

А. Вагин

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ
В ШКОЛЕ

А. А. Вагин МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ
В ШКОЛЕ

- Вагин А. А.**
В12 Методика обучения истории в школе. М., «Просвещение», 1972.

351 с. с илл.

Работа представляет собой продолжение и завершение «Методики преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока», вышедшей в 1968 г. В книге учение о методах получает дальнейшее развитие применительно к конкретному содержанию школьного курса истории и его важнейшим проблемам.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ КАК НАУКА**

Система методов обучения истории связана с пониманием природы и специфики самой методики истории как науки, ее места в отношении к педагогической и исторической наукам.

В решении этой проблемы имеются различные направления. Первое направление, которое условно может быть названо дидактическим, признавая методику истории наукой педагогической, рассматривает ее как частную дидактику, как область, в которой, как и в преподавании каждого учебного предмета, действуют общие принципы дидактики, «обязывающие учителя вести процесс обучения в соответствии с признанными закономерностями его»¹. Признавая необходимость учета специфических особенностей отдельного учебного предмета, представители этого направления в большей или меньшей степени склонны переносить общедидактические принципы и методы в область преподавания истории, не раскрывая или недостаточно раскрывая их модификацию, обусловленную спецификой учебного предмета.

Методика истории в этом случае нередко выглядит как изложение общедидактических принципов и методов, иллюстрированных примерами из преподавания истории.

В широко известной работе П. С. Лейбенгруба «Дидактические требования к уроку истории в средней школе» по существу в методическом плане указываются лишь три особенности истории как предмета обучения: обязательная хронологическая последовательность изложения, локализация изучаемых событий на исторической карте и особый характер связи с практикой (в форме связи истории с современностью и пр.). Характерно, однако, что в книге П. С. Лейбенгруба вопрос об усвоении хронологии не получил освещения, а методике работы с картой отведено всего две с половиной страницы. Содержание книги посвящено изложению принципов дидактики и системы разработанных дидактикой методов «применительно» к школьному курсу истории, но без раскрытия их специфичности, их особенности. Не по-

¹ П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории. М., 1900, стр. 19.

казано, например, особое место и значение методов устного изложения, методов наглядности в обучении истории, их своеобразие. Это по существу дидактическое исследование на историческом материале в соответствии с названием работы: «Дидактические требования к уроку истории». Принципиально неизменной осталась позиция автора и в новой его книге на украинском языке (1968 г.).

Близок к позиции П. С. Лейбенгруба и Ф. П. Коровкин. Во введении к «Методике обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах» он отмечает, что многосторонность процесса, изучаемого методикой, сближает ее с рядом наук, в частности с историей, что познание учащимися исторического прошлого в ряде случаев идет теми же путями, что и историческое исследование, что методика обучения использует некоторые методы исторической науки для лучшего усвоения учащимися исторических знаний и ознакомления их с самими методами исторической науки, т. е. в целях педагогических, и приходит к выводу: «Методику обучения истории, имеющую различные с исторической наукой объекты, задачи и методы исследования, нельзя считать наукой исторической»¹.

Процесс, изучаемый методикой, указывает Ф. П. Коровкин, — педагогический (обучение учебному предмету), исследуемые закономерности — педагогические (зависимости результатов обучения от содержания и приемов обучения), методы исследования — педагогические (психолого-педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение)... «Методику обучения истории в советской школе мы можем определить как отрасль педагогической науки, изучающую процесс обучения предмету с целью использования закономерностей этого процесса для дальнейшего усовершенствования образования, воспитания и развития подрастающего поколения в условиях строительства коммунистического общества»².

Как видим, при всех оговорках и уточнениях, сравнительно с формулировками П. С. Лейбенгруба позиция Ф. П. Коровкина и его соавторов по упомянутой работе по существу примыкает к вышеназванному дидактическому направлению.

Не случайно, что и в характеристике предмета методики и изучаемых ею процессов, закономерностей, ее методов исследования нигде и ни в чем не выявляется специфика методики истории как особой науки, в отличие от других методик, а определение методики истории, предлагаемое авторами, не содержит ничего специфичного для методики конкретной школьной дисциплины. Оно неконкретно. Оно целиком лежит в плоскости общедидактической. Характерно, что методика обучения истории трактуется не как одна из педагогических наук, а лишь как отрасль педагогики. Отметим также, что, по мысли Ф. П. Коров-

¹ «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. М., 1970, стр. 12.

² Там же, стр. 13.

кина, методика истории исследует не качественно особый процесс обучения особому характерному учебному предмету — истории, а процесс обучения (вообще?) лишь применительно к одному учебному предмету!

Высказывая эти критические замечания, мы в то же время считаем необходимым подчеркнуть, что, разрабатывая преимущественно связи методики с дидактикой, с общей педагогической теорией, «дидактическое» направление находит свое обоснование в общей системе методики истории как науки и служит противовесом тем направлениям, которые склонны преуменьшать или отрицать методологическое значение этих связей для методики.

2 Противоположную позицию по этому вопросу занял выдающийся советский методист старшего поколения, ныне покойный А. И. Стражев. Попытки разрешать вопросы методики путем простого иллюстрирования общих принципов дидактики примерами из уроков истории он считал бесплодным, псевдонаучным направлением в методике и подчеркивал, что «методика преподавания истории является педагогической наукой, поскольку она своей главной задачей ставит обучение и воспитание молодежи средствами преподавания истории, поскольку она разрабатывает содержание, принципы, правила, средства и методы обучения истории в соответствии с указанными выше науками, поскольку она изучает закономерности педагогического процесса.

Однако методика преподавания истории, опираясь на педагогику, заимствуя у нее общие принципы и методы учебной работы, свое главное содержание получает путем рассмотрения самой истории как науки и как предмета преподавания»¹.

Методика истории устанавливает, как наилучшим образом преподавать историю, обеспечивая усвоение учащимися основ исторической науки и формирование коммунистического мировоззрения. Для успешного решения этих задач методика преподавания истории «анализирует содержание исторической науки, выделяет из нее главные, наиболее существенные факты, образы, понятия, важнейшие исторические закономерности, в совокупности составляющие основы исторической науки... Под этим углом зрения методика преподавания истории является исторической дисциплиной и всегда должна быть на уровне современного состояния исторической науки»².

Таким образом, методика истории, с одной стороны, призвана разрабатывать, в свете задач и средств, выработанных педагогической наукой, систему и содержание исторического материала, изучаемого в школе, а с другой — разрешать педагогические вопросы и задачи средствами содержания исторической

¹ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964, стр. 13—14.

² Там же, стр. 14.

науки. Этими двусторонними специфическими функциями и утверждается, по мысли А. И. Стражева, право методики истории на развитие как самостоятельной науки.

Из данной исходной позиции вытекает и трактовка проблемы методов обучения истории. Система методов обучения, по А. И. Стражеву, определяется задачами обучения данной науке. Отсюда следует, что основные методы обучения истории — это методы познания диалектики самого исторического процесса, а именно: 1) методы познания исторических фактов; 2) методы изучения хронологии, усвоения научной периодизации; 3) методы изучения локальности исторических явлений; 4) методы формирования основных исторических понятий: развития производительных сил и производственных отношений, классов и классовой борьбы, государства, роли народных масс и исторической личности; 5) методы изучения причинно-следственных связей и 6) методы раскрытия закономерностей исторического развития.

Таким образом, речь идет не о методах, а о неких совокупностях приемов и средств раскрытия конкретных проблем школьного курса истории на определенном материале, т. е. о методике формирования понятий о классах и государстве, о методике изучения хронологии, о работе по карте и пр.

Система методов изучения истории в школе, предложенная А. И. Стражевым, при ближайшем рассмотрении оказывается перечнем основных вопросов, проблематикой методики истории.

Что касается методов в общедидактическом понимании (методы изложения, работа с книгой, наглядность), то они, по мнению А. И. Стражева, сами по себе являются абстракцией, безразличной к содержанию той или другой науки¹, и выступают в обучении истории в качестве дидактических форм. Только через эти дидактические формы и реализуются методы раскрытия диалектики исторического процесса. Так, методы обучения локальности исторических явлений осуществляются путем применения карты (дидактическая форма: «наглядность»), путем яркого рассказа и красочных описаний, дающих представление о местности и об исторических явлениях, на ней происходивших (дидактическая форма: «изложение») и т. д.

Таким образом, в вопросе о природе методики истории как науки А. И. Стражев является представителем «дуалистического» направления, рассматривающего методику истории как науку, с одной стороны, педагогическую, с другой — историческую.

Безусловной заслугой А. И. Стражева является настойчиво выдвигаемое им требование при определении предмета методики истории как науки учитывать специфику ее «исторического содержания», стремление решать вопросы методики, исследуя их конкретно, применительно к специфике истории как предмета

¹ См.: А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964, стр. 86.

обучения, руководствуясь при этом, разумеется, общими положениями дидактики.

3 Третье направление в решении вопроса о предмете и специфике методики истории как науки представлено В. Н. Бернадским и Н. В. Андреевской. Это направление можно условно назвать методическим. Наиболее кратко суть его выражена в совместной работе указанных авторов «Методика преподавания истории в семилетней школе» (М., 1947), в их выступлениях в ходе дискуссии о методике истории как науке, развернувшейся на страницах журнала «Преподавание истории в школе» в 1954—1957 гг. В статье «Задачи, предмет и структура курса методики» Н. В. Андреевская подчеркивала, что методика, являясь наукой педагогической, «призвана раскрывать педагогические закономерности обучения и что предметом методики является процесс преподавания истории»¹. «Являясь дисциплиной педагогической,— писал В. Н. Бернадский,— поскольку она занимается вопросами обучения и воспитания, методика преподавания истории опирается на разработанное советской педагогикой учение о коммунистическом воспитании и общих принципах обучения; как и другие методики, она представляет собой, по отношению к общей дидактике, одну из частных дидактик»². Вместе с тем В. Н. Бернадский подчеркивал специфику этой «частной дидактики»: «Методика преподавания истории, как и методика всякой другой учебной дисциплины, специфична. Ее особенности по сравнению с другими методиками (языка, химии и т. п.) определяются особенностями исторической науки, ее предмета и научного метода»³.

С вопросом о природе методики истории как науки связан и вопрос об ее методологических основах. Здесь также нет единства среди методистов. По мнению А. И. Стражева, методика обучения истории руководствуется диалектическим и историческим материализмом как своей методологической основой. Но буквально вслед за этим он раскрывает «связь» методики с педагогикой в целом и особенно с дидактикой, подчеркивая, что, только опираясь на дидактику, методика преподавания истории приближается к раскрытию закономерностей педагогического процесса, что в отрыве от дидактики «не могут быть правильно решены такие важные вопросы, как... принципы и методы обучения истории, урок истории и его структура и др. Однако, следуя общим дидактическим принципам, методика должна искать свои решения, отвечающие как требованиям дидактики, так и специфике преподавания истории»⁴. Так, по существу и совершенно конкретно, А. И. Стражев раскрывает методологическое значение

¹ «Преподавание истории в школе», 1954, № 6, стр. 52—53.

² Н. В. Андреевская, В. Н. Бернадский. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947, стр. 6.

³ Там же, стр. 6.

⁴ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964, стр. 16—17.

педагогике, дидактике для частной методики обучения истории. И именно эта сторона научной концепции А. И. Стражева является наиболее плодотворной, открывая дорогу исследованиям в области методики. Признание же теории исторического материализма методологической основой методики истории (как будто методика — наука историческая!) ведет автора к ошибочному утверждению, что основными методами обучения истории являются методы познания диалектики самого исторического процесса (см. выше), к смешению категорий педагогических с категориями исторического материализма, к ошибочной в своей основе классификации методов обучения, не получившей признания в методической науке.

Однако мысль о «дуалистических» основах методики обучения истории выдвигалась не только А. И. Стражевым. Чертами дуализма отмечена еще в 50-е годы позиция В. Г. Карцова. Позднее (1969) В. Г. Карцов, выступая на страницах журнала «Преподавание истории в школе», говорит о «дуалистических основах» методики преподавания истории как «научной дисциплины, одновременно базирующейся на категориях и методологии, присущих, с одной стороны, истории, а с другой — педагогике»¹. «Неужели методика преподавания истории не должна опираться на методологию самой исторической науки?»² — спрашивает В. Г. Карцов. И сам же отвечает: «Методологической основой содержания преподавания истории, разумеется, является марксистско-ленинская теория исторического материализма, а методологической основой методов преподавания — марксистско-ленинская теория познания»³.

Н. В. Андреевская и М. И. Кругляк, полемизируя с В. Г. Карцовым, в то же время соглашались с ним, что методологической основой учения о методах (и только учения о методах) является марксистско-ленинская теория познания.

Но ведь методика истории не исчерпывается учением о методах. Значит, другие разделы и аспекты методики истории основаны на другой методологии?

Признавать, что методика истории является наукой педагогической, и в то же время утверждать, что она «одновременно» базируется на методологии истории, по меньшей мере непоследовательно.

В. Г. Карцов самым названием своей статьи подчеркивает необходимость органической связи методики преподавания истории с сущностью самого предмета, повторяя высказывание Н. К. Крупской: «методика преподавания органически связана с самой сущностью преподаваемого предмета», что, безусловно,

¹ В. Г. Карцов. За органическую связь методики и преподавания истории с сущностью самого предмета. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3, стр. 42.

² Там же, стр. 38.

³ В. Г. Карцов. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории. «Преподавание истории в школе», 1954, № 4, стр. 51.

правильно. Некоторой недооценкой этой органической связи страдает «дидактическое» направление в методике. Но все дело в том, что эту связь нельзя понимать прямолинейно, механистически, ибо она поистине органическая и — диалектическая.

Исходную позицию А. И. Стражева в вопросе о методологических основах методики обучения истории развивает Н. Г. Дайри: «Методологической основой советской методики истории является диалектический и исторический материализм, она опирается на научную, материалистическую теорию познания, на научную, материалистическую психологию, руководствуется марксистско-ленинским учением о воспитании»¹. Таким образом, повторяя исходную ошибку А. И. Стражева, Н. Г. Дайри оставляет в стороне самое ценное в концепции А. И. Стражева: указание на необходимость руководствоваться общей теорией обучения и общей педагогикой в разработке вопросов частной методики.

Мы полагаем, что суть ошибки заключается в смешении двух различных сторон деятельности учителя истории. Разумеется, в процессе обучения учитель должен обеспечить правильное, с точки зрения марксистско-ленинской исторической науки и ее методологии, изложение и освещение фактов, правильную формулировку выводов. И это он осуществляет в той мере, в какой сам овладел исторической наукой, а точнее — программным материалом школьного курса. Но это лишь одна сторона работы: усвоение научного содержания школьного курса самими учителями. А область методики начинается там, где встает вопрос: что из этого научного содержания, когда и как, в какой последовательности и какими методами передать детям, чтобы полнее решить образовательно-воспитательные задачи школьного курса истории?

И тут не поможет никакая эрудированность в области исторической науки, если мы совершенно беспомощны методически — не умеем ни рассказать доступно, ни объяснить убедительно и просто...

Да позволено нам будет прибегнуть к аналогии для пояснения этой мысли. Мастерство портного заключается не в овладении технологией производства и окраски тканей (хотя знание ткани, ее качества и расцветки, с точки зрения пошива из нее различных изделий, обязательно для мастера-портного!). Суть портновского дела — все же в кройке и шитье.

Неправомерно смешивать методологические основы исторической науки и науки педагогической, памятуя, что методика обучения истории является наукой не исторической, а педагогической.

Из этого положения и исходят авторы «Методики обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Ф. П. Коровкин прямо пишет: «Методику обучения истории нельзя считать наукой исторической», и далее: «Методологи-

¹ Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966, стр. 9.

ческой основой психологии, так же как и методики обучения, является марксистско-ленинская теория познания»¹. С последним положением никак нельзя согласиться. Все дело в том, что не «так же»! Если все вопросы и разделы марксистской психологии так или иначе непосредственно связаны с ленинской теорией отражения, освещены ею, то этого нельзя сказать о методике. Такой непосредственной методологической связи всех вопросов и разделов методики с теорией познания нет. Кроме того, ряд проблем методики связан в конечном счете с другими элементами теории диалектического материализма. Но — подчеркиваем — в конечном счете. И как правило — не непосредственно, а через теорию советской педагогики.

Мы полагаем, что методика преподавания истории является одной из частных дидактик, однако не в смысле «приложения» общедидактических положений к обучению истории, а в смысле их специфического преломления и качественного видоизменения в особой сфере — процесса обучения и усвоения основ исторической науки в школьном преподавании истории.

В постановке проблемы о природе методики истории принципиальным и исходным является вопрос о предмете науки.

Что является предметом исторической науки? Установление фактов и явлений исторического прошлого, раскрытие их внутренних причинных (и иных) связей, закономерностей исторического развития. Занимается ли этим методика истории? Входит ли в ее функции установление истинного хода изучаемых событий, исследование причин и закономерностей процесса исторического развития? Никоим образом! Ее предмет: явления и закономерности процесса обучения, не обучения вообще (это абстракция!), а конкретно: обучения истории. Отсюда со всей очевидностью следует, что методика преподавания истории является наукой не исторической, а педагогической.

Процесс обучения истории представляет собой часть общего учебно-воспитательного процесса в советской школе, но особую часть. Он осуществляется по общим закономерностям обучения и усвоения, отраженным в системе дидактики. Но эти дидактические закономерности реально осуществляются в преподавании различных конкретных учебных дисциплин различным образом, каждый раз получая особое качественное преломление, в соответствии с особым содержанием научной дисциплины, с особыми познавательными-воспитательными задачами, разрешаемыми в процессе изучения основ данной науки. В данном случае, как и в любой области, частное, единичное представляет собой единство общего и особенного.

В чем же заключается специфика методики истории как частной дидактики? Каково ее соотношение с историей, что в методике истории «определяется» исторической наукой? Содержанием

¹ «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина, Н. И. Запорожец. М., 1970, стр. 12.

и системой исторической науки определяются, прежде всего, хронологические рамки, основное содержание школьного курса истории, научное освещение исторических явлений, их связей и закономерностей, система фактических сведений, представлений и понятий, которыми должны овладеть школьники. Это выражается и в требованиях к школьным программам и учебникам: они должны соответствовать уровню исторической науки, включать основы исторической науки, излагать их в системе, принятой в исторической науке, в хронологической последовательности в соответствии с научной периодизацией. Это же относится и к работе учителя: содержание его повествования, объяснений, выводов, к которым он подводит учащихся, должно отвечать требованиям марксистско-ленинской исторической науки.

Однако вопросы отбора исторического материала, его объема и дозировки, структуры школьного курса, способов изложения исторических фактов, вопрос о сроках введения и о путях раскрытия исторических понятий и т. п. разрешаются методикой. Историческая наука не занимается ни преимуществами концентрической или линейной структуры школьного курса, ни способами раскрытия того или иного вопроса в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Эти задачи решает методика, исходя из требований педагогики и данных педагогической психологии, но решает в рамках проблематики, системы и логики исторической науки. Эта логика лежит в основе всего школьного курса и при линейном, и при концентрическом его построении, и в изложении его разделов. И, как свидетельствует опыт, нарушение научной системы истории, например исключение в 20-х годах ее основных разделов — всей древней истории, или отказ от хронологической последовательности в расположении исторического материала; несовпадение членения программного материала по годам обучения с научной периодизацией в действующей школьной программе истории СССР для VII—VIII классов (нельзя, не нарушая логики исторической науки, излагать учащимся борьбу царизма против французской буржуазной революции и буржуазной Франции XVIII в. прежде, чем изучена сама эта революция) имели и имеют отрицательные результаты.

Но специфика методики истории заключена не только в методических проблемах, обращенных к отбору содержания и построения школьного курса, но и в своеобразии самих методов обучения истории.

Вопреки мнению А. И. Стражева, «общедидактические» методы отнюдь не безразличны к содержанию той или иной науки и не выступают в роли «форм», равнодушных к содержанию. В преподавании истории они модифицируются, «пропитываясь» историческим содержанием и соответственно видоизменяясь, приобретают различную роль и дидактическое назначение. В этом (но не только в этом) и состоит «органическая связь методов» с самой сущностью преподаваемого предмета. Начать хотя бы

с методов сообщения исторического материала в живом слове учителя. В обучении истории, в отличие от преподавания математики, физики, химии, живое слово несет тройную «нагрузку», выполняя логическую, живописательную и эмоциональную функции. В силу особенностей исторического материала особое значение в преподавании истории, как ни в каком другом школьном предмете, приобретают методы повествования (в частности, рассказа, картинного описания, живого изображения); своеобразные приемы конкретизации — характеристика времени исторического события, персонификация, введение прямой речи; специфические конкретизирующие средства — бытовой, документальный, литературно-художественный материал; а краеведческий материал получает совершенно иное звучание, чем, скажем, в преподавании географии.

Не менее специфичны методы наглядного обучения истории. В силу особенностей самого предмета изучения исторического прошлого, неповторимого и недоступного непосредственному восприятию учащимися, приобретает иное, чем в преподавании естественных наук, содержание и иную роль предметная наглядность¹.

Иной характер получает в обучении истории и изобразительная наглядность. Если в преподавании ботаники, зоологии и других родственных им дисциплин изображение животного, растения, скелета представляет собой лишь несколько типизированный и научно точный снимок, заменяющий в зрительном восприятии подлинный объект изучения, то историческая картина (учебная или репродукция художественного полотна), как правило, является художественной реконструкцией исторического явления или события. Очевидно, что и ее познавательное значение иное, не говоря уже о психологических особенностях восприятия исторической картины. А другие методы изобразительной и условной наглядности? Наверное, трудно назвать другой предмет, где бы мы встречались с таким широким использованием исторической карты, схематических планов сражений, карикатур, исторического пейзажа и исторического портрета.

Своеобразны и методы обучения истории по текстуальным источникам. Работа по историческому документу как один из методов познания исторического прошлого практически не имеет места в преподавании математических или естественных наук в школе. Методы использования художественной литературы в обучении истории служат, за редким исключением, либо средством конкретизации, либо документальным источником для познания исторического прошлого, в отличие от преподавания литературы, где художественные произведения и литературные образы являются основным объектом изучения.

¹ См.: А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, глава III.

Среди особенностей истории как учебного предмета П. С. Лейбенгруб называет обязательную хронологическую последовательность изложения, подчеркивая, что «ни в каком другом учебном предмете хронологическая последовательность событий не имеет такого большого определяющего значения...»¹.

Следует добавить, что ни в какой другой методике учебного предмета вопросы усвоения хронологии вообще не ставятся. Это — специфическая проблема методики истории. Больше того, как показано ниже², проблема хронологии в школьном обучении истории не ограничивается вопросами последовательности изложения, методов и приемов, обеспечивающих усвоение дат, но неразрывно связана с вопросами периодизации, структуры и содержания курса истории.

Столь же специфичной для содержания методики истории является проблема локализации исторических явлений. По своему существу эта проблема в методике истории качественно отлична от аналогичных вопросов методики географии, ибо речь идет об изучении исторической обстановки, в которой происходило данное историческое явление, о пространственных связях и отношениях между историческими явлениями, о раскрытии с помощью карты причин и закономерностей развития исторических явлений. И, однако, далеко не все причинные связи и далеко не все исторические закономерности могут быть раскрыты с помощью карты. Большинство их не нуждается в карте, и в обучении истории неприменима классическая формула, являющаяся аксиомой методики географии: «Ни одно географическое обобщение не может быть понято без фактического знания карты»³.

О специфике методики истории свидетельствует проблема связи изучаемого материала с современностью.

Специфична для методики истории и вся конкретная ее проблематика, связанная с изучением различных сторон исторического развития: вопросов экономики, классовой борьбы, революции и государства, военного прошлого, вопросов культуры, раскрытия роли народных масс и исторических деятелей и др.

Наконец, со всеми вопросами методики обучения истории неразрывно связаны вопросы коммунистического воспитания, формирования коммунистического мировоззрения, в решении которых истории как учебному предмету принадлежит в советской школе особое место.

Таким образом, органическая связь методики истории с сущностью самого преподаваемого предмета заключается, во-первых, в том, что сам материал, обрабатываемый методикой истории применительно к задачам истории как учебного предмета, к учебно-образовательным задачам советской школы, предоставляется

¹ П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории. М., 1960, стр. 24.

² См. главу I.

³ А. А. Половинкин. Методика преподавания физической географии. М., 1950, стр. 81.

исторической наукой и результат этой методической обработки (программы, учебники, учебные картины, идейное содержание уроков) должен соответствовать требованиям исторической науки.

Эта связь заключается, далее, в специфичности самих методов преподавания истории и всей системы методов в целом, присущей методике истории; и наконец — в своеобразной проблематике методики истории.

Но наличие этой органической, всепроникающей и нерасторжимой связи между методикой истории и исторической наукой отнюдь не означает, что методологической основой методики истории как науки являются методология истории или теория исторического материализма.

Установление исторического факта, хода событий, закономерности исторического явления осуществляется историком-исследователем, руководствующимся в ходе научного исследования марксистско-ленинской методологией истории.

Но ведь методика истории занимается другим. Она исследует, как, с помощью каких методов, средств и приемов обеспечить наиболее доступно, наглядно, конкретно и убедительно восприятие, понимание и усвоение исторических фактов, какими методами и средствами обеспечить запоминание этих фактов, как наиболее доступно раскрыть изучаемые закономерности, как организовать активную мыслительную работу учащихся, чтобы раскрываемые закономерности были усвоены и стали орудием дальнейшего познания. Так неужели же все эти вопросы разрешаются методикой на основе методологии истории или исторического материализма?

Должен ли историк-методист быть вооружен методологией истории и знанием истории? Безусловно. Но всякая попытка строить исследование по методике непосредственно на основе методологии преподаваемого предмета оказывалась бесплодной с точки зрения методики как науки, а соответствующая продукция обнаруживала беспомощность автора в методическом отношении. Разве мало было у нас брошюр и статей по методике раскрытия тех или иных вопросов школьного курса истории, вполне удовлетворявших с точки зрения методологии истории, освещавших содержание того, что следует сообщить школьнику, но не оказавших помощи учителю в вопросе о том, как это сделать?

Методологической основой методики истории как науки, изучающей закономерности процессов обучения и воспитания на историческом материале, формирования коммунистического мировоззрения школьника, усвоения им основ исторической науки, является марксистско-ленинская теория обучения и воспитания, т. е. марксистско-ленинская педагогическая наука, включающая и общую теоретическую дидактику, и общую теорию коммунистического воспитания. По отношению к методике истории как к «частной дидактике» советская теоретическая педагогика является, по выражению А. И. Стражева, «материнской» наукой, а следовательно, дает ей методологическую основу.

А марксистско-ленинская теория познания представляет собой неразрывную часть марксистско-ленинской философии диалектического материализма, которая является методологией всех наук, в том числе и истории, и педагогики, и математики, и физики, и химии.

Забвение диалектической природы категорий педагогики, дидактики, методики, забвение основ диалектико-материалистической философии, в том числе и марксистско-ленинской теории познания, грозит не только теоретической беспомощностью в решении принципиальных вопросов методики, но и грубыми методологическими ошибками в разработке проблем наглядности, хронологии, отбора и расположения фактического материала, формирования понятий и раскрытия закономерностей.

Методика преподавания истории — педагогическая научная дисциплина, исследующая закономерности школьного обучения и усвоения истории учащимися и разрабатывающая на этой основе вопросы содержания, организации и методов обучения истории, руководствуется образовательно-воспитательными задачами советской школы в области исторического образования и общей ее целью — формирования коммунистического мировоззрения, коммунистического воспитания. Непосредственной методологической основой методики обучения истории как науки педагогической является марксистско-ленинская педагогическая теория, советская педагогика, а общим руководящим методом — теория диалектического материализма и как ее основная часть — теория познания. Будучи по отношению к педагогике частной дидактикой и разрабатывая проблемы обучения истории в соответствии с общими принципами и выводами советской педагогической науки и психологии, методика истории находится в органической связи с сущностью предмета обучения — историей, чем определяется специфичность ее методов, ее проблематики, ее содержания и структуры. Методика истории опирается на практический опыт преподавания истории в советской школе и в странах социализма, анализируя, обобщая его и открывая перед учителем истории пути и средства дальнейшего улучшения учебно-воспитательной работы.

С вопросом о предмете методики истории и ее отношении к исторической и педагогической наукам связаны и вопросы о ее содержании, структуре и ближайших задачах. Не ставя задачей подробную разработку содержания и структуры методики, мы коснемся этих вопросов в общем аспекте.

В настоящее время вряд ли кто-нибудь может оспаривать необходимость (в том или ином виде) общей теории обучения истории, основными частями которой являются учение о методах обучения истории и теория урока истории¹. Именно в этой общей теории обучения истории в наибольшей степени реализуется связь

¹ Указанные проблемы составляют основное содержание нашей работы «Методика преподавания истории в средней школе» (М., 1966).

методики с педагогикой; к этой общей теории обучения истории с полным правом может быть отнесено определение частной методики.

В значительной мере к этой общей теории обучения истории относятся и вопросы методики повторения и закрепления исторического материала, методики опроса и проверки знаний.

Далее, содержанием особого раздела методики истории является разработка вопросов, присущих лишь данной конкретной методике обучения истории (методика усвоения хронологии, методика формирования исторических понятий и раскрытия исторических закономерностей). Следующим разделом методики истории и следующей ее задачей является разработка методики изучения различных сторон общественной жизни: методики изучения вопросов экономики, классовой борьбы и революции, государства, военного прошлого, вопросов культуры, разумеется с раскрытием как познавательной, так и воспитательной сторон в их единстве.

Еще одно направление — научно-методическая разработка содержания и методики изучения основных разделов (курсов) школьной программы: истории древнего мира, средних веков, истории СССР, новой и новейшей истории.

В методике изучения различных сторон общественной жизни и тем более в методике изучения основных разделов школьного курса истории органическая связь методики с исторической наукой значительно теснее. Эти конкретные разделы методики особенно плотно «пропитаны» историческим содержанием.

К числу важнейших задач методики обучения истории следует отнести разработку теории составления учебных планов, программ, учебников истории, наглядных пособий по истории. К сожалению, мы не имеем до сих пор научного обоснования структуры школьного курса истории, научной организации проверки учебников, научного обоснования и экспериментальной проверки учебно-наглядных пособий.

Автор считает своим долгом выразить глубокую признательность учителям истории в школах Ленинграда, Киева и Тулы, принявшим участие в подготовке экспериментального материала, получившего отражение и обобщение в этой книге.

РАСКРЫТИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Глава I

ПРОБЛЕМА ХРОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С РАСКРЫТИЕМ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИЗУЧАЕМОЙ ЭПОХИ

§ 1. Хронологическая последовательность в обучении истории

Пространство и время — объективные формы существования материи. Всякое движение материи совершается во времени, в том числе и развитие человеческого общества, конкретная история стран и народов. Но в этой особой сфере мы имеем дело с временем последовательного протекания человеческой деятельности, с последовательной сменой исторических явлений и событий, этапов, периодов, эпох. Проблема времени как проблема последовательности и длительности явлений имеет значение и в области физики, химии, астрономии, но только в области исторических наук она выступает в особой роли — получая отражение в хронологии. Ибо, хотя временная определенность свойственна всем явлениям материального мира, в области исторических явлений она приобретает определенность хронологическую. Лишь выяснив время свершения событий и их последовательность хронологически, историческая наука может установить не только их связи с предшествовавшими и последующими событиями, причины, последствия, закономерности, но и действительный ход, конкретную картину событий.

Но если задачей исторической науки и ее подсобной отрасли — хронологии является выяснение времени свершения события, его научно обоснованная датировка, то задачи методики истории в этом плане — иные. Прежде всего важно обеспечить в процессе обучения истории правильное, адекватное реальному историческому процессу отражение в сознании школьника исторического времени, развивать временные представления учащихся, научить их мыслить категориями исторического времени, т. е. десятилетиями, веками, тысячелетиями, этапами, периодами, эпохами, и осознавать историю как закономерный процесс, последовательно развертывающийся в течение необратимого времени.

Развитие представлений об историческом времени и усвоение хронологии является кардинальной проблемой обучения истории. Правильное отнесение исторических событий к определенному хронологическому моменту, правильное представление о последовательности событий является необходимым условием понимания истории, усвоения общей картины исторического развития, без чего немыслимо формирование марксистско-ленинского мировоззрения на историческом материале. Проблема хронологии в таком понимании связана с принципиальными вопросами обучения истории в школе: о системе построения школьного курса, о научных основах его структуры, программы, о методических принципах, лежащих в основе школьных учебников, и т. д. Отсюда понятно и то значение, какое имеет в обучении истории последовательность изучаемого материала.

Принципом, определявшим последовательность изучения исторического материала в советской школе в 20-е годы, был принцип социологического подхода к историческим явлениям. Он выражался, в частности, в отказе от изучения конкретной истории стран и народов, в пренебрежении к познавательной ценности конкретного исторического факта, который рассматривался лишь в качестве иллюстрации общесоциологических закономерностей или в лучшем случае в качестве материала для аналогий и для обобщенной характеристики общественно-экономической формации.

Социологический принцип определял изучение последовательных формаций («феодализм», «торговый капитализм», «промышленный капитализм») не в конкретном историческом развитии, с выявлением конкретных противоречий и национальных различий, а путем обзорного ознакомления с развитием различных сторон общественной жизни, последовательно начиная с экономики, классовой борьбы и кончая государственной властью и культурой. При этом последовательность хронологическая неизбежно подменялась последовательностью социологической, а конкретная история — схемой.

Так, по программе ГУСа 1927 г. тема «Торговый капитализм» включала обзор экономического развития за 500 лет (с XIV по XVIII в.), затем классовой борьбы от жаков и Уота Тайлера до английской революции, восстаний С. Разина, Е. Пугачева и войны за независимость США. Далее учащиеся знакомились с развитием государства: с абсолютизмом Людовика XIV и российским самодержавием XVIII в. и, наконец, с культурой «торгового капитала» — от гуманизма и реформации до материалистов XVIII в.

Такой «обзорный» способ изучения путем охвата всей «формации» по сторонам общественной жизни, естественно, сопровождался грубыми нарушениями хронологической последовательности и, следовательно, разрывом реальных исторических связей: Жакерия изучалась после колониальных захватов XVI в., деятельность Людовика XIV и Петра I после восстания Е. Пугачева,

но прежде знакомства с Реформацией и гуманизмом. При такой последовательности знание хронологии становилось ненужной бессмыслицей. Социологический схематизм не только затруднял создание у учащихся представлений о времени, адекватных действительному ходу истории, но неизбежно обуславливал искаженное отражение в сознании школьников реального развития исторических явлений во времени.

Мудрость решения партии и правительства от 16 мая 1934 г. об изучении исторических фактов в хронологической последовательности заключается прежде всего в том, что ведущей задачей провозглашалось не усвоение социологической схемы, а подведение к марксистскому пониманию истории на основе усвоения конкретных исторических событий, изложенных в той последовательности, в какой они действительно свершались, и, следовательно, в реальных связях времени и пространства.

Разумеется, принцип хронологической последовательности в своем практическом приложении предполагает некоторую меру: абсолютная хронологическая последовательность означала бы летопись, а не историю, исключая возможность раскрытия жизненных связей, характеристики эпохи и внутренних сил развития. Отсюда — необходимость не только отбора, но и группировки исторического материала в определенной последовательности, не совпадающей со строго хронологической. При изучении истории страны в определенный период возникает необходимость рассечения целостного потока исторических явлений для рассмотрения его отдельных струй — завоеваний, внутренней политики правящих классов, рабочего движения и т. п. — или отдельных сторон общественной жизни (экономика, классовая борьба, культура) в их развитии. А такая группировка материала в форме тематических обзоров неизбежно связана с отступлением от хронологической последовательности в буквальном, т. е. формальном, понимании.

Проблема группировки возникает и при изложении синхронной истории различных стран в курсах всеобщей истории. Синхронное изложение истории даже только двух стран — Англии и Франции XI—XV вв., к тому же так тесно «переплетенных» событиями Столетней войны, осуществленное в свое время Е. А. Косминским¹, как известно, себя не оправдало и уступило место поочередному изложению синхронной истории отдельных стран в рамках определенного периода, связанному с отступлением от хронологической последовательности.

Подобные неизбежные отступления от хронологической последовательности должны быть компенсированы с целью предотвращения искаженного отражения хронологических соотношений в сознании учащихся, в особенности при изучении синхронной исто-

¹ В учебнике «История средних веков» (М., 1949) тема «Укрепление феодальных монархий» состояла из таких параграфов: «Франция и Англия XI—XIII веков», «Столетняя война и крестьянские восстания», «Франция и Англия после Столетней войны».

рии отдельных стран. Эта компенсация достигается путем систематической работы по укреплению синхронных связей, путем обобщающей характеристики эпохи с выявлением общности и различий развития отдельных стран (и связей между развитием различных сторон общественной жизни изучаемой страны), проведением повторительно-обобщающих уроков по теме (разделу).

Следует учитывать и необходимость некоторой *меры* отступлений от хронологической последовательности как при изложении синхронной истории нескольких стран, так и при рассмотрении развития различных сторон общественной жизни одной страны. Эта мера изменится в зависимости от конкретного содержания излагаемого материала, от подробности его изучения, до некоторой степени — от возраста учащихся, но она объективно существует, и в ее нарушении заложена опасность социологического схематизма. Отметим, что чем больше «ужимается» число часов, отведенных на изучение данного материала школьного курса истории, тем такая опасность больше.

Указанная *мера* была бы нарушена, если бы обзор различных сторон общественной жизни одной страны или поочередное изучение синхронной истории различных стран проводились в чрезмерно расширенных хронологических рамках, включающих качественно различные этапы развития, что препятствовало бы раскрытию исторических связей и закономерностей и осознанию учащимися синхронности и хронологической последовательности изучаемых событий. Например, если бы в курсе новой истории (I период) история каждой страны изучалась целиком за весь период: Англия в 1640—1870 гг., Франция в 1760—1870 гг. и т. д., то в этом случае оказались бы непосильными для учащихся установление синхронных связей, характеристика конкретных исторических ситуаций, понимание международных отношений, опыта классовой борьбы, словом, *понимание истории* на последовательных *этапах* периода победы и утверждения капитализма.

Нет, программа и учебник трижды адресуют учащихся к истории Англии этого времени (революция и промышленный переворот, парламентская реформа и чартизм, Англия в 50—60-е годы XIX в.), трижды к истории Франции (революция и наполеоновские войны, Реставрация и июльская монархия, 1848 год и установление Второй империи), дважды к истории Германии и США, группируя материал столетия (1770—1870) в четыре временных комплекса событий: а) буржуазная революция и наполеоновские войны, б) Европа в 1815—1848 гг., в) революция 1848—1849 гг. и г) страны Европы, Америки и Азии в 50—60-е годы XIX в. Таким образом, структура и группировка материала, опирающиеся на подлинное историческое развитие в хронологической последовательности, не только не затрудняют, но, наоборот, облегчают учащимся понимание и запоминание конкретного хода истории, его закономерности и хронологической последовательности, осознание качественного отличия последовательных этапов. Однако

такое изложение настойчиво требует обобщенных характеристик эпохи.

Рассмотрим вариант с явным нарушением меры отступлений от хронологической последовательности. Подобное недопустимое нарушение имело бы место, если бы при обзорном изложении различных сторон общественного развития изучаемой страны последовательность и структура обзора насильственно укладывалась в рамки социологической схемы, вопреки реальному развитию фактической истории. Скажем, при изучении феодальной России в XVII в. вслед за материалом об экономическом развитии страны излагалась бы история классовой борьбы за целое столетие, включая крестьянскую войну 1670—1671 гг., затем — материал об укреплении самодержавия, о крепостнической и церковной политике государства, о воссоединении Украины с Россией и т. д., по схеме «экономика — классы и классовая борьба — государство — культура». Совершенно очевидно, что в этом случае изложение объективного хода исторических событий было бы принесено в жертву социологической схеме, хронологическая последовательность была бы не просто нарушена, а извращена, причинные и синхронные связи разорваны. Действующий учебник М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба в данном случае следует не социологической схеме, а отражает действительную последовательность важнейших событий и процессов, излагая вслед за материалом об экономическом развитии материал об усилении самодержавия, затем о воссоединении Украины с Россией, и лишь затем, в полном соответствии с хронологической последовательностью, — о восстании С. Разина.

Таким образом, частные отклонения от хронологической последовательности при изложении важнейших сторон общественного развития или синхронной истории различных стран не нарушают хронологического принципа, являясь его конкретной модификацией при условии, если хронологические рамки излагаемого комплекса событий объективно соответствуют качественно определенному этапу развития и субъективно без особого напряжения воспринимаются учащимися как связанные во времени, если каждый из синхронных потоков развития (страны, важнейшие стороны общественной жизни и т. д.) излагается в хронологической последовательности, с раскрытием внутренних связей и закономерностей, если порядок изучения определяется не социологической схемой, а логикой конкретно-исторического развития важнейших явлений.

Отметим, что в данном случае речь идет о требованиях методики обучения истории, а не о методологических требованиях исторической науки. В исторической науке допустимы и оправданы монографии, охватывающие историю страны в хронологических рамках не только одной формации, но двух и более формаций, например исследование по истории культуры страны в эпоху феодализма, капитализма и социализма, разумеется, с соблюдением научной периодизации.

§ 2. Значение хронологической перспективы для познания закономерностей изучаемой эпохи

В усвоении хронологии учащимися существенное значение имеет создание прочных представлений о последовательности исторических событий. Особенно важно установление и закрепление в их памяти последовательности таких событий, которые являются значительными вехами исторического развития. Даты этих событий могут быть со временем забыты учащимися, но прочное усвоение их последовательности служит необходимой основой для правильных представлений об эпохе, для понимания исторических связей и закономерностей.

В середине 1967/68 учебного года в 12 седьмых классах 7 средних школ г. Тулы нами была проведена экспериментальная проверка хронологических представлений, сложившихся в результате изучения истории средних веков, т. е. на материале годичной давности. Проверка, охватившая более 400 школьников, имела целью: а) выяснить степень устойчивости и правильности временных представлений и связей, сохранившихся у учащихся к тому времени, когда соответствующие хронологические даты забыты и речь может идти в основном о представлениях, отражающих последовательность важнейших событий; б) выяснить влияние, какое оказывает на образование этих представлений та или иная последовательность изучения программного материала. Последний момент имеет существенное значение для школьного курса истории средних веков, где чередование синхронного материала из истории различных стран связано с нарушением хронологической последовательности.

В ходе проверки учащиеся заполняли небольшие печатные анкеты, содержавшие 7 вопросов: «Что было раньше — империя Карла Великого или завоевание Англии норманнами? Восстание Уота Тайлера или крестовые походы? Крестовые походы или Столетняя война? Гибель «Непобедимой армады» или Столетняя война? Гибель «Непобедимой армады» или Реформация и Крестьянская война в Германии? Реформация и Крестьянская война в Германии или расцвет неограниченной королевской власти во Франции? Расцвет неограниченной королевской власти во Франции или революция в Нидерландах?» Таким образом, анкета содержала 3 вопроса по материалу первого и второго периодов истории средних веков, 3 вопроса из третьего и один (четвертый) из второго и третьего периодов. Если учащийся не представлял себе последовательности тех или иных событий, он оставлял вопрос без ответа.

Выяснилось, что представления о последовательности важнейших событий X—XV вв., изученных ранее, у основной массы учащихся (от 62 до 75%) правильные. Об их устойчивости говорит незначительный процент вопросов, оставленных без ответа. Что касается хронологических представлений, относящихся к

материалу XVI—XVII вв., пройденному сравнительно недавно, то проверка свидетельствует об искажении хронологической перспективы: доля ошибочных ответов возрастает до 54—57%; ответы «не знаю» составляют 15—20%; анкеты отличников отличаются от общей массы только тем, что они реже содержат ответ «не знаю». Эти учащиеся уверенно дают правильные ответы на первые три вопроса и столь же уверенно — неправильные ответы на последние вопросы.

Чем объясняются эти искажения в представлениях школьников о последовательности событий XVI—XVII вв.? Почему большинство учащихся в VII классе (т. е. через 8—9 месяцев) утверждают, что расцвет абсолютизма во Франции (XVII—XVIII вв.) предшествовал Крестьянской войне в Германии (начало XVI в.) и революции в Нидерландах (конец XVI в.)? Можно с уверенностью утверждать, что причина лежит не в нерадивости учителя (в обследованных школах учителя проявляют большую заботу о закреплении хронологии) и не в нерадивости учащихся (представления отличников страдают теми же недостатками). Основная причина, видимо, заключается в том, что в образовании устойчивых временных связей и представлений учащихся этого возраста решающее значение имеет *очередность изучения материала*; при неокрепшей исторической перспективе события, изучаемые позже, воспринимаются в сознании школьника как происходившие позднее. Очередность, предусмотренная школьной программой, согласно которой события, связанные с кардиналом Ришелье и Людовиком XIV, изучаются ранее, чем события Крестьянской войны 1525 г., — такая очередность оказалась убедительнее датировки соответствующих событий и исторической последовательности. Эта искаженная перспектива закрепились в сознании учащихся прочнее, чем хронологические даты, вскорости забытые. Что это именно так, доказывают ответы «четверочников» и «пятерочников». Уж они-то, старательно учившие по учебнику, хорошо помнят, что о гибели «Непобедимой армады» они узнали задолго до «встречи» с Лютером и Мюнцером, а с кардиналом Ришелье познакомились раньше, чем с революцией в Нидерландах. Их ответы на 4-й и 6-й вопросы анкеты (об этих событиях) содержат наибольшее (даже сравнительно с общей массой школьников) число ошибок — 59 и 67%!

Дополнительную проверку результатов этого экспериментального изучения мы провели в 1968/69 учебном году в 11 классах 7 ленинградских школ, охватив более 200 человек, учившихся на 4 и 5. Результаты экспериментальной проверки представлены в таблице 1.

Сравнивая эти данные с ответами тульских школьников, мы не можем не прийти к выводу о совпадении итогов этих двух обследований *по существу*. Попутно мы провели аналогичную работу в одном из восьмых классов школы № 421 Ленинграда и получили... аналогичные результаты: столь же высокий процент правильных ответов по материалу IX—XV вв. и еще более высокий

Таблица 1

№ вопросов	Ответы (в %)		
	правильные ¹	неправильные	нет ответа (в %)
1	63 (61)	28	9
2	65 (87)	31	4
3	67 (67)	25	8
4	67 (69)	23	10
5	36 (32)	48	16
6	33 (52)	52	15
7	23 (24)	71	6

процент неправильных ответов по материалу XVI—XVII вв. Иными словами, через полтора года после изучения материала истории средних веков в памяти учащихся оказалась закрепленной искаженная последовательность событий XVI—XVII вв.!

Результаты экспериментальной проверки хронологических представлений у 600 учащихся в 23 классах 14 школ Ленинграда и г. Тулы позволяют сделать ряд выводов, прежде всего, в плане методики работы учителя над хронологическим материалом школьного курса истории средних веков. Учитывая сравнительную сложность этого материала в отношении хронологии и недостаточное развитие временных представлений в этом возрасте, необходимо обратить внимание на укрепление исторической перспективы в сознании учащихся. С этой целью следует шире, чем это имеет место в практике преподавания, укреплять синхронные связи событий средневековья с известными учащимся (из эпизодических рассказов по истории СССР в IV классе) событиями отечественной истории. К примеру, дату сражения на Косовом поле и дату изгнания монгольских завоевателей из Китая полезно сопоставить с хорошо знакомой учащимся датой Куликовской битвы и т. д. Не менее важно установление синхронных связей с событиями средневековья при изучении отечественной истории в VII классе, включение важнейших дат из истории средних веков в хронологическую таблицу учебника для VII класса². За отсутствием такой таблицы в учебнике необходимо вести ее систематически в тетрадях учащихся. Совершенно очевидна необходимость составления синхронистической таблицы по XVI—XVII вв. в VI классе.

И все же основной вывод, который мы обязаны сделать на основании экспериментального обследования, выходит за рамки вопроса о применении тех или иных рациональных приемов

¹ В скобках приведены для сравнения процентные показатели по школам г. Тулы, относящиеся к учащимся, имеющим по истории 4 и 5.

² Это сделано в пробном учебнике А. А. Вагина и Н. В. Сперанской «История СССР, VII класс» (М., 1967).

закрепления и осмысливания хронологического материала. Школьная практика заставляет ставить проблему шире, а именно: речь должна идти о системе овладения учащимися хронологией в широком смысле слова, об укреплении хронологической перспективы, представлений о последовательности и синхронности событий, осознаваемых в их внутренних связях, о сознательном усвоении хронологических дат, рядов и отношений, т. е. о методике, разрабатываемой в связи с конкретным хронологическим материалом школьного курса.

Дело в том, что хронологические представления учащихся, окончивших IV класс, ограничены и неустойчивы. А в V классе перед школьником с первых уроков истории встают две трудности: усвоение представлений о глубине доисторических времен и — счет лет до нашей эры. К ним вскоре присоединяется трудность временного сопоставления событий истории стран древнего Востока, Греции и Рима: они воспринимаются школьником как последовательные, но отнюдь не синхронные ряды! И весь этот материал располагается в рамках времени, не имеющего никакого отношения к хронологии отечественной истории, с которой дети освоились в IV классе. Безусловно, хронологические представления школьников в итоге изучения истории древнего мира получают развитие, вырабатываются более четкие представления о глубине исторических (и доисторических) времен и более или менее удовлетворительная ориентировка в счете веков нашей и до нашей эры.

Вместе с тем хронологические представления по древней истории у учащихся, окончивших V класс, еще крайне неустойчивы. Об этом свидетельствуют данные проведенной нами в ленинградских школах (1968/69 учебный год) экспериментальной проверки знаний учащихся шестых классов по материалу древней истории: даты важнейших событий либо полностью забыты, либо в ответах содержатся грубые, но весьма симптоматические ошибки. Так, восстание Спартака учащиеся VI класса датируют 730 г. до н. э., 1730 г. и т. п., очевидно, помня цифру «73», но с легкостью относя ее в любой век до н. э. И на эти неустойчивые хронологические представления накладывается комплекс весьма сложных хронологических связей и синхронных отношений в курсе истории средних веков в VI классе, где синхронная по существу история Франкского государства, славян, Византии и арабов до XI в. изучается последовательно и нередко без необходимой работы с учащимися по установлению синхронности и укреплению хронологической перспективы.

Особенно необходима такая работа при усвоении второго периода средневековья, где изучаются синхронные события из истории Франции, Англии, Чехии, Византии, Османской империи, балканских народов, Индии. Учитель, естественно, не может ограничиться работой по одной синхронистической таблице по истории Англии и Франции, предложенной в учебнике, очевидно, в качестве первого образца для составления под руководством учи-

теля более сложных синхронистических таблиц, охватывающих историю ряда стран. Таким образом, трудности при изучении хронологии средневековья XI—XV вв., являясь неизбежными в силу особенностей курса, могут быть преодолены упорной работой над хронологическим материалом. Несколько иначе обстоит дело с хронологией третьего периода истории средних веков.

Структура и последовательность изложения материала этого периода, предусмотренные программой, отличаются *максимальным*, как бы нарочитым нарушением хронологической последовательности. После сведений о развитии техники и о географических открытиях XV и начала XVI в. следует материал о мануфактурах XVI в. в Англии, об огораживании, о морской торговле Англии, о соперничестве с Испанией и гибели «Непобедимой армады». Изложение в основном идет в рамках XVI в. За этим следует тема «Неограниченная монархия во Франции», центром которой являются деятельность Рихелье и расцвет абсолютизма при Людовике XIV, т. е. события XVII и начала XVIII в. От XVIII в. учебник возвращает школьника на 200 лет назад — к Реформации и Крестьянской войне в Германии, к Варфоломеевской ночи и иезуитам, к событиям нидерландской революции (XVI в.) и завершает изложение материалом о культуре Возрождения XV—XVI вв.

Такая структура третьего периода истории средних веков расходится с хронологической последовательностью, с научно обоснованным порядком изучения этих тем в действующей программе для высшей школы. Не совпадает она и с последовательностью расположения материала в учебнике истории средних веков акад. Е. А. Косминского, по которому наши школьники учились около 20 лет.

Структура школьного курса, разработанная акад. Е. А. Косминским, была выдержана в принципе синхронности событий XVI — первой половины XVII в. и избегала необоснованных хронологических перескоков. Этому материалу предшествует ознакомление учащихся с капиталистической мануфактурой, с формированием буржуазии и наемных рабочих в итальянских городах XIV в., с восстанием «чомпи». Таким образом, изучение культуры итальянского Возрождения проходило в органической связи с историей Италии XIV—XV вв. (Данте, Петрарка, Леонардо да Винчи, Рафаэль) и с новыми явлениями в общественном производстве и классовой структуре общества, что весьма существенно. И в отношении хронологической последовательности эта тема занимала свое законное место.

С переходом к элементарному курсу истории средних веков из школьной программы «выпала» Флоренция XIV в. с капиталистической мануфактурой. Последняя теперь дается как английская мануфактура XVI в. Материал о культуре Западной Европы XV и начала XVI в. (Леонардо да Винчи, Рафаэль) объединен с культурой XVI — первой половины XVII в., в отрыве и от Италии, и от исторических условий эпохи — развития мануфактур, формирования новых классов, географических открытий.

В результате мы поставлены перед единственным в практике школьного преподавания истории фактом полного нарушения принятой в советской исторической науке хронологической последовательности изложения.

Совершенно очевидно, что методологическая основа действующей школьной программы восходит к социологическим схемам 20-х годов, осужденным постановлением партии и правительства от 16 мая 1934 г. Вот эта схема: I. Экономика (возникновение мануфактуры и новых классов на примере Англии). II. Феодално-абсолютистское государство (на примере Франции). III. Классовая борьба и революция (на примере Германии и Нидерландов). IV. Культура. В жертву этой схеме принесены и живая ткань истории, и хронологическая последовательность, и создание представлений об исторической эпохе, и подлинная диалектика исторического развития!

Допустим, что учебная программа в конце года выполняется без спешки и с должной основательностью. Даже в этих условиях революция в Нидерландах воспринимается учащимися в отрыве от эпохи, от драматических событий XVI в., от современной ей борьбы англичан на суше и на море против могущественного оплота феодализма и католицизма — Испании, от таких фактов, как гибель «Непобедимой армады» и резня 1572 г. в Париже, в отрыве от давно пройденного материала о географических открытиях, развитии мануфактур и океанской торговли, формировании новых классов. Можно ли при этих условиях полагать, что революция в Нидерландах может быть осознана учащимися не как изолированный факт национально-освободительной борьбы маленького народа, а как закономерное явление процесса разложения феодализма и становления буржуазного строя?

Вместо того чтобы показать, что уже в XVI в. бесстрашная борьба народных масс против феодального строя, католической церкви и феодального государства привела на одном из фронтов этой борьбы, в приморской полосе затопляемой земли — Нидерландах, к победе нового строя, но пока лишь в границах одной крохотной страны, что в остальной Европе еще 100—200 лет сохранялось господство феодализма, что в ряде стран феодалы в страхе перед новым, забыв распри, поспешили укрепить неограниченную феодальную монархию, учитель вынужден давать социологическую схему, подгоняя под нее живое противоречивое движение истории. Разве такое «препарирование» истории помогает раскрытию исторической закономерности? Нет! Схема порождает только схему. Во время беседы с учащимися VII класса одной из ленинградских школ по материалу экспериментальной проверки представлений о хронологической последовательности событий средневековья одна из семиклассниц-отличниц на вопрос: «Почему вы считаете, что расцвет неограниченной королевской власти во Франции был раньше, чем буржуазная революция в Нидерландах?» — ответила: «Мы проходили революцию в Нидерландах позже, это я хорошо помню». При этой беседе в классе присутство-

вала группа восьмиклассников, с которыми еще предстояла беседа. Среди них раздался смех, и один из мальчиков поднял руку: «Это же так просто: ведь буржуазная революция в Нидерландах — это уже переход к капитализму, а абсолютизм во Франции — это же еще феодальный строй!» Социологическая схема восторжествовала в сознании школьника над исторической действительностью...

Считаем необходимым подчеркнуть, что вопрос о последовательности изучения в VI классе материала третьего периода истории средних веков ставится нами не в плане критики существующего учебника, а чисто практически: что можно сделать при существующем учебнике и действующей программе, чтобы устранить или хотя бы смягчить крайне нежелательные хронологические перескоки.

Не нарушая объема и содержания материала, предусмотренного действующей программой, мы предлагаем несколько изменить последовательность изучения некоторых параграфов в III разделе учебника истории средних веков. Такое право на перестановку программного материала предоставлено учителю при условии убедительной мотивировки и при сохранении объема материала, указанного в программе. Предложенный нами порядок изучения содержания III периода в большей мере соответствует хронологической последовательности и более доступен усвоению. Преимущества этого порядка подтверждены экспериментальной работой во втором полугодии 1968/69 учебного года в школе № 124 Ленинграда (учитель Н. Н. Патрашева) и в школе № 8 г. Тулы (учитель Г. М. Разуваева). В этих школах по нашему предложению материал третьего периода средневековья изучался в строгой хронологической последовательности, а именно:

§ 42¹ «Развитие техники в XV—XVI веках», заканчивающийся абзацем о появлении крупных промышленных предприятий. Отсюда естественный переход к § 46 «Развитие капиталистической промышленности» (без пункта 1). Не подчеркивая, что речь идет об английской мануфактуре, учитель сосредоточивал внимание на возникновении и признаках мануфактуры, проводил работу по таблице «Мануфактура и мастерская ремесленника» (в «Заключении» к главам XIII и XIV), сообщал, что раньше всего мануфактуры возникли в Италии, во Флоренции (см. об этом в § 57, п. 1, и § 58, п. 1), а затем и в других странах. Далее изучались § 43—45 (географические открытия и колониальные захваты). На обобщающем уроке по материалу «Заключений» к главе XII и к главам XIII—XIV (кроме трех последних заданий на стр. 219) проводилась работа над усвоением понятий «буржуазия» и «наемные рабочие», выяснялось отличие этих классов от феодалов и зависимых крестьян, учащиеся подводились к пониманию,

¹ Нумерация параграфов в учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского дается по изданию 1972 г., хотя экспериментальная работа проводилась по старому изданию. Текстуальные отличия между ними незначительны.

что *наемный труд* — признак новых капиталистических порядков, что появление мануфактур с наемным трудом знаменовало начало разложения феодального строя; закреплялись два признака разложения феодализма: появление капиталистического производства с наемным трудом и возникновение новых классов.

От характеристики буржуазии, естественно, переходили к § 57 и 58 («Возникновение культуры Возрождения», «Расцвет искусства в Италии»). Затем, в хронологических рамках того же XVI в., изучали § 51—54 («Реформация в Европе. Крестьянская война в Германии», опустив абзац о Варфоломеевской ночи) и § 55—56, т. е. нидерландскую буржуазную революцию, предварительно вспомнив материал из главы XII о могуществе и колониальных владениях Испании. При изучении этой темы учитель добивался понимания, что победа буржуазной революции в Нидерландах — важный признак разложения феодального строя в Европе: среди феодальных государств появилось, пока единственное, государство, где установились новые капиталистические порядки, у власти стояла буржуазия.

Далее изучался материал из истории Англии XVI — начала XVII в. и Франции XVI — начала XVIII в. (Кратко сообщалось о религиозных войнах во Франции, о Варфоломеевской ночи.)

Курс завершился темой «Борьба между наукой и церковью» (§ 60).

При изучении всего третьего периода средневековья учащиеся составляли синхронистическую таблицу:

Т а б л и ц а 2

Страны						
Века	Испания	Италия	Германия	Нидерланды	Англия	Франция
XV						
XVI						
XVII						
нач. XVIII						

В ходе изучения истории этих стран систематически выявлялись синхронные связи, устанавливалась одновременность процессов и событий. Так, в теме «Начало капиталистического развития Англии в XVI в.», сообщая о разгроме «Непобедимой армады», учитель подчеркивал, что борьба англичан против морского могущества Испании протекала одновременно с событиями нидерландской революции, в ходе которой народные массы нанесли первый удар по феодальной Испании. На специальном повторительном уроке «Главнейшие события XVI в.» эти синхронные связи углублялись и закреплялись.

Особое внимание при изучении этого периода обращалось на связь между явлениями, изучавшимися в различных темах: как

развитие техники привело к появлению капиталистических мануфактур, развитие мануфактур и колониальной торговли — к возникновению новых классов и обогащению буржуазии, а развитие буржуазии — к возникновению буржуазной культуры, к первой буржуазной революции. Систематически проводилась работа над раскрытием, обогащением и уточнением понятия «разложение феодализма и зарождение капиталистических отношений», над укреплением основных признаков этого понятия. На итоговом обобщающем уроке эти признаки еще раз подвергались разбору, еще раз выяснялось, что победа буржуазной революции в Нидерландах говорит о том, что в конце XVI в. феодальный строй в Западной Европе разлагался и дал трещину.

Эксперимент имел целью облегчить учащимся усвоение материала, понимание связи и закономерности исторического развития, создание прочных хронологических и синхронных связей и представлений об исторической эпохе, особенно о XVI в. Результаты проверялись путем письменной работы в конце учебного года. В качестве «контрольных» были взяты четыре шестых класса, руководимых двумя опытными учителями истории, в школах № 14 и № 33 г. Тулы.

В отношении успеваемости по истории два контрольных класса были примерно равноценны экспериментальным классам, а два безусловно превосходили их. Условия проверки были идентичными: за день-два школьники получили задание повторить хронологию III раздела и материал о мануфактурах и новых классах. При проверке учащимся был предложен один основной вопрос для развернутого ответа и два дополнительных, требовавших краткой справки:

1) В чем видно разложение феодального строя и зарождение капиталистических отношений в XVI и XVII вв. (вариант: подтверди фактами, что в XVI и XVII вв. происходило разложение и т. д.)? 2) Какие крупные события происходили в разных странах Европы в первой половине XVI в. (вариант: во второй половине XVI в.)? 3) Что было раньше — буржуазная революция в Нидерландах (второй вариант: Реформация и Крестьянская война в Германии) или расцвет неограниченной королевской власти во Франции?

Таким образом, выяснению подлежали: а) содержание понятий и четкость представлений учащихся о разложении феодального строя и сущности капиталистических отношений, знание признаков этих явлений; б) знание событий определенной эпохи, ограниченной хронологическими рамками полустолетия; в) точность представлений о хронологической последовательности событий XVI—XVII вв.

Начнем с ответов на 3-й вопрос. Анализ работ с очевидностью свидетельствует о резком качественном различии в представлениях учащихся экспериментальных и контрольных классов о хронологической последовательности важнейших событий третьего периода средних веков. В то время как 76% учащихся экспери-

ментальных классов усвоили правильные представления о хронологической последовательности главнейших событий позднего средневековья и только 12 %, в основном из числа учившихся на 3, дали ошибочные ответы, в контрольных классах процент правильных ответов втрое ниже, а ошибочных — в 5,5 раза выше (66 %). Таким образом, с точки зрения создания у учащихся правильной хронологической перспективы целесообразность построения курса в предложенной нами последовательности позволительно считать подтвержденной экспериментально.

Перейдем к анализу ответов на 2-й вопрос — перечислению событий первой и второй половины XVI в. Ответы в экспериментальных классах значительно богаче фактами, относящимися к заданной эпохе. Так, в числе событий первой половины XVI в. 60 % учащихся называют географические открытия конца XV — начала XVI в. (кругосветное путешествие Магеллана, последнюю экспедицию Колумба), около 70 % — начало Реформации в Германии (выступление Лютера), около 80 % — Крестьянскую войну в Германии, более 40 % — восстание Р. Кета, более 25 % — Возрождение; при этом школьники указывают даты, называют имена исторических деятелей. Из событий второй половины XVI в. почти все учащиеся называли буржуазную революцию в Нидерландах и гибель «Непобедимой армады», около 40 % — Возрождение.

Итоговая проверка в экспериментальных классах дает основание полагать, что фактический событийный материал и основные хронологические даты III раздела прочно усвоены большинством учащихся и, что особенно важно, усвоенные события представляют собой временные комплексы, относимые к определенной эпохе.

Фактические знания событий III периода у учащихся контрольных классов бесспорно беднее и степень их усвоения большинством учащихся значительно ниже. За единичными исключениями, ни географические открытия конца XV — начала XVI в., ни Возрождение, ни восстание Р. Кета не соотносены ими с первой половиной XVI в., с Реформацией и Крестьянской войной в Германии.

Таким образом, изучение исторического материала III периода истории средних веков по предлагаемой нами схеме в должной степени обеспечивает прочное усвоение фактов и создание отчетливых представлений об исторической эпохе, наполненной живой тканью событий.

Остается рассмотреть ответы учащихся на самый сложный вопрос — о разложении феодального строя и возникновении капиталистических отношений. Сводные данные о содержании ответов на этот вопрос представлены (в % к числу учащихся) в следующей таблице (см. стр. 32).

Начнем с ответов учащихся контрольных классов. Их анализ приводит к следующим выводам. Наиболее прочно закрепившимся в сознании большинства школьников признаком капиталистических отношений оказалось появление капиталистических ману-

Таблица 3

Признаки разложения феодализма и возникновения капиталистических отношений	Экспериментальные классы школы № 124 Ленинграда и № 8 г. Тулы	Контрольные классы школы № 14 и 33 г. Тулы
Появление мануфактур	91	76
Возникновение классов буржуазии, наемных рабочих	81	32
Развитие торговли, рост городов	42	15
Мореплавание, колонии, торговые компании	33	3
Буржуазная революция в Нидерландах	40	2
Развитие буржуазной культуры	28	3

фактур (около 76%), причем 25% учащихся связывают этот факт с историей Англии. Значительно слабее звучат в ответах учащихся другие признаки разложения феодализма — формирование новых классов (32% учащихся, в их числе некоторые называют «новое дворянство», «новых феодалов»), развитие торговли и товарно-денежных отношений (15% учащихся). О победе буржуазной революции в Нидерландах как факте, свидетельствующем о разложении феодализма и развитии капиталистических отношений, упоминают трое шестиклассников из 133! Таким образом, представления большинства учащихся о разложении феодального строя весьма бедны и неопределенны, а содержание, вкладываемое рядом школьников в это понятие, значительно отклоняется от норматива. Вот, например, ответ отличника по истории Кузнецова А. (VI «б» класс школы № 33 г. Тулы): «Видно это (разложение феодального строя) из того, что богачи делали все, чтобы больше угнетать крестьян, видно это и из того, что наука продвигалась и уже были непрочны рыцарские доспехи — их пробивали пули. Появились пушки, ружья, мушкеты. Крепости были не нужны, их пробивали ядра пушек. В этом и было разложение феодального строя в XVI—XVII веках».

О бедности представлений и нечеткости понятий свидетельствует и ответ отличницы (по истории) Пономаревой Н. из того же класса: «Разложение феодального строя видно в том, что крестьяне отказывались работать у феодалов. Они поднимали восстания. Некоторые уходили на заработок в город, так как феодал платил очень мало. В крупных странах развивались мануфактуры, что свидетельствует о зарождении капиталистических отношений».

Несравненно содержательнее и точнее ответы учащихся в экспериментальных классах. В числе признаков разложения феодализма и возникновения капиталистических отношений более 90% учеников называют появление капиталистических мануфактур, причем многие (примерно 20%) уточняют: мануфактуры появились в Италии (во Флоренции), во Франции и в других странах.

Примечательно, что некоторые упоминают о новой, капиталистической эксплуатации: «Зарождаются капиталистические отношения; это значит, что буржуазия, имеющая в своих руках власть, мануфактуры, богатства, эксплуатировала наемных рабочих» (из ответа Фалиной Н., VI «в», школа № 8 г. Тулы); «Зарождаются капиталистические отношения, когда буржуазия, имевшая в своих руках корабли и деньги, эксплуатировала наемных рабочих» (из ответа Малевской Е., VI «в», школа № 8 г. Тулы). Учащиеся неплохо поняли суть капиталистических отношений, разумеется, в элементарной форме: «У рабочих не было ничего, кроме своих рабочих рук, и они, чтобы не умереть с голода, нанимались на работу» (Манченкова А., тот же класс). Более 80% учащихся указывают на появление новых классов, нередко дают их краткую характеристику, выясняют отличие буржуазии от феодалов, наемных рабочих от зависимых крестьян. Более 40% школьников экспериментальных классов в качестве признака возникновения капиталистических отношений называют развитие торговли, причем около 35% конкретизируют это понятие примерами, характерными для XVI—XVII вв., отмечая развитие мореплавания, колониальные захваты, создание торговых компаний. Особенно отрадно, что 40% учащихся в числе фактов, свидетельствующих о разложении феодализма и возникновении капиталистических порядков, указывают победу буржуазной революции в Нидерландах, а в ряде случаев раскрывают ее значение в этом процессе: «Нидерландская революция послужила зарождению капиталистических отношений»; «В 1566 г. происходит революция в Нидерландах; она произошла из-за разложения феодального строя»; «Буржуазная нидерландская революция подтверждает зарождение капиталистических отношений» (из ответов учащихся школы № 124 Ленинграда Кондратьевой Л., Пушева А., Вандакуровой И.).

Заслуживает внимания и тот факт, что в представлении значительной части учащихся экспериментальных классов о разложении феодального строя вошла и борьба против феодальной идеологии: возникновение буржуазной культуры, борьба науки против религии, борьба против католической церкви.

И наконец, самое существенное: приводимые учащимися факты, подтверждающие разложение феодализма и развитие капиталистических отношений, выступают не разрозненно, а складываются в более или менее целостную картину — в характеристику эпохи (даже в ответах «троечников»). В VI «а» классе школы № 124 Ленинграда такую характеристику дали более 40% учащихся.

«Появляются мануфактуры — первые крупные предприятия капиталистов. Появляются два новых класса, буржуазии и наемных рабочих. В XVI в. появляются у европейцев колонии. В Англии появляются морские компании. В Нидерландах в XVI в., в 1566 г., происходит буржуазная революция. В Германии в 1525 г. происходит Крестьянская война» (Павлюков С.).

«Появляются мануфактуры. В мануфактурах — разделение труда и много наемных рабочих. Появляются два класса — буржуазия и наемные рабочие. Мануфактуры появляются в Англии, во Франции, в Нидерландах, в Италии. Развивается торговля. Появляются торговые компании. Развивается техника, делают крепкие и быстроходные суда, улучшаются орудия труда. Происходит буржуазная революция в Нидерландах. Появляются новые дворяне, которые забросили оружие и стали заниматься хозяйством. Они теперь вывозят на рынки товары и копят вырученные от продажи деньги» (Кобак Н.).

Аналогичные ответы дали учащиеся экспериментального VI «в» класса школы № 8 г. Тулы: «Появились мануфактуры, наемные рабочие и буржуазия; корабли, деньги, предприятия были в руках буржуазии. Росли города. Прокатилась война восстаний против католической церкви, против феодального строя, за более передовой, новый, капиталистический. Наука восстала против религии. Географические открытия Австралии, Америки. Восстание в Голландии. Коперник, Джордано Бруно, Галилео Галилей выступили против церкви. Культура Возрождения — культура нового класса, буржуазии» (Мазуров).

Даже слабоуспевающий ученик этой школы Иванов Л. дает хотя и неполную, но выразительную характеристику периода разложения феодализма: «Стало больше городов. Стали появляться мануфактуры и наемные рабочие. Началось возрождение культуры. В Нидерландах произошла буржуазная революция, и она победила».

Подведем итоги. Мы рассмотрели и подвергли экспериментальному анализу два принципиально различных способа построения наиболее трудного для учащихся III раздела школьного курса в VI классе: структуру, выдержанную в принципах социологического схематизма, и структуру, основанную на хронологической последовательности изучения реального исторического процесса и отражающую его противоречия и неравномерности. Мы исследовали влияние того и другого способов изучения на закрепление в памяти учащихся важнейших исторических событий, на создание правильной хронологической перспективы, на понимание основного процесса изучаемой эпохи в целом. Экспериментальная проверка показала, что изучение материала III периода истории средних веков в VI классе в хронологической последовательности обеспечивает создание у школьников целостного представления об эпохе, облегчает усвоение важнейших фактов, помогает усвоению правильной хронологической перспективы и тем самым — познанию существа и закономерности исторического развития, познания, основанного на изучении исторических явлений и событий в их реальном движении и в реальной последовательности¹. Но

¹ Опыт показывает полную возможность, пользуясь современным учебником Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского «История средних веков», проводить изучение материала III раздела в хронологической последовательности по предложенному нами плану.

данные эксперимента позволяют сделать и более общие выводы принципиального значения: они свидетельствуют о теснейшей связи вопросов методики усвоения хронологии с проблемами структуры школьного курса и его разделов: они свидетельствуют, что проблема хронологии в школьном обучении не исчерпывается ни вопросами периодизации, ни тем более методами и приемами закрепления хронологических дат. В эксперименте со всей очевидностью обнаруживается, что хронологическая последовательность в преподавании истории — это не только вопросы методики расположения и изложения исторического материала. Хронологически последовательная организация изучаемого материала с наибольшей адекватностью отражает в сознании учащихся объективную реальность исторического развития — историческое время, компактно наполненное событиями и процессами, и учит школьника мыслить категориями времени, конкретными историческими эпохами, а не разрозненными отрезками времени, познавать реальную диалектику исторического процесса, а не социологическое построение, усваивать диалектику противоречивого и неравномерного развития, а не приглаженную логическую прямолинейность надуманной схемы. Соблюдать, считаясь с возрастом учащихся, меру сложности материала и глубины анализа, но не расслаблять молодой ум дистиллированной водой вредных упрощений, учить его ориентироваться в бурном потоке истории народов с его водоворотами и неожиданными зигзагами, — таков метод изучения истории, имеющий в виду идейную закалку молодежи, воспитание стойкости и трезвой оценки неожиданных скачков и поворотов современности.

Глава II

ВАЖНЕЙШИЕ ВОПРОСЫ РАСКРЫТИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

§ 3. Формирование исторических понятий и раскрытие закономерностей в школьном курсе истории

Школьный курс истории — и учебники, и изложение учителя — содержит множество самых разнообразных понятий, и не только исторических. Прежде всего, это географические понятия: экватор, река, озеро, дельта, пороги, остров. С ними пятиклассник встречается, приступая к изучению истории древнего Египта. Рас-

крываются они не в курсе истории, а в курсе географии, в системе географических знаний. Аналогично этому вводятся в курс истории понятия литературные (поэма, басня, сатирическая повесть), естественнонаучные, научно-технические (электрическая дуга, гальванопластика, периодическая система химических элементов, радиотелеграф). Они раскрываются в системе соответствующих учебных дисциплин, в школьном курсе физики, химии и др.

Однако ряд географических, литературных, искусствоведческих, политико-экономических, военно-технических, политических понятий раскрывается именно в курсе истории и на историческом материале. Нет ли здесь противоречия и не превращается ли понятийное содержание школьного курса истории в несвязный конгломерат понятий из самых различных наук? Возможна ли в этом случае какая-либо система формирования понятий в школьном курсе истории, правомерна ли сама мысль о методике этой работы?

Безусловно, необычайные и ни в какой другой науке не встречающиеся многообразие и разнородность понятий, содержащихся в курсе истории, осложняют разработку методики формирования понятий и определяют необходимость многообразных путей и способов этой работы. Безусловно, указанные условия необычайно осложняют достижение системы понятий в курсе истории в результате даже объединенных усилий авторских коллективов, составляющих школьные программы и учебники истории. И все же такая система возможна и до некоторой степени создана в настоящее время. Правомерна и необходима разработка методики формирования понятий в школьном курсе истории. Ибо в целом эти понятия отнюдь не столь разнородны, как представляется на первый взгляд, и уж во всяком случае не являют собой скопище «пришельцев» из других наук.

Дело в том, что все эти будто бы чужеродные географические, литературные, искусствоведческие, политико-экономические и прочие понятия, формируемые в школьном обучении истории, раскрываются не в логике и системе соответствующих наук, а в логике и системе истории как предмета обучения и выступают не как географические, искусствоведческие и т. д., а в качестве историко-географических, культурно-исторических и т. д. понятий.

В самом деле, в учебниках древней истории (стр. 129) и истории средних веков (стр. 186) понятие «колония» раскрывается не как географическое, а как историко-географическое понятие и в специфическом историческом содержании, отражающем суть исторических явлений, а именно возникновение древнегреческих колоний в VIII—V вв. до н. э. и захват колоний португальцами и испанцами в XVI в. Точно так же понятия «торговые пути» («великий шелковый путь», «перемещение торговых путей в XVI в.»), «географические пункты возникновения городов» и др. раскрываются в системах не географических, а исторических знаний и в связи с конкретными темами школьного курса истории («Возник-

новение городов», «Колониальные захваты европейцев и развитие океанской торговли»). Или, к примеру, литературные (трагедия, комедия, рыцарский роман и пр.), искусствоведческие понятия (портик, фронтон, колонна) выступают не в системе литературоведения или искусствоведения, а как культурно-исторические понятия, отражающие особенности и характеризующие развитие культуры данной страны или группы стран на определенной ступени развития общества, т. е. в системе изучения вопросов культуры в школьном курсе истории. И вводятся они первоначально в связи с тем конкретным историческим материалом и в тех хронологических рамках, с которыми связано возникновение, происхождение данного явления культуры. Так, понятие «трагедия» раскрывается в связи с материалом о роли народных празднеств в честь Диониса в возникновении древнегреческого театра, а к понятиям «фронтон» и «портик», раскрытым в теме по архитектуре древней Греции, присоединяются понятия «арка» и «купол» при изучении культуры древнего Рима, с целью охарактеризовать то новое, что внесено римлянами в развитие архитектуры. Кстати, этот момент следует учитывать при решении вопроса о необходимости и сроках введения того или другого понятия. Они определяются не наличием или отсутствием соответствующих объяснений в учебниках для предшествующих годов обучения, а правильным соотношением понятия ко времени возникновения или развития соответствующего исторического явления.

Так, едва ли правомерно раскрывать понятие «симфония» на материале русской музыки второй половины XIX в., где объяснение этого музыкального термина выглядело бы словарной справкой. Раскрывать его следует на полгода раньше, в курсе новой истории — в связи с характеристикой творчества Л. Бетховена.

Примерно так же обстоит дело и с вопросом об отборе понятий. Представляется очевидным, что, с учетом возрастных возможностей учащихся, при отборе культурно-исторических, военно-исторических и других понятий школьного курса истории следует ограничиваться кругом понятий, необходимых и достаточных: а) для характеристики качественного своеобразия изучаемых явлений данной эпохи; б) для элементарного понимания учащимися современных явлений, относящихся к данной области; в) необходимых в качестве орудий, применяемых для познания новых исторических явлений этого порядка.

С этой точки зрения представляется почти идеальным отбор понятий, относящихся к античной архитектуре, в учебнике Ф. П. Коровкина. Понятия «портик», «фронтон», «колонна», «арка», «купол», понятия дорического, ионического и коринфского стилей необходимы и достаточны для характеристики античной архитектуры, нужны для элементарного понимания окружающих нас архитектурных сооружений и применимы для познания дальнейшего материала о романской, готической архитектуре средневековья, об архитектуре Возрождения, классицизма и барокко XVIII и XIX вв. в русской архитектуре. Что касается политико-

экономических понятий, то они также раскрываются и формируются не в системе политической экономии, а в системе изучения вопросов экономики в школьном курсе истории и вводятся как историко-экономические понятия в том объеме и в те сроки, которые определяются не логикой политической экономии как науки, а содержанием исторического материала школьного курса, необходимостью характеристики экономических явлений на последовательных ступенях исторического развития. Всякого рода нарушения этого общего методического требования наносят вред всей системе историко-экономических понятий школьного курса истории.

Так, отказ от своевременного введения и формирования в курсе древней истории и средних веков понятия «разделение труда» мешает правильной характеристике средневекового ремесла. И хотя оно вводится позже, на материале мануфактуры, пробел в понятиях учащихся восполняется с большим трудом. О существенных изъянах в этих понятиях свидетельствует контрольная работа, проведенная нами осенью 1969 г. в трех восьмых классах школы № 36 г. Тулы с помощью перфокарт. В характеристике ремесла, мануфактуры и фабрики (работа проводилась после изучения промышленного переворота в Англии) наибольшее число ошибочных ответов падает на признак «разделение труда» в ремесле и в мануфактуре¹.

Наконец, нравственные понятия. В курсе истории речь идет о формировании нравственно-политических понятий — «справедливая и несправедливая война», «дружба народов» и т. п. Что касается нравственных понятий в точном смысле слова, то в школьном преподавании истории открывается ряд возможностей их формирования, уточнения, конкретизации. На исторических примерах учитель показывает различие между смелостью, храбростью и мужеством, разъясняет понятия гражданского мужества, долга перед народом и т. д.

Итак, при всей видимой разнородности понятий, раскрываемых в школьном курсе истории, все они объединяются в относительном единстве исторических понятий, отбор которых и время введения в курс подчиняются требованиям методики истории. В зависимости от содержания исторические понятия школьного курса различаются по родам: историко-экономические, историко-географические, историко-политические, военно-исторические, культурно-исторические и нравственно-политические. Качественное различие этих родовых групп понятий определяет для каждой из них некоторые особенности методики их формирования.

Кроме различия в содержании исторических понятий, для методики их формирования имеет значение и группировка их по степени и широте обобщения. Здесь мы исходим из группиров-

¹ Вопрос о сроках, системе и последовательности введения общих понятий в школьном курсе истории с достаточной остротой поставлен в статье Г. А. Кревера «К вопросу о раскрытии sociологических понятий» («Преподавание истории в школе», 1968, № 2).

ки понятий, предложенной Н. А. Андреевской¹. Эта группировка в известной мере отражает различие исторических понятий по степени и широте обобщения:

а) *Частноисторические понятия*, отражающие и обобщающие конкретные исторические явления, характерные для определенного периода в истории данной страны. Например, понятия «фараон», «шадуф» относятся к истории древнего Египта, понятия «алхимия», «турнир» — к культуре средневековья, а понятие «стрельцы» отражает явление из жизни феодальной Руси XVI—XVII вв.

б) *Исторические понятия* отражают и обобщают явления, свойственные определенной общественно-экономической формации: «пролетариат» и «буржуазия», «наемный труд», «капиталистическая мануфактура», «капиталистическая фабрика», «буржуазная республика», «экономические кризисы». Исторические понятия представляют собой более высокую степень обобщения. Они более сложны для учащихся и раскрываются в рамках темы, раздела или ряда разделов курса.

в) *Социологические понятия* отражают общие связи и закономерности исторического процесса. Понятия «производительные силы», «производственные отношения», «класс», «государство» — сложные и наиболее общие. Они раскрываются и углубляются на материале всего школьного курса истории.

Основными и ведущими в школьном курсе истории являются исторические понятия. Их прочное усвоение учащимися, безусловно, обязательно. Незнание того, кто такой миннезингер, простиительно для школьника, но путание понятий «помещик» и «капиталист» говорит о непрочном усвоении основ исторической науки. Только на базе исторических могут быть усвоены понятия социологические.

Однако данная группировка понятий условна и относительна (это отмечено и Н. В. Андреевской). В ней не раскрыта диалектическая природа понятий, диалектическая связь между тремя группами понятий, переход из одной группы в другую. Так, понятие буржуазии как класса капиталистов является историческим, ибо оно обобщает явления и связи, присущие капиталистической формации. Но конкретизация этого понятия условиями места и времени — «французская буржуазия накануне 1789 г.», «русская буржуазия в 1905 г.», «промышленная буржуазия Севера США в середине XIX в.» — превращает его в частноисторические понятия. Эти понятия могут быть раскрыты в рамках одного урока, иногда — в течение нескольких минут.

Но разве эти «частноисторические» понятия принадлежат к тому же виду, что и понятия, скажем, «мотыжное земледелие», «шадуф», «фараон»? Нет. В чем же заключается существенное различие между этими частноисторическими понятиями? В том,

¹ См.: Н. В. Андреевская. Очерки методики истории. М., 1958, стр. 103.

что такие понятия, как «шадуф», «мотыжное земледелие», «фа-раон», различаясь по степени сложности, представляют собой *первичное обобщение* исторических явлений, относящихся к определенному месту и времени. Что касается понятий типа «буржуазия такой-то страны в такую-то эпоху», то оно является *конкретизацией* исторического понятия, в котором уже отражены общие черты буржуазии как основного класса капиталистического общества, и лишь в рамках этих общих связей раскрывается особенное и единичное. Если в первом случае речь идет об элементарной индукции (и в логическом и в психологическом плане), то во втором мы имеем дело с переходом от общего понятия к выявлению особенностей индивидуального исторического феномена. Да и в дидактическом плане мы прежде формируем общее понятие буржуазии как класса капиталистов (см. § 46 «Развитие капиталистической промышленности» в учебнике истории средних веков), а потом выясняем различия в способах обогащения английской и французской буржуазии XVI—XVII вв. (см. «Заключение» после § 50 в том же учебнике), даем характеристики немецкой, русской и т. п. буржуазии в различные исторические моменты (в курсе VIII и IX классов), т. е. осуществляем дальнейшее развитие исторического понятия на основе конкретного материала.

Однако такой путь формирования понятий не является единственным и обязательным. В учебнике истории средних веков общее понятие «феодал» вводится как обобщение понятий «крупный землевладелец», «знать», «закрепощение свободных землевладельцев» и др., раскрытых на истории королевства Хлодвиг и Франкской империи, т. е. формируется индуктивным путем.

Более того, в формировании понятий индукция и дедукция не выступают в качестве обособленных логических операций. Так, с помощью конкретных фактов из истории Англии, Германии, США и Франции в конце XIX и начале XX в., идя от частного к общему, мы сообщаем понятие «империализм» с его пятью признаками. Затем в курсе истории СССР, руководствуясь этим общим понятием, изучаем своеобразное проявление признаков империализма в России и особенности ее экономического развития в эту эпоху. В данном случае имеет место индуктивно-дедуктивный путь раскрытия понятий. Он, как правило, характерен для формирования более сложных исторических понятий.

Следует учесть и еще одно различие исторических понятий, имеющее важное значение для методики их формирования. Дело в том, что в школьном курсе истории очень много понятий, как правило, *частноисторических*, которые представляют собой обобщение и отражение конкретных явлений, доступных непосредственному чувственному восприятию. На иллюстрации, макете, картине, в музее учащиеся видят орудия труда и оружие, шадуф, мотыгу, видят женщин, взрыхляющих землю мотыгами, видят фараона, восседающего на троне, стрельцов XVII в. и т. д. Формирование понятий о таких чувственно воспринимаемых, о кон-

кретно представляемых исторических явлениях осуществляется, как правило, довольно просто: путем описания, объяснения, общения наглядно наблюдаемых признаков.

Другое дело понятия, отражающие сложные общественные отношения, недоступные непосредственному чувственному восприятию, а познаваемые мышлением.

Можно представлять себе средневекового купца, менялу, английского банкира, русского крепостного кулака, владеющего мануфактурой, но понятие «буржуазия» — не обобщение индивидуальных черт тысяч капиталистов, а синтез существенных признаков класса капиталистов, отвлеченное понятие, раскрывающее сущность этого класса. В формировании таких понятий, представляющих собой вторую степень обобщения, наглядные образы играют подчиненную роль, уступая место абстракции и условной наглядности.

И наконец, третья степень обобщения — общие социологические понятия: классы, производительные силы, эксплуатация человека человеком...

Таким образом, классификация понятий должна быть построена в различных аспектах: и по содержанию понятий, отражающих различные стороны общественной жизни, и по степени обобщения, и по характеру и способу обобщения. Без этого нельзя обосновать различия путей, методов и приемов формирования понятий в школьном преподавании истории¹.

Формирование исторических представлений осуществляется на основе конкретных исторических представлений, в ходе их обогащения и развития. В свою очередь формирование исторических понятий связано с раскрытием исторических закономерностей и выработкой у школьников марксистско-ленинского понимания истории. Дело в том, что в понятии отражены не только общие черты явлений, но и связи, закономерности их развития. Это прежде всего относится к общеисторическим и социологическим понятиям.

Так, понятие «революционная ситуация» отражает закономерности назревания революции, а понятие «восходящая линия революции» — одну из закономерностей ее развития. Формируя общее понятие «капитализм», мы вычленяем, раскрываем, исследуем его важнейшие признаки: эксплуатацию наемного труда, бесплатность производства и ожесточенную конкуренцию, периодические промышленные кризисы, концентрацию производства, накопление капитала, с одной стороны, пролетаризацию и обнищание масс — с другой. Но ведь в каждом из этих признаков отражены основные закономерности развития капитализма, основные законы капиталистического производства!

Каждый из пяти признаков империализма представляет собой сжатую формулировку определенной закономерности. Например,

¹ Вопросы методики формирования исторических понятий изложены в кн.: А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 341—365.

в первом признаке — господство капиталистических монополий — заключена ленинская формула: «...концентрация производства и капитала, дошедшая до такой высокой ступени развития, что она создала монополии, играющие решающую роль в хозяйственной жизни»¹, раскрывающая важнейшую закономерность развития капитализма в конце XIX и начале XX в., точно так же, как другие закономерности раскрываются в понятиях финансового капитала и финансовой олигархии, завершения территориального раздела мира и т. д. Все они в процессе их формирования выступают в сознании учащихся как понятия, сочлененные и соподчиненные в общем понятии «империализм». Но само это общее историческое понятие, раскрытое в богатстве и внутренней связи своих пяти признаков-закономерностей, должно и в целом быть осознано учащимися как отражение исторической необходимости, как формула закономерности, а именно понятие «империализм как высшая и последняя стадия капитализма» отражает закономерность развития капитализма к его высшей стадии, закономерность обострения всех его противоречий, закономерность краха и смены его новым общественным строем.

Таким образом, формируя у учащихся общие исторические и социологические понятия, раскрывая связи и отношения между изучаемыми явлениями, мы тем самым в какой-то степени раскрываем и объективные закономерности, отраженные в этих понятиях.

И все же раскрытие исторических закономерностей не идентично формированию понятий, не совпадает с ним ни в логическом, ни в дидактическом, ни в психологическом плане. Недопустимо отрывать одну из этих задач от другой, но столь же недопустимо смешивать и отождествлять их. Осуществляя формирование понятий в единстве с раскрытием закономерностей, следует различать эти два связанных между собой процесса.

Во-первых, общие исторические понятия и их признаки осознаются учащимися как формулы закономерности лишь в результате определенной работы над историческим материалом. Эта сторона содержания понятия должна быть показана учащимся, и только тогда, к примеру, признаки капитализма будут осознаны не только как «признаки», но и как закономерности развития, а понятие «империализм как высшая и последняя стадия капитализма» станет формулировкой закономерности, если в ходе изложения, анализа и обобщения фактов, т. е. путем специальной целенаправленной работы, будет выяснено, почему это высшая и почему последняя стадия капитализма.

Во-вторых, отождествление формирования исторических понятий с раскрытием закономерностей недопустимо хотя бы и потому, что понимание учащимися закономерностей исторического развития предполагает предварительное усвоение ими ряда поня-

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 27, стр. 386.

тий, системы понятий, что, раскрывая закономерности, мы вынуждены опираться на ранее выработанные понятия. Так, понимание закономерности и прогрессивности поступательной смены одного общественного строя другим, например рабовладельческого феодальным, немыслимо без предварительного усвоения по крайней мере двух-трех *систем* понятий, относящихся к вопросам экономики («производительность труда», «земледелие», «ремесло», «орудия труда» и пр.), к характеристике рабовладельческого («рабы», «рабовладельцы» и т. д.) и феодального строя («зависимые крестьяне», «феодалы», «барщина», «оброк» и пр.). А раскрытие закономерности образования централизованных феодальных государств на известном этапе развития феодализма предполагает овладение понятием «феодалная раздробленность», «рост городов и торговли», «развитие хозяйственных связей между различными областями страны», «объединение феодальных владений под властью короля», понятиями о различных группах феодалов, усилении королевской власти и пр.

В-третьих, далеко не все исторические понятия в равной мере отражают закономерности развития общества. Если исторические и социологические понятия, как мы убедились, в *самом своем содержании*, той или иной стороной своего содержания являются отражением объективной закономерности, то в содержании далеко не каждого частного исторического понятия может быть непосредственно раскрыта перед учащимися отраженная в нем закономерность. Так, разъясняя в IX классе сущность нэпа, мы одновременно обнаруживаем и закономерности его развития, диалектику. Работа над разъяснением этого сложного исторического понятия немыслима без раскрытия закономерностей, присущих данному историческому явлению.

Другое дело — такие сравнительно простые частноисторические понятия, как «шадуф» или «мотыжное земледелие». В этих явлениях, взятых изолированно, мы не выявим перед учащимися никаких закономерностей. Понятие мотыжного земледелия становится в сознании учащихся отражением закономерности исторического развития лишь по мере того, как вслед за мотыжным земледелием в первобытном обществе они знакомятся с мотыжным земледелием в древнем Египте, Южном Междуречье, на территории нашей страны, в Триполье: мотыжное земледелие осознается как древнейшая, исходная форма земледелия у многих народов, а переход к плужному земледелию в разных странах и у разных народов — как закономерное развитие.

В 20-е годы, когда исторический материал включался лишь как составной элемент в школьный курс обществоведения, последний характеризовался своеобразным соотношением между незначительными фактическими знаниями по истории, усваиваемыми школьником, и теми социологическими обобщениями, которые над этими фактами возвышались. Фактическому материалу по истории в V—VII классах отводилась подсобная роль, а картины исторических событий рассматривались лишь как «центр, к кото-

рому стягивается необходимый подготовительный и заключительный (выводной) материал»¹.

Но и во втором концентре II ступени (VIII—IX классы) отбор и изложение исторического материала были подчинены задаче иллюстрировать широкие историко-социологические обобщения. Учителю рекомендовалось давать социологический анализ «в обязательной связи; а) с бытовыми картинами и б) с историческим повествованием»². Перед нами — не случайная описка. Речь идет именно не об анализе исторических фактов, не о социологических обобщениях на основе фактического материала, а о социологическом анализе и обобщениях, производимых в связи с повествованием.

Указывалось, что «феодализм должен быть дан как мировое явление, т. е. с конкретными примерами (это очень характерно: исторические явления рассматриваются как пример, как иллюстрация к схеме! — А. В.) не только из истории Западной Европы, но и России, мусульманского Востока, Индии, Японии, Китая», что «должна быть дана не только экономическая система феодализма, но и картина феодальной культуры — тут случай (!) осветить средневековое христианство и т. д. Не следует понимать сказанного в том смысле, что необходимо изучить все указанные исторические явления. Достаточно, ознакомившись с сущностью феодализма, показать на конкретных примерах некоторую общность этих явлений»³.

Таким образом, изучение конкретных исторических фактов и раскрытие на их основе исторических законов подменялось преподнесением готовых социологических формулировок закономерностей, абстрактных схем и определений.

С переходом в середине 30-х годов к изучению гражданской истории в школе программы и учебники были насыщены, а в ряде случаев перегружены обильным фактическим материалом. Но одновременно с этим из учебников выпали необходимые определения и обобщения. Действующие ныне учебники дают учащимся лишь материал для понимания законов истории, но, как правило, эти законы не раскрывают и не формируют⁴.

Между тем многие передовые учителя, ставя своей задачей выработку у учащихся в доступной для них форме научного понимания закономерностей развития общества, фактически ведут эту работу, в той или иной степени углубляя теоретическое содержание школьного курса истории, раскрывая и формулируя общесоциологические законы. В таких условиях, естественно, имеют место

¹ «Программы и методические записки единой трудовой школы». Вып. III, 1-й концентр городской школы II ступени. ГИЗ, 1928, стр. 52.

² «Программы и методические записки единой трудовой школы». 2-й концентр школы II ступени. ГИЗ, 1927, стр. 31.

³ «Программы и методические записки единой трудовой школы». Вып. V, 2-й концентр школы II ступени. ГИЗ, 1927, стр. 32.

⁴ Исключением являются учебник новой истории А. В. Ефимова и некоторые пробные учебники.

значительные расхождения в вопросе о глубине и объеме указанной работы, тем более что сколько-нибудь убедительно обоснованная система и последовательность раскрытия исторических понятий и закономерностей в школьном курсе истории до настоящего времени не разработана. Этим, как нам представляется, оправдана всякая попытка обосновать и приближенно наметить если не всю систему работы над раскрытием закономерностей, то хотя бы ее элементы, звенья.

В практике преподавания и в методической литературе в последние годы уделяется все большее внимание проблеме раскрытия закономерностей в школьном курсе истории.

Приемам раскрытия причинно-следственных связей и подведением учащихся V—VI классов к пониманию закономерностей исторического процесса посвящены статьи А. А. Янко-Триницкой, опубликованные в журнале «Преподавание истории в школе» (1964, № 5 и 1965, № 4). Останавливая главное внимание на раскрытии причинных связей, на сравнениях и сопоставлениях исторических явлений, автор приходит к выводу, что в элементарных курсах следует воздерживаться от обобщения общеисторических закономерностей, научное определение которых недоступно учащимся этого возраста, а ограничиваться раскрытием связей между явлениями, в которых проявляются эти закономерности.

Из общетеоретических работ по методике раскрытия закономерностей наибольший интерес представляют: глава IV «О значении и условиях усвоения учащимися закономерностей общественного развития» в книге Н. Г. Дайри «Обучение истории в старших классах» (М., 1966); статьи, помещенные в журнале «Преподавание истории в школе», В. О. Пунского («Вооружать учащихся знанием законов общественного развития», 1965, № 1; «Формирование убеждений в закономерности гибели капиталистического строя», 1966, № 3, 1967, № 5), Г. А. Кревера («К вопросу о раскрытии социологических понятий», 1968, № 2); книга Ф. Б. Горелика «Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории» (М., 1969). Помимо указанных работ, отмеченных постановкой ряда принципиальных методических вопросов, проблеме раскрытия исторических закономерностей в школьном курсе посвящены многочисленные статьи и брошюры, освещающие частные вопросы методики раскрытия закономерностей при изучении конкретных тем или сторон общественной жизни. Среди них следует назвать брошюру Н. Г. Левинтова «Цифры в преподавании новейшей истории» (М., 1968), в которой, в частности, рассматривается методика использования цифрового материала для показа действия закона неравномерности развития капитализма в период его общего кризиса.

В «Методике обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах» под редакцией Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец глава, посвященная методике формирования представлений и понятий и подведения учащихся к пониманию исторических закономерностей, написана А. А. Янко-Триницкой. Автор исследует

вопросы методики раскрытия причинно-следственных связей и подведения учащихся к пониманию процесса исторического развития. По вопросу о раскрытии исторических закономерностей учащимся этого возраста А. А. Янко-Триницкая высказывается очень осторожно: речь идет лишь о подведении учащихся к пониманию некоторых закономерностей. Речь идет в основном о систематическом сопоставлении однородных причин и следствий, о подведении к выводу, что данные связи не случайны, а устойчивы. «Таким образом, учитель подводит учащихся к пониманию закономерностей, хотя сам термин «закономерность» не применяется в V—VI классах»¹.

Очень много изданий за последние 15 лет появилось по вопросу раскрытия роли народных масс в историческом процессе. Одной из первых была книжка А. Т. Кинкулькина «Роль народных масс в первой русской революции» (М., 1955).

В данной главе мы делаем попытку хотя бы в общих чертах наметить:

1) на каком этапе школьного обучения целесообразно начинать раскрытие исторических закономерностей и с какой глубиной;

2) каковы методы, средства и приемы раскрытия исторических закономерностей;

3) в какой мере знание исторических закономерностей может быть применено школьниками при изучении нового исторического материала и фактов современности.

Помимо самых общих законов исторического развития человеческого общества — закономерной прогрессивной смены общественно-экономических формаций, закона соответствия производственных отношений развитию производительных сил, зависимости надстроек от базиса и их обратного влияния на базис, законов классовой борьбы и социальных революций, — историческая наука исследует законы, лежащие в основе развития той или иной формации, например основные законы развития капитализма, капиталистической формации и, наконец, частные закономерности, лежащие в основе развития отдельных сторон общественной жизни на данной исторической ступени, т. е. конкретной общественно-экономической формации. Эти «частные» закономерности в конечном счете являются конкретным проявлением общих законов истории. Так, закономерность образования централизованных государств на определенной ступени развития феодализма является одним из конкретных проявлений закона зависимости политической надстройки от экономического базиса.

В методической литературе последних лет наибольшее внимание уделялось вопросу о раскрытии перед учащимися общих, «социологических» закономерностей². При этом совершенно пра-

¹ «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. М., 1970, стр. 231.

² См., например, статьи в журнале «Преподавание истории в школе» В. О. Пунского (1965, № 1, 1966, № 3, 1967, № 5), статью М. М. Винокуровой

вильно выдвигается мысль о необходимости раскрытия социологических понятий и общих закономерностей уже на конкретном материале курса истории, не перелаяя решения этой задачи целиком на уроки обществоведения. В статье «Вооружать учащихся знанием законов общественного развития» В. О. Пунский выдвигает серьезные аргументы в пользу раскрытия исторических законов непосредственно в курсе истории, а не после его изучения: а) в курсе истории действие законов показывается на несравнимо более широком конкретно-историческом материале; б) знания учащихся о законах могут формироваться, закрепляться, развиваться постепенно на многих уроках; в) в процессе изучения истории имеются широкие возможности для обучения школьников умению применять знания о законах развития общества для анализа и обобщения изучаемых исторических событий.

В то же время до сих пор остается не ясным, какие именно законы истории должны быть раскрыты учащимся, когда, в каких классах, при изучении какого конкретного материала наиболее целесообразно проводить такую работу. Все эти вопросы далеко не решены советской методикой. В конкретном их решении имеются значительные расхождения.

Так, В. О. Пунский в указанной статье считал возможным изучение в старших классах следующих законов: 1) производство — основа жизни общества; 2) развитие производительных сил — основная причина прогрессивного развития общества; 3) классовая борьба — движущая сила развития всякого эксплуататорского общества; 4) народные массы — творцы истории. Эти положения В. О. Пунский предлагал раскрывать в курсе новой истории при изучении темы «Возникновение научного коммунизма» в IX классе (по программе 11-летней средней школы) и именно на этих уроках впервые вводить и раскрывать (пока еще неполно) понятие «законы развития общества». В последующих статьях (1966—1967) он полагает целесообразным проводить обобщающую работу по раскрытию закономерностей смены формации в ходе вводного повторения в VIII классе, перед изучением курса новой истории; здесь же в элементарной форме разъяснять понятия о способе производства, о производительных силах и производственных отношениях; а закон «соответствия производственных отношений характеру производительных сил» (раскрываемый в курсе «Обществоведение») разъяснять учащимся на уроках истории в более доступной формулировке: всякий общественный строй, который становится тормозом развития производительных сил, неизбежно погибает, и ему на смену приходит новый, более прогрессивный строй. Точно так же разъяснение основного противоречия капиталистического способа производства (между общественным характером производства и частной формой присвое-

«К методике формирования понятий «производительные силы» и «производственные отношения» в преподавании новой истории» (1963, № 6), работу Ф. Б. Горелика «Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории» (М., 1965).

ния) В. О. Пунский считал целесообразным проводить не в VIII классе, где для этого «нет конкретно-исторического материала», а отложить до изучения второго периода новой истории в IX классе.

Иначе решаются эти вопросы в учебнике новой истории для VIII класса А. В. Ефимова (изд. 1972 г.). Уже в начале курса, в теме «Английская буржуазная революция и начало промышленного переворота в Англии» автор дает определение понятия «производительные силы и производственные отношения», раскрывает зависимость производственных отношений от состояния производительных сил, формулируя закон их диалектического единства и противоречия. А в § 23 «Развитие капитализма в Англии. Завершение промышленного переворота» дается формулировка основного противоречия между общественным характером производства и частным присвоением.

