

10.1/36
P.2

А.А.ВАГИН

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ
В СРЕДНЕЙ
ШКОЛЕ**

А. А. ВАГИН

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Учение о методах. Теория урока

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ», МОСКВА 1968

Вагин А. А.
В 12 Методика преподавания истории в средней
школе. М., «Просвещение», 1968.

431 с. с илл. 100 000 экз. 93 к.

В книге освещены основные вопросы методики преподавания истории в рамках школьного курса с V по X класс. Автор анализирует содержание и задачи курса истории в советской школе, дает научное обоснование методам обучения, рассматривает вопрос об исторических представлениях учащихся и формировании важнейших понятий. Особое место уделено уроку истории.

ВВЕДЕНИЕ

«Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе»¹. Высказывая эти мысли, В. И. Ленин имел в виду не только материальное положение и почетное место учителя в советском обществе, но и необходимость систематической, неуклонной работы «над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию...»². Всесторонняя подготовка к ответственному делу обучения и воспитания составляет закон жизни и деятельности советского учителя, истории. Готовиться к ведению курса истории — это прежде всего готовить себя к ответственному делу коммунистического воспитания и обучения.

Преподавание истории в школе требует от учителя широкой, всесторонней подготовки и непрерывной работы над повышением своего идейно-теоретического уровня. Учитель истории и обществоведения должен не только хорошо знать свой предмет, но и ориентироваться в ряде смежных общественных дисциплин, быть знакомым с основами политической экономии, экономической географии, разбираться в вопросах военного прошлого, истории искусства и литературы, быть хорошо осведомленным в проблемах текущей политики.

Деятельность учителя требует от него непрерывной работы и над повышением своего методического мастерства. Дальнейшее совершенствование народного образования зависит прежде всего от научной и методической квалификации учителя. К сожалению, в последние годы имела место известная недооценка значения педагогической теории вообще и методики как науки в частности. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», опубликованное в ноябре 1966 г., уделяет большое внимание педагогической науке: «Важнейшая роль в решении задач образования и коммунистического воспитания молодежи должна принадлежать педагогической науке».

¹ В. И. Ленин. Сочинения, изд. 4, т. 33, стр. 424.

² Там же.

Бесспорно, во всякой школе самое важное — идейное содержание занятий. Но это содержание доводится до сознания учащихся в определенной дидактической и методической форме — в форме рассказа или объяснений учителя, в наглядной форме и т. д. От правильного выбора и от правильного применения методов и приемов зависит успех и результат нашего воздействия на ум, чувство и поведение учащихся. В преподавании истории особенно ясно выступает глубокая подчиненность всех методических средств и приемов, всех структурных и организационных моментов урока его идейному содержанию. Но именно этим и определяется особое значение методики.

Не вооруженное творческими методами преподавание истории в школе лишено воспитательной силы. Уроки истории, где нет активной работы самих учащихся, нет творческой мысли учителя, способной разбудить живую мысль учащихся и помочь ее развитию, не могут обеспечить сколько-нибудь удовлетворительного решения задач формирования коммунистического мировоззрения учащихся.

Характер методов обучения определяется целями обучения и воспитания. Н. К. Крупская писала: «Если цель школы — воспитать послушных рабов капитала, — и методика будет соответствующая, и наука будет использована для того, чтобы воспитать послушных исполнителей, как можно менее самостоятельно думающих, рассуждающих; если цель школы — воспитать сознательных строителей социализма, — и методика будет совсем другая, — все достижения будут использованы для того, чтобы научить самостоятельно мыслить, действовать коллективно, организованно, отдавая себе отчет в результатах своих действий, развивая максимум инициативы, самостоятельности»¹.

Методика преподавания истории является научной дисциплиной, разрабатывающей вопросы содержания, организации и методов преподавания истории в школе в соответствии с возрастными особенностями учащихся, руководствуясь образовательными и воспитательными целями советской школы, задачами коммунистического воспитания.

Методологической основой советской методики преподавания истории является учение марксизма-ленинизма о воспитании и обучении, марксистско-ленинская теория познания. Методика преподавания истории, будучи конкретным применением принципов дидактики к школьному обучению истории, опирается на практический опыт преподавания этого предмета в советской школе, анализируя и обобщая его.