Еще дальше идет Ф. Б. Горелик, полагая возможным уже в VII классе раскрывать «наиболее общие понятия и закономерности истории в научных определениях»¹, давать определение понятия «способ производства» и закона соответствия производственных отношений производительным силам уже при изучении темы «Древняя Русь», а в хорошо подготовленных классах — даже на первых уроках истории в VII классе².

Приведенным высказываниям противостоит позиция Н. В. Андреевской: «В V—VII классах мы не можем поставить задачу давать формулировки исторических законов, присущих историческому процессу или определенным формациям», хотя «само содержание курса истории строится в свете этих законов»³. Такая крайняя позиция в настоящее время не может не быть признана несколько устаревшей не только в силу коренных изменений в программном содержании курса истории в VII классе, но и в результате развития методической мысли и практики.

И все же необходимо напомнить, что осознание учащимися повторяемости, взаимосвязи и последовательной смены исторических явлений как общих законов истории возможно лишь на определенном этапе развития исторического мышления школьников и предполагает не только известное накопление усвоенных исторических фактов в их связях, но и усвоение самого факта их повторяемости или их последовательной смены. А это невозможно (поскольку речь идет об общих закономерностях исторического развития) без создания у школьников некоторой перспективы или, лучше сказать, панорамы развития общества по крайней мере на трех ступенях-формациях, без *обязательного обзора* этих ступеней при повторном их изучении на материале истории разных стран.

¹ Ф. Б. Горелик. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. М., 1969, стр. 21.

² См. там же, стр. 48, 71.

³ Н. В. Андреевская. Очерки методики истории в V—VII классах. Л., 1958, стр. 112.

Руководствуясь этими положениями, нам уже легче решить вопрос: какая из общеисторических закономерностей прежде всего может быть раскрыта учащимся с наибольшей очевидностью и убедительностью, в наиболее крупном плане и, следовательно, осознана ими как закон истории, когда и как она может быть сформулирована? Опыт преподавания истории в школе свидетельствует, что такой закономерностью является последовательная смена общественно-экономических формаций, и оптимальным сроком осознания этого факта как закона истории является изучение истории в VII классе. В пользу этого вывода говорят следующие соображения:

а) В курсе отечественной истории семиклассники еще раз обобщают смену первобытнообщинного, рабовладельческого и феодального строя и зарождение в его недрах капиталистического уклада, т. е. этапы развития, с которыми они знакомились в курсах истории древнего мира и средних веков в V—VI классах.

б) Сопоставление в V и VI классах процессов становления рабовладельческого строя в различных странах древнего мира и становления феодального строя в различных странах средневековой Европы и Азии еще не могло дать учащимся такой цельной и компактной картины смены формаций, как изучение истории СССР в VII классе, где развитие трех формаций и зарождение четвертой разворачиваются перед учащимися в течение одного учебного года и в рамках одной страны и где курс может быть пронизан синхронными связями и сопоставлениями с историческими процессами, знакомыми из истории древнего мира и средневековья. При этих условиях последовательный переход от одного общественного строя к другому (мы не считаем целесообразным вводить в VII классе понятие «формация»), закономерность такого перехода воспринимается учащимися как естественный вывод из той широкой панорамы исторического развития, которая перед ними разворачивается.

в) Само понятие закона как объективной закономерности, а не как правила, установленного государством, уже знакомо учащимся из уроков физики в VI классе, где они узнали о законе Паскаля, а курс физики в VII классе знакомит учащихся с применением закона Архимеда, с законом взаимного притяжения Ньютона, с законом сохранения и превращения энергии в механических и тепловых процессах.

Вот почему именно в курсе истории в VII классе целесообразнее всего развернуть подготовительную работу, подводящую учащихся к осознанию указанного общего закона истории путем напоминания основных фактов из истории древности и средневековья, установления синхронности ряда исторических процессов, этапов и сопоставления сходных явлений. А в конце учебного года, в ходе итогового повторения необходимо, во-первых, сделать вместе с учащимися общий обзор исторического пути, пройденного народами нашей страны с древнейших времен до конца XVIII в., и, во-вторых, в ходе беседы подвести к выводу: наша

Родина прошла те же исторические ступени, как и другие страны, история которых изучалась в V—VI классах, что, следовательно, наша страна, как и другие страны, развивается по определенным историческим законам, что в ходе истории один общественный строй сменяется другим. Первобытнообщинный строй уступил место рабовладельческому. Рабовладельческий строй сменился феодальным. На смену феодализму пришел капитализм. Капиталистический строй тоже не вечен. Мы знаем, что в наше время во многих странах трудящиеся, свергнув капитализм, создали новый общественный строй — социализм, первую ступень коммунизма. Победа коммунизма во всем мире неизбежна. Таков закон истории.

Такая формулировка знакомой учащимся последовательной смены одного общественного строя другим как закона истории имеет важное идейно-воспитательное значение: она призвана укреплять уверенность учащихся в победе коммунизма, в том, что коммунизм является светлым будущим всего человечества.

Разумеется, к вопросу о сроках раскрытия этой закономерности нельзя подходить догматически. Многое здесь зависит от подготовительного класса, от наличия или отсутствия соответствующих обобщений в тексте учебника и других обстоятельств.

Кроме того, и это, пожалуй, главное, следует иметь в виду, что раскрытие школьниками основных общеисторических закономерностей не может быть осуществлено в едином учебном акте, что работа, в какой-то мере завершающая, на итоговых занятиях в VII классе является в то же время исходной для дальнейшего углубления понимания законов исторического развития. Она должна быть продолжена и на вводных уроках по новой истории в VIII классе, и на материале «Манифеста Коммунистической партии», и на заключительном повторении первого периода новой истории или на вводных уроках к истории СССР XIX в. Поэтому мы посчитали необходимым ввести формулировку основных законов истории в текст пробных учебников истории СССР и для VII, и для VIII классов, в первом случае — в «Заключение», во втором случае — в текст «Введения»¹.

Наша точка зрения в этом вопросе близка к позиции Н. Г. Дайри, полагающего, что «у нас нет оснований откладывать до выпускного класса и до курса обществоведения разъяснение понятия «закон», формирование и разъяснение основных закономерностей общественного развития. Работу эту следует активно вести по крайней мере с VIII класса...»².

Во всяком случае, и практикой преподавания и высказанными теоретическими соображениями время для указанной обобщающей работы определяется довольно точно: не раньше итогового повторения в VII классе, не позднее перехода от курса новой истории СССР в VIII классе. А это уже — значительное уточнение.

¹ См.: А. А. Вагин и Н. В. Сперанская. История СССР. Учебное пособие для VII класса. М., 1967; А. А. Вагин и Т. С. Шабалина. История СССР. Учебное пособие для VIII класса. М., 1968.

² Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах. М., 1966, стр. 311.

Однако раскрытие указанной закономерности именно в VII классе создает более благоприятные условия для работы над конкретизацией этого закона на фактическом материале отечественной истории до конца XVIII в.

На этом материале с особой наглядностью перед школьником предстает неравномерность и неодновременность исторического развития народов нашей страны. Полезно в самом начале курса продемонстрировать эту неравномерность, дав обобщающую картину Восточной Европы в первые века нашей эры. Опираясь на карту (лучше стенную контурную на линолеуме, используя цветные мелки и аппликации), учитель напомним, что к началу новой эры южная окраина нашей страны входила в состав Римской империи. Во владениях римлян еще существовал рабовладельческий строй, но он клонился к упадку. В IV в. от Римской империи отделилась ее восточная часть — Византия. Римские гарнизоны были вынуждены покинуть берега Черного моря. Рабовладельческие города в Крыму перешли под власть Византии.

На север от берегов Черного моря простирались бескрайние степи. В степях пасли свои стада кочевники-скотоводы. Во главе кочевых племен стояли богатые и знатные вожди.

Еще севернее начинались леса. Здесь жили славяне. Они занимались мотыжным земледелием, охотой, сбором меда диких пчел. У славян сохранился родовой строй.

А на крайнем севере, в тайге и тундре, обитали охотничьи племена, пользовавшиеся еще каменными орудиями. Таким образом, на территории Восточной Европы в первые века нашей эры жили народы, стоявшие на разных ступенях исторического развития.

В дальнейшем проблема неравномерного развития стран и народов встанет при изучении материала о народах Сибири в XIV—XVII вв., затем — на вводных уроках к курсу новой истории в VIII классе, на материале неравномерного развития капитализма, при характеристике колониальной системы империализма.

Закономерность смены формаций конкретизируется на материале отечественной истории путем постановки перед учащимися проблемы, требующей решения в ходе беседы или дискуссии: все ли народы в обязательном порядке проходят все последовательные ступени исторического развития или возможен переход к более прогрессивному общественному строю, минуя промежуточное звено или звенья?

С этой проблемой учащиеся сталкиваются на повторительно-обобщающем уроке по теме «Древняя Русь» в конкретной форме: почему древние славяне (и германцы) в своем историческом развитии миновали рабовладельческий строй? В ходе итогового повторения эта проблема может быть поставлена в более широком плане, с выходом в современность. В IX—X классах она послужит предметом разбора на материале социалистического строительства в СССР и в курсе новейшей истории как вопрос о некапиталистическом развитии ряда современных государств.

Проблема закономерной смены одного общественного строя другим связана и с вопросом о прогрессивности перехода к новому общественному строю. Подготовительную работу по этому вопросу мы проводим в элементарной форме еще в V классе в виде познавательной задачи, решаемой коллективно под руководством учителя на повторительно-обобщающем уроке по разделу «Древняя Греция»: «**Был ли переход от первобытнообщинного строя к рабовладельческому *большим шагом вперед*? Докажите правильность своего мнения.**».

Разбирая в VI классе вопрос о прогрессивности феодального строя в сравнении с рабовладельческим, мы сосредоточим внимание учащихся на трех решающих моментах: на росте производительности труда, на прогрессивном изменении положения трудящихся и на различии в положении зависимого средневекового крестьянина и античного раба.

В дальнейшем, в VIII классе, вопрос о прогрессивности капитализма в сравнении с феодализмом разбирается при изучении «Манифеста Коммунистической партии» и на материале пореформенного развития России. А в IX классе значение производительности труда для победы социализма над капитализмом получает глубокое научное освещение в изучаемых школьниками работах В. И. Ленина.

Только такое обучение истории, которое, заботясь о прочном усвоении фактов, в то же время ведет учащихся к глубоким мыслям и широким обобщениям, раскрывая перед ними закономерности и перспективы развития общества, может вызвать серьезный и прочный интерес учащихся к истории, содействовать формированию марксистско-ленинского мировоззрения, воспитанию в духе коммунизма, чтобы коммунизм не был чем-то таким, что заучено, а был тем, что самими учащимися продумано, был бы, как подчеркивал В. И. Ленин, теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования.

Следующий важнейший закон исторического развития может быть раскрыт на итоговом уроке в VII классе примерно в такой формулировке. Основной силой, которая движет историю вперед, является труд народных масс, материальное производство. Трудом создана вся культура человечества. В труде развиваются способности людей, растут их знания об окружающей природе. Чтобы жить, люди вынуждены производить: разводить скот, заниматься земледелием и промышленным трудом. Те силы и средства, которые используются людьми в производстве, называются производительными силами.

Приведенная формулировка является итогом большой работы, проделанной в V—VII классах. В ней обобщается конкретный материал и представления учащихся о роли труда в развитии человека, об усовершенствовании орудий труда и других средств производства. Накопленные учащимися конкретные представления и элементарные понятия настолько обильны и разнообразны, что нуждаются в обобщении (понятие «производительные силы») и в

формулировке одного из важнейших законов исторического развития. И нет оснований откладывать такое обобщение до VIII класса, так как искусственная задержка формирования у школьников важных понятий в данном случае мешает осмысливанию изученного в VI—VII классах. В этом обобщении учащиеся нуждаются значительно раньше, чем они перейдут в VIII класс, и передовые учителя эту необходимость в обобщении своевременно удовлетворяют.

В разделе II «Методика изучения некоторых вопросов школьного курса истории» показано, как на материале курса V—VII классов формируются понятия об орудиях труда, средствах производства, рабочей силе человека, о производительных силах. А сейчас кратко остановимся на тех закономерностях, которые могут быть раскрыты учащимся в конце седьмого года обучения.

Третий важный закон истории состоит в том, что с изменением производства, *с развитием производительных сил меняется и общественный строй*. Такую формулировку мы считаем возможным дать учащимся на итоговых уроках в VII классе, воздерживаясь пока от раскрытия этой закономерности как закона соответствия производственных отношений уровню развития производительных сил. Дело ограничивается рядом примеров, констатацией фактов, подтверждающих эту закономерную зависимость. Мы предлагаем учащимся вспомнить, как с переходом к земледелию и скотоводству, с появлением орудий из металла, когда человек стал производить больше, чем необходимо для пропитания, явилась возможность эксплуатации человека человеком, возникло рабство. С развитием плужного земледелия у древних славян обработка земли стала доступной силам небольшой семьи, это привело к распадению родового строя, к появлению частной собственности; развитие мануфактурного производства, рост торговли и складывание всероссийского рынка — к возникновению капиталистических отношений и к разложению феодально-крепостнического строя в России.

Вместе с тем важно показать учащимся VII класса, что, в отличие от законов физики или астрономии, исторические законы осуществляются через действия самих людей, народных масс и их выдающихся вождей. *Переход от одного строя к другому происходит не сам собой, а путем борьбы классов*. Рабы своей борьбой против рабовладельцев расшатали рабовладельческий строй, и он рухнул.

Крестьянские войны XVII—XVIII вв. в России расшатывали крепостнический строй. А в Западной Европе в XVI—XVII вв. нидерландские крестьяне и ремесленники во главе с буржуазией путем революции обеспечили установление в Голландии буржуазной республики.

Так формулируется четвертый общий закон исторического развития, который мы считаем возможным раскрыть на материале V—VII классов, — *закон классовой борьбы*. Наконец, на этом же материале в доступной для учащихся форме раскрывается

роль народных масс и роль выдающихся деятелей в истории. (Подробнее см. об этом ниже, в главе VI.)

Указанные общие закономерности исторического процесса получают дальнейшее более глубокое освещение в VIII—X классах. Углубляется, например, понимание закономерностей классовой борьбы. Если в VI—VII классах речь идет о классовой борьбе крестьянства против феодалов, то в VIII—IX — раскрываются закономерности революции как высшей формы классовой борьбы, закономерности буржуазной, буржуазно-демократической и социалистической революции, закономерности развития классовой борьбы пролетариата, две тенденции в рабочем движении конца XIX и начала XX в., непримиримость классовой борьбы антагонистических классов.

Кроме того, на всем протяжении школьного курса истории постепенно и с глубиной, доступной возрасту учащихся, раскрываются закономерности, присущие отдельным общественно-экономическим формациям, с наибольшей глубиной — закономерности развития капитализма и закономерности социализма, изучаемые в VIII—X классах. И одновременно учащиеся познают конкретные связи и закономерности развития отдельных сторон общественной жизни: закономерности возникновения и развития государства, закономерности возникновения и протекания войн, наконец, закономерные связи между различными сторонами общественной жизни, между базисом и надстройками¹.

Утверждение И. П. Рахмановой², что ознакомление учащихся с основными закономерностями общественного развития должно начинаться с изучения «Манифеста Коммунистической партии», представляется нам лишь относительно правильным. Изучение текста «Манифеста» — *один из важнейших этапов* нашей работы со школьниками над раскрытием и формулированием законов исторического развития. Однако перенесение *всей* работы раскрытия и первоначального формулирования этих законов на уроки, где изучается «Манифест», создало бы ненужную перегрузку и помешало бы тщательному, постепенному раскрытию исторических закономерностей. Опыт говорит, что на материале «Манифеста» целесообразнее продолжать работу, начатую в VII классе (в основном на материале развития докапиталистических формаций), опираясь теперь на исторический материал, относящийся к победе и утверждению капитализма, проводя более глубокое раскрытие вопросов о развитии производительных сил, о классовых противоречиях и классовой борьбе, о роли государства, о противоречии между гигантским развитием производительных сил и производством ради прибыли, т. е. об основных закономерностях и противоречиях буржуазного строя.

Далее, на материале истории СССР конца XIX в. углубляются и формулируются основные закономерности развития капитализма

¹ Конкретная методика этой работы изложена ниже.

² См.: И. П. Рахманова. Изучение в школе жизни и деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса. М., 1968.

ма в его домонополистической стадии, а в IX классе — закономерности развития капитализма в стадии империализма. Раскрытие закономерностей осуществляется все с большей глубиной. Г. В. Клокова в работе «Изучение социалистических революций в курсах истории» (М., 1967), говоря о раскрытии перед старшими школьниками закономерностей социалистической революции, подчеркивает, что нельзя ограничиваться показом конкретного проявления основных закономерностей общественного развития, не раскрывая их *сущности* также и в обобщенной форме. Это в известной степени правильно в отношении VIII класса и, безусловно, в отношении IX—X классов.

По существу, весь фактический материал школьного курса истории должен быть пронизан идеями причинности и закономерности. Вопросы: «А почему так произошло? Случайно ли это? А не помните ли вы, что подобный результат имел место при схожих исторических условиях?» — не должны быть редкими гостями на уроках истории. Это, разумеется, не значит, что учащиеся обязаны усвоить всю систему частных исторических закономерностей (это немыслимо!) или заучивать их формулировки.

В раскрытии причинно-следственных связей и закономерностей ведущей задачей является формирование диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, выработка умения подходить к историческим явлениям диалектически, т. е. рассматривать их в возникновении, развитии и отмирании, во внутренних связях и отношениях.

§ 4. Пути, средства и приемы раскрытия закономерностей исторического развития

В раскрытии закономерностей исторического процесса используются основные группы методов обучения истории — методы устного сообщения, наглядного обучения, работы с текстом, а также средства и приемы конкретизации, используемые учителем в изложении и объяснении материала. Но все эти методы, средства и приемы в решении указанной задачи выступают в особых формах, в особых сочетаниях и в специфическом, целевом назначении. Необходимость мобилизации всех методов и средств для решения задачи раскрытия исторических связей и закономерностей не случайна. Разъяснение учащимся существенных причинно-следственных связей между историческими явлениями, воспитание у них исторического подхода к изучаемым явлениям, подведение их к пониманию закономерностей развития — очень сложные проблемы, решение которых достигается всей системой обучения истории. Большое значение здесь имеют: аналитическая беседа по изложенному материалу, разбор и обобщение исторических фактов, характер домашних заданий, повторительно-обобщающие уроки. Важную роль в решении этих задач играет *изложение* исторического материала самим учителем.

Необходимо, чтобы уже в самом изложении (а не только в разборе и обобщении) были выявлены качественное своеобразие изучаемого явления, его связь с другими явлениями, его возникновение и развитие, чтобы облегчить учащимся понимание сущности и закономерности изучаемых исторических явлений. Какими путями достигается это?

В. И. Ленин указывал, что самое важное при подходе к явлениям общественной жизни «это — 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»¹. Поэтому важнейшим моментом изложения исторического материала является показ возникновения нового явления. Самый момент возникновения должен быть подчеркнут учителем.

В показе возникновения нового существенное значение имеет сравнение и противопоставление. Излагая вопрос о возникновении государств у восточных славян, учитель конкретно укажет, что изменилось в общественном устройстве древней Руси: вместо независимой родовой общины — богатые землевладельцы, князья и бояре, с одной стороны, смерды-общинники, обложенные данью, — с другой; вместо поголовного вооружения всех мужчин племени — княжеские дружины; вместо приговора соплеменников на вече — особый суд князя и т. д. Показ исторических явлений в их возникновении, росте и упадке требует раскрытия качественного своеобразия того явления, с возникновением которого мы знакомим учащихся.

Далее мы должны показать новое историческое явление в его развитии, изменении. Сплошной, нерасчлененный поток событий не даст учащимся представления о развитии. В. И. Ленин указывал: нужно выяснить, какие главные этапы в своем развитии проходило данное явление.

Четкое расчленение хода исторических событий по этапам, четкая характеристика каждого из этапов являются важнейшими условиями раскрытия закономерного развития исторических явлений в самом процессе изложения на уроке. Любое событие, излагаемое более или менее конкретно, должно быть показано по этапам развития. Учащимся будет не ясна закономерность событий Февральской революции 1917 г., если ход этих событий не представить как переход от стачек и уличных демонстраций (23—24 февраля) ко всеобщей политической стачке, к столкновениям с полицией и войсками (25—26 февраля) и к вооруженному восстанию (27 февраля).

Очень важным в показе диалектики исторического развития является умение учителя живо изобразить переломные моменты в ходе событий и объяснить их значение.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 67.

Таким переломным моментом в ходе событий Февральской революции 1917 г. явился день 26 февраля. В этот день правительство применило последнее средство: массовые расстрелы рабочих демонстраций на улицах Петрограда. В этот день развернулась острая борьба за колеблющееся войско.

Настойчивые демонстрации пролетариата, общение рабочих с солдатами, открытый призыв присоединиться к народу произвели огромное влияние на солдат. Мобилизованные в армию рабочие разъясняли солдатам-крестьянам смысл событий. Проникавшие в казармы большевики призывали повернуть оружие против царя и помещиков. И вот утром 27 февраля волынцы вышли на улицу, двинулись к казармам Преображенского и Литовского полков, подняли эти полки и всей вооруженной массой направились на Выборгскую сторону, где рабочие уже начали восстание.

Раскрытие таких драматических переломных, решающих моментов в развертывании событий наглядно демонстрирует перед учащимися узловые моменты исторического развития, его поступательный ход.

Чтобы подвести учащихся к диалектическому пониманию исторического явления, необходимо показать его *в связи с конкретными историческими условиями*, показать, как с изменением исторических условий меняется роль, значение, характер изучаемого явления.

Победа в гражданской войне была бы невозможна без политики военного коммунизма. Но когда война окончилась, политика военного коммунизма, необходимая в условиях гражданской войны, пришла в столкновение с интересами крестьянства и нуждалась в замене ее новой экономической политикой.

Далее, оценка изучаемого явления как прогрессивного (или как реакционного) будет обоснованной и убедительной для учащихся лишь в том случае, если на конкретном материале мы покажем, что было прежде, до возникновения данного явления, что стало теперь, в чем заключался шаг вперед. Так, при изложении материала о реформе 1861 г. учитель прежде всего подчеркнет то новое, что внесла она в жизнь русской деревни наряду с сохранением пережитков крепостничества, иначе у учащихся может сложиться неправильное представление, будто реформа ничего не изменила, все осталось по-старому, только у крестьян стало земли меньше!

В. И. Ленин учил, что для познания общественных явлений необходимо проследить их развитие и с точки зрения этого развития смотреть, чем данная вещь стала теперь.

Раскрывая на фактах буржуазной революции XVIII в. революционность французской буржуазии в лице якобинцев, мы на дальнейшем материале показываем, когда и почему буржуазия перестает быть революционной, перестает быть прогрессивной, становится консервативной, а затем реакционной силой.

В изложении материала учитель подчеркивает и выявляет ведущую роль внутренних причин развития, *раскрывает внутрен-*

ние противоречия, присущие явлениям. Освещая, например, вопрос о предпосылках движения декабристов, мы скажем о влиянии идей французских просветителей XVIII в., о значении заграничного похода русской армии, революционных событиях 20-х годов в Западной Европе. Но на первое место мы поставим *предпосылки*, определяемые не зарубежными влияниями, а *внутренним* развитием страны: разложение крепостного строя, начало развития капитализма в России и связанное с этим распространение антикрепостнических идей, в первую очередь идей А. Н. Радищева.

Ведущим значением внутренних причин развития определяется не только то внимание, которое уделит учитель раскрытию внутренних предпосылок (о внешних влияниях он расскажет значительно более кратко), но и *последовательность изложения*. Важно и школьников приучить всегда начинать изложение с характеристики внутренних, т. е. основных, причин и условий развития, а потом переходить к анализу внешних влияний.

Итак: выявление качественно новых общественных явлений путем сравнения и противопоставления; ясность в показе возникновения и уничтожения исторических явлений; четкое расчленение потока событий по этапам их развития; живое изображение и выделение узловых, переломных моментов; сопоставление цельных картин общественной жизни на различных этапах; раскрытие ведущих черт изучаемых явлений, их оценка в связи с конкретными историческими условиями и их изменением — таковы *особенности* изложения исторического материала, помогающие раскрытию закономерностей.

Приведенными соображениями не исчерпывается вопрос о приемах раскрытия закономерности исторического процесса в изложении материала на уроках истории. Мы ставили перед собой скромную задачу — показать, что формирование диалектико-материалистического взгляда на исторические явления и их развитие мы начинаем уже в ходе изложения материала на уроке. Применяя те или иные способы его отбора, расположения и подачи, мы подготовим тем самым разбор и обобщение изложенных фактов, дальнейшее раскрытие закономерностей исторического развития.

Второй группой методов раскрытия закономерностей являются методы наглядного обучения. В этой своей функции наглядность выступает не только как средство иллюстрирующее и конкретизирующее, но прежде всего как *метод обобщения исторических явлений и выявления их закономерности*.

Нет способа более убедительно и наглядно выявить закономерную периодичность промышленных кризисов XIX и начала XX в., как представить динамику развития тяжелой промышленности в виде линейного графика; точно так же наиболее наглядным средством раскрытия процесса концентрации промышленности, банковского дела в руках крупнейших монополистических объединений является ряд *круговых диаграмм*. С помощью столбиковых

диаграмм или линейных графиков раскрывается закон неравномерного развития капитализма в разных странах. Иллюстрированный график в учебнике новой истории (ч. I, стр. 100) раскрывает закономерность развития французской буржуазной революции XVIII в. — ее движение по восходящей линии.

Прекрасным средством раскрытия закономерных связей служит историческая карта, преимущественно тематическая. Даже на первых ступенях обучения истории она помогает раскрытию закономерности. Так, карта «Расселение людей в восточном полушарии 5—6 тысяч лет назад» (учебник истории древнего мира) помогает выяснению важной закономерности: древнейшие очаги земледелия в восточном полушарии возникли в долинах великих рек, здесь же образовались древнейшие рабовладельческие государства.

Тематические карты могут служить материалом для самостоятельного решения задач познавательного характера.

Испытанным приемом выявления закономерных связей является сопоставление двух (или более) карт. Сопоставляя, например, карту Великобритании в годы промышленного переворота с картой Англии в первой половине XIX в.¹, учащиеся установят важную закономерность: всеобщей стачкой 1842 г., организованной чартистами, были охвачены основные промышленные районы, где сосредоточены были массы промышленного пролетариата.

Используя карту учебника «Первая русская революция», учащиеся выясняют закономерность и сущность борьбы крестьянства в 1905—1907 гг. Рассматривая районы наибольшего распространения крестьянских восстаний, они обнаружат, что эти районы охватывают в основном черноземную полосу. Учитель предложит школьникам вспомнить реформу 1861 г., сказать, чем отличались условия наделения крестьян землей в черноземных губерниях, где отрезки были больше, где у крестьян отрезали почти половину наделной земли. Отсюда учащихся нетрудно подвести к выводу о главной причине борьбы крестьян: в 1905 г. они боролись за землю, за полное уничтожение помещичьей собственности на землю.

Было бы, однако, ошибочным полагать, что методом раскрытия закономерностей может служить только условное наглядное изображение. Значительную роль играет в этом отношении изобразительная наглядность, в частности иллюстрации в учебниках и стенные картины. Так, для показа прогрессивности рабовладельческого строя в сравнении с первобытнообщинным в курсе V класса полезно опереться на картины и иллюстрации учебника — сравнить обработку поля мотыгами с техникой земледелия в Египте (учебная картина «Храмовое хозяйство») и в Греции, орудия труда первобытных людей — с рисунками на вазах (куз-

¹ См.: «Атлас новой истории», ч. I. Под ред. А. В. Ефимова и А. П. Аверьянова. М., 1952, карты 12 и 28.

нечная, гончарная мастерские), пещеру и свайную деревню с панорамой Вавилона и древних Афин. И на таком наглядном материале подвести учащихся к соответствующим выводам, что рабовладельческий строй был большим шагом людей вперед.

Иллюстрации в учебнике и учебные картины («Штурм Бастилии», «Народ в Конвенте» и др.) помогут раскрыть роль народных масс в революции 1789—1794 гг. Но в этом случае наглядность играет роль вспомогательную, иллюстративную.

Но можно ли выявить и раскрыть закономерности развития изобразительного искусства, архитектуры, смену основных направлений в живописи, развитие архитектурных стилей без наглядных репродукций или подлинных произведений и архитектурных памятников, т. е. без обращения к методам предметной наглядности?

И третья группа — текстуальные источники. Одним из них в VIII—X классах служит художественная литература. Так, в произведениях О. Бальзака, которого К. Маркс характеризовал как писателя, вообще отличающегося глубоким пониманием реальных отношений¹, мы находим наглядную картину борьбы сельской буржуазии за землю (роман «Крестьяне»), закономерного перераспределения земельных владений из рук феодального дворянства в руки новых собственников.

Образ такого собственника, разбогатевшего во время буржуазной революции XVIII в. во Франции, учитель покажет, прочитав из повести О. Бальзака «Евгения Гранде» несколько строк, рисующих папашу Гранде, происхождение его богатства и основные этапы его возвышения при якобинцах, в период Консульства и во времена Империи. Персонажи Бальзака дают возможность наглядно показать, что на смену феодальной эксплуатации крестьян во Франции пришла эксплуатация деревенских ростовщиков, толстосумов. Учитель прочитает выборочно с этой целью высказывания бедняка Фуршона из романа «Крестьяне», выведет фигуру ростовщика Ригу из того же произведения².

Он привлечет стихи Н. А. Некрасова как документальные данные очевидца расслоения пореформенного крестьянства в России, а произведения Г. Успенского — для показа закономерностей развития капитализма в России, в частности массового разорения кустарей и ремесленников.

И все же художественная литература не является главным текстуальным источником, раскрывающим перед учащимися VIII—X классов закономерности исторического развития. Такими произведениями являются работы или выдержки из работ К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, которые изучаются старшими школьниками в курсе истории. Уже в первых темах курса новой истории в VIII классе учащиеся знакомятся с высказыва-

¹ См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 25, стр. 46.

² См.: А. А. Вагин. Художественная литература в преподавании новой истории (1640—1917). Хрестоматия для учащихся. М., 1966, материалы 38—61 и др.

ниями классиков марксизма о закономерностях развития буржуазных революций, о роли масс в этих революциях. Решающим этапом в познании законов истории является изучение в VIII классе «Манифеста Коммунистической партии», в IX—X — произведения В. И. Ленина, партийных документов.

Таким образом, уже известные нам три группы методов обучения истории, в основе которых лежат источники познания исторического прошлого — живое слово, наглядность, текст¹, определяют и пути познания школьниками закономерностей исторического процесса. Раскрытие законов истории осуществляется особыми способами и приемами изложения фактического материала, особыми способами, средствами и приемами наглядного обучения и изучением текстуальных источников. Все эти способы, средства и приемы в совокупности составляют *методику* раскрытия и усвоения учащимися закономерностей истории. В качестве одного из важных средств в нее входит и цифровой материал, который не следует рассматривать лишь как одно из средств конкретизации исторического материала, ибо его функции этим не исчерпываются. Цифровой материал является наиболее точным способом количественной характеристики исторических явлений, определения количественных изменений в развитии изучаемых явлений и, следовательно, может служить выяснению тенденций развития, масштабов и соотношений между явлениями на последовательных этапах их развития.

Цифровой материал, как никакой другой, пригоден для точных количественных сопоставлений, сравнений, легко поддается превращению в наглядно сопоставимые данные (в абсолютных величинах, в процентах, в долевых отношениях, средних величинах) и служит основой для выводов и обобщений. Представляется существенным, что элементарный анализ цифрового материала (сравнение, сопоставление, группировка и пр.) при условии соответствующего показа или инструктирования становится содержанием самостоятельной работы учащихся по заданиям, включающим элементы поиска, исследования или решения познавательных задач.

С помощью цифрового материала в школьном курсе истории раскрываются такие закономерности развития капитализма, как конкуренция и концентрация производства, концентрация банковского капитала, образование капиталистических монополий, периодичность кризисов и закономерность промышленного цикла, ход промышленного переворота и закономерности капиталистической индустриализации, расслоение крестьянства, рост промышленного пролетариата, рост городского населения, вывоз капиталов, закон неравномерного развития капитализма, загнивание капитализма и другие закономерности империализма как высшей и последней стадии капитализма.

¹ См.: А. А. Вагин. Методика преподавания истории в школе. М., 1968.

Точно так же при изучении истории СССР после 1917 г. и в курсе новейшей истории социалистических стран цифровой материал поможет раскрыть общие закономерности социалистической индустриализации, социалистического преобразования сельского хозяйства и хода культурной революции в странах социализма, а также некоторые особенности развития отдельных стран.

Методика раскрытия закономерностей исторического развития требует не только разработки методов, средств и приемов, но и условий и последовательности их применения.

1. Важнейшим из таких условий раскрытия закономерности является *наличие ряда* исторических фактов, изучение и сопоставление которых только и дает возможность выявить закономерные связи и изменения. Изолированный исторический факт или факт, воспринятый учащимися как единичный, вне связи с другими, не может стать основой для раскрытия закономерности. Даже количественное выражение исторических явлений в цифровом материале может послужить установлению закономерности лишь при условии сопоставления двух или более рядов показателей (но не менее двух) или нескольких последовательных показателей в одном ряду. Некоторые закономерности буржуазной революции могут быть раскрыты на примере Великой французской революции XVIII в. лишь при условии восприятия, разбора, сопоставления учащимися *ряда* событий этой революции, усвоения ее хода, выяснения ее основных вех и этапов. И однако выяснение того, что здесь относится к особенностям лишь данной революции, а что — к общим закономерностям буржуазных революций, возможно лишь в результате сравнительного обзора *ряда* революций. Вот почему необходимо сопоставление французской революции XVIII в. с английской революцией XVII в., с революцией 1848 г. в Германии.

2. Еще яснее необходимость изучения ряда сходных или связанных между собой явлений в тех случаях, когда историческая закономерность выражается в *повторяемости* аналогичных процессов. Так, изучение процесса образования централизованного государства во Франции в XIV—XV вв. дает возможность показать лишь *причины* этого явления. Ознакомление учащихся с аналогичным и синхронным процессом в Англии дает учителю право подвести их к выводу, к мысли о закономерности этих процессов. Но только изучение в VII классе темы «Образование и укрепление Русского централизованного государства» и прямое сопоставление этого процесса с аналогичными явлениями в Западной Европе¹ позволяет раскрыть и сформулировать эту закономерность, а учащимся — осознать эти факты как проявление закономерности.

3. Выше уже шла речь о значении хронологической перспективы для познания закономерности исторического развития.

¹ См.: начало главы IV в учебнике истории СССР для VII класса М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба (М., 1972).

О значении хронологических и синхронных связей см. ниже, в разделе III.

4. Для раскрытия закономерности исторических явлений необходимо рассматривать их в многообразных связях, в сопоставлении с аналогичными явлениями. Естественно, что существенным условием раскрытия исторических закономерностей является систематическая работа над установлением преемственных связей, междукурсовых и в рамках одного курса, постоянное возвращение к пройденному для сопоставления новых явлений с ранее изученными. Эта работа необходима и в IV—V и не в меньшей мере в IX—X классах. Только при этом условии история представит перед учащимися как связанный и закономерный процесс, как ход, как развитие, а не как хаос отрывочных сведений.

Начинать следует с простейших заданий на преемственные связи, решаемых на простом наглядном материале. Например, в V классе при изучении древнего Египта учительница школы № 36 г. Тулы П. П. Демидова по нашей рекомендации давала следующее задание, используя текст и иллюстрации в учебнике Ф. П. Коровкина и картины:

«Прочитайте § 2, п. 5. Попробуйте на иллюстрации на стр. 24 («В поселке древних землевладельцев и скотоводов») найти надсмотрщиков — людей, которые не трудятся. А теперь сравните с картиной «Храмовое хозяйство в Египте» — есть тут нетрудящиеся? Надсмотрщики? Слуги? На кого работают трудящиеся, изображенные на картине? Сделайте вывод: какие перемены произошли в жизни людей, чем отличается рабовладельческий строй от первобытнообщинного?

Откройте учебник на стр. 23. Вспомните: кто управлял делами племени? Почему племя беспрекословно подчинялось такому управлению? Кто решал самые важные дела племени? А кто стоял во главе Египетского государства? Кто по приказу фараона управлял Египтом? Для чего фараону нужны были чиновники, надсмотрщики, воины? В чьих интересах фараон и его слуги управляли Египтом?

Укажите главное отличие в устройстве и управлении Египетским государством от устройства и управления родом и племенем при первобытнообщинном строе».

В VII классе преемственные связи устанавливаются на более высоком уровне и без помощи наглядных пособий (например, задача учащимся на сопоставление причин образования централизованного Русского государства и причин аналогичных явлений во Франции и Англии). А в IX классе учащиеся по указанию учителя будут при изучении подготовки и проведения Октябрьской революции обращаться к опыту и урокам июня 1848 г., марта — мая 1871 г. и урокам революции 1905—1907 гг.

Но для того чтобы научить школьников разбираться в связях между явлениями и выявлять закономерность изучаемых процессов, необходимо с самых первых и до последних уроков истории в школе практиковать, тренировать, развивать их историче-

ское мышление на решении логических задач, на различении и понимании таких категорий, как причина и повод, причины и предпосылки, случайность и необходимость...

Наиболее простой задачей является различение причин войны и повода к войне. Она доступна для пятиклассников. К сожалению, сжатие фактического материала курса древней истории затрудняет ее постановку. Из программы исчез не только повод к Пелопоннесской войне, но и сама война; очень сухо сообщает учебник о поводе ко второй Пунической войне. Нет четкости в объяснении причин и повода Столетней войны в учебнике истории средних веков. Таким образом, раскрытие этих категорий откладывается до IX класса, где в учебнике новой истории сжато говорится о поводе к франко-прусской войне 1870 г., о поводе к испано-американской войне 1898 г. и подробнее — о поводе к первой мировой войне. А между тем составители пробного учебника истории СССР для VIII класса М. В. Нечкина и П. С. Лейбенгруб раскрывают повод к Крымской войне 1853—1856 гг. как прикрытие захватнических устремлений различных европейских государств. Но такое совершенно необходимое в VIII классе углубление данного понятия правомерно при условии предварительной работы учителя над усвоением указанного различения на материале курса истории в V—VII классах.

Вышесказанное приводит нас к выводам о необходимости: более конкретного и четкого изложения *причин и поводов* войн, восстаний и пр. на уроках истории в V—VIII классах; систематической работы над этими понятиями и постепенного их углубления, особенно в VIII—X классах.

Необходимость введения в изложение ряда конкретизирующих деталей и эпизодов, служащих фактической основой для выводов, обобщений, для раскрытия закономерностей, можно иллюстрировать следующим примером. Рассказывая о бегстве Людовика XVI в одежде лакея и об опознании его почтарем Друэ, учитель упомянет, что внимание Друэ привлек характерный и чем-то знакомый профиль мнимого лакея. Он вспомнил, что не раз видел этот профиль на монетах с изображением короля. Так «случайно» был опознан и задержан Людовик XVI.

Учитель в ходе беседы поставит перед классом вопросы, требующие самостоятельного решения: «Ведь если бы не эта случайность, ход событий французской революции был бы иным. Неужели историческими событиями управляет случай? Но подумаем: такой ли уж случайной была поимка бежавшего короля?» И если предварительно учащимся было сообщено о парижанах, пробужденных сигнальными пушечными выстрелами и тревожным звоном набатных колоколов, о деятельности местных муниципалитетов, народных обществ, комитетов, зорко следивших, особенно в пограничной полосе, за появлением бежавших дворян и подвергавших их тщательной проверке, — если это известно учащимся, то они ответят, что поимка короля в этих условиях не была простой случайностью, что здесь проявилась высокая бдительность

народа. Так в незначительном эпизоде раскрываются богатые познавательные возможности и высокая воспитательная ценность. И наоборот, чрезмерное «ужатие» конкретного фактического материала, необоснованное исключение существенных деталей таит в себе опасность обеднения идейно-познавательного и воспитательного содержания курса.

Вопрос о случайности и закономерности следует смелее ставить не только в VIII, но и в VI классе, (например на уроке об открытии Америки рассмотреть проблему о роли личности в истории¹).

Раскрывая причины исторических явлений, необходимо почаще показывать, что причинность в истории осуществляется через деятельность людей, стремления которых обусловлены их классовым положением, историческими условиями. Феодалную раздробленность Руси как основную причину ее поражения в борьбе с монгольским нашествием учитель раскроет, рассказав о поведении князей в битве на Калке, о владимирском и черниговском князьях, отказавших в помощи Рязани, первой принявшей удар батыевых полчищ. Надо учить школьников вскрывать за конкретными действиями людей скрытую причинность и закономерность.

§ 5. Применение раскрытых и усвоенных закономерностей для дальнейшего познания

Закономерности, усвоенные учащимися, должны быть использованы как орудие познания новых исторических явлений. При этом необходимо избегать заученных формулировок, служащих поверхностным аналогиям и дающих лишь видимость применения знаний. Закономерности, усвоенные школьниками под руководством вдумчивого учителя, станут для них *методом* анализа фактов, раскрытия новых закономерностей, углубленного понимания исторических связей и отношений. Знания по истории сложатся в стройную систему, если они применяются учащимися *практически* в дальнейшей учебной работе над материалом школьного курса. «Задача обучения в сущности едина: усвоить знания так, чтобы владеть ими, — писал П. Н. Груздев. — Овладение знаниями включает использование знаний как метода, как оружия... усовершенствования практической деятельности»².

Покажем это применение усвоенных связей и закономерностей на примере разбора историко-экономического материала в VIII—IX классах. В подтеме «Начало промышленного переворота в Англии» учитель обычно ставит перед классом вопросы проблемного характера: «Почему промышленный переворот, результатом которого была победа крупной капиталистической фабрики с наем-

¹ Подробнее об этом см. в разделе III главу VI.

² П. Н. Груздев. Вопросы воспитания и обучения. М., 1949, стр. 124.

ным трудом, раньше всего произошел в Англии? Какие условия, благоприятные для возникновения и развития крупной капиталистической промышленности, имелись в Англии?» В ходе беседы выясняется, что одним из условий было наличие капитала, необходимого для создания крупных предприятий. Вспоминаем, почему именно в Англии XVIII в. имело место накопление капитала: морская торговля, ограбление колоний (ко второй половине XVIII в. Англия превратилась в самую сильную морскую, торговую и колониальную державу). Еще что нужно для развития капиталистической промышленности? «Сырье!» — могут ответить учащиеся. А разве ремесленнику не нужно сырье? А разве социалистическая промышленность обходится без сырья? А вот без чего не может обогащаться капиталист-фабрикант, что необходимо, чтобы его *капиталистическая* фабрика работала? Рабочие руки, рабочая сила. Выясняем, что речь идет о свободной рабочей силе. Во-первых, *о лично свободном рабочем*, так как крепостной не может уйти на фабрику без согласия помещика. (В каком веке английские крестьяне добились освобождения от личной зависимости? В результате какого восстания?) Во-вторых, *о рабочей силе, свободной от средств производства*, т. е. лишенной средств производства, так как крестьянам, имеющим свое хозяйство, или ремесленникам, владеющим мастерской, нет необходимости идти работать на капиталиста. В ходе каких событий массы английских крестьян были лишены средств производства — земли и своего мелкого хозяйства, превратились в бездомных бродяг? Вот почему именно в Англии в XVIII в. было так много свободной рабочей силы.

Но вот фабрикант, владея капиталом, основал фабрику, купил машины и сырье, нанял рабочих, заставил их работать. Через месяц на складах скопилась готовая продукция, а денег для покупки сырья и оплаты рабочих у фабриканта больше нет. Что нужно для дальнейшего бесперебойного капиталистического производства? Нужен рынок сбыта. Имела ли рынок сбыта для своей промышленной продукции Англия XVIII в.? Этот вопрос учащиеся решают без труда. Учитель подчеркивает: *заокеанская торговля Англии требовала такой массы товаров, которая не могла быть произведена средствами ручного производства. Только крупное машинное капиталистическое производство могло удовлетворять этот огромный рынок сбыта.*

Итак, выяснив предпосылки промышленного переворота в Англии, мы одновременно раскрыли существенную связь между фактами, важную закономерность: *для развития капиталистической промышленности необходимы три условия: накопление капиталов, наличие свободной рабочей силы и рынка для сбыта продукции.*

В дальнейшем в курсе новой истории в IX классе эта закономерность служит познанию ряда изучаемых сложных исторических явлений, служит методом разбора таких, например, вопросов, как причины быстрого промышленного развития Германии

после 1870 г. и США после гражданской войны, замедленного развития промышленности во Франции в конце XIX в. Во всех этих случаях проблемное изучение организуется постановкой перед учащимися вопроса о методе, о пути изучения — что мы должны выяснить для решения данной проблемы, какие условия развития капиталистической промышленности исследовать в первую очередь. Иными словами, речь идет о применении определенного подхода к изучаемым экономическим явлениям.

Но прежде необходимо *научить* этому подходу, что и достигается на материале новой и отечественной истории в VIII классе. Так, опираясь на уже знакомые представления о внутренней торговле, мы конкретизируем понятие внутреннего рынка и его значение для развития капиталистической промышленности. Разбирая причины буржуазной революции XVIII в. во Франции, показывая обнищание французской деревни, приводим выдержку из «Путешествия по Франции» Артура Юнга: «10 июня 1787 г. ...мы встретили массу нищих. У всех крестьянок, женщин, девушек, нет ни чулок, ни башмаков, а у землепашцев во время работы нет на ногах ни деревянной, ни какой-либо другой обуви. Эта нужда подрывает в корне народное благосостояние, ибо важнее широкое потребление среди бедняков, чем среди богатых; положение бедняков, которое заставляет их воздерживаться от употребления кожаных и шерстяных изделий, следует признать злом, влекущим за собой чрезвычайно важные последствия»¹.

Проведем беседу. О каких последствиях нищеты деревни говорит Юнг? Как отразилась эта нищета на развитии французской промышленности? Почему потребление промышленных изделий массой бедняков важнее для развития промышленности, чем роскошь аристократии?

Документ дает возможность конкретно показать, что *узость* внутреннего рынка, порожденная господством феодальных порядков, тормозила развитие капиталистической промышленности в предреволюционной Франции.

При изучении в курсе истории СССР разложения и кризиса крепостнического строя в России решение проблемы крепостного строя как тормоза развития производительных сил страны начнем с постановки вопроса. Вспомним из курса новой истории: какие условия необходимы для развития капиталистической промышленности? Значит, чтобы узнать, почему крепостнический строй в России тормозил развитие промышленности, что нужно предварительно выяснить? Как крепостнический строй влиял на накопление капитала, как влиял на количество рабочих рук для промышленности и как влиял на расширение внутреннего рынка. Иными словами, какие условия имелись в крепостной России для накопления капиталов, наличия свободной рабочей силы и рынка сбыта.

¹ Цит. по кн.: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959, стр. 69.

В крепостной России, конечно, происходило накопление капитала. Наживали капитал купцы, за бесценок скупавшие пушнину у народов Сибири или кустарные изделия у крестьян-кустарей. *Этот купеческий капитал*, накопленный путем эксплуатации мелких производителей (кустарей), нередко превращался в промышленный: некоторые купцы заводили мануфактуры. Владельцы мелких мастерских, нещадно эксплуатируя наемных рабочих, накапливали капитал, превращали свою полукустарную мастерскую в маленькую мануфактуру, а потом в фабрику. Мы знаем, что товарно-денежные отношения все глубже проникали в крепостное хозяйство. В этих условиях мелкие накопления у разбогатевших крестьян-кулаков, крепостных кустарей-хозяичиков, мелких скупщиков *могли превращаться в капитал*.

Очень важно подвести учащихся к понятию о накоплении капитала как о стихийном процессе, происходившем в недрах крепостного хозяйства в условиях крестьянской торговли, рыночных отношений и т. д. Только при этих условиях «товарное производство приводит к капитализму» и небольшие суммы денег в кошельках и кубышках разбогатевших крестьян, кустарей-предпринимателей превращаются в капитал, в средство эксплуатации наемного труда.

Но массовому накоплению *препятствовало крепостное право*. Класс помещиков ежегодно отнимал у своих зажиточных крестьян большую часть накопленных ими сумм, присваивал их себе в виде оброка.

Достаточно двух-трех вопросов: а на что тратил эти огромные суммы оброка помещик? Получал ли он прибыль от этого? Вкладывал ли эти суммы в производство? — и учащиеся поймут, что эти огромные, если взять всю Россию, суммы, попадая в руки помещиков, как правило, *не превращались в капитал*, не шли в производство, а тратились в основном на предметы роскоши, псарни, породистых лошадей, на постройку дворцов и т. д. Дворцы, роскошная мебель, хрусталь — это богатство, *но не капитал*.

Не давая школьникам точного определения капитала, мы подводим их к выводу, что в руках капиталиста, кулака эти суммы превратились бы в капитал, т. е., пущенные в оборот, в промышленность, приносили бы прибыль путем эксплуатации наемного труда.

Но крепостное право не только тормозило накопление новых капиталов, оно нередко поглощало уже накопленные капиталы: часто случалось, что помещик попросту отбирал у своего крепостного «капиталиста» все имущество для уплаты картонных долгов или для иных прихотей.

Характерна в этом отношении история Н. Шипова, крепостного крестьянина графа Салтыкова. Трижды сколачивал Шипов капитал и открывал промышленное заведение, и трижды помещик и его приказчики разоряли Шипова «до нитки». Тогда Шипов бежит в Пятигорск, живет по подложным документам и вскоре

вновь становится крупным промышленником. Но полиция по доносу арестует его и, разорив дотла, отправляет к помещику. Шипов вновь бежит на Кавказ, вступает в армию, отличается в боях, попадает в плен к горцам, освобождается из плена и по «царской милости» получает свободу¹.

Не лучше обстояло дело и с *рабочей* силой. Учащиеся вспоминают, что для развития капитализма нужны рабочие, свободные в двух отношениях: от личной зависимости и от средств производства. При крепостном строе крестьянин лично зависим от помещика и прикреплен к жалкому наделу земли. Поэтому в крепостной России свободных рабочих рук было мало.

Вопрос о *рынке сбыта* не вызывает затруднения у учащихся. Речь идет о внутреннем рынке, о массовом покупателе промышленных изделий. Таким покупателем могло быть крестьянство, основная масса населения. Но доведенный до нищеты крестьянин не имел средств на покупку промышленных изделий. Крепостное право суживало внутренний рынок: если что и удавалось продать крестьянину, вырученные деньги шли в уплату оброка. Крестьянин вынужден был обходиться продуктами своего труда. Все покупное было редкостью и очень ценилось, в особенности металлические изделия — каждый гвоздь! Крестьянское хозяйство того времени было буквально «деревянным царством»: деревянная утварь и посуда, деревянные гвозди и крюки, деревянная боро-
на².

Таким образом, общие закономерности и связи, определяющие развитие промышленного капитализма, применяемые при изучении экономики России в период кризиса крепостного строя, помогают конкретному анализу нового исторического материала, обогащая в то же время содержание усвоенных понятий. Так в данном случае углубляются и обогащаются понятие внутреннего рынка, понятие капитала в отличие от *богатства* феодала.

Роль внутреннего рынка и наличия свободной рабочей силы для развития промышленного капитализма анализируется в

¹ См.: Н. Шипов. История моей жизни, 1881.

² Приведенный здесь конкретный материал, относящийся к экономическому развитию крепостной России, и система его анализа получили отражение в составленном нами пробном учебнике истории СССР (А. А. Вагин, Т. С. Шабалина. История СССР. VIII класс. М., 1968, стр. 56, 57 и 59, 60). Впервые они были предложены нами в работе, опубликованной еще в 1955 г. (А. А. Вагин. Вопросы экономики в школьном курсе истории в VIII—X классах (очерк методики). М., 1955). С тех пор отобранный нами путем самостоятельного исследования материал и проверенные долголетней практикой преподавания методические рекомендации широко и неоднократно использовались в методической литературе (см., например: П. С. Лейбенгроб. Изучение элементарного курса истории СССР в VII классе. М., 1962; его же. Изучение истории СССР в VII классе. М., 1967), а значительная часть рекомендованного нами фактического материала включена в учебные пособия М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгроба по истории СССР для учащихся VII и VIII классов (М., 1967 и 1968).

дальнейшем в связи с вопросом о влиянии пережитков крепостничества на развитие промышленности в России после реформы 1861 г. На основании цифрового материала или графика выплавки чугуна на Урале и на юге страны учащиеся делают вывод о застое Урала и о бурном развитии металлургической промышленности на юге (Кривой Рог, Донбасс), где применялась более передовая техника. В чем же причина технического застоя Урала? Учитель обращается к работе В. И. Ленина «Развитие капитализма в России»: «Уральские заводчики и теперь являются крупнейшими землевладельцами... Средством приобретения рабочих рук является на Урале не только наем, но и *отработки*. Земская статистика, напр., по Красноуфимскому уезду Пермской губ. считает тысячи крестьянских хозяйств, которые пользуются от заводов землей, выгоном, лесом и т. п. либо бесплатно, либо за пониженную плату. Само собой разумеется, что это бесплатное пользование на деле стоит очень дорого, ибо благодаря ему чрезвычайно понижается заработная плата; заводы получают «своих», привязанных к заводу и дешевых рабочих... В естественной и неразрывной связи с низкой заработной платой и с кабальным положением уральского рабочего стоит техническая отсталость Урала»¹. Это положение нуждается в объяснении, почему заводчикам невыгодно вводить новую, дорогостоящую технику. В заключение приводим общую характеристику уральской промышленности в конце XIX в., которую дает В. И. Ленин: «...самые непосредственные остатки дореформенных порядков, сильное развитие отработков, прикрепление рабочих, низкая производительность труда, отсталость техники, низкая заработная плата, преобладание ручного производства, примитивная и хищнически-первобытная эксплуатация природных богатств края...»².

Но промышленному развитию препятствовали и пережитки крепостничества в деревне: они обусловили нищету массы крестьян, снижали их покупательную способность и тем суживали внутренний рынок для промышленных изделий.

Возможность широкого, развернутого применения закономерности, раскрывающей условия, необходимые для быстрого развития капиталистического производства, дает анализ экономического развития России в последнее десятилетие XIX в. Анализируя цифровые данные, приведенные в учебнике³, делаем вывод о небывало быстром подъеме промышленности в 90-е годы XIX в. Чтобы не было искажения исторической перспективы, подчеркнем: царская Россия и после этого подъема оставалась экономически отсталой в сравнении с передовыми капиталистически-

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 3, стр. 486—487.

² В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 3, стр. 488.

³ См. § 37 (пункт 2) в учебном пособии И. А. Федосова «История СССР, VIII класс» (М., 1972) и § 33 (пункт 1) в пробном учебнике А. А. Вагина и Т. С. Шабалиной «История СССР, VIII класс» (М., 1968).

ми странами, но таких темпов царская Россия не знала ни до, ни после 90-х годов XIX в. С тем большей остротой встает вопрос проблемного характера: чем объясняется столь быстрый промышленный подъем? Проблемная ситуация разрешается в ходе дальнейшего изложения материала учителем в сочетании с живой беседой, в которой учащиеся применяют ранее усвоенные знания. Они сами и назовут, при каких условиях происходит развитие капиталистической промышленности, и укажут на необходимость выяснить, имелись ли эти условия в России в конце XIX в.

«Имело ли место накопление крупных капиталов внутри страны, например в легкой промышленности? Подтвердите это фактами». Учащиеся вспоминают Кренгольмскую мануфактуру с ее 9 тысячами рабочих (сколько прибыли получали капиталисты от эксплуатации таких масс рабочих!), указывают, что фабрикант Морозов получал от эксплуатации рабочих ежегодно полмиллиона рублей прибыли. Эти факты дают возможность еще раз подчеркнуть сущность капиталистического накопления: оно осуществляется путем *эксплуатации*. Итак, к концу XIX в. были накоплены крупные отечественные капиталы. Сообщаем данные о притоке иностранных капиталов в Россию, ставим вопрос так: чем объяснить приток иностранных капиталов в Россию? Что привлекало их сюда? Во-первых, богатейшие источники сырья: мощные угольные пласты в Донбассе, фонтаны нефти в Баку, горы железной руды на Урале. Во-вторых, дешевая рабочая сила, полная свобода ее эксплуатации: никаких профсоюзов, никакой охраны труда, бесправие рабочих. Итак, первой предпосылкой промышленного подъема было накопление отечественных и приток иностранных капиталов.

Вторая предпосылка: обилие свободной рабочей силы. Вспоминаем о разорении ремесленников и кустарей в итоге промышленного переворота. Почему же усилился приток рабочей силы именно в 90-е годы? Учащиеся вспомнят: неурожай и голод 1891—1893 гг., массовый наплыв разоренных крестьян в города, быстрый рост промышленного пролетариата.

А как обстояло дело с рынком сбыта? Без значительного роста внутреннего рынка немыслим был столь бурный промышленный подъем. Чем определялся рост внутреннего рынка? Во-первых, интенсивным строительством железных дорог. Железным дорогам требовалось огромное количество металла (на рельсы, паровозы, вагоны), требовалось все больше каменного угля. Это вело к развитию металлургии и топливной промышленности. Таким образом, строительство железных дорог *создавало* внутренний рынок. Но вот железная дорога построена. Какое влияние окажет это на хозяйственную жизнь окружающей местности?

Целесообразно к этому уроку дать группе учащихся небольшое задание: по карте «Развитие капитализма с 1861 по 1900 г.» (Атлас по истории СССР, ч. II) найти железнодорожные линии,

построенные в 90-е годы, и, сопоставив с картой плотности населения (школьный географический атлас), определить, в каких (в смысле населенности) районах страны шло в основном железнодорожное строительство. На уроке они сообщают свой вывод: железные дороги в конце XIX в. пролагались в основном в густонаселенных областях России. Эти области прежде находились в условиях полунатурального хозяйства. Проведение железных дорог втягивало их в интенсивный торговый обмен. С первым же поездом появлялись скупщики сельскохозяйственных продуктов, продавцы дешевых изделий крупной промышленности. Новая железная дорога как бы открывала новый рынок сбыта.

Работа, сделанная с учащимися, позволяет поставить на обсуждение вопрос: «Какое влияние на развитие внутреннего рынка оказывала дифференциация крестьянства?» — который обычно вызывает интерес и оживленное обсуждение в классе. В ходе беседы мы учим школьников расчленять общую проблему на части, анализировать факты, делать выводы и обобщать полученные результаты.

Что означает дифференциация крестьянства? Какие группы крестьянства при этом численно растут, какие сокращаются? Растет число кулаков, еще больше растет число бедняков, сокращается масса середняков. Какие же хозяйства в большей мере выступают на рынке в качестве покупателей промышленных изделий — хозяйства середняков, кулаков или бедняков?

Разберем: кто больше покупает промышленных товаров — кулак или середняк? «Конечно, кулак!» — не задумываясь, отвечают учащиеся. А почему? Этот вопрос заставляет учеников глубже вдуматься в сущность товарных отношений.

Выясняем: большие излишки продуктов, созданные трудом батраков, кулак *продает* на рынке и на вырученные деньги покупает нужные ему товары. Прежде чем купить, необходимо продать: таков закон товарного хозяйства.

Какие товары покупал кулак? Отвечая на этот вопрос, мы предельно конкретизируем изложение, используя бытовые детали. Кулак не надевал дмотканую сермягу; на нем сатиновая, а в праздник атласная рубашка, жилет, суконная поддевка, зимой полушубок, крытый фабричным сукном, картуз, часы на цепочке, сапоги со скрипом, блестящие галоши. Он пьет чай с сахаром, вприкуску (из скупости), а при гостях внакладку (чтобы покуражиться). В сарае у него запас гвоздей, бочонок керосина, под навесом плуги и косилки. На кухне два самовара, медная посуда, в коморе сундуки с цветными шальями, атласными и сатиновыми платьями. Все это — промышленные изделия, купленные на деньги.

Итак, *рост числа кулацких хозяйств* (товарных, капиталистических!) означал расширение внутреннего рынка для промышленности. Теперь сравним хозяйство середняка и бедняка. Кто чаще выступает в качестве покупателя, чье хозяйство в меньшей

степени сохраняет натуральный характер? Этот вопрос вызывает оживленную дискуссию:

— У середняка почти все свое. А бедняк больше вынужден покупать: у него своего хозяйства почти и нет,— говорят одни.

— А на что он купит, раз он бедняк? — возражают другие.

— А он к кулаку нанимается,— уточняют третьи.

Если учащихся затрудняет решение вопроса, предлагаем для сравнения с середняком взять *конечный результат* разорения деревни — *пролетария* и проанализировать его отношения к рынку.

«Предположим, что наш бедняк окончательно разорился, стал пролетарием, городским рабочим. Кто же лучше питался, теплее одевался в те времена — середняк или рабочий?

Конечно, середняк: у него и валенки из шерсти своих овец, и полушубок нагольный, рубаха домотканая. Овощи с огорода, хлеб свой, хоть и не досыта. Хозяйство его в большей степени сохраняло натуральный характер. А как был одет рабочий? Рубаха ситцевая, выцветшая, но *купленная*, пальтишко «на рыбьем меху», но куплено; питался рабочий плохо, в дешевых трактирах, в столовых — «живопырках», но за деньги. Продавая рабочую силу, он *весь свой заработок* тратил на жизнь».

Итак, при расслоении деревни, с одной стороны, росло число кулаков, имевших возможность покупать промышленные изделия (в обмен на продукцию своего капиталистического хозяйства), а с другой — массы середняков превращались в бедняков, пролетариев и полупролетариев, почти не имевших своего хозяйства и потому вынужденных покупать предметы первой необходимости (предварительно продав свою рабочую силу!). Дифференциация крестьянства, связанная с развитием капиталистических отношений в сельском хозяйстве, означала *рост внутреннего рынка*.

Отметим: этот вывод впервые был научно обоснован В. И. Лениным в книге «Развитие капитализма в России».

Так, выясняя в ходе беседы предпосылки промышленного подъема в России, мы углубляем и уточняем представления учащихся о внутреннем рынке, о дифференциации крестьянства, о товарности различных групп крестьянских хозяйств в условиях развития капитализма. Вместе с тем мы раскрываем новую закономерность: развитие капитализма вело к расширению внутреннего рынка.

Мы полагаем, что приведенные примеры дают основание утверждать, что усваиваемые учащимися в школьном курсе истории понятия и закономерности лишь в той мере становятся орудием дальнейшего активного познания и основой прочной системы исторических знаний, в какой они раскрываются учащимся на конкретном материале, с предельной убедительностью. Попытки вести обучение путем дефиниции понятий, по крайней мере в применении к сложным вопросам экономики, обречены на провал.

§ 6. Изучение произведений К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина в школе и его значение в раскрытии исторических закономерностей

Особо важную роль в познании закономерностей общественной жизни играет ознакомление учащихся с идеями классиков марксизма и изучение их произведений. За полвека советская школа накопила богатый опыт изучения произведений К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина. Изучение классических произведений в школьном преподавании истории вооружает учащихся более глубоким пониманием исторических явлений. В них они находят классические образцы тончайшего анализа и гениальных обобщений исторических фактов. Это помогает ученикам осознать исторические закономерности и перспективы современного развития.

Вопрос об изучении произведений классиков марксизма встает перед учителем истории преимущественно в старших классах. На уроках истории в V—VII классах школьники лишь в единичных случаях встречаются с краткими высказываниями классиков марксизма. Чаще всего они служат итоговыми обобщениями, выводами по теме урока после того, как изучен соответствующий фактический материал. Учитель обращает внимание класса на цитату в учебнике («Вот что сказал В. И. Ленин о восстании рабов под руководством Спартака!»), медленно и внятно читает текст высказывания (или предлагает школьникам прочитать его про себя), затем ставит вопросы с целью выяснить, насколько ученики поняли прочитанное.

Разобранный отрывок учащиеся выписывают в тетрадь или аккуратно отмечают в учебнике. В некоторых случаях полезно сообщить им, в каком произведении или в связи с чем сделано то или иное высказывание.

Методика работы с выдержками из произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина значительно меняется с переходом учащихся в VIII класс. В тексте учебника новой истории А. В. Ефимова более 30 высказываний классиков марксизма о событиях XVII—XIX вв., не считая тех, что введены в число исторических документов. Все эти материалы имеют теоретический характер, представляя собой обобщенные характеристики сложных исторических явлений. Работа с ними требует времени на уроках, так как самостоятельное изучение их дома, без предварительного разбора в классе, непосильно для школьников этого возраста. И едва ли будет прав учитель, поставив перед восьмиклассниками задачу проштудировать в обязательном порядке все эти ценнейшие источники, содержащиеся в учебнике. Такая торопливость принесла бы непоправимый ущерб в идейно-познавательном и воспитательном отношении.

Очень важно с первого знакомства с классическим материалом вызвать у восьмиклассника живой интерес к произведениям

К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, желание ближе познакомиться с ними и главное — научить школьника работать с этими замечательными источниками. Все это достижимо лишь при условии, если предложенный учащимся материал доступен для них. Поэтому важно, особенно на первых порах, включение в «документы» не только отрывков теоретического характера, но и образцов блестящего повествования, которыми так богаты произведения классиков: например статьи Ф. Энгельса об июньском восстании 1848 г. в Париже, статьи К. Маркса о Гражданской войне в США и др. Так, отрывок из статьи Ф. Энгельса «23 июня» содержит яркий рассказ о схватке на баррикаде улицы Кле-ри в дни восстания парижского пролетариата в июне 1848 г. Такие отрывки могут стать предметом самостоятельной (в том числе домашней) работы по заданию учителя, материалом для творческого решения познавательных задач.

Обобщенные характеристики и оценки исторических событий в учебнике новой истории для VIII класса выступают как идейное завершение урока или темы. Например, изучение чартизма завершается ленинской характеристикой этого движения. Подведение учащихся к оценке и выводам классиков марксизма составляет идейный стержень изучаемой темы, придавая всей учебной работе идейную направленность и целеустремленность. После такой работы на уроке учащимся можно дать домашнее задание: подтвердить фактами из учебника (или: из рассказа учителя) оценку (вывод, характеристику) данного явления, сделанную В. И. Лениным (К. Марксом, Ф. Энгельсом).

В тех случаях, когда классическое высказывание имеет значение прогноза, с ним может быть связано и задание проблемно-познавательного характера. Характеризуя положение в Италии в 1859 г., когда предательство Наполеона III затормозило окончательное объединение страны, учитель сообщит, что Маркс и Энгельс считали неизбежным новый подъем национально-освободительного движения: «...в дело может вмешаться итальянская революция...»¹ «Посмотрим, подтвердился ли этот прогноз? Можно ли последующие события в Италии считать революцией?» — говорит учитель, строя свое дальнейшее изложение как проблемное. Для облегчения работы учащимся предлагается, слушая рассказ, делать заметки по трем вопросам: кто участвовал в движении? Какой характер оно приняло? В каких формах протекало (стачка, восстание)?

Разбором отдельных высказываний классиков марксизма не исчерпывается работа в VIII классе. Особое место в ней занимает ознакомление с содержанием «Манифеста Коммунистической партии».

В 20—30-е годы в практике советской школы широкое распространение получило фронтальное изучение школьниками в классе и дома главы I «Манифеста» полностью и выборочно —

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. т. 13, стр. 445.

глав II и IV. С выходом в свет учебника новой истории, содержащего выдержки из текста «Манифеста» и изложение его идей, эта работа приобрела массовый характер. Вместе с тем, однако, складывалось мнение, что ознакомление школьника с «Манифестом» можно ограничить работой по учебнику. (В связи со снижением на один год возраста учащихся это мнение получило широкое распространение.) В настоящее время трудно отстаивать необходимость и целесообразность фронтальной работы всех восьмиклассников над полным текстом первой главы и значительной части глав II и IV «Манифеста». В самом деле, его содержание и форма изложения представляют местами значительные трудности для большинства учащихся этого возраста. Однако оправдан ли полный отказ от текстуального изучения этого произведения в VIII классе? Школьники должны быть ознакомлены с «Манифестом Коммунистической партии». При этом речь идет, очевидно, о сочетании изложения учителем содержания произведения с выборочным объяснительным чтением отдельных абзацев, с разбором их путем беседы и комментирования.

Проводить эту работу лучше всего не по учебнику и не по хрестоматии, а по отдельно изданной брошюре, которая должна быть у каждого учащегося. Этот момент очень важен в воспитательном отношении. Приобретением брошюры восьмиклассник кладет начало личной комсомольской библиотеке произведений классиков марксизма-ленинизма. Эпохальное творение К. Маркса и Ф. Энгельса предстает перед учащимися в целом как отдельная «небольшая книжечка». На уроке создается особо торжественное настроение, чтобы изучение «Манифеста» было прочувствовано учащимися как начало нового этапа их умственного развития. «Вы должны,— говорит учитель,— внимательно изучать это произведение. Книжка небольшая. Но В. И. Ленин сказал о ней: «Эта небольшая книжечка стоит целых томов: духом ее живет и движется до сих пор весь организованный и борющийся пролетариат цивилизованного мира»¹. Так писал Ленин в конце прошлого — XIX в., но его слова полностью сохраняют свою силу и в наши дни».

Введение читает учитель. Школьники следят по тексту. Первая фраза, естественно, обращает учащихся к современности: можно ли сейчас назвать коммунизм призраком? По ходу чтения учитель дает краткие справки, о каком царе идет речь, кто такой Меттерних. Ученики сами укажут, о каком собрании коммунистов в Лондоне упоминает введение, когда был этот съезд, кому было поручено составление программы «Союза коммунистов». Рассматривая титульный лист первого издания, они установят дату выхода в свет «Манифеста», обратят внимание на призыв «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!».

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 2, стр. 10.

Работа с текстом «Манифеста» ведется такая же, как и с первым историческим документом, с которым мы знакомили школьников в V классе,—разбирается и комментируется каждая фраза.

«История всех до сих пор существовавших обществ была историей борьбы классов».

Какие два основных класса существовали при рабовладельческом строе? При феодальном? При капитализме? Приведите примеры классовой борьбы в рабовладельческом обществе. При феодализме в России? В других странах? Назовите знакомые вам факты классовой борьбы пролетариата против буржуазии в XIX в. В наши дни? Вы назвали десятки примеров обостренной борьбы классов, массовых выступлений, восстаний и классовых войн. На самом деле их в истории было куда больше. И все это огромное число исторических фактов выражено в «Манифесте» одной фразой. Эта фраза обобщает массу исторических фактов, подобно тому, как алгебраическая формула обобщает свойства и отношения различных величин. Поистине, учение К. Маркса и Ф. Энгельса — это «алгебра революции».

Эта часть беседы должна убедить учащихся, что читать произведения классиков марксизма следует не торопясь, вдумываясь в каждую фразу.

Прочитав фразу о борьбе, всегда кончавшейся или революционным переустройством всего общества, или общей гибелью борющихся классов, учитель предложит учащимся привести пример того, как в результате революционного переворота ранее неполноправная буржуазия стала господствующим классом, а класс угнетенного крестьянства освободился от феодальных повинностей. «А теперь назовите случай, когда с гибелью старого строя погибли оба основных класса — и класс угнетателей и класс угнетенных, а возникли совсем иные классы угнетателей и угнетенных».

Методика работы с текстом «Манифеста» еще в 30-е годы прекрасно разработана В. Н. Бернадским¹. И хотя В. Н. Бернадский имел в виду не выборочное чтение, а изучение всего текста главы I и частично глав II и IV, его методические рекомендации не потеряли своей ценности. При чтении «Коммунистического манифеста» с учащимися, писал В. Н. Бернадский, нужно ставить перед собою две задачи: углубить и обобщить понимание учащимися всей изученной ими человеческой истории и раскрыть им основы учения Маркса. Эти две задачи внутренне едины, ибо, углубляя и обобщая понимание хода исторического процесса, мы вместе с этим и подводим к пониманию исторической теории Маркса.

Так как при чтении этой работы ученики впервые имеют дело со столь насыщенным, богатым мыслями произведением,

¹ См.: В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Л., 1939, стр. 103—105.

то нужно учить их читать медленно, так медленно, как они никогда еще до сих пор никаких книг не читали. Нужно учить читать, вдумываясь в каждую фразу, и чем шире степень обобщения в том или ином месте «Манифеста», тем дольше нужно задерживаться на этой мысли и наполнять ее конкретным содержанием.

Чтение «Манифеста Коммунистической партии» по-прежнему сводится, по сути дела, к двум основным методическим приемам. Первый прием — выделение главной мысли той или иной части «Манифеста», а затем пояснение этой мысли конкретным содержанием уже известного учащимся исторического процесса. Следует комбинировать чтение учителя с чтением учащихся про себя, так что некоторые места прочитывает учитель вслух, а некоторые (когда нужно прочесть более или менее длинный отрывок и из него выделить главную мысль) прочитываются учащимися про себя.

Приведем пример. Ведется разбор того места главы I, где речь идет о постепенном развитии борьбы пролетариата (со слов «Пролетариат проходит различные ступени развития»). Учитель предлагает учащимся прочесть про себя три абзаца «Манифеста» и затем выделить указанные Марксом ступени борьбы пролетариата. А дальше по каждой ступени учащиеся приводят примеры, известные им из прошлого. Когда речь заходит о том, что рабочие «ведут борьбу не только против буржуазных производственных отношений, но и против самих орудий производства», учащиеся быстро вспоминают луддитов. Работа идет без задержки, вплоть до фразы: «На этой ступени пролетариат борется, следовательно, не со своими врагами, а с врагами своих врагов...» Здесь учащиеся не сразу схватывают, где чьи враги. Приходится даже на доске записать схему: пролетариат — его враги — враги его врагов. Но зато, когда учащиеся поймут формулу Маркса, как просияют их лица. Они назовут сразу же ряд примеров, когда пролетариат вел борьбу против врагов своих врагов. И на следующих уроках учащиеся будут пользоваться этим термином Маркса.

На работу над текстом «Манифеста» В. Н. Бернадский отводил два урока. «Но для этого дела, — утверждал он, — не жаль двух часов. Не жаль потому, что разбором «Коммунистического манифеста» учитель добьется не только более глубокого понимания всей пройденной истории человечества, но разрешит вместе с этим одну чрезвычайно важную задачу: сделает первый шаг по пути обучения школьника умению читать классические марксистские работы. Ученики будут горды сознанием, что они прочитали и поняли произведение Маркса и Энгельса»¹.

Из новых работ по методике изучения произведений К. Маркса и Ф. Энгельса и прежде всего «Манифеста Коммунистической

¹ В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Л., 1939, стр. 107.

партии» наибольший интерес представляет книга И. П. Рахмановой «Изучение в школе жизни и деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса» (М., 1968). Система заданий по тексту «Манифеста», предложенная И. П. Рахмановой, во многом совпадает с вопросами, сформулированными В. Н. Вернадским, однако направленность этой системы несколько иная. Вопрос: «Почему происходит классовая борьба в рабовладельческом, феодальном и капиталистическом обществе, в чем ее причина?» — имеет целью связать классовую борьбу с наличием классового угнетения и особым распределением средств производства в классовом обществе. Далее, вопросы: «Какова роль классовой борьбы в истории? Какое значение имели крестьянские восстания для феодального строя? Как произошел переход от феодального строя к капиталистическому?» — должны подвести учащихся к выводу, что классовая борьба является движущей силой развития общества с антагонистическими классами, к выяснению обязательной связи между наличием эксплуатации и классовой борьбой. А как называется такая постоянная, устойчивая повторяющаяся связь между явлениями? — *Законом*.

На материале «Манифеста» и проводимой по его тексту обобщающей работы И. П. Рахманова считает целесообразным разъяснить важнейшие социологические понятия «производительные силы» и «производственные отношения», раскрыть и сформулировать общие законы общественного развития: законы классовой борьбы, закономерность смены одного общественного строя другим, связь между развитием производительных сил и изменением производственных отношений, закономерность социальных революций. Само понятие «закон общественного развития» И. П. Рахманова полагает целесообразным раскрывать именно в VIII классе при изучении текста «Манифеста Коммунистической партии». Между тем, как уже отмечалось в предыдущем параграфе, понятие «законы истории» мы можем ввести уже на заключительных уроках в VII классе, а изучение содержания «Манифеста» рассматривать как *один* из важнейших этапов раскрытия общеполитических закономерностей, а не как исходный или тем более единственный этап этой работы. Предложения И. П. Рахмановой могут привести к чрезмерной перегрузке уроков по «Манифесту» и сделать их непосильными для учащихся.

Работа над произведениями основоположников марксизма, начатая в курсе новой истории, должна получить свое продолжение во втором полугодии при изучении истории СССР XIX в. в VIII классе.

Действующий учебник истории СССР И. А. Федосова содержит около 25 небольших выдержек-цитат из произведений В. И. Ленина, Ф. Энгельса, К. Маркса. Приемы активной работы с этими источниками уже известны учащимся: подтвердить высказывание В. И. Ленина о гнилости и бессилии крепостной России, обнаружившихся в годы Крымской войны, приведя конкретные факты хозяйственной, технической, военной отсталости

крепостной России, гнилости и продажности чиновничьего аппарата, беспорядка в снабжении и бездарности в руководстве армией. Разумеется, изучение ленинских характеристик (например, характеристики трех периодов революционного движения в России) должно являться итоговым обобщением конкретного материала.

К сожалению, в отличие от учебника новой истории, пособие И. А. Федосова по отечественной истории не содержит крупных отрывков из произведений В. И. Ленина ни в тексте, ни среди исторических документов. Таким образом, в этом вопросе отсутствует преемственность между учебникам одного года обучения. Между тем учащиеся уже на материале курса новой истории подготовлены к изучению доступных отрывков из произведений В. И. Ленина, о чем свидетельствует и передовой опыт учителей. Поэтому мы считали необходимым включить в наш пробный учебник истории СССР для VIII класса¹ отрывки из произведений В. И. Ленина — о трех этапах революционного движения в России (из статьи «Памяти Герцена»), о развитии капитализма в России после 1861 г. (из «Проекта и объяснения программы социал-демократической партии»), о реформе 1861 г. (из статьи «Крестьянская реформа» и пролетарски-крестьянская революция»), т. е. из работ, в которых раскрываются закономерности экономического развития России, закономерности классовой борьбы и революционного движения.

Аналогичный материал введен и в пробный учебник истории СССР для VIII класса М. В. Нечкиной, А. В. Фадеева, П. С. Лейбенгруба (М., 1968).

Отрывок из статьи В. И. Ленина «Крестьянская реформа» и пролетарски-крестьянская революция»² лучше изучать по частям на уроках темы «Буржуазные реформы 60-х годов XIX века». На первом уроке анализ предпосылок реформы 1861 г. завершается разбором второго абзаца этого отрывка («Какая же сила заставила их взяться за реформу?»), анализ борьбы между различными группами дворянства вокруг условий реформы — разбором абзаца о «пресловутой борьбе крепостников и либералов» и т. д. И лишь после этой работы учащимся дается задание проработать целиком весь отрывок, сделать небольшие выписки или устно ответить на вопросы: что говорит В. И. Ленин об условиях освобождения крестьян в 1861 г., о крестьянских наделах, о выкупе? Как оценивает Владимир Ильич борьбу между крепостниками и либералами в годы подготовки реформы? Что говорит В. И. Ленин о прогрессивных результатах реформы? Высказывания В. И. Ленина о трех поколениях русских революционеров лучше положить в основу одного из итоговых повторительно-обобщающих уроков.

¹ А. А. Вагин и Т. С. Шабалина. История СССР. Учебное пособие для VIII класса. М., 1968.

² Он включен в оба пробных учебника. Работу эту можно организовать и по тексту брошюры или соответствующего тома из Полного собрания сочинений В. И. Ленина.

Отрывок из «Проекта и объяснения программы социал-демократической партии» (1895—1896 гг.) можно (в два приема) дать для самостоятельного штудирования дома при изучении темы «Развитие капитализма и формирование промышленного пролетариата в России». Руководствуясь ленинским материалом, учащиеся подготовятся к устному ответу на вопросы: в чем видел В. И. Ленин главное явление в жизни России во второй половине XIX в.? Какие изменения произошли в сельском хозяйстве после реформы 1861 г.? В чем выразилось развитие капитализма? Какие новые классы сформировались в России? Как отразилось развитие капитализма на трудящихся: крестьянах, мелких ремесленниках, наемных рабочих?

Таким образом, к концу обучения в VIII классе в работу учащихся с материалом из произведений классиков марксизма вносится больший элемент самостоятельности: самостоятельное изучение дома, самостоятельные ответы на вопросы, изучение отрывков большего объема, подготовка по ленинским высказываниям к повторительно-обобщающим урокам.

Обращаясь к произведениям В. И. Ленина, полезно сообщать учащимся краткие сведения о самом произведении, времени и обстоятельствах его появления¹. Так, учитель сообщает, что в 1895—1896 гг., находясь в тюрьме, В. И. Ленин составил проект программы социал-демократической партии в России и объяснения к нему. Проект был написан Лениным молоком между строк медицинской книги, которая затем была передана из тюрьмы на волю Н. К. Крупской. Текст был проявлен, переписан и отпечатан на гектографе.

Отметим и еще один путь использования произведений В. И. Ленина на уроках истории в VIII классе: привлечение из его трудов цифрового материала, характеризующего закономерности развития пореформенной экономики, в особенности из работы «Развитие капитализма в России».

Опыт свидетельствует, что ко времени окончания восьмилетней школы учащиеся овладевают умением работать с текстом исторического документа программно-политического характера, приобретают некоторый опыт изучения отрывков из произведений классиков марксизма. Качественно новым этапом в идеологическом формировании учащихся является изучение произведений В. И. Ленина в IX и X классах. Следует подчеркнуть, что идейное воспитание учащихся старшего возраста на образе В. И. Ленина осуществляется не только на историко-биографическом материале, но главным образом на содержании его произведений. В них встает перед учащимися образ гениального теоретика и вождя трудящихся, создателя Коммунистической партии, вдохновителя и организатора Великой Октябрьской революции. Сила научного предвидения, убедительность аргументации, диа-

¹ Такие необходимые данные введены нами в пробное учебное пособие по истории СССР для VIII класса.

лектическая логика, революционная страстность произведений и выступлений В. И. Ленина оставляют неизгладимый след в умах учащихся.

На уроках истории в IX классе значительно чаще в изложении учителя звучат ленинские характеристики, оценки, а итоги уроков выражаются в ленинских высказываниях, раскрывающих закономерности общественного развития и привлекающих учащихся глубиной мысли, яркостью и точностью формулировок. Не только теоретическое содержание курса в целом освещено идеями В. И. Ленина, но и многие уроки и даже темы («Империализм как высшая и последняя стадия капитализма», «Подготовка и проведение Великой Октябрьской социалистической революции» и др.) строятся непосредственно и целиком на ленинском материале. Все это повышает интерес учащихся к изучению произведений В. И. Ленина, о которых они узнают из уроков истории и из учебника.

И возраст учащихся, и уровень их мировоззренческих интересов, и содержание программного материала, относящегося к событиям конца XIX и начала XX в., его теснейшая связь с проблемами современности делают не только возможным, но и необходимым, наряду с разбором отдельных высказываний классиков марксизма и выдержек из классических произведений, перейти к изучению *целых* небольших произведений В. И. Ленина.

Речь идет о фронтальном обязательном изучении всеми без исключения учащимися IX и X классов *немногих* доступных им произведений В. И. Ленина текстуально и целиком, а не в отрывках и не в пересказе учителя. Речь идет не об индивидуальных заданиях отдельным сильным учащимся по содержанию произведений В. И. Ленина, а о руководстве работой *всех без исключения* учащихся.

Здесь перед учителем встает прежде всего вопрос о том, какие произведения В. И. Ленина должен изучить каждый учащийся в IX—X классах в связи с курсом истории.

В практике преподавания истории в школах изучение произведений В. И. Ленина учащимися IX—X классов организовано различным образом¹. Наиболее опытные учителя проводят текстуальное изучение всеми учащимися *немногих*, наиболее доступных произведений. Другие планируют изучение чрезмерно большого числа произведений, малодоступных школьникам, или, наоборот, вместо изучения произведений ограничиваются их пересказом или разъяснением отдельных цитат.

В методической литературе последних лет имели место рекомендации непосильного числа произведений для изучения школьниками. Примером может служить статья Л. В. Лагеровой «Об

¹ См. выступление чл.-корр. АПН СССР А. Т. Кинкулькина на Всесоюзном совещании работников народного образования по подготовке школ к 100-летию со дня рождения В. И. Ленина в июне 1969 г. («Преподавание истории в школе», 1969, № 5, стр. 38).

изучении произведений В. И. Ленина с учащимися VIII—X классов», в которой автор, ссылаясь на 19-летний опыт преподавания, считает возможным изучение девятиклассниками свыше 20 ленинских работ только в курсе истории СССР¹.

В этих условиях особого внимания заслуживает положение, выдвинутое на Всесоюзном совещании работников народного образования по подготовке школ к ленинскому юбилею главным ученым секретарем АПН СССР Н. П. Кузиным: «...в организации самостоятельной работы старшеклассников по изучению трудов В. И. Ленина главное внимание должно быть обращено не на количество произведений, а на глубину их изучения»². Вместе с тем, как правильно отмечалось на совещании, необходимо прививать старшеклассникам *вкус* к изучению марксистско-ленинской литературы³.

Мы полагаем, что в определении минимума произведений В. И. Ленина, обязательных для изучения их каждым школьником, речь может, видимо, идти о рекомендации ряда наиболее доступных статей, из числа которых учитель выберет несколько произведений с учетом возможностей и уровня подготовки данного класса. Опыт свидетельствует, что в тех случаях, когда учитель, не обременяя учащихся, сумеет организовать изучение немногих доступных по содержанию и объему произведений, но всеми без исключения школьниками, сумеет заинтересовать и научить их этой работе, любые его дальнейшие задания по произведениям В. И. Ленина в разумной дозировке будут с охотой выполняться подавляющим большинством учащихся.

В число работ В. И. Ленина, отобранных учителем для фронтального изучения их старшими школьниками, войдут, очевидно, немногие небольшие по объему, доступные по содержанию произведения, относящиеся к важнейшим темам и вопросам школьного курса истории в IX—X классах, раскрывающие закономерности буржуазно-демократических и социалистических революций XX в., закономерности строительства социализма. К таким работам прежде всего относятся: «Доклад о революции 1905 года», прочитанный для рабочей молодежи г. Цюриха, популярная статья «Памяти Коммуны», «Письмо к рабочим и крестьянам по поводу победы над Колчаком». Эти наиболее доступные труды В. И. Ленина могут быть изучены не только путем разбора на уроке, но и в значительной части стать предметом самостоятельной работы дома. К числу безусловно обязательных для изучения относятся также более трудные, хотя и небольшие по объему: «О задачах пролетариата в данной революции», «Советы постороннего», письмо Центральному Комитету РСДРП(б) «Марксизм и восстание», Декрет о мире и Декрет о земле⁴. Таким

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1969, № 1.

² «Преподавание истории в школе», 1969, № 5, стр. 35.

³ Там же, стр. 37.

⁴ Здесь имеются в виду только те ленинские произведения и документы, которые изучаются целиком, а не в выдержках.

образом, можно назвать всего 6—8 небольших произведений В. И. Ленина, которые могут быть целиком и полностью изучены в IX классе. Кроме того, в зависимости от уровня подготовки класса многие учителя проводят работу по изучению таких статей, как «Уроки московского восстания», «Письма из далека», «К лозунгам» и др.

Этот перечень в основном совпадает с рекомендациями НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Это позволяет сделать вывод, что при наличии индивидуальных расхождений в коллективном передовом опыте советской школы круг ленинских работ, предлагаемых учащимся старших классов, наметился достаточно определенно.

Фронтальное изучение работ В. И. Ленина всеми учащимися требует некоторых организационных мер. По указанию учителя девятиклассники заводят особую тетрадь для ведения записей по произведениям В. И. Ленина.

В практике некоторых учителей имеет место неумеренное увлечение разного рода письменными заданиями по ленинскому тексту, чаще всего конспектированием¹. Мы считаем нецелесообразным требовать от школьника даже в старших классах конспектов по ленинскому тексту. Такая работа, если речь идет действительно о составлении настоящего конспекта, а не о кратком письменном пересказе, непосильна даже многим студентам. Конспектировать ленинские произведения очень трудно: чаще всего одни места приходится тезировать, другие — выборочно цитировать, для третьих — составлять подробный или краткий план и лишь частично делать подлинный конспект. Такой сложный комплексный подход недоступен школьнику. Его необходимо предварительно обучить этим отдельным формам работы. Важно обеспечить постепенный переход от простейшего материала к более сложному и использовать *разнообразие* форм классной и домашней работы. Существенным условием ее успешности является строгое дозирование заданий. С самого начала следует, не перегружая учащихся, укреплять в них интерес и желание работать.

Прочитать и продумать содержание двух-трех страниц ленинского текста (помимо текста учебника) — немалая нагрузка к одному уроку даже для старшего школьника! Здесь имеет значение, с одной стороны, четкость и необременительность заданий, а с другой — систематический, но неназойливый контроль за их выполнением. Вызывая учащихся для ответа на текущем уроке, учитель выборочно просматривает их тетради с выписками и записями, предлагает в ходе ответа или выступления на повторительно-обобщающем уроке привести примеры, факты из произ-

¹ В этом отношении не может не вызвать возражений статья Л. В. Лагерозов. Автор предлагает главным образом конспектирование, в том числе статей «С чего начать?», «Уроки кризиса», «О кооперации», «Лучше меньше, да лучше», «Как организовать соревнование?» и др.

ведений В. И. Ленина, воспроизвести ход ленинской аргументации, передать суть ленинских выводов.

Текст одной из первых работ, изучаемых в курсе истории СССР в IX классе, — «Доклада о революции 1905 года» (15 страниц), лучше распределить на 3—4 задания, по 3—3½ страницы на урок. Задание по первому уроку («Начало революции»): внимательно прочитать первые три страницы доклада, выписать в тетрадь две цитаты — о значении событий 9 Января и о своеобразии русской революции. Учащиеся знакомятся с правилами цитирования: определение содержания цитаты (В. И. Ленин о значении событий 9 Января 1905 г.), закавычивание, дословная выписка текста, точное указание источника (года, места издания, страницы и т. д.).

Часть следующего урока отводим чтению и разбору цифрового материала о стачечном движении в 1905 г., приведенном в докладе. Работа идет неторопливо, чтобы учащиеся успевали разобраться в цифрах, следить за ходом анализа, за ленинской аргументацией. Это вводит их в лабораторию ленинской мысли, учит анализировать и обобщать факты, убедительно обосновывать выводы. А главное: анализ статистических данных в классе, а затем дома создает у учащихся представления о составе российского пролетариата, активности и роли его различных слоев, о постепенном вовлечении в борьбу все новых слоев рабочего класса, крестьянства, раскрывает закономерности и своеобразие *русской революции* и роль пролетариата в ней. Все это обеспечивает более глубокое усвоение понятия «буржуазно-демократическая революция», понимание тактики большевиков в этой революции и решений III съезда партии. Изучая доклад, учащиеся делают выписки о Всероссийской октябрьской политической стачке, о Советах рабочих депутатов, о крестьянском движении, о Декабрьском вооруженном восстании.

На повторительно-обобщающем уроке по теме учащиеся, изучив произведение В. И. Ленина, более уверенно дают характеристику восходящей линии, основных задач и характера революции, ее второго этапа — отступления. Посильная для учащихся работа над «Докладом о революции 1905 года» укрепляет в них уверенность в способности разобраться в произведениях В. И. Ленина и желание изучать наследие классиков марксизма. В процессе ее они овладевают наиболее простой формой записи — цитированием важных узловых элементов содержания текста.

Несколько сложнее составление краткого плана ленинской статьи. Некоторые учителя проводили эту работу с учащимися на материале статей «Памяти Коммуны» и «Уроки московского восстания». В этом случае необходимо предварительно показать учащимся на уроке, как составлять план по материалу первых двух-трех абзацев ленинской статьи, и, выяснив содержание каждого абзаца, совместно с учащимися сформулировать заголовки пунктов плана, а затем предложить закончить составление плана дома. Эту задачу лучше разделить на два-три задания.

Важно, чтобы домашняя работа по ленинскому тексту своим содержанием была тесно связана с содержанием очередного урока. Так, при изучении статьи «Памяти Коммуны» на первом уроке вместе с учащимися составляется план содержания первых полутора страниц: «1) Причины революции 18 марта 1871 г.; 2) Коммуна — власть пролетариата; 3) Какие слои населения и почему поддерживали вначале Коммуну...» На следующем уроке, где излагается деятельность Коммуны, учащиеся получают задание изучить соответствующую часть текста и самостоятельно продолжить составление плана. Наконец, на последнем уроке школьники читают заключительную часть статьи. Готовясь к повторительно-обобщающему уроку, они еще раз продумают ее содержание в целом. При такой организации изучения небольшой статьи не вызовет перегрузки учащихся, принесет большую пользу, они почувствуют глубокое удовлетворение от проделанной работы.

Изучая подготовку и проведение Великой Октябрьской социалистической революции, школьники знакомятся с рядом произведений В. И. Ленина, а некоторые из них анализируют текстually.

Подведение итогов Февральской буржуазно-демократической революции нередко проводится на основе первого ленинского «Письма из далека», которое дает возможность предложить учащимся раскрыть проблему буржуазно-демократической революции с привлечением ранее усвоенного материала о революции 1905 г.

Работу проводим путем чтения и разбора ленинского текста в классе. Домашнее задание формулируем осторожно: *только прочитать* первые две страницы из первого письма Ленина, характеристику Временного правительства, конец письма и вспомнить то, что говорилось в классе.

Очень сильному классу можно дать задание: *прочитать письмо и подготовить ответы* на вопросы: 1) Каковы причины быстрого завершения первого этапа Февральской буржуазно-демократической революции? 2) Почему Временное правительство являлось буржуазным правительством? 3) Почему Временное правительство не могло дать стране ни мира, ни хлеба, ни свободы? 4) Борьба каких трех сил определяет, по Ленину, переход ко второму этапу революции? 5) Какие задачи выдвигает Ленин перед рабочими в первую очередь?

Письменные ответы не обязательны; гораздо лучше, если учащиеся ограничатся краткими заметками по каждому вопросу. Чем меньше школьник будет загружен письменными заданиями, тем с большей охотой он отдаст свое время продумыванию. Выполнение задания проверяем на уроке в ходе опроса и беседы. Работа проходит оживленно: учащиеся вносят поправки и дополнения к ответам товарищей.

В связи с вопросом о сущности двоевластия по-новому раскрывается понятие «революционно-демократическая диктатура

пролетариата и крестьянства», с которым мы знакомили учащихся при изучении революции 1905 г. Читаем и разбираем два абзаца из «Писем о тактике», от слов: «По-старому выходит: за господством буржуазии может и должно последовать господство пролетариата и крестьянства, их диктатура...»¹

Ставим вопрос: закончилась ли в феврале — марте 1917 г. буржуазно-демократическая революция в России? Очень развитые учащиеся сразу схватывают решающие признаки и указывают, что основные задачи буржуазно-демократической революции (свержение самодержавия, переход власти от помещиков к буржуазии, завоевание политических свобод) уже достигнуты. «А ликвидация помещичьего землевладения?» — возражают другие. Чтобы закончить дискуссию, читаем выдержку из того же произведения. Беседа заставляет учащихся глубже продумать вопрос о закономерностях революции, по-новому взглянув на ранее пройденный учебный материал. Так вовлекаются учащиеся в поучительную умственную работу.

Рассказывая о событиях весны и лета 1917 г., учитель, не ограничиваясь изложением фактов, вводит учащихся в круг теоретических вопросов о *закономерностях* перерастания буржуазно-демократической революции в социалистическую, о роли масс и руководимой В. И. Лениным партии в этом процессе, о тактике большевиков в условиях двоевластия и после июльских событий, о смене лозунгов, о роли соглашательских партий. Все эти вопросы ставятся в классе на конкретном материале, но решающее значение в их освещении играет изучение работ В. И. Ленина, и прежде всего Апрельских тезисов «О задачах пролетариата в данной революции». Из всего классического материала они, несомненно, наиболее трудны для школьников. Самостоятельное их усвоение, без предварительной работы в классе, непосильно для учащихся. Классная работа по тезисам не может, однако, проходить только в форме чтения и обсуждения. Ведущее место должно принадлежать объяснению самого учителя. Нужно разъяснить, что тезисы В. И. Ленина — это конкретный план борьбы за перерастание революции буржуазно-демократической в социалистическую, это — обоснование своеобразной революционной тактики большевиков в условиях двоевластия. И учитель поступит правильно, если он от общей идеи тезисов поведет учащихся к объяснению каждого тезиса в отдельности.

Домашнее задание по Апрельским тезисам может заключаться только в одном: учащиеся должны, руководствуясь учебником и объяснениями учителя, *разобраться* в тезисах и *усвоить* их содержание. Ни о каком конспектировании не может быть и речи. Ибо как можно конспектировать *тезисы*? Не может идти речь и о подготовке ответов на вопросы. Ибо такими ответами на *основные* вопросы являются *сами тезисы*.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 31, стр. 135.

Вопросы, связанные с политической ситуацией послеиюльских дней и тактической линией большевиков, принятой на VI съезде партии, учитель раскрывает на ленинских работах «Политическое положение», «К лозунгам», «Уроки революции». Эти работы используются в изложении учителя на уроке. Статью «К лозунгам» учитель рекомендует желающим.

Особое внимание уделяет учитель анализу политического положения в стране осенью 1917 г., непосредственной подготовке и проведению Октябрьского вооруженного восстания. Разбор на уроке и самостоятельная домашняя работа обычно проводятся по статьям и письмам В. И. Ленина «Марксизм и восстание», «Советы постороннего», «Письмо членам ЦК».

Однако наряду с текстуальным изучением произведений В. И. Ленина самими учащимися важное место в раскрытии закономерностей буржуазно-демократической и социалистической революции занимает *ознакомление* школьников с *содержанием* ряда работ В. И. Ленина. Так, в IX классе на первых уроках истории СССР учитель знакомит учащихся с содержанием работы В. И. Ленина «Что делать?», а в теме «Революция 1905—1907 гг. в России — первая народная революция эпохи империализма» — с основным содержанием книги «Две тактики социал-демократии в демократической революции». Это ознакомление осуществляется путем *изложения* идейного содержания ленинских работ учителем и по учебнику, работы над текстом произведения, путем чтения заголовков, избранных мест, в которых отражено или резюмировано основное содержание произведения.

Именно так по работе В. И. Ленина «Грозящая катастрофа и как с ней бороться» можно начать анализ положения России осенью 1917 г. Учащиеся следят по своим экземплярам брошюры или тома сочинений В. И. Ленина, которые лежат почти на каждой парте, делают пометки на полях, иногда осторожно подчеркивают карандашом отдельные фразы.

Строки, которыми начинается первая глава «Голод надвигается»: «России грозит неминуемая катастрофа... Железные дороги встанут... Прекратится подвоз хлеба...»¹ — вводят учащихся в трагическую обстановку осени 1917 г. Читаем дальше: «А между тем... способы борьбы с катастрофой и голодом имеются...»; «меры эти не принимаются *только* потому, *исключительно* потому, что осуществление их затронет неслыханные прибыли горстки помещиков и капиталистов»². Главная мера борьбы: «...контроль, надзор, учет, регулирование со стороны государства...»³.

Дальше читаем заголовки глав: «Полная бездеятельность правительства», «Общезвестность и легкость мер контроля».

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 34, стр. 155.

² Там же, стр. 156.

³ Там же, стр. 156.

Какие же это меры? «Национализация банков» (вспомним Апрельские тезисы!), «Национализация синдикатов», «Отмена коммерческой тайны» (объясняем, что это значит и какое отношение имеет к контролю над производством и продажей товаров), «Финансовый крах и меры против него». Но ведь перечисленные мероприятия уже выходят за рамки демократической революции! Ведь их проведение революционной властью Советов «неминуемо, неизбежно означает шаг и шаги к социализму»¹. А вот и ответ — заголовок следующей главы: «Можно ли идти вперед, боясь идти к социализму?» Глава «Борьба с разрухой и войной» вызывает тем больший интерес девятиклассников, что эти высказывания относятся к материалу двух различных разделов пройденного ими курса истории: к французской буржуазной революции XVIII в. и к Великой Октябрьской социалистической революции в России.

С исключительным вниманием учащиеся воспринимают ленинскую мысль о том, что в XX в., в эпоху империализма, одно только разрешение задач *буржуазно-демократической* революции не в состоянии удовлетворить потребности исторического развития и не могло спасти Россию от национальной и государственной катастрофы. Это можно было сделать лишь смелым движением к социализму. Уже в этом тексте содержится мысль об объективной необходимости Октябрьской революции.

«Оборонеспособность, военная мощь страны с национализацией банков *выше*, чем страны с банками, остающимися в частных руках. Военная мощь крестьянской страны, с землей в руках крестьянских комитетов, *выше*, чем страны с помещичьим землевладением»².

Начиная с этих слов читаем текст главы до конца (с небольшими сокращениями). Читаем сперва по частям, с комментариями, второй раз — целиком, «начисто», чтобы учащиеся получили цельное впечатление от ленинской аргументации. Это впечатление особенно усиливается, когда мы читаем пророческие слова Владимира Ильича о могучей социалистической отчизне, о чудесах массового героизма в Советском государстве. Это место неизменно вызывает особенное воодушевление молодой аудитории: «Пример Франции говорит нам одно и только одно: чтобы сделать Россию оборонеспособной, чтобы добиться и в ней «чудес» массового героизма, надо с «якобинской» беспощадностью смести все старое и обновить, переродить Россию *хозяйственно*»³. «Только беззаветно-последовательный разрыв с капиталистами и во внутренней и во внешней политике в состоянии спасти нашу революцию и нашу страну, зажатую в железные тиски империализма»⁴. Какое задание дается по этому тексту учащимся? Очень простое и требующее немного времени — еще

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 34, стр. 191.

² Там же, стр. 195.

³ Там же, стр. 195.

⁴ Там же, стр. 197.

рав прочитать эти строки и сделать две-три краткие выписки, в которых сформулированы основные мысли В. И. Ленина. Это задание, представляющее собой подготовку к переходу от выписывания цитат к тезированию, не вызывает большого труда, тем более что многие учащиеся уже в процессе чтения в классе подчеркнули в своих брошюрах основные ленинские положения.

Этот урок о назревшем общереволюционном кризисе в стране осенью 1917 г. можно провести путем организации активной мыслительной работы учащихся в ходе восприятия материала, излагаемого учителем.

Проблемно-познавательную задачу мы формулируем в начале урока: указать конкретно, в чем выразилась революционная ситуация в России осенью 1917 г.? Предлагаем учащимся вспомнить и назвать три признака революционной ситуации. Страницу тетради (или листок из тетради) предлагаем разделить на три вертикальные полосы; каждая из полос получает свой заголовок: «Бедствия масс дошли до крайности», «Массы не хотят жить по-старому, усилилась революционная активность масс», «Назрел кризис верхов». В ходе изложения материала учителем девятиклассники кратко фиксируют сообщаемые факты в соответствующих графах.

Учитель излагает содержание урока, привлекая также материал из предыдущего параграфа о большевизации Советов и о подготовке новой корниловщины. Рассказывая об экономическом положении страны осенью 1917 г., учитель руководствуется содержанием работы В. И. Ленина «Грозящая катастрофа и как с ней бороться», широко привлекая высказывания В. И. Ленина и приводимые им факты. Разбор этой части материала урока завершается выводом: чтобы спасти страну от экономической катастрофы, необходимо было провести конфискацию помещичьих земель, национализировать банки и крупную промышленность, установить рабочий контроль над производством и распределением продукции. Но осуществить это могла только социалистическая революция, свержение буржуазного Временного правительства и установление диктатуры пролетариата.

Учитель подчеркнет, что Временное правительство ничего не делало для того, чтобы спасти страну от надвигающейся катастрофы. Оно не могло ни наладить транспорта, ни улучшить снабжение городов продовольствием. Более того, многие капиталисты умышленно укрывали запасы сырья и продовольствия, закрывали фабрики, выбрасывая рабочих на улицу, чтобы «костлявой рукой голода», как угрожал капиталист Рябушинский, задуть революцию.

Временное правительство не могло вести победоносную войну, не было способно спасти страну от военной катастрофы. Готовясь к контрреволюционному перевороту, оно намеревалось сдать Петроград немцам: пусть они расправятся с большевиками, с рабочими. Спасти страну от военной катастрофы могла только социалистическая революция.

Учащиеся отметят в своих записях факты, свидетельствующие о том, что бедствия и нищета масс дошли до крайности: кормильцы на фронте, рост цен, падение реальной заработной платы, голод.

А какие факты говорят о том, что рабочие массы не хотят жить по-старому, под властью буржуазии? Какими новыми чертами отличаются стачки осени 1917 г.? Ведь это — не просто стачки! Отмечаем, что рабочие все чаще устанавливали свой контроль над производством, брали управление заводом в свои руки. Подобным образом излагается и анализируется материал о борьбе крестьян, солдат и матросов, о национально-освободительном движении угнетенных народов России.

В конце урока этот материал обобщается. Какие же факты свидетельствуют о наличии всех трех признаков революционной ситуации? Делается вывод, что в стране сложились и общественные силы, способные превратить революционную ситуацию в социалистическую революцию.

В конце урока учащимся дается 2—3 минуты для оформления вывода, после чего учитель собирает листки с записями для проверки и оценки.

На следующем уроке сообщим учащимся названия предоктябрьских писем В. И. Ленина: «Большевики должны взять власть», «Удержат ли большевики государственную власть?», «Марксизм и восстание», «Кризис назрел». Один только перечень писем и статей В. И. Ленина, доказывающих необходимость вооруженного восстания,— более 15 статей, брошюр и писем в ЦК! — как много говорит это учащимся о неиссякаемой революционной энергии Ленина, о его прозорливой целеустремленности, о силе его убеждения в победе революционного пролетариата. Даже краткие заголовки этих ленинских работ вводят учащихся в напряженную атмосферу предоктябрьских дней. «Кризис назрел». Почему назрел? В чем это сказывается? Почему восстание стало неизбежным? Почему нельзя его откладывать? Для выяснения этих вопросов обратимся к ленинскому письму в ЦК «Марксизм и восстание» или к более доступному для учащихся «Письму товарищам большевикам, участвующим на областном съезде Советов Северной области» от 8 октября 1917 г. До сих пор в работе с классическим текстом школьники учились готовить устные ответы на поставленные вопросы и делать выписки. Следующей ступенью является составление краткого плана и тезисов. Подготовка к такой работе начинается на уроке. Разбирая «Марксизм и восстание» (или «Письмо к товарищам большевикам...»), мы анализируем предоктябрьскую обстановку. Одновременно ведется работа по составлению конспекта-плана этого произведения, которая поможет учащимся приобрести в дальнейшем навыки самостоятельного тезирования и конспектирования ленинского текста. Учитель знакомит их с новой чрезвычайно экономной формой работы над текстом: в процессе разбора учащиеся по его указанию подчеркивают отдельные места

так, что вся подчеркнутая часть текста составляет как бы краткий конспект статьи. В качестве домашнего задания предлагается еще раз прочитать это произведение и составить немногие краткие тезисы так, чтобы каждый из них был доводом о необходимости вооруженного восстания. В результате учащиеся получают ответ на вопрос, почему Ленин настаивал на вооруженном восстании именно в октябре 1917 г. Ведь составленные им тезисы являются сжатой характеристикой политического положения в стране осенью 1917 г., т. е. *предпосылок* Великой Октябрьской социалистической революции.

На составление тезисов учащимся дается неделя. Но первый вариант, как правило, возвращается учащимся с письменными и устными указаниями учителя и дорабатывается ими. Зато в дальнейшем они самостоятельно тезируют работы В. И. Ленина и другой публицистический материал, без предварительной подготовки в классе.

Изучение ленинского плана вооруженного восстания в Петрограде учитель проводит, разбирая в классе работу «Советы постороннего». Первая часть этого письма преподносится учащимся как гениальное обобщение Владимиром Ильичем опыта вооруженных восстаний, включая Декабрьское восстание 1905 г. в Москве, и как дальнейшее развитие учения Маркса — Энгельса о вооруженном восстании. Конец письма, где Ленин дает план восстания применительно к условиям Петрограда, учитель разберет, используя схематический план города, что облегчает изучение ленинского текста и помогает локализации исторических представлений школьников.

Учитель, организующий самостоятельную работу учеников над трудами Ленина, является популяризатором этих произведений, проводником ленинского слова в массу молодежи. Эффективным методом популяризации произведений классиков марксизма-ленинизма является *чтение в классе* ленинских работ *вслух*. Не цитирование, не чтение небольших абзацев, а чтение целых страниц, даже целых небольших статей. Организация такой работы требует предварительной подготовки, а само чтение — соблюдения определенных методических правил.

Учитель тщательно отберет страницы, которые предполагает читать классу, подготовив объяснения непонятных слов.

Много значит манера чтения. Монотонное чтение с запинками не обеспечит того эффекта, на который рассчитывал учитель. Следует избегать и другой крайности: чрезмерно выразительной, драматической манеры, ложного пафоса. Важно помнить, что особенности ленинской речи — это сила убеждения, простота и ясность аргументации, высокая эмоциональная заряженность, отсутствие эффектных фраз, бьющих на впечатление.

Читать произведения Ленина нужно просто, ясно и выразительно, подчеркивая смысловую связь. Так, на уроке о Брестском мире, при изложении вопроса о борьбе В. И. Ленина против «левых» коммунистов и троцкистов, учитель читает часть

ленинской статьи «Странное и чудовищное». С напряженным вниманием слушают учащиеся гневные слова великого вождя, клеймящего позорное отчаяние «левых» и троцкистов, призывавших вести войну (не имея армии!) против германского империализма и идти на утрату Советской власти, которая-де становится чисто формальной, раз приходится подписывать позорный мир и платить тяжелую контрибуцию.

Ссылаясь на исторические примеры, когда народы, оказавшись под гнетом завоевателя, не теряли веры в победу, умели выжидать, поднимались вновь и вновь на борьбу и освободились в конце концов, В. И. Ленин восклицает: «Почему бы не могла подобная вещь повториться в нашей истории?.. Почему тягчайшие военные поражения в борьбе с колоссами современного империализма не смогут и в России закалить народный характер, подтянуть самодисциплину, убить бахвальство и фразерство, научить выдержке, привести массы к правильной тактике... подписывай позорнейшие мирные договоры, когда не имеешь армии, собирайся с силами и поднимайся потом опять и опять?»¹

Тишина в классе становится особенно напряженной, когда звучат заключительные фразы, полные безграничной веры в непобедимость народа, полные патриотического оптимизма:

«Россия идет к новой и настоящей отечественной войне, к войне за сохранение и упрочение Советской власти. Возможно, что иная эпоха — как была эпоха наполеоновских войн — будет эпохой освободительных *войн* (именно *войн*, а не одной войны), навязываемых завоевателями Советской России. Это возможно.

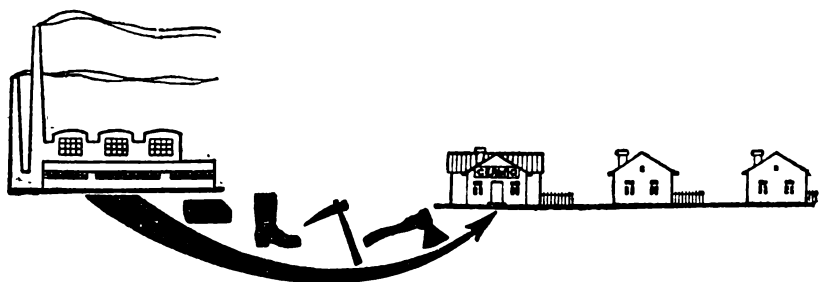
И потому позорнее всякого тяжкого и архитяжкого мира, предписываемого неимением армии, позорнее какого угодно позорного мира — позорное отчаяние. Мы не погибнем даже от десятка архитяжких мирных договоров, если будем относиться к восстанию и к войне *серьезно*. Мы не погибнем от завоевателей, если не дадим погубить себя отчаянию и фразе»².

Выдержки из последних работ В. И. Ленина «Странички из дневника», «Как нам реорганизовать Рабкрин», «Лучше меньше, да лучше», раскрывающие закономерности строительства социализма и победы социализма в нашей стране и в международном масштабе, полезно ввести в урок, применив метод объяснительного чтения с элементами беседы. Что касается статьи «О кооперации», наш опыт говорит о необходимости, для понимания ее содержания учащимися, разъяснить им вопрос о различных формах кооперации и, главное, сделать для них понятным, почему кооперация, по мысли В. И. Ленина, явилась главным и наиболее доступным для крестьянина путем социалистического преобразования мелкого крестьянского хозяйства. С помощью трех-четырёх простых чертежей на классной доске учитель имеет возможность в предельно доступной форме раскрыть суть гениаль-

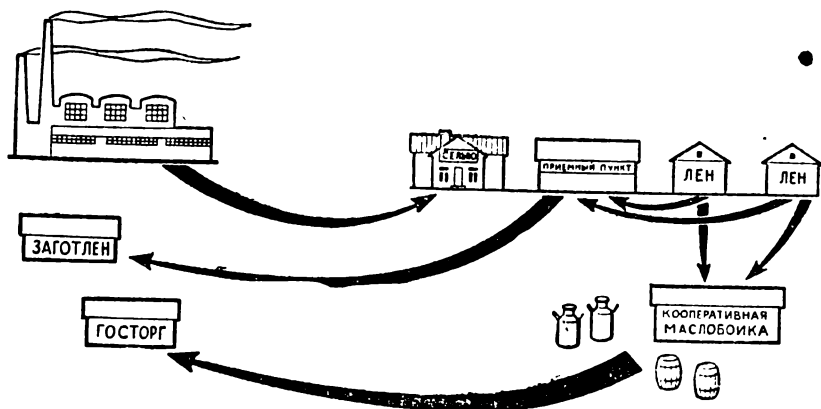
¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 35, стр. 405.

² Там же, стр. 406—407.

ного ленинского кооперативного плана. Рисуем на доске слева силуэт государственной фабрики, справа — деревню; на одной из изб — вывеска: «Сельпо». Сюда направлен поток товаров, произведенных государственной промышленностью. Через потребительскую кооперацию крестьянин имеет возможность получать товары лучшего качества и дешевле, чем в лавочке частника. Эта форма кооперации объединяет крестьян как *потребителей*, как покупателей промышленных изделий. Выгоды *потребительской* кооперации ощутимы и наглядны для крестьян. Но потре-



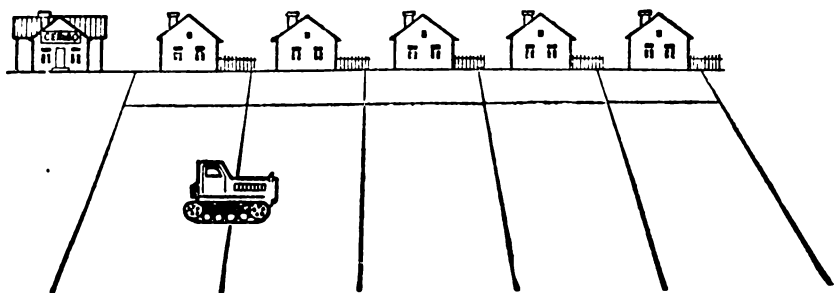
бительская кооперация не затрагивает самого крестьянского производства. Следующая форма — кооперация по сбыту сельскохозяйственной продукции: крестьяне сдают лен в кооперативную контору, которая сбывает его через государственные заготови-



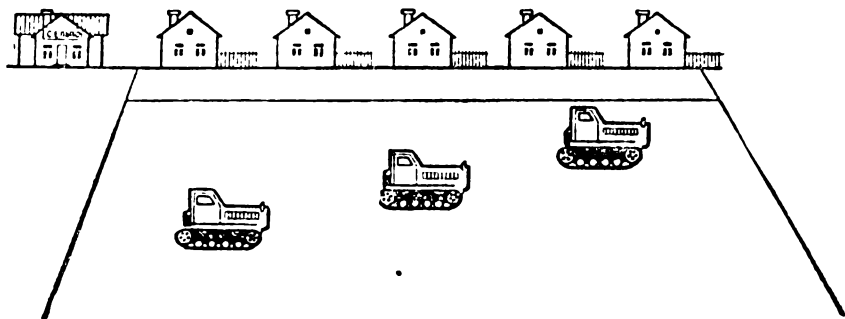
тельные организации — для государственной промышленности. Точно так же через кооперативный молокозавод деревенское масло поступает в заготовительные организации. Обработка льна (или молока) в деревенских кооперативных мастерских означает сочетание кооперации по сбыту с производственной кооперацией. Через эти формы кооперации между деревней и госпромышленностью устанавливаются разнообразные связи:

деревенские кооперативные организации получают улучшенные семена, агрономическую помощь, кредит на покупку сельскохозяйственных машин и т. д.

Следующая ступень: создание ТОЗ — товарищества по совместной обработке земли — представляет собой производственную кооперацию, важный шаг к кооперированию основной и важнейшей отрасли деревенского хозяйства — производства зерна. Высшей формой производственной кооперации является коллективное хозяйство — колхоз.



Итак, анализируя опыт использования произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина на уроках в старших классах, можно выделить следующие получившие широкое распространение методы и приемы:



1. Привлечение высказываний классиков марксизма в изложение учителя на уроке. Цитирование.

2. Комментированное чтение и разбор небольших отрывков из произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина на уроке под руководством учителя.

3. Постановка проблемно-познавательных задач и проблемное изложение, исходным и направляющим моментом которого являются высказывания (в том числе научные прогнозы) классиков марксизма.

4. Чтение вслух значительных отрывков или небольших произведений классиков марксизма.

5. Чтение, разбор и объяснение трудного текста учителем, комментирование (например, Апрельских тезисов, статью «О кооперации»).

6. Обучение учащихся различным формам записи по произведениям классиков марксизма: цитированию, составлению краткого и развернутого планов, подчеркиванию важнейших мест в тексте, составлению тезисов.

7. Проведение обобщающей работы на основе произведений классиков марксизма.

8. Повторительно-обобщающие уроки на материале произведений В. И. Ленина.

9. Теоретические конференции и семинарские занятия по произведениям В. И. Ленина¹.

В соответствии с указанными методами и приемами работы учителя и самостоятельная работа учащихся представляет собой систему возрастающих по сложности задач:

1. Разбор под руководством учителя высказываний классиков марксизма на уроке.

2. Отбор и систематизация фактов из рассказа учителя, из учебника, подтверждающих или иллюстрирующих вывод или характеристику, данную Марксом, Энгельсом, Лениным.

3. Решение проблемно-познавательных задач, исходным или итоговым моментом которого являются положения, высказанные классиками марксизма.

4. Самостоятельное чтение небольших отрывков из произведений классиков марксизма, устные или письменные ответы на вопросы по тексту.

5. Чтение и цитирование текста по заданию учителя.

6. Составление краткого плана.

7. Составление развернутого плана, тезисов.

8. Самостоятельное изучение небольших произведений (или глав) В. И. Ленина.

9. Подготовка реферата или доклада по содержанию классического произведения (или глав из него) по индивидуальному заданию учителя.

Применяя различные формы работы, учитель истории не только обучает учащихся техническим приемам работы с книгой вообще; его основная цель состоит в идейно-политическом воспитании молодежи, в формировании основ марксистско-ленинского мировоззрения школьника, в раскрытии исторических закономерностей. Он призван помочь учащимся возможно глубже понять идейное содержание произведений В. И. Ленина и привить им вкус к дальнейшему их изучению.

¹ Тематику этих семинарских занятий см. в журн. «Преподавание истории в школе» (1969, № 5, стр. 33—34).

ПРОБЛЕМА ПРОЧНОСТИ ЗНАНИЙ ПО ИСТОРИИ. ПРОВЕРКА И УЧЕТ ЗНАНИЙ

Глава III

ЗНАЧЕНИЕ СИНХРОННЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ЗАКРЕПЛЕНИИ ЗНАНИЙ ПО ИСТОРИИ

§ 7. Анализ фактических знаний выпускников средней школы по историческому материалу V—VII классов

Советская школа обеспечена учебниками, наглядными и другими пособиями по всем разделам школьного курса истории. Руководствуясь новейшими выводами педагогической науки и рекомендациями передового опыта, освещенного в современной методической литературе, советский учитель стремится обеспечить прочное усвоение учащимися системы знаний по истории и основ марксистско-ленинского мировоззрения. Каков же конечный результат этих усилий? Какие конкретные знания по истории уносит с собой молодежь, оканчивая среднюю школу? Этот вопрос не может не волновать каждого учителя.

Осенью 1968 г. мы попытались хотя бы в общих чертах выявить круг фактических сведений из истории у наиболее подготовленной части школьной молодежи, принятой в высшую школу. Двумстам студентам I курса Тульского педагогического института им. Л. Н. Толстого было предложено ответить на вопросы, знание которых принято считать обязательным для каждого образованного человека: перечислить памятники архитектуры, назвать выдающихся деятелей и события из истории древней Греции, Рима, Западной Европы средних веков, Киевской Руси. В нижеприведенной таблице указано число студентов, не сумевших ничего ответить на предложенные вопросы.

Обнаружилось, что у большинства окончивших среднюю школу знания по древнейшему периоду истории СССР и особенно по истории древнего мира и средних веков (т. е. по курсу V—VII классов) весьма скудные. Даже студенты, давшие правильные ответы на вопросы, в подавляющем большинстве случаев смогли назвать лишь один архитектурный памятник, одного, редко двух или трех исторических деятелей. Хуже всего сохранился в памяти событийный материал: более $\frac{3}{4}$ студентов не

Таблица 4

Факультет (ист.-фил., биолого-хим., иностр. яз.)	Из какого раздела школьного курса	Какие исторические события вы знаете (в %)	Какие памятники архитектуры (в %)	Каких исторических деятелей (в %)
Общий итог по 3 факультетам (199 чел.) Процент студентов, не ответивших на вопрос	Др. Греция	78	61	50
	Др. Рим	43	66	26
	Зап. Евр. в ср. века	75	68	57
	Др. Русь	41	55	34

назвали ни одного события из истории древней Греции, три четверти — ни одного события из истории средних веков. Несколько лучше помнят исторических деятелей — преимущественно ученых, художников, поэтов (табл. 4).

С целью перепроверки полученных результатов нами проведен аналогичный опрос 200 десятиклассников, учившихся по истории только на 4 и 5, в 9 школах Ленинграда¹ (табл. 5).

Таблица 5

Из какого раздела школьного курса	Сколько фактов назвал ученик	События (в %)	Архитектурные памятники (в %)	Исторические деятели (в %)
Древняя Греция	Ни одного	70	62	31
	По одному	25	28	20
	По два	4	8,5	20
	По три и более	1	1,5	29
Древний Рим	Ни одного	33	48	16
	По одному	57	40	40
	По два	6	9	27
	По три и более	4	3	17
Западная Европа в средние века	Ни одного	59	53	38
	По одному	22	29	21
	По два	10	11	17
	По три и более	9	7	24
Киевская Русь (до начала XIII в.)	Ни одного	56	61	44
	По одному	34	28	39
	По два	6	9	9
	По три и более	4	2	8

Как видим, между показателями двух приведенных таблиц нет резкого расхождения: судя по полученным данным, объем исторических сведений у ленинградских десятиклассников несколько выше, чем у только что принятых в Тульский пединститут, за исключением сведений из истории древней Руси².

¹ Школы № 50, 55, 105, 195, 199, 321, 389, 421, 481.

² Это естественно: студенты повторяли материалы к вступительным экзаменам.

Следует, однако, учесть, что в Ленинграде нами обследовались только учащиеся, имеющие по истории 4 и 5.

Полученные данные в целом свидетельствуют, безусловно, о значительном «выпадении» из памяти учащихся исторического материала, изучавшегося в V—VII классах. Хуже всего сохранился событийный материал, за исключением истории древнего Рима, из которой больше половины учащихся назвали восстание Спартака.

Несколько лучше помнят десятиклассники архитектурные памятники (особенно европейского средневековья). Наконец, самые высокие показатели — по вопросам об исторических деятелях: от 47 до 79% положительных ответов.

Рассмотрим их содержание. Сколько имен, памятников, событий называют учащиеся? Подавляющее большинство ответивших, как правило, ограничиваются одним фактом (или именем). Среди *событий* древней Греции — это Троянская война или походы Македонского; древнего Рима — восстание Спартака; средневековья — Столетняя война, крестовые походы или война Алой и Белой роз; древней Руси — Ледовое побоище или монголо-татарское нашествие. Среди *памятников* соответственно: Акрополь, Колизей, Собор Парижской богородицы, Софийский собор в Киеве. Среди *деятелей* — Спартак или Цезарь, Жанна д'Арк, Александр Невский или князь Игорь. Процент учащихся, назвавших по два, по три факта и более, ничтожен, за исключением ответов об исторических деятелях: 20% учеников назвали трех и более деятелей древней Греции, 17% — дали столь же полноценные ответы по средним векам и 13% — по древнему Риму.

Анализ ответов позволяет сделать следующие выводы:

1. В ответах о средневековой западноевропейской архитектуре, об исторических деятелях древней Греции, Рима, средневековья десятиклассники нередко оперируют не столько программным материалом школьного курса истории, сколько фактами, врезавшимися в память позднее и из других источников — исторических романов, кинофильмов, из журнальных очерков и пр. Ни о Букингемском дворце, ни о Кельнском соборе нет речи в учебнике истории средних веков. Точно так же образы Суллы, Сципиона, Нерона, Ричарда Львиное Сердце, Ричарда III, Марии Стюарт, Генриха VIII и многих других, упоминаемых в ответах десятиклассников, не вставали перед ними на уроках истории. Они почерпнуты в результате внеклассного чтения. Примечательно, что имена древнегреческих исторических деятелей в точном смысле слова (Перикл, царь Леонид, Демосфен, Солон) упоминаются одним из сотни десятиклассников! В числе древних греков учащиеся чаще называют деятелей культуры (философы, ученые, поэты), с именами которых встречались недавно на уроках математики, физики, биологии, обществоведения. Таким образом, наряду с забыванием программного материала у некоторых учащихся происходит дальнейшее накопление и обогащение исторических сведений.

2. Это обогащение идет особенно интенсивно у тех школьников, чей интерес к истории, пробужденный в детском возрасте, в дальнейшем развился в серьезное увлечение, питаемое чтением исторической беллетристики и научно-популярной литературы. К сожалению, таких школьников очень немного — один, двое на класс. Некоторые учителя заглазно называют их «звездочками», мечтая об их поступлении на исторический факультет.

3. Наряду с *обогащением знаний* у отдельных учащихся у *большинства* школьников наблюдается забвение таких исторических фактов, которые, казалось бы, должны были прочно запечатлеться в сознании. Однако вряд ли допустимо делать отсюда вывод о бесплодности усилий учителя истории. Изучение истории, несомненно, оставило *неизгладимый* след в умственном и нравственном развитии школьника. Больше того: надолго забытый исторический материал первых годов школьного обучения истории может послужить основой более широкого круга знаний в тех случаях, когда в связи с изучением нового материала имеет место *повторение* ранее пройденного и забытого. В этом случае происходит не только оживление в памяти старого, но качественное укрепление и обогащение всего комплекса знаний. Не случайно студенты биохимического факультета в числе деятелей древней истории называли очень много имен основоположников медицины и природоведения, о которых им сообщили на первых лекциях в вузе. Точно так же ответы студентов факультета иностранных языков изобиловали именами древнегреческих и римских писателей и поэтов: на занятиях латинским языком их знакомили с корифеями античной литературы. Усвоить весь этот сравнительно обширный материал из нескольких занятий было бы немыслимо, если бы эти сведения не хранились в *немобилизованных* до того резервах памяти. В тех же случаях, когда такая мобилизация ранее изученного или установление новых связей с ним не имеют места, знания утрачиваются бесследно. Поэтому нас не может удовлетворить школьное обучение истории, в итоге которого значительная часть учащихся не в состоянии назвать важнейшие события прошлого, исторические памятники и славные имена. Ведь знание исторических фактов является необходимой основой, на которой формируется коммунистическое мировоззрение. «...Нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов, ибо коммунизм превратится в пустоту, превратится в пустую вывеску, коммунист будет только простым хвастуном, если не будут переработаны в его сознании все полученные знания»¹, — учил В. И. Ленин, подчеркивая необходимость обогатить ум «знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека»².

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 305.

² Там же.

В Постановлении ЦК Коммунистической партии и Советского правительства от 16 мая 1934 г. о преподавании истории в школе указывалось, что обязательное закрепление в памяти учащихся важнейших исторических явлений, исторических деятелей, хронологических дат является одним из решающих условий прочного усвоения курса истории, на основе чего только и возможны правильный разбор и правильное обобщение исторических событий, подводящие учащегося к марксистскому пониманию истории.

Проблема забывания и запоминания программного материала не стоит так остро в школьном преподавании ни одного предмета, как в обучении истории, где, при линейной структуре курса, все события и факты прошлого изучаются лишь однажды (например, к греко-персидской войне, изученной в V классе, ученик уже не возвращается до окончания школы). Перед учителем истории во всем значении предстает афоризм К. Д. Ушинского, уподоблявшего учение без повторения «пьяному вознице с дурно увязанной кладью: он все гонит вперед, да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу»¹.

В обучении истории приобретает особое значение систематическая работа по закреплению и повторению изученного материала. Однако прежде чем обратиться к путям и средствам укрепления системы знаний, усваиваемых школьником по истории, попытаемся выяснить хотя бы некоторые закономерности процессов забывания и обогащения знаний по истории на последовательных ступенях школьного обучения.

§ 8. Забывание и обогащение знаний по истории на последовательных ступенях школьного обучения

В середине 1968/69 учебного года нами проведено исследование, имевшее целью выяснить состояние знаний учащихся по материалу предшествовавших годов обучения истории: в шестых классах по материалу, изученному в V классе, в седьмых — по материалу V и VI классов и т. д. Мы полагали, что закономерности забывания и сохранения знаний по истории могут быть более или менее достоверно выявлены лишь при массовом характере проверки и, во-вторых, при условии, если обследованию подвергаются школьники, регулярно учившие уроки, ибо при нерегулярной учебной работе у них неизбежно возникают пробелы в знаниях и, следовательно, речь в дальнейшем идет не о забывании усвоенного, а о незнании пройденного. В силу указанных соображений наше исследование охватило в общей сложности свыше 2260 школьников, учившихся по истории только на 4 и 5.

¹ К. Д. Ушинский. Собр. соч., т. 3, М., 1948, стр. 157.

Исследование проводилось в основном в 18 школах Ленинграда, в 3 — Киева и в 2 — г. Тулы.

Каждому из учеников было предложено кратко ответить на несколько вопросов, в число которых обязательно включались вопросы на знание фактов из истории классовой борьбы, военного прошлого, экономики, культуры, имен исторических деятелей и т. п.

Ответы учащихся на вопросы, относящиеся к экономике, разобраны ниже, в V главе. Здесь мы сосредоточимся на анализе чисто фактических знаний по истории, усвоенных в предшествовавшие годы обучения. Насколько сохранились в памяти шестиклассников важнейшие *события древней истории*? На вопрос о восстаниях рабов совсем не дали ответа 10% учащихся, назвали только восстание Спартака — 47%, два восстания (Спартака и одно из восстаний в Китае) — 25%, три восстания — 10%. Из числа учащихся, назвавших восстание Спартака, лишь 25% правильно указали дату (век), 8% допустили грубейшие ошибки (V в. до н. э., 173 г. до н. э., 1573 г. до н. э. и т. п.), остальные не указали дату.

Таким образом, 90% учащихся смогли назвать одно, два или три восстания рабов в древнем мире, причем большинство из них вспомнили только одно, чаще самое крупное, изложенное наиболее конкретно и увлекательно. Немаловажную роль сыграл в запоминании и яркий образ Спартака, подкрепленный чтением художественной литературы.

Как помнят школьники события военного прошлого? Здесь нас ждет полная неожиданность. Этот увлекательный, особенно для мальчиков, событийный материал прочно позабыт большинством шестиклассников. Вопрос о сражении при Саламине мы поставили, учитывая, что при изучении этого события применяются все методические средства, способствующие прочному закреплению: яркий рассказ учителя, художественная литература, работа со стенной картиной, цветная копия которой имелаась в учебнике. Это — единственный материал, дающий представление о морском сражении в древности.

И что же? 70% учащихся не ответили на этот вопрос. Кое-какие знания обнаружены у 30% шестиклассников. Но какие! В большинстве случаев дело ограничивается указанием, что в этой битве сражались греки против персов и победили греки. Лишь очень немногие, не более 5—6%, указывают дату (чаще — век) и некоторые подробности, редко называют Фемистокла или Ксеркса; в ответах 9% учащихся названы место, дата, воюющие стороны, некоторые черты, характеризующие ход и обстановку сражения (в узком проливе, атака легких греческих триер и т. п.). Еще менее прочными оказались знания о битве при Каннах: почти 80% шестиклассников либо совсем не ответили на вопрос, либо (в 13% случаев) дали неправильные ответы (битва была между греками и македонянами, римлянами и Гарибальди и т. п.). Лишь 21% школьников правильно указали основные

признаки события, половина из них, т. е. 10% от числа испытуемых, назвали Ганнибала. Между тем о сражении при Каннах дается яркий рассказ, используется схема в учебнике, с этим событием связана и яркая характеристика Ганнибала.

Чем объясняются такие результаты? Можно предположить, что причина заключается в чрезмерной обобщенности материала, в отсутствии конкретных эпизодов, запоминающихся ситуаций, выдающихся действий персонажей.

По совету учителей мы провели перепроверку полученных данных, предложив 200 учащимся в трех ленинградских школах (до этого не подвергавшихся нашему исследованию) вопросы о Марафонском сражении и о битве в Фермопильском ущелье, т. е. по учебному материалу, изобилующему разнообразными конкретизирующими моментами: здесь имеется и герой (Леонид), и диалог между Леонидом и Ксерксом, и легко запоминающийся ответ греков персидским послам, и гнусная измена, и трагическая гибель отряда спартанцев. И что же? Ответы учащихся оказались столь же слабыми. Лишь в работе единственного ученика дано подробнейшее, со знанием дела, описание Фермопильского сражения. Этот школьник отставал почти по всем предметам, но, по его словам, очень много читал по древней истории и любил перечитывать сохранившийся у него учебник для V класса...

А может быть, именно в этом и заключается секрет массового забвения школьниками ярчайшего батального материала из древней истории? Кто из шестиклассников, кроме этого единственного мальчика, обращался хоть раз к указанным событиям после изучения грeko-персидских и Пунических войн? В числе вопросов учебника, предложенных для повторения разделов «Древняя Греция» и «Древний Рим», нет ни одного вопроса, относящегося к этим событиям. А многие ли учителя, рассказывая о морских сражениях первой Пунической войны, напоминают школьникам о Саламине? Кто из них обращается к этим событиям при изучении истории средних веков в VI классе? И наконец, так ли хорошо обеспечены учащиеся увлекательной внеклассной литературой о ратных подвигах древних героев? Ведь на вопрос: «Перечисли подвиги Геракла» — ничего не ответили только 20% шестиклассников (в большинстве — девочки). По два и три подвига из четырех описанных в учебнике называли 37% учащихся, а по четыре, по пять, по шесть, по семь, по восемь и даже по десять подвигов Геракла называли 36% шестиклассников. Иными словами, значительная часть учащихся прочно запомнили материал в объеме, превышающем содержание учебника. Этот успех объясняется прежде всего наличием доступной внеклассной литературы о подвигах Геракла.

Что помнят учащиеся VI класса об исторических деятелях древнего мира? Вопросы были сформулированы так: «Кто такие и чем прославились (далее следовали три имени)?» Оказалось,

что прочнее всех запомнилась деятельность Спартака, Юлия Цезаря и Ганнибала (68—60 % правильных ответов).

Значительно хуже помнят Фидия. И совсем туманные представления о Тиберии Гракхе и Перикле. Более половины учащихся не смогли ничего сказать о Перикле; неправильные ответы («участник Троянской войны», «актер», «римский полководец», «царь», «король», «мореплаватель», «завоеватель», «философ» и т. п.) дала треть учащихся. Очевидно, не случайно в X классе эти имена помнит один из сотни учащихся. В отношении Перикла причина ясна: он показан учащимся путем обобщенной характеристики, а не в конкретной деятельности.

С Т. Гракхом дело обстоит иначе. Это достаточно яркая и конкретно «действующая» личность. Четвертая часть шестиклассников его хорошо помнит. И только 42 % учащихся о нем ничего не могли сказать. Зато ответы остальных (а их 34 %) показывают, что ребята более чем смутно представляют себе смысл и цели деятельности народного трибуна. Они пишут, что Т. Гракх «выступал против рабства», «прославился передовыми идеями», «был борцом за свободу», «протестовал против угнетения рабов», «против закрепощения», «против церкви», «предводитель восстания крестьян», «разбил Спартака», «был императором» и, наконец, что «его сторонников распяли на кресте». Последнее утверждение вызвано, очевидно, тем, что в прежнем издании учебника цветная иллюстрация с изображением казни на кресте помещена рядом с текстом о расправе над сторонниками Т. Гракха. Позвоительно сделать вывод: большинство учащихся в свое время не разобралось в движении Гракхов, в силу чего и связанный с ним образ исторического деятеля не сохранился в памяти.

Неожиданный материал дают ответы учащихся на вопросы об архитектурных памятниках древнего Египта, Греции и Рима: «Как называется самая большая пирамида в Египте?», «Назови красивые постройки в древней Греции и в древнем Риме».

На первый вопрос большинство учащихся (64 %) дали правильные ответы, причем многие указали высоту и время сооружения. Дело не только в том, что первые уроки в V классе оставили яркий след в сознании школьников, а грандиозные сооружения древнего Египта поразили их воображение. Многое, видимо, определяется наличием художественной и научно-популярной детской литературы о культуре древнего Египта.

Что касается архитектуры Греции, то более половины школьников (52 %) не могли назвать ни одного памятника или дали неправильный ответ, около трети (29 %) назвали по одному памятнику (Парфенон или Акрополь). И еще более забытой оказалась архитектура древнего Рима: 65 % учащихся не назвали ни одного памятника или дали неправильный ответ, 21 % назвали один (Колизей) и лишь 14 % — по два, три и четыре объекта. Нельзя не признать такой результат тревожным, если учесть внимание, какое уделяют эстетическому воспитанию на культурно-историческом материале ленинградские учителя истории.

Как могло случиться, что этот материал, так хорошо изложенный и богато иллюстрированный в учебнике, менее чем через год полностью исчезает из памяти большинства школьников, сохраняясь у остальных лишь в виде скудных сведений? Причину мы видим в двух изъянах обычной методики изучения данного материала. Во-первых, усвоение знаний об античной культуре обычно не связывается с *применением* этих знаний и выработкой простейших умений разбираться в элементах классической архитектуры хотя бы на материале зданий и сооружений, имеющих в каждом крупном городе¹. Во-вторых, до последнего года учитель, работавший в шестых классах, лишен был возможности организовать применение знаний учащихся об архитектурных памятниках древнего Рима, проводя соответствующую работу на материале романской архитектуры средневековья. Только в 1969 г. в учебник для VI класса включен этот материал. Иными словами, как и в отношении закрепления батального материала, здесь действует общая закономерность закрепления знаний: необходимость *применения* ранее усвоенного к познанию нового, необходимость преемственных, в частности межкурсовых, связей, необходимость соединения усвоения знаний с выработкой умения их применять.

Рассмотрим теперь, как сохраняется в памяти учащихся событийный, в частности военно-исторический, материал. В седьмых классах учащимся был предложен вопрос о восстаниях рабов в древности, теперь уже по материалу двухлетней давности. И что же? 98% учащихся дали удовлетворительный ответ на вопрос, назвав восстание под руководством Спартака в Италии, причем каждый третий назвал и другие восстания: «желтых повязок», «краснобровых», а в единичных случаях — восстания илотов в Спарте, восстания в древнем Египте, на о. Сицилия.

Однако правильную дату указали лишь 10% учащихся, а в 10 случаях из 100 хронология события имела фантастический характер: восстание Спартака датируется 1778 г., 1553 г., 771—774 г. до н. э., III в. н. э. и т. п.

Сопоставив эти данные с ответами шестиклассников, мы получим следующую картину (табл. 6).

Нельзя не отметить почти полного совпадения этих данных: и в VI, и в VII классах почти все школьники так или иначе отвечают на вопрос о восстаниях рабов в древности, треть учащихся называют по два-три восстания рабов, около 10% учащихся делают грубые ошибки в датировке, а 65—75% не указывают дат. Расходятся лишь показатели в третьем ряду: естественно, что через два года хронология забыта больше, чем через год после изучения. Все это позволяет сделать вывод: исторический материал, своевременно и хорошо закрепленный, сохраняется в дальнейшем надолго и без больших «потерь».

¹ Задания на применение этих знаний см. в § 15 книги А. А. Вагина «Методика преподавания истории в средней школе» (М., 1968).

Таблица 6

Класс	Отвeтили на вопрос (в %)	Назвали более одного восстания (в %)	Правильно указали время восстания Спартака (в %)	Сделали грубую ошибку в датировке (в %)
VI	90	35	25	8
VII	98	31	10	10

Кратко рассмотрим ответы семиклассников на вопрос о крестьянских восстаниях в средние века (по курсу VI класса). Не ответили на этот вопрос 25% учащихся¹. Назвали по одному событию 22%, по два — 23%, по три — 15%, по четыре и пять событий — 15%. В основном называли восстание Уота Тайлера (60% ответов), гуситское движение, Жакерию. Крестьянскую войну в Германии назвали лишь 20% учащихся, а Роберта Кета и Хуан Чао вспомнили единицы. Половина учащихся, назвавших восстание Уота Тайлера и движение Гуса, и две трети школьников, назвавших Жакерию, указали точные даты этих событий.

Удовлетворительная прочность знаний о крестьянских движениях средневековья отчасти объясняется привлечением этого материала в курсе отечественной истории XIV—XV вв. в VII классе. Глава IV учебника М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба начинается с напоминания об этих событиях на Западе (с указанием дат).

Несколько хуже ответы в VIII классе о крестьянских войнах в России. Хотя 94% учащихся ответили на этот вопрос, причем 31% назвали по два, а 57% — по три события, но в отношении хронологии знания учащихся нельзя признать удовлетворительными. Из общего числа перечисленных событий только 40% датированы годом или веком, из них в 40% случаев эти датировки ошибочны.

И все же в отношении важнейших событий классовой борьбы в рабовладельческом и феодальном обществе, т. е. событийного материала, изучаемого с наибольшей конкретностью и закрепляемого с особой заботливостью, позволительно констатировать: от 75 до 98% учащихся через год и даже через два года после изучения называют хотя бы самые значительные события и от 25 до 65% правильно указывают дату — либо точно, либо в пределах века.

Картину постепенного забывания дают ответы учащихся VII и VIII классов на вопрос: «Когда образовалась империя Карла Великого и какие страны в нее входили?»

Если учесть отсутствие повторительной работы по этой теме, то прочность знаний по данному вопросу у семиклассников

¹ В том числе несколько ответов грубо ошибочных.

следует признать высокой: 68% дали правильный ответ. Вместе с тем следует отметить быстроту забывания старого материала в VIII классе. Пока семиклассники находились в сфере исторических представлений, относящихся к средневековью (Киевская Русь, феодальная раздробленность), материал о западноевропейском средневековье еще сохранялся в памяти. Но когда в VIII классе нахлынули яркие события французской буржуазной революции XVIII в., эпохи наполеоновских войн и революций XIX столетия, империя Карла «исчезла» из памяти двух третей учащихся.

Ярким примером деформации ранее усвоенных знаний под влиянием нового материала служат ответы на вопрос: «Когда и где произошла первая в истории буржуазная революция?» (табл. 7).

Таблица 7

Класс	Не дали ответа (в %)	Дали неправильный ответ (в %)	Правильно ответили (в %)	Не указали время (в %)	Неверно датировано (в %)	Правильно указали (в %)	
						вск	точную дату
VII	27	20	53	25	6	20	2
VIII	5	50	45	18	10	11	5

95% восьмиклассников уверенно отвечали на вопрос, однако процент ошибочных ответов у них в 2 $\frac{1}{2}$ раза выше, чем у семиклассников. 40% учащихся VIII класса считают первой буржуазной революцией не нидерландскую, а английскую XVII или французскую XVIII в. Новый материал при *отсутствии работы* над укреплением преемственных связей исказил правильные представления, еще в VII классе прочно сохранявшиеся в памяти.

Обратимся к батальному материалу. Проследим, как сохраняются знания учащихся VI, VII, VIII классов о Саламинской битве и битве при Каннах при переходе из класса в класс (табл. 8).

Эти данные свидетельствуют, что забывание событийного материала особенно интенсивно происходит в течение первого года после его изучения, а в дальнейшем (по крайней мере в продолжение последующих двух лет) то, что удержалось в памяти, утрачивается замедленно. Примечательно, что данные, характеризующие качественную сторону знаний, их конкретность (кто против кого сражался, кто победил, имена полководцев, место, ход сражения), свидетельствуют как будто о повышении уровня знаний — чем меньшее число учащихся помнят материал, тем лучше, конкретнее они его помнят. В действительности здесь действует обратная зависимость: чем более конкретны

Таблица 8

Знания учащихся (в %)	Классы		
	VI	VII	VIII
О сражении при Каннах:			
Не дали ответа	66	67	71
Ответили неправильно	13	6	11
Ответили правильно	21	27	18
<i>Из давших правильные ответы указали:</i>			
воюющие стороны	70	86	89
победившую сторону	43	79	90
имя полководца	43	70	79
место сражения	10	30	48
дату (точно или век)	32	14	26
ход сражения	12	20	10
О Саламинском бое:			
Не дали ответа	66	66	—
Ответили неправильно	4	6	—
Ответили правильно	30	28	—

усвоенные знания, тем более прочно и надолго они сохраняются в памяти. Исторические факты, усвоенные и закреплённые лишь номенклатурно, вне образов, деталей и связей с другими фактами, исчезают из памяти легче и быстрее. При этом хронологические данные подвергаются наибольшему забвению.

Какие закономерности свойственны запоминанию и забыванию учащимися VI—VIII классов историко-культурного материала? Представление об этом даёт сводная табл. 9.

Таблица 9

Знания учащихся (в %)	Классы		
	VI	VII	VIII
Об архитектурных памятниках древней Греции:			
Не назвали ни одного	44	53	52
Неверные ответы	8	6	4
Ответили на вопрос	48	41	41
<i>В том числе назвали:</i>			
по одному	29	26	31
по два	7	14	8
по три	12	1	2

В данном случае мы получили аналогичную картину: наиболее интенсивно утрачиваются знания в первые месяцы после

изучения материала, а затем темп забывания резко снижается, почти застопоривается.

Нельзя не отметить, что содержание культурно-исторических представлений учащихся VI—VIII классов весьма скудно: половина из подвергнутых опросу не могли назвать ни одного архитектурного памятника древней Греции и лишь 10—19% учащихся назвали более одного памятника.

Сходную картину дают знания учащихся VII—VIII классов о средневековой архитектуре в Западной Европе (табл. 10).

Т а б л и ц а 10

Знания учащихся (в %)	Классы	
	VII	VIII
О памятниках средневековой архитектуры:		
Не назвали ни одного памятника	46	53
Дали неправильные ответы	15	6
Дали правильные ответы	39	41
<i>В том числе назвали:</i>		
по одному объекту	27	16
по два объекта	7	10
по три объекта	5	8
по четыре и более	—	7

Приведенные данные, несомненно, свидетельствуют о некотором, на первый взгляд, незначительном повышении качества знаний, прежде всего за счет резкого снижения числа неправильных ответов, особенно в VIII классе. Какие же памятники средневековой архитектуры называют учащиеся? В основном те, о которых ни слова не говорится в учебнике истории средних веков. У семиклассников это чаще всего собор Парижской богородицы, редко — Лувр, Миланский собор. У восьмиклассников сведения значительно богаче: здесь Нотр-Дам и Тауэр, Лувр и Версаль, Вестминстер и Бекингемский дворец, дворец дождей в Венеции и Руанский собор... Некоторые школьники называют по 4 и более объектов. Мы наблюдаем несомненное обогащение знаний примерно у 20% восьмиклассников. Но источник его — не в содержании школьного курса истории средних веков, а в исторической беллетристике и популярной искусствоведческой литературе, в наглядном материале внешкольного происхождения (кинофильмы, иллюстрированные издания).

Роль межпредметных связей, художественной и научно-популярной литературы в обогащении знаний по истории наглядно обнаруживается при изучении знаний школьников о замечательных людях древней Греции и Рима (табл. 11).

Таблица 11

Знания учащихся (в %)	Классы	
	VII	VIII
Об исторических деятелях древней Греции:		
Не называли никого	19	24
Ответили неправильно	1	4
<i>Назвали:</i>		
по одному имени	19	19
по два	26	20
по три	18	16
по четыре и более	17	17
Об исторических деятелях древнего Рима:		
Не называли ни одного	17	13
Ответили неправильно	5	5
<i>Назвали:</i>		
по одному имени	20	21
по два	25	29
по три	22	23
по четыре и более	11	9

Образы исторических деятелей наряду с крупными событиями классовой борьбы наиболее прочно запоминают учащиеся по крайней мере в VI—VIII классах: «потери» по этому материалу составляют к VII классу всего 20—22%, а к VIII — 18—28%. Отсюда следует, во-первых, что устранение или сокращение этого элемента в содержании учебников с целью разгрузки курса не облегчает, а затрудняет прочное усвоение материала школьниками этого возраста и, во-вторых, что «биографический» стержень представляет собой один из надежных опорных пунктов закрепления фактического материала.

Далее, как и в приведенных выше данных, наблюдается некоторая стабильность знаний ранее усвоенного материала в VII—VIII классах. Еще примечательней — качественный состав знаний и его динамика.

Рассмотрим ответы из истории Рима. У семиклассников первое место занял Ю. Цезарь. Почти две трети учащихся, упомянувших только одного деятеля, называют именно Цезаря. На втором месте стоит Спартак: его назвали 57% ответивших на вопрос. Красса называет 18% учащихся, а Гракхов — 10—11%. Немногие учащиеся VII класса назвали Цицерона, Помпея, Суллу, Нерона, Лукулла, Катилину, Марка Аврелия. Многие из этих имен, отсутствующие в учебнике и в рассказе учителя (Сулла, Катилина и др.), очевидно, запечатлелись в памяти как образы художественной литературы. В VII классе круг чтения учеников заметно расширяется, происходит формирование серьезных

познавательных интересов. Еще сильнее сказываются эти сдвиги в VIII классе. Здесь некоторые учащиеся называют по 8—9 и даже по 20 имен знаменитых римлян, в их числе — Сенеку, Серторий, Горация, Вергилия, Лукреция Кара... Примечательно, что первое место занимает уже не Цезарь (он оттеснен на второе место), а Спартак. И не Помпей, Ганнибал и Красс, а Гракхи, Цицерон и Вергилий больше привлекают внимание учащихся.

Еще более примечательно содержание ответов о замечательных греках. В ответах учащихся седьмых классов на первых местах стоят: Архимед, Гомер, Аристотель, Евклид и Пифагор. Примерно 10% ответов содержат имена Фемистокла, Демосфена, Перикла, Геродота, Софокла. Имена Мирона, Фидия, Сократа, Эзопа встречаются очень редко.

В ответах учащихся восьмых классов на первом месте стоят Архимед, Пифагор, Евклид, Аристотель, Гомер, Александр Македонский, значительно реже — Софокл, Демокрит.

Таким образом, учащиеся VII и VIII классов называют в основном древнегреческих ученых. Что касается исторических деятелей в точном смысле слова, то, за исключением Александра Македонского, их имена отсутствуют в ответах восьмиклассников в 95 случаях из 100. Но ведь ни Пифагор, ни Архимед не упоминаются в учебнике по истории древнего мира, а об Евклиде — едва четыре строки! Почему же именно их имена прочно усвоены учащимися VII и VIII классов? Ответ на этот вопрос дают учебники физики и математики для VI—VII классов, которые содержат краткие справки об этих ученых.

В заключение еще одно наблюдение. Старший подростковый возраст — 13—15 лет — отмечен у многих усиленной жадью знаний, дифференциацией вкусов и интересов, возросшей способностью к самостоятельному приобретению знаний, объем которых заметно увеличивается. Так, в нашем эксперименте только небольшая группа учащихся дала особенно содержательные ответы. Многие из них, видимо с ярко выраженными интересами к истории культуры, назвали по 5, по 6, по 8, по 9, по 11 и даже по 20 имен. Таких учащихся не более 15%. Но этот факт говорит о широких возможностях качественного и количественного роста и закрепления знаний при условии систематической работы по воспитанию умственных интересов подростков, систематического использования предметных и межпредметных связей.

Исследование показало:

1. Прочность запоминания фактического материала в целом незначительна, особенно в сравнении с большинством других учебных предметов школьного курса.

2. Забывание исторического материала происходит особенно интенсивно в течение первого года после усвоения. Отсюда в обучении истории особое значение приобретает закрепление материала, осуществляемое в ближайшее время: итоговое повторение по разделу курса, в конце полугодия или года, установление

преемственных связей вновь изучаемого материала с материалом предшествовавших разделов и с материалом предшествовавшего года обучения.

3. Прочность знаний по различным компонентам исторического материала весьма различна. Видимо, это зависит не только от характера самого материала, но и от методики его сообщения, разбора и закрепления, от педагогических условий его восприятия, а именно: событийный материал, сообщаемый и воспринимаемый с наибольшей конкретностью, неоднократно закрепляемый и сопоставляемый, запоминается наиболее прочно. Особенно высок коэффициент прочности этого материала в тех случаях, когда он применяется при изучении нового материала, включается в преемственные и междурсовые связи.

Довольно хорошо запоминаются образы исторических деятелей, если они восприняты конкретно и в связи с событийным материалом, как действующие личности. Прочность запоминания этого компонента особенно возрастает благодаря его воспроизведению через междуредметные связи и внеклассное чтение.

4. Наименее прочным компонентом знаний по истории является хронологический материал. Учитывая значение правильных временных представлений и хронологической перспективы в познании исторического прошлого и закономерностей исторического развития, необходимо обратить особое внимание на закрепление хронологических и синхронных связей.

5. Особое внимание должно быть обращено на рациональную организацию педагогических условий восприятия вновь изучаемого исторического материала, на закрепление его уже в самом процессе первичного восприятия, на применение ранее усвоенных знаний при изучении нового, на установление системы преемственных, междурсовых, междуредметных связей.

О закреплении каких компонентов знаний по истории прежде всего должен проявлять заботу учитель? Идет ли речь о закреплении в памяти учащихся главным образом выводов, оценок, общих положений исторической науки? Но «было бы ошибочно думать, — указывал В. И. Ленин, — так, что достаточно усвоить... выводы коммунистической науки, не усвоив себе той суммы знаний, последствием которых является сам коммунизм»¹. В Постановлении партии и правительства от 16 мая 1934 г. подчеркнуто, что решающим условием прочного усвоения курса истории является обязательное *закрепление* в памяти учащихся важных исторических явлений, исторических деятелей, хронологических дат. Только на основе фактического материала курса и в связи с ним формируются и закрепляются исторические понятия, раскрываются причинные связи и закономерности.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 303.

§ 9. Значение хронологических и синхронных связей в укреплении системы исторических знаний учащихся

Традиционная система закрепления и повторения материала в школьном обучении истории включает: а) закрепление материала в самом процессе его первичного восприятия на уроке; б) закрепление изученного в конце урока; в) закрепление в ходе выполнения домашнего задания; г) закрепление в ходе опроса или вводной беседы на следующем уроке; д) закрепление и обобщение на повторительно-обобщающем уроке по пройденной теме; е) итоговое повторение в конце года.

Попробуем рассмотреть хотя бы одно из указанных звеньев конкретно, исходя из специфики исторического материала школьного курса истории. Например: какими путями осуществляется закрепление исторического материала в процессе его *первичного восприятия* учащимися на уроке? В чем заключается рациональная организация педагогических условий этого восприятия, обеспечивающая большую прочность усвоения?

Безусловно, значительную роль в закреплении трудно запоминаемых элементов нового материала (даты, имена, термины) играют: интонационное подчеркивание, повторное произнесение учителем нового термина, имени, даты, запись их на доске, в тетради учащихся (в словарики, словарные и хронологические карточки) и тому подобные дидактические приемы.

Однако для нас более интересна прежде всего организация оптимальных педагогических условий восприятия. Она достигается путем: а) сообщения учащимся задач урока, его целевой установки; б) четкой постановки познавательной задачи; в) возбуждения интереса к предстоящему изложению; г) указания на важность или трудность вопроса, на необходимость приложить усилия для его понимания; д) подведения учеников к пониманию и усвоению вопроса (на что обратить внимание в рассказе учителя, что вспомнить из пройденного).

В закреплении вновь изучаемого материала играют решающее значение: во-первых, раскрытие внутренних связей между изучаемыми явлениями; во-вторых, четкость и последовательность сообщения материала; в-третьих, применение наглядности. Далее, прочность усвоения возрастает в несколько раз, если анализ изучаемого материала осуществляется путем организации умственной деятельности учащихся, постановки познавательных задач, когда к выводам и обобщениям учащиеся приходят в ходе самостоятельной работы. Примером может служить самостоятельная мыслительная работа школьников над выяснением источников рабства на основании живого рассказа учителя о судьбе четырех людей, попавших в рабство четырьмя различны-

ми путями (на войне, за долги и т. д.), в результате чего прочность усвоения повысилась¹.

Важным условием прочного закрепления новых знаний (понятий) является их применение учащимися тут же, на уроке, или в домашней работе. Наконец, не менее важно использование полученных ранее знаний при усвоении нового — для органического закрепления и старого и нового материала. Так раскрываются многообразные пути закрепления материала в ходе его первичного восприятия и осмысливания на уроке.

Итак, самым существенным в *содержании* работы по закреплению — ее внутренней, психолого-методической стороной — является раскрытие и закрепление в сознании учащихся многообразных связей между изучаемыми историческими явлениями, между ранее усвоенными и впервые познаваемыми фактами, связей внутри изучаемой темы, или между темами, разделами, частями школьного курса. Без раскрытия этих связей, без осознания их учащимися преподаваемый материал отразился бы в их сознании в виде груды разрозненных фактов. А в таком виде он почти не поддается запоминанию или запоминается механически, на весьма краткий срок.

Раскрытие исторических связей самим учителем уже дает заметный познавательный результат, обеспечивая большую глубину и прочность знаний. Но значительно эффективнее познание этих связей путем самостоятельной мыслительной работы учащихся под руководством учителя. Самый тип мыслительной операции — установление связи между известным и неизвестным, между усвоенным ранее и новым — предполагает применение знаний. При этом педагогически оправданным и целесообразным становится проблемное изложение с постановкой познавательных задач.

Систематическое привлечение ранее пройденного для познания нового, постоянное обращение к ранее усвоенным фактам, установление многообразных связей между явлениями одного периода, в одной теме, в одной стране, и явлениями различных периодов, в разных странах, из разных тем и разделов курса, укрепление этих «узлов и узелков» связи — вот основной путь к созданию прочной «сети», прочной системы знаний по истории, когда знания не только закрепляются, накапливаются количественно, но и происходит качественное преобразование старых знаний и более глубокое понимание новых фактов благодаря установлению связей между ними.

Органическое повторение путем привлечения и применения ранее усвоенных знаний и установления преемственных связей занимает одно из ведущих мест в обучении большинству учебных предметов в школе. Но повторение и закрепление путем установления *хронологических и синхронных* преемственных, в частно-

¹ См.: А. Вагн. Методика преподавания истории в средних школах. М., 1968, стр. 116—117.

сти междурсовых, связей — представляет собой особенность обучения истории. В этом и следующих параграфах мы сосредоточим основное внимание на исследовании хронологических и синхронных связей и их роли в школьном обучении истории. Хронологические связи сравнительно элементарны. Прочность усвоения хронологической последовательности и хронологических дат сравнительно легко поддается объективному учету и анализу. Наличие у школьников правильных хронологических представлений и исторической перспективы может быть установлено и выражено в числовых показателях.

Исследование этого вопроса имеет серьезное значение, ибо хронологический материал особенно быстро забывается учениками. Между тем хронологическая определенность, отнесение исторических фактов к определенным датам является необходимой предпосылкой правильного объяснения этих фактов, правильного установления причинно-следственных и иных связей между ними.

В свою очередь раскрытие смысла изучаемого явления, его исторических связей с другими явлениями помогает закреплению их хронологической последовательности. Простейшим примером может служить мыслительная работа, организуемая учителем при изучении в VII классе борьбы русского народа в XIII в. против немецких и шведских захватчиков. «Подумайте, почему именно в эти годы (1240—1242) и немецкие, и шведские феодалы напали на Русь? Почему именно это время они сочли благоприятным для своих планов? Вспомните, в каком положении находилась Русь в эти годы?» Учащиеся указывают: «Русь разорена, ослаблена Батыевым нашествием, раздроблена на отдельные княжества». Самостоятельное установление связи между «Батыевым разорением» и замыслами западных захватчиков помогает прочно закрепить в памяти хронологическую последовательность этих событий.

В 1967/68 и 1968/69 учебных годах в 4 школах г. Тулы и в 8 школах Ленинграда нами проведено экспериментальное изучение прочности хронологических представлений и исторической перспективы у 400 восьмиклассников, имеющих по истории 4 и 5. Школьникам были предложены 8 пар событий отечественной истории из курса VII класса, т. е. материал предшествовавшего года обучения. Они должны были указать, какое из двух событий в каждой паре произошло раньше. За год, естественно, значительная часть точных дат была позабита, и в ответах отразилось не столько знание заученных дат, сколько наличие общей хронологической перспективы в сочетании с осознанной и закреплённой связью между событиями.

На вопрос: «Что было раньше: Ледовое побоище или нашествие Батыя на Русь?» — правильный ответ дали 69% тульских и 68% ленинградских школьников, т. е. значительное большинство. Очевидно, в данном случае сыграли роль яркие представления об эпохе, о положении Руси после монгольского нашествия.

Почему же все-таки более 25% учащихся сделали ошибку? Видимо, указанные связи между событиями и конкретной исторической эпохой у них не были образованы или прочно закреплены.

Связи, которыми руководствуются учащиеся в решении вопроса о хронологической последовательности событий, весьма многообразны. Так, правильный ответ 80% тульских и 87% ленинградских школьников на вопрос о последовательности двух событий — Куликовской битвы и падения монголо-татарского ига, как мы выяснили из бесед с ними, определялся логическим основанием: «Ведь на Куликовом поле русские сражались за свое освобождение от татарского ига!» Даже школьники, считавшие, что падение ига произошло сразу вслед за Куликовской битвой, правильно уловили последовательность этих событий.

Далее обнаружилось, что связи между историческими явлениями, закрепленные в памяти учащихся, весьма индивидуальны: один уловил одну линию связи, другой — другую. Так, правильное решение вопроса о последовательности двух событий — походов Святослава (другой вариант — походов Олега на Византию) и введения христианства на Руси — в одном случае мотивировалось связями «родословными» («Ведь принятие христианства было при князе Владимире Святославиче, а он был сыном Святослава»), в другом — довольно сложным умозаключением («Князь Олег ходил на Византию, а христианство к нам пришло из Византии, и после принятия христианства Русь считалась союзником Византии»).

Нельзя не отметить, что обе мотивировки основаны все же на второстепенных связях. И не случайно, что правильный ответ на этот вопрос дали только 55% опрошенных. Видимо, мы недостаточно работаем над созданием существенных связей, не даем яркой характеристики языческой Руси, не показываем конкретно, как христианство распространялось прежде всего в феодальной среде (половина дружинников язычника Святослава были христианами, христианкой стала его мать княгиня Ольга). Для удобства дальнейшего анализа даем сводную таблицу положительных ответов учащихся и г. Тулы, и Ленинграда, так как при незначительных расхождениях исследование в школах этих двух городов дает сходную картину (табл. 12).

Бросается в глаза резкое преобладание *неправильных* ответов, относящихся к хронологической последовательности двух пар: взятия Казани и опричнины, выхода в свет книги А. Н. Радищева и альпийского похода А. В. Суворова. Оно вызвано прежде всего нарушением хронологической последовательности в изложении этих событий в учебнике истории СССР для VII класса¹. Между тем данные массовой экспериментальной проверки свидетельствуют, что и в VII классе у многих учащихся продол-

¹ См.: М. В. Нечкина и П. С. Лейбенгруб. История СССР. Учебное пособие для VII класса. М., 1972.

Таблица 12

Что было раньше	Правиль- ные отве- ты (в %)	Непра- вильные ответы (в %)	Не дали ответа (в %)
Походы Святослава или принятие христианства?	55	37	8
Ледовое побоище или нашествие Батыя?	69	26	5
Куликовская битва или Грюнвальдская битва?	60	31	9
Куликовская битва или падение монголо-та- тарского ига?	85	11	4
Взятие Казани или опричнина?	35	54	11
Восстание И. Болотникова или ополчение К. Минина и Д. Пожарского?	66	24	10
Воссоединение Украины и России или восста- ние С. Разина?	45	45	10
Альпийский поход А. В. Суворова или выход книги А. Н. Радищева?	19	70	11

жает действовать характерная для школьников IV—VI классов закономерность восприятия хронологической последовательности по формуле «учили позже — значит, и было позже». На вопрос: «Почему вы считаете, что альпийский поход А. В. Суворова был раньше, чем вышла книга А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву»?» — ученица VIII класса школы № 55 Ленинграда О. Яновская (оценка по истории 4) уверенно ответила: «Я помню твердо, что в прошлом году мы по учебнику учили Радищева последним». Аналогичные ответы мы получили и от других учащихся.

Однако такое восприятие характерно не для всех семиклассников и, как правило, преодолевается в VIII классе. В этом возрасте все сильнее действуют осознаваемые связи и соображения, основанные на более веской аргументации. В той же школе № 55 восьмиклассница И. Иванова (оценка по истории 4) на вопрос: «Почему вы считаете, что книга Радищева вышла раньше, чем совершился альпийский поход?» — ответила: «Мы учили это по литературе, и у меня впечатление, что как будто книга Радищева все-таки раньше вышла, но года я не помню». В школе № 91 Ленинграда эти межпредметные связи действовали еще более эффективно. А. Н. Радищева изучали недавно, учительница литературы упорно работала над созданием четких представлений об историческом фоне литературных явлений. Сильные учащиеся уверенно ставят даты и правильно решают хронологическую задачу.

Кроме межпредметных учащиеся устанавливают и иные связи. Ученик школы № 55 С. Суслов так мотивировал свой ответ: «Суворов ходил в Альпийский поход при Павле I, а с Радищевым расправилась Екатерина II». Мы обратились к классу: «Остается решить, кто же царствовал раньше — Екатерина II или Павел I?» В классе засмеялись: «Конечно, Екатерина, Павел

же ее сын!» Однако наличие только такой «родословной» связи по царствованиям не может удовлетворить нас. Мы желали бы получить иную аргументацию, в которой раскрывались бы связи между идеями А. Н. Радищева и революционными событиями XVIII в., между датой выхода книги А. Н. Радищева и датой начала буржуазной революции во Франции. В силу особенностей структуры школьного курса истории эти связи, как будет показано ниже, следует вырабатывать на материале новой истории в VIII классе.

Хронологические связи иногда группируются вокруг личности исторического деятеля. Один из восьмиклассников так обосновал свой ответ о событиях XVI в.: «Мне думается, что на Казань Грозный ходил еще молодым, а опричнина была позже; Грозный тогда был очень пожилым». В сознании этого развитого, начитанного мальчика, увлекающегося историей, историческое время наполнено живой тканью человеческой жизни, представлениями о людях определенного возраста. Это очень ценно. И все же насколько ценнее был бы ответ, в котором прозвучала бы связь между опричниной и обострившейся борьбой в стране в условиях тяжелой Ливонской войны!

Разумеется, этим не снимается положительное значение самых разнообразных связей, способствующих закреплению исторических знаний и созданию правильных представлений о хронологической последовательности. Способности удерживать в памяти тот или иной материал весьма индивидуальны, и раскрываемые учителем связи между историческими явлениями усваиваются тем или иным учеником в зависимости от его начитанности, направленности его интересов, особенностей его памяти. Исторический материал следует поэтому закреплять с помощью различных связей: причинно-следственных, хронологических, синхронных, через характеристику эпохи, родословных, биографических ассоциативных связей, связей, образуемых с помощью наглядных и других средств (схем, карикатур, картин), связей генетических, т. е. закрепляющих в памяти последовательность происхождения («Земля и воля» была раньше, чем «Народная воля» и «Черный передел», так как они возникли в результате раскола «Земли и воли»), логических и классификационных (дворянские революционеры, революционеры-разночинцы, пролетарские революционеры), по периодизации (три этапа, три поколения русских революционеров, три стадии в развитии капиталистической промышленности и т. п.), локальных (сперва монголы захватили Рязань, стоявшую у рубежей русской земли, а потом двинулись в глубь страны, на Москву и на Владимир), межпредметных и других.

Эти связи используются учителем для уяснения и закрепления *существенного* в изучаемых явлениях, должны помогать уяснению *главного*. Если такие существенные связи, помогающие закрепить материал в хронологической последовательности, не созданы под руководством учителя, они нередко стихийно

создаются самими учащимися в меру их знаний и способностей. Такие «примысленные» связи могут оказаться *превратными*. Например, пытаясь обосновать свой ответ, что опричнина якобы предшествовала походу на Казань, восьмиклассник Л. Маркович (школа № 87 Ленинграда) утверждал: «Ведь только укрепив свою власть, свое государство, Грозный мог начать завоевание Казанского ханства и вообще начать завоевания!» Так нарушение хронологической последовательности в учебнике, прочно закрепленное в памяти, вызывает превратную оценку значения опричнины, искаженную картину истинного хода событий.

Следует еще раз подчеркнуть, что отступления от строгой хронологической последовательности в изложении программного материала в школьных учебниках, особенно по всеобщей истории, подчас неизбежны в силу структуры курса или вследствие других серьезных соображений. В таких случаях учитель обязан помочь школьнику преодолеть или хотя бы смягчить нежелательные последствия этих нарушений, укрепив в его сознании правильные хронологические связи и отношения путем сопоставления явлений, установления их синхронности, их хронологической последовательности, осуществляя это и на текущих, и на повторительно-обобщающих уроках, и на итоговом повторении.

Необходимость постоянной работы над созданием осознанных связей между историческими событиями подтверждается тем, что нарушение хронологической перспективы у учащихся наблюдается иногда и в тех случаях, когда программный материал изучен в хронологической последовательности, но между воспринятыми фактами не образовано никаких связей. Примером может служить вопрос о хронологической последовательности двух событий: воссоединения Украины с Россией (см. § 37 в учебнике) и восстания С. Разина (§ 38). Обе даты являются обязательными, вынесены в хронологическую таблицу: оба события изложены в хронологической последовательности. А между тем менее чем через год больше половины учащихся (см. выше табл. 12) либо ошибаются, либо уклоняются от ответа. Причина заключается, очевидно, в том, что никаких связей между этими соседствующими в учебнике событиями в сознании школьников не образовано и что вообще материал об Украине и Белоруссии воспринимается вне хронологической и исторической связи с конкретными событиями в России XVII в. Между тем в учебнике, правда в скрытой форме, дана основа для установления такой связи: учащимся предлагается самим определить предпосылки крестьянской войны 1670—1671 гг. А здесь необходимо учесть и тяжелую 13-летнюю войну 1654—1667 гг. России с Польшей, пытаящейся отвоевать Украину. Тяготы этой войны (вспомнить «медный бунт»!) обострили положение в стране. Поход Разина на Волгу начался в год окончания войны...

До сих пор речь шла о закреплении в памяти учащихся хронологической перспективы, хронологической канвы школьного курса. Еще большее значение для осознания смысла и законо-

мерности исторических явлений имеют синхронные связи, особенно между событиями истории разных стран. В какой мере школьное преподавание обеспечивает создание у учащихся прочных представлений о синхронности событий отечественной и всеобщей истории?

Этот вопрос мы попытались выяснить путем опроса старших школьников. Каждый из них получал таблицу, состоявшую из перечня событий отечественной истории и (второго столбца) синхронных им событий всемирной истории, перечисленных, однако, вне хронологической последовательности. Требовалось связать события истории СССР с синхронными им событиями истории средних веков, новой и новейшей истории. Задача была составлена в двух вариантах по 7 вопросов в каждом. Вот какие результаты мы получили во втором полугодии 1968/69 учебного года в девятих классах школ Ленинграда и Киева:

Таблица 13

Синхронность двух событий		Правильно решили (в %)
Рождение В. И. Ленина	Франко-прусская война	76
Отмена Брестского мира	Революция 9 ноября в Германии	64
Швейцарский поход Суворова	Захват власти Бонапартом во Франции	63
Народные восстания в древнем Китае	Завоевание Англии норманнами	61
Отмена крепостного права в России	Начало Гражданской войны Севера против Юга в США	52

Правильные ответы большинства учащихся на эти вопросы определяются: а) прочным знанием дат, особенно в тех случаях, когда речь идет не о внутренней связи между событиями, а лишь об их хронологическом совпадении (рождение В. И. Ленина — франко-прусская война); б) тем, что синхронность двух событий закреплена в сознании учащихся внутренней исторической связью, прямой обусловленностью: отмена Брестского мира связана с поражением Германии в 1918 г., альпийский поход А. В. Суворова направлен против буржуазной Франции, а последовавший затем выход России из коалиции связан с переворотом 18 брюмера и т. д.; в) особенно прочно закрепляется синхронность и внутренняя связь событий отечественной и всеобщей истории в тех случаях, когда эти связи прослеживаются не только в учебнике, но и в объяснениях учителя. Точные даты могут быть забыты, а связи, историческая перспектива, общее представ-

ление об эпохе сохраняются. Зато в тех случаях, когда ни учебник, ни учитель не помогают закреплению связей между синхронными событиями, в соответствующих хронологических представлениях учащихся наблюдаются «провалы памяти».

Из табл. 14 видно, что подавляющее большинство старшеклассников не могут установить синхронных связей между важнейшими событиями отечественной истории и фактами из истории средних веков и новой истории. Здесь характерен не только низкий процент правильных ответов, но и тот факт, что по ряду вопросов треть, а то и половина опрошенных не могли указать никаких событий всемирной истории, которые совершались одновременно с образованием Русского государства, опричниной и пр. Таким образом, в ряде случаев события отечественной истории лишены в сознании учащихся необходимого исторического фона, условий своего возникновения и развития, *выпадают*

Таблица 14

Синхронность двух событий		Правильные ответы (в %)	Не дали ответа (в %)
Образование Киевского государства	Распад империи Карла Великого	35	42
Образование Русского централизованного государства	Великие географические открытия	35	40
Конец Ливонской войны	Гибель «Непобедимой армады»	23	47
Опричнина	Буржуазная революция в Нидерландах	28	33
«Соборное уложение»	Революция в Англии. Казнь Карла I	41	35
Выход в свет книги А. Н. Радищева	Начало буржуазной революции во Франции	20	30

из конкретной эпохи всемирной истории. Воспринятые изолированно, они легко забываются. Еще легче забываются события всеобщей истории, не связанные с основными вехами отечественной истории.

Недостаточная работа над синхронными и преемственными связями *снижает уровень понимания* изучаемых событий, обедняет восприятие учащимися исторических фактов. И наоборот, обучение истории, пронизанное синхронными связями, обеспечивает учащимся более широкий исторический подход к изучаемому материалу, повышает познавательный и воспитательный эффект обучения.

§ 10. Межкурсовые синхронные связи при изучении истории в VII—VIII классах

Пожалуй, первый опыт систематической работы по синхронным связям изложен в интересной статье К. В. Ползиковой-Рубец «Опыт прохождения курса отечественной истории в связи с курсом западноевропейского средневековья», опубликованной еще в 1946 г.¹ Речь в ней шла о сопоставлении по сходству или контрасту явлений, хронологически не совпадающих, и об установлении синхронности сходных или различных событий из истории СССР в эпоху феодализма (курс VIII класса в те годы) и истории западно-европейского средневековья (VI—VII классы). Такое сопоставление, по мысли автора, развивает у школьников умение исторически мыслить, превращает знание отдельных фактов из истории разных стран и народов в более или менее стройное представление об историческом процессе в целом и способствует более глубокому пониманию истории СССР. В ходе работы учащиеся получали задания на повторение ранее пройденного материала по сохранившимся у них на руках учебникам истории средних веков. Такое систематическое повторение они начали при изучении образования Киевского государства (материал о славянах в VI—IX вв., о Франкском государстве, о Хлодвиге и христианской церкви); империю Карла Великого сопоставляли с государством Рюриковичей; в связи с походами Святослава вспоминали тему «Византия в IX—XI вв.», материал о «Русской Правде» сопоставляли с «варварскими Пrawdами». В связи с темой «Новгородская республика» повторяли тему «Немецкие города и Ганза», в связи с Ледовым побоищем — «Германия в XIII—XIV вв.». Изучение истории Руси под монгольским игом сопровождалось напоминанием таких дат, как 1215, 1265, 1302, 1356 гг. Тема «Возвышение Москвы» синхронизировалась с историей Франции и Англии в XII—XVI вв., а образование Русского централизованного государства в XV в. — с темой «Итальянское Возрождение». Под руководством учителя школьники составляли таблицы событий в Западной Европе, современником которых был Грозный. Подводя итог, К. В. Ползикова писала, что принцип отбора для повторения ясен: «Мы выбираем для него аналогичные явления, чтобы дать учащимся почувствовать закономерность исторических явлений»².

Статья К. В. Ползиковой-Рубец представляет большой интерес, хотя описанный ею опыт изучения отечественной истории до конца XVII в. с установлением связей с ранее пройденным

¹ См.: К. В. Ползикова-Рубец. Опыт прохождения курса отечественной истории в связи с курсом западноевропейского средневековья. «Преподование истории в школе», 1946, № 2.

² К. В. Ползикова-Рубец. Опыт прохождения курса отечественной истории в связи с курсом западноевропейского средневековья. «Преподование истории в школе», 1946, № 2, стр. 53.

курсом западноевропейского средневековья и не отразил всех возможностей и направлений такой работы. Ценность его мы видим в том, что, наряду с раскрытием общих закономерностей развития нашей страны и западноевропейских стран, имелась в виду и другая важная задача: создание более или менее стройного представления об историческом процессе в целом. К сожалению, опыт К. В. Ползиковой не получил дальнейшего развития в течение ближайших 15 лет.

Правда, в 1957 г. П. С. Лейбенгруб¹ утверждал целесообразность повторения материала, пройденного в предшествовавшие годы или в предшествующем курсе, но вопрос был поставлен лишь в общей форме, без разработки *систематического* привлечения материала конкретного школьного курса. Предложенные П. С. Лейбенгрубом вопросы на привлечение, активизацию и повторение ранее усвоенных знаний представляют безусловный интерес для учителя и помогут его работе, но они, даже в совокупности, не составляют системы последовательной работы над активизацией, использованием и развитием ранее усвоенных знаний учащихся по пройденному разделу школьной программы.

Подчеркивая, например, что для лучшего понимания и усвоения содержания школьной программы данного класса повторяются важнейшие факты и понятия, изученные учащимися в предыдущие учебные годы, автор ограничивается беглым перечислением лишь немногих из этих «фактов и понятий» или отдельными удачными примерами. Безусловный интерес представляют разработанные П. С. Лейбенгрубом на повторение ранее пройденного типы вопросов: 1) раскрывающие зарождение и развитие фактов и явлений, рассматриваемых на данном уроке; 2) раскрывающие причинно-следственные связи между изучаемым на данном уроке и ранее изученным материалом; 3) напоминающие учащимся ранее изученные однородные факты и выясняющие черты сходства и различия между ними; 4) требующие установления событий, происходящих одновременно в различных странах (однородные события или разнородные) и т. д.

Дальнейшую разработку вопроса об установлении связей истории СССР до конца XVII в. с историческим материалом средних веков мы находим в статье З. И. Добрыниной и Л. И. Гольяпиной «Связь элементарного курса истории СССР с историей древнего мира и средних веков»².

Целью установления этих связей авторы считают закрепление и углубление представлений и понятий, изученных в V—VI классах, и повышение качества и прочности знаний по элементарному курсу истории СССР, изучавшемуся в VII классе.

¹ См.: П. С. Лейбенгруб. О повторении на уроках истории в VIII—X классах. М., 1957.

² См.: З. И. Добрынина и Л. И. Гольяпина. Связь элементарного курса истории СССР с историей древнего мира и средних веков. «Преподавание истории в школе», 1962, № 4.

Так как учебники истории за прошлые годы отсутствовали, широко использовались записи в тетрадях (там, где они велись), соответствующие стенные карты, практиковались краткие обзоры, сделанные самим учителем. Изучение материала о первобытнообщинном строе на территории нашей страны проводилось чаще всего путем восстановления в памяти соответствующих сведений из учебника древней истории; изучая Урарту, вспоминали рабовладельческие государства из курса древней истории. С опорой на знания из истории древнего мира и средневековья разбирался вопрос о причинах возникновения Киевского государства, походы Святослава сопоставлялись с завоеваниями Карла Великого и т. д.

Основное содержание работы заключалось в раскрытии общих закономерностей развития феодального общества на Востоке и на Западе Европы, в сравнении и сопоставлении аналогичных процессов, совпадающих или не совпадающих во времени.

Закрепление исторических фактов и синхронных связей имело при этом второстепенное значение. Это явствует из содержания предложенной авторами синхронистической таблицы по XIV—XVI вв.: Куликовская битва сопоставлена в ней не с битвой на Косовом поле, а с восстанием Уота Тайлера. Среди событий XVI в. отсутствуют взятие Казани, Ливонская война, а на Западе — революция в Нидерландах, гибель «Непобедимой армады» и другие важные факты. Таким образом, повторительно-обобщающая работа с учащимися по материалу предшествующего года обучения осуществлялась в основном по линии раскрытия общих закономерностей, а не создания конкретной картины эпохи.

Линия, намеченная в свое время К. В. Ползиковой-Рубец, не получила дальнейшего систематического развития. А между тем этот вопрос имеет большое значение для практической деятельности учителя истории. Ведь речь идет о прочном закреплении результатов его повседневной работы!

При действующей в настоящее время программе содержание школьного курса истории дает возможность осуществить систематическую работу по установлению синхронных и преемственных связей отечественной и всеобщей истории.

Попытаемся наметить контур этой системы на материале истории СССР в VII—VIII классах. Применение предлагаемых методических рекомендаций, за редким исключением, не требует введения добавочных фактов, не займет много времени на уроке, а во многих случаях даст экономию во времени при изучении программного материала. Обязательным условием успешного проведения этой работы в VII—VIII классах является наличие в тетрадях учащихся синхронистической таблицы и своевременная запись в нее событий, синхронность которых установлена в ходе изучения текущей темы. Форма такой таблицы проста:

История СССР	История зарубежных стран
Рабовладельческий строй VIII в. до н. э. Расцвет государства Урарту	Рабовладельческий строй VIII в. до н. э. Усиление Ассирий- ской державы. Образование рабовла- дельческих городов-государств в Гре- ции

Когда никто в классе не может вспомнить ранее изученный материал из всеобщей истории, учитель сам напоминает соответствующие факты.

Первые синхронные связи истории СССР со всеобщей историей устанавливаются, как показано в таблице, при изучении древнейших рабовладельческих государств на территории нашей страны. В VIII в. до н. э. происходит расцвет Урарту. В это же время образуются греческие рабовладельческие города-государства, усиливается опасный сосед урартийцев — Ассирийская держава. Синхронизация не занимает времени на уроке: в связи с сообщением о войнах между Урарту и Ассирией учащиеся находят в альбоме (приложение к учебнику) Ассирию, вспоминают вооружение и военную технику ассирийцев; хронологическую справку о греческих колониях в Причерноморье дает учитель: делается краткая запись в синхронистической таблице. Так государство Урарту «приобретает» соседей и современников.

Рассказ о стойком сопротивлении народов Средней Азии вторжению А. Македонского дает повод вспомнить; к какому веку относятся походы Александра и распад его державы, обратиться к стенной карте древнего мира в IV в. до н. э. В связи с образованием в V в. до н. э. Боспорского царства полезно спросить учащихся: какие события происходили в V в. в самой Греции? Так будут мобилизованы полузабытые представления о греко-персидских войнах, о расцвете Афин при Перикле. Восстание рабов под предводительством Савмака в 107 г. до н. э. необходимо поставить в связь с восстанием Спартака в 74 г. до н. э. Оба события были звеньями общей цепи восстаний рабов, охвативших средиземноморье в конце II и начале I в. до н. э.

Дальше работаем по синхронным связям отечественной истории с историей средних веков, т. е. по эпохе феодализма. Здесь необходимо сопоставить образование в IX в. Киевского государства и распад империи Карла Великого (вспомним ее границы по карте: какие страны в нее входили?).

Важно подвести учащихся к выводу: древнерусское Киевское государство сыграло очень большую роль в истории народов нашей страны. Оно сплотило разрозненные племена восточных славян и других народов Восточной Европы. В его границы входили территории современной Украины, Белоруссии, России,

Молдавии, Эстонии и Латвии. Древняя Русь была как бы колыбелью этих государств, предшествовала их образованию, подобно тому как империя Карла Великого предшествовала образованию Франции, Германии и Италии. В средневековой Европе было только два государства, сыгравших такую большую роль. Это — империя Карла Великого и древнерусское государство.

Сражение с половцами и народное восстание 1068 г. в Киеве синхронизируются с битвой при Гастингсе и завоеванием Англии норманнами в 1066 г. Набеги норманнов тревожили Европу и в IX, и в X, и даже в XI в. Дочь Ярослава Мудрого была выдана замуж за норвежского короля, бывшего предводителем норманнской дружины конунга Гаральда, совершавшего набеги на берега Сицилии и Византии. Прочитаем учащимся отрывки из баллад А. К. Толстого «Три побоища» и «Гаральд и Ярославна». Так синхронность событий из истории Руси и средневековой Европы будет закреплена яркими образами.

Рассказывая о княжеских усобицах, учитель напоминает, что Западная Европа в X—XII вв. также переживала период феодальной раздробленности и междоусобных войн. Сообщив о Любечском съезде 1097 г., полезно спросить учащихся, какие события происходят в это время в Западной Европе. Дату первого крестового похода заносим в синхронистическую таблицу.

Ознакомление с феодальными государствами Закавказья и Средней Азии в XII—XIII вв. дает повод вспомнить арабские завоевания. На уроке «Развитие феодализма в Закавказье» учитель обращается к классу: «Вспомним из истории средних веков: в каком веке начались арабские завоевания?» Дату школьники заносят в правую часть таблицы. «По стенной карте вспомним: какие страны входили в Арабский халифат? В каком веке начался его распад? (Записи в таблицу.) Почему стал распадаться Арабский халифат?» В числе главных причин учащиеся обычно указывают на восстания народов, угнетенных арабами. Отсюда — естественный переход к материалу урока: «Одним из таких восстаний было восстание Бабека в Азербайджане в начале IX века».

Домашнее задание по синхронным связям: запомнить дату восстания Бабека (какой это век?) и время распада Арабского халифата. А следующий урок «Развитие феодальных отношений в Средней Азии» мы начинаем с закрепления даты начала арабских завоеваний и предлагаем учащимся установить по учебнику: в каком веке арабы завоевали Среднюю Азию? Это было до или после восстания Бабека?

Разумеется, запоминание дат отнюдь не является целью этой работы. Даты забудутся в лучшем случае через месяц. Важно другое: мобилизация учениками ранее полученных знаний, установление связи событий истории СССР с событиями истории средних веков, закрепление представления об одновременности данных событий, воспитание у учащихся правильного отношения к изучаемым историческим фактам, привычки рассматривать

их не в качестве единичных изолированных элементов, а в качестве элементов связуемых и применяемых; создание психологической установки рассматривать исторические факты в различных связях и отношениях, держать их в состоянии пригодности к использованию. Воспитание такого отношения к историческим фактам — одно из условий формирования диалектического, марксистского подхода к историческим явлениям.

Рассказывая о монголо-татарском нашествии, каждый учитель подчеркивает значение героического сопротивления русского народа, спасшего Западную Европу от завоевателей, приводит высказывание А. С. Пушкина: «России определено было высокое предназначение. Ее необозримые равнины поглотили силу монголов и остановили их нашествие на самом краю Европы; варвары не осмелились оставить у себя в тылу поработленную Русь... Образующееся просвещение было спасено растерзанной и издыхающей Россией...» Остановим внимание школьников на заключительной фразе. Почему Пушкин говорит об *образующемся* просвещении Западной Европы? Что представляла собой Западная Европа к середине XIII в.? Путем беседы воссоздадим картину эпохи. Кончались крестовые походы. (Когда был 4-й поход? Какое влияние оказали они на хозяйство и культуру Европы?) Развитие ремесла и торговли, рост городов, городские коммуны, развитие городской культуры, городские школы, университеты, готические соборы, поднявшиеся над зубчатыми стенами европейских городов; Европа — накануне Возрождения, начало которого в Италии датируется XIV в. Этому *образующемуся* просвещению угрожали полчища азиатских завоевателей. Вот что было спасено героическими усилиями народов истерзанной Руси! Разве эта синхронная «справка», которая займет на уроке не более 2—3 минут, не поможет нам показать роль Руси в исторических судьбах Европы?

В связи с изучением материала о борьбе русского народа и народов Прибалтики против немецких захватчиков в XIII в. напомним учащимся о борьбе западных славян в X в. против наступления немецких феодалов, о крестовых походах XI—XIII в., о рыцарских орденах.

Разбирая историческое значение Грюнвальдского сражения, остановимся на фигуре Яна Жижки, упомянутого в учебнике истории СССР. В каких войнах прославился Ян Жижка? Когда были гуситские войны? Кто помнит дату казни Гуса? Запишем в таблицу! Посмотрите: сколько лет отделяют Грюнвальдскую битву от начала гуситских войн? После этой краткой справки проведем сжатую беседу. Случайно ли Жижка был участником и Грюнвальдской битвы, и гуситских войн? Какие народы и против кого сражались в той и другой войне? Что роднит эти народы? Сформулируем вывод о совместной героической борьбе славянских народов против немецкой агрессии: там, где славянские народы выступали дружно против общего врага, они одерживали решительную победу. Свяжем этот вывод с событиями 40-х годов

XX в. Можно дать на дом небольшое письменное задание по содержанию беседы, занявшей не более 2—3 минут на уроке.

Хорошо, что во вводную часть ряда глав и параграфов учебника истории СССР для VII класса включены экскурсии в историю средних веков. Привлекая этот материал, учитель имеет возможность провести работу по синхронным и преемственным связям в теме «Образование и укрепление Русского централизованного государства».

Содержание урока о предпосылках образования Русского централизованного государства связываем с материалом из истории Западной Европы, вспоминая предпосылки образования централизованных феодальных государств. В каком веке сложилось централизованное государство во Франции? Когда усилилась королевская власть в Англии? Сравним хозяйственные условия, сделавшие возможным объединение страны, во Франции и в России. Кто поддерживал усиливавшуюся королевскую власть во Франции? Почему? А кто в России был заинтересован в объединении страны и в укреплении центральной власти великого князя? Для чего мелким и средним феодалам нужна была сильная центральная власть! Чего они опасались? Вспоминаем крестьянские восстания во Франции и Англии в XIV в. Выясняем предпосылки образования Русского централизованного государства и проводим сравнение с предпосылками образования централизованных государств в Западной Европе, устанавливаем синхронность этих процессов и их закономерность. Говоря о необходимости обороны нашей страны от татарских ханов, учитель напомним о турецких завоеваниях в XIV—XV вв. (захват Балканского полуострова, падение Константинополя), об усилении Османской империи.

Дома учащиеся закончат начатую в классе таблицу «Какие группы населения и почему поддерживали объединение страны под одной властью»:

Таблица 16

В России		Во Франции	
Группы населения	Почему поддерживали объединение страны	Группы населения	Почему поддерживали объединение страны

При проверке задания предложим сравнить содержание правой и левой части таблицы, сделать выводы.

Раскрывая значение Куликовской битвы в истории нашей страны, попробуем дать представление и о ее значении в жизни *всех славянских народов*. Вспомните, какое роковое для южных славян событие произошло в конце XIV в.? Поражение на Косо-

вом поле в Видов день 1389 г.¹ положило начало 500-летнему турецкому игу над народами Балканского полуострова. А что испытывают западные славяне — чехи и поляки? Усиливающееся засилье немецких феодалов и купцов, натиск Тевтонского ордена. (Ответом на это в начале XV в. были Грюнвальд и гуситские войны!) И в такое тяжелое для всех славян время русский народ одерживает крупную победу в борьбе за свое освобождение. Вспоминая и закрепляя пройденный год назад материал по истории средних веков, разве наши семиклассники не учатся *шире* смотреть на события отечественной истории?

Несколько забегаая вперед, отметим, что аналогичную работу по синхронным связям необходимо провести и при изучении внешней политики России в середине XVI в., кратко охарактеризовав международную ситуацию в 1552 г. (поход на Казань). С помощью учителя школьники вспомнят расширение Османской империи при современнике Ивана Грозного Сулеймане I (1520—1566). Под копытами турецкой конницы стонет земля многострадальных балканских народов. Захвачена Венгрия, войска Сулеймана под стенами Вены. Его империя располагает семью флотами, с его сильнейшей в Европе артиллерией может соперничать только русская. Под рукой султана — Крымское ханство, его влияние простирается к берегам Волги — к Казани и Астрахани. Турецкие и татарские феодалы вынашивают планы грандиозного наступления на христианскую Европу единым фронтом — от берегов Адриатики до Казани! Взятие Казани и Астрахани русскими сорвало эти замыслы — был разгромлен правый, восточный фланг намечавшейся коалиции мусульманских государств. Так введение очень небольшого — и при этом знакомого из прошлого — материала дает возможность напомнить учащимся о могуществе Турции в XVI в. (а это еще не раз понадобится при изучении событий XVII в.), «вписать» поход на Казань в конкретную историческую обстановку, подчеркнуть активную роль России в обороне Европы от восточных завоевателей, наконец, шире и глубже раскрыть значение этой победы, предотвратившей и навсегда устранившей угрозы опустошительного татаро-турецкого вторжения.

Семиклассники сравнительно легко усваивают синхронность и общие закономерности образования централизованных государств в Западной Европе и в России. Но редкий учитель синхронизирует создание Русского централизованного государства с эпохой Великих географических открытий. Между тем эти события не только синхронны: важнейшие факты истории нашей страны в эту эпоху связаны с событиями на Западе. Одним из связующих звеньев является фигура Афанасия Никитина, памятная учащимся с IV класса. Далее вспомним упорную многолетнюю борьбу за моря и колонии в XVI в. между Испанией и Анг-

¹ Видов день мы вспомним и в IX классе, рассказывая о поводе к первой мировой войне.

лией. Борьбу за берега Балтийского моря начала и Россия, вступив в Ливонскую войну, окончание которой почти синхронно с гибелью «Непобедимой армады». Связи прослеживаются и в развитии культуры. Например, расцвет творчества Андрея Рублева в обстановке национального подъема после победы на Куликовом поле синхронен раннему Возрождению (Леонардо да Винчи, Микеланджело). О мастерах итальянского Возрождения мы вспоминаем и в связи с постройкой Успенского собора, Грановитой палаты. Имя русского первопечатника заставит вспомнить об открытии Иоганна Гутенберга, а шедевры Андрея Чохова — об усовершенствовании огнестрельного оружия и успехах в металлургии и в военной технике XV—XVI вв. на Западе.

Проведя работу по синхронным связям, учитель получает возможность предложить ученикам к повторительно-обобщающему уроку по теме «Образование и укрепление Русского централизованного государства» интересное задание: привести факты, показывающие вклад русского народа в мировую историю и в развитие культуры XV—XVI столетий. Опираясь на самостоятельную работу учащихся, мы подведем их к обобщению: наша страна в XV—XVI вв. не осталась в стороне от важнейших событий мировой истории — Великих географических открытий, образования централизованных государств, развития книгопечатания, искусства Возрождения, внося значительный вклад в развитие мировой культуры.

Опыт показывает, что познавательную ценность имеют не только широкие обобщения на основе синхронных связей, но и простое установление самого факта синхронности событий. Помещенное в рамку современных ему общественных явлений, изучаемое событие воспринимается учащимися в новой связи, под новым углом зрения. Кроме того, происходит узнавание ранее изученного события, встреча с ним в *иной перспективе*. Помню, как, составляя под руководством учителя синхронистическую таблицу по странам древнего Востока, учащиеся V класса были поражены, обнаружив, что царь Хаммурапи был современником крупного народного восстания в Египте. Не будем же пренебрегать простенькими задачами на установление синхронности, предложив, например, учащимся VII класса установить, пользуясь учебником истории средних веков¹, какие события в Западной Европе произошли в годы опричнины. Они лишний раз вспомнят даты Варфоломеевской ночи и начала буржуазной революции в Нидерландах, а главное, объединят в сознании факты, характеризующие жестокую переломную эпоху. Кровавые сцены религиозной борьбы, злодеяния герцога Альбы, расправы Грозного над целыми городами и областями страны — вот чем ознаменовал себя феодальный строй на Западе, стремясь в смертельных схватках сохранить господство на пороге нового време-

¹ Посмотреть у шестиклассников или воспользоваться экземпляром учителя.

ни, вот какими средствами утверждала себя феодальная монархия на Востоке. Было бы желательно установить синхронность царствований Ивана Грозного и Елизаветы Английской, кратко сообщив об экспедиции Ченслера, о торговых связях и дипломатических отношениях России и Англии в XVI в.¹

Материал о земских соборах 1550 и 1613 гг. (см. учебник М. Нечкиной и П. Лейбенгруба, § 27, п. 3, и § 33, п. 3) естественно сопоставляется с данными о Генеральных штатах во Франции: когда возникли, каков состав, устройство, какую роль сыграли? Учащиеся выясняют черты сходства и различия. Отметим, что в XVII в. Генеральные штаты были созданы в 1614 г., после чего, в связи с укреплением абсолютизма, не собирались 175 лет: эти данные пригодятся при изучении французской революции XVIII в. Даты 1613 г. и 1614 г. соответственно заносим в синхронистическую таблицу.

Изучая экономическое развитие России в XVII в., учащиеся опираются на знания из истории средневековья: что такое мануфактура, в чем ее отличие от ремесленного производства? Затем в ходе беседы выясняются особенности мануфактур в России. По поводу внешней торговли со странами Запада учитель напоминает, что после 30 лет борьбы против испанского владычества Голландия в 1609 г. добилась независимости, рассказывает о развитии торговли России с Голландией в XVII в. Что касается Англии, то можно сообщить учащимся, что в связи с английской буржуазной революцией и казнью Карла I в 1649 г. русский царь Алексей Михайлович подумывал о разрыве торговли с англичанами «за то, что агличские мужики своему королю, брату нашему, Карлусу, голову отсекли». Это своеобразное проявление международной солидарности монархов обычно забавляет учащихся, одновременно закрепляя в их памяти синхронность событий 1648—1649 гг. в России и в Англии. Правда, изучение английской революции еще предстоит учащимся в VIII классе, и это не может не создавать трудностей при восприятии, так сказать, «авансом» этого материала семиклассниками. Однако общий характер событий может быть, хотя и смутно, осознан учащимися — переход к новому капиталистическому строю. Будет правильно именно здесь привлечь текст из § 41 о развитии капитализма в Западной Европе (см. учебник М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба). В правой части синхронистической таблицы вводим крупный заголовок: «Начало нового времени. Капитализм». С событиями английской революции синхронизируем «Соборное уложение» 1649 г. с его статьями об отмене урочных лет, об окончательном закрепощении крестьян. Предлагаем школьникам сделать вывод: что говорят эти факты о различии в общественном строе России и Англии того времени? Это

¹ Об экспедиции Ченслера и о торговых связях между Англией и Россией упоминают пробные учебники по истории СССР для VII класса А. Вагина и Н. Сперанской, а также А. Сахарова и Б. Краснобаева.

подготовит к разбору вопроса об отставании России от передовых стран Европы (на итоговом уроке по XVII в.). Усиление самодержавия при царе Алексее синхронизируется с укреплением неограниченной королевской власти во Франции при Ришелье. Начало царствования Алексея Михайловича почти совпадает с концом правления Ришелье. Сопоставлением с Францией значительно облегчается вычленение признаков неограниченной монархии в России (см. § 35, п. 1).

Далее закрепим в памяти важную дату — 1648 г., обратив внимание на синхронность трех событий: восстания в Москве, начала освободительной войны на Украине под руководством Б. Хмельницкого, похода С. Дежнева. Далее, в связи со взятием Азова в 1696 г., учащиеся должны вспомнить о могуществе Турции в XVI—XVII вв., иначе непонятна цель «великого посольства» — создание большой коалиции против Турции для дальнейшей борьбы за выход в Черное море.

Разбирая реформы государственного управления в начале XVIII в., синхронизируем царствование Петра I и Людовика XIV. Работу над понятием «абсолютная монархия в России» и разбор реформ государственного управления целесообразно провести путем сравнения с системой управления Франции при Людовике XIV и проблемного изложения с постановкой познавательной задачи.

Медленно читаем на уроке страницу из учебника истории средних веков о неограниченной монархии при Людовике XIV, вместе с учащимися выделим основные черты управления государством при абсолютизме. Школьники делают соответствующие записи в своих тетрадях на левой половине страницы. Ставим задачу: по ходу объяснений учителя о реформах управления при Петре I выделить и кратко записать (на правой половине страницы) аналогичные факты, характеризующие управление Россией при абсолютизме в России XVIII в. В ходе итоговой беседы сопоставляем общие черты и выделяем особенности. Другой вариант: после экскурсии в историю средних веков учащиеся самостоятельно изучают материал в учебнике истории СССР и составляют таблицу, после чего проводится итоговая беседа.

На этом заканчивается в VII классе работа по установлению синхронных связей истории СССР с историей средних веков.

Материал об А. Н. Радищеве, об участии царской России в борьбе против буржуазной Франции и другие синхронные связи отечественной истории с событиями XVII—XVIII вв. за рубежом целесообразнее устанавливать в курсе новой истории в VIII классе на основе конкретного изучения буржуазных революций в Англии, в США, во Франции. Здесь полезно составить заново синхронистическую таблицу с 40-х годов XVII столетия. Повторное установление синхронных связей событий новой истории с уже знакомыми событиями отечественной истории XVII и XVIII вв. способствует их более глубокому пониманию и прочному запоми-

нению. Левая часть таблицы («История СССР») получает подзаголовки: «Феодално-крепостной строй в России», а правая («История зарубежных стран») — «Новая история. Победа и утверждение капитализма».

Изучая английскую буржуазную революцию XVII в., учащиеся вспоминают, какие события произошли в эти годы в России, записывают дату установления республики и казни Карла I в Англии, дату «Соборного уложения» в России. Но в VIII классе мы, не ограничиваясь констатацией различия в общественном строе Англии и России того времени, подводим учащихся к выводу о неравномерности и неодновременности исторического развития разных стран. Эта же идея будет звучать и при изучении начала промышленного переворота в Англии. Сопоставим даты изобретений И. И. Ползунова и Дж. Уатта, разберем, почему машина Ползунова не нашла применения, а изобретение Уатта получило широкое распространение в Англии.

Далее устанавливаем синхронность начала борьбы североамериканских колоний против Англии и крестьянской войны под руководством Е. Пугачева. Записываем обе даты в таблицу. Поводом для установления синхронности служит текст учебника новой истории, где рассказано о попытке английского короля нанять в России 20 тыс. солдат для борьбы против восставших колонистов. Ввиду недавней крестьянской войны Екатерина II отказалась дать солдат, опасаясь новых восстаний крепостных.

Далее учебник упоминает о сочувствии А. Н. Радищева борьбе американцев за независимость. Это также служит материалом преемственных синхронных связей с курсом истории СССР. Изучение предреволюционной Франции дает повод вспомнить об участии России в Семилетней войне¹.

Необходимо упомянуть о влиянии французских просветителей на передовых людей во многих странах, в том числе в России, подчеркнуть, как это сделано в учебниках М. Нечкиной и П. Лейбенгруба и А. Сахарова и Б. Краснобаева, сочувствие передовых русских людей революции во Франции. Не тратя времени на уроке, дадим небольшое домашнее задание, пользуясь синхронистической таблицей и текстом в учебнике новой истории (конец § 8), установить, современником каких революционных и освободительных движений в России и за рубежом был А. Н. Радищев (1749—1802); как он относился к этим событиям, как они могли повлиять на формирование его взглядов.

Учебник новой истории дает материал для установления ряда синхронных связей между событиями последнего десятилетия XVIII в. во Франции и в России: начало революции — выход в свет книги Радищева, Якобинская диктатура — раздел Польши и подавление восстания во главе с Тадеушем Костюшко, поход

¹ О Семилетней войне упоминается в § 9 учебника А. В. Ефимова «Новая история» (М., 1972).

Бонапарта в Египет — и победы Ф. Ушакова на Средиземном море и у Ионических островов, альпийский поход Суворова — и захват власти Бонапартом во Франции.

На этом заканчиваем работу по синхронным связям материала новой истории с материалом истории СССР, изученным в VII классе, и временно прекращаем записи в таблице. События отечественной истории XIX в. учащиеся VIII класса будут изучать лишь во втором полугодии. Поэтому дальнейшая работа по синхронным связям в курсе новой истории возможна лишь в той мере, в какой эти связи прямо намечены в самом тексте учебника новой истории. В этом плане полезны небольшие домашние задания для самостоятельной работы по учебнику: очевидцем каких событий во Франции в 1848 г. был русский революционер Александр Герцен, какими словами он выразил свое отношение к тому и другому из борющихся классов (подтвердить краткими выдержками из учебника — § 33); как отнесся к событиям 1849 г. в Венгрии русский царь Николай I и как отнесся к ним русский революционный демократ Н. Г. Чернышевский (подтвердить их собственными словами).

На уроке полезно провести беседу по тексту учебника (см. § 40): почему в 1859—1860 гг. К. Маркс считал величайшими в мире событиями «движение рабов в США» и «движение рабов в России»? Что он имел в виду под движением рабов в России? К каким последствиям привело движение рабов в США? А движение крепостных в России? Следует учесть, что о падении крепостного права учащиеся осведомлены с IV класса.