Какую практическую помощь может оказать учителю методика преподавания истории? Разумеется, изучение методической

¹ Н. К. Крупская. Методические заметки. «На путях к новой школе», 1932, № 4.

литературы, т. е. научных трудов по методике, брошюр, статей и пособий, в которых отражен и обобщен опыт преподавания истории в школе, само по себе не обеспечит методического мастерства учителя. Путь к мастерству лежит через творческую работу самого учителя над материалом школьного курса в целом и над тончайшими деталями каждого урока.

Но изучение методики поможет учителю избежать грубых ошибок и неправильных приемов работы, отвергнутых практикой преподавания, поможет ознакомиться с опытом других учителей и, опираясь на знание общих закономерностей учебного процесса, шире взглянуть на собственный опыт, критически оценить свои успехи и неудачи, выработать наиболее целесообразные приемы работы.

Задача этой книги — помочь учителю ориентироваться в общих вопросах методики преподавания истории.

Важнейшими проблемами современной методики являются: проблема методов обучения истории в плане активизации самостоятельной работы учащихся, проблема современного урока с применением активных методов, технических и иных средств обучения, проблема единства обучения и воспитания. Эти актуальные вопросы методики и составляют основную проблематику предлагаемой книги.

В разработке указанных вопросов автор стремится теоретически осмыслить многолетний личный опыт преподавания истории в школе и изученный им опыт учителей, студентов-стажеров, результаты экспериментальной работы в области методики, а также опыт преподавания истории, отраженный в методической литературе.

В разделе I предлагаемой работы кратко охарактеризованы основные образовательные и воспитательные задачи школьного курса истории, сделана попытка наметить некоторые особенности их решения на различных возрастных ступенях школьного обучения. Идея единства обучения и воспитания в школьном преподавании истории раскрывается не только в содержании § 1, она является ведущей идеей всей книги. Автор стремится показать идейно-воспитательную направленность и методов обучения истории, и исторических представлений и понятий, формируемых у учащихся в преподавании истории в советской школе.

Изменения в содержании и планировании школьного курса истории, проведенные в истекшем десятилетии, ряд положительных результатов и ряд трудностей, связанных с этими изменениями, привлекли внимание учителей истории и методистов к вопросам структуры и содержания школьного курса. Рассмотрению этой проблемы в свете опыта советской школы и опыта преподавания истории в некоторых странах социалистического лагеря посвящен § 2.

На основе обобщения опыта преподавания истории в советской школе автор ставил своей задачей подвергнуть научному анализу методы устного изложения исторического материала, методы наглядного обучения истории и методы работы с текстовыми источниками (учебником, историческим документом и др.), определить место и границы применения каждого из этих методов, показать, какие возможности активизации самостоятельной работы учащихся открывает применение этих методов. Таким образом, анализ методов обучения проведен не только в их связи с характером изучаемого исторического материала, но и с соответствующей активной работой и мыслительной деятельностью учащихся. Этим вопросам посвящены раздел II книги и его заключительная глава, в которой сделана попытка наметить систему методов обучения истории в свете современного опыта советской школы.

Содержание раздела III составляет анализ методики создания у учащихся исторических представлений (в частности, представлений о времени) и формирования исторических понятий. В предлагаемой работе подчеркивается мысль о единстве процессов образования у учащихся конкретных представлений о прошлом и формирования на этой основе исторических понятий, раскрытия закономерностей исторического процесса. В книге сделана попытка показать, что уже в изложении исторического материала учителем осуществляется единство двух функций живого слова — конкретизирующей, описательной и логической, обобщающей, — готовятся основные данные для последующего разбора и обобщения. Так и роль наглядности в обучении истории не ограничивается сферой чувственного созерцания, но охватывает и сферу мышления. Наглядность служит не только созданию конкретных представлений, но и обобщению исторических явлений, раскрытию их сущности и закономерностей.

Каждый из методов и приемов находит свое место и назначение на уроке. Теории урока истории посвящен раздел IV.