По материалу истории Англии (§ 36), Франции (конец § 33), Германии (§ 38) поможем учащимся свести в синхронистическую таблицу («Подъем рабочего движения в Европе в 1850—1860 гг.») имеющиеся в учебнике данные о рабочем движении в конце 50-х и начале 60-х годов XIX в. Другая таблица «Освободительное демократическое движение против рабства, феодального, национального и колониального гнета по странам Европы, Америки и Азии» — составляется постепенно, по мере изучения материала. Она поможет свести сведения о движении Гарибальди в Италии, борьбе крепостных в России, восстании сипаев в Индии, тайпинов в Китае, гражданской войне в США в более целостное представление об эпохе, о подъеме рабочего, демократического, освободительного движения против феодального, национального, колониального угнетения в начале 60-х годов. Выполняя эту работу, учащиеся решают познавательную задачу: подтвердить фактами, что важнейшими предпосылками образования I Интернационала был подъем рабочего и демократического освободительного движения в конце 50-х и в начале 60-х годов в Европе, Северной Америке и Азии¹.

¹ Учитель разъяснит, что демократическим называется движение с широким участием народных масс за освобождение от крепостного или национального гнета.

Для работы по синхронным связям широкие возможности открываются при изучении истории СССР в VIII классе. Хронологические рамки этого курса в значительной части совпадают с изученным в первом полугодии курсом новой истории. Учебники новой истории сохраняются у учащихся до конца учебного года, что позволяет осуществить ряд заданий на самостоятельное установление синхронных связей.

Таблица, которую продолжают вести учащиеся, постепенно заполняется материалом по истории СССР XIX в. Это облегчает в ряде случаев выявление исторических закономерностей. На вводимом уроке к курсу истории СССР обращаем внимание учащихся на правую сторону таблицы: о развитии какого общественного строя мы узнали из курса новой истории? С каких событий начинается новая история — история победы и утверждения капитализма? А какой строй продолжает господствовать в России на пороге XIX в.? Позже, изучая реформу 1861 г., отметим вступление России на путь капитализма, введем в левую часть таблицы подзаголовок «Россия при капитализме» и, таким образом, дадим возможность учащимся еще раз убедиться в неравномерности и неодновременности развития разных стран.

Аналогичный вывод о неодновременности и неравных темпах промышленного переворота сделаем при изучении этого процесса в России, сопоставив хронологические рамки, сроки, темпы и исторические условия протекания промышленного переворота в России со сроками, историческими условиями и темпами промышленного переворота в Англии и во Франции.

Прямые синхронные связи устанавливаем с первых же уроков отечественной истории в VIII классе. Характеризуя внешнюю политику России в первом десятилетии XIX в., мы вспоминаем (и записываем в таблицу) войну 1805—1807 гг., Тильзитский мир, могущество наполеоновской империи после Тильзитского мира. К уроку о начале войны 1812 г. дадим небольшое задание: по карте в тексте учебника Ефимова вспомнить, какие государства Европы были включены в границы наполеоновской империи в годы ее могущества, какие были зависимыми, какие считались «союзниками». В какой стране не прекращалась в эти годы партизанская война против французов-захватчиков? Так учащиеся вспоминают и наполеоновскую империю, и борьбу народов Европы против ига Наполеона.

Рассказывая об оставлении Москвы русской армией, учитель может упомянуть о ропоте среди русских офицеров: не зная ничего о дальнейших замыслах Кутузова, они с горечью говорили об отступлении наших войск, ставя в пример испанских партизан, которые до последнего защищали свои дома, сражаясь с французскими захватчиками на улицах Сарагосы.

В связи с этим полезно дать желающим творческое задание — письменно составить краткий рассказ о разговоре двух русских офицеров на эту тему в день отступления из Москвы. В качестве материала для рассказа учитель рекомендует § 18

из учебника новой истории А. В. Ефимова и отрывки из книги Е. В. Тарле «Наполеон» (глава X, п. 2 и 4) и «Нашествие Наполеона на Россию» (гл. 6, п. 1). На следующем уроке школьники с интересом прослушают лучшие работы своих товарищей.

Такое задание было предложено учительницей школы № 14 г. Тулы Е. И. Шаравиной в 1968/69 учебном году в связи с проводимой ею экспериментальной работой по синхронным преемственным связям в двух восьмых классах. Приводим (с сокращением) некоторые из этих сочинений.

«...2 сентября, покидая Москву, русские войска отходили по Рязанской дороге. В этот момент и происходит разговор двух русских офицеров, не знавших планов Кутузова: «Оставляем Москву, кто бы мог подумать?!» — «Я считаю, что надо было дать сражение у стен Москвы, и полная вина за сдачу ее лежит на Кутузове». — «Вот в Испании здорово сражаются. Ты слышал об осаждении французами города Сарагосы?» — «Он держался несколько месяцев. Наконец французы ворвались в город, но тут произошло нечто такое, чего не бывало ни при какой осаде: каждый дом превратился в крепость; каждый сарай, конюшню, погреб, чердак нужно было брать с бою. Солдаты убивали без разбора всех, даже женщин и детей, но и женщины и дети убивали солдат при малейшей их оплошности. Французы вырезали все городское население». — «Гибель Сарагосы произвела на меня потрясающее впечатление». — «Да-а, а мы отступаем!» Но Кутузов правильно оценил силу русской армии и русского народа. Наполеоновские войска были изгнаны с русской земли» (ученик VIII класса Махонин А.).

«Русская армия покидает Москву. Идут обозы с продовольствием, с ранеными, проходят полки. Солдаты идут мрачные. Еще бы! Покидают Москву. Над городом тучи дыма. Вот впереди роты едут два офицера. У одного из них перевязана рука. Они разговаривают. Первый офицер: «Вот так, уже Москву оставляем». Второй офицер: «Да, оставляем... Что-то придумал главнокомандующий? Какой маневр он задумал? Ведь можно было дать сражение под Москвой. Солдаты настроены так, что не отдали бы Москвы, повторили бы Бородино!» Первый офицер: «Вы слышали, как сопротивляются французам испанцы? Вот это народ! Представляете, восставшая Сарагоса (есть в Испании такой город на реке Эбро) восемь месяцев оборонялась. Город был почти весь сожжен! Женщины, дети, старики сражались на стенах города наравне с воинами. На каждый выстрел французов отвечали своими выстрелами. Вот это мужество!» Второй офицер: «Не дали бы приказ об оставлении Москвы, и мы так же сражались бы, до последней капли крови!» Несколько минут офицеры едут молча. Уже виден конец города. Вдруг офицер с перевязанной рукой говорит: «Куда мы пойдём? По Рязанской дороге? Не знаю, почему, но мне кажется, что это не маневр. Но куда, куда же мы идем?» Второй офицер: «Вероятно, по Рязанской дороге. Почему, по-вашему, это не маневр?» Первый офицер:

«Вы тоже не понимаете? Загадка, странная загадка. Может быть, потому, что мы откроем Наполеону путь в хлебные районы Калуги и Тулу с ее оружейным заводом. Право, не знаю, но я бы Москву не оставил». Второй офицер: «Вот уже конец города. Боже мой! Весь город уходит с войском. Что-то еще будет! Прощай, Москва!» Они замолкают, погруженные в свои думы...» (ученица VIII класса Юдина Н.).

«Русская армия отступала. Среди солдат и офицеров можно было слышать возмущение отступлением. Вот разговор двух офицеров, не знавших о замыслах Кутузова и с восхищением говоривших о партизанской войне в Испании: «Вчера привели пленного француза». — «Что он рассказал?» — «Он недавно был в Испании. Рассказывал, как французы удирали от партизан». — «Я не понимаю, как можно таким крестьянам, в лохмотьях, вооруженным ножом или ржавым орудием, так стойко и мужественно сражаться». — «Французы терпели там поражения, как ни в какой завоеванной стране». — «Конечно, ему, владыке Европы, перед которым не устояли армии Европы, а теперь и русская армия, нечего было бояться испанских «оборванцев». — «Но Наполеон впервые встретился с врагом такого рода». — «Любовь к родине, бесчинства оккупантов — все это послужило причиной для партизанской войны» (ученица VIII класса Курочкина Л.).

Самостоятельная работа учащихся по синхронным связям, организуемая учителем, дает большую экономию времени на уроках, заменяя ненужное повторное изложение ранее пройденного активным повторением материала самими школьниками, искореняет у них вредную привычку получать от учителя даже то, что проще и быстрее повторить самим, взявшись за книгу. Например, нет никакой необходимости объяснять на уроке знакомый из предыдущего курса материал о походах 1813—1814 гг., о Венском конгрессе и Священном союзе. Целесообразнее дать домашнее задание — повторить § 18 (конец) и § 19 (начало) в учебнике А. В. Ефимова, что позволит легко подвести учащихся к выводу: реакция в России свирепствовала на фоне общеевропейской реакции. А это уже ведет нас к более глубокой характеристике исторических условий, в которых возникли тайные общества в России.

К следующему уроку («Северное» и «Южное» общества) даем небольшое письменное задание: пользуясь учебником Ефимова (§ 19 и 21), перечислить революционные и национально-освободительные движения в Западной Европе и Южной Америке в первой четверти XIX в. Этот материал привлечем при характеристике условий формирования взглядов декабристов и международной обстановки в годы их движения. Прочитаем и разберем известное показание П. Пестеля на следствии: «Происшествия 1812, 13, 14 и 15 годов, равно как предшествовавших и последовавших времен, показали столько престолов низверженных... столько царств уничтоженных... столько революций совершенных... столько переворотов произведенных, что все сии происше-

ствия ознакомили умы с революциями, с возможностями и удобствами оные производить»¹.

Большое значение для движения декабристов имели события 1820—1823 гг. в Европе: революции в Испании, Италии, восстание в Греции. Они вдохновляли декабристов на более решительные действия. Предельно сжато и ярко изображены эти события А. С. Пушкиным в главе X «Евгения Онегина»:

Тряслися грозно Пиренеи,
Волкан Неаполя пылал...²

Польское восстание 1830 г. дано в учебнике И. А. Федосова вне международной обстановки. Поэтому его целесообразно синхронизировать с июльской революцией 1830 г. во Франции: планы вооруженного вмешательства русского царизма в европейские дела в связи с июльской революцией были сорваны польским восстанием.

Урок на тему «Реакционная внутренняя и внешняя политика царизма (1825—1855)» начинаем с хронологической справки. Пишем на доске даты царствования Николая I, предлагаем вспомнить, какие революционные события произошли в эти годы в Западной Европе. Записываем их на доске, а учащиеся — в синхронистической таблице. Как отнеслись к этим событиям русские крепостники? Как повлиял страх перед этими событиями на внутреннюю и внешнюю политику самодержавия?³

Характеризуя общественное движение 1830—1840 гг. в России, взгляды В. Г. Белинского, А. И. Герцена, петрашевцев, необходимо сопоставить время литературной деятельности В. Г. Белинского, кружка А. И. Герцена и Н. П. Огарева, кружка М. В. Петрашевского с датами жизни и деятельности Шарля Фурье, с датой опубликования «Манифеста Коммунистической партии». Школьники должны конкретно осознать, что взгляды русских мыслителей складывались до возникновения и распространения учения К. Маркса и Ф. Энгельса, под влиянием идей утопического социализма. О связи между революцией 1848 г. и революционными планами петрашевцев говорится в учебнике. Синхронизируем «казнь» петрашевцев с событиями 1848—1849 гг. в Западной Европе.

Характеризуя международную обстановку накануне Крымской войны, учитель укажет на обострение «восточного вопроса», на изменение в соотношении сил между крепостной Россией и ее соперниками на капиталистическом Западе (введение нарезных ружей, паровой военный флот в Англии и во Франции, усовер-

¹ Цит. по кн.: М. В. Нечкина, А. В. Фадеев, П. С. Лейбен-
групп. История СССР. Учебное пособие для VIII класса. М., 1968,
стр. 28—29.

² А. С. Пушкин. Избр. произв. в двух томах, т. 2. М., 1965, стр. 180.

³ А. О внутренних условиях, определивших реакционность царствования
Николая I — разложении и кризисе крепостного строя, росте крестьянского
движения, расправе с декабристами, — учитель скажет прежде всего.

шенствование артиллерии и т. д.). В ходе беседы привлечем знания из новой истории. Почему Николай I рассчитывал на поддержку со стороны правительства Австрии и Пруссии, на их «благодарность»? За какую помощь со стороны царизма? Кто захватил власть во Франции после революции 1848—1849 гг.? Какую внешнюю политику повел Наполеон III? В чем выразилась особая агрессивность внешней политики английской буржуазии в середине XIX в.?

В теме «Культура России в первой половине XIX в.» полезно вспомнить крупнейших зарубежных ученых, современников Н. И. Лобачевского, Н. Н. Зинина, А. М. Бутлерова и др. Анализируя развитие русского изобразительного искусства, необходимо кратко охарактеризовать три направления в живописи и скульптуре — классицизм, романтизм и реализм, показав их на произведениях М. И. Козловского (памятник А. В. Суворову — 1801 г.), И. П. Мартоса (памятник К. Минину и Д. Пожарскому — 1818 г.), О. А. Кипренского и П. А. Федотова. Учащиеся вспомнят в связи с этим о классицизме на Западе, представленном революционными полотнами Жака Луи Давида, о романтизме Эжена Делакруа («Свобода на баррикадах»), о реализме Курбе и других художников XIX в.

Понятие «революционная ситуация» в связи с вопросом о предпосылках реформы 1861 г. обычно раскрывается самим учителем так, как будто учащиеся впервые с ним встречаются. Попробуем провести работу, опираясь на знакомый ученикам материал из истории французской буржуазной революции XVIII в. в учебнике А. В. Ефимова, где даются некоторые признаки этого понятия. В ходе беседы выясняем элементы революционной ситуации в 1787—1789 гг., особенно кризис верхов, в частности финансовый кризис, вынудивший правительство созвать Генеральные штаты. Затем методом проблемного изложения сообщаем материал о положении в России в конце 50-х годов XIX в., поставив познавательную задачу: доказать, что в России в эти годы была революционная ситуация. Проводим беседу: «Какие факты свидетельствуют, что массы крестьян не хотели жить по-старому?» и т. д. В данном примере речь идет не о синхронных, а о более общих преемственных связях и их роли в раскрытии и уточнении понятий. Но выяснение предпосылок реформы 1861 г. требует установления и прямых синхронных связей. Учащимся предлагается обратиться к § 40 в учебнике новой истории А. В. Ефимова и вспомнить оценку К. Марксом событий, последовавших за казнью Джона Брауна. Может быть, теперь еще яснее стало, почему подъем крестьянских волнений в 1859—1861 гг. К. Маркс относил к величайшим событиям того времени во всем мире? Занесем в синхронистическую таблицу дату реформы 1861 г. и начала гражданской войны в США.

Для характеристики эпохи конца 1850-х и начала 1860-х годов даем учащимся письменное задание по материалу § 37, 40,

42, 43 и 44 в учебнике новой истории (ч. 1): «Напишите коротко, о каких событиях в Европе, Америке, Азии могли прочитать в газетах передовые русские люди в 1859—1861 годах. Какие события их радовали, какие огорчали, какие вызывали негодование? Занесите их в синхронистическую таблицу». Учащиеся вспомнят и борьбу крепостных крестьян в России, и реформу 1861 г., и поход гарибальдийской «тысячи», и гражданскую войну в США, и свирепое подавление восстания сипаев, и войну тайпинов. Опираясь на этот материал, учитель даст краткую характеристику эпохи 60-х годов, исторических условий, определивших надежды и идеалы передовых людей того времени в обстановке подъема рабочего, демократического и национально-освободительного движения.

Для характеристики идеалов передовых русских людей, их отношения к событиям, происходившим в те годы в различных странах мира, полезно дать (разумеется, не сразу и не к одному уроку) очень небольшие устные или письменные задания:

1. На основании учебника новой истории (§ 37, стр. 218 и 220) вспомните, кто из передовых русских людей лично знал Гарибальди или сражался в рядах его добровольческой армии.

2. Кто из передовых русских людей участвовал в гражданской войне за освобождение негров в США (§ 41 учебника новой истории)?

3. Как отнесся революционный демократ Н. А. Добролюбов к восстанию сипаев в Индии (§ 42 того же учебника)?

4. Прочитайте рассказ Станюковича «Шутка» и установите, как относилась передовая русская молодежь начала 60-х годов XIX в. к борьбе тайпинов. Подтвердите свое мнение ссылкой на текст рассказа.

Укрепление синхронных связей в сознании учащихся облегчает им восприятие изучаемой исторической эпохи в целом. Характеристика эпохи по существу представляет собой высшее обобщение, *синтез синхронных данных*. Необходимость общих характеристик изучаемой эпохи в школьном преподавании истории выдвигалась еще в начале XX в. прогрессивной русской методикой, выступавшей против бессмысленной зубрежки огромного количества имен, дат, походов, княжений и пр. Но в качестве ведущей основы таких характеристик дореволюционная методика (и историческая наука) выдвигала либо великих исторических деятелей («Эпоха Петра Великого»), либо политику правительства («Эпоха великих реформ»), либо *одно* из явлений в области идеологии («Эпоха Реформации»). Подлинная научная характеристика эпохи возможна лишь на основе марксистско-ленинской теории исторического развития. К сожалению, советская методика не уделяет должного внимания этому вопросу. Авторы школьных учебников, особенно для старших классов, ограничиваются социально-экономическими чертами исторических этапов, периодов, т. е. социологической схемой, вместо живой характеристики времени, полного конкретных событий.

Между тем для познания исторического прошлого и осознания исторических закономерностей учащиеся должны получать представление об *эпохе в целом*. Необходимо давать им такую целостную характеристику с выявлением основных событий, с показом внутренней связи между ними, с вычленением существенных и своеобразных признаков эпохи, с раскрытием ведущей общественной силы данного времени, с определением *генеральной* линии развития общества в изучаемую эпоху, — и все это на основе совершенно конкретных знаний учащихся о фактах, событиях, людях. Непревзойденные образцы таких характеристик эпох мы находим в трудах основоположников марксизма.

В работе над понятиями о двух путях развития капитализма в сельском хозяйстве нет нужды объяснять учащимся снова весь вопрос с начала до конца. Экономнее и рациональнее организовать активную познавательную деятельность учащихся, предоставив им самостоятельно вспомнить из курса новой истории соответствующий материал о прусском и фермерском пути развития капитализма в сельском хозяйстве. Чтобы помочь разобраться в этом сложном вопросе, сформулируем конкретное задание: повторить материал о двух путях развития капитализма в сельском хозяйстве в Пруссии и в США на стр. 222—223, 232, 243, 252 и вспомнить:

1. В чьих руках оказалась основная масса земли после реформы 1850 г. в Пруссии? Чье хозяйство стало перестраиваться на капиталистический лад? Какие феодальные права сохранили помещики?

2. Борьба между какими двумя типами сельского хозяйства развернулась на западных землях США? В чьи руки перешла масса земли в результате победы Севера и закона о гомстедах? Чье хозяйство стало быстро развиваться до капиталистического пути? В чем это выразилось?

Опираясь на этот материал, легче разъяснить учащимся сущность каждого из двух путей развития капитализма в сельском хозяйстве, сущность борьбы между помещиками и крестьянством в России и позицию революционных демократов в этом вопросе. Опора на материал из новой истории дает возможность провести работу над указанными понятиями методом беседы с применением элементов проблемного изложения и постановкой познавательных задач.

В теме «Развитие капитализма и формирование промышленного пролетариата в России (60—90-е годы XIX в.)» завершаем, обобщаем и систематизируем работу по вычленению характерных черт капитализма, уточняя и углубляя это понятие и опираясь на знания, полученные учащимися в курсе всеобщей (средней и новой) истории. Так, знакомя учащихся с промышленными кризисами в пореформенной России, организуем небольшую домашнюю работу по материалам учебника новой истории (стр. 140—143, 147, 150, 209): перечислить даты промышленных кризисов до 70-х годов XIX в. на Западе. Даты промышленных

кризисов в России сообщаем попутно с изложением конкретно-исторического материала второй половины XIX в. На основании этих данных выясняется закономерная периодичность кризисов при капитализме.

Рассматривая вопрос о революционном движении 60—70-х годов XIX в. в России, вспоминаем I Интернационал, его русскую секцию, роль М. А. Бакунина в I Интернационале, а также Парижскую коммуну 1871 г., подвиг которой вдохновлял русских революционеров.

На уроке «Русско-турецкая война 1877—1878 гг.» отметим отмену статей Парижского мирного договора 1856 г. о запрещении русским строить крепости и содержать военный флот на Черном море. Возможность отмены этих статей была вызвана поражением Наполеона III во франко-прусской войне 1870 г. Заносим в синхронистическую таблицу эти сведения, а также даты Берлинского конгресса и образования Тройственного союза.

Излагая историю рабочего движения и революционных марксистских организаций в России в конце XIX в., мы подчеркиваем факт перемещения в Россию центра революционного движения и ставим вопросы из первого периода новой истории: в какой стране находился центр мирового революционного движения в первой половине и в середине XIX в.? Какой город был городом четырех революций? А затем сообщим, что после подавления Парижской коммуны 1871 г. и вплоть до 1918 г. в Западной Европе в течение почти 50 лет не было ни одной революции. В России же начиная с 70-х годов XIX в. все шире разворачивалось революционное движение, третий, пролетарский этап которого начался в середине последнего десятилетия XIX в. Этого для восьмиклассников пока достаточно.

§ 11. Экспериментальная проверка эффективности работы по синхронным связям и их роли в укреплении системы знаний учащихся по истории

В 1968/69 учебном году нами была организована экспериментальная работа по синхронным и преемственным связям истории СССР и всеобщей истории в восьмых классах ряда школ Ленинграда, г. Тулы и Тульской области (школы № 50, 105 Ленинграда; 14, 34 г. Тулы, а также в узловской школе № 4 Тульской области, всего в 10 классах). В качестве контрольных было намечено несколько восьмых классов (в школах № 11, 14 и 33 г. Тулы).

Работу по установлению синхронных связей материала новой истории с событиями отечественной истории XVII—XVIII вв. в большинстве школ удалось развернуть лишь с декабря 1968 г., когда значительная часть курса по новой истории была пройдена. Поэтому намеченную нами программу «двустороннего» синхронизирования событий новой истории с событиями отечествен-

ной истории, а затем, во втором полугодии, событий отечественной истории с событиями новой истории, — выполнить полностью не удалось. В некоторых школах эта работа была начата с событий 1848—1849 гг., а предшествующий материал синхронизировался с событиями отечественной истории в ходе повторения в конце полугодия. В ряде школ работа по укреплению синхронных и преемственных связей осуществлялась только во втором полугодии, при изучении истории СССР, т. е. «односторонним» путем.

Учащиеся в экспериментальных классах до конца учебного года продолжали пользоваться учебником новой истории А. В. Ефимова, приносили его на уроки отечественной истории, вели по нему классную и домашнюю работу по указанию учителя, а затем нередко и по собственной инициативе. Под руководством учителя они систематически делали записи в общей синхронистической таблице «История СССР — Новая история» в своих тетрадях, составляли тематические синхронные справки, например о революционных и освободительных движениях в Западной Европе и Латинской Америке в годы движения декабристов, выполняли небольшие устные и письменные задания, предусмотренные планом экспериментальной работы. Вначале предполагалось, что за выполнение таких заданий учащимся не будут выставлены оценок, поскольку эта работа не имела контрольного характера. Однако в большинстве случаев учителя все же ставили оценку, так как она служила дополнительным стимулом к работе: «Учащиеся с интересом относились к этим заданиям, особенно если письменные работы оценивались и рецензировались» (из отчета Е. И. Шаравиной, школа № 14 г. Тулы).

Установление синхронных и других преемственных связей и мобилизация необходимых для этого знаний из ранее пройденного курса осуществлялись: а) самими учащимися по заданию учителя путем работы над текстом учебника новой истории или сопоставления текстов двух учебников — А. В. Ефимова и И. А. Федосова (а в двух классах — пробного учебника А. Вагина и Т. Шабалиной); б) в ходе беседы на уроке; в) сам учитель напоминал необходимые факты.

Результаты экспериментальной работы проверялись в конце учебного года путем проведения контрольных письменных работ, идентичных для экспериментальных и контрольных классов. При этом мы отказались от постановки контрольной задачи одного типа, общего для всех учащихся испытываемого класса, без различия их успеваемости по истории, так как нередко именно эти различия в составе класса по успеваемости оказываются решающими при сопоставлении результатов контрольной работы «экспериментальных» и «контрольных» учеников. Подобрать же экспериментальный и контрольный классы с равным числом учащихся, с одинаковым числом отличников, «четверочников» и «троечников» практически невозможно. А если учесть, что Руководители школ и учителя предпочитают проводить экспериментальную работу все же преимущественно в более сильных

классах, то едва ли суммарное сопоставление результатов работы в экспериментальных и контрольных классах может дать объективные показатели.

Мы приняли иную методику сравнительной проверки, разработав два различных варианта контрольной работы по синхронным и хронологическим связям: один, облегченный, для учащихся на «три», другой, значительно более сложный, для отличников и «четверочников», и сопоставляли итоговые данные по этим двум группам учащихся раздельно, т. е. работы «троечников» в экспериментальных классах сравнивали с работами «троечников» в контрольных классах, а работы отличников и «четверочников» в экспериментальных классах — с работами отличников и «четверочников» в контрольных классах. Такая методика, кроме того, позволила проверить результаты экспериментальной работы на группах учащихся с различной успеваемостью, т. е. выяснить, какие *качественные* изменения внесла экспериментальная работа в знания учащихся различной успеваемости. Многолетний опыт убедил нас в том, что учитель, ведущий два параллельных класса (экспериментальный и контрольный), невольно привносит в работу с контрольным классом наиболее существенные элементы методов, проверяемых путем эксперимента, тем самым *смазывая* его результаты. Поэтому мы решили наметить в качестве контрольных классы, находящиеся в руках *других* учителей и, как правило, в *других* школах, где обучение проводилось без экспериментов. Задача заключалась в том, чтобы отобрать классы, находившиеся в руках столь же опытных и столь же требовательных учителей.

Контрольная работа для учащихся, имеющих по истории 3, должна была выяснить, насколько отчетлива у них хронологическая перспектива событий XVIII—XIX вв. в России и за рубежом и в какой мере уточнению этих хронологических представлений помогла работа по синхронным связям, выяснить наличие преемственных и синхронных связей между событиями отечественной и новой истории в представлениях учащихся, сравнительно слабо успевающих по истории.

Каждый школьник получил карточку, содержащую перечень 16 исторических событий попарно: в каждой из восьми пар — одно событие из новой, другое — из отечественной истории. Учащимся в течение 5—6 минут необходимо было вспомнить, которое из двух событий в каждой паре произошло раньше другого, и подчеркнуть его. Карточки были составлены в двух вариантах — для двух соседей по парте¹ (табл. 17).

При рассмотрении данных этой таблицы, относящихся к контрольным классам, привлекает внимание парадоксальный факт: показатели по давно пройденному материалу XVIII в. (78% и 49% правильных ответов) значительно выше, чем по материалу

¹ Контрольные работы во всех школах проводились в нашем присутствии.

№ вопро- сов	Что было раньше	Контрольные классы школ № 11, 14 и 33				Экспериментальные классы школ № 50 и 105 Ленинграда и № 14 и 34 г. Тулы			
		прав. ответы		ошиб. ответы		прав. ответы		ошиб. ответы	
		прав. ответы	ошиб. ответы	нет ответа	нет ответа	прав. ответы	ошиб. ответы	нет ответа	нет ответа
1	Великая буржуазная революция во Франции или восстание Пугачева?	78	22	—	—	94	6	—	—
2	Захват власти генералом Бонапартом во Франции или выход в свет книги А. Н. Радищева?	49	37	14	—	64	32	4	4
3	Чартистское движение в Англии или восстание декабристов?	7	86	7	—	47	51	2	2
4	Выход в свет «Манифеста Коммунистической партии» или деятельность В. Г. Белинского?	31	54	15	—	60	38	2	2
5	Образование I Интернационала или начало промышленного переворота в России?	33	33	34	—	63	33	4	4
6	Революция во Франции, Пруссии, Австрии и Венгрии или Крымская война?	32	33	35	—	69	25	6	6
7	Гражданская война Севера против Юга в США или царствование Николая I?	22	39	39	—	40	46	14	14
8	Поход гарибальдийской «тысячи» или падение крепостного права в России?	55	8	37	—	70	15	15	15

XIX в., где процент правильных ответов (если исключить «свежий» материал о реформе 1861 г.) колеблется между 7% и 33%.

Еще более неожиданно резкое несоответствие ответов «троечники» о книге А. Н. Радищева и ответов, данных отличниками и «четверочниками» восьмых классов в проведенной нами анкете по материалу курса истории СССР (см. выше § 9). На вопрос, что было раньше — Альпийский поход А. Суворова или выход в свет книги А. Н. Радищева, хорошие ученики дали 19% правильных ответов, а на аналогичный вопрос: что было раньше — выход в свет книги А. Н. Радищева или захват власти генералом Бонапартом во Франции — «троечники» дали 40% правильных ответов!

Есть основание полагать, что обе «аномалии» объясняются одной общей причиной, а именно уже знакомой нам особенностью временных представлений учащихся V—VII классов: то, что *пройдено* раньше, закрепляется в памяти как происшедшее будто бы раньше. У учащихся, более слабых в истории, эта особенность, видимо, сохраняется и в VIII классе. И восстание Е. Пугачева, и выход в свет книги А. Н. Радищева, т. е. материал, пройденный еще в прошлом году, представляется давно прошедшим временем сравнительно с французской буржуазной революцией и Наполеоном, о которых учили недавно. Эта же особенность «сработала» и в ответах о восстании декабристов и деятельности В. Г. Белинского; недавно пройденный материал представляется более поздним по времени, чем чартизм или «Манифест Коммунистической партии», с которыми ученики встретились еще в первом полугодии. Резкое несоответствие ответов о книге Радищева у «троечников» и у отличников также легко объяснимо: здесь действует уже названная закономерность.

О чем все это свидетельствует? Прежде всего о чрезвычайной слабости хронологических представлений и синхронных связей у «троечников», о неумении соотнести события отечественной и новой истории в их общей последовательности. Разумеется, здесь кое-что зависит от знания или незнания хронологических дат. Но самое существенное заключается все же не в этом. Речь идет о правильности представлений об исторической эпохе, о понимании связей между явлениями, ее характеризующими. Если большинство учащихся относит деятельность В. Г. Белинского ко времени *после* выхода в свет «Манифеста Коммунистической партии», это означает, что у них не созданы прочные и четкие представления о революционных кружках 30—40-х годов XIX в. в России, о том, что социализм В. Г. Белинского, А. И. Герцена, М. В. Петрашевского того времени был утопическим, домарксовым социализмом и не мог быть иным, так как в эти годы учение К. Маркса еще не сформировалось и не получило распространения. Эти ошибки говорят, далее, о недостаточности преемственных связей между материалом об идейных направлениях в России и на Западе. На их создание и укрепление в сознании

учащихся необходимо обратить внимание, учитывая особую важность вопросов идеологии в школьном курсе.

Начало промышленного переворота в России треть учащихся отнесли ко времени после возникновения I Интернационала, а 34% оставили вопрос без ответа. Как показали беседы с ними, это объясняется отсутствием четкого представления о том, что промышленный переворот в России начался еще в условиях крепостного права и что он знаменовал собой начало кризиса феодально-крепостного строя. Оказалось, что многие учащиеся *началом* промышленного переворота считают развитие капитализма после реформы 1861 г.

Обратимся к анализу ответов учащихся в экспериментальных классах. Общая картина — их значительно более высокий уровень. Даются они более уверенно, число учащихся, не решившихся дать ответ на тот или иной вопрос, ничтожно. Подавляющее большинство учеников правильно осветили все вопросы, кроме двух: о декабристах и чартизме, о Николае I и Гражданской войне в США. Причина — отсутствие в сознании учащихся *прямых* связей между указанными явлениями. И все же сработали косвенные связи: общая хронологическая перспектива, образовавшаяся в результате систематической работы по синхронным и преемственным связям. В результате на вопрос о декабристах и чартизме почти 50% учащихся дали правильный ответ (против 7% в контрольных классах), о Николае I и Гражданской войне в США — 40% (против 22% в контрольных классах). В беседах учащиеся экспериментальных классов различным образом мотивировали свои ответы, например: «Ну, Гражданская война в Америке началась, когда в России отмена крепостного права была, а ведь к этому времени уже Николая I не было...»

В целом в экспериментальных классах процентные показатели правильных ответов на большинство вопросов вдвое выше, чем в контрольных (а на 3-й вопрос — в 7 раз!).

При оценке показателей может возникнуть вопрос: почему же правильные ответы дали только 40—70% учащихся, а не 80—100%? Однако следует учесть, что испытанию подвергались ученики, имевшие по истории лишь «удовлетворительно»; среди них было и немало таких, кто нерегулярно учил уроки и поэтому имел большие пробелы в знаниях. Важно и другое: задача, предложенная «троечникам», далеко не проста. От них потребовали *на материале целого столетия* установить хронологическую очередность событий из истории разных стран, в том числе из истории СССР, изучавшейся в VII классе, из курса новой истории, изучавшейся в первом полугодии в VIII классе. Никто из учителей контрольных или экспериментальных классов никогда в решении подобных задач их не тренировал.

Можно с уверенностью утверждать, что значительно более высокие показатели в экспериментальных классах являются результатом систематической работы учителей над выявлением

Таблица 18

№ вопро- сов	Синхронизируемые события	Экспериментальные классы																		итого по 8 экс- перименталь- ным классам		
		Контрольные классы школ № 11, 14 и 33 г. Тулы			школа № 50 Ленинграда			школа № 105 Ленинграда			школа № 14 г. Тулы			школа № 34 г. Тулы								
		прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)	прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)	прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)	прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)	прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)	прав. ответ (в %)	ошиб. ответ (в %)	нет ответа (в %)			
1	Английская буржуазная револю- ция — «Соборное уложение»	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	71	26	3			
2	Война за независимость США — восстание Пугачева	—	—	—	—	—	—	45	15	40	58	25	17	—	—	—	53	22	25			
3	Начало Великой буржуазной ре- волюции во Франции — выход книги А. Н. Радищева	—	—	—	—	—	—	64	20	16	76	9	15	—	—	—	71	13	16			
4	Отечественная война против На- полеона — испанская герилья	52	22	26	83	7	10	80	12	8	100	—	—	81	—	19	88	5	7			
5	Движение декабристов — револю- ции и освободительные движения в Европе и Латинской Америке	10	61	29	67	26	7	16	44	40	75	—	25	42	32	26	55	24	21			
6	Начало промышленного переворо- та в России — июльская монархия во Франции	29	33	38	60	13	27	58	25	17	62	6	32	50	19	31	58	14	28			

7	Царизм—жандарм Европы — Лионские восстания, революции во Франции, Австрии, Венгрии	44	20	36	82	12	6	15	70	15	74	21	5	52	24	24	63	25	12
8	Революции во Франции, Австрии, Пруссии, Венгрии — кружок М. В. Петрашевского	17	30	53	66	26	8	25	50	25	75	5	20	42	29	29	64	17	19
9	Подавление восстания силез — начало революционной ситуации в России	5	59	36	70	—	30	8	34	58	50	12	38	36	28	36	47	14	39
10	Поход гарибальдийской «тысячи» — революционная ситуация в России	29	52	19	70	15	15	15	40	45	75	10	15	67	14	19	62	17	21
11	Отмена крепостного права — начало гражданской войны Севера и Юга в США	50	39	11	85	9	6	56	20	24	70	19	11	90	7	3	77	13	10
12	Земская и судебная реформы — основание I Интернационала	20	27	53	67	11	22	58	17	25	70	10	20	52	24	24	62	15	23

и закреплении преемственных, хронологических и синхронных связей.

Проверочная работа для отличников и хорошо успевающих по истории заключала значительно более сложную и непривычную для учащихся задачу. На небольшом листе размещались два перечня событий: 6 из истории СССР XIX в. и 6 из новой истории (в произвольной последовательности). В школах, где экспериментальная работа велась систематически с первой четверти, списки содержали по 8 событий — 2 из них из XVII и XVIII вв. (без указания дат). Требовалось против каждого события отечественной истории написать синхронное с ним событие новой истории из второго списка. Время для ответа было ограничено (10—12 минут). По итогам работы требовалось выяснить: а) прочность представлений о хронологической последовательности событий, ибо только при наличии прочной хронологической перспективы учащийся мог быстро ориентироваться в 12—16 событиях из истории разных стран, перечисленных вразнобой; б) прочность синхронных и преемственных связей между событиями отечественной и новой истории, умение, даже при забвении дат, быстро найти событие, синхронное заданному; знание и понимание истории СССР в связи и на фоне всеобщей истории; г) знание хронологии.

Работа предлагалась в пяти вариантах, различавшихся двумя-тремя событиями, последовательностью их перечисления и размещением самих списков на листке. За 10 минут испытуемые не имели времени установить совпадение некоторых вопросов, чем исключалась возможность заимствований. Процент правильных и неправильных ответов вычислен не к количеству учащихся в классе, а к числу отвечавших на данный вопрос (табл. 18). Перейдем к анализу результатов. Нельзя не отметить низкое качество ответов в контрольных классах. Только половина учащихся указала синхронность Отечественной войны 1812 г. и реформы 1861 г. с событиями в Западной Европе и Америке. Подавляющее большинство учащихся — от 83 до 95% — не связывают движение декабристов, кружок М. В. Петрашевского с синхронными им важными событиями за рубежом. Таким образом, в сознании большинства хорошо и отлично успевающих учащихся события отечественной истории запечатлелись вне связи с явлениями и процессами всемирной истории. Этим полностью подтверждаются выводы, сделанные нами по материалам выборочного исследования знаний абитуриентов и учащихся девятих классов.

Иная картина в экспериментальных классах. Здесь правильных ответов (в процентном отношении) больше, чем в контрольных классах, в 1,5—5 и даже в 9 раз. Подавляющая масса учащихся, т. е. более 60%, дали правильные ответы на 8 вопросов (из 12). В школах № 50 Ленинграда и № 14 г. Тулы более 40% учащихся дали правильные ответы на все предложенные им вопросы.

Особенно показательны ответы 88% учащихся, отметивших синхронность войны 1812 г. с борьбой в Испании. В школе № 14 г. Тулы все 36 учащихся (100%) правильно решили этот вопрос. Да и как могла быть забыта связь данных событий, если учащиеся сами писали сочинения «Разговор двух русских офицеров при оставлении Москвы» или слушали сочинения своих одноклассников!

Поддавляющее большинство учащихся (66—74%) отметили синхронность событий английской революции и Соборного уложения 1649 г., а также выхода книги А. Н. Радищева и начального этапа французской буржуазной революции XVIII в. (54—76%), сумев связать события отечественной истории, изученные год назад, с синхронными им фактами новой истории. Таким образом, работа, проведенная в VIII классе по сопоставлению общественного строя Англии и России в XVII в., и повторение материала о А. Н. Радищеве в связи с темой «Движение декабристов и его историческое значение» полностью себя оправдали.

Заметно ниже процент правильных решений на синхронную связь крестьянской войны в России с событиями за океаном. Напомним, что при изучении новой истории в начале учебного года в VIII классе эти связи не были своевременно подчеркнуты и закреплены. А включения этих событий в синхронистическую таблицу, как видно, оказалось недостаточно. Эксперимент показал, что закрепление синхронности только путем составления таблиц, заучивания дат само по себе еще не приносит эффекта. Эта работа должна подкрепляться «созданием» каких-либо ощущений для учащихся *конкретных отношений*, причинных связей, характерных черт и условий эпохи. В восприятии и закреплении синхронных связей и признаков времени, очевидно, играет роль и эмоциональная сторона этих связей: чтобы быть *осознанной*, историческая эпоха должна быть *прочувствована*. А это возможно лишь при условии, если она представлена не только датами и событиями, но и живыми фигурами и конкретными эмоционально насыщенными ситуациями. Всякая научная характеристика эпохи не может не быть эмоционально заряженной. Классическим примером служат характеристика Ф. Энгельсом эпохи Возрождения, ленинская характеристика якобинской Франции. Не случайно, что весьма действенными в нашем эксперименте оказались приемы *персонификации* синхронных связей исторических событий, например «разговор двух русских офицеров», высказывания русских деятелей о событиях за рубежом, решение вопроса, о каких событиях читали в газетах или свидетелями каких событий за рубежом были русские люди в такие-то годы.

Убедительным подтверждением такого вывода могут служить ответы учащихся экспериментальных классов в различных школах на вопрос о декабристах. Синхронистическую таблицу вели учащиеся во всех экспериментальных классах ленинградских и тульских школ. Между тем в школе № 105 Ленинграда лишь 16% учащихся сумели констатировать синхронность движения

декабристов с событиями первой четверти XIX в. в Западной Европе и Латинской Америке. А дело в том, что здесь не был своевременно проведен весь комплекс экспериментальной работы по теме, включавший составление специальной синхронной справки, привлечение фактов из новой истории для выяснения исторических условий формирования идеологии декабристов, разбор показаний П. И. Пестеля. Точно так же в этой школе не было дано задание учащимся указать, о каких событиях за рубежом могли прочитать в газетах передовые русские люди в 1859—1861 гг., что и сказалось на ответах учащихся по вопросам, требующим четких представлений об эпохе и о таких характеризующих ее фактах, как восстание сипаев, тайпинов, похода гарибальдийской «тысячи». В других же школах, где такая работа была проведена, результаты выразились в высоких процентах положительных ответов на 9-й вопрос: 36, 50 и 70% в экспериментальных классах против 5% по контрольным классам, и на 10-й вопрос соответственно: 67, 70 и 74% против 29% в контрольных классах.

Эти факты дают основание утверждать, что высокое качество ответов на вопросы контрольной работы в экспериментальных классах явилось не результатом заучивания хронологического материала как такового, а свидетельствует о прочных и гибких связях, о понимании внутренних отношений между событиями, о содержательных представлениях, относящихся к определенной эпохе, выработанных у учащихся в ходе систематической работы учителя по экспериментальному плану.

При итоговой проверке учащиеся экспериментальных классов, особенно в школе № 50 Ленинграда и № 14 г. Тулы, обнаружили прочные и правильные представления о хронологической последовательности событий отечественной и всеобщей истории, понимание связей между ними, свободную и уверенную ориентировку в этих событиях и полноценные представления об исторической обстановке.

Глава IV

ПРОВЕРКА И УЧЕТ ЗНАНИЙ ПО ИСТОРИИ

§ 12. Организация и методы проверки и учета знаний по истории

Основным, но не единственным методом проверки знаний по истории является *опрос*. Однако его роль в советской школе не исчерпывается задачами *контроля* над состоянием и развитием знаний и умений учащихся.

Систематически проводимый опрос служит для школьника одним из стимулов регулярной самостоятельной работы по истории, воспитывает сознание ответственности за учебную работу,

вырабатывает привычку к систематическим занятиям. В ходе регулярного опроса на уроке происходит не только проверка усвоения знаний, но и их дальнейшее пополнение и углубление, уточнение и систематизация, закрепление и выработка умения применять. Опрос по истории в советской школе является обучающим, одним из важных моментов в усвоении знаний, в раскрытии связей между историческими явлениями, в усвоении исторических понятий и закономерностей. В ходе опроса осуществляется развитие речи и мышления учащихся. Наконец, данные опроса (и устного, и письменного) позволяют учителю проверить результаты не только самостоятельной работы учащихся, но и своей собственной деятельности и, следовательно, дают возможность, устраняя ошибки и недоработки, повышать научный уровень преподавания и методическое мастерство.

Вопросам учета успеваемости и опроса по истории в начальных классах посвящена глава работы И. В. Гиттис «Начальное обучение истории» (Л., 1939); эти же вопросы применительно к V—VII классам освещались в ряде статей в журналах «История в средней школе» и «Исторический журнал».

В послевоенные годы проблема опроса в V—VII классах получает сжатое освещение в совместной работе Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского «Методика преподавания истории в семилетней школе» (М., 1947), в главе «Проверка и закрепление знаний учащихся». Подробнее эти вопросы изложены в работе Н. В. Андреевской «Очерки методики истории. V—VII классы» (Л., 1958). Важный шаг в разработке вопросов методики опроса в старших классах сделан Ф. П. Коровкиным в брошюре «Методика опроса по истории в VIII—X классах средней школы» (М., 1953). Методике опроса в старших классах уделено внимание в книгах В. Г. Карцова «Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах» (М., 1955), А. А. Вагина «Подготовка учителя к уроку истории в 8—10 классах» (М., 1953), А. А. Вагина и Н. В. Сперанской «Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах» (М., 1959). Особый интерес представляет работа Н. Г. Дайри «Проверка знаний и познавательная деятельность класса» (М., 1960), в которой методы и приемы проверки знаний учащихся рассмотрены в связи и в сочетании с организацией познавательной деятельности учащихся в классе.

Дальнейшую разработку методики проверки и учета знаний в V—VI классах учитель найдет в главе 16 «Методики обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах» под редакцией Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец (М., 1970).

Остановимся прежде всего на *организации и методике устного опроса*, который является основным методом проверки знаний с IV по X класс.

При проведении опроса необходимо соблюдение некоторых организационно-методических моментов, обязательных во всех классах.

1. Во время опроса учебники должны лежать на парте в закрытом виде. Это — обязательное требование, выполнение которого необходимо для того, чтобы учащиеся не отвлекались от коллективной работы класса; подглядывание текста учебника в ходе опроса помешало бы правильно оценивать ответы учащихся с места. В старших классах, где учащиеся нередко доучивают урок во время опроса, указанное требование проводится с помощью методических приемов, о которых речь пойдет ниже.

В случае необходимости уточнения, наведения справки учащиеся по указанию учителя открывают учебник на нужной странице. Необходимую при опросе карту из альбома (приложение к учебнику) можно держать раскрытой.

2. Вопрос для развернутого ответа учитель ставит перед всем классом, мобилизуя таким образом знания и активность каждого. После небольшой паузы следует вызов ученика для развернутого ответа. В этом случае учащемуся лучше подойти к учительскому столу (или к доске, к карте, к картине). Ни в младших, ни в старших классах недопустимо превращать опрос в диалог между отвечающим и учителем, вполголоса, без участия школьников.

3. Прерывать учащегося допустимо лишь в случаях крайней необходимости: отклонился от темы, от существа поставленного вопроса (вернуть к теме!), перегружает ответ второстепенными деталями, не выделяет основного (помочь постановкой вспомогательных вопросов).

В IV—VII классах устный опрос, как правило, проводится на каждом текущем занятии (кроме вводного) по материалу предшествующего урока. Наша задача заключается прежде всего в том, чтобы получить от учащегося небольшой, но связный рассказ с указанием даты и показом по карте. Однако далеко не все пятиклассники в состоянии это сделать.

Даже если они справлялись с такой задачей на материале рассказов по истории СССР в IV классе, то значительно более сложный текст и содержание учебника V класса вызывают у многих из них значительные трудности в изложении. Следует им помочь, учить *рассказывать по истории*. Прежде всего, планируя опрос, учитель расчленил содержание заданного урока на небольшие и посильные для учащихся *дозы* рассказа: «Рассказать о походе Ксеркса на Грецию», «Рассказать о сражении при Фермопилах» и т. д. Так материал урока разбивается на подтемы, намечаются вопросы, по которым будут вести рассказ сами учащиеся.

Успех ответа нередко во многом зависит от формулировки вопроса. Полезно отказаться от формулировок, которые могут озадачить детей. Вместо «страшных» слов: «Занятия и образ жизни древнейших людей» лучше спросить: «Расскажи, как жили древнейшие люди и чем они занимались». Очень помогают построить рассказ и прервать молчание ученика *вспомогательные* вопросы, представляющие как бы план маленького рассказа:

чем они питались? Как они добывали себе пищу? Какие орудия труда у них были?

Важно, чтобы уже в IV—V классах школьники начали овладевать некоторыми стереотипами изложения исторического материала. Например, о войне нужно рассказывать в таком порядке: 1) Почему началась война? 2) Какие крупные сражения были во время войны? 3) Чем она закончилась? Такими стереотипами изложения, но в усложненном виде учащиеся будут пользоваться и в старших классах (причины войны, ее характер, силы сторон, ход войны, ее результаты и значение). Такой подход возможен и при изложении событий революционного прошлого, вопросов экономики, характеристике идейных течений.

Прекрасным вспомогательным средством для облегчения и организации связанного ответа является план ответа на доске. В V классе он дается учителем, но постепенно учащиеся привлекаются к выработке плана опроса: что задано? О чем надо рассказывать? Какие вопросы выделим для рассказа?

В IX—X классах иногда полезно предоставить самим учащимся выделить материал для проверки: что вызывает наибольшие трудности и нуждается в проверке?

Значительно облегчается в IV—VI классах изложение материала учащимися при ответе по интересной картине или иллюстрации в учебнике. Но этому тоже надо научить, как и ответу по карте.

Таким образом, в ходе опроса осуществляется формирование и дальнейшее развитие умений и навыков учащихся: умения рассказывать и планировать свой рассказ, вести рассказ, опираясь на содержание картины или сопровождая его показом по карте, анализировать факты и делать выводы и обобщения, сопоставлять и сравнивать. Так в ходе опроса осуществляется не только *проверка* знаний и умений, но их дальнейшее углубление, обобщение, *развитие*!

Ученику, особенно в V—VI классе, иногда трудно продолжать прерванный рассказ. Поэтому, выслушав ответ, учитель ограничится лишь самыми необходимыми попутными указаниями («Покажи по карте, назови дату»), исправит ошибки в ударениях, неправильные обороты речи. Особенно тактично ведет себя учитель, выслушав ответ медленно думающих и говорящих учеников (их ответы нередко бывают весьма глубоки и содержательны!). Не следует смешивать затрудненность ответа с незнанием; необходимо учитывать, что иные учащиеся, особенно в V классе, просто робеют перед незнакомым учителем. Раздраженная и несправедливая реплика: «Садись! Не выучил!» — может надолго травмировать ученика, вызвав у него чувство незаслуженной обиды, укрепив неуверенность при дальнейших ответах.

Выслушав ответ, учитель поможет исправить ошибки отвечающего. В случае, когда можно предположить случайность ошибки, оговорку, лучше предоставить самому отвечающему

исправить ее: «Ты сказал, что Куликовская битва была в 1280, году. А когда же произошло нашествие монголов? Могла ли Русь за 40 лет накопить силы для борьбы с ордой?» Но чаще всего мы обращаемся к классу, предлагая внести *сначала* необходимые исправления, а *затем* — дополнения в ответ товарища.

В V—VI классах школьники очень активно включаются в эту работу, поднимают руки, с превеликим рвением внося исправления и особенно дополняя ответ товарища. Но уже в VII классе эта активность значительно ослабевает, уступая место нежеланию «выставляться», «подводить» отвечающего, а чаще всего — юношеской замкнутости.

Ниже пойдет речь о способах, нейтрализующих эту пассивность старшекласников при опросе.

Среди школьников, особенно часто в V—VII классах, встречаются и такие, кто умеет бойко изложить материал почти «слово в слово» по учебнику. Им учитель обязательно поставит вопрос на понимание изложенного.

Разобрав ответ учащегося, учитель спросит его по ранее пройденному материалу. Это необходимо не только для проверки прочности усвоения и для закрепления изученной темы, но и для более глубокого восприятия новой. Организуя в течение всего учебного года в ходе текущего опроса повторение, учитель имеет полную возможность предлагать учащимся такие вопросы из прошлого, которые связаны либо с материалом опроса, либо с темой текущего урока.

Так, планируя опрос о монгольском иге, учитель предусмотрит добавочные вопросы по теме «Новгород XII—XIII вв.»: о положении князя в Новгороде, об организации новгородского ополчения. Это подготовит учащихся к восприятию материала урока «Ледовое побоище».

Проводя опрос об Октябрьском вооруженном восстании в 1917 г., учитель спросит учеников: каковы причины поражения Московского восстания в 1905 г.? Почему 3—5 июля 1917 г. партия признала преждевременным проведение вооруженного восстания? Вопросы из прошлого в данном случае помогают учащимся более глубоко осмыслить ранее усвоенные факты на основе вновь полученных знаний, обеспечивают более сознательное отношение к изучаемому материалу.

Вопросы из ранее пройденного целесообразно ставить и в связи с изложением нового материала. Эта работа приближается к тому, что называется соединением изучения нового с проверкой домашнего задания, с проверкой ранее усвоенного материала¹.

Н. Г. Дайри подчеркивает, насколько повышается эффективность опроса по ранее пройденному материалу, если учащимся предварительно дать небольшое домашнее задание на его повто-

¹ См.: А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 124—127.

рение¹. С этим нельзя не согласиться, однако в программном материале любого учебного года есть и такой исторический материал, который учащиеся обязаны помнить без особых заданий на его повторение.

В содержание опрашиваемого материала обязательно следует включать и ответы учащихся по заданиям и вопросам, предложенным в конце соответствующего параграфа учебника, особенно если они разобраны на предыдущем уроке или заданы к данному дню.

Активную форму опроса представляет «устное рецензирование» ответа товарища. Оно применялось еще до войны рядом ленинградских учителей, в том числе и пишущим эти строки.

Мы уже отмечали, как охотно учащиеся в IV—VI классах дополняют и исправляют ответ товарища. В более старшем возрасте (начиная с VII—VIII классов), где указанная активность при опросе резко снижается, учитель может ввести в организацию устного опроса особые приемы, стимулирующие деятельность учащихся на уроке. Например, в начале занятия предлагает ученикам убрать все учебники и записи и приготовить небольшие листки (в $\frac{1}{4}$ тетрадной страницы), на которых они обязаны делать пометки о всех замеченных погрешностях, неточностях, ошибках или существенных пропусках в ответе товарища.

Ученик, вызванный к карте, отвечает на вопрос. Все внимательно слушают. После того как он изложил все, что знал, по заданному вопросу, учитель ставит ему отметку и предлагает одному из учащихся исправить допущенные ошибки и неточности, а другому — дополнить и углубить ответ. Если исправления и дополнения сделаны недостаточно полно, то вызывается третий, четвертый ученик и, наконец, желающие. За выступление с места (или за два-три выступления в зависимости от их полноты, глубины и четкости) ставится оценка.

Важно, чтобы школьники убедились в том, что их критика не ведет к снижению оценки товарища: ведь преподаватель уже оценил его ответ еще до их критических выступлений. Может быть и такой случай, когда отвечавший получил 5. Но в его ответе были небольшие неточности и опущены некоторые существенные детали. За развернутую критику такого отличного ответа дополняющий тоже получает 5.

«Устное рецензирование» и дополнение ответов товарища имеет ряд преимуществ. Учащиеся вынуждены следить за содержанием опроса. Уже нелепо заниматься посторонними делами или подучивать урок. Следя за ответом и отмечая недочеты в нем, учащиеся более активно вспоминают изученный материал. Они приучаются к критике товарища и к критике со стороны товарища, т. е. воспитываются в духе самокритики. Ученик,

¹ См.: Н. Г. Дайри. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. М., 1960, стр. 65—66.

недостаточно усвоивший материал, убеждается в том, что он знает его действительно плохо. Оценка ответа учителем оказывается убедительно мотивированной.

Предлагая учащимся внести дополнения и исправления в ответ товарища, оцененный отметкой 4 и даже 5, учитель тем самым приучает учащихся к мысли, что и хороший ответ может быть еще лучше. Такая форма опроса дает возможность учителю глубже проверить подготовленность класса и выставить до 10 оценок за урок.

Более сложной разновидностью является сочетание устного и письменного рецензирования ответов товарищей. В ходе опроса учащиеся составляют краткий письменный отзыв на ответ товарища, вызванного учителем, а также, по предложению учителя, устно дополняют и исправляют его.

Закончив устный опрос, учитель выделяет несколько минут для оформления учащимися составленных рецензий, собирает их и после просмотра лучшие из них оценивает. Важно научить школьников, рецензируя ответ товарища, указывать не только недостатки, но и положительные стороны. Варианты такого опроса разработаны Н. Г. Дайри, С. Е. Левиным, П. С. Лейбенгрубом. Разумеется, такой опрос не может служить универсальным методом даже в старших классах, хотя и отличается значительной эффективностью.

Кроме основного способа проверки знаний устного опроса, в практике преподавания имеют место и другие методы.

Опрос с помощью карточек — своеобразная форма «немого» отчета в знаниях. Например, учитель задает вопрос: «Как называлось военное состязание рыцарей?» Учащиеся вынимают из конверта словарную карточку с надписью «турнир» и молча показывают ее учителю. Если учитель хочет проверить знание учениками слов, связанных с содержанием текущего задания, то с этого он может начать опрос. Например, урок «Начало объединения арабских племен» можно начать с вопросов: как звали кочевых арабов? Как стала называться новая религия арабов? Как называется священная книга мусульман? и т. п. Если же учитель хочет проверить знание терминов из ряда тем вразнобой, то лучше такую проверку-закрепление провести в конце урока, в оставшиеся 2—3 минуты.

Применяется и письменный опрос по истории. Однако, чтобы не перегружать учащихся, он проводится без предупреждения, только по материалу текущего задания и рассчитан на короткое время (10—15 минут). Такие «контрольные летучки» могут быть проведены в IX—X классах по 3—4 раза за полугодие и дадут представление об уровне подготовленности класса по текущему материалу и о регулярности (или недостаточной регулярности) работы отдельных учащихся. Для таких «летучек» необходимо подготовить каждый раз не менее двух заданий, чтобы сидящие на одной парте писали работу на разные темы (например, левая колонка — «Причины победы Октябрьской

революции, а правая — «Всемирно-историческое значение Октября»).

Одним из способов проверки знаний является графическая задача: начертить схему управления в древних Афинах, нанести на контурную карту границы, торговые пути, военные походы, нарисовать схематический план сражения. Такие задания могут быть предметом фронтальной контрольной работы для всего класса или выполняются на классной доске учащимся, вызванным для ответа.

В школьной практике применяется и комбинация письменного или графического опроса с устным. Так, в VII классе опрос по материалу урока «Куликовская битва» может быть построен следующим образом:

1) Опрос-беседа со всем классом по вопросу «Русь и Золотая орда во второй половине XIV в.».

2) Опрос ученика у карты. «Поход русского войска на Дон».

3) «Куликовская битва». (Ученик чертит на доске схематический план битвы и готовит по нему связный рассказ. Учащиеся вносят коррективы и уточнения в схематический план, затем слушают рассказ товарища.)

4) Короткая письменная работа для всех учащихся: «Историческое значение Куликовской битвы».

Или, в IX классе, один из учащихся чертит на доске план Москвы в дни вооруженного восстания в декабре 1905 г., другой составляет календарь декабрьских событий. В это время идет устный опрос, после которого внимание класса переключается на классную доску и сосредоточивается на рассказе о Московском восстании, на исправлении и уточнении содержания «календаря». Таким образом, классная доска при опросе используется для записи календаря событий, синхронистической таблицы, перечня мероприятий, фактов и т. п.

Примером может служить и опрос по материалу «Великая Октябрьская социалистическая революция». Пока учитель ведет устный опрос, трое учащихся «воспроизводят» на доске: 1) хронологический перечень мероприятий по слому старой государственной машины, 2) перечень мероприятий по созданию советского государственного аппарата и 3) первые шаги к социализму в области экономики. Ученики нередко смешивают мероприятия, относящиеся к созданию государственного аппарата, с социалистическими преобразованиями в народном хозяйстве. Указанная работа помогает не только проверить, но и систематизировать знания учащихся. По указанию учителя школьники вносят дополнения, исправления и уточнения в запись, сделанную на доске их товарищами. Использование классной доски сильно уплотняет опрос, позволяя охватить значительно больше материала: часть его может быть быстро проверена путем просмотра плана, таблицы или схемы на доске.

В старших классах не обязательно проводить развернутый опрос на каждом очередном уроке. Зато приобретают особое

значение *уроки устного опроса по пройденной теме*. Их методика разнообразна. Но, пожалуй, наиболее активной формой контрольного урока является проведение устного опроса с предварительным составлением в классе планов своего ответа каждым учащимся. Такой прием обычно нравится ученикам.

Назначен опрос в IX классе по пройденной теме «Германия в конце XIX и начале XX века»¹. Начинаем урок. Учащиеся убрали все книги и записи, приготовили листки бумаги. Каждая из шести колонок учащихся получает один из вопросов: 1) политический строй Германской империи и господство пруссачества; 2) основные черты экономического развития Германии в конце XIX и начале XX в.; 3) внутренняя и внешняя политика Германской империи в 70—80-е годы; 4) причины падения Бисмарка; 5) основные направления экспансии германского империализма; 6) три течения в германской социал-демократии. Предлагаем всему классу в течение 5—6 минут составить план-конспект своего ответа по заданному вопросу. Этими планами учащиеся имеют право пользоваться при устном ответе по вызову учителя. В результате такой организации опроса все ученики в течение нескольких минут активно вспоминают материал по своей теме, планируют ответ. Учитель следит за их подготовкой, намечая тех, кого он вызовет в первую очередь.

По каждому из 6 вопросов учитель вызывает двух-трех учащихся. Первым лучше вызвать крепкого «четверочника». Его ответ, как правило, не исчерпает вопроса и даст повод высказаться еще одному-двум учащимся из той же колонки. А затем учитель обратится к желающим из других колонок. Качество ответов резко повышается. Ответы сильных учащихся приближаются по типу к краткому пятиминутному выступлению; класс выслушивает их с большим вниманием. Ответы менее сильных значительно более сжаты, четки, последовательны, чем обычно. В течение урока удастся проверить многих учеников. Неподготовленность отдельных учащихся обнаруживается сразу же, при составлении планов. Иногда учитель требует, чтобы ученики в конце урока сдали ему свои листки с планами для проверки и оценки. В ходе урока они внимательно следят за ответами, активно выступают с поправками, дополнениями. После такого урока учащиеся обычно говорят, что «хорошо повторили все», «все теперь уложилось и стало яснее».

Кроме письменного и устного опроса на уроке, в распоряжении учителя имеются и другие пути и источники учета и оценки знаний. Сюда относятся оценки за выполнение домашних работ (составление плана, решение познавательной задачи и пр.), за разовые поручения (доклад или сообщение на уроке, на классном собрании, для населения и т. п.), за рецензирование ответа това-

¹ Учащимся указан материал в учебнике (постранично), который необходимо повторить, и вопросы, на которые должно быть обращено особое внимание при подготовке к опросу по теме.

рища, за состояние тетради, за отчет об учебной экскурсии или оформление материалов экскурсии, за работу на уроке и т. п.

Учет работы учащегося должен быть отражен не только в классном журнале, но с еще большей подробностью и дифференциацией — в личной тетради учета учителя. В эту тетрадь он заносит текущие оценки по темам курса, кратко отмечая знание или незнание карты (К+, К—), умение или неумение рассказывать (Р+, Р—) и т. п. Запись дает возможность установить, кого и по какому материалу следует опросить на уроке. Вот как выглядит тетрадь учета:

Таблица 19

VII класс		Темы курса				
№ п/п	Фамилия	Первобыт-нообщин-ный строй	Рабовла-дельческий строй на юге страны	Зыкавказье и Средняя Азия	Восточные славяне	Образова-ние Киев-ского госу-дарства
1	Алексеев	P+4				5
2	Борисова			P+5		
3	Бадулин	P—3		K+4		3
4	Воронова	2 3	K—2 4			P+5
5	Воробьев			P+4	3	

Пользуясь этой записью, учитель может планировать частоту опроса, более слабых спрашивать чаще. Это заставит их регулярно работать, поможет быстрее научиться связно излагать материал.

Если учитель продуманно планирует вызовы, то он почти гарантирован от непредвиденного затягивания опроса. По каждому вопросу он намечает вызвать двух-трех учащихся на случай, если один из них отсутствует.

§ 13. Опрос с применением перфокарт

В последние годы в преподавании ряда школьных предметов применяются различные так называемые рациональные формы опроса. В обучении истории эти приемы проверки знаний не получили сколько-нибудь широкого распространения, а опыт их применения недостаточно освещается и пропагандируется в методической литературе. Единственная заметка по этому вопросу, опубликованная журналом «Преподавание истории в школе», посвящена применению перфокарт при опросе¹. Автор ее полагает, что в обучении истории применение перфокарт оправдано лишь при проверке знаний хронологии, хотя содержание предлагаемого им самим задания противоречит этому утверждению.

¹ См.: В. И. Ус. Применение перфокарт при опросе. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1, стр. 68—69.

Небольшая экспериментальная работа, проведенная нами в 1969/70 учебном году совместно с учителями г. Тулы (Н. В. Басова и П. П. Демидова), позволяет сделать вывод о более широких возможностях применения перфокарт в письменном опросе по истории.

Несколько слов о технической стороне дела. Она довольно проста и доступна каждому учителю. Необходим комплект перфокарт по числу учащихся в классе. Для изготовления исполь-

VIII ^а Иванов Н.		24 IX 1972			
	I	II	III	IV	V
1	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐

зуется плотный картон формата школьной тетради, но на 1— $\frac{1}{2}$ см поуже. С помощью стамески с шириной лезвия 1 см на горизонтально¹ лежащей перфокарте вырезается 25 прямоугольных отверстий, по 5 в каждом горизонтальном ряду. Вертикальные ряды нумеруются римскими, а горизонтальные — арабскими цифрами. Такие перфокарты могут служить годами. При наложении пер-

фокарты на горизонтально расположенный лист из школьной тетради над верхним краем перфокарты остается узкая кромка листа, на которой учащиеся пишут свои фамилии, номер класса, номер задания. Вот как выглядит перфокарта с подложенным под нее листком бумаги (см. рис.).

Кроме перфокарты с листком бумаги, каждый из учащихся получает контрольное задание с порядковым номером. Если задание дается в двух вариантах, первый вариант обозначается нечетными, а второй — четными номерами. Когда вариантов не два, а три или четыре, соответственно распределяются порядковые номера, например при трех вариантах первый нумеруется: 1, 4, 7, 10 и т. д., третий соответственно — 3, 6, 9, 12 и т. д. Это ускоряет проверку и гарантирует самостоятельность выполнения работы. Так как все варианты, полностью совпадая по содержанию, различаются, однако, последовательностью вопросов или установленной формой ответов, то попытки механического заимствования у соседа неизбежно приводят к конфузу: все ответы оказываются неправильными. Впрочем, краткость времени, отпущенного для ответов — несколько минут, заставляет учащихся сосредоточить внимание на своем задании, не отвлекаясь содержанием работы соседа.

В школе № 36 г. Тулы мы провели с помощью перфокарт проверку усвоения восьмиклассниками понятий «ремесло», «мануфактура», «фабрика» после изучения подтемы «Начало

¹ А не вертикально, как рекомендует В. И. Ус.

промышленного переворота в Англии». Учащимся были розданы карточки с заданиями, рассчитанными на заполнение только трех первых вертикальных рядов, т. е. 15 прорезей:

I — Ремесло II — Мануфактура III — Фабрика

1. Производство | ☐ мелкое +
| ☐ крупное 0
2. Разделение труда | ☐ есть +
| ☐ нет 0
3. Техника | ☐ ручная +
| ☐ машинная 0
4. Работает | ☐ сам хозяин +
| ☐ наемные рабочие 0
5. Владеет мастерской | ☐ работник-мастер +
| ☐ капиталист 0

Получив задание, учащиеся должны были дать ответы, поставив в соответствующих прорезях либо «крестик» либо «нолик»; например, в первом вертикальном ряду («Ремесло») на вопрос 1 «Производство» — поставить крестик («мелкое»), на вопрос 2 «Разделение труда» — нолик (нет) и т. д.

Во втором варианте задания (с четными номерами) крестики и нолики были поставлены в обратном порядке: мелкое производство следовало обозначать ноликом, отсутствие разделения труда — крестиком и т. д.

Поскольку опрос с помощью перфокарт проводился в этих классах впервые, инструктаж занял 6 минут, а ответы на вопросы — 4—5 минут, проверка же работ 60 учащихся в двух классах — менее 20 минут. Результат работы, о проведении которой учащиеся не были предупреждены, оказался таким:

Т а б л и ц а 20

Оценки	Количество оценок			В процентном отношении к числу уч-ся
	в VII «б»	в VII «в»	итого	
5	12	6	18	30
4	13	11	24	40
3	7	3	10	18
2	3	5	8	12
Всего	35	25	60	100

Таким образом, 70% учащихся, т. е. основная масса, хорошо и отлично усвоили указанные историко-экономические понятия. Необходимо указать, что отметкой 5 оценены работы без еди-

ной ошибки, 4 — не более 1—2 ошибок, оценкой 3 — не более 3—4 ошибок. Что касается неудовлетворительных работ (их 12%), то в большинстве их содержатся неправильные ответы на все 15 вопросов. Это, без сомнения, свидетельствует не о стопроцентном незнании, а о механическом использовании ответов соседа, выполнявшего «противоположный» вариант.

Значительно больший интерес представляют ошибки, допущенные в работах остальных 52 учащихся, справившихся с заданием. При подсчете количества и выяснении характера этих ошибок обнаружилось, что проведение письменных контрольных с помощью перфокарт благодаря точности поставленных вопросов, их однородности в заданиях для всех учащихся данного класса, определенности и краткости запрограммированных ответов, располагаемых на одной странице и в строго определенном порядке, создает исключительные возможности для быстрой обработки, подсчета, группировки данных, предельно упрощая, облегчая и ускоряя анализ работ учащихся буквально до нескольких минут. Вот как выглядит листок с ответами учащегося:

Федоров Сергей		VIII «б»	№ 32
0	0	+	
0	0	+	
0	0	+	
0	+	+	
0	0	+	

Ошибочные ответы взяты в квадраты. Оценка — 3.

Ошибочные ответы в работах 52 восьмиклассников группируются следующим образом:

	I	II	III
1	1	18	2
2	4	11	9
3	—	7	1
4	1	1	1
5	—	8	—

Полученные нами данные с очевидностью свидетельствуют, что основная масса ошибочных ответов относится к характеристике мануфактуры: 35% учащихся считают ее мелким производством, 21% полагают, что в ней нет разделения труда, 13% характеризуют мануфактуру

как производство с машинной техникой и 15% утверждают, что владельцем мануфактуры является сам мастер.

Массовая проверка с помощью перфокарт помогла выявить вышеуказанный пробел и послужила для учителя сигналом о необходимости пополнить его. Контрольная работа позволила обнаружить и другое: наибольшее число ошибочных ответов получено на второй вопрос задания — о наличии или отсутствии разделения труда в ремесленной мастерской, на мануфактуре, на фабрике.

В качестве средства самоконтроля учащимся может быть предложена задача: опираясь на перечисленные признаки, составить сжатое определение ремесленной мастерской, мануфактуры, фабрики.

Вышесказанное дает основание утверждать, что применение перфокарт при опросе является хорошим средством массовой проверки усвоения некоторых исторических понятий и представлений.

В той же школе, в IX и X классах, мы проверили возможности применения опроса с перфокартами для выявления знаний исторических фактов, их хронологии и усвоения историко-экономических и политических понятий на более сложном и обширном материале, т. е. в условиях итогового опроса по ряду тем или по разделу курса.

В девятых классах школы № 36 г. Тулы контрольная работа была проведена по материалу истории Германии, Англии, Франции и США в конце XIX и начале XX в. Учащиеся были предупреждены об опросе, но не о его форме. После краткого инструктажа им были розданы карточки-задания в 4 вариантах, различавшихся лишь последовательностью перечисления стран и нумерацией вопросов. Каждая карточка содержала следующие 20 вопросов (использовались только 4 вертикали перфокарты):

I — Германия; II — Англия; III — Франция; IV — США.

1. Указать политический строй данного государства: республики — «р», монархия — «м».
2. Указать дату образования социалистической партии в каждой из стран.
3. Указать в соответствующем ряду, против кого воевало данное государство в указанные годы: а) 1899—1902; б) 1870—1871; в) 1898.
4. Указать дату вступления данной страны в международный союз — Антанту или Тройственный союз, обозначив буквой «А» или «Т».
5. Указать особенности империализма в различных странах (сокращенно: колониальный — «кл» и т. д.)

На ответы ученики затратили 7—8 минут, проверка работ в каждом из классов заняла 15 минут.

Таким образом, задание имело комбинированный характер (сочетание вопросов по экономике, политическому строю, внешней политике и рабочему движению) с целью проверить усвоение старшеклассниками основных фактов и дат. Несмотря на это, они хорошо справились с работой, давая по ряду вопросов ответы более точные, чем предусматривалось заданием, — указывая, например, по две даты образования социалистической партии во Франции (1880 и 1905), рабочей партии в Англии (1900 и 1906),

уточняя характеристику политического строя в Англии — «пм» (парламентская монархия), германского империализма — «юб» (юнкерски-буржуазный) и т. д. Более 40% учащихся IX «б» класса и 66% IX «а» написали работу на 4 и 5, несмотря на жесткое условие: наличие хотя бы одной грубой ошибки в ответах на вопрос об особенностях империализма, о политическом строе или двух-трех ошибок по хронологии лишало права на хорошую отметку.

Еще более объемные задания были предложены десятиклассникам для проверки знания событий Великой Отечественной войны в их хронологической последовательности. С этой целью использовались все 5 вертикалей перфокарты, которым соответствовали годы: 1941, 1942, 1943, 1944, 1945. В заданиях, составленных в трех вариантах, учащимся были перечислены 20 событий, по 4 в каждой горизонтали, обозначенные литерами а, б, в, г. Приводим полностью содержание первого варианта задания:

I — 1941; II — 1942; III — 1943; IV — 1944; V — 1945.

1. а) Разгром немцев под Ленинградом; б) Образование и укрепление антифашистской коалиции; в) Начало Великой Отечественной войны; г) Тегеранская конференция.

2. а) Оборона Севастополя; б) Свержение фашистского режима в Румынии; в) Потсдамская конференция; г) Капитуляция Италии.

3. а) Битва на Курской дуге; б) Капитуляция Японии; в) Оборона Одессы; г) Освобождение Белоруссии.

4. а) Открытие второго фронта; б) Крымская конференция; в) Разгром немцев под Москвой; г) Капитуляция армии Паулюса под Сталинградом.

5. а) Капитуляция Финляндии; б) Коренной перелом в ходе войны; в) Оборона г. Тулы; г) Капитуляция Германии.

Учащиеся должны были разместить перечисленные события по годам, указав в соответствующей прорези месяц (римской цифрой) или более точную дату события и литеру, под которой оно значится. Заполненная перфокарта должна выглядеть примерно так (даем только две верхние горизонтали):

1.	в) 22/VI	б) начало года	г) XI	а) 14/I	
2.		а)	г)	б)	в)

Эта работа заняла на уроке около 15 минут, а проверка — около 20—25 минут по каждому классу.

Аналогичные работы в старших классах могут быть проведены по всем узловым темам: «Революция 1905—1907 гг. в России», «Первая мировая империалистическая война», «Подготовка и проведение Великой Октябрьской социалистической революции», «Советская страна в годы интервенции империалистических государств и гражданской войны» и т. д.

Работа с перфокартами может быть организована и в связи с проведением тематического сквозного повторения по материалу из различных тем курса истории СССР в IX классе или по материалу итоговой повторительной работы при подготовке десятиклассников к экзамену на аттестат зрелости. Таково, например,

задание по повторению материала о работе съездов Коммунистической партии Советского Союза: I—IV съезд партии; II—X съезд партии; III—XIV съезд; IV—XV съезд и V—XVI съезд.

1. а) Дата; б) дата; в) дата; г) дата; д) дата.

2. а) Курс на индустриализацию; б) Курс на коллективизацию сельского хозяйства; в) Утверждение второй Программы партии; г) Съезд развернутого наступления социализма по всему фронту; д) Решение о переходе к нэпу.

3. а) Ленинская резолюция о единстве партии; б) Исключение Троцкого и Зиновьева из партии; в) Решение о выполнении первого пятилетнего плана в 4 года; г) Резолюция о Красной Армии — массовой, рабоче-крестьянской, дисциплинированной; д) Борьба против «новой оппозиции».

4. а) Разгром троцкистской оппозиции; б) Задача создания на Востоке второй металлургической базы; в) Резолюция о прочном союзе с середняком; г) Решение о профсоюзах как школе коммунизма; д) Принятие нового названия партии — ВКП(б).

Разумеется, опрос с помощью перфокарт не обеспечивает исчерпывающей проверки знаний. Некоторые стороны содержания темы, в частности вопросы теоретические, выводы и обобщения, понимание связи между явлениями, как правило, остаются неохваченными. Тем не менее он полностью оправдывает себя, обладая рядом преимуществ.

Прежде всего, опрос с перфокартами (как, впрочем, и другие способы письменного опроса) дает возможность проверить знание определенного материала всеми учащимися класса. Но в отличие от обычной письменной работы по истории он позволяет поставить значительно больше вопросов и запрограммировать предельно точные и определенные ответы, в содержании которых легко выявляется степень знания или незнания.

Далее, применение перфокарт, как мы убедились, экономит время, затраты которого на проведение контрольной работы измеряются буквально минутами. А это позволяет учителю усилить контроль над учащимися, что, как известно, является одним из существенных стимулов их систематической работы над усвоением текущего материала.

Еще больше экономится время, затрачиваемое учителем на проверку и анализ работ учащихся. Проверка в этом случае по существу механизмуется; вместе с тем необычайно облегчается объективный качественный и количественный анализ ошибок учеников. Наконец, сокращая с помощью перфокарт время на проверку усвоения массой учащихся чисто фактических сведений и хронологических данных, учитель тем самым может уделять больше времени на проверку усвоения теоретического материала, понимания причинных связей и закономерностей, умения аргументировать, делать выводы и обобщать.

Помимо использования перфокарт, в практике преподавания применяются и другие средства и приемы «рациональной» организации опроса. Среди них следует отметить так называемый *цифровой диктант*. Его проводят не только с старших, но и в

младших классах, например в V — в связи с повторением раздела «Древний Восток» с целью проверки и закрепления знаний учащихся о культуре древнего Египта, Китая, Индии, Месопотамии.

Перечень этих стран с порядковыми номерами раздаем учащимся (или пишем на доске), а вопросы диктуем (или раздаем карточки, где они записаны заранее):

1. Письменность какой из стран древнего Востока была наиболее легкой для изучения?

2. В какой стране писали клинописью?

3. Где писали иероглифами на бамбуковых дощечках?

4. При раскопках какой древней страны была обнаружена «глиняная библиотека»? И т. д.

Всего 13 вопросов, объединенных общей тематикой и дающих возможность всесторонней проверки конкретных представлений учащихся о культуре древнего Востока¹.

Возражения может вызвать содержание вопросов, имеющих несколько случайный и разрозненный характер, напоминающий скорее викторину, а не целенаправленную проверку знаний. Но самый принцип «цифрового диктанта» заслуживает внимания. Наиболее существенным его признаком является программирование ответов в предельно краткой форме.

Своеобразным приемом проверки является *цифровой диктант по контурной карте*. Учащимся раздаются контурные карты русских княжеств в XIII в., на которых порядковыми номерами обозначены княжества Галицкое (1), Волынское (2), Киевское (3), Переяславское (4), Черниговское (5), Смоленское (6), Владимиро-Суздальское (7), Новгородская земля (8). Учитель читает названия этих княжеств, но в иной последовательности. В ходе диктанта учащиеся VII класса находят называемое княжество и на особом листке отмечают номер, под которым оно значится на карте. Так, если первыми названы Киевское, Галицкое и Владимиро-Суздальское княжества, начало ответа представляет собой ряд цифр: 3, 1, 7...

Контурные карты составляют в двух-трех вариантах, различающихся порядковыми номерами княжеств.

Разработка рациональных форм опроса представляет собой один из путей введения элементов программирования в обучение истории. В связи с этим встает и вопрос о средствах самоконтроля. Нам представляется, что в применении к обучению истории, самоконтроль в процессе использования рациональных форм опроса следует организовать не только как *сигнализирующий* об ошибочности (или правильности) решения, но прежде всего как

¹ Этот и другие аналогичные материалы из опыта ленинградских учителей любезно предоставлены нам методистом лаборатории технических средств обучения Ленинградского городского ИУУ Ю. Ю. Батнем. Его брошюра «О некоторых средствах контроля и самоконтроля в общеобразовательной школе» (Л., 1970) издана, к сожалению, ограниченным тиражом — 3000 экземпляров.

обучающий, связанный с раскрытием связей и отношений между историческими явлениями, с формированием исторических понятий, их дальнейшим уточнением, с развитием умений находить и выражать исторические связи, аргументировать решение, давать определения и т. д., иными словами — с развитием исторического мышления.

Именно такой характер мы придали контрольно-обучающему заданию по материалу параграфа «Развитие капитализма в России после падения крепостного права» в нашем пробном учебном пособии по истории СССР для VIII класса:

«Ниже приведен перечень исторических явлений из жизни царской России после реформы 1861 г. Выпишите в тетрадь или перечислите устно те явления, которые вы считаете признаками, характерными для капитализма. Затем выпишите отдельно или перечислите пережитки крепостничества.

Вот этот перечень: фабрики и заводы — частная собственность капиталистов; эксплуатация наемных рабочих капиталистами и кулаками; крупные земельные владения помещиков; рост пролетариата; крестьянское малоземелье; кабальная аренда помещичьих земель крестьянами за отработку или половину урожая; бесправие крестьян; царское самодержавие; конкуренция между капиталистами; производство без общего плана; чересполосица; концентрация производства; промышленные кризисы; быстрый рост промышленной техники; устаревшая техника в крестьянском хозяйстве; подушная подать; выкупные платежи»¹.

Эту контрольно-обучающую работу можно провести, раздав учащимся карточки-задания, содержащие перечисление указанных явлений с порядковыми номерами², и предложив написать на контрольном листке два ряда номеров: слева — номера явлений, характерных для капитализма, справа — пережитков крепостничества.

Такое задание, на наш взгляд, содержит элементы программированного обучения истории, поскольку речь идет: а) об указаниях, направляющих самостоятельную работу учащихся по содержанию учебника, б) о задании для проверки усвоения определенного материала данного параграфа, раскрывающего новое понятие «пережитки крепостничества», в) о наличии средств самоконтроля³. В качестве такого средства учащимся целесообразно предложить на основании выделенных ими черт — признаков капитализма сформулировать определение капиталистического строя, включив в это определение все выделенные при-

¹ А. Вагин, Т. Шабалина. История СССР. Учебное пособие для VIII класса. М., 1968, стр. 127—128.

² Различными в различных вариантах задания.

³ Все эти моменты являются характерными признаками приемов программированного обучения. См.: А. И. Купцов. К вопросу о программированном обучении истории. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3, стр. 44 и 48.

знаки в логической последовательности, начиная с ведущего и основного. Записать определение на контрольном листке; мысленно объяснить себе, из каких соображений то или иное явление отнесено к пережиткам крепостничества.

Аналогичная, но более простая задача с целью самоконтроля может быть предложена в контрольной работе с перфокартами, описанной в начале этого параграфа: опираясь на свои собственные ответы, составить сжатое определение ремесленной мастерской, мануфактуры, фабрики.

В контрольной работе с перфокартами по материалу темы «Великая Отечественная война Советского Союза 1941—1945 гг.» в X классе можно предложить с целью самоконтроля устные задачи такого типа: кратко сформулировать, какая связь между событиями, обозначенными в задании под номерами и литерами 3а, 4г, и событием под литерой и номером 5б. Если учащиеся правильно разместили соответствующие события по годам и месяцам, они без труда ответят: «Разгромом немцев под Сталинградом начался, а победой на Курской дуге завершился коренной перелом в ходе войны». Средством сигнализирующего самоконтроля в этом задании служит условие: каждой прорези перфокарты соответствует только одно из перечисляемых событий, совмещение двух событий сигнализирует об ошибке.

Одним из средств самопроверки при выполнении контрольной работы по решениям VIII—XVI съездов Коммунистической партии может служить устное задание: установить связь между вопросами, стоявшими на съезде, и исторической обстановкой, в которой он происходил. Такого рода задания на самопроверку носят обучающий характер, заставляют думать, исключают механическое заучивание.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ВОПРОСОВ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ*Глава V***ВОПРОСЫ ЭКОНОМИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ****§ 14. Историко-экономический материал в школьном курсе истории**

Историко-экономический материал занимает значительное место в школьном курсе истории. Его усвоение является необходимым условием подведения учащихся к марксистско-ленинскому пониманию истории. На этом материале прежде всего раскрываются перед учащимися основные объективные законы исторического развития и роль трудящихся масс как подлинных творцов истории.

Знакомя школьников с конкретными формами эксплуатации человека человеком в рабовладельческом, феодальном и капиталистическом обществе, мы воспитываем в них чувство ненависти к эксплуататорскому строю, ко всем эксплуататорам. Изучение этого материала помогает убедительно раскрыть всемирно-историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции, навсегда уничтожившей эксплуатацию человека человеком, и показать преимущества нашего общественного строя.

Мы освещаем историко-экономический материал курса в духе идейного наступления на капитализм, разоблачения его эксплуататорской сущности, показываем учащимся превосходство социалистического строя над капиталистическим.

Объясняя на конкретном материале основные законы и тенденции развития капитализма: концентрацию производства, накопление капиталов, обнищание пролетариата, разорение мелких собственников, обострение классовых противоречий, периодические кризисы, показывая загнивание капитализма в стадии империализма и углубление общего кризиса мировой капиталистической системы, мы подводим учащихся к пониманию неизбежности краха капитализма, воспитываем уверенность в победе коммунизма.

На материале заключительных разделов курса истории СССР знакомим учащихся с историей социалистического строительства и раскрываем всемирно-историческое значение победы социализ-

ма в нашей стране. Изучение этого материала имеет особо важное значение в воспитании у учащихся чувства советского патриотизма, чувства гордости за наш народ и наше Отечество, любви и преданности КПСС и ее Центральному Комитету, в воспитании коммунистического отношения к труду и других качеств будущих строителей коммунизма.

Историко-экономический материал школьного курса имеет особую идейно-воспитательную ценность, так как на его основе мы подводим учащихся к животрепещущим вопросам современности, к проблемам морально-политического характера.

Так, рассказав о вывозе капитала в эпоху империализма, мы рисуем перед учащимися картину капиталистического мира в начале XX в. С одной стороны — горстка государств-рантье, живущих эксплуатацией колоний и полуколоний, с другой — весь остальной мир, подвергающийся эксплуатации. В колониях, полуколониях, отсталых странах построены фабрики, заводы, железные дороги, принадлежащие европейским и американским капиталистам. Это они выкачивают огромные прибыли от эксплуатации рабочих в колониях и отсталых странах, навязывают кабальные займы, а ежегодные проценты по займам выплачиваются из налогов, которыми обременены миллионные массы *крестьянства* отсталых стран.

Эта картина мира помогает учащимся осознать огромное значение освободительных движений в колониях и глубже понять всемирно-историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции, положившей конец всемирному господству империализма, давшей могучий толчок освободительным движениям в странах Востока. Им яснее становится общая перспектива борьбы против империализма и значение важных фактов: образование мировой социалистической системы и распад колониальной системы империализма. Так, на историко-экономическом материале, относящемся к довоенному империализму, мы подводим учащихся к политическим вопросам современности.

В этом же плане мы раскрываем перед учащимися идейное содержание обобщающего урока на тему «Империализм как высшая и последняя стадия капитализма», где проблема загнивания капитализма раскрывается в плане острейших современных проблем борьбы за мир, демократию и социализм.

Вопросы экономики не представляют особого раздела школьной программы. Они изучаются в тесной связи с вопросами классовой борьбы, государственного строя, культуры. Это дает возможность учителю на протяжении всего курса показать, с одной стороны, зависимость надстройки от экономического базиса, а с другой — активную роль надстройки, например государства, в развитии и укреплении определенных производственных отношений.

Изучение историко-экономического материала в школьном курсе открывает широкие возможности усвоения школьниками закономерностей исторического развития. Если события полити-

ческой жизни, военного прошлого, памятники культуры предстают перед учащимися как неповторимые и их общность и закономерность должна быть выявлена сложным процессом обобщения и анализа, то явления экономики относятся к области массовых, периодически и даже ежедневно повторяемых актов, закономерность которых подчас выступает почти наглядно.

Чтобы жить, люди *вынуждены* производить — ежедневно и ежегодно, во всех странах и во все времена. Это — первая очевидная необходимость и закономерность, с которой сталкиваются учащиеся. Далее, при изучении историко-экономического материала школьники *неоднократно* встречаются с различными конкретными формами одного и того же экономического явления, с различным проявлением одной и той же закономерности, с теми же или аналогичными экономическими процессами, но в различных разделах курса — в сочетании с различным конкретно-историческим материалом, в связи с иными историческими событиями и нередко в иной исторической обстановке. Так, с первобытно-общинным строем в разных странах и у разных народов школьник знакомится, изучая историю древнего мира, средних веков, древнейший период отечественной истории. С разложением родового строя он встречается и в древнем Египте, и в древней Греции, и у древних германцев, и у славян. Об основных чертах феодального хозяйства он узнает на материале истории Западной Европы, Византии, Индии, Китая, на уроках истории СССР, с развитием капитализма — в курсах новой и отечественной истории. Эта повторяемость аналогичных явлений экономической жизни психологически подводит школьника уже в V—VI классе сперва к смутному представлению, а затем ко все более ясной мысли о закономерности.

При повторном восприятии на новом материале экономических явлений, аналогичных ранее встречавшимся, имеет место не простое повторение, а обогащение знаний. Обратясь к ранее изученному материалу, учащиеся получают возможность путем сравнения и анализа выявить черты дальнейшего развития или особенности, которые открываются в новых явлениях. Так происходит углубление и систематизация понятий, раскрытие закономерных связей. Чаще, чем при изучении любого другого материала, здесь открывается возможность и необходимость применения ранее усвоенных знаний, постановки проблемно-познавательных и логических задач и их решение учащимися.

Необходимо подчеркнуть, что обобщение историко-экономического материала заключается не только в том, чтобы выявить некоторые общие признаки, присущие различным явлениям экономической жизни, но и в том, чтобы «представить отдельные стороны и отдельные явления... хозяйственной жизни, как составные части определенной системы общественного хозяйства, как проявления коренных черт этой системы...»¹.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 4, стр. 37.

Только так и можно создать у учащихся цельное представление и отчетливое понятие об определенном экономическом строе, о процессах и закономерностях развития хозяйственной жизни. Так, экономические явления, о которых учащиеся узнали из истории капиталистических стран конца XIX и начала XX в., в обобщающей теме «Империализм как высшая и последняя стадия капитализма», раскрываются перед ними как признаки империализма, его коренные черты и закономерности.

Ведущими задачами изучения историко-экономического материала в школьном курсе истории являются:

1. Усвоение учащимися важнейших фактов и явлений экономической жизни на различных этапах истории человеческого общества с показом этих фактов и явлений на конкретном материале истории времен и народов (развитие средневекового ремесла и торговли, разложение крепостнического строя в России, промышленный переворот в Англии, образование капиталистических монополий в промышленности Германии, Англии, США и т. д.).

2. Формирование на этой основе важнейших историко-экономических понятий об эксплуатации человека человеком, об исторической смене различных форм (способов) эксплуатации и др.

3. Создание представлений и формирование понятий об исторически определенных способах производства — первобытно-общинном, рабовладельческом, феодальном, капиталистическом, социалистическом и присущих им общественно-экономических отношениях, основных чертах и закономерностях.

4. Изучение экономических явлений и закономерностей развития домонополистического капитализма и империализма как высшей и последней стадии капитализма, изучение закономерностей крушения капитализма и экономических предпосылок победы социализма.

5. Характеристика важнейших явлений современной экономики стран капитала и закономерностей развития капиталистической экономики в условиях общего кризиса капитализма.

6. Изучение основных фактов и закономерностей развития социалистической экономики СССР и стран социализма; показ экономических преимуществ и неизмеримого превосходства социалистической экономики над капиталистической.

7. Вооружение учащихся умением анализировать и обобщать историко-экономические явления и применять результаты теоретических обобщений к познанию экономических явлений прошлого и современности.

Сколь ни обширен историко-экономический материал школьного курса истории, его изучение не может обеспечить усвоение школьниками стройной системы понятий марксистско-ленинской

политической экономии. Историко-экономические понятия раскрываются перед школьниками в историческом плане, в связи с конкретным материалом исторического развития, а не в логической системе науки политической экономии. За пределами курса истории остается ряд краеугольных категорий политэкономии, и в первую очередь категория стоимости.

И тем не менее в содержании и расположении историко-экономического материала школьного курса истории имеется определенная система и последовательность. Следовательно, должна иметь место и определенная система и последовательность в раскрытии историко-экономических понятий школьного курса истории. Однако такая система намечена лишь в самых общих чертах. Не обоснованы сколько-нибудь убедительно ни вопрос о понятийном содержании курса, ни объем и глубина раскрытия самих историко-экономических понятий, ни вопрос о своевременности введения тех или иных понятий. Не задаваясь целью решить весь круг перечисленных проблем, мы ставим более скромные задачи: а) исследование вопроса об отборе, глубине, очередности и оптимальных сроках введения и методах раскрытия некоторых основных историко-экономических понятий; б) экспериментальная разработка методики изучения в школьном курсе истории вопроса об эксплуатации человека человеком и об исторических способах эксплуатации.

§ 15. Формирование основных историко-экономических понятий

Первое, с чем знакомятся учащиеся в V классе, изучая жизнь первобытных людей,— это *орудия труда*. Это понятие раскрывается вначале путем описания первых орудий человека. Тут же образно показано и значение орудий труда в жизни первобытного человека: «У человека не было таких могучих лап, крепких когтей и зубов, как у больших хищных зверей. Но древнейшие люди пользовались камнями с заостренным краем... Рубило крепче любых зубов и когтей, а удар тяжелой дубиной сильнее удара медвежьей лапы»¹. На последующих уроках учитель и учебник древней истории наглядно знакомят школьника с появлением новых орудий труда, с их усовершенствованием. Учащиеся подводятся к выводу, что с изменением орудий труда изменилась и жизнь первобытных людей. Они знакомятся с орудиями охоты, рыболовства, земледелия. Учебник и уроки истории дают школьнику достаточный материал для создания конкретных представлений о появлении медных, бронзовых и, наконец, железных орудий, о значении этих усовершенствований. Однако этот драгоценный материал разбросан по различным па-

¹ Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник для V класса. М., 1972, стр. 12.

раграфам (§ 5 и § 10 из истории Египта, § 16 из истории передней Азии, § 18 из истории Индии) и нуждается в *объединении и обобщении*. Полезно, знакомя учащихся с началом обработки железа, спросить: орудиями из какого сплава люди пользовались раньше? Чем железные орудия лучше бронзовых? И т. д. Установление такого рода преемственных связей помогает не только закреплению материала, но и созданию у учащихся *связной* картины развития обработки металлов. К сожалению, такая работа не имеет распространения в практике преподавания и не освещена в методической литературе. Между тем экспериментальная работа, проведенная нами в школах Ленинграда, г. Тулы и Тульской области, дает основание утверждать, что установление преемственных тематических связей заметно повышает прочность и мобильность знаний.

Объединение разрозненных элементов картины развития орудий труда из металла полезно закрепить словесно, первоначально в форме *связного рассказа*. Значительно эффективнее, если такой рассказ явится результатом самостоятельной работы учащихся дома. Например: по материалу § 5, п. 1, § 13, п. 1, § 18, п. 3 составить устно рассказ «Как и когда люди научились обрабатывать металлы и какое значение это имело в жизни людей». Проверая задание, учитель поможет школьникам выделить этапы этого развития. А на повторительно-обобщающем уроке по разделу «Древний Восток» следует поставить вопрос об обработке металлов и в ходе беседы сделать вывод, что усовершенствование орудий труда из металла позволило людям изменять долины рек (каких? где?), орошать сухие земли, вести борьбу с наводнениями (какие сооружения были возведены по берегам «реки тысячи бедствий»?); словом, *помогало вести борьбу с силами природы, увеличивало власть человека над природой*.

Созданию конкретных представлений о развитии и усовершенствовании орудий труда неоценимую помощь оказывает наглядный материал, и прежде всего иллюстрации в учебниках. Опираясь на иллюстрации в учебнике Е. Агибаловой и Г. Донского, учитель покажет развитие орудий труда в основных отраслях производства в средние века: в прядении и ткачестве, в обработке дерева и металлов. На цеховых гербах (рис. 43 учебника) школьники найдут изображение орудий труда бочара, столяра, портного. А пользуясь учебником новой истории, мы покажем ручную и механическую прялку. Однако *техника* мануфактуры с ее *сложными* ручными механизмами и далеко идущей дифференциацией орудий труда по-настоящему не показана. А без этого не ясны ни преимущества мануфактуры перед ремеслом, ни предпосылки появления рабочей машины, созданной развитием мануфактурной техники.

Иллюстрациям такого рода должен сопутствовать пояснительный текст, *указатель деталей* и необходимый справочный материал. Лишь при этом условии иллюстрация может стать объектом самостоятельной работы учащихся или содержанием позна-

вательной задачи. Очень поучительны иллюстрации-сопоставления: ручная мельница древности, водяная мельница средневековья, паровая мельница эпохи капитализма, нередко применяемые в зарубежных учебниках. Прежние издания учебника новой истории для VIII класса А. В. Ефимова содержали такие иллюстрации-обзоры развития сухопутного, морского транспорта и пр.

Безусловно, полезна обзорная таблица иллюстраций «Развитие техники в средние века» в учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского (стр. 265).

Явно недостаточен иллюстративный материал о развитии техники в учебниках истории СССР для VII и VIII классов, к тому же он лишен объяснительного текста. Почти полностью отсутствует он в учебниках новой и новейшей истории для IX—X классов. Необходимы иллюстрации, характеризующие основные этапы в развитии железнодорожного, водного, автомобильного и воздушного транспорта, металлургии, электротехники, химической промышленности и механизации сельского хозяйства в конце XIX и в XX в.

В учебнике по истории СССР необходимы иллюстрации, дающие возможность наглядно сравнить наши первые советские автомобили, тракторы, электростанции, самолеты с современными образцами советской индустриальной, транспортной, космической техники. Это важно не только для ознакомления учащихся с основными фактами развития социалистической техники, но и в плане воспитания интереса к технике, в плане воспитания советского патриотизма.

Основными методами изучения вопросов развития техники в старших классах служат: изучение текстуального и наглядного материала учебников, краткие сообщения школьников на уроке или во внеурочное время о развитии различных отраслей техники, изложение этого материала учителем истории в форме лекций с диапозитивами, привлечение к разовым лекциям специалистов, работников науки и промышленности.

Наряду с понятием «орудия труда» у учащихся постепенно складывается представление и о других *средствах производства*. Каналы и плотины в древнем Египте, обработанные поля, пашни и виноградники, хозяйственные постройки, конюшни, корабли, железные дороги — это тоже средства производства, хотя назвать их орудиями труда нельзя. Термин «средства производства» может быть введен в VI классе в связи с характеристикой капиталистического способа производства, при котором все средства производства принадлежат капиталисту — и орудия труда, и мастерская, и сырье.

В дальнейшем это понятие применяется при характеристике феодально-крепостнического хозяйства в курсе отечественной истории в VII классе (см. § 31 в учебнике М. Нечкиной и П. Лейбенгруба, М., 1972) и получает определение либо на итоговых уроках по всему курсу истории СССР в VII классе (см.

заключение в пробном учебнике истории СССР для VII класса А. Вагина и Н. Сперанской, М., 1967, стр. 211), или, самое позднее, — в курсе новой истории в VIII классе.

Представление о рабочей силе человека, ее историческом развитии раскрывается на материале истории древнего мира и средних веков. Избегая в V—VI классах введения этого термина и пользуясь приближенной терминологией, мы показываем учащимся, что благодаря труду первобытные люди постепенно изменялись и сами. Пальцы людей становились более ловкими. Человек мог выполнять и такую тонкую работу, как резать рог каменным ножиком или сшивать иглой шкуры животных. Мы показываем, как люди научились пользоваться огнем, выращивать растения, приручать животных. Учащиеся узнают о появлении умельцев-ремесленников в древнем Египте, о мастерстве китайцев-ремесленников и греческих мастеров.

Качественное развитие трудовых умений и способностей человека нагляднее всего обнаруживается при ознакомлении учащихся с важнейшими шагами в развитии материального производства. Такими важнейшими сдвигами в истории средневековья являются отделение ремесла от сельского хозяйства, развитие городского ремесла и появление мануфактурного производства. Учащиеся VI класса сравнительно легко усваивают, что когда ремесленник стал заниматься только своим ремеслом, он научился работать быстрее и изготавливал товары высокого качества. К сожалению, преимущества разделения труда на мануфактуре показаны в учебнике лишь в количественном плане: улучшились приемы работы, рабочий приобретал сноровку, в течение дня он производил больше сукна, чем ремесленник (§ 46). Между тем очень важно показать, что мануфактура обеспечила производство новых разнообразных изделий такого высокого качества, какое немислимо было в условиях мелкой ремесленной мастерской: точные мореходные и астрономические приборы, фарфоровая и фаянсовая посуда, огромные тканые ковры-гобелены, единообразное огнестрельное оружие, часы, широкие полотна и разнообразные хирургические инструменты. Показ иллюстраций, описания, заимствованные из мемуаров и художественной литературы, экскурсии в художественные музеи, музеи истории техники и оружия — весь этот наглядный материал должен продемонстрировать учащимся возросшие способности человеческого труда. Само понятие *рабочей силы* как способности к труду, как совокупности производственных знаний, умений, навыков вполне может быть усвоено учащимися VII класса: самой главной производительной силой является трудящийся человек, его знания, умение, сноровка, словом, его *рабочая сила*, т. е. способность трудиться. В ходе истории совершенствуются не только орудия труда, созданные людьми, но развивается и сам человек, его способность к труду. Рабочая сила современного труженика по качеству несравнимо выше рабочей силы первобытного человека.

Понятие рабочей силы имеет не только познавательное значение, но и идейно-воспитательную направленность. Речь идет о воспитании учащихся в духе уважения к трудящемуся человеку, к его мастерству и опыту. На материале развития социалистического производства в СССР учащиеся знакомятся с качественным преобразованием рабочей силы советского рабочего, убеждаются в том, что сложнейшая современная техника требует глубоких знаний, солидной общеобразовательной и специальной подготовки. Учитель покажет это на примере советских квалифицированных рабочих, новаторов производства, покажет, каким почетом окружен в нашей стране каждый умелый труженик, какая огромная роль принадлежит материальному производству в жизни социалистического общества.

С понятиями орудий труда и рабочей силы человека связано и одно из основных историко-экономических понятий школьного курса — «производительность труда». С ним школьник встречается на повторительном уроке по подтеме «Установление феодального строя в Западной Европе» в VI классе (см. стр. 49 учебника), на заключительном уроке по теме «Развитие ремесла и торговли. Рост городов и развитие ремесла и торговли в Западной Европе» (стр. 86), наконец, в связи с вопросом о возникновении мануфактур (стр. 199). Но во всех этих случаях учебник ограничивается формулировкой «труд людей стал производительнее», не раскрывая содержания этого понятия. Характерно, что словарь новых слов в конце учебника не содержит указанного термина. В учебнике для VII класса это понятие раскрывается на примере первобытного общества и в связи с характеристикой мануфактуры XVII в. («разделение труда увеличивало его производительность»), но в перечень исторических терминов оно не вошло. Таким образом, решающий для развития человечества и для победы нового общественного строя показатель не получил систематического объяснения в учебниках истории для V—VII классов, а точный его смысл нигде не сформулирован. Между тем уже в учебнике истории древнего мира в V классе дается многообразный материал, подводящий учащихся к усвоению этого понятия: «Медными орудиями труда было легче, чем заостренным камнем, обрабатывать дерево и кость»¹; «Железным лемехом можно было пахать не только мягкую почву речных долин, но и твердую землю степей» и т. д.; «С распространением железных орудий труда стало легче обрабатывать землю, увеличились посевы и повысились урожаи»². Эти неоднократные повторения одного и того же факта, это накопление тождественных данных настойчиво требует обобщения в форме термина.

Опыт учителей, успешно прививавших в пятых классах мысль, что труд рабов был малопроизводителен, говорит в пользу введения данного термина при изучении древней истории. Сле-

¹ Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник для V класса. М., 1972, стр. 25.

² Там же, стр. 109.

дует учесть и то обстоятельство, что большинству учащихся этого возраста указанный термин знаком из радиопередач, из разговоров в семье и других источников.

В связи с этим встает и вопрос об оптимальном сроке введения понятия о разделении труда. В действующих учебниках оно вводится в VI классе при характеристике капиталистической мануфактуры. Ряд соображений позволяет утверждать, что в данном случае имеет место запоздалое введение понятия. Отказываясь от его введения на предшествующем материале, мы крайне затрудняем понимание подлинного смысла и значения отделения ремесла от сельского хозяйства. Далее, мы вынуждены давать неполную, одностороннюю характеристику городского ремесла, характерной чертой которого являлось как раз отсутствие разделения труда внутри мастерской. Мы не даем и представления о прогрессирующей дифференциации средневековых ремесленных специальностей. Наконец, мы лишаем учащихся понимания некоторых важнейших явлений развития первобытного, античного и феодального общества.

При экспериментальной проверке пробного учебника истории средних веков А. Янко-Триницкой и З. Добрыниной (М., 1967) обнаружилось, что учащиеся прекрасно усвоили такой признак средневекового ремесла, как отсутствие разделения труда¹.

В учебнике истории древнего мира для V класса школ Германской Демократической Республики² введены понятия о различных видах разделения труда в первобытном и раннем классовом обществе. Следует учесть, что понятие «разделение труда» — одно из самых элементарных экономических понятий, что с некоторыми видами общественного разделения труда школьник знаком на основе жизненного опыта, а *естественное* разделение труда представляет собой наглядный факт, доступный наблюдению и пониманию детьми в каждой семье.

О естественном разделении труда между членами первобытной общины рассказывает детям стенная картина «В пещере первобытных людей»: мужчины возвращаются с охоты, женщины шьют одежду из шкур, дети собирают корни и поддерживают огонь, старики изготавливают орудия из кости. Естественное разделение труда между сородичами разного пола и возраста — факт, имеющий не только познавательное, но и воспитательное значение («А какие обязанности по дому несет каждый из вас?»).

Далее следовало бы показать учащимся *первое* крупное общественное разделение труда между земледельческими и пастушескими народами, возникновение обмена между ними. «Изгнание» пастушеских народов (даже скифов-кочевников!) со страниц учебника древней истории обеднило картину исторического развития в древнейшие времена!

¹ См.: А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 423—425.

² Авторы Д. Берендт, Б. Брейтис и др., 1966.

Второе крупное общественное разделение труда в результате отделения ремесла от сельского хозяйства мы показываем учащимся V класса на материале древнего Египта (§ 6) и древних Афин (§ 28—29), в VI — на материале средневековья. В V классе это явление целесообразно показать как разделение труда между ремесленниками и земледельцами, ведущее к обмену между ними, а в VI — в более развернутой формулировке, как отделение ремесла от сельского хозяйства, с раскрытием его общественно-экономических последствий.

В 1968/69 учебном году в ходе экспериментальной работы мы предложили учащимся седьмых классов школ Ленинграда, Киева и г. Тулы перечислить последствия отделения ремесла от земледелия в средние века.

Т а б л и ц а 21

На вопрос о последствиях отделения ремесла от земледелия	Число учащихся (в %)
Не ответили	17
Ответили	83
Перечислили одно последствие	10
два	35
три	29
четыре	9
<i>В том числе указали:</i>	
рост городов	50
развитие торговли	34
развитие ремесла	28
развитие земледелия	19
усовершенствование орудий труда	20
улучшение качества изделий	16
рост производительности труда	6

Экспериментальное исследование показало, что учащиеся довольно прочно усваивают последствия отделения ремесла от земледелия. В VII классе, через год после изучения вопроса, только 17% учащихся не могли ответить на вопрос; подавляющее большинство сумели указать два-три последствия.

В курсе древней истории следовало бы познакомить учащихся и с *третьим крупным общественным разделением труда* — выделением купцов, занимающихся не производством, а только обменом продуктов. К сожалению, в учебнике древней истории явления обмена даны схематично и скупно: три-четыре строки о торговле Вавилона (§ 15); три строки о торговле греков (§ 31, п. 2). Что касается Римской республики и империи, в них, если верить учебнику, не было ни торговли, ни денежных людей, ни всадников. Есть изображения греческих монет (стр. 118), но нет ни одного изображения римской монеты. Едва ли введение этого материала усложнило бы усвоение древней истории Греции и Рима. Во всяком случае, представляется безусловно необходимым

более конкретный показ торгового Вавилона и введение одного урока по Финикии и финикийской морской торговле¹. Как показал опыт преподавания истории в советской школе в 30—40-е годы, этот материал доступен, интересен и легко запоминается учащимися.

Что касается введения терминологии «естественное» или «общественное разделение труда» и дальнейшего уточнения понятий о его трех формах, это целесообразно осуществить в VII классе.

На примере цехового ремесла в феодальной России мы показываем разделение труда между отдельными ремесленными мастерскими, специализировавшимися на производстве различных товаров, развитие ремесленного производства путем дальнейшего разделения старых ремесел на новые специальности. Так, в XII в. в Киеве насчитывалось примерно 40 различных ремесел. В русских городах XVI в. происходит дальнейшее разделение труда между ремесленниками, появляются новые профессии: например, одежду изготавливают шубники, кафтанники, сарафанники, душегрейники. Серебряники разделились на сережечников, колечников, ожерельников.

Разделение труда на мануфактуре представляет собой уже разделение труда *внутри* одной мастерской при производстве *одного* вида товара, например сукна.

Следует обратить внимание учащихся на территориальное разделение труда между городами и областями в эпоху феодализма.

Наконец, необходимо учесть значимость в старших классах в идейно-политическом плане понятия «разделение труда между государствами», в частности внутри социалистической системы, и воспитательное значение соответствующего материала в курсе новейшей истории.

Наряду с разделением труда следует познакомить школьников с соединением труда первоначально в форме простой кооперации, на примере совместной охоты первобытных людей на крупного зверя, на примере грандиозных сооружений в государствах древнего Востока. Простое объединение сил множества людей, не вооруженных сложной техникой, дало возможность выполнять работы, непосильные отдельному человеку или небольшой группе людей: если бы из сотни рабов и крестьян каждый пытался *по очереди* везти салазки с огромным тесаным камнем для пирамиды, ему не удалось бы даже сдвинуть их с места. Сотня рабов, *одновременно* напрягая силы, тащит салазки по каткам к подножию пирамиды.

Совместный труд сотен тысяч людей создал каналы и водохранилища в древнем Египте, Вавилоне и Китае. Понятие «соединение труда» не только помогает объяснить необходимость образования могущественных государств в речных долинах древнего

¹ Материал о финикийской торговле, введенный в учебник издания 1972 г., явно недостаточен.

Востока, прогрессивность рабовладельческого строя в сравнении с первобытнообщинным, но имеет большое значение в воспитании учащихся в духе коллективизма.

Постепенное овладение учащимися в V—VI классах понятиями «орудия труда», «рабочая сила человека», «разделение и соединение труда» позволяет раскрыть перед ними и понятие «производительность труда». Ученикам следует разъяснить, что производительность труда — это успешность труда, возможность при затрате определенных сил и времени произвести определенное количество продукта. Например, затратив 200 рабочих дней в году на вспашку, сев, уборку и молотьбу, получить, за вычетом семян, 20 ц зерна нового урожая или, затратив день труда в кузнице, выковать 20 подков и т. п.

Производительность труда первобытных людей была низкая. Затрачивая все силы на выслеживание зверя, на поиски съедобных растений, люди едва добывали самое необходимое для жизни. Случалось, что от длительных голодовок вымирали целые племена. Мы показываем учащимся, что *росту* или повышению *производительности труда* способствуют:

1. *Усовершенствование орудий труда*, развитие техники производства; это, как показано выше, очень наглядно выясняется на появлении земледельческих орудий из металла в странах древнего Востока и на материале истории сельскохозяйственной техники средневековья. Довольно конкретная картина усовершенствования техники земледелия и металлургии в X—XI вв. и технических усовершенствований XV—XVI вв. дается в § 16 и § 42 учебника Е. Агибаловой и Г. Донского, но особенно убедительно — при рассмотрении исторических последствий и значения промышленного переворота XVIII в. в Англии: с помощью механического ткацкого станка в течение рабочего дня ткач стал вырабатывать в 40 раз больше ситца, чем на ручном ткацком станке!

2. *Разделение труда*: рост производительности труда в связи с отделением ремесла от земледелия в курсе истории средних веков в VI классе объясняется именно как результат разделения труда: ремесленник мог теперь заниматься только ремеслом, у него было особое помещение для работы, где можно было разместить нужные ему орудия и инструменты — большой ручной ткацкий стан, наковальню, мехи и пр.

Еще более наглядно на материале курса VI и VII классов можно было бы показать рост производительности труда благодаря разделению труда между ремеслами и дифференциации ремесла. К сожалению, соответствующий иллюстративный и текстовый материал в учебниках отсутствует.

Нет в учебнике истории средних веков и убедительных фактов о *росте производительности труда* в результате *разделения труда в мануфактуре*. Учитель поступит правильно, обратившись к классическому примеру Адама Смита о булавочной мастерской XVIII в.:

«Войдем в небольшое помещение, где трудятся 10 рабочих. Это булавочная мануфактура. Здесь каждый занят своим делом: один рабочий тянет проволоку, другой выпрямляет ее, третий разрезает на кусочки одинаковой длины, четвертый заостряет конец, пятый obtачивает один конец для насаживания головки, шестой и седьмой изготавливают булавочные головки, восьмой производит насадку головки на булавку, девятый шлифует булавку, десятый завертывает готовые булавки в пакетики. В течение дня благодаря разделению труда они вырабатывают 48 тысяч булавок — почти по 5 тысяч булавок на каждого рабочего. Работая в одиночку, без разделения труда, каждый из них едва ли произвел бы и 20 булавок в день».

3. Рост производительности труда в результате соединения труда (простой кооперации) мы можем показать наглядно на материале древней истории (см. выше).

Итак, представляется вполне оправданным введение термина «производительность труда» уже в V классе с элементарными разъяснениями его как успешности труда («О производительности труда мы судим по результатам: что сумел сделать человек за день, за месяц, за год работы»). В V классе в элементарной форме раскрывается зависимость производительности труда от развития орудий труда, от соединения труда, от положения трудящегося, от его заинтересованности в труде («Труд раба был малопродуктивен»).

В VI классе учащимся раскроется связь между ростом производительности труда и разделением труда на примере отделения ремесла от земледелия и на примере мануфактуры, в VII — обобщается материал о росте производительности труда в связи с отделением ремесла от сельского хозяйства, с развитием и дифференциацией ремесел, географическим разделением труда в мануфактуре. Особо следует остановиться на росте производительности труда в сельском зерновом хозяйстве в связи с распашкой черноземных степей в конце XVIII в., в результате чего ускорились развитие кустарных промыслов и рост городов в нечерноземной полосе.

На материале новой истории в VIII классе учащиеся узнают о гигантском росте производительности труда в связи с промышленным переворотом, а из курса истории СССР в первой половине XIX в. — о том, как крепостнические порядки мешали подъему производительности труда в сельском хозяйстве и в промышленности. В IX—X классах речь пойдет о борьбе за подъем производительности труда в условиях социализма, обобщается материал в виде общего закона о решающей роли производительности труда для победы нового общественного строя.

Нам остается остановиться еще на одной группе понятий, относящихся к явлениям обмена: «обмен», «торговля», «внутренняя и внешняя торговля», «внутренний и внешний рынки», «национальный, всероссийский, мировой рынки».

Учебники уделяют недостаточное внимание вопросам обмена, торговли, денежных отношений, не раскрывая их конкретно. В учебниках V—VIII классов школьник не найдет конкретного материала о меновой торговле между пастушескими и земледель-

ческими племенами, о происхождении денег, об их древнейших формах (деньги — скот, деньги — слитки серебра), о размерах штрафа по законам царя Хаммурапи, элементарных сведений о монетных системах и т. д.

В учебнике истории средних веков крайне желательно введение немногих конкретизирующих деталей о разнообразии монет, с которыми имели дело менялы, об объеме перевозок грузов по важнейшему торговому пути Европы — через Сент-Готардский перевал, из Италии в долину Рейна, о притоке серебра в Европу в XVI в., о некоторых национальных денежных единицах.

В учебнике истории СССР для VII класса М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба о торговле в древней Руси сказано лишь, что она «была развита очень слабо», что «купу» крестьянин получал «деньгами, зерном, скотом» (стр. 31), но какими деньгами, не указывается. Ничего не говорится о деньгах-мехах, о серебряных и медных монетах, об ассигнациях, об условиях торговли, о ее объеме, о средствах перевозки грузов. А все это представляет немаловажный познавательный материал, не говоря уже о конкретизации явлений экономической жизни.

Необходимо добиться, чтобы учащиеся в VI классе различали торговлю в средние века при господстве натурального хозяйства от торговли в условиях развития товарно-денежных отношений. При господстве натурального хозяйства, когда основные потребности и феодала и крестьян удовлетворялись продукцией своего хозяйства — крестьянского двора и замка, торговля велась предметами, которые *не производились* в данной местности, а привозились из дальних областей, из дальних стран. При плохих и опасных дорогах перевозка тяжелых и дешевых грузов была невыгодна и невыгодна. Недаром старинная поговорка гласила: «За морем телушка — полушка, да рубль — перевоз!» Поэтому торговали главным образом *дорогими* товарами, предметами роскоши — восточными тканями и коврами, пряностями, очень ценившимися в те времена, диковинными изделиями далеких неведомых стран. Их в основном покупали феодалы, а привозили купцы-иноземцы — арабы, византийцы. Купец был редким гостем из далекой страны. Так и называли их на Руси — «гости». Такая торговля не изменяла натурального характера феодального хозяйства.

Иное дело — обмен между городом и деревней, получивший развитие с отделением ремесла от земледелия и возвышением городов. Здесь само производство приобретает иной характер. Ремесленник-сапожник производит товар не для себя («сапожник всегда без сапог»), а на заказ, на продажу за деньги; сырье он покупает у окрестных крестьян; крестьяне, продав сырье или продовольствие, покупают у городского купца нужные им орудия труда и т. д. Здесь торговые, товарно-денежные покупки-продажи происходят ежедневно между *массами* ремесленников и крестьян, горожанами и феодалами. Это — денежные отношения, это — развитие товарного хозяйства.

Разделение труда между городами и областями страны приводит к дальнейшему развитию торговых связей внутри страны. Прежде независимые друг от друга области вступают в постоянные хозяйственные связи между собой, они как бы работают друг на друга: Нормандия снабжает всю Францию льняными тканями, а Фландрия — сукнами; с юга Франции на север везут оливковое масло и вина, с севера на юг — железо и ткани. Эти хозяйственные связи между различными частями страны подготовили их объединение в одно централизованное государство. По существу здесь речь идет о складывании национального рынка как экономической предпосылки образования национальных централизованных государств на западе Европы.

Мы не вводим этого понятия в VI классе, так как оно недоступно пониманию учащихся этого возраста. Но представляется целесообразным ввести здесь понятие внутренней торговли как торговли внутри страны — между городом и деревней, между всеми областями страны, между жителями города. Различение внутренней и внешней торговли в VI классе является абсолютно необходимым, если учесть, что в конце года мы знакомим учащихся с колониальной торговлей (§ 45), с мировой торговлей (заключение к главе XII, стр. 196), с внешней торговлей Англии в XVI в. и с борьбой за господство в океанской торговле (§ 48). Дальнейшее уточнение и обогащение представлений и понятий о внутренней и внешней торговле осуществляется в VII классе.

Типичной ошибкой учащихся VI—VII и даже VIII классов является представление, что предпосылкой объединения феодальных владений в единое государство в XV—XVI вв., а в XVIII—XIX вв. главной *причиной* разложения и кризиса крепостного строя является развитие торговли. Поэтому необходимо подчеркнуть, что сама торговля развивалась в XIV—XV вв. *в результате* подъема земледелия, развития ремесла, оживления городов, т. е. подъема производительных сил, и что развитие товарно-денежных отношений в XVIII в. было не причиной, а результатом роста крестьянских кустарных промыслов в центральных нечерноземных губерниях, крестьянского отхода, применения наемного труда на мануфактурах, распахки целинных земель на юге страны и т. д. Следует показать, что одной из предпосылок образования единого Русского государства в XV—XVI вв. был рост хозяйственных связей между различными частями Русской земли, добиться различения внутренней и внешней торговли на материале XVI в., затем это различение конкретизировать на более богатом фактическом материале экономической жизни XVII и XVIII вв. Подчеркнуть, что развитие сельского хозяйства, городского ремесла, крестьянских кустарных промыслов и мануфактур привело к быстрому росту внутренней торговли, привести конкретные данные о специализации отдельных районов страны на производстве определенных изделий и о возросшем обмене и дать итоговую формулировку: в XVII в. установились постоянные хозяйственные связи между разными

районами страны. Наконец, охарактеризовав территориальный рост Российского государства в XVII в. и его необъятные просторы, мы еще не раз подчеркнем, что различные области огромного государства в XVII в. были связаны между собой гораздо прочнее, чем русские княжества во времена феодальной раздробленности. Рост хозяйственных связей был вызван дальнейшим развитием сельского хозяйства, промыслов и торговли.

Понятия внутренней и внешней торговли легко усваиваются учащимися VI—VII классов. Значительно хуже обстоит дело с усвоением понятия «всероссийский рынок». Учитель прилагает немалые усилия, стремясь облегчить понимание этого вопроса. Предельно четкое объяснение, использование наглядных средств — экономической карты Российского государства в XVII в. в учебнике, «живой» стенной карты с нанесенными на нее аппликациями, схемы хозяйственных связей с аппликациями на классной доске, специальной тематической карты «Экономическое развитие России в XVII в.» и пр., разбор соответствующих документов, закрепление по тексту учебника, различные познавательные задачи и задания для самостоятельной работы — вот арсенал средств, используемых учителем.

В числе заданий, имеющих целью усвоение вопроса, предлагается задача: в классе под руководством учителя школьники рассматривают стенную карту XVII в. и, пользуясь текстом учебника, определяют, из каких районов страны и куда вывозились те или иные товары. Затем ученики на контурной карте Европейской части СССР обозначают стрелками перевозку и продажу товаров внутри страны. Эта работа, начатая в классе, заканчивается дома.

Переплетение стрелок на контурной карте в виде довольно густой сети поможет учащимся с помощью наглядного средства уточнить понятие о всероссийском рынке — это и есть постоянные хозяйственные (в частности, торговые) связи между всеми частями страны.

В несколько измененном виде это задание включено и в учебник М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба (стр. 144).

Но, несмотря на применение различных приемов, лучшие учителя не удовлетворены результатами работы по формированию понятия «всероссийский рынок»: в понимании многих школьников это некий большой рынок, место торговли, куда стекаются товары со всей России... Может быть, такое понимание, вопреки объяснениям учителя, закрепляется в сознании учащихся красочной картиной рыночного торга, помещенной крупным планом на упомянутой выше стенной карте «Экономическое развитие России в XVII в.»? Безусловно, эта «конкретизирующая» врезка, представляя учащимся зримый образ, оживляет, усиливает конкретно-образные элементы мышления учащихся, но тем самым и затрудняет восхождение к абстрактному по своей сути понятию о постоянных хозяйственных связях. Однако дело не только в этом. Пишущему эти строки пришлось на много-

летнем опыте работы убедиться, что указанное понятие трудно и плохо усваивалось учащимися даже в VIII классе, где изучалась по старой программе (до 1959 г.) история СССР до конца XVII в.

Вопрос: «Что такое всероссийский рынок и когда он начал складываться?» — в ходе экспериментальной проверки в 1969 г. был поставлен нами перед сотнями учащихся восьмых классов. Вот результаты нашего исследования в школах Ленинграда и Киева (табл. 22).

Т а б л и ц а 22

Характер ответа	Число ответов (в %)
Не дали ответа	27
Дали неправильный ответ	42
Дали неточный ответ (с существенными ошибками)	20
Дали правильный ответ	11

Правильные ответы восьмиклассников звучат примерно так:

Яценко И., школа № 46 Ленинграда, четвертная оценка по истории 4: «Всероссийский рынок начал складываться в начале XVII в. Это — развитие торговли между отдельными районами страны. В то время многие районы стали специализироваться на определенных товарах, и по всей стране стала развиваться оживленная торговля».

Муринсон А., школа № 389 Ленинграда, четвертная оценка 5: «Всероссийский рынок — это обмен товарами между отдельными областями страны. Начал складываться к концу XVI в.».

Карпинский А., школа № 509 Ленинграда, четвертная оценка 4: «Всероссийский рынок — это торговля между различными районами России. Начал складываться примерно в XVI—XVII вв.».

К неточным отнесены ответы, содержащие существенные ошибки как в определении понятия, так и в хронологии; складывание всероссийского рынка отнесено к XII или XV в., к периоду феодальной раздробленности или вовсе не датируется; в понятие всероссийского рынка включается торговля «и за рубежом», культурные связи; под всероссийским рынком понимается обмен товарами между городами России и т. п.

Анализ *неправильных* ответов (их почти половина!) позволяет выявить типичные ошибки. Наиболее распространены представления о всероссийском рынке как об *определенном пункте, куда свозились товары со всей страны* (нечто вроде всероссийской ярмарки!): «Место для торговли, где существуют единые меры веса, длины, денег» (Санников В., школа № 46 Ленинграда, оценка за четверть 4); «Всероссийский рынок был создан в XII—XIV веках; туда съезжались люди со всего государства и продавали товары» (Развадовский, школа № 35 Киева, четвертная оценка по истории 5).

Типичной ошибкой является и представление о всероссийском рынке как о торговле между различными странами, как о ярмарке для торговли со странами Азии, как о рынке, куда привозили товары из Европы.

Некоторые учащиеся определяют всероссийский рынок как обмен между русскими феодальными княжествами, а восьмиклассница Акишина Т. (четвертная оценка по истории 5) пишет: «После монголо-татарского нашествия в России развивается торговля со странами Азии и возникает Всероссийский (с большой буквы.— А. В.) рынок» (школа № 195 Ленинграда).

Итак, у подавляющей массы восьмиклассников, имеющих отличную и хорошую успеваемость по истории, либо обнаружилось полное отсутствие каких-либо представлений, либо закрепились в памяти *превратные* представления о всероссийском рынке.

Таким образом, практика преподавания подсказывает необходимость специальной работы для предотвращения указанных ошибок, специального разъяснения, что всероссийским рынком мы называем не какое-то определенное место, куда свозили товары со всей России. Такого «места» никогда не было и нет. Всероссийский рынок — это постоянные (а не случайные) хозяйственные связи и обмен товаров между различными частями (или областями, городами) нашей огромной страны. Такие постоянные хозяйственные связи стали создаваться в XVII в. благодаря разделению труда и специализации различных городов и областей на производстве определенных промышленных изделий или сельскохозяйственных продуктов. В одной области, кроме ржи, сеяли, например, лен, а в другой — выращивали коноплю. Жители Устюжны выделывали замки и ножницы и продавали их в другие города, где не было такого производства, но зато устюжане нуждались в коже для обуви, которую им привозили из Вологды, в зерне для помола муки, а зерно им стали привозить из-под Орла. Такие постоянные хозяйственные связи, как густая сеть, связывали всю страну в единый, всероссийский рынок. Речь, стало быть, идет о развитии тесных, постоянных хозяйственных связей и обмена товарами между различными частями страны, о том, что эти постоянные хозяйственные связи развиваются благодаря разделению труда и специализации разных городов и областей на производстве определенных промышленных изделий или сельскохозяйственных продуктов. А именно это и составляет *существо* интересующего нас явления.

§ 16. Производительные силы и производственные отношения. Характеристика исторически сменявшихся способов производства

Понятие «производительные силы» впервые вводится в VIII классе и раскрывается в учебнике новой истории А. В. Ефимова в связи с анализом последствий промышленного переворота в Англии, т. е. в самом начале курса (стр. 31, изд. 1972 г.). «Производительные силы — это прежде всего орудия труда и

сами люди с их приемами труда» — так начинается объяснение этого понятия. Далее разъясняется, что орудия труда — это инструменты и машины. Свой труд люди прилагают к тому, что имеется в природе, — к земле, к залежам руды, угля, к лесным массивам, к рыбным богатствам, т. е. к *предмету труда*. Орудия труда и предмет труда составляют средства производства.

Таким образом, общего определения понятия «производительные силы» в учебнике не дано. Понятие определяется через неполное перечисление.

Орудия труда определены как «инструменты и машины», т. е. в соответствии с материалом новой истории; в сознании школьника оба эти термина никак не связываются с представлениями о грубых каменных орудиях первобытного человека, даже о сохе земледельца. Вместо понятия «рабочая сила» названы «люди», а содержание понятия сведено к «приемам труда». Объяснение понятия «производительные силы» в учебнике новой истории не охватывает накопленных учащимися исторических представлений и не опирается на них.

Учебник истории СССР для VIII класса¹ не содержит дальнейшего раскрытия и углубления понятия. Термин «производительные силы» применяется в нем как не требующий объяснений.

Мы полагаем, что понятие «производительные силы», во-первых, следует раскрывать по возможности проще, конкретнее, доступнее, не снижая, однако, научной точности; во-вторых, его можно и нужно вводить несколько раньше, а именно в VII классе. В пользу такого решения говорят следующие соображения:

1. Как показано в предыдущем параграфе, к VII классу учащимися накоплены многообразные представления о развитии орудий труда, начиная от первобытных орудий и кончая развитой техникой мануфактуры, о совершенствовании рабочей силы человека, о знаниях, умениях и сноровке земледельца, ремесленника и мануфактурного рабочего, о различных формах разделения труда, о росте производительности общественного труда. Весь этот материал нуждается в обобщении в форме соответствующих понятий.

2. В пользу возможности и целесообразности более ранних сроков раскрытия понятия «производительные силы» свидетельствует практика многих передовых учителей, которые вводят это понятие уже в VII классе. В виде опыта мы звели следующий текст в пробный учебник для VII класса: «Те силы и средства, которые используются людьми в производстве, называются *производительными силами*. Это *орудия труда* и другие *средства производства*: пашни, шахты, плотины и каналы, железные дороги, хозяйственные постройки. Но самой главной производитель-

¹ См.: И. А. Федосов. История СССР. Пособие для VIII класса. М., 1972.

ной силой является трудящийся человек, его знания, умения, сноровка, — словом, его *рабочая сила*, т. е. способность трудиться. В ходе истории совершенствуются не только орудия труда, созданные людьми, но развивается и сам человек, его способность к труду. Рабочая сила современного труженика по качеству несравнимо выше рабочей силы первобытного человека»¹.

Таким образом, понятие «производительные силы» в какой-то мере усваивается учащимися VII—VIII классов. Иначе обстоит дело с понятием «производственные отношения». Это — сложнейшее экономическое понятие, раскрываемое в вузовских курсах общественных наук. Его усвоение с необходимой глубиной недоступно учащимся даже старших классов в рамках школьного курса истории. Между тем в действующем учебнике новой истории для VIII класса А. В. Ефимова делается попытка раскрыть это понятие в подтеме «Начало промышленного переворота в Англии». Оно определено здесь как «общественные отношения людей в процессе производства». Основой их является собственность на средства производства. Такое определение слишком абстрактно, сложно для учащихся. Содержание его — «общественные отношения в процессе производства» — само подлежит определению, объяснению. Оно не опирается на усвоенные учащимися понятия. А самое главное — это определение дается в учебнике задолго до того, как ученик усваивает определение понятия «класс» (на стр. 172, через 24 параграфа!). А ведь классовые отношения представляют собой основной вид общественных производственных отношений! Сложность понятия «производственные отношения» определяется чрезвычайной сложностью самого понятия «общественное производство» как процесса производства и воспроизводства в целом; а иное, упрощенное, обывательское понимание «производства» привело бы к выхолащиванию самого существенного в марксистском понимании общественно-производственных отношений.

Не так просто усваивается и понятие «отношения». Даже десятиклассники, даже студенты I курса склонны толковать «отношения к средствам производства» как «отношение к частной собственности», в смысле признания, защиты или, наоборот, отрицательного, плохого отношения к ней! Между тем уже в VI классе учебник говорит о «капиталистических отношениях»².

Опыт школьного преподавания дает все основания полагать, что введение этого термина в VI классе, когда еще не дана развернутая и конкретная характеристика капиталистического способа производства и капиталистической эксплуатации, безусловно, преждевременно. Столь же неоправданным является введение в VIII классе понятия «производственные отношения». Этому

¹ А. Вагин и Н. Сперанская. История СССР. Учебное пособие для VII класса. М., 1967, стр. 211.

² См.: Е. Агибалова и Г. Донской. История средних веков. Учебник для VI класса. М., 1972, стр. 218, 236 и др.

выводу нередко противостоит, на первый взгляд, неопровержимый аргумент: «А как же мы в таком случае будем раскрывать перед учащимися противоречия и конфликты между производственными силами и производственными отношениями?» Конечно, представляется весьма соблазнительным, чтобы наш школьник, излагая вопрос о причине той или иной революции, щеголяя формулировками, в которых выражены высшие обобщения и выводы марксизма. Но ведь именно потому, что это высшие обобщения, они должны и в *сознании учащихся* быть результатом усвоения и обобщения большого фактического материала, в содержании которого конкретно, убедительно и *не единожды* раскрывалась диалектика этого конфликта. А мы торопимся уже на материале буржуазной революции XVIII в. дать формулу конфликта! Нужно ли все это? Не препятствует ли преждевременное введение сложнейших формул и обременение учащихся недостаточно (а иногда превратно!) осознанными понятиями вдумчивому подходу к историческому материалу и, следовательно, нормальному развитию исторического мышления?

Подлинное понимание истории достигается другим путем. Отказавшись заранее от введения заведомо недоступных понятий, мы имеем возможность (опытные учителя как раз и делают это) раскрывать *существо* общественных явлений, создавая соответствующие конкретные представления, обобщая их в более доступные исторические понятия и пользуясь более простыми, хотя бы и приближенными терминами. Вместо понятия «производственные отношения» в его абстрактной общности мы раскрываем перед школьником конкретно-исторические системы производственных отношений, характеризуя основные черты первобытнообщинного строя, рабовладельческого строя, феодализма, капитализма, социализма. Для того чтобы подвести в дальнейшем учащихся к пониманию *существа* производственных отношений, мы обязаны предварительно и постепенно раскрыть перед ними *элементы* этого понятия: различное на различных этапах *распределение средств производства, положение классов, их характеристики и их взаимоотношения в различных системах производственных отношений, формы распределения* создаваемого обществом продукта. Мы должны обеспечить усвоение учащимися конкретных характеристик исторически сменявшихся *способов производства* и способов эксплуатации (не вводя этих терминов, а ограничиваясь конкретно-исторической терминологией: рабовладельческое хозяйство, феодальное хозяйство, ремесленное производство, капиталистическое производство).

Рассмотрим систему и методику работы над созданием представлений и формированием приближенных понятий о различных типах общественно-производственных отношений и способах производства.

Характеристика первобытнообщинного строя, на первый взгляд, не представляет особых трудностей. В учебнике даны три его признака: *совместный труд, общее имущество, равенство людей*. Дети в своих ответах учителю называют эти три, а чаще два первых признака. Трудности и проблемы возникают в дальнейшем, при изучении рабовладельческих обществ, и сказываются они в быстром забывании, в неумении сравнить первобытнообщинный строй с рабовладельческим (в V классе) и феодальным (в VI и VII классах).

Источниками этих трудностей являются, во-первых, недостаточная четкость и яркость конкретных представлений, лежащих в основе вышеуказанного определения, во-вторых, недостаточная четкость самого определения, в-третьих, недостаточная работа над установлением *связи* между признаками первобытнообщинного строя. Начнем со второго. Почему более 50% опрошенных нами учащихся пятых классов школы № 55 Ленинграда не вспоминают третий признак первобытного общества — «люди были равны между собой»? Какой признак они указывают *вместо* этого? Вот их ответы: «не было угнетенных», «они не угнетали друг друга», «не было классов». Ответы школьников в данном случае оказались более точными, чем формулировки учебника. О каком «равенстве» идет речь в первобытнообщинном строе? О равенстве людей разного пола и возраста? Такого равенства не было. О равенстве в распределении добычи? Его тоже не было. Речь должна идти об *отсутствии угнетения человека человеком*. И это хорошо подметили школьники. В определении, даваемом учебником, отсутствует признак совместного владения продуктом труда, совместного потребления, т. е. признак, характеризующий распределение общественного продукта.

Важно, чтобы понятия о первобытнообщинном строе формировались на основе ярких картин, живых представлений. Так, используется иллюстративная схема, образно закрепляющая в сознании учащихся основные черты первобытнообщинного строя. Наверху — силуэт мамонта; он окружен схематическими фигурами людей с поднятыми копьями и каменными топорами (*совместная охота, труд сообща*). Ниже — туша убитого мамонта; вокруг люди, поедающие куски свеженины, в стороне — сложенные в одно место орудия людей, а рядом — бивни мамонта, шкуры, рога оленей. Беседа по схеме имеет целью установить связь между признаками первобытнообщинного строя: в первобытной общине люди охотились вместе или в одиночку? Кому принадлежал убитый зверь? Мог ли один из охотников сказать: «Это я убил зверя, он — мой»? Все, что добывалось вместе, принадлежало всем, всей общине и *потреблялось* (поедалось) *всеми*. Кому принадлежали шкуры, рога, бивни убитых зверей, запасы пищи и другое имущество? Кто владел орудиями труда? Сами члены первобытной общины.

При рассмотрении стенной картины «В пещере первобытных людей» и иллюстрации в учебнике «В поселке древних земле-

дельцев и скотоводов» (стр. 24) школьники установят важный факт: здесь трудились все! А разве это не один из основных признаков доклассового общества — отсутствие людей, не трудящихся, но пользующихся плодами чужого труда? Этот момент пригодится при анализе основных признаков первого классового общества. И наконец, на кого трудились члены первобытной общины? *На самих себя*. Таким образом, определение признаков первобытнообщинного строя должно выглядеть примерно так: в первобытной общине трудились *все*, кроме самых маленьких детей, трудились они совместно, сообща; поэтому вся добыча была общей, ее совместно, сообща поедали (каждый получал свою долю), а запасы и все другое имущество также было общим; не было угнетения человека человеком, не было людей, которые бы жили трудом людей, — о таких людях учащиеся знают из рассказов по истории в IV классе. Здесь есть все основное: форма собственности на средства производства, форма распределения общественного продукта, положение людей в производстве.

На материале древнего Египта учебник дает такую характеристику *рабовладельческого* строя: это такой строй, при котором «одни люди — рабовладельцы владеют другими людьми — рабами, эксплуатируют их и распоряжаются по своей воле их трудом и жизнью»¹. Однако не ясно: *чем* работали, *над чем* работали и *на чем* работали рабы. Здесь выпал важнейший признак общественного строя — *распределение средств производства*. Нас не должно смущать, что в древнем Египте юридически не было частной собственности на землю. Но ведь землю фактически владел класс рабовладельцев в лице фараона, храмов, вельмож и т. д. К. Маркс подчеркивал, что при изучении экономики мы должны иметь в виду отношения собственности «не в их *юридическом* выражении... а в их *реальной* форме, то есть как *производственных отношений*»². С самого начала учащимся следует наглядно и четко показать *поляризацию* первого классового общества: орудиями труда, скотом и рабами, землей и хозяйственными постройками, всем этим владели рабовладельцы, а у рабов не было ничего, и сами они принадлежали рабовладельцам.

О рабовладельцах сказано, что они сами не работали, а жили за счет труда рабов и крестьян. Эта первоначальная характеристика рабовладельческого строя должна быть воспринята зримо, наглядно, чтобы быть осознанной и не остаться пустой формулой. С этой целью следует организовать сравнение учащимися двух цветных изображений. Попробуйте на цветной картине «Родовой поселок» найти надсмотрщиков или людей, которые не заняты трудом. А теперь сравните эту картину с другой — «Храмовое хозяйство в Египте». Есть здесь надсмотрщики, слуги? Есть здесь люди, которые *не трудятся*? На кого работали жители

¹ Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник для V класса. М., 1972, стр. 40.

² К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 16, стр. 26.

родового поселка? На кого работают люди в долине Нила? Сделайте вывод: какие перемены произошли в жизни людей? Чем отличается рабовладельческий строй от первобытнообщинного?

О рабах в учебнике сказано для начала самое необходимое: раб принадлежал хозяину, который мог его бить, продать и даже убить; у раба не было никакого имущества; раб получал за свой труд лишь столько еды, чтобы он мог работать.

В дальнейшем положение раба конкретизируется на материалах стран древнего Востока, Греции и Рима. С этой целью необходимо систематически устанавливать *связь* между материалом о рабах в *разных темах* курса, проводить сравнение положения рабов в разных странах, систематически практиковать небольшие письменные *задачи обзорного характера*. Так, по тексту § 7 (п. 2) из истории древнего Египта учащиеся устно отвечают на вопросы: кому принадлежал раб? Что имел раб? Что он получал за свою работу? Что мог сделать с ним рабовладелец?

После изучения тем «Передняя Азия в древности» и «Древний Китай» дается задание обзорного характера с целью закрепления конкретного фактического содержания понятия «раб»: используй текст законов царя Хаммурапи (начало § 21, п. 2 в § 20) и докажи, что в странах древнего Востока с рабами обращались как со скотом, приравнивая их к скоту. Выпиши в тетрадь краткие сведения, нужные для доказательства.

Аналогичное задание обзорного характера может быть дано по вопросу об источниках рабства после того, как проведена работа постепенного *накопления* знаний об этом при изучении каждой из тем истории древнего Востока. Например, разбирая вопрос о том, как крестьян и ремесленников в Китае обращали в рабство, учитель задает вопрос: «А как люди становились рабами в Индии, в Междуречье, в Египте?» А на дом: «Перечисли, в каких случаях в этих странах человек мог стать рабом».

Начиная изучение древней Греции (§ 25), мы обратим внимание школьников на судьбу раба-свинопаса (п. 4) и спросим: как свободных людей превращали в рабов? Что нового об этом вы узнали из § 25?

Вся эта работа, систематически связывая в одно целое сведения, полученные в течение почти полугодия, закрепляя их, является вместе с тем хорошей подготовкой к развернутому изучению вопроса об источниках рабства в Греции в V в. до н. э. (см. § 33). Здесь учащиеся в качестве примера захвата свободных людей пиратами вспомнят о судьбе свинопаса из «Одиссеи». Соответственная работа по связям проводится и по вопросу о труде рабов. Начинается она с предельно наглядных данных: по иллюстрациям на стр. 35 и картине «Постройка пирамид» укажи, какие работы выполняли рабы в древнем Египте. Еще какие работы они выполняли?

Изучая положение рабов в древней Греции, школьники должны вспомнить о положении рабов в странах древнего Востока и установить, что нового узнали они, на каких работах использовали рабов в древней Греции (см. рис. на стр. 140). И наконец, при изучении истории Рима учитель поставит вопросы: что нового узнали мы о рабах? Где применялся труд рабов в Риме? А где он применялся в Египте? В Греции? Чем отличалось рабовладение в Риме от рабовладения на древнем Востоке и в Греции?

Сожжение рабов, приносимых в жертву богам, рабы с клеймом на лице, закованные в цепи, рабы, перевозимые в клетках по дорогам Китая, законы, требующие за убитого вола отдать вола, а за убитого раба — отдать раба, рабы в рудниках и на соляных промыслах, рабы, размалывающие руду тяжелыми жерновами, рабы в имениях богатых римлян, рабы в ошейниках, рабы, загоняемые на ночь в барак, подобный хлеву для скота, «раб — говорящее орудие» — только закрепляя и сводя в одно целое эти детали, разбросанные по различным параграфам и урокам, мы добиваемся конкретизации и обогащения понятий «раб» и «рабовладельческое хозяйство». Но эти детали требуют обобщения в виде новых признаков понятия «раб», в дополнение к тем, которые усвоены на материале Египта, иначе нет движения вперед, нет накопления знаний, ибо одновременно с приобретением знаний происходит их потеря, забывание. Следовательно, необходимо *управлять* этим процессом, закрепляя и оформляя знания не только в виде новых понятий, но и в виде конкретных признаков, крылатых выражений, ярких деталей. Так, в результате почти «кружевной» работы в течение учебного года учащиеся, в дополнение к уже известным признакам, узнают, что: а) с рабами обращались как со скотом; б) рабов считали «говорящими орудиями»; в) рабы не имели семьи; г) рабы не имели своего хозяйства.

С феодальным способом производства школьник знакомится в курсе истории средних веков в VI классе. Установление феодального строя в Западной Европе и его основные черты составляют содержание главы I в учебнике и заключения к ней. Эта тема (особенно § 5—8) является узловой не только в курсе истории средних веков. На ее материале вырабатываются представления и формируется система понятий, усвоение которых необходимо для понимания всей дальнейшей истории феодализма и в СССР, и в зарубежных странах. Тем большей четкостью и последовательностью должны быть отмечены отбор этих представлений и понятий, их систематизация.

В § 1 учащиеся впервые с должной конкретностью получают представление о соседской общине. Очень важно не только подчеркнуть, что крестьянская община сохраняется и под властью феодала (об этом мельком сказано в учебнике на стр. 20 и 28), но и на дальнейшем материале показать конкретнее, какие именно общинные порядки и обычаи сохранились при феодализме.

Иначе непонятно, о каких общинах толкуют соратники Уота Тайлера (стр. 126) и зачем понадобилось английским феодалам в XIV в. и еще раз в XVI в., а немецким в XV и в начале XVI в. захватывать общинные земли, леса, выгоны (стр. 126, 202, 221), если в X в. они «уже» это захватили?

Изучая рабовладельческий строй, мы конкретно выясняли вопрос об *источниках* рабства. Точно так же необходимо совершенно конкретно показать, каким образом свободные общинники попадали в феодальную зависимость. В частности, наряду с прямыми насилием, захватом и подчинением общин необходимо сказать и о коммендации, приведя ее потрясающе яркую формулу. Она будет особенно убедительной, если мы предварим ее краткой характеристикой эпохи, скажем о частых голодовках (это есть в учебнике, но не там, где надо), о набегах норманнов (об этом в учебнике нет ни слова) и арабов.

Очень важно добиться понимания учащимися особого, собственного феодальному хозяйству распределения средств производства. Что основное для того времени средство производства (или, как сказано в учебнике, «главное богатство») — земля принадлежала феодалам, ребята усваивают легко. Но ведь как принадлежала? Феодал — не полная собственность, а держание: он получен от сеньора при условии верной службы. Да и в этом условном владении феодал не был волен: он не мог продать феодал, он не мог запретить крестьянам-общинникам пользоваться (совместно с феодалом) выгонами и лесом. Позднейшие захваты общинных угодий, с точки зрения крестьян, были незаконными и вызывали их единодушное сопротивление, а огораживания в Англии XVI в. были по существу *разрушением* феодальных отношений. Вот почему следует, говоря о феодальном землевладении, избегать термина «собственник», предпочитая ему термин «владелец». Феодал был *землевладельцем*. Но специфика состояла в том, что в этом крупном землевладении жили крестьяне, которые вели свое мелкое крестьянское хозяйство. Они *владели* орудиями труда, пользовались земельным наделом. У крестьянина были хижина, двор, скот, орудия сельского хозяйства. И запашку феодала он обрабатывал *своим* плугом, *своими* волами. Хозяйство феодала держалось на эксплуатации мелких крестьянских хозяйств. Бесплатная (за надел) обработка земли феодала крестьянским инвентарем, надел как своеобразная форма вознаграждения за труд — такова суть специфических отношений между эксплуататорами и эксплуатируемыми при феодализме, такова суть феодального способа производства.

Так и следует учить школьников характеристике общественного строя, общественного производства: кому принадлежат орудия труда (в дальнейшем — «средства производства»), кто и на каких условиях трудится, что получает за свой труд (в дальнейшем — каково положение различных классов в производстве)? Как распределяется продукт общественного производства?).

§ 17. Методика раскрытия в школьном курсе истории понятий об исторических формах эксплуатации человека человеком

В программу массовой экспериментальной проверки прочности и содержания знаний, проведенной нами в школах Ленинграда и охватившей более 400 шестиклассников, был включен вопрос: почему в древнем Египте перестали убивать пленников, а стали превращать их в рабов? Какие же ответы дали учащиеся?

Ответили на него почти все учащиеся — около 95%. Лишь в единичных случаях в их ответах имело место смешение эпох (фигурировали «помещики», «феодалы», «барщина»). Однако большинство школьников по существу не дают ответа на вопрос или дают неправильный ответ. Лишь одна десятая часть шестиклассников связывает новую судьбу пленников в Египте с тем, что труд людей стал давать излишки, как это и сказано в учебнике древней истории. Однако, к сожалению, с пониманием вопроса об излишках дело обстоит не так просто. На уроках в пятих классах мы нередко встречались с типичной ошибкой учащихся: правильно начав объяснять, что с появлением медных орудий и плуга, с устройством каналов для орошения труд египтян стал давать некоторый излишек, они затем делают неожиданный вывод: «И этими излишками египтяне могли кормить пленников; поэтому они их не убивали, а превращали в рабов». Иными словами, понятие о прибавочном продукте ставится «с ног на голову». Бывает, что учитель даже не замечает этой ошибки. Не случайно более половины учащихся, в работах которых обращение пленников в рабов объясняется появлением излишков, дают именно такое превратное толкование: «Пленников перестали убивать потому, что орудия труда были усовершенствованы и урожаи стали больше. Можно было прокормить пленников и заставить их работать»; «В Египте перестали убивать пленников потому, что у них уже были излишки в пище и они могли кормить рабов и заставляли их на себя работать»; «Потому что у египтян оставались избытки продуктов, и они могли кормить пленных, которые стали работать на них. Это было выгодно». И т. п.

И только очень немногие школьники (около 4%) указали, что с улучшением орудий труда труд рабов стал давать «излишек» сверх необходимого для их содержания, и именно этот «излишек» присваивали рабовладельцы. И только такое понимание является правильным, ибо речь идет о *прибавочном продукте*, производимом трудом рабов и присваиваемом классом рабовладельцев. Пока не было труда рабов, никакие улучшения в земледелии у египтян-общинников не создавали «излишков» в смысле прибавочного продукта, а лишь увеличивали необходи-

мый продукт, повышая уровень жизни общинников. Прибавочный продукт появляется там, где имеет место эксплуатация одного класса другим.

Вот что пишут учащиеся, кстати, главным образом «четверочники»: «В древнем Египте перестали убивать пленников, так как улучшились орудия труда, и пленники могли теперь лучше обрабатывать землю и обеспечивать пищей не только себя, но и своих хозяев»; «Стало развиваться сельское хозяйство. Орудия труда стали лучше, и уже появились излишки, и один человек мог уже прокормить не только себя, но и еще одного человека. И тогда египтяне не стали убивать пленных и заставляли их на себя работать»; «После улучшения орудий труда землю стали лучше обрабатывать. Пленники могли не только прокормить себя, но оставался еще и излишек». Такие ответы дали отдельные учащиеся шестых классов школ № 55, 105, 210, 321 и 389 Ленинграда.

Таким образом, даже среди отлично и хорошо успевающих по истории лишь 4% школьников правильно уяснили вопрос о возникновении прибавочного продукта и первой формы эксплуатации, разумеется, в элементарном раскрытии. Можно ли на основании этого делать вывод, что данный вопрос вообще недоступен пониманию пятиклассников и его следует исключить из учебника и программы? Нет, такой вывод будет необоснованным. Задача может быть решена при условии четкого изложения вопроса учителем и продуманной методики его раскрытия на уроке.

Мы предлагаем учителям следующий вариант объяснения этого вопроса в V классе. «С помощью медных орудий и плуга, с помощью каналов, орошающих поля, египтяне-земледельцы повысили урожай, стали собирать больше зерна и других продуктов. Улучшились и орудия ремесла. Ремесленники научились изготавливать за день больше изделий. Своим трудом земледельцы и ремесленники *производили теперь больше, чем прежде*. Они могли бы жить гораздо лучше. Но вожди племен захватили себе участки самой плодородной земли. Они видели, что труд человека на плодородной орошенной земле приносит хороший урожай, и поэтому перестали убивать пленников, забирали их себе, заставляли на себя работать, превращали в рабов. Так вожди и старейшины стали владельцами рабов — *рабовладельцами*. Они заставляли их с утра до ночи пахать землю, рыть каналы, качать воду шадуфом, выращивать урожай. А давали рабу только похлебку дважды в день. А ведь раб своим трудом на плодородной земле Нильской долины *производил гораздо больше, чем съедал за год*. Весь излишек присваивал, т. е. брал себе, рабовладелец. Раньше пленников называли «убитые», а рабов стали называть «живые убитые». Они и в самом деле были похожи на мертвецов: голодные, измученные непосильным трудом, исхудавшие, они жили недолго. А рабовладельцы затевали новые войны, чтобы захватить пленников и обратить их в рабство».

Система работы над подготовкой учащихся к усвоению понятия «эксплуатация человека человеком» представляется в следующем виде. Прежде всего учитель начинает с ознакомления школьника с самыми конкретными экономическими явлениями — с картин конкретного труда земледельца и ремесленника в древнем Египте. Он знакомит учащихся с техникой земледелия, с устройством шадуфа, с постройки каналов и плотин, используя иллюстрации в учебнике, стенные картины, альбом под редакцией Д. Н. Никифорова, книгу для чтения, художественную литературу. От живого созерцания картин производственной деятельности людей он ведет школьника к элементарному пониманию социально-экономических отношений, которые складываются между людьми в процессе общественного производства. Эти отношения он демонстрирует перед учащимися вполне наглядно, как конкретные отношения. Так раскрывается подневольный характер труда раба, процесс труда как процесс эксплуатации.

Только при усвоении этих элементарно раскрытых отношений учащиеся будут понимать, почему рабы не были заинтересованы в результатах своего труда, не берегли скот и орудия труда, старались работать как можно хуже. Рабы ненавидели рабовладельцев, а те в свою очередь боялись рабов. Интересы рабов и рабовладельцев были прямо противоположны и непримиримы.

Опыт свидетельствует, что создание в V классе элементарного представления о самом существе эксплуатации человека человеком, даже без введения этого термина, достигается с помощью простых наглядных средств — мела, доски и аппликаций¹.

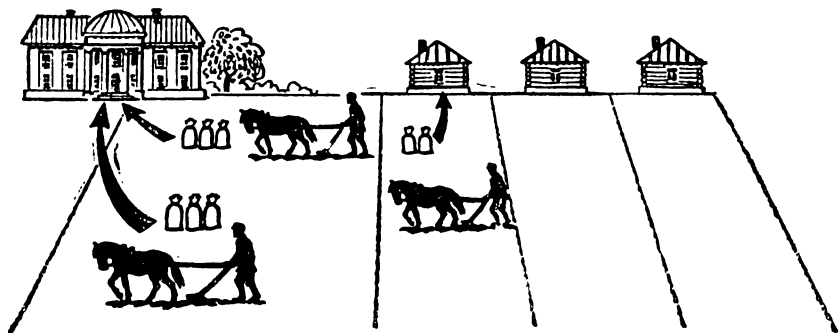
Поместим на классной доске 2—3 аппликации — силуэты египтян, работающих мотыгой. Желтым мелком изобразим возле каждого из них небольшую пирамидку зерна — чуть повыше колена. Вот как мало зерна получал крестьянин-общинник, трудясь целый год на поле. Этого едва хватало, чтобы прокормиться! Поставим рядом четвертую фигуру с мотыгой: это пленник, он отличается цветом кожи. Урожая, собранного им, едва хватит ему самому (такая же маленькая горка зерна). Нет смысла превращать его в раба! Но вот улучшились орудия труда, появился плуг, построены оросительные каналы, шадуфы (все это появляется на доске). Урожай стали больше. Трудясь на полях, крестьяне вырабатывали больше зерна. (Покажем, как выросла горка зерна возле работающего, чтобы ее высоту — до пояса человека — легко можно было сравнить с высотой горки у работающего мотыгой.) Теперь стало выгодно использовать труд раба. (Ставим фигуру раба с шадуфом, изображаем большую горку зерна.) Часть зерна пойдет на пропитание самого раба. Сколько? Столько, чтобы едва хватило на жизнь, т. е. маленькая горка до коле-

¹ Можно использовать изданные в 1961 г. аппликации по древнему Египту (автор З. И. Добрынина) или изготовить по их образцу несколько фигурок раба, работающего мотыгой (в пособии слитно изображены сразу 4 фигуры), у шадуфа, фараона и т. д.

на. Но тут гораздо больше! Куда же пойдет «излишек продукта»? Его присвоит рабовладелец. Но ведь у него — не один раб. И чем больше у него рабов, тем богаче рабовладелец. Он уже может не работать, а жить трудом рабов. Его богатство создано *чужим трудом*.

Очень важно подчеркнуть: и плуг, и шадуф, и засеянное поле, и сам раб — все это принадлежит рабовладельцу. *Весь* урожай целиком принадлежит рабовладельцу. Из этого урожая рабовладелец выделяет часть зерна на содержание рабов, дает им лишь столько еды, чтобы они были в состоянии работать. *Все остальное* достается господину. Таким же способом покажем, как угнетают фараон и другие рабовладельцы тружеников-крестьян, собирая с них налог зерном и оставляя лишь на жизнь впроголодь. Хотя урожаи стали больше, но крестьяне живут хуже, чем прежде. Рабовладельцы пользуются и их трудом.

В курсе истории средних веков, на материале феодального хозяйства в VI классе, мы уточним представление об эксплуатации человека человеком и введем этот термин¹.



Суть феодальной эксплуатации довольно легко усваивается учащимися, так как труд крестьянина для поддержания собственного существования пространственно и во времени отделен от труда на феодала. Рисуем на доске схему феодального поместья, используем аппликации: усадьба, узкие полоски крестьянских полей чересполосно с большими участками феодала. Фигурку крестьянина с сохой помещаем на барское поле и такую же фигуру — на крестьянские полоски. Прикрепляем мешки с зерном: урожай с крестьянского надела идет на содержание крестьянской семьи, прокорм скота (стрелка от мешков к крестьянской хижине). Урожай с поля феодала — это продукт прибавочного труда крестьянина, т. е. труд сверх того, что необходимо для существования самого труженика. Здесь очень наглядно видно: вот труд на себя, а вот — на феодала; вот продукт, необходимый для существования самого крестьянина, а вот продукт его труда

¹ См.: Е. Агибалова и Г. Донской. История средних веков. Учебник для VI класса. М., 1972, § 5.

на феодала. Эксплуатация здесь видна наглядно: *это бесплатное присвоение владельцем земли продукта, созданного трудом крепстьянина.*

С терминами необходимого и прибавочного труда следует познакомить учащихся в VIII классе в связи с раскрытием тайны капиталистической эксплуатации. Это может быть сделано в курсе новой истории при ознакомлении с трудом К. Маркса «Капитал»¹ или при изучении процесса развития капитализма в России после 1861 г. в связи с завершением работы над понятием «капитализм» в его домонополистической стадии. Попытаемся объяснить эту «тайну» в возможно более доступной форме. Заводы, фабрики, железные дороги, гигантское скопление товаров, словом, все богатства при капитализме создаются трудом рабочих. Но владеют этими богатствами капиталисты. Пролетарии, работая с утра до вечера, живут впроголодь. А хозяева фабрик и заводов богатеют, не работая. Каким же способом обогащается буржуазия?

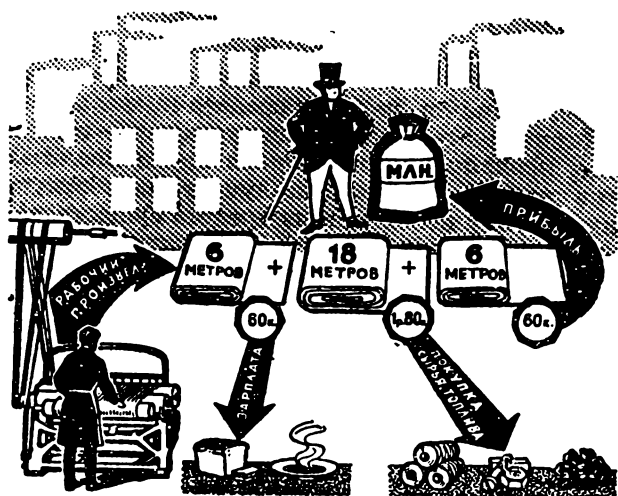
Сжато напомним суть эксплуатации при феодально-крепостническом строе, используя чертеж на доске. Эксплуатация здесь видна наглядно. Иначе обстоит дело на капиталистической фабрике. Здесь работа на себя и на капиталиста не отделена одна от другой и на первый взгляд эксплуатация не видна. Капиталисты утверждают даже, что никакой эксплуатации нет, что они платят рабочему за его двенадцатичасовой труд столько, сколько этот труд стоит на рынке, скажем, 60 коп., т. е. по 5 коп. в час. «Такова цена труда!» Значит, они полностью рассчитались с рабочим.

«Хитрую механику» капиталистической эксплуатации разоблачил К. Маркс в своем научном труде «Капитал». Он доказал, что рабочий продает капиталисту не свой труд, а свою рабочую силу, т. е. способность трудиться. Чтобы жить и трудиться, рабочий должен получать за свою рабочую силу хотя бы минимум средств существования для себя и своей семьи, т. е. харчи, одежду, угол для жилья. В виде заработной платы капиталист выплачивает ему лишь столько, сколько стоят на рынке эти необходимые средства существования. Например, фабрикант нанял ткача за 15 руб. в месяц (или 60 коп. в день). На эти деньги рабочий может купить лишь самое необходимое. Но ведь труд человека при современной технике создает много больше того, что необходимо для существования. За день работы наш ткач выткал 30 м ситца ценой 3 руб. Это, конечно, не значит, что рабочий создал на 3 руб. *новой* продукции: ведь на изготовление ситца истрачены пряжа, топливо для машин, немного изношен ткацкий станок. Все это вместе стоит 1 руб. 80 коп. Зна-

¹ В учебнике новой истории А. В. Ефимова сказано: «В «Капитале» Маркс доказал, что в процессе производства класс капиталистов присваивает неоплаченный труд рабочих» (стр. 278). Но смысл этой формулировки ни в одном из учебников истории не раскрывается.

чит, своим трудом рабочий создал новый товар на 1 руб. 20 коп. А фабрикант заплатил ему только 60 коп.

Чтобы продолжать производство, снова купить пряжу, топливо и починить машины, фабрикант продает 18 м ситца за 1 руб. 80 коп. Чтобы заплатить рабочему он продает еще 6 м — за 60 коп. Но у фабриканта осталось еще 6 м (прибавочный продукт), продав которые, он получает 60 коп. чистой прибыли. Таким образом, капиталист присваивает себе половину (а то и больше) продукта, созданного рабочим в течение рабочего дня.



Объяснения учителя сопровождаются иллюстративной схемой: рабочий у станка; стрелка с надписью «рабочий произвел» направлена на три «штуки» ситца: 6 м+18 м+6 м. От первого куска стрелка с надписью «зарплата 60 коп.» показывает на буханку хлеба и миску похлебки; от второго куска стрелка «1 руб. 80 коп. на покупку сырья, топлива» направлена на шпульку пряжи, горку каменного угля, детали машин; от последнего куска стрелка «прибыль — 60 коп.» идет к мешку с миллионами.

График на доске поможет объяснить и еще одну сторону вопроса. На горизонтальной прямой, обозначающей длину рабочего дня, наносим 12 делений — 12 час. За первые 6 час. рабочий произвел продукт, равноценный необходимому минимуму средств существования его самого и его семьи. Казалось бы, достаточно, и он может кончить работу! Но ведь он продал капиталисту свою способность к труду. А разве он не способен трудиться еще 6 час.? Итак, он вынужден работать еще столько же, производя прибавочный продукт. Труд на себя (необходимое рабочее время) не отделен здесь от труда на эксплуататора (т. е. от прибавочного рабочего времени), как это было при крепостном праве. И не нужно думать, что на капиталиста рабочий

работает именно во второй (или в первой) половине дня. Нет, каждый час, каждую минуту капиталист высасывает неоплаченный продукт труда рабочего. Иначе говоря, эксплуатация происходит в течение *всего рабочего дня*: каждую минуту рабочий работает наполовину (или даже меньше) на себя, наполовину на капиталиста. Процесс капиталистического производства является одновременно процессом капиталистической эксплуатации.

Эксплуатация, т. е. бесплатное присвоение продукта чужого труда, существовала и при рабовладельческом строе и при феодализме. Переход к капитализму не уничтожил эксплуатации человека человеком, а только изменил способ эксплуатации. Рабов и крепостных *силой* заставляли работать на своих господ. Пролетарий *вынужден* сам «по вольному найму» идти на работу к капиталисту, иначе он, не имея средств производства, умер бы с голоду. Капиталистическая эксплуатация — это присвоение капиталистом *неоплаченного продукта труда наемных рабочих*.

Отработав неделю, рабочий получает заработную плату и тратит ее на покупку необходимых средств существования. А назавтра он снова вынужден работать на капиталиста, чтобы жить. Система наемного труда — это система наемного рабства. А капиталист часть прибыли тратит на себя и живет в роскоши; другую часть он вынужден истратить на улучшение техники и расширение предприятия (иначе не выдержит конкуренции). Он *накапляет* капитал, с каждым годом эксплуатируя все больше рабочих и получая все больше прибыли.

А откуда берется прибыль банкиров, купцов? (Вспомним царство банкиров при Луи-Филиппе.) Из того же источника! Беря в кредит у банкира деньги для покупки машин, для расширения производства, фабрикант уплачивает за это определенный процент. Он как бы уступает банкиру часть своей прибыли от эксплуатации рабочих. Точно так же он несколько дешевле продает свою продукцию купцу, уступая и ему часть неоплаченного продукта, созданного рабочим.

Вся буржуазия живет за счет эксплуатации рабочего класса. У всех капиталистов — общий классовый интерес: сохранять эксплуататорский капиталистический строй. Но и у пролетариев есть общий классовый интерес: свергнуть капиталистический строй, основанный на эксплуатации, уничтожить всякую эксплуатацию человека человеком, построить бесклассовое коммунистическое общество.

§ 18. Экспериментальная работа в школе по изучению проблемы капиталистической эксплуатации

С целью проверки вышеизложенных методических рекомендаций нами была организована экспериментальная работа в восьмых классах ряда школ Ленинграда, г. Тулы и Тульской области. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы:

а) проверить эффективность предложенных методических средств и приемов раскрытия указанных вопросов;

б) установить степень доступности этих вопросов и возможности их усвоения учащимися восьмых классов;

в) выяснить трудности, которые встретит учитель в раскрытии вопроса об эксплуатации человека человеком, и капиталистической эксплуатации в особенности, и типичные ошибки, которые при этом имеют место у учащихся;

г) хотя бы с некоторым приближением установить необходимую меру конкретизации в изложении указанных вопросов, с одной стороны, а с другой — пределы абстрагирования и теоретического анализа, иными словами, выяснить оптимальный уровень раскрытия вопросов.

Учителям восьмых классов был разослан материал с предложением в виде опыта при изучении подтемы «Развитие капитализма в послереформенные годы» (т. е. § 28 в учебнике И. А. Федосова или § 25 в пробном учебнике А. Вагина и Т. Шабалиной), разъяснить учащимся суть капиталистической эксплуатации, предварительно обобщив на более высоком уровне знания о докапиталистических способах эксплуатации, введя понятия «необходимый и прибавочный продукт», «необходимое и прибавочное время». Материал содержал примерный текст объяснений учителя (т. е. вышеприведенный текст), рекомендацию методических средств и приемов работы. В приложении были даны образцы аппликаций. Для объяснений рекомендовалось уделить половину урока и примерно половину следующего урока — контрольной работе в двух вариантах.

I вариант: 1) Что такое капиталистическая эксплуатация и чем она отличается от феодальной (крепостнической)? 2) Объяснить на примере, откуда берется прибыль фабриканта.

II вариант: 1) Что такое необходимый и что такое прибавочный продукт? Необходимое и прибавочное время? 2) Что такое эксплуатация человека человеком? Как она происходила при феодальном строе и как — при капитализме? Объяснить на примерах.

Работа была проведена в 7 ленинградских и в двух тульских школах и охватила около 600 учащихся восьмых классов. К сожалению, две ленинградские школы представили работы, не выставив оценок. Ниже приведены данные по школам и классам, где оценки за работу выставлены учителями (табл. 23).

Таким образом, свыше 70% учащихся получили за работу отличные и хорошие оценки и только 2,4% не справились с работой; по ленинградским школам этот процент еще ниже. Объем контрольных работ различен: от 2½ — 4 страниц в тульских школах до 6—8 страниц в школе № 52 Ленинграда. Каково их содержание? Учащиеся хорошо усвоили понятия необходимого и прибавочного продукта, необходимого и прибавочного времени. В работах, оцененных отметкой 5 в ленинградских школах, все ответы на эти вопросы правильные, достаточно полные. Из работ,

Таблица 23

№ п/п	№ школы	Число работ	Оценки			
			5	4	3	2
1	11 Ленинграда	51	21	27	3	—
2	50 »	72	14	39	19	—
3	52 »	51	19	23	7	2
4	69 »	41	8	13	20	—
5	141 »	28	7	7	11	3
6	232 »	44	12	25	7	—
7	321 »	94	36	45	13	—
8	8 г. Тулы	60	9	23	22	6
9	4 г. Узловая Тульской обл.	91	17	35	37	2
Итого учащихся		532	143	237	139	13
В %		100	27	44,6	26,0	2,4

оцененных на 3, лишь 12% не содержат ответа на эти два вопроса. Четко определено понятие «эксплуатация человека человеком» во всех работах, оцененных на 4 и 5. В работах на 3 от определения этого понятия уклонились 12,5% учащихся, но более 30% дали четкое и полное определение. Однако важно не столько точное определение понятия, сколько понимание самой сути капиталистической эксплуатации и ее отличий от феодальной. Писавшие работу по II варианту подробно характеризуют феодальную эксплуатацию, более половины из них приводят конкретный пример, нередко сопровождая его соответствующим схематическим рисунком. В работах по варианту учащиеся чаще всего ограничиваются указанием признаков феодальной эксплуатации и ее отличия от капиталистической.

Наличие внеэкономического принуждения при феодализме отметили в своих работах 65% учащихся. Значительно меньше работ, в которых указывается на своеобразное распределение средств производства при феодализме (примерно 40%), хотя в конкретных примерах и описаниях феодальной эксплуатации почти все школьники подчеркивают, что феодал владел землей, а крестьянин обрабатывал помещичью землю и свой надел *своими орудиями труда*. Но связи между таким распределением средств производства и внеэкономическим принуждением учащиеся не раскрывают. Однако самая суть отношений эксплуатации, отношений между владельцем средств производства и лишенным (хотя бы частично) средств производства отчужденно понята восьмиклассниками. Этот момент неизменно присутствует и в определении феодальной эксплуатации, которое дают учащиеся: «Феодальная эксплуатация — это бесплатное присвоение владельцем земли (феодалом) прибавочного продукта, созданного трудом крепостного крестьянина».

Около 40% учащихся отмечают, что при феодальном строе эксплуатация происходит открыто, что здесь «прибавочное и необходимое время четко разграничивалось», что «при феодальной эксплуатации ясно различается работа крестьянина на себя и на феодала, так же как и прибавочный продукт и прибавочное время».

Согласно с требованиями контрольной работы наибольшее внимание в ответах учащихся уделено капиталистической эксплуатации. «Капиталистическая эксплуатация — это присвоение капиталистом неоплаченного продукта труда наемных рабочих». Такое определение дают 92% учащихся. Более 90% учащихся отметили, что «при капиталистической эксплуатации пролетарий вынужден сам, по «вольному» найму идти на работу к капиталисту, так как он не имеет никаких средств к жизни», что «при капитализме внеэкономическое принуждение заменяется экономическим, рабочий вынужден работать на капиталистов для того, чтобы не умереть с голоду»; «можно спросить, почему же рабочий идет наниматься к капиталисту? У рабочего нет средств производства, нет средств к существованию, его заставляет голод».

Более половины учащихся подчеркивают новую для них особенность капиталистической эксплуатации: она не выступает открыто, она замаскирована. При этом четвертая часть учащихся указывает, что тайна капиталистической эксплуатации раскрыта К. Марксом и Ф. Энгельсом.

Как же учащиеся поняли суть капиталистической эксплуатации? Как они сумели разъяснить, откуда берется прибыль капиталиста? За очень редким исключением, они объясняют это с помощью примера, воспроизводя расчет, сделанный учителем на уроке и подкрепленный аппликациями. (В очень редких случаях учащиеся приводят самостоятельный пример, делают свой расчет, дают свои цифры.) Почти все они сопровождают свои пояснения схемой, или рисунком, или графиком рабочего дня. На основании расчетов, примеров, пояснений и рассуждений учащихся можно с полным основанием судить, насколько понята ими «хитрая механика» капиталистической эксплуатации.

Разумеется, нередко в работах учащихся обнаруживается неумение пользоваться новыми понятиями, встречаются ошибки в терминологии и наивные представления. Так, некоторые из школьников считают, что сам капиталист вычисляет («высчитывает»), сколько стоят продукты, составляющие необходимый минимум для существования рабочего и его семьи, что, таким образом, капиталист сам распределяет продукт на необходимый и прибавочный. Другие утверждают, что при капитализме нет деления на необходимое и прибавочное время, хотя из дальнейших объяснений ясно, что речь идет о другом: необходимое и прибавочное время не отделены так очевидно, как при феодализме, что это деление скрыто. Но все эти неточности, неудачные формулировки не мешают сделать вывод, что, за единичными исключениями (мы насчитали десяток таких работ), учащиеся с разной

глубиной поняли суть капиталистической эксплуатации и разобрались в вопросе, откуда берется прибыль капиталиста, а именно:

1) капиталист получает прибыль, присваивая неоплаченный продукт труда наемного рабочего;

2) на заработную плату рабочий может купить лишь необходимый минимум средств существования;

3) продукт, созданный трудом рабочего, значительно дороже этих необходимых средств существования;

4) не вся валовая продукция вновь создана трудом рабочего, в нее вошли стоимость сырья, топлива, расход на восстановление машин;

5) из вновь созданного продукта часть (необходимый продукт) в виде заработной платы получает рабочий, другую часть (прибавочный продукт) в виде прибыли присваивает капиталист.

Приводим выдержки из работ, получивших различные оценки:

«При капиталистической эксплуатации все богатства создаются трудом рабочих. Владеют же ими капиталисты. На первый взгляд эксплуатация не видна. Капиталисты даже утверждают, что никакой эксплуатации нет и что они платят рабочим за 12-часовой труд столько, сколько стоит этот труд на рынке, например 60 коп., т. е. 5 коп. в 1 час. Хитрую механику капиталистической эксплуатации разоблачил в своем произведении «Капитал» Карл Маркс и показал, что рабочие продают свою рабочую силу, способность трудиться; за это рабочий должен получать харчи, одежду, угол для жилья. Капиталист и выплачивает рабочему лишь столько, сколько необходимо для его существования. Например, ткач заработал за месяц 14 руб. На эти деньги он может купить только самое необходимое. В этот один день он создал 30 м ситца, который стоит 3 руб., но это не значит, что рабочий создал продукции на 3 руб. 1 руб. 80 коп. идет на топливо, на исправление машин; остается 1 руб. 20 коп., из этих денег 60 коп. идет на существование, а остальные 60 коп.— это чистая прибыль капиталиста» (школа № 50 Ленинграда, Седелкина В., оценка 4).

«Капиталисты богатеют за счет эксплуатации наемных рабочих — пролетариев. Например, фабрикант нанял ткача на фабрику за 14 руб. в месяц, или 60 коп. в день. Ткач выткал 30 аршин ситца стоимостью 3 руб. Но на изготовление ситца истрачена пряжа, топливо, износился немножко ткацкий станок. Все это стоит 1 руб. 80 коп. Значит, рабочий своим трудом создал товар стоимостью 1 руб. 20 коп. Фабрикант платит рабочему только 60 коп. Чтобы купить топливо и пряжу для машин, фабрикант продает 18 аршин ситца за 1 руб. 80 коп. Чтобы заплатить рабочему, фабрикант еще продает 6 аршин ситца, но у фабриканта остается еще 6 аршин ситца стоимостью 60 коп. Этот ситец фабрикант присваивает бесплатно и этим получает себе прибыль» (школа № 141 Ленинграда, Кубарев М., оценка 3).

В приведенных выдержках из работ, средних по содержанию, отражен в сущности *минимальный уровень* представлений и понятий о механике капиталистической эксплуатации, усвоенных учащимися. Но этим далеко не исчерпываются их знания по данному вопросу. Многие, отметив, что в капиталистическом производстве труд необходимый не отделен от прибавочного труда, что в каждый момент рабочего дня рабочий трудится частью на себя, частью на хозяина, формулируют вывод, что процесс капиталистического производства одновременно является процессом капиталистической эксплуатации (более 25 % ответов).

Анализ работ позволяет сделать вывод, что учащиеся поняли краткие объяснения учителя, откуда берется прибыль купца и банкира. Правда, лишь очень немногие школьники воспроизвели эти объяснения. Большая часть ограничилась выводом: весь класс буржуазии живет и богатеет за счет эксплуатации пролетариата. А этот вывод чрезвычайно важен для углубления понятия о классах.

Кудрявцев А. (школа № 307 Ленинграда) пишет: «Рабочий работает на капиталистов. Не на одного своего капиталиста, а на класс капиталистов, потому что капиталисты были связаны между собой. Один производил товар, другой его продавал, третий заведовал банком».

Горштейн Г. (школа № 8 г. Тулы): «При капиталистическом строе все капиталисты, все богачи живут и богатеют путем эксплуатации наемных рабочих» (оценка за работу 3, ученица слабая).

Сахарова И. (школа № 232): «При капиталистическом строе все капиталисты, все богачи живут и богатеют путем эксплуатации наемных рабочих-пролетариев» (оценка 4).

Раскрытие сущности капиталистической эксплуатации помогает учащимся конкретно осознать антагонистичность интересов двух основных классов капиталистического общества, непримиримость, обусловленную *их отношениями в производстве*: «При капиталистической эксплуатации фабрикант старается повысить время рабочего дня и понизить заработную плату, а рабочий стремится уменьшить продолжительность рабочего дня и повысить заработную плату» (Гусев С., школа № 11 Ленинграда, оценка 5).

Но речь идет не только о борьбе за длину рабочего дня и размеры заработной платы. «У капиталистов общий классовый интерес — удержать капиталистический строй. У пролетариата тоже общий классовый интерес — положить конец капиталистическому строю и перейти к социалистическому» (Царев, школа № 50 Ленинграда, оценка 5). «Все капиталисты заинтересованы в том, чтобы сохранить капиталистический, эксплуататорский строй» (Алексеев В., школа № 50 Ленинграда, оценка 3).

Ознакомление с «механикой» капиталистической эксплуатации, с вопросом о том, из каких элементов состоит стоимость произведенного продукта, помогает подвести учеников к пониманию того, что прибыль, полученная капиталистом, не тратится им

целиком «на шикарную» жизнь, что часть прибыли идет на расширение производства и что к этому вынуждает капиталиста конкуренция. Больше того, в ряде работ содержится мысль о том, что расширение производства означает эксплуатацию все большей массы рабочих. Не раскрывая понятия «расширенное воспроизводство» и не вводя соответствующей терминологии, учитель подводит учащихся к некоторому представлению об этом.

«Капиталисты живут, ни в чем не нуждаясь (развлекаются, приобретают новые машины, расширяют предприятие, чтобы выдержать конкуренцию). Они эксплуатируют все больше и больше рабочих, и прибыль увеличивается. А рабочие живут впроголодь» (Шилина Т., школа № 50 Ленинграда).

«При капиталистической эксплуатации часть прибыли капиталист тратил для того, чтобы жить в роскоши и богатстве. Другую часть тратил для расширения своего предприятия. Капиталист получал огромную прибыль. Он накапливал капитал, чтобы больше эксплуатировать рабочих» (Шапкина И., школа № 307 Ленинграда).

«Чистая прибыль капиталиста идет на расширение производства, покупку новой техники. Капиталист не может не расширять свое производство, так как в капиталистическом мире происходит непрерывная острая конкурентная борьба. Другая часть прибыли идет на роскошь, удовольствия» (Типограф М., школа № 321 Ленинграда).

С разной степенью отчетливости высказывают учащиеся и мысль о воспроизводстве производственных отношений между капиталистом и рабочим: «Рабочий, получив заработную плату, сразу тратит ее на необходимые вещи. Он снова вынужден идти наематься к капиталисту» (Крускольм Е., школа № 11 Ленинграда). «Рабочий, не имея ни земли, ни орудий труда, вынужден непрерывно продавать свою способность к труду капиталисту, и выходит так, что капиталист непрерывно эксплуатирует рабочего. Поэтому капиталистическую эксплуатацию можно назвать непрерывным наемным рабством» (Корнеева Н., школа № 52 Ленинграда).

Вместе с тем, сравнивая эксплуатацию капиталистическую с феодальной, учащиеся подчеркивают прогрессивность капиталистической формы эксплуатации, предполагающей личную свободу рабочего. Это особенно часто звучит в работах учащихся школы № 8 г. Тулы. Вообще следует констатировать заметные различия в ответах учащихся в разных школах и у разных учителей. Один учитель, излагая материал, больше обращал внимание на одни стороны изучаемого явления, раскрывал полнее одни связи, другой больше останавливался на других моментах; уровень теоретического обобщения также был весьма различен.

Сопоставим ответы учащихся двух школ — № 52 Ленинграда (учительница Ф. Б. Злотина) и узловской № 4 Тульской области (учительница М. А. Королева). Работы учащихся узловской шко-

лы невелики по объему: 1—2 страницы текста, не считая схем и рисунков. Они не блещут терминологией, в значительной степени носят описательный характер. Школьники подробно перечисляют повинности крестьян, неизменно подчеркивая, что дело не ограничивалось барщинной работой на господском поле, что со своего надела крестьянин платил оброк, десятину церкви, налог государству. Говоря о капиталистической эксплуатации, они не забывают упомянуть о штрафах, о женском и детском труде, о забастовках, привлекая местный краеведческий материал. Излагая механизм эксплуатации, учащиеся узловской школы сопровождают расчет и схему предельно краткими пояснениями, из которых, однако, видно, что существо вопроса большинством учеников понято. И все же создается впечатление, что уровень теоретического обобщения недостаточен, что, стремясь к предельной простоте, доходчивости и конкретности, учительница несколько снизила необходимый уровень абстрагирования. В ответах учащихся крайне редко звучат точные формулировки, определения, почти совсем не затронуты вопросы воспроизводства, накопления капитала, редко кем сделаны выводы об общности интересов буржуазии и о непримиримости классовых интересов пролетариата и буржуазии.

Иное — в школе № 52 Ленинграда. Учительница из года в год ведет углубленную работу с учащимися по изучению вопросов экономики в школьном курсе истории. Учащиеся еще из курса новой истории хорошо усвоили понятия о рабочей силе, средствах производства, об условиях, необходимых для развития капиталистической промышленности. Экспериментальный материал учительница изложила на двух уроках, проведя на первом обобщение по докапиталистическим формам эксплуатации и введя на втором уроке ряд теоретических моментов, не предусмотренных экспериментальным заданием, а именно: формулу $D - T - D + D$, рассмотрение «процесса производства как процесса потребления средств производства и рабочей силы, с одной стороны, и выработки продукции — с другой», определение стоимости рабочей силы и др.

Объем письменных работ, представленных учащимися восьмых классов этой школы, — от 3 до 8 страниц, их теоретический уровень, особенно у отдельных учащихся, значительно выше, чем у узловских школьников. Они дают точные обобщения, формулировки, объединяя, например, понятия «раб», «крестьянин», «наемный рабочий» в общем понятии «производитель». Работы содержат четкие характеристики феодальной и капиталистической эксплуатации, определения ряда экономических понятий. Почти все они иллюстрированы, содержат примеры. В некоторых имеются ссылки на современные апологетические учения. И все же теоретический уровень, на котором велось изложение данного вопроса учителем, представляется несколько излишне завышенным. Он оказался не под силу многим учащимся. Ряд работ страдает излишне абстрактным изложением. Оперирование формулами

$D_1 \neq D$, $D_1 > D$, $D_1 = D + m$ помешало некоторым объяснить, откуда же все-таки взялось это m .

Каков же вывод? Думается, что опыт М. А. Королевой и Ф. Б. Злотиной представляет большую ценность при условии соблюдения в первом случае необходимой *меры* конкретизации, во втором — необходимой меры в определении теоретического уровня. Но опыт и ленинградской и узловской школ подтверждает возможность усвоения предложенного нами теоретического обобщения учащимися восьмых классов.

Глава VI

МЕТОДИКА РАСКРЫТИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ РОЛИ НАРОДНЫХ МАСС И ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ

§ 19. Раскрытие роли народных масс при изучении различных сторон общественной жизни

Люди сами творят свою историю. Угнетенные стремятся разрушить систему производственных отношений, при которой они подвергаются эксплуатации. Выдвигая конкретные цели и задачи, они ведут борьбу за их осуществление. Но сама эта деятельность людей и характер целей и задач, выдвигаемых ими, определяются историческими условиями.

«...Идея исторической необходимости,— писал В. И. Ленин,— ничуть не подрывает роли личности в истории: история вся складывается именно из действий личностей, представляющих из себя несомненно деятелей. Действительный вопрос, возникающий при оценке общественной деятельности личности, состоит в том, при каких условиях этой деятельности обеспечен успех? в чем состоят гарантии того, что деятельность эта не останется одиночным актом, тонущим в море актов противоположных?»¹

Из высказывания В. И. Ленина явствует, что *вся история* складывается из действий личностей-деятелей, что народные массы и любые общественные группы состоят из личностей-деятелей, но что индивидуальные действия каждой такой личности приобретают историческое значение лишь при определенных условиях и лишь в том случае, если они не потонут в море актов противоположных, а, наоборот, будут поддержаны массой «актов», направленных к той же цели. Емельян Пугачев остался бы безвестным самозван-

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 1, стр. 159.

цем, каких немало было в крепостной России, если бы его действия не были самым решительным образом поддержаны многомиллионным морем «актов» восставших крестьян и казаков, горнозаводских рабочих людей, башкир и татар. И наоборот, лихорадочная деятельность главы Временного правительства Керенского, готовившего контрреволюционный переворот, осталась почти одиночным актом, ибо ее захлестнуло море противоположных актов миллионов людей — рабочих и солдат, красногвардейцев и матросов, крестьян и угнетенных народов, действия которых организовывала и направляла партия большевиков.

Историю творят люди, но не одиночки, а массы людей. Народные массы являются в конечном счете решающей силой исторического развития. Конечно, массы состоят из личностей — обычных рядовых людей, крупных деятелей, выдающихся, великих людей. Но даже самые талантливые люди становятся крупными историческими деятелями лишь в том случае, если их действия поддержаны общественными силами — классами, группами, организациями. А великими людьми становятся лишь те, кто сумел правильно определить исторически назревшие задачи, глубже других наметить пути их осуществления.

Куль личности глубоко чужд марксизму. Марксистской исторической наукой давно отвергнуты идеалистические представления о том, что историю творят герои, цари и полководцы. Но марксизм-ленинизм не отрицает роли руководителей масс, выдающихся деятелей, великих людей. «Ни один класс в истории, — учил В. И. Ленин, — не достигал господства, если он не выдвигал своих политических вождей, своих передовых представителей, способных организовать движение и руководить им»¹. Отрицание роли вождей В. И. Ленин считал одним из проявлений мелкобуржуазного анархизма.

Правильное марксистско-ленинское освещение роли народных масс и исторических деятелей было достигнуто советской школой далеко не сразу. В 20-е годы, в период господства социологического схематизма в школьном преподавании истории, имело место неправильное, в духе экономического материализма, противопоставление закономерного исторического процесса действиям исторических личностей, механистическая трактовка исторических деятелей как «продуктов классовых противоречий», как безвольных марионеток, подхваченных потоком исторического процесса. Но дело в том, что без правильной постановки вопроса о роли личности не может быть и правильной трактовки роли масс в истории. Кроме того, роль исторических деятелей и народных масс может быть убедительно раскрыта лишь на конкретных исторических событиях. А преподавание в те годы грешило именно недооценкой конкретных исторических фактов.

Прямые указания партии и правительства в 1934 г. о необходимости изложения и усвоения важнейших исторических событий

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 4, стр. 375.

с характеристикой исторических деятелей сыграли исключительно плодотворную роль в школьном преподавании истории и развитии методической мысли. После 1934 г. появилось немало статей, посвященных методам конкретной характеристики исторических деятелей и раскрытия их роли в исторических событиях¹. Опыт советской школы в этом направлении получил теоретическое обобщение в статье А. И. Стражева «Характеристика исторической личности» и в монографии Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского².

В 30—40-е годы советские учителя научились давать яркие характеристики исторических деятелей. Наряду с народными вождями и революционерами уделялось внимание и характеристике крупнейших представителей феодальной государственности — Людовика XI, Ивана Грозного, Петра I, Екатерины II и др.

Вместе с тем роль народных масс раскрывалась в школьном курсе истории недостаточно. Школьные учебники и методические пособия по истории не уделяли этому вопросу должного внимания. Не случайно вопрос о методике раскрытия роли масс долгое время не разрабатывался и даже не ставился в советской методической литературе.

Огромное значение для развития советской методической мысли в этом вопросе имели решения XX съезда КПСС. Начиная с 1956 г. появляется обильная методическая литература, освещающая роль народных масс на различных этапах истории. Эти работы оказали существенную помощь учителю в раскрытии содержания проблемы, но почти не касались, за редким исключением, вопросов методики показа учащимся роли народных масс³.

Между тем правильное освещение в школьном курсе истории вопроса о роли народных масс и исторических деятелей имеет большое образовательное и воспитательное значение и помогает подвести учащихся к марксистскому пониманию истории.

Показ героической борьбы трудящихся масс нашей страны и других стран за социальное и национальное освобождение имеет большое значение в воспитании учащихся в духе советского патриотизма и интернационализма.

В методическом плане проблема сводится к решению следующих вопросов: на каком материале школьного курса истории и при изучении каких тем роль народных масс может быть показана с наибольшей убедительностью; какие методические сред-

¹ См.: К. Новопашенная. Пути показа исторической личности. «История в средней школе», 1935, № 2.

² См.: А. И. Стражев. Характеристика исторической личности. «Преподавание истории в школе», 1946, № 3; Н. В. Андреевская и В. Н. Бернадский. Методика преподавания истории. М., 1947.

³ Попытки осветить проблему в методическом плане были сделаны в статье А. Вагина «Освещение роли народных масс и личности в историческом процессе в школьном курсе истории» («Преподавание истории в школе», 1956, № 5) и в монографии А. И. Стражева «Методика преподавания истории» (М., 1964).

ства и приемы следует использовать для характеристики народных масс и показа их исторической роли; каковы пути и приемы характеристики выдающихся исторических деятелей и, наконец, каким образом и на каких этапах школьного курса наиболее целесообразно проводить обобщение изученного материала, раскрывающего роль масс и исторических деятелей, подводя учащихся к соответствующим выводам марксистско-ленинской исторической науки.

Анализ содержания курса истории в советской школе приводит к выводу, что роль народных масс раскрывается перед школьниками при изучении всех сторон общественной жизни — и экономики, и классовой борьбы, и государства, и военного прошлого, и культуры.

Остановимся кратко на освещении роли народных масс: а) в развитии производительных сил, б) в общественно-политической жизни, в) в защите родной страны.

Показ роли народных масс в развитии производительных сил представляет одну из трудных задач учителя истории в любом классе, при изучении любого раздела. Убедительность такого показа может быть достигнута не путем общих деклараций, а лишь на конкретном материале с применением различных приемов конкретизации. Роль народных масс может быть раскрыта в различных конкретных аспектах производственной деятельности людей; иными словами, указанная общая задача подлежит расчленению на более простые и более конкретные элементы. Так, сравнительно просто и наглядно можно показать преобразующую роль трудовой деятельности народа. Уже на первых уроках в V классе, ознакомив учащихся с природой Нильской долины, мы затем (§ 10) показываем, как труд людей преобразил берега Нила ко II тысячелетию до н. э. Методические приемы, используемые учителем: сопоставление двух картин, созданных средствами живого слова (картинное описание), привлечение иллюстраций и картин («Храмовое хозяйство в древнем Египте») и фото. Сопоставление этого материала дает возможность наглядно продемонстрировать исторические результаты трудовой деятельности ряда поколений египтян.

Возможен и другой прием: рассказ о том, как происходили указанные преобразования в результате повседневного труда народных масс.

Аналогичные приемы учитель использует для показа преобразующей деятельности народных масс в Южном Междуречье, в долинах Ганга и Хуанхе. В курсе истории средних веков преобразующая роль народного труда убедительно раскрывается в рассказе учителя о расчистке лесов и осушении болот крестьянами, о борьбе трудящихся Нидерландов с морем и сооружении ими каналов, дамб и плотин. К сожалению, в учебнике отсутствует соответствующий наглядный материал.

Большое воспитательное значение имеют художественные образы, созданные народным творчеством и выразившие *могуще-*

ство и героизм народного труда. Учитель подводит учащихся V класса к пониманию, что мифы о Геракле — не просто увлекательные сказки, что в них отражены занятия древних греков, их труд и борьба с враждебными силами природы.

Знакомя учащихся с успехами земледелия в древней Руси, мы подчеркнем, что труд славянина-пахаря был очень тяжел, что только могучий народ-труженик смог расчистить от лесов и превратить в пашни необъятные равнины Восточной Европы.

Великая сила трудового русского народа выражена в образе былинного героя-пахаря Микулы Селяниновича.

Учебники истории для VII—X классов не содержат сопоставимого конкретного материала о преобразующей силе народного труда. Этот недостаток учитель вынужден восполнять в своем изложении. Полезно вносить в характеристику экономики страны хотя бы краткое картинное описание, давая учащимся представление о том, например, как *выглядели* центральные области Русского государства в XVII в. (или в XVIII, XIX) и что представляли собой окраины страны. Таким путем мы создадим в сознании учащихся последовательный ряд «картин-разрезов», характеризующих важнейшие этапы экономического развития.

Еще лучше, если учитель привлечет местный краеведческий материал для создания «картин-разрезов», относящихся к родному краю. Особенно необходимы такие сопоставления при изучении истории СССР за последние полвека: вот как выглядел наш край, наш город до Великой Октябрьской революции и вот что мы видим сегодня.

Желательно также привлекать *бытовой материал*, конкретно характеризующий уровень развития производительных сил в изучаемую эпоху. В начале XIX в. большинство населения в странах Европы и Америки жило в деревнях и небольших городках. Почтовые дилижансы, запряженные четверками лошадей, перевозили почту и пассажиров. Даже в больших городах не было водопровода, на улицах тускло горели масляные фонари. Чтобы зажечь огонь, пользовались кремнем, огнивом и трутом. Дома богачей освещались свечами. Писали гусиными перьями.

За какие-нибудь 50 лет все это изменилось. Промышленный переворот вслед за Англией охватил и другие страны Европы. К 1870 г. железные дороги густой сетью связали между собой все страны Европы. Первые поезда ходили по 8 км в час. В конце XIX в. они неслись со скоростью 70 км. Выросли большие города. По улицам громыхали вагоны конной железной дороги, мчались велосипеды. Появились автомобили. В типографиях печатались выпуски ежедневных газет. Писали уже не гусиными, а стальными перьями. Все шире стали применять электрическую энергию; срочные сообщения передавались по телеграфу. Был изобретен телефон. XIX век назвали веком пара и электричества.

На материале истории нашей страны после Великой Октябрьской революции учитель имеет возможность показать трудовой героизм рабочего класса СССР в годы первых пятилеток, роль

трудящихся в создании новых предприятий, новых отраслей промышленности. Учитель расскажет о героизме создателей Комсомольска-на-Амуре, строителей Днепрогэса, Магнитогорска.

Наряду с преобразующей силой труда длительного ряда поколений большое воспитательное значение имеет показ трудовой деятельности народных масс, в сравнительно короткий срок преодолеваящих последствия крупных исторических бедствий — нашествий, войн, массового разорения.

В курсе истории СССР учитель покажет, как неустанным трудом русский народ восстановил хозяйство, разрушенное нашествием полчищ Батыя. В рассказе о ликвидации последствий польско-шведской интервенции учитель привлечет образы художественной литературы, отрывок из романа А. Толстого «Хождение по мукам», наглядно рисующий животворную силу трудовой деятельности народных масс¹. Рассказывая о восстановлении народного хозяйства в СССР после гражданской войны 1918—1921 гг. и после Великой Отечественной войны, учитель привлечет яркий местный материал о трудовом героизме советских людей, убедительные факты, говорящие о могуществе труда народных масс.

Все это дает возможность показать творческую силу народного труда и воспитывать у учащихся глубокое уважение к народному труду, оптимистическую уверенность в том, что трудовой народ способен преодолеть и победить любые невзгоды на своем историческом пути. А в курсе новейшей истории, привлекая яркие факты о восстановлении хозяйства братской Польши и ее разрушенной столицы, мы воспитываем учащихся в духе уважения к трудящимся массам других стран, в духе пролетарского интернационализма.

Большую познавательную и воспитательную ценность в курсе истории имеет показ трудящихся в самом процессе их труда. Это поможет учащимся ознакомиться с исторически определенной формой труда, познать ее историческую специфику и, что не менее важно, даст им почувствовать красоту и поэзию труда, высокие нравственные черты трудящегося человека, его любовь к труду.

Разумеется, недопустимо забывать о подневольном характере труда раба и крепостного, о наемном рабстве при капитализме. Но столь же ненаучно характеризовать трудовую деятельность людей в прошлом только мрачными тонами.

Конечно, рабы в Лаврийских рудниках ненавидели свой труд и свою долю. Но, кроме рабов, в Афинском государстве было много свободных крестьян и ремесленников. Они гордились своим трудом, который воспевался в поэтических памятниках народного творчества и в произведениях античных авторов:

...По петушечьей утренней песне
Поднимаются все на работу, ткачи, печники,
скорняки,

¹ См. конец XLIII главы романа «Сестры» (разговор Телегина с Дашей о судьбах России).

Мукомолы,
Гончары, столяры, маляры, мастера по слесарно-
кузнечному
делу.
Обуваются наспех, впотьмах, и бегут.

(Аристофан. Птицы¹.)

На вазах, наряду с военными, мифологическими и спортивными сюжетами, изображены со знанием, любовью и уважением сцены труда. Это отношение греческих мастеров и земледельцев к своему труду мы обязаны показать учащимся, используя указанный материал с воспитательной целью.

Точно так же при изучении средневекового ремесла мы стремимся не только формировать понятие о ремесле, но и создать у учащихся представление об отношении средневекового мастера к своему ремеслу. Мы подчеркиваем, что средневековый ремесленник, самостоятельно производивший свой товар целиком с начала и до конца — будь то рыцарские доспехи, башмаки или резной шкаф, гордился своим изделием и своим ремеслом, унаследованным от отца и деда.

Мы немало рассказываем учащимся о тяжести капиталистической эксплуатации, о классовой борьбе пролетариата. У школьников создается достаточно яркое представление о пролетарии как герое стачек, демонстраций, баррикадной борьбы.

Но важно раскрыть учащимся и роль пролетариата как создателя материальных ценностей, всех богатств капиталистического общества.

Раскрывая роль трудящихся масс в развитии производительных сил, учитель подчеркнет принципиальное различие в характере труда в условиях эксплуататорского строя и в условиях социализма. На материале истории СССР после Октябрьской революции он покажет рождение нового отношения к труду, неизмеримо возросшую активность трудящихся в борьбе за технический прогресс, расскажет о качественном изменении главного элемента производительных сил — рабочей силы советского рабочего и колхозника в связи с невиданным подъемом профессиональной подготовки и культурного уровня трудящихся нашей страны.

Роль народных масс в общественно-политической жизни раскрывается в школьном курсе истории в трех аспектах. Мы показываем: а) влияние масс на общественно-политическую жизнь и политику правящих классов в условиях господства эксплуататоров; б) роль масс в революциях и в) участие масс в политической жизни и государственном строительстве в условиях диктатуры пролетариата и построения социализма в нашей стране.

Всякое эксплуататорское государство есть диктатура меньшинства над массами трудящихся. Тем не менее трудящиеся массы, даже когда они не стоят у власти, оказывают влияние на поли-

¹ Цит. по кн.: «Античный способ производства в источниках», вып. 78. М., 1933, стр. 72—73.

тику правящих классов, борются за степень своего влияния на общественную жизнь страны.

Слабость масс и упадок массового движения дают возможность правящим классам осуществлять реакционный политический курс, уничтожать демократические завоевания. И наоборот, подъем массовой борьбы заставляет правящие группы идти на уступки, проводить реформы, осуществлять прогрессивное законодательство. Так, борьба английских рабочих явилась решающей предпосылкой парламентских реформ 1832 и 1867 гг., в 60-х годах XIX в. героическое сопротивление английского пролетариата сорвало попытку вмешательства Англии в Гражданскую войну в США с целью укрепления рабства по ту сторону Атлантического океана. Размах крестьянских волнений в России заставил царя и помещиков провести реформу 1861 г.

Неизмеримо возрастает активность и роль масс во время революции. На материале новой истории мы показываем учащимся, что развитие, ход и результаты буржуазных революций определяются в конечном счете тем, в какой мере приняли в них участие массы и какова была роль масс на различных этапах революции. Школьники убеждаются, что победа французской буржуазной революции XVIII в. была достигнута борьбой народных масс. Важнейшие акты революции были результатами массовых выступлений народа, например победа якобинцев в борьбе с жирондистами в Конвенте по вопросу о судьбе короля была одержана благодаря решительной поддержке народных масс. Делегаты секций, вооруженные санкюлоты с утра толпились у решетки Конвента. Народ знал, кто на вчерашнем заседании требовал казни короля и кто защищал его. Поэтому он приветствовал первых и осыпал проклятиями вторых, кидал в них гнилыми яблоками. На заседаниях Конвента, на хорах, отведенных для публики, присутствовало до 1500 человек из народа. Народ требовал казни Луи Капета.

На конкретном материале школьного курса истории мы показываем, как победа или поражение борющихся масс надолго определяют исторические судьбы страны и характер ее общественно-политического строя. Так, победы революционных масс во Франции в 1789—1793 гг. привели к ликвидации сословно-абсолютистского строя. Более того, французская буржуазная революция XVIII в. наложила неизгладимый отпечаток на дальнейшее политическое развитие Франции и Европы.

С другой стороны, поражение народных масс в германской революции 1848 г. дало возможность правящим классам Пруссии взять в свои руки объединение Германии «сверху» и создать Германскую империю — бюрократически сколоченный, полицейски охраняемый военный деспотизм во главе с прусским юнкерством и пушечными королями, очаг реакции и агрессии в Европе на протяжении второй половины XIX и первой половины XX в.

На материале истории СССР XX в. мы покажем учащимся, как в 1905 г. по инициативе пролетариата — гегемона первой народной революции эпохи империализма — были созданы Советские

рабочих депутатов, явившиеся зачаточной формой новой, революционной власти, зародышем временного революционного правительства. Переход власти в 1917 г. в руки Советов означал создание такого государства, в котором трудящемуся большинству принадлежит почин и самостоятельность «не только в выборе депутатов, но и в управлении государством, в осуществлении реформ и преобразований»¹. Организаторами Советской власти на местах были рабочие, крестьяне, солдаты. Они строили советский государственный аппарат, создавали вооруженные силы для отпора белогвардейцам и интервентам. Эта местная инициатива трудящихся оказала решающую поддержку партии и Советскому правительству в создании Красной Армии. «...Мы,— говорил В. И. Ленин,— к сознательному отношению к войне и к активной помощи ей привлекли такую массу народа, как никогда раньше»².

На материале курса истории, особенно в VIII—X классах, мы подведем учащихся к выводу, что роль народных масс, степень и сила их участия в общественно-политической жизни не является неизменной величиной. Мы покажем, что история последних столетий свидетельствует о возрастании роли народных масс в общественно-политической жизни. Так, три последовательных этапа в истории русского революционного движения характеризуются, по В. И. Ленину, не только тем, какая общественная группа стоит во главе революционного движения, но и все возрастающим участием народных масс в революционном движении. В 1918 г., вспоминая времена декабристов и революционеров-разночинцев, В. И. Ленин отмечал: «Тогда, сто с лишним лет тому назад, историю творили горстки дворян и кучки буржуазных интеллигентов при сонных и спящих массах рабочих и крестьян. Тогда история могла ползти в силу этого только с ужасающей медленностью. ...Капитализм поднял много и много выше культуру вообще, культуру масс в частности... Историю творят теперь самостоятельно миллионы и десятки миллионов людей»... «и она летит теперь с быстротой локомотива»³.

Наибольший размах приобретает творчество народных масс в результате победы Октябрьской социалистической революции, освободившей трудящихся от экономического, политического и национального угнетения, открывшей для них все возможности культурного развития.

Величайшее значение Октябрьской революции заключается в том, что она подняла через Советскую власть к активному участию в государственном строительстве десятки миллионов трудящихся, вовлекла их в управление государством. И сегодня народным массам принадлежит решающая роль в управлении социалистическим государством.

Роль народных масс в защите родной страны мы показываем на материале военного прошлого.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 34, стр. 202.

² В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 42, стр. 140.

³ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 36, стр. 81—82.

С особой силой роль народных масс проявляется в справедливых освободительных войнах, ибо борьба за свободу и независимость Родины всегда поднимала широкие массы народа. В истории древнего мира это конкретно и убедительно раскрывается на греко-персидских войнах. Учащиеся узнают о массовом участии свободных греков в войсках и во флоте, об уходе всех афинян, способных носить оружие, на защиту родины. О массовом героизме жителей Карфагена в их справедливой войне за родной город учитель рассказывает на уроке, посвященном третьей Пунической войне.

В средние века феодальные войны чаще всего велись силами рыцарского войска и наемников. Но там, где дело шло о справедливой борьбе за независимость родины, народные массы выступали на борьбу и выдвигали своих героев. Наиболее яркие примеры решающей роли народных масс в защите родной страны от иноземных захватчиков: подъем народной борьбы за освобождение Франции на заключительном этапе Столетней войны; участие морских и лесных гезов в освобождении Нидерландов от гнета испанских феодалов; гуситские войны.

Для более конкретного показа роли народа учитель использует образы художественной литературы, в частности яркую характеристику гезов из романа Шарля де Костера «Легенда об Уленшпигеле», материал о *всенародной* организации армии таборитов и ее своеобразной тактике¹.