Признавая исключительное познавательно-воспитательное значение внеклассной, и в частности краеведческой, работы, автор, однако, не имел возможности коснуться этого вопроса в рамках данной книги и надеется сделать это в дальнейшем¹.

¹ В работе над книгой автор частично использовал материал написанных лично им глав и параграфов пособия: А. А. Вагин и Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., Учпедгиз, 1959. В большинстве случаев содержание этих параграфов и глав коренным образом переработано и переосмыслено на основе новых данных теории и практики преподавания истории в школе.

СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ КУРСА ИСТОРИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Глава I.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ. СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ

«Изучение каждой науки учащимися должно содействовать воспитанию»

Н. Г. Чернышевский

§ 1. Образовательные и воспитательные задачи обучения истории

На современном этапе развития советского общества особое значение приобрели задачи вооружения учащихся прочными знаниями, формирования их коммунистического мировоззрения и коммунистической нравственности. А для этого необходимо всемерно улучшать учебно-воспитательную работу школы, совершенствовать учебный процесс, повышать воспитывающую значимость уроков и внеклассной работы. В соответствии с решениями XXIII съезда КПСС в области образования и коммунистического воспитания молодежи ЦК КПСС и Совет Министров СССР разработали ряд мер по дальнейшему улучшению работы советской средней школы. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», опубликованное 19 ноября 1966 г., является конкретным планом выполнения директив XXIII съезда КПСС. В постановлении указывается, что главные задачи школы — давать учащимся прочные знания основ наук, формировать у них высокую коммунистическую сознательность, готовить к жизни. Школа должна вооружать учащихся пониманием законов общественного развития, воспитывать школьников на революционных и трудовых традициях советского народа; развивать у них высокое чувство советского патриотизма; воспитывать готовность к защите социалистической Родины; воспитывать учащихся в духе солидарности со всеми народами, ведущими борьбу за свободу и национальную независимость; бороться с проникновением буржуазной идеологии в сознание учащихся, с проявлениями чуждой морали.

Раскрывая перед учащимися историю движения человечества к коммунизму, школьный курс истории занимает ведущее место в формировании у учащихся коммунистического мировоззрения. Обучение неразрывно связано с воспитанием. Памятуя об этом, мы, однако, должны различать конкретные образовательные, познавательные задачи преподавания истории в школе и столь же конкретные воспитательные задачи. Без такого различия невозможны ни теоретическое обоснование, ни практическое осуществление единства обучения и воспитания в преподавании истории: всякое единство предполагает различие.

Каковы же образовательные задачи школьного курса истории, решение которых направлено к основной, главной цели обучения истории — формированию на историческом материале коммунистического мировоззрения?

Прежде всего, мы должны вооружить учащихся прочными знаниями по истории. Это означает, что:

1) изучая историю, школьники должны прочно усвоить важнейшие конкретно-исторические факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны общественной жизни на последовательных ступенях исторического развития. Было бы ошибкой полагать, что из курса истории учащиеся должны усвоить лишь выводы и общие идеи, полученные в результате разбора и обобщения исторических фактов. Нет, должны быть прочно усвоены и основные исторические факты: они сами имеют большое образовательное значение.

В. И. Ленин подчеркивал, что недостаточно «усвоить коммунистические лозунги, выводы коммунистической науки, не усвоив себе той суммы знаний, последствием которых является сам коммунизм»¹.

В письме к М. Н. Покровскому В. И. Ленин указывал, что учащиеся по истории должны знать факты, чтобы не было верхоглядства. Обращаясь к молодежи, В. И. Ленин говорил о необходимости обогатить ум «знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека». «Нам не нужно зубрежки, но 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»².

Обогатить и усовершенствовать память учащихся знанием основных исторических фактов — вот одна из важнейших задач обучения истории в школе. Учащийся должен знать, как жили первобытные люди, где и как возникли древнейшие рабовладельческие государства, как сражались мужественные греки,

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 31, стр. 261.

² Там же, стр. 263.