В курсе новой истории роль народных масс ярко выступает при изучении войны за независимость американского народа в XVIII в., революционных войн Французской республики 1792—1794 гг., испанской герильи 1808—1814 гг., освободительной войны венгров в 1849 г., восстаний сипаев и тайпинов, Гражданской войны 1861—1865 гг. в США, борьбы народов Балканского полуострова против турецкого гнета и трудящихся Франции против немецких захватчиков на заключительном этапе франко-прусской войны 1871 г.

В курсе новейшей истории роль народных масс в защите родной страны учитель показывает на примере движения Сопротивления в годы второй мировой войны, освободительной борьбы народов Юго-Восточной Азии.

Наиболее яркие страницы Отечественной истории, повествующие о роли народных масс в защите родной земли: вековая борьба русского народа против степных кочевников, с монголо-татарским нашествием, народное движение против польско-шведской интервенции, братская помощь русского народа украинцам и белорусам в их освободительной борьбе против гнета польской шляхты, Отечественная война 1812 г., массовый героизм в годы гражданской войны и интервенции, роль народных масс в тылу и на фронтах Великой Отечественной войны.

¹ См.: Б. Руколь. Великий полководец Ян Жижка. «Книга для чтения по истории средних веков», ч. 2. М., 1951, стр. 267—290.

Учитель покажет роль масс не только в справедливых, но и в захватнических войнах. Во-первых, в ходе захватнической войны, когда нашествия неприятеля гибельно отражаются на трудовом населении страны, народные массы могут выступить в качестве решающей силы в разгроме врага. Примером может служить вторая Пуническая война, захватническая и со стороны Рима, и со стороны Карфагена. Крестьяне, жестоко страдавшие от нашествия Ганнибала на Италию, «охотно шли сражаться с карфагенянами», как сообщает учебник, подводя, таким образом, учащихся к выводу, что «решающая роль в победе Рима над Карфагеном принадлежала итальянским крестьянам, пополнявшим ряды войска и мужественно сражавшимся с противником»¹. Аналогичным примером служит героическая оборона Севастополя во время Крымской войны 1853—1856 гг.

Во-вторых, в ходе захватнической войны нередко решающую роль играет широкое участие народного элемента в войсках той или другой стороны или исторически определенное качество человеческого материала, из которого состоят войска. Так, в изложении событий Столетней войны мы показываем решающую роль, которую сыграла в сражениях при Креси и Пуатье английская пехота, состоявшая из свободных крестьян, вооруженных луками. Мы подчеркиваем одно из важнейших преимуществ русской армии XVIII в., заключавшееся в том, что, в отличие от набранных, разноплеменных армий других феодальных государств Европы, она была национальной: ее ядро состояло из крестьян, привыкших к взаимной помощи в сельской общине; русские солдаты отличались стойкостью, взаимной выручкой, боевой сплоченностью.

Победы Наполеона I в захватнических войнах Директории, Консульства и империи в значительной мере определялись высокими боевыми качествами французской армии, состоявшей из крестьян, освобожденных от феодального гнета, полков, созданных и закаленных в ходе освободительных революционных войн Французской республики. И наоборот, «Великая армия» 1812 г. больше чем наполовину состояла из войск подневольных союзников Франции, не желавших сражаться за чуждые им интересы французской буржуазии.

В-третьих, важно показать роль трудящихся в вооружении и снабжении воюющих армий, особенно в новейшую эпоху. На материале первой мировой империалистической войны 1914—1918 гг. мы покажем чудовищный расход вооружения и боеприпасов, мобилизацию громадных промышленных мощностей, миллионов рабочих, работниц, подростков и детей, занятых в военной промышленности.

И наконец, существенным моментом является показ отношения народных масс к войне, будь то война справедливая или

¹ Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник для V класса. М., 1972, стр. 190.

захватническая. В частности, на уроках, посвященных первой мировой войне, мы показываем роль масс в повороте от империалистической войны к революционной борьбе за свержение империализма. А на заключительном этапе изучения новейшей истории и истории СССР мы покажем роль народных масс всего мира в борьбе против империалистических войн, в защиту мира и демократии.

§ 20. Методические средства и приемы характеристики народных масс, показа их роли в историческом процессе

Необходимо отметить, что показ роли народных масс и их характеристика представляет для учителя значительно большие трудности, чем характеристика исторических деятелей, тем более что в методическом плане эта проблема еще недостаточно разработана.

Нередко в рассказе учителя массы выступают как бледные призраки, лишенные конкретно-исторической «физиономии». При таком изложении вывод о роли масс не всегда убедителен для учащихся, усваивается ими формально.

Но ведь массы, о которых повествует история,— это живые люди, яркие личности, характеристика которых не может не разбудить мыслей и переживаний школьника. Разве Ф. Энгельс в статье «Крестьянская война в Германии» не призывал показать немецкому народу плохо скроенные, но крепкие и сильные фигуры великой Крестьянской войны?

Показ роли масс требует не меньшей конкретности и убедительности, чем характеристика исторических деятелей. Какими же средствами и приемами характеристики масс располагает учитель?

Первый прием, часто применяемый в практике преподавания,— *прямая характеристика*, т. е. перечисление наиболее типичных, ярких черт, свойственных данной группе людей из народа в определенный исторический момент. Образцом ее служит ленинская характеристика народных масс революционной Франции в 1792—1793 гг.: «...Весь народ и в особенности массы, т. е. угнетенные классы, были охвачены безграничным революционным энтузиазмом; войну *все* считали справедливой, оборонительной, и она была на деле таковой»¹.

Второй прием — *показ данного класса в определенную историческую эпоху* путем образной характеристики наиболее ярких его представителей. При использовании этого приема привлекаемый биографический материал должен отражать условия жизни, исторические судьбы и путь развития данного класса.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 34, стр. 196.

Так, характеристику передовой части русского пролетариата 70-х годов XIX столетия лучше всего дать на образах первых рабочих-революционеров Василия Герасимова, Петра Алексева, Степана Халтурина, а характеристику первых рабочих социал-демократов — на биографии Ивана Васильевича Бабушкина. При этом учитель использует материал, представляющий большую образовательную и воспитательную ценность: биографические данные о П. Алексееве, его речь на суде 10 марта 1877 г., воспоминания И. В. Бабушкина, статью В. И. Ленина о Бабушкине. Увлекательный материал о С. Халтурине учитель найдет в работе Г. В. Плеханова «Русский рабочий в революционном движении».

В некрологе, посвященном И. В. Бабушкину, В. И. Ленин характеризует рабочих, подобных ему, как народных героев и замечает, что книга их жизнеописаний явится «лучшим чтением для молодых рабочих, которые будут учиться по ней, как надо жить и действовать всякому сознательному рабочему»¹.

Учителю не обязательно давать сразу законченный образ народного героя. Иногда лучше сообщить учащимся о деятельности представителей народных масс в связи с характеристикой различных этапов массового движения. Рассказывая о Морозовской стачке 1885 г., мы подчеркнем, что биография П. А. Моисеенко, члена «Северного союза русских рабочих», политического ссыльного, организатора стачки, а позднее активного участника Октябрьской революции и гражданской войны, закончившего свой жизненный путь в рядах Коммунистической партии, типична для многих передовых рабочих старшего поколения и отражает основные этапы исторического развития российского рабочего класса. Этим мы помогаем учащимся взглянуть на выступления русских рабочих в 70—80-х годах XIX в. в свете широких исторических перспектив борьбы за освобождение пролетариата.

Для характеристики рабочего класса СССР в период борьбы за завершение строительства социализма, для конкретного раскрытия сущности стахановского движения и наглядной характеристики производственных отношений социалистического общества в курсе истории СССР учитель использует образы героев труда, новаторов производства, приведет наиболее типичные и яркие биографические данные о забойщике Алексее Стаханове, о кузнеце Горьковского автозавода Александре Бусыгине, трактористке Прасковье Никитичне Ангелиной, ткачихах Виноградовых.

Характеристика массы через показ ее типичных представителей не обязательно связана с привлечением биографического материала: учитель может использовать и образы безымянных героев (русских ратников на Бородинском поле, матросов «Степегущего», конников гражданской войны), и обобщенные образы представителей народных масс. Так намечается третий прием:

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 20, стр. 83.

характеристика масс с помощью собирательного, обобщенного образа.

В работах В. И. Ленина учитель найдет немало замечательных примеров исторически точной характеристики масс пролетариата и крестьянства при помощи обобщенных образов представителей этих классов. Так, говоря о пробуждении широких масс крестьян под влиянием революционной борьбы пролетариата в 1905 г., В. И. Ленин указывал и конкретных носителей этих новых явлений: «В русской деревне появился новый тип — сознательный молодой крестьянин. Он общался с «забастовщиками», он читал газеты, он рассказывал крестьянам о событиях в городах, он разъяснял деревенским товарищам значение политических требований, он призывал их к борьбе против крупных землевладельцев-дворян, против попов и чиновников»¹. Типичными в данном случае В. И. Ленин считал не наиболее часто встречающиеся фигуры крестьян, а те, что с наибольшей полнотой воплощали в себе новые явления в революционирующемся крестьянстве.

В. И. Ленин применял еще и другой прием характеристики масс — он использовал яркий типичный эпизод, повествующий о действиях людей из народа, делая из него выводы о настроениях масс, об их готовности к борьбе, о степени их организованности и т. д. Эти выводы В. И. Ленина представляют гениальный образец научного анализа опыта классовой борьбы. Так, в «Докладе о революции 1905 года» он дает характеристику солдат и матросов в те дни, отмечает их благодушие, наивность, непонимание необходимости решительной борьбы, их мирные настроения («освобождали арестованных офицеров», «давали успокоить себя обещаниями и уговорами начальства» и т. д.). В качестве примера для обоснования этой характеристики В. И. Ленин приводит типичный эпизод из восстания на Черноморском флоте, чтобы у слушателей «получилась конкретная картина событий»².

В статье «Уроки московского восстания» Владимир Ильич не только вскрывает недостатки и слабые стороны восстания, но и анализирует положительный опыт масс, их революционное творчество и примеры героической борьбы за колеблющееся войско, «великолепные уроки идейной «обработки» войска».

В. И. Ленин приводит два эпизода этой борьбы: «...8-го декабря на Страстной площади, когда толпа окружила казаков, смешалась с ними, браталась с ними и побудила уехать назад. Или 10-го на Пресне, когда две девушки-работницы, несшие красное знамя в 10 000-ной толпе, бросились навстречу казакам с криками: «убейте нас! живыми мы знамя не отдадим!». И казаки смутились и ускакали при криках толпы: «да здравствуют казаки!». Эти образцы отваги и героизма должны навсегда быть запечатлены в сознании пролетариата»³.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 30, стр. 316.

² Там же, стр. 317—318.

³ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 13, стр. 373.

Показ роли масс в защите родной страны также требует введения в повествование типичных военных эпизодов, рисующих подвиги рядовых героев, представителей народа.

Прием привлечения эпизодического материала помогает раскрывать исторические явления в наиболее живой и доступной форме; массы представляются в действии; сюжетный материал хорошо запоминается, а вместе с ним закрепляются в памяти учащиеся и связанные с ним выводы и характеристики.

В курсе истории учитель уделит внимание показу того, как в ходе исторического развития растут сознательность и организованность трудящихся масс. Он раскроет перед учащимися внутреннюю жизнь масс, коренные сдвиги в их сознании, чаяния и настроения народа в определенную эпоху. Задача учителя при показе «духа времени» и «колорита эпохи» заключается в основном не в нагромождении бытовых подробностей, а в раскрытии особенностей сознания людей изучаемой эпохи, и в первую очередь сознания масс трудящихся. Важно показать учащимся коренные сдвиги в сознании масс в переломные моменты истории.

Для решения этих задач, помимо описанных выше приемов, учитель привлечет мемуарный и документальный материал.

Характеризуя, например, один из важнейших моментов революционной ситуации — «массы не хотят жить по-старому» — во Франции накануне 1789 г., приведем свидетельства современников. О крестьянах в окрестностях Парижа мадам Виже-Лебрен пишет: «Они не только не снимали перед нами шапок, как это бывало прежде, но даже смотрели на нас с наглостью; некоторые же из них даже грозили нам вслед своими толстыми палками»¹.

Можно, не цитируя этих мемуаров, использовать их в рассказе примерно так. В прежние времена, завидя карету с дворянским гербом, крестьяне почтительно сторонились, снимали шляпу, низко кланялись и долго глядели вслед, стоя с непокрытой головой. Теперь не то: крестьяне не кланяются и не снимают шапок; с ненавистью глядят они в глаза дворянам, а некоторые грозят им вслед своими суковатыми палками. Таково настроение народа перед революцией. Народ не хочет больше жить по-старому, подчиняясь дворянам. Он ненавидит их.

О бедствиях рабочего класса, доведенного до крайности накануне 1905 г., расскажет учащимся потрясающий документ — петиция питерских рабочих 9 января 1905 г.: «...Мы и терпели, но нас толкают все дальше и дальше в омут нищеты, бесправия и невежества; нас душат деспотизм и произвол, и мы задыхаемся. Нет больше сил, государь. Настал предел терпению. Для нас пришел тот страшный момент, когда лучше смерть, чем продолжение невыносимых мук. И вот мы бросили работу и заявили нашим хозяевам, что не начнем работать, пока они не исполнят наших требований...»

¹ И. Тэн. Происхождение общественного строя современной Франции, т. I, кн. 5, гл. III. СПб., 1907, стр. 525.

Внутренние процессы в жизни масс и сдвиги в их сознании могут быть раскрыты и при помощи образов художественной литературы. Рассказывая, например, о социалистической перестройке сельского хозяйства в СССР, учитель подчеркнет, что переход на путь колхозного социалистического хозяйства сопровождался глубоким переломом в сознании крестьян, веками привыкших к условиям мелкого хозяйства и мелкой собственности. Учитель напомним учащимся о переживаниях Кондрата Майданникова (роман М. Шолохова «Поднятая целина») накануне его вступления в колхоз.

На уроках истории народные массы выступают нередко в качестве безмолвных статистов. Прямая речь, введенная в рассказ учителя, — это чаще всего высказывания великих людей. Пусть же наряду с этим звучит и голос народных масс. Используем с этой целью материал фольклора, исторический документ, лозунги эпохи. Пусть в рассказе об общественном строе Руси XVI—XVII вв. прозвучит острая народная пословица, с горечью отмечающая новые факты закрепощения крестьян («Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!»), разоблачающая лихоимство и самоуправство воевод («Наказал бог народ — наслал воевод»). Пусть в рассказе о крестьянских восстаниях зазвучит вольная песня о Разине и дружественная речь пугачевских манифестов, представляющих собой, по выражению А. С. Пушкина, образец красноречия народного, хотя и безграмотного. Пусть услышат школьники слова популярной песни парижских санкюлотов, которую они распевали на мотив веселой кадрили с бодрым припевом: «Са йра», т. е., дескать, пойдет, наладится, образуется...

Знакомя учащихся с пробуждением трудящихся масс на различных этапах развития, покажем, как росла их организованность, хотя бы на материале крестьянских восстаний средневековья: у кентских и эсекских крестьян в 1381 г., в отличие от Жакерии 1358 г., были четко сформулированные требования, а крестьянское войско таборитов имело и отличную военную организацию.

Еще более подробно и конкретно мы покажем ученикам развитие организаций борющегося пролетариата: от стихийных, разрозненных выступлений рабочих на отдельных фабриках к организованным забастовкам и созданию стачечных комитетов, к возникновению профессиональных союзов, к созданию революционной марксистской партии.

Для характеристики политических партий и других организаций масс учитель привлечет разнообразные методические средства: исторический документ, образы художественной литературы, мемуары современников, наглядные пособия, типичный эпизод, биографические данные.

Материалом для характеристики организаций могут служить и цифровые данные, например о социальном составе буржуазных парламентов, с одной стороны, и органов пролетарской диктатуры — с другой.

В ряде случаев исходным материалом для характеристики может служить наглядное изображение. Используем документальный фотоснимок: одно из первых заседаний Петроградского Совета в феврале 1917 г. Зал Таврического дворца заполнен до отказа; депутаты заняли все места, стоят в проходах. Это рабочее, солдаты в шинелях. Снимок дает представление о составе Совета, о численности депутатов, об обстановке заседаний, служит иллюстрацией для характеристики Совета как органа революционно-демократической диктатуры рабочих и крестьян, как массового представительства трудящихся.

Излагая ход гражданской войны, учитель не может не дать хотя бы краткой характеристики таких героических воинских коллективов, как Первая Конная, волжская флотилия, Балтийский флот. Для характеристики Чапаевской дивизии он использует строки из романа Д. А. Фурманова «Чапаев» (характеристика чапаевцев, их наступательного порыва в походе на Уфу).

Высшей формой организации борющегося пролетариата является партия нового типа, вооруженная революционной теорией, неразрывно связанная с массами, способная вести массы на революционную борьбу. Такая партия необходима рабочему классу, чтобы победить буржуазию, опирающуюся на капитал, обладающую силой государственной власти, вековым опытом управления. Такая партия нужна рабочему классу, чтобы построить новый общественный строй — коммунизм. Учение о партии нового типа и руководящую роль КПСС учитель раскрывает в основном в курсе истории СССР IX—X классов. Однако уже в курсе новой истории в VIII и IX классах на большом фактическом материале (революция 1848 г., чартизм, Парижская коммуна) мы имеем возможность шаг за шагом показать, *какая* партия нужна пролетариату. Восстания лионских ткачей кончились неудачей вследствие их неорганизованности. Партии чартистов не хватало революционной теории, боевой сплоченности, монолитного единства. На материале истории I Интернационала мы углубляем и уточняем представления учащихся о революционной партии пролетариата, об организационных принципах пролетарской партии: ее демократизме, подчинении меньшинства большинству, централизованном руководстве, правах Генерального совета, его выборности и сменяемости, роли конгрессов. На примере борьбы К. Маркса и Ф. Энгельса против прудонистов и бакунистов, а в дальнейшем на примере борьбы русских большевиков против оппортунистов во II Интернационале мы показываем непримиримость партии ко всякому оппортунизму, значение революционной научной теории. Борьба за создание марксистской рабочей партии в России и характеристика партии нового типа, которую мы даем в связи с рассказом о деятельности «Искры» и II съезда партии, явится в этом случае в значительной мере обобщением и систематизацией представлений и понятий, полученных учащимися в предшествующем обучении.

Раскрытие в доступной форме организационных принципов КПСС, особенно партийной дисциплины, имеет большое воспитательное значение. Ценнейший материал для показа высокого морального облика коммуниста-партийца дают образы представителей «железной гвардии большевиков». Учитель широко использует мемуарную литературу.

Очень важно показать учащимся, что сам характер революционной борьбы пролетариата, являющейся движением миллионов масс трудящихся, требует коллективной организации, коллективного руководства. Используя мемуарную литературу и историко-партийные документы, полезно дать представление учащимся о том, как проходили съезды партии в первые годы Советской власти и как проходят в наше время, в чем заключаются ленинские принципы партийной жизни и как они осуществляются Центральным Комитетом КПСС. Это поможет создать у них правильное представление о коллективном руководстве в КПСС, о ЦК КПСС как руководящей организации, где сосредоточена мудрость партии и страны.

На конкретном материале курса раскрывается неразрывная связь партии с рабочим классом, трудящимися массами, советским народом.

На материале истории трех революций в России мы показываем, как партия учила массы на их собственном опыте, терпеливо разъясняя их ошибки, помогая освободиться от иллюзий, от влияния буржуазии и мелкобуржуазных соглашательских партий. Партия была всегда и всюду с массами. Когда в январе 1905 г. петербургские рабочие готовились идти к царю с петицией, большевики убеждали их, что нужно не просить милости у царя, а вести борьбу с царизмом. Но в день 9 января, когда массы, верившие в «царя-батюшку», вышли на улицу, большевики были вместе с ними, чтобы тут же, на месте кровавого преступления царизма, призвать потрясенные массы к революционной борьбе против самодержавия.

Каждый решающий шаг в политике партия делала, учитывая степень готовности масс, опираясь на движение масс, на их поддержку.

§ 21. Раскрытие роли исторических деятелей. Выводы

Не отрицая роли выдающихся личностей в историческом процессе, марксизм подчеркивает, что их появление само определяется историческими условиями, что их деятельность не нарушает закономерности исторического процесса, а сама подчинена этой закономерности. Среди народа всегда есть немало способных, талантливых людей, но они становятся крупными, великими деятелями лишь в определенных общественных условиях. Необходимо показать учащимся, что во всех случаях, когда налицо имеется назревшая историческая потребность общества или опре-

деленных классов, появляются и люди, способные правильно осознать эту потребность и бороться за разрешение назревших исторических задач. В этом смысле история выдвигает, творит героев. В условиях французской буржуазной революции XVIII в. выдвинулись такие деятели, как Робеспьер, Марат, генералы революционной армии Гош, Журдан и другие. При иных исторических условиях эти люди остались бы неизвестными. Задержись революция на одно поколение — кто знал бы провинциального адвоката Робеспьера, разносчика Журдана, пехотного унтера Гоша?

Но чем объясняется, что видные деятели появляются на исторической сцене каждый раз, когда этого требуют общественные обстоятельства? Случайно ли их появление? Конечно, тот факт, что во главе французского правительства в 1800 г. оказался корсиканец Бонапарт, с точки зрения судеб Франции является случайностью. Но эта случайность явилась проявлением определенной закономерности: установление военной диктатуры во Франции отвечало потребностям буржуазии. Не случайно, что в распоряжении буржуазии оказалась фигура, способная на переворот 18 брюмера: претендентов на такую роль было немало среди генералов французской армии. Бонапарт оказался лишь более энергичным, честолюбивым, неразборчивым в средствах. Но если бы он (случайно!) был убит при Тулоне, его место занял бы другой генерал, и закономерность воплотилась бы в другом лице. Чтобы предотвратить возникновение у учащихся преувеличенных представлений об этой фигуре, очень важно на примере Наполеона I объяснить, что как только генерал Бонапарт занял «вакантное» место в правительстве, став первым консулом, затем императором, в его распоряжении оказался мощный государственный аппарат, усовершенствованная буржуазной революцией бюрократическая машина, прекрасная, обновленная революционными войнами массовая армия, огромные финансовые средства, развитая военная промышленность. Поддержка его политики французскими промышленниками, их захватнические стремления, разноречивые в лагере крепостнической Европы — все это определило успех и колоссальную энергию завоеваний — от Мадрида до русских границ.

Но почему, например, не нашлось талантливых полководцев у Наполеона III в трагические месяцы франко-прусской войны и французскую армию возглавляли бездарности вроде Базена и Мак-Магона? Напомним учащимся, что в течение 18 лет руководители Второй империи преследовали передовых офицеров и генералов за их республиканские убеждения, давая дорогу проходцам и карьеристам, служившим режиму бонапартистской диктатуры. Реакционные режимы и умиравшие классы не способны выдвинуть гениальных вождей.

Иначе обстоит дело там, где речь идет о назревании грандиозных революционных преобразований, о решении прогрессивных задач, вставших перед человечеством. На примере революцион-

ного движения в России можно показать *непреодолимую силу нового* в борьбе против отживающего строя. Несмотря на тюрьмы, каторгу и виселицы, революционное движение пробивало себе путь сквозь все препятствия. Широкое революционное движение привлекает на свою сторону лучших представителей из всех слоев населения, даже отдельных выходцев из господствующих классов. При мощном размахе движения во много раз увеличивается вероятность появления во главе его не просто выдающихся, но таких исключительных людей, которые видят дальше всех, глубже всех и, обладая необыкновенными организаторскими способностями, становятся великими вождями, гениями человечества. Таким образом, появление великих исторических деятелей определяется силой и размахом движения, которое они представляют, т. е. объективными историческими условиями. Это положение может быть раскрыто учащимся на примере великих гениев человечества — К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина.

Может ли выдающийся человек, став крупным историческим деятелем, оказать воздействие на исторические события? Конечно, может! Ведь в таком воздействии и состоит деятельность людей — как выдающихся личностей, так и масс. Историю творят люди. Однако границы и характер влияния выдающихся деятелей определяются историческими условиями и законами развития общества. Прогрессивные деятели могут ускорить развитие исторических событий, но и реакционеры могут на время задержать развитие общества. Так, реакционные деятели времен Николая I и сам царь своей политикой затормозили развитие производительных сил страны и задержали ликвидацию крепостного права. Но остановить процесс разложения крепостного строя и предотвратить реформы 1861 г. они не смогли. А вот массы крестьян своей борьбой и революционные демократы своей пропагандой ускорили падение крепостного права.

Следует подчеркнуть, что возможности воздействия исторического деятеля на ход событий тем больше, чем правильнее, точнее понимает он исторические задачи и условия, необходимые для их разрешения. Но это же относится и к массам. Народные массы, вооруженные сознанием своих революционных задач, неизмеримо сильнее, чем массы, лишенные такого сознания.

И конечно, неизмеримо возрастает историческое значение тех выдающихся личностей, которые сумели не только осуществить связь с передовым классом, но создать и возглавить его организацию. Такая массовая организация расширяет во много раз возможности идейного воздействия личности на массы и практического воздействия на ход событий. «...Дайте нам организацию революционеров, — писал Ленин, — и мы перевернем Россию!»¹

В решении вопроса о методах и приемах характеристики исторического деятеля учитель руководствуется идейно-образовательными и воспитательными задачами школьного курса истории, в

¹ В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 6, стр. 127.

частности задачей — подвести учащихся к правильной марксистской оценке роли выдающихся исторических деятелей.

1. Необходимо показать исторического деятеля как сына своего времени, подчеркнуть исторические условия, сыгравшие решающую роль в формировании его взглядов и личных качеств. Для этого иногда достаточно сжатых сведений, краткого высказывания самого исторического лица или простого сопоставления некоторых хронологических дат.

Рассказывая о А. И. Герцене, спросить: сколько лет ему было, когда свершилась казнь декабристов? Привести его собственные слова: «Казнь Пестеля и его товарищей окончательно разбудила ребяческий сон души моей». А сами декабристы называли себя «детьми 1812 года», утверждали, что эпоха конца XVIII и начала XIX в. «познакомила умы с революциями, с возможностями и удобствами оные производить». Далее спросим восьмиклассников: какие события и какие неудачи народовольческого движения заставили 17-летнего гимназиста В. Ульянова сделать вывод: «Нет, не таким путем надо идти!»?

2. Еще более важно показать, что деятельность исторической личности, задачи, которые она стремилась решить, были обусловлены предшествовавшим историческим развитием, показать связь данного деятеля с его предшественниками. Для этого учитель дает краткую характеристику исторической обстановки, в которой сложилась данная историческая личность. Так, приступая к изучению темы «Дальнейшее развитие феодальной России. Образование Российской империи», мы вместе с учащимися вспомним о борьбе русского народа за берега Балтийского моря до Петра I, выясним необходимость государственных преобразований, назревших к концу XVII в., и наличие конкретных предпосылок для их проведения. Тогда задачи, поставленные Петром I и его соратниками, приобретут в сознании учащихся историческую обусловленность. Нельзя понять взгляды декабристов без установления их преемственности с идеями А. Н. Радищева и французских просветителей. Точно так же, характеризуя А. И. Герцена и революционеров-разночинцев, необходимо указать, в чем состояла основная причина поражения декабристов и какой урок извлекли из этого революционеры следующего поколения.

3. Деятельность исторической личности должна быть показана в тесной связи с определенным классом, интересы которого она отражает, т. е. должна быть дана классовая характеристика исторического деятеля. Например, показав прогрессивные черты, коими отмечена деятельность А. В. Суворова (его отношение к солдату, принципы его воинского искусства и т. д.), мы не забудем спросить учащихся, какой характер имела внешняя политика царизма, которой служил своими победами А. В. Суворов.

Непревзойденные образцы классовой характеристики исторических деятелей (Гладстона, Ллойд-Джорджа и др.) мы находим у В. И. Ленина. Примером может служить характеристика

П. Столыпина, в которой предельно сжато дана биография, раскрыты классовое лицо и классовые корни его политики, показана принадлежность Столыпина к определенному классу на конкретном отрезке исторического пути этого класса¹.

4. Историческая личность, упомянутая в учебнике или вводимая в изложение учителя, не должна оставаться для учащегося только именем. Длинные перечни имен, встречающиеся в некоторых учебных истории, приносят мало пользы. Еще Н. А. Добролюбов настаивал на том, чтобы ни одна личность не оставалась в голове учащегося праздным словом, а непременно возбуждала его мысль, воображение, даже привлекала его сердечное участие. Исторический деятель должен быть показан учащимся как живая личность, с индивидуальным характером, со своеобразными чертами внутреннего и внешнего облика, охарактеризован немногими конкретными штрихами. В качестве средств конкретизации образа исторического деятеля используются: портрет или сюжетная иллюстрация, отзывы и воспоминания современников, отзывы классиков марксизма, собственные высказывания самого исторического деятеля, в которых выражены основные черты его личности, его жизни и деятельности. Там, где это возможно, полезно подвести учащихся к сжатой характеристике на основе конкретных фактов из жизни и деятельности данного лица.

Обычно характеристика исторического деятеля занимает незначительную часть урока. Исключение представляют образы немногих великих людей, деятельность которых раскрывается на ряде уроков и даже тем. Так, образ молодого К. Маркса мы даем в теме «Возникновение научного коммунизма», рассказывая о замечательной дружбе с Ф. Энгельсом, о начале их революционной деятельности. В связи с изучением «Манифеста Коммунистической партии» вырисовываются черты К. Маркса и Ф. Энгельса как гениальных мыслителей. Далее изучается революционная деятельность К. Маркса и Ф. Энгельса в 1848—1849 гг. В теме «Англия в 50—60-х годах» перед учащимися встанет образ К. Маркса — изгнанника, мужественно переносившего тяготы эмиграции, самоотверженная помощь Ф. Энгельса, упорная работа над «Капиталом». В теме «I Интернационал» (до 1870 г.) К. Маркс выступает как руководитель международной организации пролетариата, как гениальный ученый, раскрывший законы развития и гибели капитализма и обосновавший необходимость диктатуры пролетариата.

На материале курса истории СССР в VIII—IX классах и курса обществоведения учитель имеет возможность вести систематическую работу над созданием у учащихся яркого образа В. И. Ленина.

5. Важно показать учащимся, что решение исторических задач в любой области человеческой деятельности — в политиче-

¹ См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 20, стр. 325—326.

ской, военной, научной, технической — было результатом не оди-
ночных усилий отдельных людей, а плодом деятельности многих.
Доступным материалом для такого вывода в курсе VI класса слу-
жит история Великих географических открытий. Развернем пе-
ред учащимися карту «Великие географические открытия». Рас-
смотрев ее, нетрудно убедиться, что открытие Америки не было
плодом усилий одного человека. Оно было подготовлено усовер-
шенствованиями в кораблестроении, развитием картографии,
применением компаса и пр. Не будь Колумба, Америка была бы
открыта, и при этом не позже 1497—1500 гг., ибо в 1497 г. Джон
Кабот в поисках Индии западным путем открыл южную часть
Лабрадора, а в 1500 г. корабли Педро Кабрала, держа путь в
Индию, пристали... к берегам Бразилии. Смелость и дерзновение
Колумба ускорили открытие Америки лишь на 5—8 лет! И все
же в ряду *коллективных* усилий мореплавателей XV в. Колумбу
заслуженно принадлежит одно из первых мест. Точно так же мы
показываем учащимся, что великие научные открытия и изобре-
тения, сделанные отдельными учеными или изобретателями,
были, во-первых, подготовлены предшествующим развитием нау-
ки и техники и, во-вторых, являлись результатом труда и иска-
ний многих людей, работавших над решением данной задачи.
В подтеме «Начало промышленного переворота в Англии»,
выясняя предпосылки изобретений в промышленности (разделе-
ние труда и дифференциация рабочих инструментов в ману-
фактуре, развитие физики, механики, оптики), мы сообщим уча-
щимся, что в Англии XVIII в. не только возникла острая потре-
бность в технических усовершенствованиях, особенно в хлопчато-
бумажной промышленности (потребности мирового рынка, кон-
куренция индийских тканей, погоня за прибылью), но имелись
и кадры техников, способных решать эти задачи. Мы рассказы-
ваем учащимся об изобретении Харгривса и других достижениях
(летучий челнок Кея) не для заучивания, а для выработки пред-
ставления о том, что технический переворот был результатом
коллективных усилий многочисленных техников, изобретателей,
нередко безвестных рядовых рабочих, вносивших отдельные усо-
вершенствования.

В 1784 г. Джеймс Уатт изобрел паровую машину. Но, кроме
машины Уатта, имелись и другие паровые двигатели, созданные
другими изобретателями. Модель Уатта оказалась наиболее удач-
ной. Учащиеся сами обычно вспоминают о И. И. Ползунове. На
примере этого человека, жившего в крепостной России, мы пока-
зываем, какое значение для судьбы изобретения, для его приме-
нения на практике имеют общественные условия.

6. Во всех случаях, когда это возможно, великие деятели
должны быть показаны в окружении их соратников или людей,
действовавших в той же области, боровшихся за те же цели. Для
того чтобы убедительно показать учащимся, что преобразования
начала XVIII в. в России не были и не могли быть плодом дея-
тельности одной личности, даже столь энергичной, как Петр I,

мы покажем группу его соратников, слегка наметив их индивидуальные черты, и дадим характеристику «птенцов гнезда Петрова».

Показ выдающихся исторических деятелей в кругу соратников облегчает их классовую характеристику, а также создание у учащихся правильной перспективы в оценке роли выдающихся деятелей. Одно дело показать на уроках об Отечественной войне 1812 г. только фигуру Кутузова, лишь в общей форме сказав о героизме русских солдат и партизан, и другое — показать М. И. Кутузова в кругу соратников: П. И. Багратиона, М. Б. Барклая-де-Толли, Д. С. Дохтурова, Н. Н. Раевского, братьев Тучковых, охарактеризовав каждого из них пусть немногими, но сильными чертами; а наряду с ними создать у учащихся образы партизан — солдата Ермолая Четвертакова, офицера Дениса Давыдова, крестьянки Василисы Кожиной. Тогда убедительнее будут выводы о массовом сопротивлении русского народа нашествию французов как о решающей причине их поражения, о том, что сила Кутузова как полководца заключалась не только в его личных талантах, но в понимании им народного характера войны, в том, что он имел возможность опереться на плеяду талантливых офицеров, выдвинутых «грозной годиной», на героизм солдат и партизан.

7. В школьном курсе истории должны получить соответствующую характеристику не только прогрессивные, но и реакционные деятели. На их примере мы покажем учащимся обреченность попыток повернуть вспять колесо истории и вместе с тем вредные, отрицательные, а иногда гибельные для общества результаты этой реакционной деятельности — задержку поступательного развития, ослабление страны, обнищание народа, гибель массы людей и т. д.

Яркая характеристика врагов прогресса, таких представителей эксплуататорских классов, как Филипп Кровавый, Аракчеев, Николай I, Столыпин, или таких ничтожеств, как Петр III, Николай II, воспитывает у учащихся чувство гнева и презрения к этим реакционерам. В решении этих задач учителю помогут художественная литература и средства наглядности. Напомним отталкивающие образы Филиппа Кровавого из романа Шарля де Костера «Легенда об Тиле Уленшпигеле», Николая I из повести Л. Толстого «Хаджи Мурат», Вильгельма II из романа Г. Манна «Голова» и др. Из наглядных пособий, используемых для характеристики реакционных деятелей, учитель нередко обратится не к портрету, а к карикатуре. Но некоторые портреты, как, например, портрет Петра III работы художника А. Антропова, немало помогут в разоблачении сущности таких «деятелей» и в создании у учащихся устойчивого комплекса репульсивных эмоций.

8. В некоторых случаях учитель может применить прием *контрастной* характеристики представителей двух антагонистических классов или двух борющихся групп, например Мюнцера

и Лютера, Людовика XI и Карла Смелого, Джона Лильберна и О. Кромвеля, Карла XII и Петра I, О'Коннора и Гарни.

Как отмечает А. И. Стражев, Ф. Энгельс в работе «Крестьянская война в Германии», используя прием противопоставления, усиливает яркость образа Томаса Мюнцера, подчеркивая отрицательные стороны Мартина Лютера — его ренегатство, растущую злобу против крестьянского движения. «Конечно,— замечает А. И. Стражев,— история не так часто выдвигает такие замечательно рельефные и контрастирующие фигуры, противоположные друг другу, как Мюнцер и Лютер. Но контрастирующие характеристики следует применять и там, где нет такой глубокой идеологической противоположности и где скорее надо говорить не о противопоставлении, а о сопоставлении»¹.

9. Яркие образы выдающихся прогрессивных и революционных деятелей имеют важное значение в воспитании школьника и формировании его идеалов. Здесь нередко определяющим является стремление подражать любимому герою, жизнь которого овеяна романтикой подвига. А разве уроки истории не способствуют созданию такого жизненного идеала? В более старшем возрасте, примерно с VII класса, усиливаются более осознанные мотивы самовоспитания, более глубокий интерес к внутреннему миру выдающегося деятеля, к вопросам формирования его личности. Вот почему важно на уроке истории кратко — а во внеклассной работе подробнее и глубже — знакомить учащихся с детством и юностью великих людей, показывать, как уже в юные годы эти люди настойчиво работали над собой: как закалял себя юный Суворов, как страстью к науке был одержим молодой М. В. Ломоносов, как учился и работал Володя Ульянов. Тогда учитель может быть уверен, что у многих своих учеников он зародил стремление стать выносливыми и бесстрашными, как Суворов, учиться, как Ломоносов, служить народу, как Ленин.

10. Воспитывающим значением биографического материала определяется его место и во внеклассной работе. Это, во-первых, широкая рекомендация художественной и научно-популярной литературы о великих исторических деятелях, ученых, путешественниках, художниках, композиторах, зодчих. Во-вторых, руководство работой тематических кружков по изучению жизни и деятельности выдающихся людей, например: кружок в V классе — «Герои древней Греции и Рима»; в VI — «Великие путешественники», «Великие художники и скульпторы средневековья»; в VII—VIII — «Великие полководцы», «Крепостные художники, архитекторы и актеры», «Три поколения русских революционеров» и др.; в VIII—X классах — кружки по изучению жизни и деятельности В. И. Ленина, выдающихся деятелей культуры, руководителей коммунистических партий.

¹ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964, стр. 146.

В учебно-воспитательной работе на уроках истории мы не можем ограничиться освещением роли народных масс и роли личности в истории лишь в связи с изучением отдельных конкретных тем курса и характеристикой отдельных исторических деятелей. Передовой опыт советской школы свидетельствует, что в старших классах нужно и можно ставить перед учащимися и самый вопрос о роли масс и роли личности в истории. Этот вопрос крайне интересует и волнует молодежь, готовящуюся вступить в жизнь и принять активное участие в строительстве коммунизма, и его постановка в старших классах вполне своевременна, если учесть, с одной стороны, уровень развития и знаний старшего школьника, с другой — задачи его морального воспитания и формирования коммунистического мировоззрения.

Однако опыт передовых учителей убеждает в том, что *подготовительную* работу в указанном направлении целесообразно начинать уже в VI—VII классах. Выше мы говорили о подведении учащихся VI класса (на материале Великих географических открытий, изобретения книгопечатания) к выводу, что важнейшие открытия и изобретения являются результатом коллективных усилий. В тех же шестых классах полностью оправдано проведение повторительно-обобщающих уроков на такие, например, темы: «Борьба крестьян против феодалов в средние века», «Народные массы в борьбе за свободу и независимость родины» (на материале Столетней войны, гуситских войн, борьбы балканских славян против турецких завоевателей, Нидерландов против испанского владычества).

Начиная с VIII класса эта работа проводится систематически: на текущих уроках по теме «Возникновение научного коммунизма. К. Маркс и Ф. Энгельс»; в курсе истории СССР VIII класса вопрос о роли личности и народных масс в общетеоретической постановке (разумеется, в доступной форме и на конкретных примерах) освещается на уроках «Революционное народничество 70—80-х годов» и «Распространение идей марксизма в России»; широкую обобщающую работу по вопросу о роли масс в историческом процессе мы проводим на повторительно-обобщающем уроке по теме «Французская буржуазная революция XVIII века»; еще более широкое обобщение осуществляется на повторительно-обобщающем уроке по материалу «Манифеста Коммунистической партии».

Еще глубже этот вопрос ставится в IX классе при выяснении исторических причин образования партии нового типа и появления ленинизма именно в России. Вопрос о руководящей роли партии и роли народных масс служит основным содержанием повторительно-обобщающих уроков: «Революция 1905 г. в России», «Подготовка и проведение Великой Октябрьской социалистической революции», «Гражданская война».

Но очевидно, что помимо повторительно-обобщающих уроков по теме, вопрос о роли личности и народных масс может явиться предметом широких обобщений по «сквозным» проблемам курса.

Одним из примеров такого обобщения служит работа над ленинской характеристикой трех поколений русских революционеров.

Вопрос о роли народных масс и роли личности может стать содержанием итогового обобщения в конце года в VIII—IX классах.

Практике советской школы знакомо проведение в IX—X классах ученических конференций по вопросу о роли исторической личности в связи с изучением таких вопросов, как «Образование Российской империи», «Владимир Ильич Ленин — вождь и организатор Коммунистической партии». В настоящее время многие опытные учителя проводят семинарские занятия по истории в IX—X классах. На таких занятиях желательно поставить задание о роли личности и роли масс в истории (на материале конкретной темы).

Наконец, высшее теоретическое обобщение по данной проблеме, возможное в условиях средней школы, осуществляется в X классе в курсе обществоведения, в программе которого предусмотрены вопросы об исторической необходимости и сознательной деятельности людей, о роли масс и роли личности в истории.

Глава VII

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

§ 22. Культурно-исторический материал школьного курса истории и общие вопросы методики его изучения

Культурно-исторический материал занимает в школьном курсе значительное место. Так, в курсе истории древнего мира в V классе ему отведено 27% общего числа часов, в VI — 23%, в VII — 20%. И это полностью оправдано, если учесть важное значение указанного материала в образовательном и воспитательном отношении. Однако в старших классах время, отводимое изучению вопросов культуры XIX и XX в., резко снижается: в VIII — 10%, в IX — 5% (7 уроков из 140!), в X — 4% (по 2 урока в курсе истории СССР и в курсе новейшей истории, всего 4 урока из 100).

А ведь содержание культурно-исторического материала, относящегося к новому и новейшему времени, к истории СССР XIX—XX вв., имеет особо важное значение в плане идейного воспитания школьника и его общего развития. В курсе новой истории в VIII классе мы знакомим его с прогрессивной культурой периода победы и утверждения капитализма, с невиданными до того успехами математики и естествознания, связанными с именами Ньютона, Лавуазье, Дарвина, с великими писателями и поэтами Гете и Шиллером, Байроном и Бальзаком, Диккенсом и Гейне, с великими композиторами и художниками. На примере

творчества Давида, Делакруа, Курбе мы даем учащимся представление о классицизме, романтизме и реализме в изобразительном искусстве, без чего непонятно развитие русской живописи первой половины XIX в., с которой они знакомятся на уроках отечественной истории в следующем полугодии. Не менее важен материал о достижениях науки в капиталистических странах конца XIX — начала XX в. о новых прогрессивных и реакционных направлениях в литературе и изобразительном искусстве, о кризисе буржуазной культуры в эпоху империализма, с одной стороны, об успехах социалистической культуры в СССР и других социалистических странах (в курсе IX—X классов) — с другой.

На изучение всех этих вопросов в программе отведено недостаточно времени. Между тем именно в этом возрасте (15—17 лет) особенно необходимо правильное идейное руководство учащимися в вопросах их эстетического и общекультурного развития, выработка хотя бы элементарных умений разбираться в явлениях современного искусства и противостоять чуждым влияниям. Задачи коммунистического воспитания на современном этапе настоятельно требуют безусловного обогащения программного материала по истории культуры новейшего времени за рубежом и по истории советской культуры. Безусловной обязанностью учителя является усиленное внимание к этой тематике на уроках истории в IX—X классах и во внеклассной работе.

Невозможно обойти молчанием и содержание культурно-исторического материала в учебной книге по истории для IV класса. Характерно, что в первой половине книги, где речь идет об истории нашей страны до конца XVIII в., более 23% текста отведено культурно-историческому материалу; выразительные страницы посвящены памятникам феодальной архитектуры, даже крепостному театру. Между тем культура XIX в. представлена лишь перечнем имен А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова и Т. Шевченко, а культуре послеоктябрьского периода из 100 страниц отведено едва 4 страницы (4%!). Между тем учащимся этого возраста хорошо известны некоторые картины И. Репина, В. Перова, В. Сурикова, И. Шишкина и В. Васнецова, а также произведения многих советских художников и писателей, имена ученых, изобретателей, знаменитых путешественников, летчиков, космонавтов. Весь этот материал к IV классу нуждается в упорядочении и прочной связи с историческим временем и историческим фоном.

В изложении и освещении культурно-исторического материала учитель истории руководствуется следующими положениями. Данный материал раскрывается в свете учения В. И. Ленина о двух культурах: господствующей культуре господствующего эксплуататорского класса и демократической культуре, выражающей интересы и чаяния трудящихся масс. «В каждой национальной культуре,— указывает В. И. Ленин,— есть, хотя бы неразвитые, элементы демократической и социалистической культуры, ибо в каждой нации есть трудящаяся и эксплуатируемая масса,

условия жизни которой неизбежно порождают идеологию демократическую и социалистическую»¹. «Есть две национальные культуры в каждой национальной культуре. Есть великорусская культура Пуришкевичей, Гучковых и Струве,— но есть также великорусская культура, характеризующаяся именами Чернышевского и Плеханова»². Не случайно, говоря о демократических элементах русской культуры, В. И. Ленин назвал представителями демократической и революционной мысли: наличие демократических элементов в культуре той или другой эпохи связано с освободительной борьбой народных масс. Одна из задач учителя — показать учащимся демократические и социалистические элементы национальной культуры, подчеркнув их связь с народными освободительными движениями.

При изложении культурно-исторического материала должны быть показаны исторические условия развития культуры изучаемой эпохи, ее классовый характер. При этом необходимо подчеркнуть, что основой всей духовной культуры в любую историческую эпоху является материальная культура, создаваемая трудящимися массами. Развитие культуры определяется материальными условиями жизни общества, характером общественного строя, важнейшими событиями общественной жизни и классовой борьбы.

Раскрывая классовый характер господствующей культуры в эксплуататорском обществе, мы в то же время показываем роль народных масс как творцов культуры, народные корни национальной культуры.

Говоря о народе как творце культуры, следует, однако, помнить, что в условиях эксплуататорского строя трудящиеся массы поработаны не только экономически, но и духовно, лишены света и знания. Поэтому и роль их в духовной жизни ограничена. Только социалистическая революция открывает полный простор для развития народного творчества в области культуры, для широкого участия трудящихся масс в культурном строительстве.

На конкретном материале необходимо показать учащимся активную роль науки и искусства в общественной жизни, классовой борьбе, их влияние на историческое развитие: роль науки в развитии производительных сил, роль революционной теории в классовой борьбе, роль искусства, воспитывающего высокие общественные идеалы, горячие чувства патриотизма, ненависть к угнетению, стремление к освобождению.

Знакомя учащихся с развитием культуры нашей страны и других стран и народов, необходимо показать связь между культурой нашей страны и мировой культурой, взаимное влияние мировой культуры и культуры России, воспитывая тем самым у школьников чувства советского патриотизма и интернационализма. Равным образом учитель раскроет взаимосвязь и взаимообо-

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 24, стр. 120—121.

² Там же, стр. 129.

гашение культуры братских народов, влияние прогрессивной русской культуры на культуру народов нашей страны.

Не преувеличивая относительной культурной отсталости нашей страны после событий XIII в., учитель покажет, что в условиях феодально-крепостнического гнета и самодержавия трудящиеся массы нашей страны были, по выражению Ленина, ограблены в смысле образования, света и знания, и подчеркнет, что культурная отсталость народов России была ликвидирована только в результате Великой Октябрьской социалистической революции.

I. Исторические условия развития культуры. Изучение культуры страны или народа в определенную историческую эпоху необходимо начинать с выяснения исторических условий развития культуры, причин ее расцвета или упадка. Иногда такая характеристика содержится в предшествующем материале. Так, в учебнике истории древнего мира последний абзац параграфа, предшествующего теме «Расцвет культуры Греции», посвящен характеристике общественной жизни в Афинах V в. до н. э. и заканчивается фразой, что «общественная жизнь в Афинах открывала широкий простор для умственного и физического развития свободных людей» (стр. 146). Довольно последовательно этот прием выдержан в учебнике истории средних веков, где почти всегда (см. § 12, 15, 57) изложению культурно-исторического материала предшествует абзац с подзаголовком: «Что способствовало развитию культуры (Византии)?», «Почему культура стран халифата была высоко развита?», «Чем был вызван подъем культуры (Возрождения)?». В учебнике для VII класса такое специальное выделение («Исторические условия развития культуры») дано лишь к теме «Развитие культуры России в XVII веке», но этим отнюдь не снимается с учителя обязанность перед изучением культурно-исторического материала определенной эпохи начать с характеристики исторических условий развития культуры. Лучше всего это осуществлять путем сочетания изложения учителя с беседой, в ходе которой мобилизуются знания учащихся об исторических условиях и событиях, определивших характер развития культуры.

Особенное значение такая общая характеристика исторических условий и особенностей развития культуры изучаемой эпохи приобретает в старших классах. Приведем примерную характеристику исторических условий развития культуры России во второй половине XIX в.

Реформы 60-х годов положили конец господству феодально-крепостнического строя. Россия после 1861 г. вступила на путь капитализма. Но это не значит, что на смену дворянской культуре пришла культура толстосумов, фабрикантов и заводчиков. Характер культуры зависит от ряда исторических условий развития данной страны, от направления этого развития. Развитие капитализма в России постоянно наталкивалось на пережитки крепостничества; реформа 1861 г. не устранила, а лишь отсрочи-

ла буржуазно-демократическую революцию, задачи которой заключались в свержении самодержавия и ликвидации всех пережитков крепостничества в стране. В России после 1861 г. все ширилось и усиливалось революционное движение, возглавляемое в 60—70-е годы революционерами-народниками. В 80—90-е годы на арену революционной борьбы выходит российский пролетариат. В условиях назревания демократической революции, героической борьбы революционеров-демократов и начала пролетарского этапа в революционном движении важнейшим в русской культуре явилось демократическое и революционно-демократическое направление.

В России XIX в. в руках царского правительства, реакционного дворянства и духовенства находились школы, большинство газет, церковь. Все это были сильные орудия воздействия на мысли и чувства людей. Учителя и попы внушали детям веру в бога и воспитывали преданность царю, реакционные профессора университетов стремились превратить молодых людей в послушных, верноподданных чиновников.

В России и после 1861 г. были реакционные ученые, писатели, художники и драматурги, пользовавшиеся покровительством властей. Но не они определяли будущее русской культуры и не они были властителями дум молодого поколения, ибо наряду с культурой правящих классов была «также великорусская культура, характеризующаяся именами Чернышевского и Плеханова»¹, связанная с освободительной борьбой против самодержавия и эксплуатации. Лучшая часть молодежи, вдохновляемая идеями Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова, шла «в народ» на революционный подвиг. В конце XIX в., несмотря на политическую реакцию, лучшие люди, такие, как В. И. Ленин и Н. К. Крупская, Г. М. Кржижановский и И. В. Бабушкин, посвятили свою жизнь борьбе за освобождение рабочего класса и всех трудящихся.

Ни в одной стране не были так сильны демократические и социалистические элементы национальной культуры, как в России, которая шла навстречу демократической революции 1905 г. и Октябрьской социалистической революции 1917 г. Подъем и развитие русской национальной демократической культуры проходили в острой идейной борьбе против реакционных направлений и учений. Эта борьба шла во всех областях культуры — в школах и университетах, в науке и литературе, в живописи, музыке и театральном искусстве.

В ряде случаев целесообразнее такой краткий обзор отнести к изучению отдельных сторон и явлений культуры, например к изложению вопроса о древнегреческом театре предпослать исторические сведения о происхождении театральных представлений.

II. Развитие науки. Знакомя учащихся с состоянием науки, учитель учит и мобилизует их знания об ученых, изобретателях, исследователях, полученные на уроках географии, фи-

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 24, стр. 129.

зики, химии, математики. Характеристика развития науки строится, таким образом, в значительной мере на обобщении знаний, имеющихся у учащихся. В дополнение учитель приведет те факты из жизни ученого, в которых ярко раскрываются характерные черты эпохи, связь между состоянием науки и общественным строем. Так, раскрывая роль М. В. Ломоносова в развитии русской и мировой науки, учитель опирается на знания о нем, полученные учащимися на уроках физики, химии, литературы, обобщает их в ходе беседы примерно по таким вопросам: в каких областях культуры проявил себя великий русский ученый? Какие открытия или нововведения были им сделаны? Беседа завершается выводом о значении М. В. Ломоносова в русской и мировой науке. Едва ли правомерно поручать доклады об ученых и философах древности пятиклассникам. Но уже в VI классе учащиеся удачно выступают на уроке с короткими (5—10 мин.) устными сообщениями о жизни и деятельности Джордано Бруно, Коперника, Галилея, используя дополнительную научно-популярную литературу.

Исключительную ценность представляет и рассказ учителя о жизни и деятельности ученого (или исследователя), если основным содержанием является показ его научного *подвига*.

В заключение подчеркнем безусловную необходимость хотя бы краткой общей характеристики исторических условий развития науки, которой открывается или в отдельных случаях завершается обзор материала о науке и ученых. Например, рассказ о развитии науки в крепостной России первой половины XIX в. можно начать так. Самодержавно-крепостнический строй не благоприятствовал развитию наук в России. Правительство и высшее дворянство, преклоняясь перед всем иностранным, пренебрежительно относились к русским ученым, к их открытиям и изобретениям. На содержание научных учреждений отпускались ничтожные средства. Научные исследования мало интересовали правительство; оно больше заботилось о том, чтобы наука не подрывала влияния церкви и служила прославлению самодержавия. В этих условиях научная деятельность не сулила почета, а требовала большой самоотверженности. Поэтому в науку шли идейные люди, не ради чинов и денег, а ради самой науки. Многие русские ученые были выходцами из народа, разночинцами. Они творчески использовали достижения западноевропейских ученых и в свою очередь внесли ценный вклад в мировую науку.

III. Архитектура и живопись. При рассмотрении архитектурных сооружений в натуре или на репродукциях важно сосредоточить внимание учащихся прежде всего не на деталях, а на основной массе сооружения в целом, на его общей композиции. Так, обращаясь к памятнику древнерусского зодчества Софии Киевской, учитель прежде всего обратит внимание учащихся на огромные размеры храма, создающие впечатление величественности, на ступенчатую пирамиду его каменной массы, на то, как он уступами поднимается к центральному куполу. Главное

пространство храма образует в центре равноконечный крест, четыре столба несут на себе центральный купол. Это — крестово-купольный храм. Он делится на пять продольных частей — нефов. Средний неф больше боковых.

Рассмотрим с учениками архитектурный памятник XVI в. Покровский собор (собор Василия Блаженного). В плане он представляет собой восьмиугольную звезду с одним храмом в центре. Уже это было полным отступлением от крестово-купольного канонического образа. Центральный храм завершается шатром более 50 м высотой. Вокруг него расположены четыре больших и четыре малых восьмигранных храма. Каждый из них состоит из трех частей, причем каждая верхняя часть тоньше и меньше нижней. Движение ввысь особенно подчеркнуто вознесенной над всеми главой центрального шатра. Гениальные строители Барма и Постник нарушили традиции византийского «багажничества», поместив главный шатер не в самом центре собора. Он как бы шагнул в сторону Кремля и «движется», ведя за собой всю громаду слитых с ним восьми соборов.

Для современников это произведение архитектуры имело не только эстетическое, но и идеологическое значение. Действительно, группа самостоятельных храмов, возвышающихся на общем основании, создает впечатление гармонического единства. Так русские земли объединены в единое целое; так русский царь подчинил себе независимых ранее государей. Эта политическая аллегория выражена средствами архитектуры.

Основные направления русской архитектуры XVIII в. — барокко и классицизм — учитель покажет на двух архитектурных памятниках.

Русское барокко не было подражанием западноевропейскому. Не тщеславная причудливость, свойственная резиденциям мелких владетельных «государей» Германии и Северной Италии, а мощный размах и величие — вот основные черты русского барокко, наиболее ярко воплощенные в творениях *Варфоломея Растрелли*, которые он создавал, по его собственному выражению, «для одной славы всероссийской». По его проекту в центре столицы, на берегу Невы, построен Зимний дворец. Это грандиозное сооружение не охватить одним взглядом: в нем более 1000 помещений, 2000 окон, длина карниза, его венчающего, — почти 2 км! В плане Зимний дворец — огромный четырехугольник с парадным внутренним двором. Все его фасады различны. Ломаная линия фасада подчеркнута мощными ломаными карнизами. Фасад издали кажется каменным кружевом: от поверхности стены почти ничего не осталось — она прорезана огромными окнами трех этажей, покрыта лепными украшениями и украшена двухъярусными колоннами, которые ничего не поддерживают, имея лишь декоративное значение. Белые колонны эти то сбегаются в тесные группы, то сдваиваются, то разбегаются вдоль фасада. Подойдем сбоку к фасаду: виден только бесконечный ряд белых колонн. Отойдем немного в сторону — и колонны расступаются,

открывая простенки и лепные украшения стены. Эта неожиданная игра колонн и причудливой светотени создает впечатление движения. Его усиливают скульптурные украшения на кровле дворца — вазы, нимфы, рыцари, которые кажутся летящими в небе, продолжая собой восходящее движение колонн. Светло-голубой, с белыми колоннами и наличниками окон, с золочеными украшениями и статуями, дворец производил впечатление сказочной роскоши и великолепия. Внутри он был украшен деревянной золоченой резьбой и лепкой (над этим трудились тысячи мастеров-резчиков из народа), сверкал тысячами свечей своих хрустальных люстр, огни которых отражались в огромных зеркалах и блестящих паркетах.

Материал о *В. И. Баженове* (1737—1790) достаточно широко представлен в учебнике по истории СССР для VIII класса.

Один из крупнейших представителей русского классицизма в архитектуре XVIII в. *М. Казаков* (1738—1812) работал главным образом в Москве и Подмосковье, где создал ряд известных и поныне замечательных построек. Это Московский университет (старое здание на Моховой), Дом Союзов (зал Благородного собрания), дом правительства (Сенат) в Кремле, на куполе которого всегда развевается Государственный флаг нашей страны.

Остановимся на архитектуре Дома Союзов. Это здание было куплено московским дворянством. Для многочисленных балов и собраний *М. Казаков* пристроил к нему знаменитый Колонный зал, архитектура которого отличается величавой классической простотой. Стройно и спокойно окружают его высокие колонны с пышными коринфскими капителями. Потолок покрыт росписью.

Еще более наглядно раскрываются национальные черты в творчестве *И. Старова* (1744—1808), одного из основоположников русского классицизма в архитектуре. Наиболее характерен для его творчества Таврический дворец в Петербурге. На этом примере легко показать основные черты русского классицизма. В основе здания — типичная русская дворянская усадьба, здание расположено «покоем»; центральный фасад и два крыла раскрыты на Неву, с противоположной стороны — обширный сад. Наружная его архитектура отличается предельной простотой: шестиколонный дорический портик центрального фасада с фронтоном и куполом, гладкие стены, строгие колонны, прямоугольные окна. Зато внутренняя отделка дворца поражала современников исключительной роскошью.

В ряде случаев необходимо, в связи с анализом памятников архитектуры или скульптуры, кратко охарактеризовать исторические условия, в которых они создавались. Так, рассказывая о памятнике Петру I — «Медном всаднике», — учитель не забудет упомянуть, что француз Фальконе при активном сотрудничестве русских мастеров трудился над ним 12 лет. За эти годы прогремели победы при Чесме и Ларге, расширились границы России, выросли ее хозяйство и культура. В этом памятнике заложена высокая идея могущества России, ее победного движения, мысль

о великом народе, преодолевающим все препятствия на своем историческом пути. Иногда такая характеристика времени предшествует изложению соответствующего культурно-исторического материала.

Овеянные славой, возвращались из Западной Европы русские войска. Несметные толпы народа встречали их у городских застав. В честь победителей воздвигали триумфальные ворота, например Нарвские ворота в Петербурге. В 1814 г. их построили (из дерева) для встречи русской гвардии, возвращавшейся из Парижа. Позже они были сооружены из меди и камня архитектором *В. П. Стасовым*. Могучую арку охраняют фигуры русских воинов и венчает колесница Славы, увлекаемая шестеркой коней. Еще более грандиозна Триумфальная арка Главного штаба на Дворцовой площади, созданная архитектором *К. Росси*. Над аркой — шестерка коней в триумфальной колеснице с крылатой фигурой Славы. Арка Главного штаба — памятник победы России над полчищами Наполеона — стала в XX в. свидетелем еще более грандиозных событий — штурма Зимнего дворца в дни Великой Октябрьской революции. В честь победы над армией Наполеона на той же площади поставлена Александровская колонна — величайший в мире памятник из цельной глыбы гранита. В Зимнем дворце была создана галерея с портретами героев 1812 г.

В обстановке патриотического подъема в 1818 г. в Москве на Красной площади был установлен памятник *К. Минину* и *Д. Пожарскому*. Влияние событий Отечественной войны 1812 г., вызвавшей небывалый патриотический подъем, помогло русскому скульптору *Ивану Петровичу Мартосу* (1754—1835) с величайшей простотой и силой воплотить образы народных героев. На гранитном постаменте памятника надпись: «Гражданину Минину и князю Пожарскому — благодарная Россия». Это — первый в России памятник, созданный не на средства царской казны, а на деньги, собранные среди населения.

Характеристика произведений изобразительного искусства представляет ряд трудностей для учителя. Следует подчеркнуть, что основным в характеристике крупнейших произведений искусства и направлений в искусстве является раскрытие их идейного содержания: какие идеи, какие чувства хотел выразить художник, скульптор, музыкант своим произведением? К чему оно призывает? Какие явления жизни отражает? С каких позиций?

Стремясь дать более конкретную и яркую характеристику произведения искусства, учитель укажет, в связи с какими историческими событиями оно было создано, какие общественные задачи ставил художник, приведет яркий эпизод или высказывания современников, связанные с первой демонстрацией данного произведения (выставка картин, премьера оперы и т. п.), отзывы представителей реакционной и прогрессивной части общества.

Очень убедительны высказывания о произведении искусства самого автора, отзывы крупных деятелей искусства, наконец, высказывания классиков марксизма. Следует также иметь в ви-

ду, что при ознакомлении учащихся с произведениями искусства (архитектура, живопись) задача учителя заключается не только в раскрытии идейного содержания и живописных средств, с помощью которых художник воздействует на нас, но и в том, чтобы научить учащихся с той или иной глубиной самостоятельно разбираться в произведении искусства, *понимать* его. Ряд ленинградских учителей вооружают учащихся в доступной для них форме методами такого разбора. Делается это так. В ходе изучения культурно-исторического материала в VII (и даже в VI) классе учитель постепенно знакомит учеников с основными искусствоведческими понятиями, необходимыми для понимания произведений живописи (композиция, колорит, светотень, рисунок). Он учит школьников анализу картины (репродукции), пользуясь указанными понятиями. Эта работа проводится в неразрывном единстве с анализом идейного замысла картины, с активизацией эмоционального восприятия.

В качестве примера рассмотрим ход урока «Великие художники и композиторы нового времени». Пользуясь эпидиаскопом, учитель (в ходе беседы) демонстрирует на экране снимок с картины Жака Давида «Клятва Горациев», целиком и отдельные ее фрагменты. Напомнив учащимся предреволюционную обстановку во Франции в конце XVIII в., он объясняет сюжет картины, ставит вопросы по ее содержанию: какие мысли и чувства стремился вызвать художник у тех, кто смотрел картину? Как художник изобразил действующих лиц? «Они напоминают статуи, скульптуры», — отмечают школьники. А где и когда создавались такие скульптуры? «В древней Греции и в Риме». Так вводится термин «классицизм». Далее разбирается композиция картины и центр композиции — выразительное скрещение рук, поднятых в клятве. Учитель рассказывает, какое впечатление производила эта картина на современников, показывая героизм древних в борьбе за республику. Затем формулируются основные особенности классической живописи: геометрическая правильность композиции, скульптурность фигур, четкость рисунка.

По репродукции с картины Эжена Делакруа «Свобода на баррикадах» точно так же в ходе беседы, руководимой учителем, школьники устанавливают основные черты романтизма в живописи, отмечая, что для полотен Делакруа характерны порыв, движение¹. Картина Делакруа потрясает своей мощью, пафосом революционной борьбы.

Урок заканчивается рассмотрением репродукций с картин Жана Милле. Представитель реализма в живописи, он писал картины из жизни французских крестьян, правдиво изображая их тяжелый труд и жизнь, полную лишений. В своих произведениях Милле выступает как обличитель буржуазного строя, хотя он сам и не был революционером. Его картина «Собирательницы

¹ Разбор этой картины см. в кн.: А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 174.

колосьев» может служить иллюстрацией к рассказу учителя о положении французских крестьян в годы июльской монархии и Второй империи.

Вечереет. Сжатое поле. Отъезжает телега со снопами. А на переднем плане три крестьянки собирают колосья, оставшиеся на поле богатых соседей. В немногих деталях одежды (деревянные сабо, жесткие чулки, нарукавники, предохраняющие от уколов соломы, платки, надвинутые на брови, грубая выцветшая одежда), в наклоне фигур художник показал тяжесть труда, горькую заботу о куске хлеба. Через силу, низко наклонясь, тянутся эти крестьянки к каждому колоску, каждому зернышку, оставшемуся на поле...

Так на немногих картинах трех французских художников в связи с изучением программного исторического материала (при минимальных затратах времени) учащиеся получают представление об основных этапах развития французской живописи конца XVIII и XIX в. — революционном классицизме, революционным романтизмом и реализмом.

Характеристика основных направлений в западноевропейской живописи поможет при изучении русского искусства первой половины XIX в.

§ 23. Культура России в эпоху империализма

Знакомя учащихся с состоянием науки в России в начале XX в., учитель приведет такие факты, в которых ярко раскрываются характерные черты эпохи, связь между состоянием науки и общественным строем.

Например, для характеристики положения русской науки в годы столыпинской реакции учитель упомянет о выходе в отставку в 1910 г. группы прогрессивных ученых Московского университета в знак протеста против полицейских преследований и вмешательства в жизнь университета. Правительство приняло отставку, и научная жизнь университета замерла на годы. Среди уволенных был и блестящий физик-экспериментатор П. Н. Лебедев. Он вынужден был вести научные работы в подвале дома № 20 по Мертвому переулку, где им была оборудована маленькая лаборатория. Лебедев скончался в возрасте 46 лет. Вот что писал ученый своему другу академику Б. Б. Голицину: «Вся моя деятельность насадителя науки в дорогом отечестве представляется мне какой-то безвкусной канителью, я чувствую, что я как ученый погибаю безвозвратно: окружающая действительность — какой-то непрерывный одуряющий кошмар, беспросветное отчаяние»¹.

Следует напомнить и о судьбе гениального изобретателя-самоучки К. Э. Циолковского (1857—1935). За всю свою долгую жизнь до революции Циолковский единственный раз получил материальную поддержку от правительственного учреждения в

¹ С. И. Вавилов. Тридцать лет советской науки. М., 1947, стр. 11.

сумме 470 руб. на продолжение научных опытов. Это было в 1899 г.

Всю жизнь мечтал К. Э. Циолковский своими трудами хоть немного продвинуть человечество вперед. До революции его мечта не могла осуществиться. Лишь Октябрь принес признание трудам самоучки, лишь Советская власть и Коммунистическая партия оказали ему действенную помощь. «При советском правительстве,— писал он,— обеспеченный пенсией, я мог свободнее отдаться своим трудам и, почти незамеченный прежде, я возбудил теперь внимание к своим работам»¹. В наши дни мы являемся свидетелями триумфа гениальных идей Циолковского, триумфа советской науки.

Одним из методов проведения этого урока может служить постановка небольших докладов учащихся. Наряду с этим найдется место и увлекательный рассказ учителя, особенно о географических открытиях и путешествиях П. П. Семенова-Тян-Шанского, П. К. Козлова, о трагической и героической эпопее Г. Я. Седова.

Значительно бóльшие трудности представляет для учителя методическая разработка второго урока темы. Текст учебника содержит здесь имена более 20 писателей, 10 художников, 5 композиторов и 5 деятелей театрального искусства.

Опыт свидетельствует, что нет необходимости на этом уроке давать развернутую характеристику творчества писателей, имена которых названы в учебнике истории, да это и немыслимо в рамках урока, содержание которого включает характеристику и ряда других явлений культуры. Правильным представляется другое решение вопроса: с одной стороны, опора на знания, полученные учащимися на уроках литературы, с другой — использование на соответствующих уроках произведений художественной литературы начала XX в. для характеристики и конкретизации различных сторон и явлений общественной жизни того времени. Так, рассказывая о назревании революции и о подъеме массового революционного движения в начале 1900-х годов, учитель приведет строки из горьковской «Песни о Буревестнике» («Пусть сильнее грянет буря!»), в которых ярко выражены общественные настроения демократических слоев того времени.

Рассказав о Манифесте 17 октября, можно привести отрывок из стихотворения А. Блока, датированного 18 октября 1905 г. и содержащего прозорливую мысль, что самодержавие не только не уничтожено, но и не потерпело сколько-нибудь серьезного поражения:

Вися над городом всемирным,
В пыли прошедшей заточен,
Еще монарха в утре лирном
Самодержавный клонит сон...

¹ К. Э. Циолковский. Избранные труды. М., 1962, стр. 471—472.

И если лик свободы явлен,
То прежде явлен лик змеи,
И ни один сустав не сдавлен
Сверкнувших колец чешуй¹.

Рассказывая о новом промышленном подъеме 1910—1914 гг., учитель, привлекая строки стихов А. Блока, дает картину бурного развития промышленности на юге страны, на Украине:

Путь степной — без конца, без исхода,
Степь, да ветер, да ветер — и вдруг
Многоярусный корпус завода,
Города из рабочих лачуг...

Черный уголь — подземный мессия,
Черный уголь — здесь царь и жених,
Но не страшен, невеста, Россия,
Голос каменных песен твоих!

Уголь стонет, и соль забелелась,
И железная воет руда...
То над степью пустой загорелась
Мне Америки новой звезда!²

Говоря о творчестве А. И. Куприна, он напомним содержание повести «Молох», дающей образ капиталистического предприятия — чудовища, поглощающего человеческие жизни.

Творчество Демьяна Бедного лучше охарактеризовать в связи с деятельностью большевистской газеты «Правда» и рабочим движением.

Рассказывая о революционных выступлениях российского пролетариата накануне империалистической войны 1914—1918 гг., учитель коснется демонстраций и стачек протеста против массовых отравлений работниц резиновой промышленности и особенно рабочих на свинцово-белильных фабриках. Царское правительство ответило на демонстрации рабочих свинцовыми пулями. Были убитые и раненые. Революционное движение готово было перерасти в вооруженную борьбу. Приведем в связи с этим четверостишие Д. Бедного, которое сам поэт считал своей лучшей эпиграммой:

На фабрике — отравы,
На улице — расправа.
И там свинец, и тут свинец...
Один конец!..

Стихи были опубликованы газетой «Путь правды» и содержали в своей последней строчке скрытый (ведь газета была легальная) призыв к вооруженному отпору: последние слова, говорит Д. Бедный, выражали «жест отчаянной удали, когда надо биться, потому что все равно пропадать». Это придавало стиху «неуловимую для цензурной придирки, однако совершенно ясную

¹ А. Б л о к. Стихотворения. Л., 1955, стр. 250.

² Т а м ж е, стр. 507.

боевую динамику»¹. Это скрытое содержание эпиграммы необходимо раскрыть учащимся, чтобы еще раз показать, как большевики использовали *легальные* возможности для *революционной* агитации.

Во всех этих случаях, на уроке о литературе и искусстве, мы можем сослаться на произведения поэтов и писателей, привлеченные нами в связи с изучением предшествовавшего исторического материала.

Говоря о литературе народов нашей страны, необходимо подчеркнуть ее идейную связь и содружество с русской литературой. Произведения украинских писателей и поэтов — Мих. Коцюбинского, Леси Украинки — распространялись в России и пользовались большой любовью русских читателей.

Поскольку учащиеся еще в VIII классе знакомились с творчеством И. Е. Репина, необходимо дать им представление о крупнейшем художнике-портретисте начала XX в. В. А. Серове, показав репродукции портретов В. В. Стасова, Ф. И. Шаляпина и других.

Знакомя учащихся с творчеством русских композиторов, учитель может использовать грамзаписи.

Урок заканчивается характеристикой политики царизма в отношении школы и просвещения, изучением высказываний В. И. Ленина по этому вопросу, приведенных в учебнике.

§ 24. Культурные преобразования в первые годы после Великой Октябрьской социалистической революции

В учебнике истории СССР под редакцией М. П. Кима § 23 (изд. 1971 г.) посвящен вопросам социалистического строительства в годы гражданской войны. Поскольку здесь впервые ставятся вопросы развития советской культуры, следует разъяснить учащимся некоторые принципиальные положения.

Напомним, что Великая Октябрьская социалистическая революция явилась важнейшей предпосылкой расцвета культуры и культурной революции в нашей стране. Впервые в истории человечества она открыла перед трудящимися широчайшие возможности приобщения к накопленной веками культуре, получения научных знаний, культурного развития, участия в художественном творчестве.

Качественное своеобразие советской культуры как культуры нового общественного строя заключается в ее социалистическом содержании. Она характеризуется коммунистической идейностью, пролетарским интернационализмом, глубоким демократизмом. Наука, техника, все сокровища, созданные человеческим гением и служившие до сих пор кучке эксплуататоров, теперь стали до-

¹ Д. Бедный. Собр. соч., т. 1. М., 1953, стр. 525.

стоянием народа. Трудящиеся массы должны были на деле стать хозяевами культурных ценностей. Поэтому Коммунистическая партия с первых дней после победы Октябрьской социалистической революции поставила задачу — помочь миллионам трудящихся овладеть завоеваниями культуры и прежде всего науки, используя ее достижения для строительства социализма.

В центре и на местах, по инициативе масс и местных организаций, была развернута широкая культурно- и политико-просветительная работа среди взрослых и молодежи, у которых обнаружилась колоссальная тяга к знаниям. Были открыты рабочие и красноармейские клубы, народные театры. В национализированных особняках буржуазии разместились библиотеки и другие культурно-просветительные учреждения. На заводах, в воинских частях читались лекции на научно-популярные и политические темы. Далее учитель расскажет (в рамках учебника) о борьбе за ликвидацию неграмотности, строительстве единой трудовой советской школы, демократизации высшего образования, создании рабфаков.

Коммунистическая партия поставила своей задачей довести до конца начатое Октябрьской революцией дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие коммунистического переустройства общества.

Советская власть проявляла большую заботу о детях и о школе. Обучение в школе стало бесплатным. Но не все дети учились. Было много беспризорных ребят, потерявших родителей в годы империалистической и гражданской войн. Для них были созданы детские дома и колонии. Одна из них была организована в 1920 г. А. С. Макаренко под Полтавой — знаменитая колония им. Горького.

Исключительное значение в деле воспитания молодежи в духе коммунизма имеет выступление В. И. Ленина на III съезде комсомола. На данном уроке учитель кратко знакомит учащихся с содержанием этой речи: в дальнейшем, в курсе обществоведения, учащимся предстоит глубоко изучить ее.

В деле воспитания молодежи и широких масс трудящихся исключительную роль играло издание общественно-политической литературы, произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина значительными по тому времени тиражами. С 1920 г., по решению IX съезда партии, началось первое издание Сочинений В. И. Ленина.

Задача укрепления военно-политического союза рабочего класса с крестьянством против белогвардейцев и интервентов требовала самой широкой разъяснительной и политико-просветительной работы, особенно в деревне. Народное творчество создало своеобразные очаги этой работы — избы-читальни. Они возникали во многих местах вскоре после Октябрьской революции по инициативе партийных организаций, местных Советов и самого населения. Сочетая работу библиотеки, читальни, клуба, агитпункта, школы ликбеза и даже книжной лавки, избы-читальни в годы

гражданской войны были важными опорными пунктами просветительской работы в деревне. VIII съезд партии принял решение о массовой организации изб-читален.

Опыт революционных рабочих и солдат подсказал и такую форму массовой работы, как агитпоезда. Вскоре после Октябрьской революции, когда шла демобилизация старой армии, матросы, солдаты-фронтовики, возвращавшиеся домой, везли с собой в теплушках брошюры, листовки, раздавали их на станциях и полустанках, пели революционные песни. Это привлекало местных жителей. Возникал летучий митинг. Бывалые солдаты рассказывали крестьянам, что такое Советская власть и чего она хочет.

Партия подхватила эту ценную инициативу. Агитпоезда сыграли большую роль в сплочении народных масс вокруг Советской власти в годы гражданской войны. Агитпоезд «Октябрьская революция» под руководством М. И. Калинина в 1919 г. провел 369 митингов, на которых побывало более 1 млн. человек. Были и агитпароходы.

Излагая материал о развитии советской науки в годы гражданской войны, достаточно подробно представленный в учебнике, учитель напомним учащимся, что блокада, объявленная руководителями Антанты молодой Советской республике, коснулась и области науки. В годы интервенции в Россию не поступало ни новых научных книг, ни научного оборудования. Советская наука на несколько лет была изолирована от внешнего мира. В суровых условиях гражданской войны ученым приходилось недоеда́ть, работать в нетопленных лабораториях. Однако исследования не только продолжались, но и получили более широкое развитие, чем в предреволюционное время.

Дело в том, что в царской России научно-исследовательская работа в области физико-технических и естественных наук считалась частным делом ученого и велась в маленьких лабораториях кустарного типа. Царское правительство отпускало средства на проведение лишь тех исследований, которые считало важными для своей захватнической внешней политики и для укрепления царистской идеологии (например, экспедиции в Центральную Азию, Тибет, работы по истории Византии, истории церкви и т. п.). После Октябрьской революции положение науки в нашей стране коренным образом изменилось. Партия и Советское правительство с первых же месяцев революции предоставили значительные средства для организации крупных исследовательских институтов, считая научную работу важным государственным делом.

К тому, что сообщается в учебнике о литературе и театре в годы гражданской войны, желательно дать небольшой конкретный материал о творчестве В. Маяковского, Д. Бедного, о революционной песне.

В годы гражданской войны революционная поэзия служила делу победы над белогвардейцами и интервентами. Примечательно, что «Левый марш» Маяковского впервые был прочитан им на

массовом вечере балтийских матросов. Его же стихи, созданные в дни Октября: «Ешь ананасы, рябчиков жуй, день твой последний приходит, буржуй» — распевались рабочими на демонстрациях. Большой популярностью в эти годы пользовались песни Демьяна Бедного. Красноармейская песня «Проводы», написанная им на Восточном фронте в конце 1918 г., стала одной из любимых в армии и народе. Родня уговаривает крестьянского парня остаться дома:

— В Красной Армии штыки, чай, найдутся,
Без тебя большевики обойдутся.

А молодой боец отвечает:

— С Красной Армией пойду я походом,
Смертный бой я поведу с барским сбродом...

Д. Бедным создана «Коммунистическая марсельеза». Припевом в ней служат слова:

Кто честен и смел, пусть оружие берет,
Свергай кабалу мироеда!
Нас ждет или смерть, иль победа.
Вперед, вперед, вперед, вперед, вперед!

С этой песней шли на фронт рабочие коммунистические батальоны, отряды матросов и красных курсантов. Революционная песня сплавляла и вдохновляла бойцов.

В беседе с К. Цеткин В. И. Ленин говорил, что искусство должно принадлежать народу. Оно должно уходить своими глубочайшими корнями в самую толщу трудящихся масс. Оно должно быть понятно этим массам и любимо ими. Оно должно объединять чувства, мысль и волю этих масс, поднимать их¹.

Советское правительство уделяло большое внимание развитию изобразительного искусства, в частности скульптуры. Весною 1918 г. В. И. Ленин выдвинул идею «монументальной пропаганды», предложив соорудить на видных местах скульптурные группы и памятные доски, посвященные событиям революции, памятники борцам за свободу и деятелям культуры. Важной стороной монументальной пропаганды В. И. Ленин считал проведение массовой работы в связи с открытием памятников, чтобы каждое такое открытие было актом пропаганды, маленьким праздником. Искусство, по мысли В. И. Ленина, призвано активно помогать социалистическому строительству, воспитывая трудящихся в духе коммунизма. Барельефы, выразительные надписи на общественных зданиях, монументы на улицах и площадях, поставленные в честь великих мыслителей и революционеров, должны пропагандировать идеи демократии и социализма.

14 апреля 1918 г. был опубликован декрет Совета Народных Комиссаров «О снятии памятников, воздвигнутых в честь царей и их слуг, и выработке проектов памятников Российской социа-

¹ См.: К. Цеткин. Воспоминания о В. И. Ленине. М., 1955, стр. 14.

листической революции», отражающих «идеи и чувства революционной трудовой России». И осенью 1918 г. на площадях и скверах Москвы и других городов началась установка временных памятников и мемориальных досок на зданиях.

В условиях гражданской войны республика не имела возможности сооружать монументы из бронзы и мрамора; памятники и мемориальные доски были из гипса или бетона¹. На их открытии неоднократно выступал В. И. Ленин. Известна его речь 1 Мая 1920 г. на открытии памятника Степану Разину (скульптор С. Т. Коненков). В эти годы были сооружены памятники К. Марксу, А. Н. Радищеву у Зимнего дворца, Н. А. Добролюбову, Т. Г. Шевченко, барельефы В. Г. Белинского, А. И. Герцена и др.

Аляповатую ограду у Зимнего дворца сняли, а ее гранитные плиты перевезли на Марсово поле (площадь Жертв Революции), из них был сооружен надгробный памятник борцам за свободу, павшим в феврале 1917 г., в дни Октябрьской социалистической революции и в годы гражданской войны. Проект этого памятника разработал молодой архитектор Л. В. Руднев (впоследствии главный архитектор высотного здания Московского университета и Дворца культуры и науки в Варшаве). Надписи на памятнике составил А. В. Луначарский — первый нарком просвещения.

Одним из ярких явлений советской культуры с первых месяцев установления Советской власти явились массовые революционные празднества. Они стали народной традицией, характерным элементом нового быта.

Особенно примечателен один из таких праздников — Первомайский коммунистический субботник в 1920 г. В истории Ленинграда он связан с созданием чудесного нового сада на площади Жертв Революции. При царизме Марсово поле представляло собой плац для военных парадов и обучения солдат. Это был пустырь, почва которого — на метр в глубину битый кирпич и щебень — в течение многих десятилетий утрамбовывалась солдатскими сапогами. Идеалом царизма была казарма, а перед казармой — плац. Только пыль, поднятая ветром, носилась над этим унылым местом.

1 Мая 1920 г. сюда пришли коммунисты. За один день они вырыли глубокие траншеи, вынули щебень и кирпич, засыпали плодородной землей, насадили кусты и деревья. Так был создан большой сквер на площади Жертв Революции.

В годы гражданской войны изобразительное искусство играло роль могучего агитационного средства, призванного участвовать в коммунистическом воспитании масс и мобилизации их на защиту социалистического Отечества.

Большую роль в революционной агитации сыграли знаменитые «окна РОСТА». В окнах и витринах пустующих магазинов помещались тексты с известиями Российского телеграфного агентства, плакаты, карикатуры, стихи. Для «окон РОСТА» работал

¹ Это — одна из причин недолговечности этих монументов.

и В. Маяковский. В них помещались злободневные, хлесткие стихи из «Советской азбуки» В. Маяковского. В них высмеивались белогвардейские генералы, руководители Антанты, меньшевики и эсеры, попы и кулаки.

Большую роль в те же годы играло такое острое оружие массовой агитации, как политический плакат. Особенным успехом пользовались плакаты художников В. Н. Дени (Денисова) и Д. С. Моора (Орлова). Общеизвестен плакат Дени «Антанта». О двух наиболее замечательных плакатах Моора следует упомянуть. Первый (в двух красках — черной и красной) изображает красноармейца; он глядит в упор и указывает прямо на зрителя: «Ты записался добровольцем?» За спиной бойца дымящие трубы заводов — символ мирного труда (1920). Второй плакат напоминает о голодающем Поволжье (1921). На мрачном черном фоне — изможденный крестьянин в длинной белой рубахе простер костлявые руки. За спиной его, точно подхваченный суховеем, единственный тонкий, тощий колосок... Внизу надпись: «Помоги». Плакаты Моора отличались предельным лаконизмом, скупостью средств и максимальной выразительностью.

Глава VIII

ИЗУЧЕНИЕ ВОЕННОГО ПРОШЛОГО И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

§ 25. Место военно-исторического материала в школьном курсе истории, его образовательное и воспитательное значение

Цели и задачи военно-патриотического воспитания определены в Программе партии, решениях XXIV съезда КПСС, в Законе о всеобщей воинской обязанности, Уставе общеобразовательной школы. Учителю истории принадлежит ведущее место на одном из важнейших участков этой работы.

Военно-патриотическое воспитание в преподавании истории включает: воспитание высоких моральных качеств будущего защитника социалистического Отечества; воспитание в духе славных боевых традиций советского народа и Советских Вооруженных Сил; воспитание любви и уважения к Советской Армии и Военно-Морскому Флоту, к защитникам нашей Родины; развитие интереса к военному прошлому, к истории военной техники, к военному искусству; усвоение марксистско-ленинского учения

о войне и ленинских заветов о защите социалистического Отечества.

Военно-патриотическое воспитание в преподавании истории осуществляется в основном на *военно-историческом материале школьного курса*.

Вопрос о педагогической ценности материала о военно-героическом прошлом в школьном обучении получал различное решение в зависимости от классового характера задач воспитания.

Признание высокой воспитательной ценности героических образов военного прошлого характерно для прогрессивной русской педагогической мысли начала XIX в. Одним из видных ее представителей был А. Ф. Бестужев (1761—1810). Его трактат «О воспитании» переиздан в 1803 г. (с небольшими изменениями) отдельной книгой «Опыт военного воспитания относительно благородного юношества» (СПб., 1803) под инициалами А. Б...ва.

В отличие от господствовавших в те времена взглядов на историю как на «предмет памяти», А. Ф. Бестужев видит ее решающее воспитательное значение в действии на воображение, подчеркивая особую поучительность героических образов прошлого. Наряду с образами классической древности А. Ф. Бестужев важное место отводит мужественным образам военно-героического прошлого русского народа — К. Минину, Д. Пожарскому и другим.

В условиях патриотического подъема и роста национального самосознания, связанных с событиями 1805—1812 гг., усиливается патриотическая направленность педагогических взглядов передовых русских дворян, а в идеологии декабристов национальное самосознание смыкается с революционным.

Если прогрессивно-патриотическое направление подчеркивало значение военно-героического материала, его воздействие на рассудок, чувства и воображение юного поколения, то господствовавшая в русской школе реакционно-монархическая педагогика адресовала этот материал прежде всего *механической* памяти учащихся.

Учебники истории — и «краткие начертания» для начальных школ, и руководства для старших классов гимназий — перегружены материалом по истории войн, хронологией, именами, второстепенными подробностями. В отборе и освещении этого материала авторы руководствовались «охранительными» началами, соображениями религиозного порядка и внешней политики.

Преподавание истории в школе времен Николая I имело задачей воспитать не любовь к отчизне и ее свободе, а преданность престолу и крепостническому строю — официальный «уваровский» квазипатриотизм. Оно оставляло в тени многие важные

факты военного прошлого, вызывающие чувство национальной гордости. Из всего богатства военно-героического прошлого в учебники того времени включены: образы К. Минина и Д. Пожарского, события Северной войны, эпопея 1812 г. Подается этот материал в слащаво-монархическом духе: Минин и Пожарский спасают престол, смысл подвига Сусанина — «жизнь за царя», главный герой 1812 г. — не народ (о партизанах-крестьянах даже не упоминается) и не М. Кутузов, а император Александр I. Тенденциозному отбору и освещению фактов, в угоду монархической идеологии, соответствует и обезличенный способ изложения. Тщетно искать здесь яркого рассказа о конкретном ходе сражений, выпуклых характеристик, героических образов. Пышная фразеология, например в учебниках И. Кайданова, текст которых, по словам Н. Г. Чернышевского, постоянно имеет тон похвальной речи, уживается с сухим перечнем имен, дат и событий. Все сражения выглядят на одно лицо, все князья выступают грозой на соседей, одерживают блистательные победы, разбивая наголову врагов. Все это не вызывает ни искренних чувств, ни ярких представлений, трудно для запоминания. В конечном счете воспитательные и образовательные результаты такого преподавания были скудны и дурно направлены.

Эти черты сохранились в русской школе до начала XX в. Правда, несколько обогатилось содержание этого материала, усилилась внешняя живописность изложения, но суть дела почти не изменилась.

Иную позицию в оценке военно-исторического материала школьного курса заняла либеральная буржуазная методика начала XX в. Наиболее ярко это направление представлено проф. Н. Кареевым¹ и характеризуется отрицанием самостоятельной образовательной и воспитательной ценности военно-исторического материала, тенденцией к резкому его сокращению. Характерно, что в учебной книге новой истории Н. Кареева (СПб., 1914) из 13 страниц истории Консульства и Империи описанию военных действий уделено полторы страницы.

Военно-исторический материал школьного курса может стать знанием, утверждал Кареев, если события военного прошлого будут включены в общую цепь исторического развития и осознаны в этой связи. Данное положение может быть принято при условии *научного* объяснения *самых* фактов военного прошлого как своеобразных явлений общественной жизни, научного выяснения их связей с общественным строем. Но такое научное понимание сущности войн было недоступно буржуазной науке. В результате «историческое понимание» военно-исторического материала, его «включение в общую цепь» по существу сводилось у Кареева к рассмотрению военных событий либо в культурно-бытовом плане, либо в плане экономической оценки. Он предлагал

¹ См.: Н. Кареев. Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб., 1900; его же. О школьном преподавании истории. Пг., 1917.

изучать весь комплекс военной техники (вооружение, рыцарские замки и пр.) как элемент материальной культуры эпохи, вынося, однако, эти сведения из учебника в книгу для чтения.

Тенденция либерально-пацифистского направления *подмечать события* военного прошлого рассмотрением его в бытовом аспекте ярко проявилась и в содержании наглядных пособий, изданных в начале XX в. В серии учебных картин учитель не находил ни картин Ледового побоища, ни Полтавской битвы, ни походов А. Суворова. Батальный материал заменен культурно-бытовыми сценами: «Смотр служилых людей», «В лагере екатерининских времен», «На сторожевой границе», «Вахт-парад при Павле I» и т. п. Еще ярче эта тенденция выражена в серии картин под редакцией Н. Тарасова, Д. Гартвига и С. Гречушкина.

Новое, националистическое направление буржуазной методической мысли складывается накануне и в годы первой мировой войны 1914—1917 гг. Его наиболее талантливый представитель, методист В. Волжанин в работе «История как предмет начального обучения» резко критиковал либерально-пацифистскую концепцию в отношении изучения военного прошлого: «Отрицание самодовлеющего значения военных дел представляется нам глубоким заблуждением»¹; «Вредным предрассудком считаем мы опорочивание всякой войны... одностороннее подчеркивание ее теневых сторон»². Решающим доводом в данном случае является вопрос о моральной и психологической подготовке подрастающего поколения к защите страны: «...Найдет ли себе родина в тяжелую годину стойких защитников среди той молодежи, которая с детских лет прониклась к войне жутким отвращением?»³

Батальный материал школьного курса истории Волжанин расценивал как материал высоконравственного значения, способствующий формированию героических идеалов школьника. Особенно ценными в этом плане он считает образы героев и настаивает на героизированной подаче батального материала, ни в коем случае «не распадая детского воображения до ощущения человеческой крови». Война, утверждает Волжанин, «является в их (т. е. детей) глазах своеобразной школой для выявления благородных свойств человеческого духа... сражение для них — скорее поле героической деятельности, арена подвигов любви и самопожертвования». Но, поставив проблему нравственно-педагогической значимости батального материала, В. Волжанин неизбежно вынужден был встать перед политической оценкой войны. Вопреки своим утверждениям, что внесение политических проблем в школу «губительно отразится на органическом единстве детской психики», он фактически вносит эти проблемы «с черного хода», пы-

¹ В. Волжанин. История как предмет начального обучения. М., 1917, стр. 176.

² Там же, стр. 182.

³ Там же, стр. 184.

таясь различать войны «завоевательные» и «духовно-оборонительные» (относя к последним войну 1914 г.). Уже в этих попытках обнаруживается классовая ограниченность позиции В. Волжина.

Итак, можно сделать вывод, что ни помещичье-крепостническая школа, ни либеральное направление в буржуазной методике начала XX в., ни ее националистическое направление в предоктябрьский период не способны были правильно поставить и научно обосновать проблему изучения военного прошлого в школьном курсе истории.

Советская школа исходит из признания высокой образовательной и воспитательной ценности военно-исторического материала. Ее принципиальное отличие, превосходство над дореволюционной и зарубежной буржуазной школой заключается в том, что она в этом вопросе опирается на марксистско-ленинскую теорию, дающую научно-объективный анализ и оценку событий военного прошлого, вооружена марксистско-ленинским учением о войнах справедливых и несправедливых. Советская школа ведет военно-воспитательную работу в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма.

Этими принципиальными установками определяются и отбор военно-исторического материала в школьном курсе, и его идейная направленность, и характер конкретных учебно-образовательных и воспитательных задач, разрешаемых на его основе, и методика его изучения.

Однако указанные принципиальные преимущества позиции советской школы были достигнуты не сразу. В годы господства социологического схематизма изучению военного прошлого уделялось мало внимания. Лишь с введением в середине 30-х годов систематического курса истории в школе открылись благоприятные условия для изучения военного прошлого и военно-патриотического воспитания на программном материале. В полный рост эта проблема встает в связи с ростом военной опасности в условиях назревания и начала второй мировой войны. Усиливается внимание к изучению военных событий современности и героического прошлого. Передовые учителя знакомят учащихся выпускных классов с военными операциями на озере Хасан, на Халхин-Голе, с прорывом линии Маннергейма и т. д. Значительно расширяется круг героических образов, привлекаемых на уроках истории. Рядом с традиционными героями гражданской войны встают мужественные образы А. Невского, Д. Донского, А. Суворова, М. Кутузова.

Изданные накануне Великой Отечественной войны советские учебники отводят значительное место изложению событий военного прошлого с глубиной и конкретностью, соответствующими возрасту учащихся. Так, в учебнике истории СССР для IX класса под редакцией А. М. Панкратовой ход Отечественной войны 1812 г. изложен на 10 страницах текста, не считая 5 иллюстраций, плана Бородинского боя и двух тематических карт.

При отборе фактического материала о военном прошлом советские учебники не перегружают учащихся ненужными подробностями, именами и датами, сосредоточивая внимание на раскрытии существенных сторон. Отобранный материал изложен доступно, характеристики выразительны, выводы четко сформулированы. Объяснены причины, ход и результаты войны, ее характер, стратегические замыслы воюющих сторон.

Однако содержание учебников истории не в полной мере отражает ту углубленную работу по изучению военного прошлого на уроках истории, которую вели многие учителя в годы Великой Отечественной войны, в предвоенные и в первые послевоенные годы. Об этом свидетельствует изученный нами в 1939—1940 гг. опыт учителей Петроградского района Ленинграда, а также материалы ЛенгорИУУ, стенограммы и разработки уроков, проведенных в 1944—1947 гг. Советские учителя привлекали на уроках и рекомендовали учащимся художественную, научно-популярную и научную литературу, главы из монографий по истории военного искусства, военно-историческую документацию, мемуары, биографический материал, применяли самодельные тематические карты, схематические планы сражений, эскизные чертежи и рисунки на классной доске, иллюстрации и схемы в учебнике, репродукции с картин художников-баталистов, документальные фотоснимки.

Опыт школьной работы по изучению военного прошлого получил некоторое отражение и обобщение в ряде диссертаций¹, а также в статьях, опубликованных в эти же годы на страницах журналов «Начальная школа», «Преподавание истории в школе» и др.

Не меньшим размахом и глубиной содержания отмечалась внеклассная работа советских учителей. В редкой мужской школе не было кружка по изучению военного прошлого. Широко практиковались ученические доклады, рефераты, сочинения на военно-исторические темы в школьных кружках и лекториях, экскурсии по изучению памятников и памятных мест боевой славы, проведение вечеров, посвященных событиям военного прошлого.

В последующие годы размах этой классной и внеклассной работы заметно сократился.

Примерно с середины 60-х годов, в связи с подготовкой к 20-летию победы советского народа в Великой Отечественной войне и 50-летию Великого Октября, отмечается вновь значитель-

¹ В 1948 г. — диссертации В. И. Пустогарова «Вопросы войны и военного искусства в курсе истории СССР в средней школе», А. А. Вагина «Наглядность при изучении военного прошлого в курсе истории в средней школе», в 1951 г. — П. С. Лейбенгруба «Методика изучения темы «Великая Отечественная война Советского Союза» в X классе средней школы»; в 1953 г. — Н. Н. Марачева «Воспитание советского патриотизма при изучении военно-исторических тем в курсе истории СССР IX класса средней школы».

ное развертывание военно-патриотической работы советской школы. Она направляется главным образом по линии внеклассных и внешкольных мероприятий, работы кружков, групп красных следопытов, краеведческой работы, торжественных вечеров, посвященных Дню Советской Армии, встреч с представителями Вооруженных Сил, проведения Всесоюзного похода боевой славы. Работа учителя истории в этой области получает освещение на страницах журнала «Преподавание истории в школе»¹, на конференциях по внеклассной работе.

Значительно слабее разрабатывается методика изучения военно-исторического материала на уроках истории. Опыт советских учителей истории в годы Великой Отечественной войны до сих пор не получил должного освещения в серьезных печатных работах и недостаточно используется в современной школьной практике. Опубликованные за последнее время журналом «Преподавание истории в школе» немногочисленные статьи по этим вопросам, к сожалению, не могут удовлетворить учителя. Так, статья М. И. Левина «Элементы военной романтики и военной игры в обучении истории»² не может не вызвать возражений. С целью активизации познавательного процесса при изучении военного прошлого в VII—VIII классах автор предлагает использовать элементы военной игры. Выполнив задание по документу, справочной, художественной или популярной литературе, школьники выступают на уроке в условных ролях воеводы, полководца, летописца, офицера связи, адъютанта штаба и т. п., излагая материал в форме приказа по войскам, диспозиции, дневника. Исследовательские моменты в работе учащихся реализуются в виде обоснования альтернативного решения полководца, вынесения собственных суждений и предположений относительно возможного развития событий и их последствий.

Мысль о постановке перед учащимися «тактических» задач при изучении военного прошлого в школе высказывалась еще в годы Великой Отечественной войны, но не получила распространения³. Дело в том, что постановка тактических вопросов в форме «обоснования альтернативного решения полководца» или «собственных суждений и предположений относительно возможного развития событий», если эту работу ставить серьезно, представляет собой *критику* военных действий воюющих сторон и является одним из сложнейших элементов военно-исторической науки. А несерьезный подход к указанным вопросам вреден и в воспи-

¹ См. статью Н. Зоткина «Когда мы наденем шинели» (1964, № 5), передовую статью «Неустанно вести военно-патриотическое воспитание» (1965, № 8), статьи А. Лагунова, М. Найдича, Л. Красс-Кордашенко, Т. Пчельникова (там же), В. Краснова «Центральный музей Вооруженных Сил — школе» (1966, № 2), «Воспитывать готовность к защите социалистической Родины» (1967, № 2), В. Вирковского «Военно-патриотическое воспитание учащихся» и А. Хайхяна «Пойдут парни в армию» (1967, № 1) и др.

² См.: «Преподавание истории в школе», 1963, № 1.

³ См.: В. Г. Карцов. Вопросы военной тактики на уроках истории. «Начальная школа», 1944, № 1—2.

тательном, и в познавательном отношении. Этим, разумеется, не снимается целесообразность введения на уроке отдельных элементов разбора военной операции под руководством учителя.

Характеризуя, например, по схеме местность вокруг Куликова поля, учитель напомним об излюбленном тактическом приеме монгольской конницы, стремившейся к охвату флангов противника, — и ребята делают вывод о преимуществах позиции, занятой русскими. Но это — не тактическая задача, а *элементарный разбор* операции. Неубедительно и предложение М. И. Левина об изложении учащимися военно-исторического материала в форме приказа, диспозиции и т. д. Все это в сочетании с «условными» ролями воевод, адъютантов представляется несерьезной игрой на тему о героическом военном прошлом, неприемлемым методическим ухищрением.

Примечательно, что ни в одной из опубликованных работ не намечена хотя бы в общих чертах *система* военно-патриотической образовательно-воспитательной работы при изучении военного прошлого на уроках истории. Между тем изучение программного военно-исторического материала школьного курса является *основой* и необходимой предпосылкой *успешности* всех других форм и направлений военно-патриотического воспитания школьника. Опыт советской школы в годы Великой Отечественной войны и в послевоенные годы дает возможность наметить контур такой систематической работы, включающей три основных направления:

1. Ознакомление учащихся с военной героикой, с жизнью и деятельностью великих полководцев, с мужественными образами наших великих предков, с воинской доблестью народных масс. Изучение этого материала имеет исключительное значение. Обладая большой силой эмоционального воздействия, героические образы играют (особенно в подростковом возрасте) нередко решающую роль в воспитании высоких моральных качеств будущих защитников социалистического Отечества. Очень близки школьникам образы героев отечественной истории, гражданской и Великой Отечественной войн.

Работа в этом направлении начинается на историческом материале в начальной школе и завершается в старших классах. Ее основными методами на уроке служат яркий рассказ и характеристика с применением средств и приемов конкретизации, введением живых эпизодов, привлечением портретов и событийных картин, фотоснимков и журнальных иллюстраций, доклады учащихся, использование материала о местных героях и памятниках героического прошлого. Она получает дальнейшее углубление во внеклассном чтении, в тематических кружках и т. д.

2. Ознакомление учащихся с основными фактами из истории войн и развития военного искусства, в том числе с вооружением, военной техникой, боевыми порядками, составом, организацией и способом комплектования войска, с некоторыми особенностями тактики, с важнейшими сражениями на суше и на море, с ходом боевых операций. На этом материале учитель имеет возможность

формировать устойчивый интерес учащихся к военному прошлому, воспитывать гордость за славные боевые традиции нашей армии.

3. Работа над усвоением учащимися: а) основ марксистско-ленинского учения о войне как общественно-историческом явлении, о войне как продолжении политики иными средствами, о связи между вооружением, организацией и особенностями тактики и стратегии армии, с одной стороны, и характером общественно-политического строя — с другой; б) учения о войнах справедливых и несправедливых, о превращении войны империалистической в войну гражданскую, революционную, ленинских заветов о защите социалистического Отечества.

Изучение военного прошлого на уроках истории в советской школе строится на основе научного понимания войны как общественного явления, на раскрытии связи между войной и экономикой, между уровнем производства и вооружением армии, между общественно-политическим строем и характером армии, этим строем созданной, между войной и политикой и приобретает в силу этого большое *образовательное* значение.

Принципиальная особенность советской школы в военно-патриотическом воспитании на материале курса истории состоит в той последовательной моральной оценке, которую она дает фактам военного прошлого и военным событиям современности.

В основе данной моральной оценки лежит учение о справедливых и несправедливых войнах. В нем выражено единство научной теории, политики и морали. Оно имеет ценнейшую *педагогическую* сторону, определяющую направление и содержание учебно-воспитательной деятельности учителя истории. Речь идет о том, что марксистско-ленинское учение признает прогрессивные, революционные, освободительные войны. Таким образом, советская школа при изучении явлений войны проводит воспитательную работу на таком серьезном научном уровне, на такой высокой моральной высоте, с такой принципиальной последовательностью, какие недостижимы для буржуазной системы образования.

§ 26. Ознакомление с историей войн и военного искусства

Школьники IV—VI классов проявляют живой интерес к истории войн. Их привлекает главным образом драматический ход сражений, героические эпизоды, внешний облик вооруженного воина; с увлечением рассматривают они детали оружия и военной техники на иллюстрациях учебника. Этот событийный и «предметный» материал легко усваивается детьми. Доступны их пониманию и хитроумные замыслы полководцев в отдельных сражениях (троянский конь, смелый план Ганнибала при Каннах, ложное отступление Вильгельма при Гастингсе). Значитель-

но хуже воспринимаются внутренняя связь между событиями войны, ее общий ход и последовательность.

Наиболее прост и доступен для школьника материал о вооружении и военной технике древнего мира и средних веков: оружие греческих воинов, римских легионеров, средневековых рыцарей, лучников, арбалетчиков, осадная башня, таран, баллиста и катапульты, первые пушки и мортиры, устройство римского лагеря. Его изучение дает возможность ввести школьника в круг вопросов, относящихся к производительным силам и техническим возможностям древнего мира и средневековья, ознакомить с материалами, из которых изготовлялись щиты и панцири, шлемы и обувь, с устройством метательных машин и укреплений.

Изучение этого материала предполагает применение различных приемов, требующих от школьника решения задач различной сложности с постепенным развитием самостоятельности.

Обычно дело начинается с *рассмотрения и разбора иллюстраций* в учебнике, с *объяснений* учителя, сопровождаемых *меловыми чертежами* на классной доске, с *яркого рассказа* о том, как применялись различные предметы вооружения и техники в сражении. В этом возрасте целесообразны простейшие работы по моделированию.

Изучение военной техники возможно и в историческом кружке в V—VI классах. Большое значение имеет посещение школьниками музеев оружия, артиллерийского, военно-морского.

На этих занятиях формируется серьезный и устойчивый интерес к военной технике, к чтению популярной военно-технической литературы. Ее рекомендация и пропаганда для внеклассного чтения является важным средством развития этих интересов, особенно в VII—X классах. Эффективна подготовка старшими школьниками рефератов на такие, например, темы: «Русский галерный флот при Петре I» и «Русские оружейники-умельцы в XVIII в.», «Танки и их роль в Великой Отечественной войне», «Советская реактивная артиллерия» и т. п.

И безусловно, обязательной является хотя бы краткая характеристика учителем новинок в области военной техники, применяемых в той или иной войне, сражении. Так, учитель отметит, что Бородинский бой впервые в истории отмечен массовым применением артиллерии (Ваграм отсутствует в школьном учебнике), бронированные корабли появились в годы Гражданской войны в США, защитная форма введена во время англо-бурской войны (яркие мундиры английских солдат служили хорошей мишенью для метких стрелков-буров). Учащиеся узнают о военной технике, характерной для первой мировой войны: о дредноутах и подводных лодках, о смертоносном пулеметном огне, о дальнобойной артиллерии, о немецкой 42-см пушке «Берте», выпускавшей снаряды весом более тонны («чемоданы»), об огнеметах и газовых атаках, о первых воздушных боях и первых танках, двигавшихся со скоростью пешехода...

На уроках о Великой Отечественной войне учитель продемонстрирует наглядный материал о военной технике Советской Армии и технике врага, укажет учащимся литературу для самостоятельного изучения, организует экскурсию (Музей Вооруженных Сил, Музей оружия и т. д.).

Конкретный, предметный материал необходим не только для создания правильных представлений о военном прошлом (и устранения опасности его модернизации), но и для раскрытия ряда закономерностей в развитии военного дела, некоторых связей и отношений между военной техникой и способами ведения боя, между развитием военной техники и военного искусства и т. д. Разумеется, эти связи раскрываются более глубоко в работе со старшими школьниками.

Но уже в V—VI классах ознакомление с военным прошлым не ограничивается вопросами военной техники. Опытный учитель раскрывает в доступной форме зависимость между развитием материального производства и состоянием вооружения. Так, он обратит внимание школьников на переход от бронзового к железному оружию в связи с развитием производства металлов, а выясняя причины победы греков над персами, подведет школьников к выводу: развитие в Греции ремесел позволило изготовить хорошее вооружение для воинов, а развитие мореплавания позволило построить и снабдить сильный флот. Правда, на уроках древней истории мы не имеем возможности дать более или менее целостную картину *развития* военной техники, а лишь отдельные изменения ее элементов: появление в древнем Египте боевых колесниц, запряженных конями, усовершенствование боевых луков. Учебник упоминает, что простые воины в гомеровское время вооружены были копьями и камнями, но четкого представления о дальнейшем развитии оружейного дела у древних греков не дает.

Несколько лучше освещен этот материал в курсе истории средних веков. Иллюстрации в учебнике с пояснительными текстами дают возможность проследить эволюцию рыцарского вооружения в X—XVI вв. в процессе итоговой обзорно-повторительной работы по этой тематике («Как и почему изменялось вооружение рыцарей с X по XVI в.?»). Ученикам предлагается сравнить рыцарский замок XIII в. с замками XV—XVI столетий, сопоставить роль рыцарской конницы и пеших воинов в сражениях VIII—XII вв. и в битвах XIV—XV столетий, проследить эволюцию осадной техники XI—XV вв. до появления и развития артиллерии. В учебнике отмечен переворот в военном деле, связанный с усовершенствованием огнестрельного оружия: тяжелая рыцарская конница уступает место наемной пехоте, теряют свою неприступность рыцарские замки. Но в учебнике не подчеркнуто, что развитие военной техники в XIII—XIV столетиях связано с расцветом средневекового ремесла, а предпосылкой усовершенствования и единообразия огнестрельного оружия в XVII в. является развитие мануфактурного производства. Об этом последнем

скажет учитель на уроках отечественной истории в VII классе.

К сожалению, учебники для VIII и IX классов не уделяют должного внимания вопросам военной техники и не раскрывают связи между ее развитием и развитием крупной машинной индустрии. Только в пособии по истории СССР в эпоху социализма указано оборонное значение социалистической индустриализации, роль новой техники и новых методов массового производства в военной промышленности в годы Великой Отечественной войны, коротко рассказано о новых образцах вооружения. Этот материал следует конкретизировать в изложении учителя и в небольших докладах учащихся на уроке или в кружке.

Уже в V—VII классах школьники знакомятся с составом, организацией и способом комплектования войска. Спартакское войско предстает перед учащимися как военная организация рабовладельцев, а афинские вооруженные силы — как ополчение свободных граждан рабовладельческого государства, основную силу которого составляла тяжеловооруженная пехота из зажиточных крестьян. Даже гребцами на кораблях были свободные афиняне-феты.

Иной состав войска Ксеркса: значительная часть его — воины из стран, покоренных персидскими царями. Школьники легко улавливают связь между составом этих двух враждебных войск и их поведением в бою.

В курсе истории средних веков учитель имеет возможность показать состав и организацию феодального войска в период феодальной раздробленности. Основу его составляли отряды рыцарской конницы. Изучая битву при Пуатье, учащиеся знакомятся с ролью английской пехоты из свободных крестьян-лучников и французской пехоты из чужеземных наемников.

Об организации и составе армий централизованных феодальных монархий XVI—XVII вв. учебник Е. Агибаловой и Г. Донского не сообщает никаких сведений. Это не дает возможности на уроках отечественной истории в VII классе охарактеризовать русское войско XVIII в. как национальное и убедительно раскрыть его преимущества перед западноевропейскими армиями, например, прусской, укомплектованной в основном путем принудительной вербовки.

Связь между способом комплектования вооруженных сил, с одной стороны, и характером общественного строя — с другой, более глубоко может быть раскрыта в VIII классе. Переход от вербовки наемников к массовым наборам, к созданию миллионной армии во Франции конца XVIII в. стал возможен лишь в условиях освобождения крестьян от феодального гнета.

Военная реформа 1874 г. в России, введение «всеобщей» воинской повинности и сокращенных сроков действительной службы стали возможны лишь после отмены крепостного права: воинское обучение массы крепостных крестьян с последующим их возвращением помещикам было бы смертельно опасно для крепостнического государства. Под руководством учителя учащиеся

обнаружат и связь военной реформы 1874 г. с уровнем развития производительных сил: быстрая мобилизация запасных в случае войны (в такой огромной стране!) стала возможной лишь благодаря проведению железных дорог: к началу 80-х годов XIX в. их протяженность составляла более 19 тыс. км.

При изучении событий русско-японской войны 1904—1905 гг. учитель обратится к ленинской характеристике военной организации царской России начала XX в. (статья «Падение Порт-Артура»). Так, от простой констатации фактов, характеризующих состав, организацию и комплектование войска в древнем мире и в средние века, мы ведем учащихся к пониманию их связи с общественным строем, с уровнем развития производства, к раскрытию закономерной зависимости: характер, организация, состояние армии определяются характером того общественно-политического режима, которым эта армия создана.

Знакомятся школьники и с основными фактами из истории военного искусства. На уроках в V классе они узнают о боевых порядках древних греков и римлян — о греческой и македонской фаланге, о построении легиона, выясняют преимущества легиона и его маневр перед македонской фалангой, знакомятся с боевым построением римлян в виде «черепашки», усваивают ряд военных терминов: «тыл», «фланги», «атака». Организуя активную мыслительную работу учащихся по усвоению указанного материала, учитель использует иллюстрации учебника, меловые схемы на классной доске.

В курсе древней истории учащимся дается представление о ходе важнейших сражений на суше и на море (Марафон, Фермопилы, Саламин, Гавгамелы, Канн). В создании этих представлений решающую роль играют основные методы преподавания истории: яркий рассказ учителя, работа по учебной картине и иллюстрации, чтение отрывков из произведений художественной литературы (из «Персов» Эсхила, из «Саламбо» Флобера — описание битвы с участием боевых слонов, и др.). Наиболее подробно, с применением схематического плана, излагается обычно ход сражения при Каннах, замыслы римских консулов, смелый план Ганнибала.

Учебник для VI класса содержит конкретный материал о битве при Гастингсе (здесь можно убедительно показать преимущества феодальной конницы в XI в.), о сражениях при Пуатье и на Косовом поле, где с очевидностью раскрывается связь между феодальной раздробленностью и отсутствием единого руководства в бою. Повторно она прослеживается на материале отечественной истории в VII классе (битва на Калке) и прочно закрепляется в памяти учащихся.

На уроках о Северной войне со шведами учитель объяснит, что в европейских армиях XVIII в. господствовала линейная тактика. Ее распространение было связано с усовершенствованием стрелкового оружия (фузея со штыком). Растянутые шеренги позволяли вести одновременную стрельбу вдоль фронта. Такое по-

строение делало сражение в XVIII в. очень шаблонным: стрельба вдоль фронта, медленное движение растянутых линий, как на параде, слабая подвижность войск в бою. Сражения развертывались только на открытой, ровной местности.

На примере Полтавской битвы учитель покажет, как много нового внесли русские в применение линейной тактики.

На материале походов А. В. Суворова и войн революционной Франции учитель расскажет о тактике штурмующих колонн. Еще при Петре I в русской армии применялось квадратное построение (каре), имевшее четыре фронта (фаса) и укрепленное на углах артиллерией и рогатками, т. е. заостренными бревнами, врытыми под углом в землю, — против атак турецкой конницы. Каре имело ряд недостатков: неподвижность, затруднительность перестроения, возможность прорыва конницы внутрь каре, что означало бы неминуемое поражение.

Стремясь избежать этих недостатков, П. А. Румянцев строил армию в бою в три-четыре каре, помещая между ними кавалерию. Каре, таким образом, могли всегда оказать друг другу поддержку. Но при таком построении боковые фаса выключались из боя (так как стреляли бы в своих). Тогда был сделан следующий шаг: прочь рогатки! Построение в мелкие каре — побатальонно! Батальонные каре легко перестраивались в колонны, которые могли вести энергичное наступление и осуществлять быстрый маневр. Впереди штурмующих колонн шли густые цепи стрелков-егерей. Так объяснит учитель рождение нового боевого порядка, развитого А. В. Суворовым и впоследствии использованного Наполеоном. Небольшой отрывок из описания Аустерлицкого сражения в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» даст яркое представление о штурмующих колоннах русских в бою.

Дальнейшее усовершенствование огнестрельного оружия привело к изменению в боевых порядках: стали применять рассыпной строй цепи стрелков, укрывающихся за неровностями почвы и другими естественными прикрытиями. А затем перешли к полемым окопам. Рассказывая о первой мировой войне, учитель подчеркивает, что от смертоносного огня тяжелой артиллерии и пулеметов лучшим укрытием были окопы. К концу 1914 г. немецкие и французские войска буквально зарылись в землю. От Северного моря до Швейцарии протянулись две непрерывные полосы окопов, с подземными убежищами, с блиндажами, прикрытыми рядами толстых бревен, с бетонированными пулеметными гнездами и ходами сообщения; перед окопами — провололочные заграждения. Между двумя полосами укреплений лежала узенькая полоска «ничьей» земли, простреливаемая с обеих сторон. Днем на фронте свистели пули, ночью металась лучи прожекторов. Началась затяжная окопная, или позиционная, война. Борьба велась за каждый метр земли. Ежедневно грохотали орудия, гибли тысячи людей, а линия фронта почти не менялась. Даже крупные сражения нередко заканчивались продвижением

войск на 100—200 м. «На Западном фронте без перемен» — изодня в день сообщали газеты.

Учитель расскажет о штурме крепости Верден. Погожим февральским утром 1916 г. орудийный грохот потряс окрестности Вердена. Это немцы открыли огонь из тяжелых орудий. Разрушив первую линию французских укреплений, они двинулись в атаку. Впереди шли гренадеры, забрасывая ручными гранатами уцелевшие укрытия. Саперы резали проволочные заграждения. Специальные команды несли большие металлические баллоны, извергавшие струю горячей жидкости длиной в несколько десятков метров. Это было новое оружие войны — огнеметы. За ними следовали густые цепи немецкой пехоты.

В рассказе о событиях Великой Отечественной войны учитель остановится на характеристике передовой советской военной науки, раскрыв ее черты на материале Сталинградской битвы, сражения на Курской дуге, освобождения Белоруссии, штурма Берлина.

§ 27. Использование схематических планов при изучении военного и военно-революционного прошлого

В тех случаях, когда учитель ставит своей задачей более конкретное или более детальное ознакомление учащихся с военно-историческим явлением в его пространственном выражении, когда он стремится к более углубленной работе над выводами и к более убедительному их обоснованию, он не обойдется без привлечения соответствующих *схематических планов*.

В отличие от карты схематический план передает пространственную ситуацию военно-исторического явления в значительно более крупном масштабе. Отсюда возможность более детального изучения самого хода сражения, большей конкретизации. Чаще всего схематические планы применяются при изучении *военного прошлого* (схемы боевых порядков, схематические планы укреплений, сражений, походов и других военных операций). Они включены в учебники, в альбомы цветных карт (приложения к учебнику), в атласы истории. В кабинетах истории многих школ имеются самодельные стенные таблицы со схематическими планами.

Схема и схематический план являются такими пособиями, без которых учителю почти невозможно передать учащимся представления об узловых событиях в истории войн, в их конкретном своеобразии и индивидуальной неповторимости. Нередко обнаруживается, что, рассказывая об этих событиях, многие школьники ограничиваются в лучшем случае общими фразами и не могут раскрыть ход сражения с учетом своеобразия обстановки, места и времени. Они приучаются говорить о событиях, не зная их содержания, не стремятся к углубленному изучению военного прошлого.

Схематический план, придавая рассказу учителя большую конкретность, убедительность, помогает раскрыть перед учащимися те узловые моменты, без усвоения которых невозможны ни понимание существа военно-исторического события, ни сознательные выводы о его значении. Допустимо ли было бы, например, приступать к беседе с классом об итогах Бородинского сражения, решать вопрос о том, кто победил в этой битве, если предварительно не изложен ход этого боя, не показана безрезультатность тактических маневров Наполеона, не описана хотя бы в общих чертах борьба за Багратионовы флеши и т. д.? А возможно ли показать это учащимся связно и наглядно, не пользуясь планом Бородинского сражения?

Схематические планы давно перестали быть наглядными пособиями, специфичными для работы только в старших классах. Применяются они даже в IV классе. Опыт этой работы отражен в методической литературе, в монографиях И. В. Гиттис¹ и В. Г. Карцова², в многочисленных статьях. Так, еще в годы Великой Отечественной войны в статье И. И. Мерзона рассказано о применении на уроках в IV классе схематического плана штурма Перекопа³, в статье В. Г. Карцова приведены образцы схем по военной истории для начальной школы⁴.

В действующей учебной книге Т. Голубевой и Л. Геллерштейна «Рассказы по истории СССР для IV класса» имеются схемы Полтавской битвы, штурма Измаила, Бородинского сражения, обороны Ленинграда, Сталинградской битвы. Но в методическом пособии тех же авторов рекомендации по применению схематических планов сражений не обоснованы достаточно данными возрастной психологии и не раскрывают специфических задач работы со схематическим планом в IV классе.

Между тем исторические представления 10-летних школьников требуют для своего развития конкретного материала. Язык условных знаков мало что говорит учащимся этого возраста. И основной трудностью в работе со схематическим планом является «перевод» в сознании школьника условных знаков схемы в живые образы сражающихся людей, в конкретные формы реального пространства и движения. Убогим будет познавательный и воспитательный результат урока, если такое героическое событие, как Полтавская битва, запечатлится в зрительном представлении ребенка как отвлеченный, условный чертеж...

Методическая оправданность схематического плана на уроке истории в IV—V классах заключается в том, что, служа лишь

¹ См.: И. Гиттис. Начальное обучение истории. Л., 1939, стр. 119—129.

² См.: В. Г. Карцов. Методика преподавания истории СССР в начальной школе. М., 1951, стр. 145, 154—163.

³ См.: И. Мерзон. Уроки по истории гражданской войны. «Начальная школа», 1943, № 1.

⁴ См.: В. Карцов. Вопросы военной тактики на уроках истории. «Начальная школа», 1944, № 1—2.

вспомогательным наглядным пособием (основным здесь будет рисунок, картина), этот план поможет уяснить пространственное расположение борющихся сторон и будет, таким образом, служить одним из средств развития пространственных представлений школьника. Применять эти схемы здесь нужно умело и осторожно, ведя учащихся от реального изображения, от картины к плану, так, чтобы самый план явился в сознании учащихся упрощенным отражением реальных явлений. Чрезвычайно важно поэтому включать *промежуточные* звенья между картиной и планом, а именно *панораму* (вроде известной панорамы древнего Новгорода) и *план-панораму*, т. е. ряд таких пособий, в которых образные элементы последовательно заменяются условными знаками.

Пользуясь цветными мелками и красочными аппликациями с изображением рядов русского войска, белых шатров, зеленых дубрав, учитель «подведет» русское войско к Непрядве (голубая полоса среди стеблей болотных растений). Конкретизацией этого плана-панорамы и исходным моментом рассказа о Куликовской битве послужит стенная картина «Утро на Куликовом поле» (А. Бубнов). Русские увидели татар! На доске появляются ряды татарских воинов, шатер Мамая. Передвинув в нужный момент русский засадный полк, учитель демонстрирует отступление и бегство войска Мамая. Такой план-панорама облегчает четвероклассникам усвоение хода сражения, развивает пространственные представления, помогает им связно и последовательно рассказать о событии.

А на следующем уроке учитель во время опроса воспроизведет схематический план Куликовской битвы без помощи аппликаций, заменяя изображения условными знаками. «Вот болотистые берега Непрядвы. Где встали русские полки? Правильно! Это место я обозначаю прямоугольником, а вы помните: здесь стояли воины в сверкающих шлемах и кольчугах...» Таким приемом мы облегчаем детям сознательное чтение схематического плана, сознательный перевод условностей схемы на язык конкретных представлений о реальном пространстве и действующих в нем людях.

Эту работу продолжаем и в V классе. Прежде чем обратиться к схематическому плану Марафонской битвы, используем панораму Марафонской равнины, быстро обозначив зеленым мелком очертания гор, голубым — волны залива и расположив на равнине фигуры-аппликации греческих и персидских воинов, а у берега — аппликации персидских кораблей. Расскажем с помощью этой панорамы о ходе сражения и лишь после этого обратимся к иллюстрированному плану в учебнике, а на следующем уроке — к схематическому чертежу на доске.

Другой прием (его можно применять и в старших классах): сочетание работы по схематическому плану с чтением отрывков из документов или произведений художественной литературы, содержащих описание местности или рассказ о самом событии,

а также с изображением местности. Пример — использование отрывка из III тома романа Л. Толстого «Война и мир» (из главы XXI) при описании Бородинского поля. Но вести эту работу необходимо систематически, применяя различные приемы и упражнения в выполнении разнообразных заданий начиная с V класса. Простейшие из них — определение расстояний по плану пользуясь масштабом. Ведь как важно для уточнения представлений учащихся о *размахе* события выяснить с помощью масштаба, например, протяженность Бородинского поля от Маслова до Утицы! А на многих ли планах указан масштаб?

Несложны и задачи — найти на плане те или иные пункты. Сложнее — по рисунку или панораме составить схематический план или схему, например по рисунку на стр. 164 в учебнике Ф. П. Коровкина составить схему построения македонской фаланги. Сложна также ориентировка по картине с помощью плана (или наоборот), например, пользуясь планом расположения войск на Сенатской площади и учебником, найти на иллюстрации, помещенной в нем, войска и здания, нанесенные на плане.

Эта работа над раскрытием перед учащимися реального пространства и движения, отраженного в условных знаках учебной схемы, работа, систематически проводимая начиная с младших классов, даст исключительно важные результаты. Этим мы не только приучаем школьника к сознательному восприятию схемы, к осмысленному чтению ее, мы упражняем и облегчаем в дальнейшем ту молниеносную работу мысли, которая заключается в подстановке под условные знаки схемы представлений о реальных войсках, людях, силах и движениях на поле боя, и, наоборот, в мгновенном мысленном сжатии реально наблюдаемой обстановки до условной схемы, напоминающей шахматную доску с расставленными на ней фигурами.

А развитие этой способности важно не только в аспекте военно-патриотического воспитания, но имеет исключительное значение в плане всесторонней подготовки к творческому труду. Умение читать чертеж и за его деталями видеть механизм и действие машины необходимо каждому чертежнику, конструктору, инженеру. Умение на плане пересеченной местности представить планировку будущих городов и поселков нужно каждому проектировщику и строителю.

Великое дело развития способностей и умений осуществляет в своей повседневной работе учитель истории, не пренебрегающий такой «мелочью», как схематический план в углу страницы учебника...

§ 28. Усвоение марксистско-ленинского учения о войне

Усвоение учащимися марксистско-ленинского учения о войнах справедливых и несправедливых достигается в результате систематической работы под руководством учителя на всем протяжении школьного курса истории,

Организуя эту работу на материале древней истории, следует учитывать представления школьников, усвоенные из рассказов по истории СССР в IV классе («Отечественная война 1812 г.», «Великая Отечественная война Советского Союза»). Они знают, что войны бывают справедливые и несправедливые и что война справедливая для одной из борющихся сторон (например, советского народа) является несправедливой для другой стороны (гитлеровских захватчиков). У учащихся есть яркие представления о поведении захватчиков, о героизме и доблести воинов, ведущих справедливую войну. Эти первоначальные представления и элементарное понимание подлежат дальнейшему развитию на материале истории древнего мира и средних веков. *Новое* здесь заключается прежде всего в том, что указанные понятия, эмоционально-этическая направленность которых очевидна, должны быть отнесены детьми не к военному прошлому своей страны, когда в понятия справедливых и несправедливых войн естественно привносятся чувства любви к Родине и принадлежности к своему народу, а к событиям, касающимся далеких времен, других стран и народов. Это, с одной стороны, создает более широкие возможности для *объективной* оценки, а с другой — требует такой организации восприятия материала, которая обеспечивала бы оптимальные условия *вживания* в изучаемые события и воспитание сочувствия народам, борющимся за независимость. Одним из распространенных приемов являются задания на составление устного или письменного рассказа от имени участника сражения, от имени пленника, от имени жителя поселка, сожженного и разграбленного войсками захватчиков.

Необходимо обращать внимание учащихся на *поведение* воинов, ведущих захватническую войну, и воинов, защищающих родину: что делали египетские войска в завоеванных странах? Что сделали персы, захватив Афины? Как вели себя в Марафонском бою афиняне? Почему они сражались так мужественно? Охотно ли сражались в Фермопильском ущелье воины Ксеркса? Почему военачальники персов бичами гнали своих воинов в битву? Учебник содержит достаточно яркий материал для ответа на эти вопросы.

Так у школьников складываются представления о некоторых чертах, характерных для войск, ведущих захватническую, и для войск, ведущих справедливую войну: жестокость завоевателей — упорство и стойкость защитников родной земли; нежелание идти в бой ради завоевателя — готовность отдать жизнь за свободу и т. д.

Во всех случаях, до сих пор знакомых учащимся, характер войны не вызывает сомнений: Наполеон *напал* на Россию; гитлеровские войска *вторглись на нашу* территорию.

Но уже и в V классе на материале войн египетских фараонов и греко-персидских войн учитель начинает работу над *основным признаком* различения войн справедливых и несправедливых. С какой целью фараоны посылали войска в соседние страны?

Чего добивался Ксеркс, начиная вторжение в Грецию? Что ожидало всех греков, если бы победил Ксеркс? На что рассчитывали греческие и македонские рабовладельцы, готовясь к походу на Восток?

Так постепенно мы приучаем школьников различать войны по тем *целям и задачам*, ради которых они ведутся.

На примере двух Пунических войн учащиеся встречаются с новой ситуацией: *войной несправедливой и с той и с другой стороны*. В учебнике хорошо показано, что третья Пуническая война была справедливой со стороны Карфагена; приведены примеры доблести и мужества его защитников. Таким образом, учащиеся встречаются с фактом, что война, вначале несправедливая и с той и с другой стороны, стала справедливой для одной из воюющих сторон.

История средних веков в VI классе раскрывает перед учащимися преимущественно картину грабительских войн, характер которых определяется природой феодализма: войны между феодалами и между феодальными государствами ведутся за захват земель, за расширение владений. Учащиеся накапливают материал для вывода, что характер войны определяется господствующим общественным строем. Новое для них раскрывается на материале крестовых походов: истинные цели войны прикрыты религиозными призывами освободить «гроб господень». На примере крестовых походов учитель получает возможность показать *многообразные цели различных общественных групп*, заинтересованных в войне.

Причины Столетней войны, цели французских и английских феодалов изложены в учебнике недостаточно четко, характер войны не определен¹. Но учителя обычно показывают учащимся, что вначале Столетняя война была несправедливой войной со стороны и английских и французских феодалов. Только на определенном этапе, когда захваты англичан и измена крупнейших французских феодалов поставили под угрозу независимость Франции, война со стороны французов превратилась в справедливую войну, с наивысшим подъемом которой связан подвиг Жанны д'Арк.

На материале гуситских войн учащиеся знакомятся со справедливой войной чешского народа за независимость родины и одновременно освободительной крестьянской войной против феодального гнета. Характеристика войны становится более сложной, отражающей и национальную и классовую ее стороны.

На материале третьего периода истории средних веков учащиеся усваивают дифференциацию понятия «*несправедливой войны*», выделяя среди них захватнические колониальные походы, войны за господство на морях и в колониях. И здесь учитель все

¹ Даже формулировка вопроса о характере Столетней войны недостаточна: в ней не уточнено, о справедливой войне с *чьей стороны* идет речь.

чаще ставит вопросы: ради чего велась война? В чьих интересах? Каковы ее цели?

Умение различать характер войны по ее целям и задачам учащиеся применяют при изучении военного прошлого народов нашей страны в курсе истории СССР в VII классе. Вместе с тем они учатся более глубокому подходу к явлениям войны. До сих пор в курсе V—VI классов учащиеся на основании изученных ими важнейших фактов выносили убеждение, что справедливый характер войны является залогом победы. А в курсе отечественной истории школьник встречается с фактом: русский народ вел справедливую войну против нашествия монголо-татар, но, несмотря на героическое сопротивление, потерпел поражение. Такая же участь постигла народы Средней Азии и Закавказья.

Может показаться, что с точки зрения воспитания патристического оптимизма целесообразно освещать только яркие события военного прошлого, победы. Но всякое упрощение, рано или поздно, перестает соответствовать возросшим аналитическим возможностям учащихся; именно в плане морально-политической закалки — не представляется ли более правильным перелистать не только светлые страницы побед, но и тяжелые годы поражений, показав, что победа даже в наисправедливейшей борьбе достигается в результате определенных усилий и жертв, требует определенных условий для своей реализации?

Далее, в курсе отечественной истории XVIII в. учащиеся встречаются с войнами, начатыми правительством помещиков с целью захвата новых земель, но по своим объективным результатам имевшими прогрессивное значение. Так, подводя итоги русско-турецким войнам 1768—1774 и 1787—1791 гг., учитель в ходе беседы с учащимися выясняет, что, ведя эти войны, царское правительство стремилось распространить власть помещиков на новые земли и укрепить крепостнический строй в России. А в результате стали успешнее развиваться торговля и промышленность, выросли оживленные города на берегу Черного моря, *быстрее пошло разложение* крепостнического строя. Значит, результаты этих войн имели для России прогрессивное значение.

Новый шаг в усвоении марксистско-ленинского учения о войнах справедливых и несправедливых делают школьники в VIII классе.

Курс новой истории открывается рядом справедливых *революционных* войн: парламентской армии — против войск Карла I, «американского народа против разбойников англичан» (В. И. Ленин), революционных войн буржуазной Франции в 1792—1795 гг.

Объявление весной 1792 г. войны Австрии французским Законодательным собранием, которое таким образом опередило своих противников, готовивших интервенцию, дает повод уточнить вопрос об определении характера войны *по ее целям*, независимо от того, кто первый ее объявил и на чьей территории она ведется. «Для обывателя, — писал В. И. Ленин, — важно, *где* стоят

войска, кто *сейчас* побеждает. Для марксиста важно, *из-за чего* ведется *данная* война, во время которой могут быть победителями то одни, то другие войска»¹. История Европы в 1796—1815 гг. дает возможность показать учащимся превращение справедливых революционных войн в захватнические, угнетательские, порождающие в ответ освободительные войны, показать, что «войны великой французской революции начались как национальные и были таковыми. Эти войны были революционны: защита великой революции против коалиции контрреволюционных монархий. А когда Наполеон создал французскую империю с порабощением целого ряда давно сложившихся, крупных, жизнеспособных, национальных государств Европы, тогда из национальных французских войн получились империалистские, породившие в свою очередь национально-освободительные войны против империализма Наполеона»².

На материале объединения Италии и Гражданской войны в США учащиеся убеждаются в том, как вмешательство народных масс придает прогрессивной войне революционный характер. На материале новой истории в IX классе учащиеся усваивают понятие о войнах *империалистических*, знакомятся с учением В. И. Ленина о превращении войны империалистической в войну гражданскую, т. е. в справедливую революционную освободительную войну трудящихся против собственных угнетателей. На уроках истории СССР они изучат это превращение на конкретных исторических фактах. Борьба против интервенции в 1918—1922 гг. и Великая Отечественная война 1941—1945 гг. предстанут перед ними как самые справедливые войны за свободу и независимость социалистического Отечества трудящихся.

А на уроках новейшей истории учащиеся познакомятся со справедливыми войнами народов Азии за свою независимость от гнета иностранных империалистов.

В практике преподавания не всегда достигается ясность в объяснении понятия «отечественная война». Не всякая справедливая война является отечественной. Только там, где речь идет не о тех или иных территориальных, политических или экономических уступках противнику, а о самом существовании родины как независимого государства, об угрозе иноземного порабощения, справедливая война становится отечественной, войной за свободу и независимость отечества.

Определение характера войны по признакам: каковы цели войны? Кто, какой класс заинтересован в этой войне? Каким общественным строем она порождена? — должно быть усвоено учащимися как *метод познания, сознательно применяемый* при изучении фактов военного прошлого и современности. Ставя учеников перед этими фактами, учитель не забудет спросить: по каким признакам определяется характер войны? Что мы должны выяснить для того, чтобы определить характер войны?

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 30, стр. 83.

² Там же, стр. 5—6.

Таким путем мы подведем учащихся к более глубокому раскрытию марксистско-ленинского учения о войне — к марксистскому пониманию тезиса «всякая война есть продолжение политики иными средствами», к пониманию связи между войной и общественно-политическим режимом, ее породившим. Элементарное понимание этой связи постепенно вырабатывается уже на материале древней истории в V классе. Учебник Ф. П. Коровкина удачно ведет школьника от характеристики Римской республики как рабовладельческой и аристократической к завоеванию Италии в интересах римских рабовладельцев и аристократов. Еще более отчетливо эта связь раскрыта в общей характеристике войн Рима в III—II вв. до н. э.: «Во II веке до н. э. Рим в результате грабительских войн превратился в громадную державу».

В курсе истории средних веков раскрывается связь между феодальным строем в период феодальной раздробленности и междоусобными войнами феодалов, между феодальным строем в Западной Европе и крестовыми походами. К сожалению, учитель не имеет возможности показать связь между внутренней и внешней политикой централизованного феодально-абсолютистского государства, например Испании Филиппа II или Франции Людовика XIV, так как в учебнике лишь намечены некоторые из указанных явлений.

Недостаток фактического материала не позволяет раскрыть эту связь и в курсе новой истории 1640—1870 гг., хотя бы на примере Второй империи. Зато очень убедительно раскрывается на уроках отечественной истории в VIII—IX классах связь между реакционной внутренней политикой царизма при Николае I и ролью царизма как жандарма Европы, а также связь между внутренней политикой царского правительства в условиях назревания революции в начале XX в. и захватническими планами царизма.

На материале новой истории конца XIX и начала XX в. убедительно раскрывается тезис о войне как продолжении политики иными средствами. История колониальных захватов империалистических государств изобилует примерами того, как «мирное проникновение» в Африку («покупка» территорий, создание опорных пунктов на побережье) сменялось высадкой войск и жестокими колониальными экспедициями против туземцев, а дипломатия доллара как средство закабаления стран Латинской Америки империалистами США сменялась политикой вооруженного вмешательства, т. е. захватническая империалистическая политика продолжалась иными средствами. В теме «Международные отношения в конце XIX и начале XX века» учитель показывает, как в условиях обостряющихся империалистических противоречий крупнейшие державы Европы вели политику взаимного сдерживания и угроз, разжигания противоречий между своими соперниками, сколачивания военных союзов, дипломатических нажимов, конфликтов, разрешаемых пока дипломатическими средствами и вынужденными уступками, политику «мирного» подчинения

одних стран другими с помощью банков и железнодорожных концессий (постройка Берлино-Багдадской железной дороги, борьба за влияние в странах Балканского полуострова и т. д.). Продолжением такой империалистической политики явилась первая мировая война, т. е. попытка решить империалистические противоречия военными средствами. «Война,— писал В. И. Ленин,— есть продолжение политики. Надо изучить политику перед войной, политику, ведущую и приведшую к войне. Если политика была империалистская, т. е. защищающая интересы финансового капитала, грабящая и угнетающая колонии и чужие страны, то и война, вытекающая из этой политики, есть империалистская война. Если политика была национально-освободительная, т. е. выражавшая массовое движение против национального гнета, то война, вытекающая из такой политики, есть национально-освободительная война»¹.

Еще более убедительное подтверждение ленинского положения дает материал новейшей истории, истории второй мировой войны и факты современной международной жизни. Так, весьма наглядно раскрывается связь между кровавой фашистской диктатурой в гитлеровской Германии и разбойничьей войной, развязанной третьим рейхом, между империалистической политикой сколачивания агрессивных блоков, поддержки реакционных режимов, проводимой США, и войной в Юго-Восточной Азии.

Каковы методические средства и приемы раскрытия подлинного характера войны, связи войны с породившим ее общественно-политическим строем, войны как продолжения политики иными средствами? Важнейшим средством, обеспечивающим усвоение учащимися основ марксистско-ленинского учения о войне, являются *убедительные исторические факты*, их изложение, разбор и сопоставление. Сюда прежде всего относятся факты, раскрывающие причины и поводы войны, заинтересованность классов и групп в ней, данные, свидетельствующие о подготовке к войне и захватнических планах ее виновников. Особенно убедительно привлечение исторических документов, а также саморазоблачения вдохновителей захватнических войн — хвастливые надписи урартийских царей, угрозы Ксеркса, воззвание герцога Брауншвейгского, обращение Бонапарта к солдатам итальянской армии, его высказывания о цели похода на Россию в 1812 г., воинственные сентенции Вильгельма II, фон Бюлова, циничные заявления Сесилия Родса, лицемерное выступление Мак-Кинли, наглые высказывания Гитлера, с одной стороны; воззвания и выступления идеологов и деятелей справедливой войны — девиз Туссена-Лувертюра, заявление Советского правительства 22 июня 1941 г. — с другой. И если в V—VII классах этот материал подается в виде прямой речи с элементами драматизации, то в IX—X классах его предпочтительнее дать в документальной форме, более убедительной для старшего школьника. Материалом для ха-

¹ В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 30, стр. 82—83.

рактики войны могут служить и высказывания современников — прогрессивных и революционных деятелей, выводы и оценки классиков марксизма-ленинизма.

О характере войны говорят факты, относящиеся к поведению борющихся сторон, — жестокость и алчность одних, мужество и бескорыстие других, нежелание воевать — с одной стороны, массовый героизм — с другой. И в этом случае очень убедителен материал, содержащийся в исторических документах, в мемуарах и письмах современников, в работах видных историков, наконец, отношение народа к войне и воюющим сторонам, выраженное в произведениях народного творчества. Решению указанных задач помогает и привлечение образов художественной литературы.

Что касается средств наглядности, то здесь уместны иллюстрации, а в старших классах — зарисовки современников, документальные кинофильмы и фотоснимки, раскрывающие характер войны, отношение населения к войскам той или иной воюющей стороны, состав и моральный дух армии, отражающие героические эпизоды («Триумф полководца», «Крестносыцы врываються в горящий Константинополь», «Зверства испанцев в колониях», «Подвиг юного Барра», «Гарибальди в сражении против войск неаполитанского короля», «Расстрел сипаев английскими колонизаторами», «Советские воины-освободители на улицах Белграда» и многие другие). Уместно также использовать на уроке плакаты и карикатуры, разоблачающие захватническую политику и бредовые планы агрессоров.

Тематическая и живая карта помогает наглядно показать устремления соперничающих держав и «узлы» международных противоречий. Широкое применение это наглядное средство находит в старших классах.

Поскольку основы марксистско-ленинского учения о войне не включены в тематику школьного курса обществоведения, теоретическое обобщение военно-исторического материала в этом плане, очевидно, должно быть осуществлено на уроках истории. Содержание школьного курса истории и практика его преподавания склоняют к выводу, что такое обобщение целесообразно проводить поэтапно, постепенно углубляя анализ и поднимая его теоретический уровень.

Первый этап — итоговое повторение по новой истории в VIII классе, одной из тем которого может быть обобщение военно-исторического материала, марксистско-ленинское учение о войнах справедливых и несправедливых. Подготовкой к этой работе может служить изучение темы «Первый Интернационал» (до 1870 г.), в частности разбор относящихся к данной проблеме положений Учредительного манифеста, что имеет важное значение в воспитании учащихся в духе пролетарского интернационализма.

Второй этап — дальнейшее раскрытие марксистско-ленинского учения о войне в темах «Международные отношения конца XIX

и начала XX в.», «Империализм как высшая и последняя стадия капитализма», «Первая мировая война 1914—1918 гг.». Именно в IX классе наиболее глубоко в рамках школьного обучения раскрывается учение В. И. Ленина о войне, учащиеся знакомятся с партийными документами об отношении к войне, изучают одну из работ Владимира Ильича.

И наконец — третий этап. На материале истории СССР и новейшей истории в X классе изучается ленинская внешняя политика Советского государства перед второй мировой войной — политика борьбы за мир, за коллективную безопасность, против фашистской агрессии, вооруженная борьба СССР в 1941—1945 гг. за разгром фашистских захватчиков и освобождение народов от фашистского ига, за свободу и независимость социалистического Отечества, а после победоносного окончания Великой Отечественной войны — за мирное сосуществование государств, за прочный мир между народами.

Глава IX

МЕТОДИКА РАСКРЫТИЯ ОБРАЗА В. И. ЛЕНИНА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

Образ Владимира Ильича Ленина имеет исключительное значение в формировании коммунистического мировоззрения и нравственного политического облика школьника. Раскрытие образа В. И. Ленина всегда было одной из центральных задач в работе советского учителя истории.

Образ Владимира Ильича раскрывается перед учащимися в ряде аспектов, в неразрывном их единстве, а именно: во всем человеческом обаянии и титаническом величии *личности* Ленина, в величии гениальных идей Ленина, с которыми учащиеся знакомятся в курсе истории и изучая его произведения¹, в величии дела Ленина и созданной им Коммунистической партии.

Отсюда в методическом плане раскрытие образа В. И. Ленина осуществляется в основном на материале его жизни и деятельности, анализе его произведений и в связи с изучением гигантского победного размаха дела Ленина и созданной им партии.

Образ В. И. Ленина становится близок и дорог нашим детям еще в дошкольном возрасте. В первых классах школы детей знакомят с детскими годами Володи Ульянова, с некоторыми фактами революционной деятельности Ильича. На уроках истории в IV классе эти образы и сведения приводятся в систему, обогащаются и углубляются. На внеклассных занятиях, на пионерских

¹ См. об этом выше, в § 6.

сборах в V—VII классах перед школьниками все глубже раскрываются образ В. И. Ленина и его идеи. Вся эта работа завершается в VIII—X классах. Ниже речь пойдет о методике раскрытия образа В. И. Ленина на этом завершающем этапе.

§ 29. Раскрытие в школьном курсе истории образа В. И. Ленина на материале его жизни и деятельности

Проводя эту работу в VIII—X классах, учитель, избегая нарочитой назидательности, воспитывает учащихся на примере жизни и деятельности Ильича, формируя конкретные жизненные идеалы. Черты юного Ленина и факты его ранней биографии послужат этим задачам.

Учитель покажет, что высокое *чувство долга, ответственности* за порученное дело, *тщательность выполнения* любой работы — жизненные правила семьи Ульяновых. Он приведет рассказ Д. И. Ульянова о том, как Володя готовил школьные сочинения¹. Да, разумеется, такая кропотливая работа требовала усилий и времени! Но ведь так и учился В. И. Ленин — основательно выполняя работу, постепенно приобретая умение делать ее все глубже и быстрее. Огромное количество материалов, книг, исследований, сборников, полных таблиц и цифр, изучил Ленин, чтобы написать одно только исследование о развитии капитализма в России. (А еще лучше повести учащихся в Музей имени В. И. Ленина, где находятся стенды с этими книгами и сборниками.) Уже руководя огромным государством, до предела ограниченный во времени, В. И. Ленин никогда не выступал, даже на летучем митинге, не подготовившись, не набросав хотя бы краткий план.

Горячее сочувствие трудящимся и угнетенным, ненависть к угнетателям определили цель жизни Ленина. Уже в начале своей революционной деятельности, когда арестованные студенты Казанского университета делились планами на будущее, молодой Ульянов твердо решил, что перед ним одна дорога — революционной борьбы. Целеустремленность сочеталась в нем с силой воли и жаждой знаний. Страстный шахматист, он отказывается от этого увлечения: мешает делу, отнимает много времени.

Все авторитеты согласны в том, что в жизни человека самым плодотворным для приобретения знаний является время с 16 до 23 лет, когда память свежа, ум пытлив, когда намечаются жизненные замыслы, закладывается фундамент знаний — основа будущей деятельности. Владимир Ильич не упустил ни дня этой золотой поры, изучая теорию марксизма, иностранные языки. К 23 годам он был самым образованным марксистом в России. «Старик» — звали его за ум, за знания, за опыт революционной работы.

¹ Этот рассказ очень удачно включен в учебник истории СССР для VIII класса М. В. Нечкиной и др. (М., 1968).

Отныне вся жизнь посвящена беззаветному служению делу революционного пролетариата, делу освобождения трудящихся. «Жизнь Ленина — подвиг» — сказано в Тезисах ЦК КПСС «К 100-летию со дня рождения Владимира Ильича Ленина»¹. Учитель раскрывает это положение со всей впечатляющей силой фактов: в 17 лет — тюрьма, высылка; в 25 — снова тюрьма, долгая ссылка, горькие годы эмиграции (учитель рассказывает, как нуждалась семья Ульяновых); подпольная работа в России (1905), снова эмиграция на целое десятилетие, снова подполье (при Керенском), предельное напряжение предоктябрьских и октябрьских дней, гражданская война, тяжелое ранение и — пять лет сверхчеловеческой работы.

Вся жизнь В. И. Ленина прошла «в творческой работе мысли и неустанном революционном действии, в идейных и политических битвах»². Этот тезис учитель раскроет, рассказывая о борьбе В. И. Ленина против либерального народничества, легального марксизма, «экономизма», против меньшевиков, ликвидаторов и отзовистов, против открытого оппортунизма и центризма во II Интернационале, против социал-шовинизма. На материале об «Искре», о II съезде партии, о Пражской конференции учитель показывает Ленина как страстного борца за революционную партию нового типа, его непримиримость ко всякому оппортунизму.

«Жизнь и деятельность Ленина слились с борьбой рабочего класса и Коммунистической партии»³. Поэтому образ В. И. Ленина раскрывается в дальнейшем не на специальных уроках биографического содержания, а в неразрывной связи с историей революционной борьбы рабочего класса и пролетарской партии. Черты вождя трудящихся, вождя угнетенных неоднократно отметит учитель. Прежде всего — близость к массам, готовность и умение учиться у масс.

Репродукция с картины А. В. Моравова «В. И. Ленин в рабочем кружке», воспоминания И. В. Бабушкина, М. И. Калинина дают возможность показать, как В. И. Ленин не только учил рабочих, но и многому учился у них. Изучая материалы революции 1905 г., ученики узнают, что дальнейшая разработка научной теории марксизма осуществлялась В. И. Лениным в теснейшей связи с борьбой масс, путем научного обобщения их опыта и творчества. Если поражение Московского восстания послужило Плеханову лишь аргументом против восстания, то Ленин внимательно анализирует этот опыт масс, вскрывая в нем принципы новой тактики баррикадной борьбы в современных условиях («Уроки московского восстания»). Созданные творчеством масс Советы рабочих депутатов 1905 г. Владимир Ильич оценивает как зародыш временного революционного правительства, а в 1917 г. — республику Советов «снизу доверху» (Апрельские тезисы). Опираясь на

¹ «К 100-летию со дня рождения Владимира Ильича Ленина». Тезисы ЦК КПСС. М., 1969, стр. 4.

² Там же, стр. 4.

³ Там же, стр. 5.

опыт масс, Ленин разрабатывает гениальный план вооруженного восстания в Петрограде («Советы постороннего»).

Используя воспоминания об Ильиче, кинофильмы, произведения живописи («Ходоки у В. И. Ленина» худ. В. А. Серова), учитель покажет, каким внимательным слушателем был В. И. Ленин, как много он советовался с рабочими, крестьянами, людьми науки.

Великое мужество В. И. Ленина и большевиков, их верность интернациональному долгу убедительно раскрываются в рассказе учителя о борьбе партии против империалистической войны.

1914 год. Начало первой мировой войны. В атмосфере, пропитанной угаром шовинизма, в обстановке предательства руководителей II Интернационала только большевики во главе с В. И. Лениным мужественно выступили против войны. В то время как социал-предатели усаживались в кресла министров, русские большевики — депутаты Думы и подпольщики — шли на каторгу, сохраняя верность интернационализму.

Мировая война принесла неисчислимые бедствия и страдания миллионам трудящихся. Люди не понимали, кто же виновник этой войны, где выход из нее. И только великий Ленин научно доказал, что в XX в. причиной и виновником разбойничьих войн является империализм. Превратить империалистическую войну в гражданскую войну против эксплуататоров, повернуть штыки против собственных угнетателей — с таким призывом обратилась партия большевиков к трудящимся воюющих стран. Империализм — это канун социалистической революции, указывал Ленин.

В годы войны В. И. Ленин жил в Швейцарии. Эта маленькая нейтральная страна была окружена воюющими государствами. Газеты и письма из России шли месяцами и часто терялись в дороге. В. И. Ленин и его семья крайне нуждались. Деятельность Владимира Ильича и большевиков вызывала бешеную злобу у буржуазии. «Работа нашей партии теперь стала в 100 раз труднее. И все же мы ее поведем!» — говорил Ленин. Он был уверен: бедствия войны скоро раскроют глаза народу. («Не беда, что нас единицы, с нами будут миллионы!»)

Последовательный интернационализм Ленина учитель раскрывает и на материале новой и новейшей истории¹. Так, на уроке «Революционные события 1918—1919 гг. в Германии» используется отрывок из книги Е. Драбкиной «Черные сухари», где речь идет о сборе хлеба для рабочих Германии. Идея этой помощи принадлежит В. И. Ленину. Еще не оправившись после ранения, он не мог лично принять участие в обсуждении этого вопроса и направил объединенному заседанию ВЦИК Моссовета с представителями профсоюзов 3 октября 1918 г. письмо. Прочитанный на уроке текст этого письма послужит воспитательным

¹ См.: Л. Н. Боголюбов. Раскрытие в курсе новейшей истории роли В. И. Ленина как вождя мирового пролетариата. «Преподавание истории в школе», 1969, № 6.

средством. Только что немецкий империализм грабил Украину и Россию, Советская страна в условиях голода и разрухи борется за свое спасение, и вот — едва назрела революция в Германии, как трудящиеся России готовы поделиться с немецкими рабочими последним куском хлеба и оружием!

«Российский пролетариат, — писал Ленин, — поймет, что теперь от него потребуются вскоре величайшие жертвы на пользу интернационализма... Докажем, что русский рабочий умеет гораздо более энергично работать, гораздо более самоотверженно бороться и умирать, когда дело идет не об одной только русской, но и о международной рабочей революции»¹.

Интернационализм В. И. Ленина ярко выразился в заботах о братской помощи Венгерской Советской республике. Весной 1919 г. он в телеграмме Главкому И. Вацетису и члену Реввоенсовета С. Аралову ставит задачу установить по железным дорогам связь с Советской Венгрией².

На материале революционной деятельности В. И. Ленина и на содержании его работ учитель раскрывает безграничную веру Ильича в творческие возможности масс, в неисчерпаемые силы народа, в непобедимость трудящихся, сознательно поднявшихся на борьбу за свое освобождение. Эта вера вытекала из опыта революционной борьбы, опиралась на научный анализ объективной исторической обстановки.

Ученики узнают, что Ленин неоднократно утверждал: массы на собственном опыте убедятся в правильности линии большевиков, и, несмотря на поражение революции 1905—1907 гг., выражал уверенность в близости нового революционного подъема. Большевики выдвигали в годы реакции революционные лозунги, сплывая вокруг них массы крестьян, рабочих, демократической интеллигенции. В годы гражданской войны, когда республика была окружена кольцом фронтов, Ленин и партия непрестанно внушали массам веру в победу; анализируя первые успехи социалистического строительства в условиях нэпа, Владимир Ильич закончил свое последнее выступление на пленуме Моссовета выражением твердой уверенности в том, что из России непозовской будет Россия социалистическая.

Громадный государственный и организаторский гений В. И. Ленина учитель раскроет перед школьниками, рассказывая о его деятельности по созданию «Искры», подготовке II съезда партии, проведению вооруженного восстания в октябре 1917 г., созданию советского государственного аппарата, по руководству обороной и социалистическим строительством молодой Советской республики. Важно, чтобы учащиеся поняли, что Ленин олицетворял собой государственного деятеля нового типа. Он глубоко верил в творческие силы народных масс. «Живое творчество

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 37, стр. 98—99.

² См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 50, стр. 285—286.

масс,— говорил он,— вот основной фактор новой общественности»¹.

В образе гениального мыслителя, великого вождя и государственного деятеля учитель подчеркнет и черты личной скромности, деликатной заботливости о людях. Необходимые факты и детали он найдет в воспоминаниях друзей и соратников Ленина, в описании его быта, одежды и образа жизни в подполье, в эмиграции, в Кремле, в Горках.

Учитель расскажет и о горячей любви трудящихся к Ильичу, о том, как потрясло их злодейское покушение на великого вождя, приведет текст телеграммы, адресованной Ленину красноармейцами, освободившими осенью 1918 г. Симбирск: «Дорогой Владимир Ильич! Взятие Вашего родного города — это ответ на Вашу одну рану, а за вторую — будет Самара!» Расскажет о том, с какой тревогой следила вся страна за ходом болезни Ленина в 1922—1923 гг., прочтет отрывки из писем трудящихся к Владимиру Ильичу, опишет великую скорбь народа и трудящихся всего мира, когда скончался Ленин.

Медленно подходил к Москве траурный поезд из Горок. На каждом попутнике тысячи крестьян, обнажив головы, провожали поезд. Гроб с телом В. И. Ленина установили в Колонном зале Дома Союзов. Пять дней и пять ночей сотни тысяч людей нескончаемой вереницей шли сюда проститься с любимым вождем. Шли поседевшие в боях коммунисты, шли юные комсомольцы, шли рабочие и крестьяне, ученые и служащие, шли женщины, дети, старики — весь народ отдавал последний долг Ленину.

Хоронили Ленина в морозный день 27 января. По улицам столицы, в городах и поселках необъятной страны под звуки похоронных маршей медленно шли траурные демонстрации. Несли портреты Ленина в траурной кайме, алые знамена с черным крепом, венки от сотен и тысяч организаций. Ровно в 4 часа дня, когда тело Ленина внесли в Мавзолей, грянули салютные залпы, загудели траурные гудки фабрик, заводов, паровозов. На пять минут встали недвижимо ряды демонстрантов, остановились в пути поезда. Вся страна застыла в горестном молчании. К этому всенародному трауру присоединились и рабочие за рубежом. На пять минут они прервали работу на заводах, остановили движение транспорта. В далеком Шанхае китайские кули прекратили погрузку пароходов. Замерли пилы лесорубов в снежных лесах Канады и кирки рудокопов в коях Южной Африки. Так весь мир голодных и рабов в странах капитала почтил память великого Ленина.

В Тезисах ЦК подчеркнуто: «Ленин воплотил в себе самые выдающиеся черты пролетарского революционера: могучий ум, все преодолевающую волю, священную ненависть к рабству и угнетению, революционную страсть, последовательный интернационализм, безграничную веру в творческие силы масс, громадный организаторский гений»².

Раскрытие образа В. И. Ленина на материале его жизни и революционной деятельности неразрывно связано с изучением ленинских идей, произведений В. И. Ленина.

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 35, стр. 57.

² «К 100-летию со дня рождения Владимира Ильича Ленина». Тезисы ЦК КПСС. М., 1969, стр. 5.

Раскрывая учащимся идейное содержание ленинских трудов, учитель покажет смелость гениальной ленинской мысли, решительность, с какой он ломал оппортунистические догмы вождей II Интернационала. В противоположность шаблонной формуле меньшевиков, что буржуазную революцию всегда и везде должна возглавлять буржуазия, В. И. Ленин обосновал идею гегемонии пролетариата в буржуазно-демократической революции («Две тактики социал-демократии в демократической революции»). Вопреки утверждениям теоретиков II Интернационала, что между победой буржуазной революции и началом социалистической революции обязателен длительный период мирного буржуазного развития, В. И. Ленин развил в новых исторических условиях идеи К. Маркса и Ф. Энгельса о возможности и условиях перерастания революции буржуазно-демократической в социалистическую. Устаревшей догме о возможности победы социалистической революции только разом во всех самых передовых странах В. И. Ленин противопоставил новую теорию социалистической революции, учение о невозможности в условиях империализма одновременной победы социалистической революции разом во всех передовых странах, о прорыве цепи империализма в наиболее слабом его звене и о победе социалистической революции первоначально в одной или немногих странах.

Раскрывая учение о партии нового типа, важно обратить внимание учащихся не только на политическую сторону ленинских высказываний, но и на ту высокую моральную оценку, которую В. И. Ленин дает революционной борьбе большевиков, железной партийной дисциплине, обосновывая необходимость единства партии, ведущей борьбу за освобождение трудящихся. Учитель прочтает в классе и в ходе беседы разъяснит смысл замечательного высказывания о так называемой «свободе критики» в партии: «Мы идем тесной кучкой по обрывистому и трудному пути...»¹

В. И. Ленин неоднократно высказывал глубокую убежденность в правильности марксистской теории, в ее огромном значении для победы трудящихся: «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно»².

§ 30. Методы, средства и приемы раскрытия образа В. И. Ленина на уроках истории

В раскрытии образа В. И. Ленина на уроках истории ведущую роль играет живое слово учителя, но его воздействие на школьников может быть усилено с помощью многообразных источников и методических средств. К ним относятся:

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 6, стр. 9.

² В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 23, стр. 43.

1. Использование *документального материала*, прежде всего Обращения ЦК РКП(б) «К партии. Ко всем трудящимся» и Тезисов ЦК КПСС «К 100-летию со дня рождения Владимира Ильича Ленина». Выдержки из первого документа учитель прочитает вслух в ходе рассказа о кончине вождя; они усилят эмоциональное воздействие рассказа и помогут раскрыть историческое величие В. И. Ленина. Ко второму документу учитель обращается неоднократно, излагая важнейшие факты деятельности Ленина, раскрывая содержание его произведений и всемирно-историческое значение его идей.

2. Обращение к *мемуарной литературе*, к воспоминаниям в первую очередь людей, самых близких к Ленину, — родных, друзей, соратников: Д. И. и М. И. Ульяновых, Н. К. Крупской, В. Д. Бонч-Бруевича, Е. Д. Стасовой, И. В. Бабушкина и других. Методика работы с этим материалом многообразна. В ходе рассказа учитель прочитает краткую выдержку из воспоминаний, приведет яркий эпизод, в котором отразился облик В. И. Ленина, или такую деталь, которая вызовет у учащихся горячее чувство к Ильичу.

Воспоминания о В. И. Ленине служат ценнейшим в воспитательном отношении материалом для внеклассного чтения. Учитель не забудет рекомендовать школьникам и пропагандировать книги воспоминаний о великом вожде.

На основе мемуарной литературы школьники могут сделать небольшие доклады о Ленине — на уроке, в кружке, для младших школьников. Уже в VIII классе им можно поручать такие сообщения о детстве, юности и начале революционной деятельности Ильича. В IX классе задания сложнее: доклады и сообщения о В. И. Ленине по воспоминаниям зарубежных современников, деятелей международного коммунистического движения и т. д.¹

3. Привлечение образов *художественной литературы* на уроках истории и во внеклассном чтении. Книги о Ленине для детей и подростков используются в IV классе и на уроках, и во внеклассном чтении, а в V—VI классах — в основном во внеклассной работе.

В VIII—X классах образ В. И. Ленина в художественной литературе раскрывается на уроках истории и обществоведения. Так, на уроке в VIII классе учитель привлечет отрывки из романа-хроники М. Шагинян «Семья Ульяновых», из поэмы Е. Евтушенко «Казанский университет».

В IX классе учитель использует в рассказе о ссылке В. И. Ленина отрывок из романа А. Коптелова «Большой зачин»². Историческое значение выступления В. И. Ленина на I Всероссийском съезде Советов ярко раскрывают строки Н. С. Тихонова:

¹ См.: «О Ленине». Воспоминания зарубежных современников. М., 1962.

² Отрывок приведен в хрестоматии А. Назарца и Т. Папенковой «История СССР в художественно-исторических образах» (М., 1969).

**Как будто осветила вдруг гроза
Огромную Россию, как на карте,
Когда поднялся Ленин и сказал:
«Есть такая партия!»¹**

Рассказывая о борьбе за хлеб в 1918 г., о выступлениях В. И. Ленина перед рабочими, о ленинском письме питерским рабочим «О голоде», желательно привести из романа А. Н. Толстого «Восемнадцатый год» замечательные строки, рисующие образ Ленина — вождя революции, силу ленинского слова, потрясающего слушателей.

Используя межпредметные связи с курсом литературы, учитель напомним учащимся образы и строки из поэм В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин», «Хорошо!» и других произведений. Несколько строк В. Маяковского:

...Кто более матери-истории ценен?
Мы говорим Ленину, подразумеваем — партия,
Мы говорим партии,
Подразумеваем — Ленин² —

помогут учителю глубже выразить и прочнее запечатлеть в сознании учащихся значение Ильича в создании и укреплении партии, идею единства партии и Ленина.

Рассказывая о плане ГОЭЛРО, учитель использует отрывок из книги Г. Уэллса «Россия во мгле» (из главы «Кремлевский мечтатель»). Это позволит показать оптимизм В. И. Ленина в тяжелые годы гражданской войны и хозяйственной разрухи, его глубокую веру в созидательные силы русского народа.

Для внеклассного чтения учащимся VIII—X классов можно рекомендовать исторические романы А. Коптелова «Разгорится пламя», Н. Вирты «Вечерний звон», повесть М. Прилежаевой «Начало», В. Фазина «Нам идти дальше» и др. В историческом кружке в VIII—IX классах ученики сделают доклад «Образ В. И. Ленина в художественной литературе».

4. Раскрытие образа В. И. Ленина средствами изобразительного искусства.

Гениальная личность В. И. Ленина получила отражение в многочисленных произведениях советской живописи и скульптуры. Ознакомление с ними имеет исключительное значение в плане идейно-эстетического воспитания школьников.

Как ведет эту работу учитель на уроках истории? Отбор произведений изобразительного искусства подчинен здесь одной цели — раскрыть образ Ленина и показать его деятельность. Со-

¹ Н. Тихонов. Избр. произв. в двух томах, т. 1. М., 1955, стр. 423.

² В. Маяковский. Полн. собр. соч., т. 6. М., 1957, стр. 267.

ответственно этому учитель обратится к тем картинам и полотнам, в которых образ Владимира Ильича и его революционная деятельность получили наиболее яркое и правдивое выражение.

Обращаясь к картине, учитель не забудет напомнить школьникам, что перед ними — не документальное изображение, а произведение искусства. Раскрывая его идейное содержание (что хотел выразить художник), учитель поставит и вопросы о специфической форме данного произведения (какими живописными средствами он это выразил), т. е. введет в необходимой мере некоторые элементы искусствоведческого анализа. Очередность привлечения репродукций будет подчинена хронологической последовательности изображаемых событий. Так, в VIII классе, изучая начало революционной деятельности В. И. Ленина, естественно обратиться к рисункам Б. Кустодиева «Ленин-гимназист», Н. Жукова «На каникулах», к картинам П. Белоусова «Мы пойдем другим путем», В. Прагера «Юность В. И. Ленина», Ф. Голубкова «Первая листовка». Уже на этом материале в ходе внеклассной работы мы помогаем школьникам овладевать умением самостоятельно анализировать картину, учим использовать репродукции художественных произведений в докладах и сообщениях о жизни и деятельности вождя. В IX классе учитель привлечет репродукции с картин Ю. Виноградова «II съезд РСДРП», А. Рылова «В. И. Ленин уходит в эмиграцию» и др. Но в одном случае хронологическую последовательность мы нарушим. Речь идет об изучении вопросов культурной революции в СССР. Учебник называет ряд выдающихся произведений искусства, созданных в 20—30-е годы, рисующих бессмертный образ Ленина. В их числе — «В. И. Ленин на трибуне» художника А. М. Герасимова, «Ленин — вождь» скульптора Н. А. Андреева, памятник В. И. Ленину работы И. Д. Шадра, установленный на Земо-Авчальской ГЭС в Грузии, в которых дается обобщенный образ Ленина-вождя. Эти произведения следует выделить и рассмотреть при изучении достижений советского искусства в годы культурной революции.

Каковы методы и приемы раскрытия образа Ленина с помощью произведений изобразительного искусства? При выборе этих произведений учитель учитывает возраст учащихся и идейное содержание урока, его основные образовательно-воспитательные задачи. Так, в IV классе идейным центром первой части урока «Коммунистическая партия — вождь Октябрьской революции» является рассказ о встрече В. И. Ленина у Финляндского вокзала.

Соответственно этому эмоциональная вершина урока связана с работой по картине «Речь В. И. Ленина с броневики» (в одном из вариантов: художника В. Кузнецова, художника Е. Кибрика или др.).

Иное дело в IX классе. Здесь основным идейным содержанием урока являются Апрельские тезисы, раскрытие образа В. И. Ле-

нина как вождя социалистической революции. На данном уроке целесообразно вначале обратиться к обобщенному образу В. И. Ленина, воплощенному в памятнике у Финляндского вокзала работы С. А. Евсеева, В. А. Щуко и В. Г. Гельфрейха. Это — самый первый в Ленинграде памятник Владимиру Ильичу. Он сооружен по инициативе ленинградских рабочих, участвовавших в обсуждении проектов, представленных на конкурс. Первоначально предполагалось изобразить на памятнике броневик, окруженный фигурами рабочих. Но в ходе дальнейшей работы памятник приобрел большую простоту, лаконизм и выразительность: гранитные прямоугольные плиты, из которых вырастает башня броневика как постамент фигуры Ленина. Ильич изображен с непокрытой головой, в распахнутом пальто. Это — народный трибун, вождь, провозвестник социалистической революции. Раскрыв идею этого памятника, мы приступим с учащимися к анализу содержания Апрельских тезисов.

Картину В. А. Серова «В. И. Ленин провозглашает Советскую власть» мы считаем целесообразным использовать в ходе рассказа о втором заседании II Всероссийского съезда Советов вечером 26 октября 1917 г. Учитель отметит торжественность обстановки, белоколонный зал Смольного, сверкающие люстры, торжественные складки знамен, бурную овацию депутатов. В предложенных В. И. Лениным декретах выражены вековые чаяния крестьянства, стремления рабочих, солдат, матросов.

При рассмотрении картины В. А. Серова «Ходоки у Ленина» целесообразно привлечь свидетельство современника Альберта Риса Вильямса¹ о том, с каким вниманием относился В. И. Ленин к опыту и высказываниям рядовых крестьян.

Две картины И. И. Бродского «Выступление Ленина на Путиловском заводе в 1917 г.»² и «Выступление перед частями Красной Армии, отправляющимися на польский фронт 5 мая 1920 г.» используются на уроках истории в IX классе. В названии второй картины художником допущена некоторая неточность: на картине изображен парад войск Московского гарнизона и среди них — московские коммунисты, отправляющиеся на польский фронт. Наиболее целесообразно использовать картину в сочетании с ленинским словом, привлекая текст речи В. И. Ленина³.

Картина М. С. Соколова «В. И. Ленин на всероссийском субботнике в Кремле 1 мая 1920 года» может быть привлечена на уроке истории в IX классе в связи с материалом о первых субботниках. Учитель приведет известный эпизод: В. И. Ленин вместе с курсантами военного училища участвовал в разгрузке бревен в Кремле. Один из курсантов предложил В. И. Ленину: «Владимир Ильич, вы идите, мы все тут сделаем, а у вас дела есть по-

¹ См.: «Воспоминания о В. И. Ленине». М., 1960.

² Об использовании этой картины см.: А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 171–172.

³ См.: В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 41, стр. 110.

важнее». В. И. Ленин ответил: «Вот это дело и есть самое важное!»

От вопроса: «Почему же В. И. Ленин считал субботники столь важным делом?» — естествен переход к разбору ленинских работ «От разрушения векового уклада к творчеству нового» и «Великий почин».

При изучении вопросов культурной революции в СССР учитель обратился к портрету художника А. М. Герасимова «В. И. Ленин на трибуне». При всей реалистической трактовке фигуры В. И. Ленина это героический портрет. Вождь на трибуне, на фоне Театральной площади в Москве, на фоне миллионных масс трудящихся, заполнивших всю площадь и улицы, овеянный алым знаменем революции, как бы поднятый народным морем.

Лучшее творение художника Н. А. Андреева — статуя «Ленин-вождь». Фигура В. И. Ленина — в сдержанном величавом движении, лицо — портретно, но дано в обобщенных формах, подчеркивающих пафос борьбы, волю, решимость. Оно озарено могучей мыслью. Хорошо, рассматривая это произведение, привести отрывок из статьи А. М. Горького о Ленине¹.

Образ В. И. Ленина раскрывается перед школьниками в произведениях советского киноискусства, в художественных фильмах «Ленин в Октябре», «Ленин в 1918 году» и др., а также в учебных кинофильмах «По ленинским местам Поволжья», «Начало революционной деятельности В. И. Ленина», «В. И. Ленин в ссылке и эмиграции», «От февраля к Октябрю». Но особо сильное впечатление на учащихся производит демонстрация звукового документального учебного кинофильма «В. И. Ленин в Москве», включающего потрясающие кадры, отразившие всенародную скорбь, вызванную кончиной великого вождя.

Образ В. И. Ленина занимает особое место в воспитательной работе советской школы. Учитель истории мобилизует все доступные ему средства для создания у учащихся яркого образа Ильича: художественную и мемуарную литературу, партийную документацию, кинофильмы, репродукции картин и скульптур, прослушивание речей В. И. Ленина в грамзаписи, посещение музеев и памятных мест, связанных с жизнью и деятельностью великого вождя.

В практику советской школы широко вошли такие формы работы, как обобщающие уроки, посвященные В. И. Ленину, ученические доклады в кружке по изучению биографии вождя, конференции и торжественные собрания в годовщины рождения В. И. Ленина.

¹ См.: М. Горький. В. И. Ленин. М., 1959.

ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

§ 31. Значение историко-краеведческого материала в школьном обучении истории

Привлечение краеведческого материала на уроках истории и внеклассная историко-краеведческая работа представляют собой один из важнейших путей связи обучения истории с жизнью.

В начале 20-х годов краеведение заняло важное место и в работе школы. В предреволюционные годы идеи школьного краеведения выдвигались передовыми педагогами в противовес школьному обучению, оторванному от жизни. Один из пропагандистов школьного краеведения, выступавший еще до революции, Е. А. Звягинцев утверждал, что в большинстве случаев предлагаемый школой учебный материал оказывается непосильным оттого, что он не ассоциируется с подлинными жизненными впечатлениями детей и, следовательно, не способствует развитию самостоятельной мыслительной работы. Решение этих проблем Е. А. Звягинцев видел в *локализации* учебного материала¹. Последняя выдвигалась как общий метод педагогической работы с детьми, как принцип отбора материала, дающий учителю возможность создать для учеников условия, благоприятные для *наблюдения и исследования*.

Ценность использования краеведческого материала в обучении в 20-е годы стали видеть в том, что он давал возможность осуществить комплексность и исследовательский метод с первых лет обучения в школе, а также в том, что окружающая жизнь, главным образом сфера производственной деятельности и общественных отношений, выступала не только в качестве объекта непосредственных «жизненных» наблюдений учащихся, т. е. как живой, не книжный источник знания, но и как объект и арена участия школьников в общественной жизни своего края.

Краеведение служило базой комплексного построения программ, в особенности в школах I ступени. По существу и курс обществоведения в семилетней школе строился на краеведческой основе. Краеведческий материал рассматривался как наиболее просто и естественно ведущий к познанию *современности* и наиболее пригодный для организации самостоятельного извлечения знаний учащимися из окружающей действительности. Историче-

¹ Книга Е. А. Звягинцева «Родиноведение и локализация в школе» была издана в 1919 и в 1924 г. Его перу принадлежат: «История в начальной школе», «Исторические экскурсии» и др.

ский элемент программ 20-х годов реализовался в виде экскурсов в прошлое от современного местного материала, который выступал в качестве основы и отправного пункта учебного познания. Краеведческий принцип построения курса обществоведения, определявший и специфичность его методики (комплексность, «исследовательский» метод, познание общественных явлений через непосредственное восприятие местного материала, связь обучения в школе с участием школьников в исследовании и преобразовании своего края, с участием в общественной жизни), служил познанию современности, а не исторического прошлого.

В программах ГУСа 1923 г. прямо указывалось: «Не памятники старины, не архитектурные стили построек, не фольклор должны составлять стержневую ось школьного краеведения. Таковой осью должна быть трудовая деятельность людей и ее организация»¹.

Такая точка зрения не могла не вызвать возражений со стороны учителей и ряда методистов, которые, оставаясь на позициях краеведческо-комплексной программы обществоведения, все же полагали, что местный исторический памятник, вроде старинной барской усадьбы или барского особняка в городе, представляет собой интересный материал, который может быть использован для изучения помещичьего быта, крепостного права, истории земельных отношений района, и выражали надежду на некоторое усиление «исторической струи» в школьных программах.

С введением в 1934 г. в III—IV классах пропедевтического, а в V—X классах систематического курса гражданской истории коренным образом изменились место и значение историко-краеведческой работы и историко-краеведческого материала в обучении.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальных и средних школах» говорилось о введении в учебные программы по обществоведению, литературе, языкам, географии и истории важнейших знаний, касающихся национальных культур народов СССР, их литературы, искусства, исторического развития, а также и элементов краеведения СССР (природные особенности, промышленность, сельское хозяйство, социально-экономическое развитие и т. д.). Однако ни в программы по истории, действовавшие во второй половине 30-х и в 40-е годы, ни в школьные учебники истории СССР для III—IV и VIII—X классов элементы краеведения включены не были и, таким образом, краеведение не являлось *обязательным* элементом школьного обучения истории. Хотя в преподавании гражданской истории значительно шире, чем прежде, привлекался материал, относящийся главным образом к революционному, военному прошлому родного края, к памятникам культуры, значительно реже — к историко-бытовому местному мате-

¹ «Новые программы единой трудовой школы», 1923, стр. 19.

риалу, это осуществлялось в основном во внеклассной работе. Лишь немногие учителя строили отдельные уроки на местном историко-краеведческом материале.

Повсеместное оживление историко-краеведческой работы в школе связано с победоносным окончанием Великой Отечественной войны. По всей стране, не только в крупных городах, но и в районных центрах и селах, возникают школьные историко-краеведческие кружки и общества, школьные историко-краеведческие уголки и музеи.

Опыт школьной историко-краеведческой внеклассной работы получает обобщение в докладах на «Педагогических чтениях», проводимых Академией педагогических наук, и все более широкое освещение в обширной методической литературе. Ценный вклад в разработку вопросов методики краеведческой работы внесли Н. П. Кузин и А. Ф. Родин. К концу 50-х годов вопрос о включении историко-краеведческого материала в программы и учебные пособия по истории был подготовлен самой практикой советской школы. Новые программы и учебники истории, появившиеся в 1961—1966 гг., предусматривают обязательное включение историко-краеведческого и современного местного материала в школьное обучение истории.

В объяснительной записке к программе 1962 г. для восьмилетней школы прямо указывалось: «Усилению связи обучения с жизнью во многом способствует умелое использование краеведческого материала (в первую очередь при изучении материала о строительстве социализма и коммунизма и вопросов об общественном и государственном устройстве СССР)... Краеведческий материал необходимо давать в кратком изложении, так как на уроке он играет лишь вспомогательную роль, иллюстрируя на местном материале основные события из истории страны в целом»¹.

Таким образом, краеведческий материал рассматривался как вспомогательный и рекомендовался в первую очередь при изучении вопросов современности или близких к современности.

С переходом к линейной структуре школьного курса истории, с дальнейшим совершенствованием программ и учебников краеведческий элемент школьного курса истории усиливается, а его место уточняется и конкретизируется. Начиная с 1966 г. в программах для VII—VIII классов предусмотрено время на изучение краеведческого материала с древнейших времен.

В программе по истории СССР для IX—X классов уточнен и конкретизирован краеведческий материал. Привлечение краеведческого материала в курсе истории не является самоцелью, а служит решению общих задач обучения истории: раскрытию на местном материале общих черт и закономерностей развития страны, показу роли и участия населения родного края в важнейших событиях, осознанию связей родного края с жизнью стра-

¹ «Программы восьмилетней школы. История». М., 1962, стр. 23,

ны, воспитанию через изучение родного края советского патриотизма, а не областного партикуляризма.

Следовательно, краеведческий материал целесообразнее привлекать в основном как *вспомогательный* при изучении соответствующего программного материала текущих уроков, и лишь в отдельных случаях он может составить содержание отдельного урока.

Характерно, что многие учителя идут обычно именно таким путем. Не проводя обзорного «краеведческого» урока «Наш край в годы Великой Отечественной войны», они широко привлекают местный материал при изучении таких вопросов, как народная партизанская война, самоотверженная работа советских людей в тылу. А целые уроки на местном материале посвящаются особо значительным событиям войны, которые непосредственно происходили на территории родного края: «Героическая оборона Ленинграда», «Оборона Одессы» и т. д.

Можно ли, анализируя современную практику преподавания истории в советской школе, сделать вывод, что краеведение является особым методом или, еще шире, — одним из принципов обучения истории? Оправдано ли введение в методику истории понятия «краеведческий метод»? В решении этого вопроса мы не можем не согласиться с мнением В. А. Кондакова, что изучение родного края в школе, будь то историко-краеведческая работа или географическое краеведение, вызывает «в учебной жизни непременно применение самых различных учебных методов: и систематическое изложение, и работу с книгой, и работу с картой, и демонстрацию предметных и наглядных пособий», и широкую постановку наблюдений и исследований самих учащихся, и «систематическое экскурсирование»¹.

Правильно полагая, что школьное краеведение не является ни особым учебным предметом, ни особым методом обучения, В. А. Кондаков, следуя за проф. А. С. Барковым, определяет школьное краеведение как особый учебный локальный принцип², на применении которого целесообразно строить изучение цельных курсов географии. Так, начальный курс физической географии, по утверждению К. Ф. Строева, «по существу *целиком* строится на *краеведческой* основе»³.

Такая точка зрения определяется спецификой географии как науки и как учебного предмета и подкрепляется практикой преподавания в школе. Иное дело преподавание истории. Здесь на краеведческой основе невозможно построить изучение ни одного раздела школьной программы, ни одной из сторон общественной жизни *целиком*: ни вопросов экономики, ни классовой борьбы, ни вопросов культуры и т. д.

¹ В. А. Кондаков. Краеведческий принцип в преподавании географии. «Известия АПН РСФСР», вып. 24, 1950, стр. 96.

² См.: В. А. Кондаков. Краеведческий принцип в преподавании географии. «Известия АПН РСФСР», вып. 24, 1950, стр. 97.

³ К. Ф. Строев. Краеведение. М., 1967, стр. 102.

Краеведение не может быть признано и в качестве одного из ведущих принципов обучения истории, разумеется, если понимать его как систему работы, пронизывающую весь курс или его основные разделы, чтобы, по формулировке В. А. Кондакова, краеведческий принцип применялся «повседневно, систематически, последовательно, на всех самых обычных уроках, а отнюдь не только во внеклассной работе»¹.

Если, следовательно, под краеведческим принципом понимать построение школьного курса целиком или в значительной части на краеведческой основе и подведение учащихся к усвоению научных знаний через непосредственное восприятие и изучение местного материала, когда весь процесс познания строится на более или менее последовательном применении правила «от близкого к далекому», то в отношении школьного курса истории в его современном содержании, т. е. как курса гражданской истории с древнейших времен до наших дней, совершенно очевидна невозможность применения краеведческого принципа как руководящего начала в целом. Ибо на краеведческой основе не могут быть построены ни курсы истории древнего мира и средневековья, являющиеся фактически исходными для всего дальнейшего, ни новая и новейшая история. При этих условиях построение на краеведческой основе курса отечественной истории в VII и последующих классах, когда у учащихся уже значительно развиты историческое мышление и исторический подход к изучаемому материалу, было бы ненужным и вредным методическим ухищрением, привело бы к снижению идейно-теоретического уровня преподавания истории².

Возможно ли построение на краеведческой основе отдельных уроков и тем систематического курса отечественной истории в VII—X классах? Не только возможно, но в отдельных случаях необходимо и естественно. Например, в школах Новгорода и области урок «Великий Новгород» целесообразно построить целиком на краеведческой основе, с проведением соответствующей экскурсии, с внесением в учебный процесс элементов исследовательской и поисковой работы на краеведческом материале. Точно так же изучение классовой борьбы крестьян и рабочих в условиях царской России, некоторых вопросов экономики, культуры, партизанского движения, социалистического строительства значительно облегчается и активизируется благодаря широкому привлечению местного материала и подведению на его основе к усвоению сложных понятий, выводов, обобщений.

¹ В. А. Кондаков. Краеведческий принцип в преподавании географии. «Известия АПН РСФСР», вып. 24, 1950, стр. 101.

² Единственно, где применение краеведческого принципа могло бы найти оправдание,— это изучение исторического материала в начальных классах. Но для этого необходимо было бы коренным образом изменить и характер, и содержание обучения истории в IV классе, и программу, и учебное пособие.

Но во всех таких случаях ясно обнаруживается *вспомогательная* роль краеведческого материала, и речь, стало быть, идет не о краеведческом принципе, а о краеведческом подходе к изучению отдельных тем и отдельных вопросов школьного курса.

Краеведческий подход в обучении истории представляет собой, по существу, своеобразный *способ отбора* познавательного и воспитательного материала истории и современной жизни родного края. Так, при изучении условий наделения крестьян землей по реформе 1861 г. учитель может или оперировать общими данными в учебнике, или отобрать к уроку (или поручить это учащимся) материал, относящийся к данной губернии или даже уезду. Ознакомление учащихся с основными чертами русского классицизма в архитектуре конца XVIII и первой трети XIX в. в большинстве школ осуществляется на материале текста и иллюстраций в учебниках. Но там, где сохранились соответствующие объекты, учитель предпочтет решать эту задачу на материале местных архитектурных памятников.

Краеведческий подход имеет ряд преимуществ в познавательном и воспитательном отношениях:

1. Привлечение краеведческого материала помогает *конкретизации* исторических фактов, *созданию исторических представлений*, следовательно, повышению качества знаний.

2. Введение на уроке местного материала создает своеобразную психологическую ситуацию, характеризующуюся «живым ощущением» исторического прошлого.

Урок истории в IV классе одной из ленинградских школ в Удельном. Сообщая о приезде В. И. Ленина накануне Октябрьской революции, учительница рассказывает, как Ленин, не доезжая станции Удельной, сошел с паровоза, называет знакомые учащимся улицы, по которым шел В. И. Ленин, в том числе и улицу, на которой стоит школа. И вот точно вздох прошел по классу: «Ленин шел по нашей улице!» Затаяв дыхание ребята следили за рассказом учительницы: они словно услышали звуки шагов Ильича, словно тень великих событий коснулась их.

Привлечение краеведческого материала *приближает* историческое прошлое к сознанию школьников, как бы превращая книжные сведения в события реальной жизни, внося в учебный процесс элемент живого созерцания.

3. Краеведческий подход позволяет вести учащихся от близких, доступных непосредственному наблюдению фактов к глубоким выводам и обобщениям исторической науки, т. е. позволяет организовать процесс познания наиболее естественным путем.

4. Привлечение краеведческого материала открывает широкие возможности для самостоятельной умственной деятельности учащихся, для внесения в нее элементов поиска на наиболее доступном и близком материале.

5. Связь курса истории с внеклассной краеведческой работой позволяет чаще применять знания и умения, приобретенные школьниками в краеведческих кружках, походах и экскурсиях,

к изучению нового программного материала, а также устанавливать межпредметные и междурсовые связи.

6. Представляя собой одну из форм связи обучения с жизнью, краеведческая работа практически вводит учащихся в многообразные отношения с населением родного края, стимулирует участие школьников в общественной жизни (охрана памятников, уход за могилами погибших воинов и т. п.).

7. Краеведческая работа играет важную роль в воспитании социалистического патриотизма.

§ 32. Место краеведческого материала и методика его использования на уроках истории

Какое же место занимает краеведческий материал в школьном курсе истории на уроках и внеклассных мероприятиях (учебные экскурсии и т. д.)? Этот вопрос решается различным образом в зависимости от характера местного материала. В последнем мы различаем, во-первых, материал, который относится к событиям, имеющим историческое значение для всей страны и отраженным в программе школьного курса и содержании учебников. Такие события, очевидно, изучаются в обязательном порядке на уроках истории. Но в школах той местности, где протекали эти события, учителя истории, стремясь удовлетворить интерес учащихся к родному краю, несколько расширяют объем соответствующего материала. Они получают возможность раскрыть это общеисторическое событие путем отбора близких и знакомых учащимся фактов, которые облегчат усвоение программного материала, обеспечив наиболее простой и доступный способ его восприятия.

Разумеется, изучение крупного исторического события осуществляется с большей подробностью в школах, расположенных в той местности, где оно протекало. Учителя Хабаровского края, естественно, отведут значительную часть урока боям под Волочаевкой, педагоги Одессы и Киева целый урок посвятят героической обороне этих городов в 1941 г., проведут экскурсию по местам боев и т. д. Однако не этот момент является принципиальным для краеведческого *подхода*, для определения места и значения историко-краеведческого материала в школьном курсе.

Здесь важно другое: раскрытие общеисторической темы с помощью *местного материала*, т. е. своеобразный *отбор познавательного материала*. Если на уроках о подготовке и проведении Октябрьского восстания в Петрограде школьник услышит знакомые названия улиц, заводов, узнает, где находился районный штаб Красной гвардии, фамилию его руководителя и т. д., то такая детализация не только не обременит его памяти, а, наоборот, мобилизует привычные представления и через близкое, знакомое поведет школьника к познанию исторического явления наиболее простым и естественным путем.

На данном примере наглядно выявляется суть краеведческого подхода как особого способа отбора местного материала, облегчающего познание исторических явлений, обеспечивающего усвоение «далекого» через «близкое». Однако в практике преподавания нередко нарушается это требование в связи с неумелым отбором историко-краеведческого материала. Вместо того чтобы облегчить понимание и усвоение учеником исторических явлений, учитель нередко загружает его память дополнительным грузом малопоучительных деталей, цифр, имен и эпизодов.

Так определяется место и значение краеведческих данных, привлекаемых при изучении важных исторических событий, отраженных в программе.

На уроках истории привлекается также краеведческий материал, относящийся к явлениям, не упомянутым ни в программе, ни в учебнике. Поэтому он вводится учителем *дополнительно*, включается в ткань урока в форме упоминания или короткого сообщения (сделанного учителем или по его поручению).

1. Такой материал привлекается для *показа роли родного края в событиях общенародного значения*. Так, в школах Рязани, Воронежа и других городов учитель хотя бы кратко расскажет об участии местных железнодорожников и рабочих во Всероссийской октябрьской забастовке 1905 г.; при изучении событий Великой Октябрьской социалистической революции — об установлении и первых шагах Советской власти в родном городе или районе.

Объем такого добавочного материала определяется его познавательной и воспитательной значимостью. Существенным является умение учителя так отобрать и использовать его, чтобы он выступал на уроке не в качестве формальной справки, а служил необходимой иллюстрацией некоторых общих явлений (например, мирного или немирного перехода власти в руки Советов) или основой для выводов и обобщений (о роли масс, о руководящей роли партийных организаций, о сопротивлении классового врага).

2. Местный материал привлекается в качестве *конкретной иллюстрации, примера* общих исторических явлений. В этом случае программный материал конкретизируется с помощью краеведческих данных, вводимых учителем *сверх* программы и учебника.

Так, положение крепостных крестьян в первой половине XIX в. хорошо показать на материале из истории родного села, а крестьянское движение в 1905—1907 гг. — иллюстрировать примерами крестьянских выступлений в данной местности. Близость, убедительность такого материала в сочетании с яркостью сюжета и выпуклостью деталей обеспечит глубину его воздействия на школьников. Было бы, однако, ошибкой в данном случае полагать краеведческий подход обязательным. Опытный учитель, безусловно, предпочтет маловыразительному местному материалу доступный, яркий, убедительный, компактный пример *некраеведческого* характера...

3. Краеведческие данные выступают на уроках истории как *фактическая основа для раскрытия общих процессов и закономерностей*. На местном историко-краеведческом материале могут быть показаны признаки разложения феодально-крепостнического строя, закономерности развития капитализма в России и факты, характеризующие это развитие, социалистическая индустриализация и коллективизация сельского хозяйства, культурная революция и подъем благосостояния советского народа, решающая роль народных масс в развитии страны, руководящая, организующая и направляющая роль Коммунистической партии.

4. Следует отметить значение местного материала в *познании современности* — в изучении социалистических общественных отношений, развитии современной техники, экономики и культуры. В этом направлении имеются особо благоприятные возможности для применения различных индивидуальных и фронтальных заданий творческого характера, для введения в учебную работу школьников разнообразных элементов поиска и исследования, широкого использования местной печати, экскурсий и пр.

Эта роль местного материала реализуется в школьном преподавании не только в изучении десятиклассниками современного этапа развития нашей страны. Практика преподавания убеждает в целесообразности опоры на местный материал и в тех случаях, когда речь идет об установлении разного рода связей исторического прошлого с современностью, о сопоставлении или противопоставлении прошлого и современности. Говоря, например, о слабом развитии промышленности в дореволюционной России, о жалком состоянии просвещения, здравоохранения, об угнетении нерусских народностей и т. п., учитель использует сравнительные данные из прошлого и современной жизни родного края.

Перейдем к вопросу о методике уроков на краеведческом материале и разнообразных приемах его использования. На основе местного краеведческого материала могут быть проведены *целые уроки*. Так, в ленинградских школах урок посвящается теме «Героическая оборона Ленинграда». Чаше краеведческий материал охватывает *часть урока* и служит основой для раскрытия одного из вопросов его содержания. Например, на уроке «Развитие революции весной и летом 1905 г.» последний вопрос — крестьянское движение — конкретно раскрывается на местном материале. А на уроке «Столыпинская аграрная реформа» местный материал послужит объяснению вопросов об отрубном и хуторском хозяйстве, о результатах столыпинской реформы.

Наконец, краеведческий материал может быть *вкраплен в ткань урока* для конкретизации изложения, убедительности анализа. Так, на уроке «Развитие капитализма в промышленности после 1861 г.» в VIII классе почти все элементы содержания могут быть *частично* раскрыты или конкретизированы на краеведческом материале.

Разнообразна и методика использования краеведческого материала на уроке. Он может быть содержанием яркого рассказа

учителя (на уроке с преобладанием повествовательного краеведческого материала) или включен в изложение (если речь идет об отдельных краеведческих элементах). Но самый характер краеведческого материала, его доступность и близость учащимся открывают благоприятные возможности для организации активной умственной деятельности учащихся, путем проблемного изложения с постановкой проблемно-познавательных задач, самостоятельного анализа цифровых и других данных.

Урок на краеведческом материале нередко проводится наглядным методом (и что особенно ценно — методом предметной наглядности) — путем экскурсии в музей, к памятникам и памятным местам. Если краеведческий материал составляет лишь часть урока, он может быть введен путем постановки кратких сообщений школьников по отдельным вопросам. Особенно ценно, если такие доклады или сообщения являются изложением результатов самостоятельного поиска или небольшой работы с элементами исследования.

Наконец, одним из приемов введения краеведческого материала на уроке (равно как и во внеклассной работе) является выступление одного из очевидцев или участников изучаемого события, которое можно записать на пленку и использовать в дальнейшей работе.

Характер краеведческого материала, собранного и обработанного учениками под руководством учителя, определяет многообразие методов и приемов его использования. Привлекая этот материал, учитель реализует, в частности, связь между внеклассной краеведческой работой и краеведческим содержанием уроков истории.

Краеведческий материал на уроке может прозвучать как яркий эпизод в рассказе учителя или в докладе школьника. Он может быть представлен документом из местного архива, найденного учителем или членом кружка юных архивистов, отрывком из воспоминаний (например, записанным школьником со слов старожил). В этом случае будут использованы различные методы работы с документальным источником. Местный материал может быть привлечен в форме цифровых данных, чтобы стать на уроке предметом анализа, разбора и опорой для выводов, или как вещественные памятники прошлого, добытые участниками археологических экспедиций или собранные юными следопытами (в связи с этим найдут применение методы наглядного обучения на местном материале).

Несколько слов об «экранной наглядности» как об одном из способов демонстрации краеведческого материала. Это — кадры диапозитивов и диафильмов, изготовленных учителями, школьниками, краеведческими музеями и содержащие нередко интереснейший наглядный и документальный местный историко-краеведческий материал. Следовало бы подумывать о более широком использовании местной кинохроники с учебной целью, а также об организации телеуроков на краеведческом материале.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Глава XI

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИСТОРИИ

§ 33. Общие вопросы внеклассной работы

По вопросам внеклассной работы в распоряжении учителя истории имеется обширная литература, представленная работами монографического характера¹, брошюрами, сборниками статей и публикациями в журналах. Она отражает многообразие содержания, форм и методов внеклассных мероприятий по истории.

Если внешкольная работа организуется детскими учреждениями и организациями (Дворец пионеров, ДПШ, ТЮЗ, музей), то внеклассная — учителем, школой. Между ними имеется тесная связь: кружки при музеях и Дворцах пионеров пополняются, как правило, участниками школьных кружков; экскурсию, организованную и подготовленную учителем, проводит музейный работник, работу, запланированную и подготовленную в школьных кружках, учащиеся нередко осуществляют на музейном материале.

В чем заключаются задачи и особенности внеклассной работы? Один из крупнейших специалистов в этой области А. Ф. Родин утверждал, что внеклассная работа «достигает тех же целей, что и урок, но на ином материале и иными средствами»².

Данное положение верно в том смысле, что общей задачей внеклассной работы по истории является коммунистическое воспитание, формирование коммунистического мировоззрения на историческом материале. В ходе ее осуществляется воспитание учащихся в духе советского патриотизма и интернационализма, нравственное, эстетическое, атеистическое воспитание, раскрытие исторических связей и закономерностей и т. д., т. е. те же проблемы, которые разрешаются на историческом материале в ходе классной деятельности.

¹ Из них наибольший интерес представляют работы А. Ф. Родина «Массовые формы внеклассной работы по истории в восьмилетней школе». (М., 1961); «Внеклассное чтение по истории в V—VII классах». (М., 1959) и др.

² А. Ф. Родин. Массовые формы внеклассной работы по истории. М., 1961, стр. 6.

Однако все эти задачи не покрывают и не исчерпывают идейно-образовательного и воспитательного значения внеклассной работы по истории, две важные особенности которой обуславливают специфику ее познавательного и воспитательного значения для учащихся: 1) *добровольный* характер внеклассной работы и 2) возможность удовлетворения и дальнейшего развития *индивидуальных* познавательных интересов и наклонностей учащихся в области истории, в любом из ее разделов и по любой тематике. Этим определяется и увлеченность школьников, и их готовность к трудоемкой самостоятельной деятельности по избранной теме, и многообразие тематического содержания внеклассной работы.

В ходе внеклассной работы происходит дальнейшее развитие и укрепление, т. е. *формирование*, познавательных интересов и любви к истории, достигается такое углубление исторических знаний в определенной, пусть ограниченной области, какое невозможно достигнуть в ходе классных занятий; осуществляется выработка и развитие умений и навыков серьезной самостоятельной умственной работы, заключающей в себе (в различной степени!) элементы поиска, исследования. Таким образом, повышается уровень общей культуры учащихся и улучшается результативность учебных занятий по истории и по ряду родственных предметов (литература, география). Следует, наконец, учесть, что участие школьника во внеклассной работе, как правило, протекает в определенном коллективе (кружок, туристский отряд и т. п.), где создаются благоприятные условия для укрепления дружбы и товарищества среди учащихся, воспитания в духе коллективизма. Эта деятельность оставляет прочный след в сознании школьников. Вероятно, в практике многих учителей нередки такие случаи, когда, спустя много лет, бывшие ученики, встретив своего учителя, вспоминают и проведенную под его руководством экскурсию, и кружок, и свои доклады в нем¹.

Не связанная урочным расписанием и строгой регламентацией учебных минут, внеклассная работа осуществляется разнообразными методами.

Еще в конце 40-х годов В. Н. Бернадским была предпринята попытка классификации методов внеклассной работы по истории². В ее основу он склонен был положить *источники* познания: работу с книгой, наглядное восприятие, слушание, т. е. восприятие живого слова учащимися. Эти источники реализуются в ходе внеклассного чтения, внеклассных занятий с изображениями (показ иллюстраций, диапозитивов, просмотр фильмов, восприятие вещественных памятников на экскурсии) в сочетании с живым

¹ См.: «Воспоминания группы бывших кружковцев о внеклассных занятиях в школьные годы». В сб. «Внеклассная работа по истории». Сост. Е. Бердникова, И. Озерский, А. Хмелев. М., 1963.

² См.: Н. В. Андреевская, В. Н. Бернадский. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947; Н. В. Андреевская. Очерки методики истории. V—VII классы. М., 1958 (глава IX этой книги написана В. Н. Бернадским).

словом учителя — внеклассными беседами и лекциями. Однако, подчеркивает В. Н. Бернадский, впечатления, накопленные путем чтения, слушания, смотрения, должны быть подвергнуты учениками активной обработке в слове, изображении, действии¹. Таким образом, указанные методы не только помогают восприятию исторического материала, но и являются методами активной его обработки.

Рассказ школьника и беседа — основные методы, с помощью которых реализуется внеклассная работа. Но и рассказ, и беседа в связи со спецификой внеклассных занятий приобретают особый характер, не свойственный классному занятию, а именно — доклада (реферата) и творческого рассказа (V—VII классы). Беседа также приобретает особую форму — диспута, обсуждения книг, кинофильмов, театральных постановок. Внеклассная работа открывает широкие возможности для воспроизведения прошлого в *изображении* (иллюстративные работы) и в *действии* (драматизация, игра). Драматизация реализуется в постановке исторических пьес и инсценировках.

Исторические игры (типа лото и др.) служат, по Бернадскому, в основном задаче закрепления дат, терминов, имен и потому играют подсобную роль в системе внеклассной работы.

Таковы основные *методы* внеклассной работы по истории, в основе которых лежат уже известные нам группы методов обучения истории — живого слова, наглядные и т. д.

Основной организационной формой внеклассной работы В. Н. Бернадский считал *исторический кружок*. Однако практика показывает, что лучше начинать с массовых форм внеклассной работы, в ходе которой выделится актив будущего кружка. Ими являются внеклассное чтение и рассказ учителя, просмотр диапозитивов, посещение театра и кино, организация дальней экскурсии, школьной выставки, школьного вечера.

В трудах А. Ф. Родина мы находим дальнейшее развитие теории вопроса. Он также полагал, что исходными формами внеклассной работы являются массовые формы — чтение вслух и рассказывание, лекции, встречи с участниками исторических событий, просмотр фильмов и пьес, экскурсии и походы, читательские конференции, вечера и утренники, конкурсы и олимпиады, создание краеведческих уголков и школьных выставок, переписка с другими школами и с зарубежными друзьями. Из массовой внеклассной деятельности вырастает и кружковая. А результаты кружковой работы нередко выносятся на массовые собрания класса, школы и т. д. Одним из важных педагогических принципов А. Ф. Родин считал связь прошлого с современностью, сопоставление дореволюционной истории местного края с сегодняшним днем, показ трудовых подвигов советских людей в наше время.

¹ См.: Н. В. Андреевская. Очерки методики истории. V—VII классы. М., 1958, стр. 253.

Организуя внеклассную работу по истории, подчеркивал А. Ф. Родин, надо стремиться, чтобы она была тесно связана с общественно полезной деятельностью школьников (охрана местных памятников, уход за братскими могилами павших в годы гражданской и Великой Отечественной войн, доклады для населения и т. д.)¹.

За последние 10—12 лет внеклассная работа советской школы приобрела значительный размах, а ее методы, формы и содержание стали богаче и разнообразнее.

Анализ опубликованных материалов о внеклассной работе советской школы позволяет сделать вывод, что классификация методов, предложенная в свое время В. Н. Бернадским, является в основном правильной, однако нуждается в дальнейшем развитии, уточнении в свете современного опыта.

Разумеется, в конкретном протекании внеклассной деятельности неизбежно имеет место взаимное скрещивание, соединение и сочетание различных методов. Но исследователь обязан расчленить эти комплексы, рассматривая входящие в них методы в *чистом виде*.

I. Методы живого слова. Исходным и простейшим среди указанной группы методов является рассказывание или чтение вслух учителем, а в старших классах — лекция учителя на «внеклассную» тему, проводимая после уроков. Однако применение данных методов еще не обеспечивает ту степень активности и самостоятельности, которая должна быть присуща внеклассной работе. Поэтому необходимо, чтобы не учитель, а сам ученик применял методы живого слова, хорошо владел ими; это будут рассказы, составленные учащимися (IV—VI классы), сообщения, небольшие доклады и рефераты, сделанные в кружке на школьном историческом вечере, в лекторской группе, для младших школьников, населения, наконец, проведение диспутов, теоретических конференций, обсуждение того или иного исторического материала (книга, кинофильм, театральная постановка). Отметим, что сообщение нового материала самими учащимися (доклад, рассказ) имеет место и в классной работе, на уроке. Это говорит о наличии связи между методами внеклассной и классной работы.

II. Методы работы с письменными и печатными источниками. Это прежде всего внеклассное чтение, работа с исторической литературой, изучение исторических документов в сборниках, хрестоматиях, в архивах. Указанная деятельность учащихся характеризуется высокой степенью самостоятельности и активности.

Исследование кружковцами письменных и печатных источников. Например, кружок текущей политики (газетный материал,

¹ См.: А. Ф. Родин. Массовые формы внеклассной работы по истории. М., 1961, стр. 5—27.

периодическая литература)¹, кружок юных архивистов (изучение рукописных и печатных архивных материалов), организация вечеров, посвященных книге (например, на тему «Книга и ее история»)². Собираение и фиксация местного печатного, рукописного и устного материала об историческом прошлом (записи рассказов очевидцев и участников исторических событий, переписка с ними, изучение исторических документов), сообщения и доклады на основе документального материала; далее, исследование документального материала семейных архивов, краеведческих и других музеев, документальных материалов и рассказов очевидцев события, публикуемых местной и центральной печатью, сбор этих же материалов у населения, старожилов во время краеведческого похода, путем организации встреч с участниками изучаемых событий.

III. Методы работы с наглядным материалом. Различные наглядные методы — показ иллюстраций, диапозитивов, просмотр фильмов, восприятие экскурсионного материала — выступают и во внеклассной, и в учебной работе по предмету — на уроках истории, на учебных и внеклассных экскурсиях. Внеклассный вариант каждого из этих методов реализуется в той мере, в какой он способен активизировать деятельность учащихся. Так, просмотр иллюстраций, собранных и классифицированных учителем, т. е. демонстрацию созданной им коллекции, с точки зрения развития поисковой и познавательной внеклассной деятельности школьников следует рассматривать лишь как начальный, отправной момент их самостоятельной работы: сбор, воспроизведение (копирование, фотографирование, моделирование), изучение и демонстрирование (занятия кружка, выставка, альбом) материалов, собранных на экскурсиях, в дальних походах, экспедициях.

Просмотр диапозитивов с устными комментариями учителя точно так же выступает во внеклассных занятиях как отправной момент развития все более «активных» разновидностей наглядных методов работы самих учащихся. Это — их рассказы и сообщения по диапозитивам, самостоятельное изготовление диапозитивов с изображением наиболее интересных объектов музейной экспозиции, памятников. Сюда же относятся и другие виды самостоятельной деятельности — черчение карт и планов, составление альбомов, перерисовка, моделирование орудий и оружия, изготовление макетов и др. (Эти работы завершаются устройством школьной исторической выставки с докладами и сообщениями учащихся.)