отстаивая родную страну от нашествия полчищ Ксеркса, как свободный общинник-славянин и свободный франк были превращены в крепостных, что такое монголо-татарское иго и как оно пало. Он должен знать, что сумели сделать якобинцы в 1793 г. и что успела свершить Парижская коммуна; знать крестьянские войны XVII и XVIII вв., героев 14 декабря 1825 г. и трагический путь народовольцев. Ему должны быть хорошо знакомы образы первых рабочих-революционеров и биография Владимира Ильича Ленина. Он должен знать ход Октябрьского восстания и победы Красной Армии над соединенными силами белогвардейцев и интервентов, ибо без знания этих и многих других исторических фактов представления школьника о родной стране и обо всем мире окажутся бедными, смутными, уровень его общественного сознания — низким, а социальные эмоции — неразвитыми.

2) Усвоение исторических фактов предполагает создание у учащихся системы конкретно-исторических представлений (т. е. образов и картин прошлого), отражающей основные явления исторического прошлого в их связи и развитии. Так, в курсе истории древнего мира в V классе мы стремимся создать у учащихся систему представлений о труде рабов (рабы на шадуфах, на строительстве плотин и пирамид, рабы в рудниках Аттики, в имении римского рабовладельца), о положении рабов и угнетении их рабовладельцами, о борьбе рабов (картины восстания рабов в Риме, образ Спартака) и т. д. Усвоение этой системы представлений является одним из важнейших образовательных результатов изучения древней истории и основой понимания учащимися особенностей рабовладельческого строя, его развития и кризиса.

3) Усвоение учащимися важнейших исторических понятий, понимание ими законов общественного развития, овладение — с достаточной их возрасту глубиной — научным, марксистским пониманием истории, в частности пониманием роли народных масс и выдающихся деятелей в историческом процессе, роли КПСС как ведущей, руководящей и направляющей силы советского общества.

4) Овладение учащимися умением применять знания по истории, пользоваться ими при изучении нового исторического материала, а также в общественной работе, в жизни, умением разбираться в событиях прошлого и современности.

5) Выработка умений и навыков самостоятельной работы с историческим материалом, умения работать с текстом (учебником, историческим документом, научно-популярной книгой, политической брошюрой, газетой), с картой и иллюстрацией, умения составлять планы, конспекты, тезисы, вести запись лекции, умения связно и обоснованно излагать исторический материал, делать сообщения и доклады на общественно-историческую тему.

Наряду с образовательными задачами и в неразрывном единстве с ними в обучении истории осуществляются задачи воспитательные. Важнейшие из них:

1) воспитание учащихся в духе советского патриотизма, любви и преданности родному народу, Коммунистической партии, Советскому правительству, готовности к защите социалистической Родины, военно-патриотическое воспитание в преподавании истории;

2) воспитание школьников в духе братского единства народов Советского Союза, в духе дружбы с трудящимися социалистических стран, в духе солидарности с народами, борющимися за свою независимость, в духе пролетарского интернационализма;

3) воспитание школьников на революционных, боевых и трудовых традициях советского народа;

4) формирование прочных убеждений в неизбежной гибели капитализма и победы коммунизма, воспитание преданности делу строительства коммунизма;

5) формирование высоких коммунистических идеалов и воспитание моральных качеств советского человека — строителя коммунизма, в том числе, в особенности, коммунистического отношения к труду и глубокого уважения к трудящимся;

6) формирование коммунистического отношения к явлениям общественной жизни, решительная борьба против проникновения элементов буржуазной идеологии в сознание учащихся, с проявлениями чуждой морали;

7) атеистическое воспитание учащихся и формирование научно-атеистических убеждений;

8) эстетическое воспитание.

Названные образовательные и воспитательные задачи, решаемые в школьном преподавании истории, находятся в неразрывном единстве. В основе воспитательной работы, осуществляемой в преподавании истории, лежит передача знаний. Чтобы любить родную страну и свой народ, надо знать их историческое прошлое. Чтобы сочувствовать борьбе угнетенных против угнетателей, надо знать положение угнетенных и условия угнетения. Чтобы питать чувства дружбы и уважения к другим народам, надо быть знакомым с их историей, их традициями и культурой. Чтобы быть убежденным в неизбежной гибели капитализма, в справедливости и прогрессивности дела коммунизма, необходимо понимать закономерности развития человечества и знать основные этапы этого развития.

Изучение истории материального производства, раскрытие его значения в жизни общества, ознакомление с представителями трудового народа, с героями социалистического производства служит задаче воспитания у учащихся коммунистического отношения к труду и глубокого уважения к трудящимся. Изучение

освободительной борьбы трудящихся масс, истории революционного движения и героического пути, пройденного КПСС, открывает широкие возможности воспитания высоких моральных качеств и общественных идеалов советского человека: смелости и мужества, честности и правдивости, высокой дисциплинированности и чувства ответственности, революционного оптимизма, умения поступиться личными интересами ради коллектива, умения не бояться трудностей. Атеистическое воспитание в преподавании истории осуществляется путем ознакомления учащихся с происхождением религии, ролью церкви как орудия классового угнетения, с фактами жестокой борьбы религии против науки и ее лучших представителей, т. е. на научно-познавательном материале. Точно так же и эстетическое воспитание проводится на основе усвоения учащимися знаний из истории культуры. *Основой коммунистического мировоззрения являются научные знания.*

Но коммунистическое воспитание в преподавании истории осуществляется не только на основе усвоения учащимися исторических фактов, понятий, закономерностей, теоретических обобщений. Большое воспитывающее значение имеет эмоционально-образная сторона изучаемого исторического материала. На уроках истории перед учащимися возникают яркие картины прошлого, волнующие сцены, образы борцов и героев. Исторический материал воздействует на все стороны личности школьника: на разум, на чувство, на волю.

Единство обучения и воспитания в преподавании истории состоит не в установлении искусственных связей между этими сторонами учебно-воспитательного процесса. Это единство заключено в самом существе работы советского учителя истории и пронизывает всю его повседневную работу с учащимися. Рассмотрим более подробно, в чем проявляется это единство и как оно осуществляется конкретно.

1. *В общепедагогическом плане единство обучения и воспитания заложено прежде всего в том, что формирование коммунистического мировоззрения учащихся представляет собой одновременно и образовательную и воспитательную задачу советской школы вообще и преподавания истории в частности.* Коммунистическое мировоззрение предполагает не только систему знаний о мире, воззрений на окружающий мир, но и действительное, преобразующее отношение к нему, определенную систему поведения. Коммунистическое мировоззрение определяет и взгляды, и чувства, и поведение советского человека.

2. Единство обучения и воспитания в преподавании истории заключается, далее, в том, что подлежащий усвоению программный исторический материал имеет не только познавательную, но и воспитательную ценность. И прежде всего образовательное и воспитательное значение имеют конкретные исторические факты. Они могут восхищать и вдохновлять, возмущать и вызывать не-

нависть, воздействовать на поведение и служить примером, определять идеалы. Эта эмоциональная и нравственная насыщенность исторического образа имеет исключительное значение в школьном преподавании истории. Но для того чтобы реализовать это познавательное и воспитательное значение исторического факта, необходимо, во-первых, произвести правильный, т. е. соответствующий современному уровню исторической науки и задач школьного курса истории, отбор фактического материала и, во-вторых, чтобы сами факты были преподнесены учащимся в живой, конкретной форме.

Воспитательное и образовательное значение конкретного исторического факта не исчерпывается вопросом об образовании исторических представлений. Он имеет и другую сторону. Учитель подчас встречается с равнодушным отношением отдельных учащихся к историческому материалу. Излагаемые исторические факты не задевают их за живое, воспринимаются ими лишь как учебный материал, как книжные сведения, не имеющие связи с их жизненными интересами. Особенно часто такое отношение устанавливается к фактам далекого прошлого. Совершенно очевидно, что в этих случаях воспитательное и образовательное значение исторического материала резко снижается.