Более совершенным является *активный экскурсионный метод*, когда сами учащиеся осваивают и применяют содержание и ме-

¹ См.: Е. А. Степанянц. Кружок текущей политики. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. А. Орлова. М., 1960; Л. Н. Боголюбов. Опыт работы кружка текущей политики. В сб.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965.

² См.: В. П. Шуст. Кружок юных архивистов. «Преподавание истории в школе», 1964, № 4.

тодику проведения экскурсии по материалу школьного уголка или музея, по местным памятникам, по музейной экспозиции. Далее — работа по изучению археологического материала и памятников материальной культуры: кружки юных археологов¹, кружки, изучающие античное искусство, живопись, скульптуру и архитектуру средних веков, искусство народов нашей страны, современное искусство (ознакомление с указанными памятниками на экскурсиях или по репродукциям)². Сюда же относится внеклассная работа по изучению истории оружия и других разделов истории искусства и материальной культуры, в частности кружки любителей нумизматики³.

Наконец, вариантами наглядного метода во внеклассной работе являются составление коллекций и организация школьных исторических (или историко-краеведческих) уголков и музеев с соответствующей экспозицией подлинников (предметная наглядность) или копий, работа учащихся по созданию макетов, моделей, изображений исторических памятников, предметов быта, вооружения и т. п.⁴.

Таким образом, три основные группы методов обучения истории — методы живого слова, методы работы по печатным (и письменным) текстам, наглядности — выступают в качестве основных и во внеклассной работе, проявляя, однако, свою активную сторону как методы прежде всего познавательной деятельности самих учащихся.

Этим не исчерпывается вопрос о методике внеклассной работы. Дело в том, что в этой сфере *самодетельности* школьников особое место приобретают соответственно их возрасту и характеру познаваемого материала различные элементы драматизации и игры. В исследовании методов изложения исторического материала⁵ мы останавливались на драматизации как на одном из приемов конкретизации в изложении исторического материала. Во внеклассной работе по истории драматизация приобретает значение более широкое, выступая в качестве одного из своеобразных способов, путей познания исторического прошлого школьником, «усвоения» образов через сценическое действие, через игру.

¹ См.: Г. Н. М а т ю ш и н. Археология в школе. М., 1964, стр. 154; Ф. М и х а й л и ч е н к о. Археологические раскопки в летние каникулы. В сб.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965; Д. Г. П р о к о п е н к о. Юные археологи. В сб.: «Изучение школьниками истории своего края». М., 1960.

² См.: А. А. А б р а м о в и ч и А. Н. Х м е л е в. Кружок по изучению культуры древнего мира и средних веков. В сб.: «Внеклассная работа по истории». М., 1969.

³ См.: В. П. Е р м и л о в. Кружок любителей нумизматики. «Преподавание истории в школе», 1962, № 3.

⁴ См.: В. С. Г л е б о в с к и й. Исторический кружок по изготовлению наглядных пособий. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. А. Орлова. Л., 1957.

⁵ См.: А. А. В а г и н. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 85—86.

Сюда относится богатый опыт советских учителей по организации исторических вечеров, в программе которых, наряду с докладами и сообщениями учащихся, занимает важное место инсценировка, драматизация или сценическое оформление отдельных элементов познавательного содержания вечера. В этом плане до сих пор представляет интерес опыт ленинградской учительницы В. О. Резниковой по организации исторических вечеров в V классе на темы «Мифы древней Греции» (инсценировки по книгам К. И. Чуковского «Храбрый Персей» и «Мужественный Прометей» по Эсхилу), «Олимпийские игры» (с физкультурными упражнениями), «Борьба рабов в древнем Риме» (с пьесой «Гелиос»)¹, а также опыт Э. А. Кацман (вечер «Рабство в древнем Риме»²). Нередко элементы драматизации или хотя бы сценического оформления вносят в организацию вечеров-конференций и учащиеся старших классов. Так, девятиклассники одной из ленинградских школ, проводя вечер-конференцию (доклады, чтение художественной литературы, выставка, оформление зала военно-морскими флагами) на тему «Севастополь — город русской славы», принимали гостей и выступали одетыми в матросские формы. Еще больше элементов драматизации присутствует в разного рода литературно-исторических монтажах, например на тему «Французская буржуазная революция конца XVIII в.»³. Материал для инсценировки и художественного чтения по истории Парижской коммуны в IX классе учитель найдет в брошюре К. Даен и М. Фриман⁴.

От игры-драматизации во внеклассной работе по истории следует отличать игру как занимательный прием, применяемый главным образом в IV—VI классах. Это массовые игры-загадки, мобилизующие знания учащихся из истории и внеклассного чтения по предмету: «Узнай героя» — по рассказу или характеристике, составленной по тексту учебника или общеизвестного источника — документа, художественного произведения; «Знаешь ли ты крылатые слова и выражения?», «Кто он?» (путем постановки ряда вопросов ученик отгадывает исторического деятеля, задуманного его товарищами); по этому же типу ведется игра «Какое это событие?» или «Кому принадлежат эти слова?» (например: «Лучше потопить землю, чем потерять ее...»⁵). К числу игр для учащихся IV—VI классов относится историческое лото, таблицы которого состоят из 6—8 общеизвестных иллюстраций, вырезанных из пришедших в ветхость учебников истории, и соответствующих этим иллюстрациям квадратных

¹ См.: «Внеклассная работа по истории», вып. II, Л., 1960.

² Там же.

³ См. статью Н. В. Сперанской в сб. «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. Орлова. Л., 1957.

⁴ «День Парижской коммуны». М., 1962.

⁵ См.: О. Д. Петрова. Игры во внеклассной работе по истории. М., 1968. Одноименная статья Л. А. Чемоданова в сб.: «Опыт преподавания истории в восьмилетней школе». Под ред. Ф. П. Коровкина. М., 1962.

карточек, содержащих наименование, дату и краткие сведения об изображенном событии или историческом деятеле.

Исторические игры, загадки и задачи на решение шарад, кроссвордов, ребусов и головоломок могут выступать в качестве развлекательного элемента любого массового внеклассного мероприятия (например, исторического вечера) или стать содержанием специального вечера «Занимательной истории» по материалу пройденного курса¹. Разного рода исторические чайнворды, криптограммы, кроссворды могут быть вывешены в школьном коридоре или в школьной библиотеке с указанием соответствующей литературы для их решения.

Разнообразный материал для внеклассной работы этого рода учитель найдет в книге В. С. Мерзловой «Викторины по истории древнего мира и средних веков» (Минск, 1969).

Применяются и своеобразные *игровые* формы групповых внеклассных занятий: «Путешествия в глубь веков», «Полеты на машине времени», имеющие наряду с занимательностью большое познавательное значение². Познавательный интерес для учащихся IV—VI классов представляет изготовление исторических и особенно военно-исторических игрушек: картонных воинов — древнегреческих, римских, средневековых, офицеров и солдат — русских, шведов (1709 г.), французов (1812 г.). Пользуясь такими фигурками, школьники с увлечением разыгрывают и Марафонскую битву, и сражение при Каннах, и Полтавский и Бородинский бои.

Основными организационными формами внеклассной работы в школе являются:

- 1) исторический (или историко-краеведческий, историко-политический) кружок;
- 2) историческое (или историко-краеведческое) общество;
- 3) внеклассная историческая или историко-краеведческая экскурсия; культпоход в театр или кино;
- 4) историко-краеведческая дальняя экскурсия, поход;
- 5) участие в археологической экспедиции;
- 6) создание и текущая работа краеведческого, исторического уголка, музея;
- 7) создание и работа школьного музея В. И. Ленина (ленинского зала);
- 8) подготовка и проведение тематического школьного вечера (исторического, историко-краеведческого, вечера, посвященного В. И. Ленину) или отчетного вечера (о работе исторического общества, кружка, о дальнем походе, археологической работе);
- 9) организация отчетной или тематической выставки;
- 10) организация работы школьного лектория, лекторского бюро, работы пропагандистов (старших школьников);

¹ См.: Э. И. Хитерер. Исторические игры. «Преподавание истории в школе», 1961, № 3.

² См. статьи Л. Шалыт и И. Кернес в сб. «Внеклассная работа по истории». М., 1963.

11) организация и проведение исторических (историко-краеведческих) конференций, диспутов, обсуждений;

12) организация встречи школьников с участниками и свидетелями исторических событий, с писателями и общественными деятелями;

13) организация и проведение исторической или историко-краеведческой игры;

14) издание исторических бюллетеней, стенгазет, рукописных журналов;

15) организация внеклассного чтения.

При всем многообразии перечисленных форм внеклассная работа по истории в советской школе отмечена организационным единством, единством идейно-воспитательных и образовательных задач и самого содержания работы.

Вопрос о том, какая из организационных форм внеклассной работы является исходной, представляется нам несущественным.

Все зависит и от особенностей класса, от возрастных возможностей учащихся, от устремлений и эрудированности учителя, а нередко от актуальности той или иной темы. Случается, что в V—VI классах чтение учителем исторической повести после уроков помогает созданию исторического кружка или подготовки тематического вечера. В одной из московских школ посещение восьмиклассниками Музея К. Маркса и Ф. Энгельса послужило началом кружковой работы и подготовки вечера-конференции. Нередко проведение дальнего похода вызывает интерес учащихся к работе кружка (над материалом похода), к устройству выставки, организации тематического вечера и т. д.

Необходимо отметить, что кружок (или историческое общество) является, пожалуй, наиболее гибкой формой, которая чаще всего становится организационным центром целого ряда внеклассных мероприятий: и массовых дальних походов, и создания музея, и проведения вечеров и конференций, и устройства тематических выставок, и организации встреч с замечательными людьми. Вместе с тем кружок является наиболее удобной организационной формой подготовки учащихся к археологической экспедиции, к работе пропагандиста и т. д.

Что касается содержания внеклассной работы по истории, то оно чрезвычайно многообразно и отражает не только основную тематику школьного курса, но и вопросы, выходящие за его рамки.

Необходимо отметить, что внеклассная работа учащихся, правильно организованная, несет в себе, в той или иной степени, обязательные элементы самостоятельного решения проблемно-познавательного задания, элементы самостоятельного поиска. При этом, в отличие от учебной классной работы, формулировка задания, условий и цели поиска чаще всего дается в общей форме, которая предоставляет самому учащемуся ее конкретное уточнение.

Подготовка учеником реферата, сообщения, доклада в кружке требует постановки задачи, указания литературы и некоторой консультации со стороны учителя и предполагает ту или иную степень самостоятельности поиска и решения. Элемент проблемности особенно присущ поиску по краеведческому, архивному, археологическому, музейному материалу.

Коллективный просмотр кинофильма, обсуждение прочитанной книги или проведенной экскурсии приносят педагогический эффект в той мере, в какой они содержат постановку и пусть неполное решение той или иной проблемы, охватывающей основное содержание воспринятого материала. Точно так же подготовка, проведение дальнего историко-краеведческого похода и обработка находок предполагают постановку ряда познавательных задач (и в ходе подготовки похода, и в процессе его проведения, и во время систематизации и оформления собранного материала).

Всякого рода моделирование, изготовление наглядных пособий оправданы лишь в той мере, в какой представляют собой самостоятельное решение задачи, связанное с изучением исторического материала.

Организация, подготовка и проведение исторического вечера представляют собой процесс коллективного решения учащимися ряда познавательных и организационных задач. Здесь речь идет об игровых, инсценировочных элементах. Опыт учителей убеждает в том, что при правильном педагогическом подходе в процессе подготовки к вечеру, работы над текстом выступлений, над ролью каждого участника вечера, обсуждения костюмов и декораций происходит постановка и решение творческих задач в основе своей познавательного характера.

Перейдем к более детальному рассмотрению некоторых форм внеклассной работы.

§ 34. Внеклассное чтение по истории

Руководство внеклассным чтением учащихся по истории является безусловной обязанностью учителя. Оно складывается из пропаганды книги, помощи школьнику в усвоении содержания прочитанного, изучения читательских вкусов учащихся и развития интереса к чтению по истории.

Было бы ошибкой полагать, что наличие в школьных учебниках списков художественной и научно-популярной литературы снимает с учителя обязанность пропаганды книг по истории. Прежде всего необходимо обратить внимание учащихся на эти списки, научить их пользоваться ими. Необходимо также следить за новинками художественной и научно-популярной литературы для учащихся и своевременно информировать их.

В IV—VI классах книгу полезно не только *назвать*, но и *показать* учащимся — красочную обложку и одну-две иллюстра-

ции, а также рекомендовать: «В этой интересной книге рассказано о том, как...» Можно организовать в коридоре возле кабинета истории витрину рекомендуемых книг с увлекательными аннотациями или тематическую выставку книг в школьной библиотеке.

Эффективным средством является чтение на уроке небольшого отрывка из рекомендуемой книги, тематически связанного с содержанием урока. Прервав чтение на самом «интересном» месте, учитель говорит: «О том, что было дальше, вы можете узнать, прочитав вот эту книгу» (учащиеся запишут фамилию автора и название книги)¹. Так, при изучении Вавилонского царства учитель прочитает коротенький отрывок из книги Р. Рубинштейн «Глиняный конверт».

— На гонца Манума, везущего тайное письмо в Мари, напали враги. Но глиняного конверта у убитого гонца подосланные убийцы не обнаружили.

«Они перевернули Манума на спину и стали обыскивать его, но нашли только мешочек с серебром. Потом они развязали мешки, но, кроме шерсти и провизии, в них ничего не было.

— Письма при нем нет,— сказал высокий,— наверное, он должен был передать донесение на словах.

— Теперь он уже не сделает этого. Мы выполнили приказ и можем возвращаться.

— А где же мальчишка?

— Сбежал, наверное.

— Видно, приبلудный. Этот выехал из дворца один».

— Но тайное письмо в глиняном конверте не пропало. Оно дошло по назначению. Как это случилось, вы узнаете, если прочитаете вот эту интересную книгу.

Но, пожалуй, наиболее эффективным методом пропаганды книги в IV—VI классах и воспитания интереса школьников к художественной литературе по истории является чтение соответствующих произведений самим учителем после уроков. В IV классе это могут быть: Д'Эрвильи «Приключения доисторического мальчика», В. Ян «Никита и Микитка», С. Алексеев «Жизнь и смерть Гришатки Соколова», Л. Кассиль и М. Поляновский «Улица младшего сына», В. Катаев «Сын полка» и др.

В V классе рекомендуется прочитать детям изложение древнеегипетских мифов о смерти и воскресении Осириса², об укрощении богини Сохмет, сказания и сказки древнего Египта. Учитель значительно облегчит учащимся слушание этих произ-

¹ Нельзя не отметить, что «показывание» книги и содержащихся в ней иллюстраций, а также чтение одного из «завлекательных» отрывков в отдельных случаях с успехом могут быть применены и в старших классах при рекомендации главным образом научно-популярной и мемуарной литературы по истории.

² См.: Р. И. Рубинштейн. Мифы древнего Египта. М., 1959.

ведений, если несколько сократит текст древнеегипетских мифов. В дальнейшем он ознакомит школьников с отрывками из «Илиады» и «Одиссеи», а в VI классе — из «Песни о Роланде». Опыт показывает, что умелое, выразительное чтение указанных источников так увлекает учащихся, что самые «буйные» классы ведут себя примерно и охотно остаются после уроков. Однако не рекомендуется затягивать чтение дольше 20—30 минут.

В старших классах тематика таких чтений может быть непосредственно и не связана с текущим материалом уроков. Хорошо, если учитель истории прочитает в IX или X классе небольшую статью из «толстого» журнала или из газеты, содержащую интересный материал об историческом прошлом или о современной жизни нашей страны, зарубежных социалистических или капиталистических стран, о примечательных явлениях в политике, классовой борьбе, науке, искусстве. Старшие школьники охотно встречают такие чтения, если их тематика представляет для них живой интерес. Эти мероприятия имеют немаловажное значение в воспитании умственных интересов учеников, привитии им вкуса к чтению по истории и по вопросам современной общественной жизни.

Но задача учителя заключается не только в том, чтобы привить учащимся интерес к художественной и научно-популярной литературе по истории, но и *организовать* самостоятельное чтение. Важнейшим организационным моментом здесь является *своевременная* рекомендация книги.

Вышеивание списков книг для внеклассного чтения в текущей четверти или на полугодие, как это рекомендовалось в прежних работах по методике, или наличие соответствующих списков в современных учебниках истории не является решением вопроса: *когда* лучше рекомендовать книгу? Этот вопрос решается применительно к возрасту учащихся.

В IV—VI классах рекомендация литературы для чтения на полугодие (или на четверть) нецелесообразна. При неустойчивости исторической перспективы у учащихся этого возраста бессистемное чтение исторических повестей вызвало бы нежелательные хронологические сдвиги и искажения. Лучше рекомендовать книгу после изучения соответствующего материала на уроках истории, разумеется, не обязательно в конце целой темы. Так, повесть З. Шишовой «Джек-Соломинка» учитель назовет в конце урока о восстании Уота Тайлера.

Несколько иначе решается вопрос в VII—VIII классах. Известный специалист по внеклассной работе А. Ф. Родин в свое время отмечал, что учащиеся VII класса «ценят предварительное чтение художественных произведений до рассказа учителя в классе: они говорят, что с большим интересом слушают рассказ учителя о данном событии, когда они уже представляют его в подробностях и ярких эпизодах. Порою некоторые учащиеся готовы с удовольствием дополнить рассказ учителя отдель-

ными фактами из прочитанной книги, что вносит оживление в урок»¹.

Следует учесть и наличие более развитой хронологической перспективы у учащихся VII—VIII классов. Поэтому более целесообразно рекомендовать им художественную и научно-популярную литературу на вводном уроке к новой теме, а в отдельных случаях, когда речь идет о книге значительного объема, за две-три недели до изучения соответствующего материала.

Для IX—X классов целесообразнее заранее, еще в конце предыдущего учебного года, указывать художественную литературу для чтения по предстоящему в будущем году курсу. Многие учащиеся во время летних каникул прочитают рекомендованные произведения. Этим, однако, не снимается необходимость регулярной пропаганды книги при изучении очередной темы и соответствующих указаний на вводном уроке к теме. Использование на уроке отрывков из художественных произведений (разумеется, со ссылкой на источник!) также является действенным приемом пропаганды книги.

В средних и старших классах учителя часто делают обзор художественной и научно-популярной литературы с кратким разбором и оценкой содержания рекомендуемых книг. Такие обзоры представляют одну из форм внеклассной работы, рассчитанной на привлечение массы учащихся. Но их проведение требует широкой осведомленности педагога в области литературы для внеклассного чтения.

Чрезвычайную ценность в воспитательном отношении имеют встречи с писателями. Они служат стимулом для тех школьников, которые мало читают, пробуждая в них интерес к книге. Развитию читательских интересов школьников способствуют и школьные вечера на исторические темы с широким привлечением литературно-художественного материала, читательские конференции, обсуждение книг, прочитанных учащимися. Поучителен в этом отношении уже упомянутый опыт ленинградского методиста Н. В. Сперанской по организации и проведению литературно-исторического вечера на тему о французской буржуазной революции XVIII в., с широким привлечением материалов художественной литературы, с выставкой книг и наглядных изображений.

Интересной формой пропаганды являются тематические вечера, посвященные книге и ее истории, экскурсии в типографию, в публичную библиотеку.

А. Ф. Родин делится опытом пропаганды исторической литературы среди школьников путем организации коллективного устного монтажа, включающего высказывания учащихся о прочитанных ими книгах. Вот начало такого монтажа:

«Первый. Однажды двое ребят, отправившись на рыбную ловлю, увидели неизвестного с компасом, рулеткой и планами. Он зарыл что-то на кургане и незаметно скрылся. Ребята подумали,

¹ А. Ф. Родин. Внеклассное чтение по истории. М., 1959, стр. 56—57.

что это диверсант, враг, решили сейчас же вмешаться и разоблачить шпиона. Они пробрались к месту, где работал «диверсант», стали рыться в земле и нашли три мешка с таинственными надписями. Что бы это значило?

Второй. Так занимательно начинается новая повесть Юрия Александрова «Кудеяров стан». В ней описание жизни ребят переплетается с увлекательной исторической повестью об археологических раскопках, о девушке Заряне, жившей свыше тысячи лет назад, о сражениях древних славян с кочевниками¹.

Каждый учитель знает, что содержание книг, прочитанных учащимися с большим интересом, нередко быстро исчезает из памяти, мало чем обогащает их представления о прошлом и их нравственные понятия. Учителю необходимо постоянно активизировать представления учащихся, полученные из внеклассного чтения, включая их в круг *действенных* знаний, *применяемых* в познании исторического прошлого. Здесь поможет продуманная система вопросов о прочитанном при опросе и проверке выполнения домашнего задания. Так, спрашивая в V классе о востании Спартака, учитель поставит вопросы по материалу повести В. Яна: «Ты читал эту повесть о Спартаке? Поднимите руки, кто еще читал эту повесть. Что ты узнал из этой повести о героизме и мужестве восставших? Приведи пример! Кто еще может рассказать о мужестве восставших рабов и их вождя Спартака?»

В старших классах эта работа идет на более высоком уровне: «В каком известном произведении ярко показано отрицательное отношение угнетенных народов Австро-Венгрии к войне против России? Чем кончилось участие в войне бравого солдата Швейка?»

В V—VI классах нередко сами учащиеся спешат во время опроса поделиться своими впечатлениями о прочитанном. Полезно организовать коротенькие выступления учеников о прочитанных книгах, лучше всего — после уроков или в конце урока. Отзывы товарищей о прочитанном служат сильнейшим стимулом для тех, кто еще не успел познакомиться с книгой, рекомендованной учителем. Полезно изредка проводить коротенькие информации учащихся о рассказах и очерках на исторические темы, опубликованных в детских и юношеских журналах.

Следующий шаг — обсуждения прочитанных книг и читательские конференции. Такие конференции подразделяются на обзорные, охватывающие книги по теме, например: «Книги о древнем Египте», «Откуда ученые узнают о далеком прошлом», «Книги по истории нашего города», «Художественные произведения о борьбе русского народа против иноземных завоевателей», «Художественная литература о Парижской коммуне», «Книги о Великой Отечественной войне», и конференции, посвященные

¹ А. Ф. Родик. Массовые формы внеклассной работы по истории. М., 1961, стр. 80.

обсуждению одной из книг, например конференция, посвященная обсуждению романа Вальтера Скотта «Айвенго», романа В. Гюго «Девяносто третий год» и т. п.

Проведение таких конференций требует тщательной подготовки. Она заключается в широком привлечении учащихся к чтению произведений, в подготовке докладчиков (инструктаж, проверка текста или подробного плана доклада) и выступающих (уточнение содержания их выступлений).

Пропаганде книги и мобилизации знаний учащихся служат олимпиады, конкурсы, викторины, библиотечные игры.

Вопросы викторины и библиотечной игры могут быть рассчитаны на знание содержания художественных произведений, например: «В каких произведениях русских писателей дано описание ассамблеи времен Петра I?» Или: «Из какого произведения взят этот отрывок? Что случилось дальше?» Или: «В каком произведении описаны события Варфоломеевской ночи?» Это могут быть вопросы об исторических деятелях и героях литературного произведения.

Например, по образной характеристике или по высказыванию исторического деятеля определить: кто этот исторический деятель, из какого произведения взят отрывок? Или: перечислить исторических деятелей, изображенных в указанном литературном произведении, например в романе Вальтера Скотта «Квентин Дорвард», и т. д.

Важным моментом организации внеклассного чтения является учет прочитанного учащимися по читательскому формуляру в школьной или районной библиотеках, индивидуальные беседы с учениками о прочитанном, их ответы на уроке, вопросы к учителям, выступления. В IV—VI классах этой же задаче служит вывешенная в классе учетная таблица, в которой сами учащиеся или «классный библиотекарь» отмечают, что из рекомендуемых книг прочитано.

№ п/п	Фамилия учащегося	Д'Эрвиллы «Приключения доисторического мальчика»	Матье «День египетского мальчика»	Езерский «Каменотес Нугрв»	Ян «Финникийский корабль»
1	Аникин	+			+
2	Белкин	+	+	+	+
3	Веткин	+	+		+

Однако неизмеримо более важным является умение учителя возбудить у школьников живой интерес к чтению, воспитать постоянную потребность в нем, научить разбираться в прочитанном, связывать содержание книг с теми знаниями, которые они получают на уроках, в кружке, на экскурсии. Уже в IV—V классах целесообразно вырабатывать у детей умение и привычку разбираться в прочитанном, давать ему оценку, делать выводы.

Одним из средств воспитания сознательного отношения к прочитанному является выработка привычки делать записи. В IV—VI классах они имеют элементарный характер:

№ п/п	Автор	Название книги	Краткий отзыв

Ведение такой записи служит одним из средств воспитания культуры чтения, одним из первых шагов в той работе, которую под руководством учителя проделают учащиеся за годы школьной жизни. Как часто наши учащиеся, даже в VI—VII классах, на вопрос учителя, что они читали по истории, отвечают нечленораздельными междометиями: «Это, как его? Ну... забыл название. Там об этом, ну, об этом сражении...»

Необходимо, начиная от элементарной записи фамилии автора и кончая встречаей с писателем, воспитывать уважение и чувство благодарности к людям, создавшим книги о героическом прошлом народов нашей страны и всех стран мира. Надо помнить названия написанных ими книг и уносить память об этих первых книгах детства и юности в большую жизнь. Пусть первые шаги на этом пути отразятся в тонкой школьной тетради немногими записями на одной-двух страничках! В IX—X классах эти записи не уместятся и на десятке страниц. Пусть первые отзывы о книгах ограничены немногими словами: «Очень интересная книга», «Очень понравился мальчик Сети». Постепенно, готовясь под руководством учителя к выступлениям на читательских конференциях, к устным и письменным отзывам о прочитанном, школьник научится давать все более содержательную оценку прочитанной книги, в VII—VIII классах — коротенькие, а в IX—X — все более вдумчивые рецензии, повышая культуру чтения и читательскую активность до того максимального уровня, который возможен в средней школе.

§ 35. Исторический кружок. Общество юных историков

Исторический кружок — основная организационная форма внеклассной работы. В отличие от массовых экскурсий, культпоходов, исторических вечеров, конференций, он объединяет сравнительно небольшую группу учащихся для длительной (не менее года) регулярной работы по интересующим их вопросам. Всякого рода принудительное «распределение» учащихся по кружкам столь же неприемлемо, как и запрещение участвовать в предметно-тематическом кружке школьнику, не успевающему по какому-либо из предметов. Участие в кружке следует рассматривать не как премию за хорошую успеваемость, а как один из путей воспитания активных умственных интересов и развития интеллектуальных возможностей учеников.

Кружок обычно объединяет школьников одного возраста, учащихся в одном или в нескольких параллельных классах. Однако в ряде случаев целесообразно объединять в нем учащихся различных возрастов, например V—VI или VII—VIII классов, особенно если в школе нет параллельных классов, а учащихся в каждом классе немного.

Историческое общество («Юный историк» в школе № 25 Киева)¹, общество «Ясли» («Ядро стойких любителей истории»)² и др. представляют собой объединение учащихся различных возрастов (иногда начиная с VII класса и старше), организующее их кружковую и массовую работу (историко-краеведческие походы, тематические вечера, встречи с участниками исторических событий, создание исторических уголков или музеев).

Нередко школьные исторические общества имеют связь с научными и высшими учебными заведениями, вводят для своих участников членские билеты, особые значки и даже особую форму (с элементами пионерской символики) для туристских походов и коллективных выступлений. Научные работники выступают с докладами для учащихся, проводят занятия, дают консультации, привлекают их к посильному участию в археологической работе. По существу Общество юных историков — организация, объединяющая работу исторических кружков учащихся разных школьных возрастов, обеспечивающая проведение широких внеклассных мероприятий — историко-туристских походов, дальних экскурсий, исторических вечеров, выпуск тематических журналов и стенгазет, а также связь с музеями и научными организациями.

Предпосылкой организации такого общества в школе является хорошо поставленная работа исторических и историко-краеведческих кружков. Содержание кружковой работы чрезвычайно разнообразно. Отметим, что деятельность кружка не обязательно должна отражать тематику текущего курса истории. Было бы ошибочно рассматривать ее как дополнительные занятия в помощь основному курсу. Например, в кружке пятиклассников не обязательно заниматься древней историей. Содержанием могут быть вопросы военного прошлого нашей страны, история родного края, жизнь и деятельность выдающихся деятелей Коммунистической партии и Советского государства. Разумеется, выбор той или иной программы работы кружка во многом зависит от тактической рекомендации учителя.

Прежде чем перейти к деятельности *тематических* кружков, остановимся кратко на вопросе о целесообразности исторического кружка, работающего не по определенной тематике, а, так

¹ См.: О. А. Пелехова. Общество «Юный историк». К., «Радянська школа», 1957; Я. И. Красюк. Общество «Юный историк» в сельской школе. К., «Радянська школа», 1965. (Обе брошюры на укр. языке.).

² См.: В. Фредерикс. Школьное историческое общество. «Преподавание истории в школе», 1966, № 2, стр. 70—71.

сказать, по широкому профилю. Нам представляется допустимым и оправданным такой тип исторического кружка в старших (VIII—X) классах, где более или менее наметились индивидуальные вкусы, интересы и увлечения учащихся. Восьмиклассники, например, с интересом выслушают доклад своего товарища, увлекающегося вопросами искусства (о живописи передвижников, Репина или Сурикова), или доклад о полководце М. И. Кутузове. Неплохо, если кружковцы предложат сделать сообщение о Менделееве ученику своего или IX класса, увлекающемуся химией. Такое «взаимное опыление» различных интеллектуальных интересов в кружке чрезвычайно обогащает умственную жизнь учащихся, активизируя их самостоятельное чтение, развивает их интересы и вкус к знанию.

Что касается средних — V—VI классов, то здесь задача заключается в том, чтобы вызвать и укрепить интерес учащихся к истории, развивать умение работать самостоятельно над историческим материалом. Здесь, видимо, более целесообразно повести работу кружка по определенной теме. При этом следует иметь в виду, что определенность тематики отнюдь не исключает проявления самых различных индивидуальных интересов учащихся. Так, работа кружка в V классе по изучению военного прошлого греческого народа может включать различные вопросы, удовлетворяя индивидуальные интересы и склонности учащихся, например: «Юные воины» (о воспитании спартанских юношей), «Спартанцы в бою», «Вооружение гоплита», «Постройка триера», «Афинское войско», «Сражение при Марафоне», «Укрепления Афин и Пирея», «Полководец Мильтиад» и т. д.

Даже работа кружка по очень узкой теме, например «Средневековый город и его жители», содержит тематику, рассчитанную на разнообразие вкусов и интересов его участников: «Устройство городских укреплений», «Дома и улицы в средневековом городе», «Городская площадь и ратуша», «В городском готическом соборе», «В мастерской городского башмачника», «На городском рынке», «Городская коммуна», «Борьба подмастерьев против мастеров», «Городской купец отправляется на ярмарку в Шампань» и т. п., т. е. в теме содержится материал по военному прошлому, средневековой архитектуре, средневековому ремеслу и торговле, средневековому быту.

Тематика кружков весьма разнообразна. Здесь и военно-историческая, историко-революционная, и биографическая тематика, изучение истории культуры и искусства, историко-краеведческие кружки, изучение произведений В. И. Ленина, кружки текущей политики. Эта тематика не только отражает основные стороны общественной жизни прошлого и современности, но дает возможность овладеть некоторыми навыками исторического исследования, как, например, работа кружков юных археологов или юных архивистов.

В методической литературе встречаются попытки отнести к историческим кружкам участие школьников в ремонте и изготов-

лении наглядных пособий по истории¹. Мы уже имели случай отметить², что такая работа приобретает историко-познавательное значение лишь в той мере, в какой она связана с изучением соответствующего исторического материала.

Остановимся на некоторых вопросах содержания кружковой работы по истории и на методической литературе по этому вопросу.

Изучение вопросов экономики в кружке имеет место почти исключительно в IX—X классах, где учащиеся ставят задачей углубить свои знания о развитии социалистического народного хозяйства. Значительно чаще в работе исторических кружков имеет место изучение событий классовой борьбы и революционного движения: кружок по изучению истории Великой буржуазной революции во Франции, революций 1848—1849 гг. в Европе, крестьянских войн XVII и XVIII вв. в России, кружок, изучающий историю трех поколений русских революционеров, историю революции 1905—1907 гг., историю Великой Октябрьской социалистической революции. Сюда примыкает и историко-краеведческая тематика школьных кружков, изучающих прошлое родного края, историю становления Советской власти в родном городе, историю местной партийной и комсомольской организаций.

Но чаще историко-краеведческий кружок совмещает изучение различных сторон и явлений в жизни родного края. Таким многообразием отличалась, например, тематика кружка в школе № 334 Ленинграда, где учащиеся знакомились с далеким прошлым («Археологические находки в Ижорской земле», «Невская битва и Александр Невский», «История Шлиссельбургского тракта и завода им. М. В. Ломоносова»), революционным прошлым района («В. И. Ленин в рабочем кружке», «Н. К. Крупская в Корниловской школе», «И. В. Бабушкин», «Обуховская оборона»), с участием рабочих Невской заставы в революциях 1905 и 1917 гг.; с настоящим Невского района³.

Значительное место в тематике кружков занимает военное прошлое. Излюбленными темами, особенно в V—VII классах, являются военное прошлое русского народа, деятельность великих русских полководцев и флотоводцев, развитие русского военного искусства, крупнейшие военные операции на суше и на море, развитие оружия (такие кружки обычно работают в контакте с работниками местных музеев). Нередко содержанием работы кружков становится изучение местных памятников военного прошлого, старинных крепостей и памятных мест сражений. Так, семиклассники школы № 340 Ленинграда, члены кружка, побы-

¹ См.: В. Н. Подольский. Историко-трудовой кружок. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. А. Орлова. Л., 1960.

² См.: А. Вагн. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 305—307.

³ См.: Л. П. Нефедьева. Изучение школьниками прошлого и настоящего Невского района Ленинграда. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. А. Орлова. Л., 1960.

вали в древних крепостях на территории современных Ленинградской и Новгородской областей, в Старой Ладогe, в кремле Великого Новгорода, в крепостях Копорье и Корела, изучали военную историю крепости Орешек — Шлиссельбург. На материалах Шлиссельбургской крепости-тюрьмы они ознакомились с тремя поколениями русских революционеров, собирали данные о героизме защитников Шлиссельбурга — Петрокрепости во время Великой Отечественной войны¹.

Большое внимание в тематике исторических кружков советская школа уделяла и вопросам истории культуры и искусства. Еще в 30-е годы изучением культуры древнего Рима и средних веков занимались учащиеся школы № 11 Приморского района Ленинграда под руководством Г. Э. Петри². В наше время опыт работы кружка на эту тему освещен в статье Р. А. Абрамович и А. Н. Хмелева³. В статье «Работа историко-туристского кружка по изучению древнерусской культуры» А. Я. Ежевский и М. И. Мильчик делятся опытом работы в школах № 139, 232 Ленинграда⁴. Большой интерес у учащихся вызывает изучение русской живописи, архитектуры и скульптуры, а также вопросов советской культуры в IX—X классах⁵. Примечательно, что в последние годы в ряде школ возникли кружки по истории развития советской техники и научных открытий, например кружок по истории изучения и освоения космоса⁶. Изучение вопросов культуры пронизывает и работу многих историко-краеведческих кружков.

Излюбленной темой является для школьников изучение жизни и деятельности великих людей. В V—VII классах это, главным образом, образы героев и деятелей науки, жизнь и деятельность великих русских воинов и полководцев — Святослава, Александра Невского, Дмитрия Донского, Петра I, П. Румянцева, А. Суворова, М. Кутузова, Ф. Ушакова, П. Нахимова, В. Макарова, партизан 1812 г., героев и полководцев гражданской и Великой Отечественной войн. В VIII—X классах учащихся привлекают образы деятелей науки и искусства, великих ученых, композиторов, художников и особенно жизнь и деятельность великих вождей и учителей К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и его соратников, замечательных большевиков, советских деятелей⁷.

¹ Г. В. Зеденизова. Изучаем историю Орешка—Шлиссельбурга—Петрокрепости. В сб.: «Краеведение и уроки истории». Л., 1967.

² См.: «Вопросы методики преподавания истории в V—VII классах». Под ред. О. Е. Ивановой. Л., 1941.

³ См.: «Внеклассная работа по истории». М., 1963.

⁴ См.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965.

⁵ См.: В. А. Класен. Работа исторического кружка X классов над темой «Москва социалистическая». В сб.: «Внеклассная работа по истории». М., 1963.

⁶ См.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965.

⁷ В этом плане представляют интерес статьи московской учительницы Т. Я. Щербак «Исторический кружок изучает революционную деятельность старого большевика» и А. Н. Леднева «Как мы изучали

О работе кружка учащихся школы № 315 Москвы, изучавших жизнь и деятельность К. Маркса и Ф. Энгельса, увлекательно рассказывает в своей книге И. П. Рахманова¹.

Работу школьных кружков по изучению жизни и деятельности В. И. Ленина освещают в своих статьях А. В. Мельников — «По следам великой жизни. Из опыта работы кружков по изучению биографии В. И. Ленина» («Преподавание истории в школе», 1970, № 2), А. Т. Кинкулькин — «Изучение жизни, деятельности и заветов В. И. Ленина» («Преподавание истории в школе», 1969, № 5) и др.

Таким образом, тематика школьных исторических кружков чаще всего отражает содержание основных тем школьного курса: вопросов экономики, классовой борьбы и революции, вопросов военного прошлого и истории культуры и связанного с этими вопросами историко-биографического и историко-краеведческого материала.

Необходимо отметить слабое распространение кружков по изучению истории и современной жизни народов внеевропейских стран. Публикации по этой тематике крайне редки. Среди них назовем сообщение учителя одной из школ Московской области Н. И. Томилова «Кружок по истории Африки» («Преподавание истории в школе», 1961, № 1). Зато успешно действуют, особенно в старших классах, кружки текущей политики, участники которых работают с газетным материалом, изучают события современной жизни нашей страны и за рубежом, готовят сообщения, политинформации, регулярно оформляют школьную витрину «Последних известий». Об этом рассказывают Л. Н. Боголюбов² и Е. А. Степанец³.

С деятельностью краеведческих кружков и кружков текущей политики чаще всего связана и пропагандистская работа старших школьников среди населения и в среде младших товарищей⁴. Столь же оживленную пропаганду ведут кружки научного атеизма. Значительно реже встречаются кружки историков-филателистов, составляющих тематические коллекции, посвященные историческим событиям и деятелям. Столь же редки и кружки учителей нумизматики, хотя по этому вопросу в распоряжении учителя имеется литература⁵.

происхождение названия своей улицы» в сб. «Внеклассная работа по истории» (М., 1963).

¹ «Изучение в школе жизни и деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса». Под ред. И. П. Рахмановой. М., 1968.

² См.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965.

³ См.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. В. А. Орлова. Л., 1960.

⁴ См.: А. И. Александров. Работа членов кружка среди населения. «Преподавание истории в школе», 1963, № 1.

⁵ См.: Э. И. Кучеренко и Д. И. Мошнягин. Нумизматика в школе. М., 1968; В. И. Ермилов. Кружок любителей нумизматики. «Преподавание истории в школе», 1962, № 3; И. Г. Спасский. Русская монетная система. Л., 1962.

Редко встречаются кружки юных архивистов и археологов. Однако и в этой области за последние 10—15 лет накоплен интересный опыт¹. Навыки работы с историческими документами, опубликованными в печати, прививаются учащимся и в тематических исторических и историко-краеведческих кружках.

Историко-биографическое содержание кружковой работы. Образы великих людей, исторических деятелей и героев имеют важное значение в воспитании школьника и формировании его идеалов. И если для подростка особенно привлекателен и понятен героизм действия — подвиг в бою, военная и военно-революционная героика, то для старшего школьника глубже раскрывается внутренний героизм ученого, исследователя, революционного деятеля и вызывает более глубокий интерес внутреннее развитие личности, тот путь, которым она достигла высот героической деятельности.

Содержанием кружковой работы не только в IV, но и в V—VI классах может стать изучение отечественной героики, преимущественно военной и историко-революционной: «Герои гражданской войны», «Герои Великой Отечественной войны», «Жизнь и деятельность Владимира Ильича Ленина». В V—VI классах, наряду с темами из отечественной истории, широко используется биографический материал древности и средневековья («Герои и полководцы древней Греции и древнего Рима», «Герои и мученики науки в средние века», «Великие средневековые ученые и путешественники», «Великие художники Возрождения»). Методами кружковой работы в IV—V классах служат короткие устные сообщения учащихся, рассказы учителя, чтение им отрывков из биографической литературы для детей, коллективный просмотр диафильмов, составление монтажей. В VI классе учащиеся уже делают небольшие доклады, сопровождая их показом наглядного материала, изготавливают тематические альбомы.

Тема биографического характера может быть основным содержанием деятельности исторического кружка и в VII—VIII, и в IX—X классах («Великие русские полководцы и флотоводцы», «Герои гражданской и Великой Отечественной войн»). Исключительное значение в идейном воспитании старшего школьника имеет изучение в историческом кружке жизни и деятельности К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и героев «железной гвардии большевиков».

Но биографический материал в старших классах чаще выступает как составной элемент программы того или иного тематического кружка. Например, в кружке по изучению французской буржуазной революции XVIII в. или революций XIX в. проводятся занятия, посвященные деятелям 1793 г., героям 1848 г., вождям Парижской коммуны 1871 г. В содержании работы кружка

¹ См.: Д. В. Козюба. Краеведение в воспитании учащихся. М., 1965; Г. Н. Матюшин. Археология в школе. М., 1964; П. М. Запорин. Разведка и изучение археологических памятников. В сб.: «Внеклассная работа по истории». М., 1963.

текущей политики найдут свое место и образы героев современного коммунистического движения. В связи с изучением биографического материала кружковцы готовят небольшие выставки и стенды, посвященные юбилейным историческим датам или событиям, с которыми связана деятельность изучаемых лиц.

Изучение военного прошлого в школьных кружках. Как указывалось выше, содержанием работы военно-исторического кружка в V—VI классах служит, наряду с военно-биографическим материалом о полководцах и героях древности и средневековья (Ян Жижка, Жанна д'Арк), изучение важнейших событий военного прошлого — сражений на суше и на море, походов и завоеваний. Сражения при Саламине и при Гавгамелах, битва при Каннах и гибель «Непобедимой армады» могут быть более конкретно и увлекательно разобраны на занятиях в кружке с применением соответствующего иллюстративного материала и схематических планов с цветными аппликациями. Предметом изучения может служить военная техника древнего мира и средних веков. Сообщения учащихся по этой тематике сопровождаются демонстрацией действующих моделей катапульта и баллист, осадных башен и боевых кораблей, макетов крепостных сооружений, изображений вооружения, изготовленных кружковцами. Эти макеты, модели, изображения могут служить предметом самостоятельного изучения. Большой интерес для учеников представляют сообщения на такие темы, как «Устройство римского лагеря», «Укрепления на границах Римской империи», «Осада замка», «В лагере крестоносцев», сопровождаемые демонстрацией диопозитивов, разбором картин, иллюстраций, макетов. Желательно, чтобы занятия такого кружка сочетались с экскурсией в музей оружия или в соответствующие отделы исторического музея.

Уже в VII, а еще более в VIII—X классах на занятиях кружка усиливается и занимает ведущее место изучение теоретических вопросов истории войн и военного искусства, усвоение марксистско-ленинского учения о войне. Уже семиклассники постепенно переходят от таких тем, как «Ледовое побоище», «Куликовская битва», к вопросам: «Организация и вооружение русской армии при Петре I», «Русское военное искусство начала XVIII в.», «Полководческое искусство П. Румянцева и А. Суворова». А в VIII классе, наряду с темами «Герои 1812 г.», «Героическая оборона Севастополя», подвергаются разбору вопросы: «Роль народных масс в Отечественной войне 1812 г.», «Организация и вооружение русской армии в годы Крымской войны», «Историческое значение русско-турецкой войны 1877—1878 гг.». Еще более сложные проблемы станут содержанием работы кружка в IX—X классах: разбор операций гражданской и Великой Отечественной войн («Разгром Деникина», «Операция на Курской дуге») сочетается с рассмотрением таких тем, как «Учение марксизма-ленинизма о справедливых и несправедливых войнах», «Борьба СССР за мир», «Современная советская артиллерия», «Советский Военно-Морской Флот», «Советская военная авиация».

По этим и другим актуальным вопросам обороны Советского государства, а также в связи с памятными датами героического прошлого народов нашей страны во многих школах проводятся лекции и сообщения представителей шефствующих воинских частей.

Наглядная продукция военно-исторического кружка — рисунки и фотоснимки с изображением предметов вооружения и военной техники, схематические карты и планы военных операций, макеты и модели предметов военной техники и оружия, альбомы с вырезками журнальных иллюстраций и фотопродукцией членов кружка, монтажи и исторические бюллетени, отражающие материалы походов, экскурсий или посвященные Дням Советской Армии, Военно-Морского и Воздушного Флота, Дню танкиста, Дню артиллерии, — все это послужит содержанием выставок, приуроченных к школьному вечеру, посвященному памятной дате, или отчету военно-исторического кружка.

Работа школьного кружка по историко-революционной тематике имеет исключительное значение в идейно-политическом и нравственном воспитании учащихся, в развитии их интереса к революционному прошлому, в укреплении национальной гордости и чувств советского патриота.

Содержание и формы деятельности кружков по историко-революционной тематике чрезвычайно разнообразны: изучение жизни и деятельности героев революционной борьбы, история вооруженных восстаний пролетариата (от лионского восстания до Великой Октябрьской социалистической революции), история революции (например, «Буржуазно-демократическая революция 1905—1907 гг. в России»). Перечисленные темы содержат и биографический (образы революционеров), и событийный, и батальный (вооруженные восстания) материал, и сведения об истории революционных идей и теорий (идеи буржуазных философов XVIII в., идеи утопического социализма, политическая программа декабристов, учение народников, революционный марксизм).

И если в работе такого кружка в VI—VII классах будет преобладать биографический элемент, а в VIII — событийный материал, то в IX—X классах значительно сильнее будет звучать теоретический элемент. Этим, разумеется, не исключена постановка таких по преимуществу историко-биографических увлекательных тем, как «Первые рабочие-революционеры» (в VIII классе), или не менее поучительной событийной тематики в кружке девятиклассников, например докладов о революционных восстаниях пролетариата, разумеется, не в чисто повествовательном плане, но с посильными элементами более глубокого анализа и теоретическими выводами.

Разнообразна и методика изучения историко-революционного материала в кружковой работе старшеклассников (VIII—X классы). Наряду с сообщениями, докладами учащихся широко практикуется чтение и разбор отрывков из произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина с описанием и анализом революцион-

ных событий 1848, 1871, 1905, 1917 гг., характеристикой революционных деятелей и революционных масс. Широко может быть поставлено привлечение мемуарной и документальной литературы, которая может стать предметом коллективного чтения и анализа под руководством учителя на заседании кружка или лечь в основу ученических докладов на историко-революционную тему (например, о первых русских рабочих-революционерах по воспоминаниям современников, о событиях 9 Января 1905 г. по свидетельствам очевидцев и т. д.). Доклады и сообщения могут сопровождаться или дополняться демонстрацией соответствующих диафильмов и кинофильмов. По важнейшим темам участники кружка изготовят наглядный материал (схематические планы городов, охваченных восстаниями, схемы устройства революционных организаций), составят монтажи и альбомы, организуют тематические вечера и выставки.

§ 36. Внеклассная историко-краеведческая работа в школе

В практике советской школы наметились различные организационные формы внеклассной краеведческой работы: кружки и школьные общества, группы учащихся пионерского возраста — «Юные краеведы», «Юные следопыты». Деятельность этих кружков и обществ тесно связана с работой пионерской и комсомольской организаций в школе.

Сравнительной близостью и доступностью местного материала определяется возможность включения учащихся в поиск, исследование и обработку историко-краеведческих сведений, возможность усвоения ими некоторых приемов сбора и фиксации местных исторических, а в отдельных случаях археологических или архивных данных.

Этим же определяется и возможность ознакомления с историко-краеведческим материалом значительной части, а нередко и всей массы учащихся путем проведения экскурсий, походов, игр, организации вечеров, выставок, создания школьных историко-краеведческих музеев, уголков славы и т. д.

Насколько увлекательной и поучительной может быть историко-краеведческая игра, показывает опыт работы школы № 37 г. Тулы. В ходе игры «По родному городу» ученики, разбившись на группы в 3—5 человек, приняли названия-девизы: «Орленок», «Партизан» и т. п. В один из праздничных дней (или в осенние, зимние каникулы) каждая группа получала по телефону или через связных задание посетить и изучить группы определенных объектов (памятники А. С. Пушкину, Н. Рудневу, Петру I, городской стадион, автовокзал, гостиницу «Москва» и т. д.), собрать и записать в дневник необходимые сведения, которые затем, в течение 2—4 недель, пополнялись путем бесед и чтения литературы, указанной учителем. Изучение материалов и их оформление (фотоснимки, зарисовки, отчеты и пр.) завер-

шалось отчетным вечером и выставкой. Учащиеся с восторгом говорят об этой игре: «Я никогда не думал, что в Туле столько интересных мест. Игра помогла мне лучше узнать родной город»¹.

Остановимся на некоторых вопросах содержания работы краеведческих кружков и групп. Они чрезвычайно разнообразны как по тематике, так и по объектам изучения и, наконец, по охвату территории. Это может быть изучение исторического прошлого и современной жизни родного села, района, области, микрорайона родного города, примечательных объектов или фактов.

При правильной постановке краеведческой работы она ведет учащихся «от близкого к далекому», от знакомой улицы², местных памятников и событий ко все более широким связям и отношениям. Так, изучение происхождения названия знакомой улицы нередко приводит учащихся к ознакомлению с материалами, относящимися не просто к биографии человека, именем которого она названа, а к большой героической странице истории нашей страны. Только при таком направлении и устремлении историко-краеведческая работа в школе будет служить развитию широких умственных интересов ученика, воспитанию его как общественного и советского патриота.

Тематика школьной историко-краеведческой работы разнообразна.

Вопросы экономики в силу своей сложности редко служат основной темой занятий краеведческого кружка, но часто включаются в качестве одного из элементов содержания его работы. Чаще всего историко-экономическая тематика находит место в кружках, где изучается история родного села, колхоза, фабрики или завода³.

Источниками для этой работы могут служить опубликованные местной и центральной печатью издания по историко-экономическим вопросам, материалы местного историко-краеведческого музея, документальный материал, собранный учителями истории, находки юных следопытов, краеведов и т. д.

¹ В. А. Соколов. 9 лет работы историко-краеведческого кружка им. Героя Советского Союза А. Чекалина. В сб.: «Формы внеклассной работы по истории». М., 1965.

² См.: А. Н. Леднев. Как мы изучали происхождение названия своей улицы. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Сост. Е. М. Бердникова, И. З. Озерский, А. Н. Хмелев. М., 1963; Е. В. Волкова. Воспитание социалистического патриотизма в процессе изучения микрорайона школы. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. С. С. Коваленко и З. К. Шнекендорфа. М., 1962.

³ А. Ф. Родин. История родного села. М., 1954 (см. гл. V); М. И. Эдемский. Изучение школьниками истории фабрики. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. С. С. Коваленко и З. К. Шнекендорфа. М., 1962; М. Благинин и И. Музалев. Воспитательное значение изучения учащимися истории колхоза. М., 1962; А. М. Сафин. Изучение истории села. «Преподавание истории в школе», 1964, № 5, стр. 85—86; Р. Н. Воробьева. Изучение истории завода как средство связи школы с жизнью. В сб.: «Изучение школьниками истории своего края». Под ред. А. Ф. Родин и А. Н. Хмелева. М., 1960.

Указанные материалы используются путем их коллективного разбора под руководством учителя в кружке и на уроке, а нередко служат содержанием докладов и выступлений кружковцев и находят отражение в наглядных пособиях, созданных юными краеведами (схемы, диаграммы, экономические карты).

Для изучения историко-экономических вопросов могут быть по указанию учителя привлечены сведения из мемуарной и художественной литературы, относящиеся к прошлому края.

Изучение революционного прошлого занимает большое место в работе историко-краеведческих кружков. Тематика их разнообразна: массовые движения крепостных крестьян (или горнозаводских рабочих) края в первой половине XIX в.; изучение местных материалов о декабристах, народниках, о массовых движениях рабочих и крестьян края в конце XIX и начале XX в.; о первых большевистских организациях в крае и первых рабочих-революционерах, о борьбе трудящихся края в 1905—1907 гг.; изучение историко-революционного прошлого родного города, района, истории установления Советской власти в родном городе. Источники изучения этой тематики разнообразны: сборники документов, материалы местного и центральных издательств, экспозиция и запасники краеведческого и центральных музеев, мемуары и исторические очерки, научно-популярная и биографическая литература, встречи и переписка с ветеранами революционного движения, участниками Октябрьской революции.

Разнообразны и методы работы по историко-революционной тематике: посещение музеев, памятников и памятных мест, отражающих историю революционного движения; изучение истории этих памятников, выяснение названий улиц, площадей, школ, учреждений, связанных с именами революционеров или с революционными событиями края; сбор рукописных, печатных и предметных материалов по истории революционного движения в крае, запись воспоминаний очевидцев, доклады и сообщения в кружке, выпуск историко-краеведческих бюллетеней, организация встреч, тематических вечеров и выставок; составление коллективной истории родного края¹.

Представляет интерес опыт изучения школьниками истории комсомола в родном городе (области). В школе № 20 г. Тулы в эту работу были втянуты не только члены исторического кружка, но почти вся комсомольская организация. Каждый взял на себя определенное задание. В ходе исследования комсомольцы установили связь с краеведческим музеем. Были установлены списки и адреса первых комсомольцев, организована переписка с ними, проведены личные встречи и беседы, собраны воспоминания, документы, фотографии. Часть документов ученики скопировали, сфотографировали. В школе состоялась торжественная встреча с вете-

¹ А. М. Фролов. Юные историки пишут историю родного края. В сб.: «Внеклассная работа по истории». Под ред. С. С. Коваленко и З. К. Шнекендорфа. М., 1962.

ранами комсомола. Работа получила отражение в тематических альбомах и стендах: «Первые тульские комсомольцы», «Тульский комсомол в годы гражданской войны», «Тульские комсомольцы в борьбе с разрухой в годы первых пятилеток, в годы Великой Отечественной войны». Весь этот материал широко используется и на уроках в IX—X классах.

С большим увлечением изучают школьники военное прошлое родного края. Одной из ведущих тем в деятельности юных краеведов-семиклассников может стать тема «Наш край в борьбе с иноземными захватчиками в XIII—XVIII веках». В школах Литовской, Латвийской и Эстонской ССР, Ленинградской, Новгородской, Псковской областей основное место в этой теме займет изучение героической борьбы русского народа совместно с народами Прибалтики против немецких захватчиков в XIII—XV вв., борьбы русского народа и народов Прибалтики против Ливонского ордена, шведских и польских феодалов в годы Ливонской войны, событий Северной войны, развернувшихся на северо-западе нашей страны.

В центральных областях РСФСР немало памятников и памятных мест, связанных с героической борьбой русского народа против монголо-татарских захватчиков. На Украине — памятники освободительной борьбы против гнета польских феодалов, татаро-турецких захватчиков, Северной войны, русско-турецких войн.

Не меньшее место займет военно-историческая тематика в работе историко-краеведческого кружка в VIII классе. Под руководством учителя школьники посетят местный краеведческий или исторический (военно-морской, артиллерийский и др.) музей в городе, выяснят, какой материал имеется в них об Отечественной войне 1812 г., о Крымской войне, о русско-турецкой войне 1877—1878 гг. Учащиеся узнают, какие памятники и памятные места, относящиеся к этим событиям, имеются в крае, кто из героев войны родился или жил здесь, названия каких улиц в городе связаны с этими событиями и людьми и т. д.

Большой интерес представляют экскурсии к местам сражений (Куликово поле, окрестности Полтавы, Севастополь), к развалинам крепостей, походы по маршруту армии М. И. Кутузова от Рязанской дороги до Тарутина¹. Следует отметить, что в работе историко-краеведческих кружков сбор, систематизация и оформление материалов о героях и участниках Великой Октябрьской социалистической революции, гражданской и Великой Отечественной войн занимает значительное, а нередко ведущее место.

Исключительное воспитательное значение имеют «экспедиции» по следам партизанских отрядов времен гражданской войны. Особый интерес представляет опыт такой работы в школах Украины, Кузбасса и Сибири. Одна из таких экспедиций была

¹ Особый интерес представляет опыт проведения таких экскурсий в предвоенные годы Н. П. Кузиным. (См.: «Школа имени С. Т. Шацкого». М., 1940.)

организована в г. Прокопьевске заслуженным учителем истории М. Г. Елькиным. Долго готовились к ней юные историки, определяя район работы экспедиции, ее маршрут, выявляя участников партизанского отряда Ивана Толмачева, устанавливая с ними переписку, уточняя маршрут похода по местам боев партизанского отряда. Они побывали в 6 городах и 15 других районных пунктах, встретились с 47 бывшими партизанами и записали их воспоминания. Каждый бывший партизан считал своим долгом рассказать юным историкам эпизоды из боевой жизни отряда, показать путь его следования, проводить ребят до следующей деревни¹.

Особое место в работе юных краеведов занимает изучение местного материала по истории Великой Отечественной войны. Ознакомление с военными операциями, развернувшимися на территории края, подробностями героической обороны (или освобождения) родного города, биографическими сведениями о боевых подвигах замечательных командиров и рядовых Советской Армии — вот основные направления этой работы. Сравнительная близость событий Великой Отечественной войны, обилие очерковой, биографической и мемуарной литературы, доступной для школьников, возможность встречи с ее участниками и современниками вносят в нее значительно больший элемент поиска и самостоятельного исследования.

Традицией пионерских организаций многих школ стали уход за могилами советских воинов, охрана памятников, выяснение имен и боевых подвигов погибших. Нередки случаи, когда по материалам, собранным школьниками, райвоенкоматы возбуждали ходатайства о посмертном награждении погибших воинов. В ряде школ юные следопыты ставят задачей найти родственников погибших, имена которых им удалось выяснить. Приезд матери или вдовы героя, приглашенных пионерами, комсомольцами и дирекцией школы, их присутствие на торжественной церемонии возложения венков у могилы погибшего представляют собой акт, имеющий огромное нравственно-воспитательное значение для молодежи.

Наряду с докладами и сообщениями по материалам доступной литературы в кружке, на юбилейном вечере, посвященном Дню Советской Армии, Дню Победы, школьники проводят самостоятельный поиск и обработку местного материала о героях и событиях Великой Отечественной войны путем опроса населения, сбора документальных материалов и составления на их основе небольших биографических очерков о героях и их подвигах. Этот материал используется в дальнейшем не только в кружке, но и на уроках истории.

Большое воспитательное и образовательное значение имеют походы школьников по местам боев, по маршрутам прославленных дивизий, освободивших родной край. Собранные во время

¹ См.: Д. В. Коцюба. Краеведение в воспитании учащихся. М., 1965.

таких походов данные после обработки и соответствующего оформления используются на школьной краеведческой конференции, демонстрируются в виде выставки, а затем входят в экспозицию школьного уголка или музея боевой славы. Вот как выглядит такой музей в одной из школ г. Тулы. По школьному коридору мы подходим к большой фигуре советского воина-победителя; вправо и влево по стенам портреты местных героев — участников Великой Отечественной войны, с краткими текстами под каждым, схемы боевых операций на территории Тульской области, подлинники и фотокопии боевых приказов и других документов. Создание такого музея — итог длительной работы историко-краеведческих кружков, экскурсий и походов.

Большое воспитательное значение имеют организованные школой встречи учащихся с представителями Советской Армии, Военно-Морского и Военно-Воздушного Флота.

С работой краеведческих кружков и обществ тесно связана и общественная деятельность школьников: их выступления перед родителями, жителями района с сообщениями об истории, достопримечательностях, современной жизни края, области, выступления участников туристско-краеведческого похода перед населением тех пунктов, которые лежат по пути их следования.

§ 37. Экскурсии

В практике школьной работы различают экскурсии: 1) учебные, связанные с изучением программного исторического материала и нередко представляющие собой особый тип урока наглядным материалом, и 2) экскурсии внепрограммные, проводимые в плане внеклассных мероприятий, непосредственно не связанные с изучаемым программным материалом, но имеющие большое общеобразовательное и идейно-воспитательное значение. Разумеется, эта классификация условна и относительна. По характеру объекта экскурсии могут быть: а) по музейной экспозиции; б) к местам исторических событий (Куликово поле, Сенатская площадь); в) по маршруту (боевой путь партизан); г) к историческим памятникам (Кремль, Петропавловская крепость); д) по историко-бытовым комплексам (дворянская усадьба, купеческий особняк).

По месту в учебной работе различают, во-первых, *вводную* экскурсию перед изучением соответствующей темы в классе или на занятиях кружка с целью подготовить к восприятию новой темы, возбудить интерес и дать импульс последующим занятиям. Например, обзорная экскурсия в Музей оружия может послужить интересным началом кружковой работы по изучению военного прошлого. Во-вторых, *урок-экскурсия*, когда новый материал раскрывается в ходе экскурсии с последующей систематизацией и закреплением экскурсионного материала на уроке. Очевидно, что и во внеклассной работе экскурсия может предшествовать соответствующему тематическому занятию в кружке.

Третьим видом является экскурсия *итоговая*, проводимая после предварительного изучения материала на уроках или в кружке; четвертым — *обзорная*, завершающая изучение большой темы на уроках или в кружке и проводимая в конце четверти. Важным моментом является *подготовка* учащихся к экскурсии. В предварительной беседе учитель сообщит место и время сбора, тему и задачи экскурсии, укажет, какой материал следует повторить по учебнику, на что обратить внимание и т. д. Учащимся, впервые идущим в музей, следует сообщить правила поведения в музее, указать, как следует становиться, чтобы всем хорошо был виден экспонат¹ (широким полукругом, впереди — учащиеся меньшего роста), что взять на экскурсию (блокнот, карандаш)¹.

В ряде случаев полезно уже с V класса давать учащимся индивидуальные задания, например запомнить (или сделать записи) и уметь рассказать: во что одевались египтяне? Какие украшения они носили? Как развлекались богатые египтяне? Как они хоронили мертвых? Что рассказывали о своих богах? И т. д. Весь этот материал участники экскурсии излагают дома в письменном виде и рассказывают на уроке (или в кружке). Отдельным ученикам можно поручить сделать зарисовки или фотоснимки. Проработка материала экскурсии на уроке или в кружке имеет целью систематизацию, обобщение, закрепление экскурсионного материала. В ходе беседы, рассказов учащихся формулируются выводы об увиденном на экскурсии. Полезно подготовить выставку материалов экскурсии (рисунков, фотоснимков, макетов), выпуск бюллетеня с соответствующими иллюстрациями или специального номера стенной газеты. На экскурсионном материале может быть проведен классный тематический вечер с художественным чтением и небольшими сообщениями участников экскурсии.

Обычно экскурсию проводит экскурсовод, музейный работник, и на долю учителя падает лишь подготовка к ней, наблюдение за учащимися и организация последующей проработки ее материалов. Однако в ряде случаев проведение экскурсии самим учителем, при условии соответствующей специальной подготовки, имеет серьезные преимущества: он знает свой класс, уровень его подготовленности, знает, что из материала темы и как освещалось на уроке, и имеет значительно больше возможностей увязать содержание экскурсии с уроком (или кружковым занятием). Эти преимущества реализуются лишь при том условии, если учитель изучил материал музейной экспозиции, разработал план экскурсии и овладел методикой ее проведения.

Остановимся на некоторых вопросах разработки содержания и методики проведения экскурсии.

¹ Опыт показывает, что после экскурсии нецелесообразно предоставлять учащимся свободное хождение по музею. Этим нарушается цельность впечатления, создается возможность смещения эпох и искаженного восприятия экспозиции.

Прежде всего необходимо хорошо изучить экспозиционный материал, т. е. знать историю экспонируемых объектов, их качественные особенности, их связь с эпохой или с конкретными событиями. В ряде случаев эти данные скудны и спорны, но нередко о предмете музейной экспозиции экскурсовод может рассказать многое. Подойдем, например, к портрету исторического деятеля кисти известного художника. Здесь можно сообщить ряд сведений о жизни и творчестве художника, о работе над данным портретом, об особенностях живописной манеры, отличающих данное произведение искусства, о судьбе и истории этого портрета, дать по портрету характеристику изображенного деятеля, сообщить основные сведения о нем, сообщить примечательные факты его биографии и т. д. Но ведь в каждом зале музея имеются десятки различных экспонатов. А вся экскурсия с учащими-ся не должна занимать более 45—65 минут!

Хорошо изучив экспозиционный материал музея, учитель-экскурсовод проведет строжайший отбор тех немногих объектов и тех необходимых сведений о них, которые дадут возможность раскрыть намеченное содержание экскурсии, реализовать ее образовательно-воспитательные задачи, не допуская перегрузки учащихся. А для этого необходимо прежде всего наметить цель и задачи экскурсии и в соответствии с ними провести отбор материала, т. е. определить объекты, последовательность их показа и содержание сообщаемых сведений.

Если порядок изложения исторического материала на уроке определяется в основном хронологической последовательностью событий, необходимостью раскрытия исторических связей и отношений, то в разработке плана экскурсии следует считаться с фактическим расположением материала в залах музея. Разумеется, экскурсовод может, намечая маршрут экскурсии, предусмотреть переход группы от одной стены к противоположной, даже возвращение к некоторым объектам в предыдущем зале, но такие «зигзаги» маршрута должны быть убедительно мотивированы¹.

Начинать экскурсию в музее желательно с яркого, интересного объекта, при разборе которого легче организовать устойчивое внимание и активность учащихся. Например, экскурсию по средневековой для шестиклассников в Эрмитаже мы начнем с витрины оружия IX—XII вв. и завершим, конечно же, «рыцарским залом»!

В основе экскурсионного метода лежит предметная наглядность, т. е. непосредственное восприятие исторических памятников. Естественно, что в показе экскурсионного материала решающее значение имеет умение экскурсовода раскрыть учащимся «язык предметов», научить их видеть и понимать то, о чем рассказывают сами предметы. Познание исторического прошлого

¹ При значительном наполнении музейных помещений группами экскурсантов, следующими одна за другой, такие «зигзаги» вообще невозможны.

через непосредственное восприятие и активное осмысливание памятников и предметов прошлого — вот в чем суть экскурсионного метода. Поэтому исключительное значение приобретает здесь умение учителя-экскурсовода вести *беседу* по предметному материалу, активизируя и привлекая исторические знания учеников. Это не исключает, а, наоборот, требует и яркого художественного рассказа самого экскурсовода, картинного описания, чтобы средствами живого слова представить экскурсантам воспринимаемый ими объект в живой обстановке исторического прошлого и подвести к пониманию его в свойственной ему исторической среде. А отсюда мы ведем учащихся в область оценок, выводов, обобщений, т. е. в сферу абстрактного мышления. Анализ экскурсионного материала осуществляется с максимальным эффектом в ходе активной умственной работы самих учащихся путем беседы или сочетания беседы с высказываниями экскурсовода.

Так, с нашей точки зрения, снимается противопоставление экскурсии *рассказывающей* и экскурсии *показывающей*. Разумеется, если в ходе ее мы не располагаем достаточным объемом исторических подлинников, то особое значение приобретает художественная реконструкция прошлого средствами живого слова. Проводя экскурсию по восстанию декабристов на Сенатской площади, учитель предложит учащимся мысленно убрать громаду Исакия, заменив ее *стройкой*, вместо новых зданий Сената и Синода (ныне Исторический архив) представить старые здания, «населить» площадь рядами мятежного караула и т. д. Еще большее значение приобретет эта словесная реконструкция прошлого в экскурсиях на Бородинском или Куликовом поле.

Однако словесная реконструкция прошлого является совершенно необходимым элементом каждой без исключения экскурсии на историческом материале, ибо без нее немислимо создание живого и целостного представления об исторической эпохе, ее событиях и людях.

Исключительно важное значение в методике школьной экскурсии имеет привлечение краткой цитаты из документального источника, из мемуаров современника, из художественной литературы эпохи, разумеется, в небольшой дозе.

В заключение остановимся на вопросе о возможности проведения экскурсии самими учащимися. Он практически стоит перед школами, где созданы музеи В. И. Ленина, исторические и историко-краеведческие уголки и школьные музеи. Нередко выделенные в качестве экскурсоводов учащиеся практически не в состоянии провести экскурсионный обзор материалов уголка или музея. Разумеется, это и не под силу ученику, если его задача не определена в объеме и если не проведена соответствующая подготовка.

Прежде всего необходимо из числа наиболее подготовленных кружковцев или «музейников» выделить кандидатов в экскурсоводы по *небольшому и вполне определенному* материалу музея

(а не по всей музейной экспозиции!), т. е. определить объем задачи; далее — указать доступную литературу, провести одно-два занятия с экскурсоводами по содержанию материала и по элементарным вопросам методики проведения экскурсий (как показывать и что рассказывать). К работе юный экскурсовод допускается после проверки учителем и доработки составленного текста рассказа по избранному музейному объекту. Теперь он может выступать перед товарищами, перед родителями и перед младшими школьниками.

Другое, аналогичное направление — обучение школьников (уже с VII—VIII классов) умению рассказать содержание и дать элементарный анализ художественных особенностей картины художника, пользуясь ее красочной репродукцией. При подготовке и проведении таких выступлений на уроке или после уроков, в кружке необходимо соблюдение двух обязательных условий: а) изучения школьником необходимого минимума литературы о самом художнике и о его картине и б) свободного рассказа докладчика по репродукции — без пользования дословным текстом или конспектом.

Третья возможность — подготовка юных экскурсоводов к выступлениям с анализом исторических архитектурных памятников или подлинных произведений изобразительного искусства в музее¹. Суть этого метода заключается в том, что участники исторического кружка изучают под руководством учителя истории важнейшие историко-архитектурные памятники родного города и его окрестностей. Каждый из учащихся (иногда вдвоем, втроем) избирает один из объектов, изучает указанную литературу и после работы над текстом своего выступления и проверки его учителем проводит экскурсию сперва для членов своего кружка, затем для своего класса и его параллелей.

Глава XII

КАБИНЕТ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

§ 38. Роль кабинета в учебной работе по истории

Специальные кабинеты, или, как их называли, лаборатории, в гимназиях и реальных училищах стали создаваться с начала XX в. Это были чаще всего кабинеты физики, химии, естествознания. Кабинетов истории, литературы дореволюционная русская школа не имела. Они возникли после Октябрьской револю-

¹ См. статью Е. Бердникова и А. Хмелева в сб. «Формы внеклассной работы по истории». Под ред. Е. М. Бердникова и А. Н. Хмелева. М., 1965.

ции. В 20-е годы кабинеты истории (обществоведения) уже имелись во многих районах страны; ряд школ целиком перешел на кабинетную систему. В кабинете сосредоточивались карты, картины и самодельные наглядные пособия, а также сборники исторических документов, рабочие книги и «подвижные лаборатории» для самостоятельной «лабораторной» работы.

В 30-е годы, в связи с отказом от дальтон-плана, от универсализации «лабораторного» метода, кабинеты истории в большинстве школ были ликвидированы, а наглядные пособия сосредоточены в школьных методических кабинетах.

Внимание к организации кабинета истории усилилось после Великой Отечественной войны. В августе 1945 г. ЦК ВКП(б) было дано указание Народному Комиссариату просвещения и Академии педагогических наук РСФСР организовать четыре школы с образцовыми кабинетами (в том числе истории) в Москве, Ленинграде, Горьком и Свердловске. К 1948 г. такие школы были созданы. Однако широкого распространения этот опыт не получил.

Предпосылками массового создания школьных кабинетов истории и разработки теории вопроса в середине 60-х годов послужили подъем краеведческой работы, создание историко-краеведческих уголков и музеев, все более широкое применение технических средств в обучении истории.

Научно-исследовательский институт школьного оборудования и технических средств обучения АПН СССР разрабатывает оборудование типового учебного кабинета истории и обществоведения. Осенью 1967 г. Коллегией Министерства просвещения СССР были одобрены «Списки типового учебного оборудования для общеобразовательных школ и школ-интернатов»¹. В них определялся минимум пособий, необходимых школам по каждому предмету. Одновременно исследуются методические проблемы организации и работы кабинета истории: вопрос о методических принципах оборудования и оформления кабинета, о функциях кабинета, о его назначении, роли и месте в процессе обучения истории. Существенный шаг в выяснении этих вопросов сделан методистами А. С. Завадьё, Н. И. Аппарович².

Что же представляет собой кабинет истории, какова его роль в обучении и воспитании учащихся? Необходимо отметить, что в организации кабинетов истории и в реализации их роли в учебно-воспитательной работе, в школьной практике до настоящего времени имеют место нежелательные явления. Это прежде всего формализм, выражающийся в том, что организация кабинета ограничивается лишь выделением помещения с соответствующей надписью над дверью и оснащением постоянной экспозиции по-

¹ В конце 1970 г. утвержден новый список.

² См.: А. С. Завадьё. Кабинет истории и обществоведения. «Преподавание истории в школе», 1966, № 6; Н. И. Аппарович. Оборудование кабинетов истории и обществоведения. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3.

собий. По существу, кабинет функционирует как обычная классная комната.

Другой подход в организации кабинета истории заключается в одностороннем увлечении внешним оформлением, превращении его в эффектную выставку, стремлении к украшательству (стены кабинета увешиваются картинами, плакатами, лозунгами и даже расписываются... фресками) с целью оказать эмоциональное воздействие на учащихся и ввести их в «историческую» обстановку. Между тем всякое педагогически направленное эмоциональное воздействие на школьника и организуемое учителем восприятие наглядного материала имеют определенное содержание и цель. Они конкретны. Таким образом, громоздкая и длительно функционирующая экспозиция в кабинете неизбежно вступает в противоречие с задачами и содержанием большей части уроков, проводимых в таком наглядном окружении.

Совершенно прав А. С. Завадьё, подчеркивая, что внешнее оформление кабинета «не может оказать заметного влияния на обучение, его методы и приемы; к тому же излишнее украшательство стен класса только рассеивает внимание учащихся на уроках»¹. Заслуживает внимания рекомендация Т. А. Герасимова: ничем не завешивать стены кабинета; лишь на передней стене достаточно иметь портреты основоположников марксизма². Еще лучше поместить на небольших изящных кронштейнах бюсты К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина из белого гипса.

Неразумно и стремление рассматривать кабинет главным образом как мастерскую по изготовлению самодельных наглядных пособий и как выставку этих ученических изделий. Это направление имело некоторое оправдание в те годы, когда школа страдала от острого недостатка учебных пособий по истории. В настоящее время создание самодельных пособий учащимися следует рассматривать как одно из направлений деятельности кабинета, а не как его главную функцию.

В практике школ наблюдается смещение двух различных понятий: школьного исторического, краеведческого уголка (или музея) и кабинета истории. Между тем они существенно различны и способом комплектования, и функциями, и местом в работе школы.

Кабинет комплектуется в основном типовым оборудованием, выпускаемым государством и приобретаемым на средства, отпущенные школе по соответствующей статье. Кабинет располагает системой пособий, необходимых для изучения программного материала. А экспонаты музея собраны учащимися и пополняются в результате систематической внеклассной и внешкольной работы (походы, экскурсии, участие в археологических раскопках). Уже по своему характеру (краеведческий материал) и по способу по-

¹ А. С. Завадьё. Кабинет истории и обществоведения. «Преподавание истории в школе», 1966, № 6, стр. 78.

² См.: Т. А. Герасимов, Кабинет истории в школе. М., 1954, стр. 9.

полнения экспонаты школьного музея не могут обеспечить систему пособий и источников в соответствии со школьной программой, да они и не имеют этой задачи.

Хотя между школьным музеем и кабинетом истории существует тесная связь и музейные экспонаты привлекаются на уроках истории, все же работа школьного музея относится к внеклассным мероприятиям, а кабинет истории в основном служит базой обязательной учебной работы на уроках истории. Основная его функция — обеспечить наилучшие материальные условия обучения истории.

При правильной организации наличие кабинета сказывается на всем процессе обучения истории, на методике обучения, на разнообразии уроков, на организации самостоятельной работы, на отношении учащихся к предмету. Чтобы раскрыть это многостороннее значение кабинета истории, кратко остановимся на его оборудовании.

§ 39. Оборудование кабинета истории

Кабинет истории представляет собой комплексную материальную базу обучения, опираясь на которую учитель оказывает функциональное воздействие на весь учебно-воспитательный процесс. Эта база размещается в отведенном помещении и складывается из трех элементов: а) фонда учебных пособий, б) необходимой аппаратуры, в) оборудования в виде специальной мебели и различных приспособлений.

Фонд учебных пособий, сосредоточенных в кабинете истории, содержит все материалы, которые служат источниками познания исторического прошлого и современности и обеспечивают применение всей системы методов обучения истории — методов живого слова, методов наглядного обучения и методов работы с текстовыми источниками.

Текстуальные источники включают:

а) комплекты брошюр — произведений классиков марксизма, материалов съездов партии, докладов руководителей партии и правительства, тезисов ЦК КПСС и других материалов по общественным вопросам. Наличие этих источников в количестве 15—20 экземпляров дает возможность фронтальной работы всех учащихся данного класса над текстом классических произведений на уроках. Издание хрестоматии произведений В. И. Ленина для школьника, разумеется, не снимает необходимости в указанных выше материалах. Так, комплект труда К. Маркса и Ф. Энгельса «Манифест Коммунистической партии» необходим для работы с учащимися VIII класса, не имеющими в своем распоряжении хрестоматии; в IX—X классах необходимы актуальные источники со свежими данными, еще не включенными в школьные хрестоматии;

б) тексты некоторых наиболее ценных документов краеведческого и общеисторического характера, собранных юными краеведами, редких источников, скопированных в архиве или в музее, и т. п. (в виде раздаточного материала, размноженного на машинке).

Наличие такого материала в кабинете позволяет организовать самостоятельную индивидуальную поисковую работу учащихся по заданиям учителя, расширить круг используемых на уроке источников для фронтальной работы с классом путем привлечения более разнообразных документов и таким образом возбуждать интерес учащихся к изучению исторического прошлого;

в) экземпляры недорогих изданий художественно-исторической беллетристики, исторических повестей для учащихся V—VII классов. Наличие такой небольшой библиотечки помогает учителю не только руководить внеклассным чтением, вызывать интерес школьника к книге, но и ознакомить всех учащихся данного класса с некоторыми произведениями исторической беллетристики, построив на этой основе более активную работу на уроке;

г) папки с вырезками из газет и журналов — тематические подборки к урокам истории и к докладам учащихся. Здесь же хранятся записи и другие материалы, собранные юными историками и краеведами. Будучи результатом самостоятельного поиска, они в свою очередь служат материалом для самостоятельных сообщений учащихся в кружке и на уроке;

д) справочную и методическую литературу для учителя, книги для чтения и хрестоматии, комплекты журнала «Преподавание истории в школе» и методические пособия.

Наглядные учебные пособия. В кабинете истории и обществоведения необходимо иметь все виды наглядных пособий:

а) исторические карты, изданные для школы, а также самодельные тематические карты, изготовленные учащимися; сюда же относятся печатные и самодельные схематические карты и планы сражений, боевых операций и т. п. Необходимой принадлежностью кабинета являются комплекты исторических атласов, в количестве 15—20 экземпляров каждого выпуска, т. е. по одному атласу на каждую парту. Учитель получает возможность проводить фронтальную работу по карте на уроках истории с V по X класс, организовывать активную мыслительную работу по карте с постановкой разнообразных познавательных задач;

б) картины на исторический сюжет; сюда относятся серии учебных картин, изданных в помощь школе, репродукции произведений искусства и памятников культуры;

в) схемы и таблицы по истории, печатные и самодельные;

г) карикатуры, вырезанные из газет и сатирических журналов и увеличенные школьниками-умельцами; поучительный наглядный материал представила бы коллекция плакатов времен гражданской и Великой Отечественной войн и современных плакатов;

д) иллюстративный раздаточный материал, позволяющий вести фронтальный разбор и беседу в классе: открытки, вырезки из газет и журналов, а также фотографии, заснятые учащимися на экскурсиях, походах, в ходе краеведческого поиска. Все это значительно расширяет круг наглядных источников, привлекаемых в обучении, и активизирует работу на уроке;

е) диафильмы, кинофрагменты, диапозитивы, в том числе диапозитивы, изготовленные учащимися, любительские кинофильмы, заснятые на экскурсиях и в краеведческих походах;

ж) объемные наглядные пособия из папье-маше, картона, фанеры и других материалов — заказные и самодельные. С техникой изготовления объемных пособий и методикой их использования учителя знакомит довольно обширная литература¹.

Школьная историческая фонотека содержит грампластинки с записями речей и выступлений В. И. Ленина и других руководителей Коммунистической партии и Советского правительства, музыкальных произведений выдающихся композиторов, а также магнитофонные записи бесед с участниками исторических событий, радиолекций по истории и других материалов.

Материалы и средства для организации умственной деятельности учащихся, проверки усвоения и т. п. Это карточки с вопросами, требующими объяснение или применение новых слов и понятий, серии карточек с проблемно-познавательными задачами, имеющими цель развитие умения учащихся оперировать полученными знаниями. Сюда же относятся перфокарты с вопросниками для проверки знаний учащихся по различным темам и для различных классов, разработанные и проверенные опытом цифровые диктанты по истории и другие пособия для контроля и самоконтроля.

Учебная аппаратура, помещение и оборудование кабинета. Учебную аппаратуру кабинета истории составляют диапроектор, фильмоскоп, эпидиаскоп, киноаппарат, магнитофон и желательно телевизор. Если в городе или области организованы специальные учебные передачи для приема их в классе на уроках истории, целесообразнее создать особый «телекласс», в котором для учащихся будут проводиться телеуроки по ряду учебных предметов.

Сам кабинет, если есть возможность, лучше разместить в двух комнатах: в просторном классе-аудитории и в соседней с ним небольшой лаборантской. Оборудование класса-аудитории составляют:

а) большая классная доска, желательно раздвижная; над доской — подвижной проекционный экран;

¹ Т. А. Герасимов. Кабинет истории в школе. М., 1954; сб. «Оборудование уроков истории самодельными наглядными пособиями», сост. Т. А. Герасимов и Г. Г. Герасимова. М., 1962; Т. А. Сазонов. Из опыта применения наглядных пособий в обучении истории. М., 1963; В. Е. Вакурко. Изготовление и использование объемных наглядных пособий на уроках истории. Киев, 1962 (на укр. яз.); А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, и др.

б) учительский стол с приспособлениями для демонстрации картин и объемных пособий (находится несколько выше остальной части класса). Длина стола не должна превышать 1,8—2,0 м, так как это помешало бы учащимся подходить к классной доске;

в) подставки (стойки) для карт;

г) столы со стульями для учащихся;

д) шторы на окнах, приспособленные для быстрого затемнения класса при использовании световой наглядности. Еще лучше обеспечить каждое рабочее место школьника электролампочкой, заключенной в темный футляр: это позволит вести записи и рисовки во время урока с диапозитивами и диафильмами в затемненном классе;

е) штепсельные розетки для включения аппаратуры.

Оборудование для хранения пособий лучше разместить в лаборантской. Если ее нет, соответствующая мебель — шкаф для книг, альбомов, диафильмов и объемных пособий, ящики для хранения картин и грампластинок, особые стойки для карт — размещается вдоль задней стены, за спиной учащихся. Рекомендуемое в статье Н. И. Аппарович размещение ящиков для учебных картин под классной доской едва ли приемлемо, так как при глубине в 20 см в каждый ящик можно поместить не более 15 картин, а большая глубина затруднила бы пользование доской. Кроме того, предлагаемая автором статьи конструкция этих ящиков с откидывающейся передней стенкой крайне неудачна: трудно найти и вынуть нужную картину. Целесообразнее иметь несколько ящиков с откидывающейся верхней крышкой. Мебель и оборудование для хранения пособий должны удовлетворять двум основным требованиям: компактность и возможность быстро найти и извлечь нужное пособие.

Представляется неприемлемым и превращение передней стены кабинета в застекленные книжные полки за счет уменьшения площади классной доски, предлагаемое в статье А. И. Бычкова.¹ Наличие застекленных полок перед глазами учащихся неизбежно будет рассеивать их внимание. Недопустимо и рекомендуемое в статье использование классной доски для демонстрации карт и картин.

Стены кабинета-аудитории должны быть свободны от пособий, не имеющих отношения к текущему уроку. Все долговременные экспозиции, юбилейные выставки, различные витрины следует разместить в коридоре возле кабинета или в холле, где их смогут обозревать учащиеся различных классов в свободное от уроков время. Единственное исключение следует сделать для цветной «ленты веков» (древняя история, средние века, новое и новейшее время), изобразив ее на левом вертикальном косяке двери, ведущей из кабинета в коридор. Такое долговременное пособие впол-

¹ См.: А. И. Бычков. Содержание и оформление школьного кабинета истории. «Преподавание истории в школе», 1971, № 1.

не оправдано: к нему прибегают на уроках истории и в V и в X классах. Оно легко обозримо с любой парты в классе.

Лаборантская при кабинете не только место для хранения пособий и аппаратуры, где учитель или учащиеся-лаборанты (по 2—3 в каждом классе) быстро находят пособия для текущего урока. В лаборантской должны быть: материалы и инструменты для изготовления наглядных пособий, для оформления отчетных выставок о работе кружка, о проведенных экскурсиях. Сюда стекаются материалы, добытые юными следопытами, краеведами, архивистами, собранные учащимися в результате работы исследовательского характера. Многие из них используются на уроках. Таким образом, кабинет в известной мере осуществляет связь между внеклассной работой и учебными занятиями на уроках.

Подведем итоги.

1. Наличие хорошо оборудованного кабинета истории практически обеспечивает возможность более широкого привлечения технических средств, наглядных и иных пособий, необходимых для повышения эффективности урока.

2. Сосредоточение в кабинете текстуальных пособий (произведений классиков марксизма, партийной документации, исторических источников) в должном числе экземпляров дает возможность организовать фронтальное изучение их всеми учащимися класса, активизировать их познавательную деятельность на уроках, воспитывать интерес к историческому прошлому, вкус к изучению произведений классиков марксизма-ленинизма, к актуальным вопросам теории и политики КПСС.

Таким образом, опираясь на кабинет, используя сосредоточенные в нем пособия и оборудование, учитель вносит существенные изменения в самый процесс обучения и воспитания учащихся на уроках истории и во внеклассной работе, качественно преобразуя некоторые существенные моменты и акты учебной работы, активизируя познавательную деятельность учащихся, повышая эффективность и результативность классных и внеклассных занятий.

Кабинет в какой-то мере становится и организационным центром внеклассной работы или во всяком случае таким местом, куда стекается вся вещественная «продукция» внеклассной работы — материалы, добытые в ходе внеклассного поиска, экскурсий, работы краеведческих кружков, походов, участия в археологических экспедициях, работы юных архивистов, и где все эти материалы классифицируются, оформляются и экспонируются в виде витрин, выставок и где они хранятся для дальнейшего индивидуального и фронтального использования на уроках истории, во внеклассной и общественной работе учащихся.

Общие вопросы методики преподавания истории ¹.

- В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Л., 1939.
- И. В. Гиттис. Начальное обучение истории. Л., 1939.
- Н. В. Андреевская и В. Н. Бернадский. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947.
- М. А. Зиновьев. Основные вопросы методики преподавания истории. М., 1948.
- Л. П. Бущик. Вопросы преподавания истории СССР в школе. М., 1950.
- В. Г. Карцов. Методика преподавания истории СССР в начальной школе. М., 1951.
- В. Г. Карцов. Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах. М., 1955.
- М. А. Зиновьев. Очерки методики преподавания истории. М., 1955.
- В. Г. Карцов. Методика преподавания истории в начальной школе. Учебник для педагогических училищ. М., 1956.
- П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. М., изд. 1, 1957; изд. 2, 1960.
- Н. В. Андреевская. Очерки методики истории. V—VII классы. Л., 1958.
- А. А. Вагин и Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959.
- Л. П. Бущик. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961.
- А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964.
- П. С. Лейбенгруб. Дидактика урока «Исторії в средній школі». К., «Радянська школа», 1968.
- А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока. М., 1968.

Методика истории как наука. Проблема методов.

- А. И. Стражев. Преподавание истории в советской школе за 40 лет. «Преподавание истории в школе», 1957, № 5.
- В. Г. Карцов. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории. «Преподавание истории в школе», 1954, № 4.
- Н. В. Андреевская. Задачи, предмет и структура курса методики. «Преподавание истории в школе», 1954, № 6.
- А. А. Янко-Триницкая. К вопросу о содержании и построении курса методики истории. «Преподавание истории в школе», 1955, № 3.
- В. Н. Бернадский. О двух важнейших задачах теории обучения истории. «Преподавание истории в школе», 1955, № 4.

¹ Работы указаны в хронологическом порядке.

М. И. Кругляк. К вопросу о научных основах методики преподавания истории. «Преподавание истории в школе», 1955, № 5.

А. В. Ефимов. О некоторых задачах и некоторых положениях методики истории как науки и как искусства. «Преподавание истории в школе», 1957, № 2.

Ф. П. Коровкин. Развитие школьного исторического образования в СССР за 50 лет. «Преподавание истории в школе», 1967, № 6.

В. Г. Карцов. За органическую связь методики преподавания истории с сущностью самого предмета. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3.

Изучение произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина.

В. В. Бойков. Работа над текстом «Манифеста Коммунистической партии» в VIII классе. «Преподавание истории в школе», 1956, № 1.

Н. Г. Дайри. Об изучении произведений классиков марксизма-ленинизма на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1950, № 2.

О. В. Потанин. Произведения марксизма-ленинизма и партийные документы на уроках в X классе. «Преподавание истории в школе», 1959, № 4.

А. А. Янко-Триницкая. Работа с текстом «Манифеста Коммунистической партии» как одно из средств формирования научного мировоззрения учащихся. «Преподавание истории в школе», 1962, № 1.

А. В. Дружкова. Из опыта изучения произведений В. И. Ленина в курсе «Обществоведение». «Преподавание истории в школе», 1968, № 5.

Н. В. Андреевская, А. И. Попова, Н. В. Сперанская, Т. С. Шаблина. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. Вопросы преемственности. М., 1970.

«Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. М., 1970.

Руководство самостоятельной работой и активизация познавательной деятельности учащихся.

«Активизация учащихся на уроках истории. Из опыта работы учителей Ленинграда». Сборник статей. М., 1958.

Н. Г. Дайри. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. М., 1960.

«Активизация познавательной деятельности учащихся пятых классов при обучении истории». Под ред. П. В. Горы. М., 1962.

Ф. Б. Горелик. Некоторые приемы применения исследовательского метода в обучении истории. В сб. «За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в школе». М., 1964.

М. И. Левин. Опыт фронтально-поискового метода обучения истории. В сб. «За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в школе». М., 1964.

Н. М. Драйцель. К вопросу о программном обучении истории. «Преподавание истории в школе», 1966, № 2.

Ю. Е. Соколовский. Об организации познавательной деятельности учащихся на экскурсиях. «Преподавание истории в школе», 1966, № 3.

М. И. Левин. Составление исторических записей и сюжетно-исторических сочинений. «Преподавание истории в школе», 1966, № 6.

И. Я. Лернер. Познавательные задания и задачи к курсу истории средних веков. «Преподавание истории в школе», 1966, № 6.

Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы (познавательная активность учащихся и эффективность обучения). М., 1966.

Г. М. Донской. Приемы программированного обучения на уроках. «Преподавание истории в школе», 1967, № 3.

А. И. Купцов. К вопросу о программном обучении истории. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3.

Формирование исторических понятий, раскрытие закономерностей.

Е. А. Виноградова. К вопросу о формировании понятий в курсе истории в V классе. «Преподавание истории в школе», 1954, № 2.

А. А. Янко-Триницкая. Об усвоении учащимися V—VI классов причинно-следственных связей. «Преподавание истории в школе», 1964, № 5.

В. О. Пунский. Вооружить учащихся знанием законов общественного развития. «Преподавание истории в школе», 1965, № 1.

А. А. Янко-Триницкая. О некоторых приемах подведения учащихся V—VI классов к пониманию исторического процесса. «Преподавание истории в школе», 1965, № 4.

В. О. Пунский. Формирование убеждений в закономерности гибели капиталистического строя (при изучении первого периода новой истории). «Преподавание истории в школе», 1966, № 3.

В. О. Пунский. Формирование убеждений в закономерности гибели капиталистического строя (второй период новой истории). «Преподавание истории в школе», 1967, № 5.

М. П. Овчинникова и О. Е. Вайнер. Формирование убежденности в закономерности социалистической революции. «Преподавание истории в школе», 1967, № 6.

Г. А. Кревер. К вопросу о раскрытии социологических понятий. «Преподавание истории в школе», 1968, № 2.

М. М. Винокурова. К методике формирования понятий «производительные силы» и «производственные отношения». «Преподавание истории в школе», 1968, № 6.

Ф. Б. Горелик. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. М., 1969.

Историко-краеведческий материал в школьном курсе истории.

Е. А. Звягинцев. Родиноведение и локализация в школе. М., 1924.

А. Ф. Родин. История родного города. М., 1950.

Н. П. Кузин. Воспитательное и образовательное значение применения краеведческого материала в преподавании истории СССР. «Преподавание истории в школе», 1954, № 2.

Н. П. Кузин. О методах применения краеведческого материала в преподавании истории. «Преподавание истории в школе», 1954, № 5.

А. Ф. Родин. История родного села. М., 1954.

Н. П. Милонов. Изучение истории области в средней школе. М., 1960.

«Изучение школьниками истории своего края». Под ред. А. Ф. Родина и А. Н. Хмелева. М., 1960.

Н. П. Милонов. Изучение истории области в средней школе. М., 1960.

Н. Милонов, Ю. Кононов, А. Разгон, А. Завадьё, М. Черноморский. Историческое краеведение (основные источники изучения истории родного края). М., 1969.

Преемственные связи в обучении истории и проблема прочности знаний.

В. Н. Бернадский. О связи школьных курсов отечественной и мировой истории. «Преподавание истории в школе», 1946, № 4.

И. В. Гиттис. Об углублении знаний, усвоенных учащимися в ходе изучения истории. «Преподавание истории в школе», 1953, № 3.

Е. И. Никанорова. К вопросу о преемственности в преподавании. «Преподавание истории в школе», 1959, № 3.

З. И. Добрынина и Л. И. Гольяткина. Связь элементарного курса истории СССР с историей древнего мира и средних веков. «Преподавание истории в школе», 1962, № 4.

И. П. Рахманова. О вводном повторении в курсе новой истории. «Преподавание истории в школе», 1963, № 4.

Л. Н. Боголюбов. Межкурсовые и межпредметные связи при изучении истории и обществоведения. «Преподавание истории в школе», 1965, № 1.

И. П. Шепетовская. Сравнительная эффективность сопровождающего и последующего закрепления знаний. «Преподавание истории в школе», 1969, № 4.

Методика изучения важнейших вопросов школьного курса истории. Вопросы экономики. Изучение военного прошлого. Методика раскрытия роли масс и выдающихся деятелей.

А. И. Стражев. Характеристика исторической личности. «Преподавание истории в школе», 1946, № 3.

А. А. Вагин. Вопросы экономики в школьном курсе истории в VIII—X классах (очерк методики). Л., 1955.

А. А. Вагин. Освещение роли народных масс и личности в историческом процессе в школьном курсе истории. «Преподавание истории в школе», 1956, № 6.

Г. Г. Литаврин. К вопросу о раскрытии роли народных масс на уроках истории средних веков. «Преподавание истории в школе», 1956, № 6.

Э. А. Кацман, Е. П. Краузе, А. Т. Соколов. Повторительно-обобщающие уроки по историко-экономическому материалу (в курсе истории СССР IX класса). «Преподавание истории в школе», 1959, № 5.

В. В. Виноградов. Как раскрывать роль народных масс в курсе древней истории. «Преподавание истории в школе», 1960, № 6.

А. В. Пономарева. Наглядные пособия при изучении вопросов экономики на уроках в VII классе. «Преподавание истории в школе», 1963, № 5.

А. И. Купцов. Вопросы экономики в курсе истории СССР (IX класс). «Преподавание истории в школе», 1964, № 1.

П. Ф. Зоткин. Когда мы наденем шинели. «Преподавание истории в школе», 1964, № 5.

В. Г. Бирковский. Военно-патриотическое воспитание учащихся. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1.

А. И. Купцов. Изучение темы «Начало разложения феодализма. Развитие капиталистических отношений в России». «Преподавание истории в школе», 1967, № 2.

Я. Е. Идельчик. Военно-патриотическое воспитание учащихся. Минск, 1967.

М. И. Левин. Элементы военной романтики и военной игры в обучении истории. «Преподавание истории в школе», 1968, № 1.

А. С. Жуковский. Военно-патриотическое воспитание учащихся на уроках. «Преподавание истории в школе», 1969, № 3.

Г. Г. Герасимова. Изучение материального производства на уроках истории. М., 1969.

Статьи, брошюры и сборники по различным вопросам методики преподавания истории.

А. И. Стражев. Хронологически последовательное изложение курса истории в изучении хронологии. «Преподавание истории в школе», 1946, № 1.

Ф. П. Коровкин. Методика опроса по истории в VIII—X классах. М., 1953.

Н. Г. Дайри. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории. М., 1958.

Г. М. Линко и Е. В. Петров. Работа с хронологией в школе. М., 1960.

«Воспитание и развитие учащихся в обучении истории». Под ред. И. П. Рахмановой. М., 1966.

В. И. Ус. Применение перфокарт при опросе. «Преподавание истории в школе», 1967, № 1.

О. Е. Лебедев и И. Я. Тонконогий. Методические указания к изучению уровня знаний учащихся по истории и обществоведению. Л., 1967.

О. Е. Лебедев и И. Я. Тонконогий. Изучение уровня знаний учащихся вечерних школ. «Преподавание истории в школе», 1968, № 5.

Н. Г. Левинтов. Цифры в преподавании новейшей истории. М., 1968.

Ю. Ю. Батий. О некоторых средствах контроля и самоконтроля в общеобразовательной школе. Л., 1970.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. Методика обучения истории как наука .	3
Раздел первый. Раскрытие закономерностей исторического развития	
Глава I. Проблема хронологической последовательности и ее связь с раскрытием закономерностей изучаемой эпохи	17
§ 1. Хронологическая последовательность в обучении истории	—
§ 2. Значение хронологической перспективы для познания закономерностей изучаемой эпохи.	22
Глава II. Важнейшие вопросы раскрытия закономерностей исторического развития в школьном курсе истории	35
§ 3. Формирование исторических понятий и раскрытие закономерностей в школьном курсе истории	—
§ 4. Пути, средства и приемы раскрытия закономерностей исторического развития . .	55
§ 5. Применение раскрытых и усвоенных закономерностей для дальнейшего познания .	65
§ 6. Изучение произведений К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина в школе и его значение в раскрытии исторических закономерностей	74
Раздел второй. Проблема прочности знаний по истории. Проверка и учет знаний	
Глава III. Значение синхронных и преемственных связей в закреплении знаний по истории .	97
§ 7. Анализ фактических знаний выпускников средней школы по историческому материалу V—VII классов	—
§ 8. Забывание и обогащение знаний по истории на последовательных ступенях школьного обучения	101
§ 9. Значение хронологических и синхронных связей в укреплении системы исторических знаний учащихся	113
§ 10. Межкурсовые синхронные связи при изучении истории в VII—VIII классах . . .	122
§ 11. Экспериментальная проверка эффективности работы по синхронным связям и их	

роли в укреплении системы знаний учащихся по истории	142
Глава IV. Проверка и учет знаний по истории	152
§ 12. Организация и методы проверки и учета знаний по истории	—
§ 13. Опрос с применением перфокарт	161
Раздел третий. Методика изучения некоторых вопросов школьного курса истории	
Глава V. Вопросы экономики в школьном курсе истории	171
§ 14. Историко-экономический материал в школьном курсе истории	—
§ 15. Формирование основных историко-экономических понятий	175
§ 16. Производительные силы и производственные отношения. Характеристика исторически сменявшихся способов производства	189
§ 17. Методика раскрытия в школьном курсе истории понятий об исторических формах эксплуатации человека человеком	198
§ 18. Экспериментальная работа в школе по изучению проблемы капиталистической эксплуатации	204
Глава VI. Методика раскрытия в школьном курсе истории роли народных масс и исторических деятелей	212
§ 19. Раскрытие роли народных масс при изучении различных сторон общественной жизни	—
§ 20. Методические средства и приемы характеристики народных масс, показа их роли в историческом процессе	223
§ 21. Раскрытие роли исторических деятелей. Выводы	229
Глава VII. Вопросы культуры в школьном курсе истории	238
§ 22. Культурно-исторический материал школьного курса истории и общие вопросы методики его изучения	—
§ 23. Культура России в эпоху империализма	248
§ 24. Культурные преобразования в первые годы после Великой Октябрьской социалистической революции	251
Глава VIII. Изучение военного прошлого и военно-патриотическое воспитание в преподавании истории	256
§ 25. Место военно-исторического материала в школьном курсе истории, его образовательное и воспитательное значение	—
§ 26. Ознакомление с историей войн и военного искусства	264
§ 27. Использование схематических планов при изучении военного и военно-революционного прошлого	270
§ 28. Усвоение марксистско-ленинского учения о войне	273

Глава IX. Методика раскрытия образа В. И. Ленина в школьном курсе истории	281
§ 29. Раскрытие в школьном курсе истории образа В. И. Ленина на материале его жизни и деятельности	282
§ 30. Методы, средства и приемы раскрытия образа В. И. Ленина на уроках истории . .	287
Глава X. Историко-краеведческий материал в школьном курсе истории	293
§ 31. Значение историко-краеведческого материала в школьном обучении истории . .	—
§ 32. Место краеведческого материала и метода его использования на уроках истории .	299
Раздел четвертый. Внеклассная работа	
Глава XI. Внеклассная работа по истории . . .	303
§ 33. Общие вопросы внеклассной работы . . .	—
§ 34. Внеклассное чтение по истории	312
§ 35. Исторический кружок. Общество юных историков	318
§ 36. Внеклассная историко-краеведческая работа в школе	327
§ 37. Эскурсии	332
Глава XII. Кабинет истории в школе	336
§ 38. Роль кабинета в учебной работе по истории	—
§ 39. Оборудование кабинета истории	339
Указатель литературы	344

Алексей Алексеевич Вагин

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ В ШКОЛЕ**

**Редактор *О. И. Рахманин*
Художественный редактор *А. Ф. Сергеев*
Технический редактор *Л. К. Кухаревич*
Корректор *Л. П. Михеева***

Сдано в набор 18/I 1972 г. Подписано к печати 7/VII 1972 г. 60×90^{1/16}. Бумага типогр. № 3. Печ. л. 22. Уч.-изд. л. 29,39. Тираж 100 тыс. экз. А-07284.

Издательство «Просвещение» Комитета по печати при Совете Министров РСФСР, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Заказ № 40.

Тип. изд-ва «Уральский рабочий», Свердловск, пр. Ленина, 49.

Цена без переплета 79 к., переплет 24 к.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

А. А. Валин