Опыт показывает, что вызвать у учащихся активное, личное отношение к историческому факту можно, лишь раскрыв в ходе изучения этого факта такие его стороны, которые в какой-то степени связаны с интересами, мыслями, стремлениями и переживаниями учащихся. Этого можно достигнуть, в частности, путем раскрытия конкретного жизненного значения исторического факта, его практического влияния на жизнь и судьбу людей изучаемой эпохи. Так, представление учащихся об экономических кризисах при капитализме будет чисто словесным, если учитель, рассказывая, например, о кризисе 1857 г. в Англии, ограничится упоминанием, что безработица сравнительно с 1853 г. увеличилась в семь раз: это ничего не скажет ни уму, ни сердцу учащихся. Нет! Пусть он раскроет первый том «Капитала»¹ и прочитает в классе выдержку из отчета корреспондента одной из буржуазных газет о положении безработных:

«...Дверь, в которую мы постучались, открыла женщина средних лет, которая, не говоря ни слова, провела нас в маленькую заднюю комнату, где молча сидело все ее семейство, устремив глаза на быстро гаснущий огонь. Такое запустение, такая безнадежность виднелись на лицах этих людей и в их маленькой комнате, что я не хотел бы еще раз увидеть подобную сцену. «Они ничего не заработали, сударь,— сказала женщина, указывая на своих детей,— ничего в продолжение 26 недель, и все наши деньги вышли»...

¹ См. главу XXIII, § 5, пункт d.

Пусть не считает учитель потерянными для выполнения учебной программы те немногие минуты, которые он затратит на сообщение этого материала: *советские школьники должны иметь представление о таких «прелестях» капитализма, как кризисы и массовая безработица.*

Только на основе живых, конкретных представлений о жизненных фактах прошлого возможно убедительное противопоставление нашего общественного строя эксплуататорскому обществу, воспитание гордости за социалистическую Родину, ненависти к врагам трудящихся. Иными словами, способом преподнесения исторического материала и методами его конкретизации в значительной степени определяется и отношение учащегося к изучаемому историческому прошлому. Так вопросы методики неразрывно сплетаются с вопросом об идейно-воспитательной значимости учебного материала. Конкретный факт обладает значительно большей силой эмоционального и нравственного воздействия, чем общие положения и отвлеченные формулировки. Общая фраза о жестокой эксплуатации рабов в древнем Риме не вызовет сильных переживаний учащихся, между тем как две-три детали, раскрывающие бесчеловечность рабства, возбудят в них негодование и глубокое сочувствие угнетенным. Особая воспитывающая роль исторического материала основана на том, что любой исторический факт так или иначе относится к сфере деятельности людей, к их борьбе, их отношениям, стремлениям, целям, надеждам, взглядам и судьбам. Но для того чтобы исторический факт поучал и воспитывал, необходима такая его подача, чтобы в сознании школьников получило отражение хотя бы какой-то частицей или стороной это соотнесение исторического факта с конкретной жизнью и деятельностью людей. Обезличенный, отвлеченный, засушенный исторический материал, поданный вне связи с живой деятельностью людей, не воспитывает. И мало чему учит...

Это не значит, что мы должны отказываться от обобщенной формы изложения, от понятийной стороны изложения. Но понятия, обобщения и выводы в школьном обучении истории должны содержать в себе (и логически и психологически) «богатство конкретного» и опираться в конечном счете на полнокровные исторические факты. Конкретизация исторического факта имеет в преподавании истории не менее существенное значение в достижении единства обучения и воспитания, чем подведение учащихся к определенным научным выводам и обобщениям; она служит необходимым условием убедительности и естественности этих выводов.

3. Создаваемая на основе конкретного фактического материала система живых исторических представлений также обладает не только познавательной, но и воспитывающей значимостью. Картины и образы прошлого, воспринимаемые учащимися на уроках истории в советской школе, имеют определенную идейную

направленность. Они партийны. Вспомним, какое внимание уделяется в школьном курсе истории картинам труда, освободительной борьбе угнетенных, образам народных вождей и героев, революционеров, мучеников науки.

4. Исторические понятия, формируемые у учащихся в школьном курсе, как будет показано ниже¹, также имеют не только познавательное, но и воспитательное содержание, идейную направленность. Они научны и партийны.

5. Раскрытие в школьном курсе исторических связей и закономерностей развития общества служит не только научному пониманию учащимися исторического процесса, т. е. задачам образовательным, но и формированию убеждений, воспитанию уверенности в победе коммунизма, ненависти к эксплуататорскому строю, любви к социалистической Родине, советского патриотизма.

Так реализуется единство обучения и воспитания в самом содержании школьного курса истории.

Воспитывающее, идейное содержание курса истории раскрывается и доходит до сознания школьника посредством системы методов, приемов, средств обучения. Как показано ниже², сами методы и приемы изложения исторического материала помогают раскрыть идейно-воспитывающее содержание исторического материала, реализовать и образовательное и воспитательное значение исторического факта. Уже в простом рассказе учителя исторический материал так отобран и расположен в такой последовательности, чтобы научно правильно и в то же время наиболее убедительно передать учащимся суть и особенности данного события; в рассказе чувствуются наши оценки, наше отношение к факту, подготовлены опорные моменты для правильных выводов и обобщений. Рассказ учителя истории имеет идейно направленный, воспитывающий характер, описание и характеристика, даваемые им историческим явлениям, партийны.

Но методы, применяемые учителем истории, представляют собой лишь одну сторону процесса обучения — воспитания. Речь идет о воспитании чувств школьника, взглядов школьника, моральных устоев его личности. А этого невозможно достигнуть без активной работы интеллекта и эмоциональной сферы личности самого учащегося.

Понятие воспитывающего обучения содержит в себе понятие обучения, закладывающего основы самостоятельного мышления учащихся. Единство обучения и воспитания достигается лишь при условии активизации работы самих учащихся на всех звеньях процесса обучения и усвоения.

Правильное решение образовательных и воспитательных за-

¹ См.: § 28.

² См.: § 5, 6, 7.

дач школьного преподавания истории невозможно без учета возрастных особенностей учащихся IV—VI классов (детей), VI—VII классов (подростков) и VIII—X классов (юношей).

Остановимся на некоторых особенностях коммунистического воспитания в преподавании истории учащихся разного возраста.

Для школьника V—VI классов характерна неутолимая жажда фактических сведений, живой интерес к историческому факту, как таковому. Он с увлечением слушает и с азартом расспрашивает учителя об устройстве шадуфа и о сокровищах гробницы Тутанхамона, о механизме катапульты и вооружении римского легионера, о победах Ганнибала и судьбе Ричарда Львиное Сердце и т. д.

Слушая рассказ учителя, младший школьник мысленно участвует в событиях, о которых повествует учитель, вместе с героями прошлого он проявляет мужество в походах, доблесть в сражениях. После уроков он затевает со сверстниками игру, воспроизводящую события, с которыми он познакомился на уроке: сражается при Фермопилах, освобождает Орлеан. Это воображаемое соучастие и эти игры имеют важное воспитательное значение: происходит *упражнение в героическом*. Биографический материал для школьника этого возраста обращен главным образом своей действенной стороной. Его привлекает подвиг, а историческая фигура становится его конкретным идеалом. «Хочу быть таким, как Спартак», — заявляет пятиклассник. Эти особенности детского восприятия и воображения учитывает учитель. Например, рассказывая о событиях военного прошлого, он подчеркнет героическую сторону, опустит натуралистические подробности, которые могли бы травмировать воображение школьника, содействовать развитию жестокости и других отрицательных черт.

Старший школьник стремится не столько к накоплению исторических фактов, сколько к их осмысливанию и обобщению. На уроках истории его увлечет не только яркое повествование о событиях, но в еще большей мере установление связей между историческими фактами, раскрытие закономерностей, теоретические обобщения. В рассказе о разгроме Деникина его больше заинтересует общий замысел операции, чем отдельные батальные эпизоды, в изучении движения декабристов его привлекут вопросы их идеологии, анализ причины их поражения, а не вопрос о том, из каких пушек было расстреляно каре на Сенатской площади.

Старших школьников, советских юношей и девушек, не может не интересовать внутренний мир героев прошлого и современности, особенно близких им по возрасту героев-комсомольцев гражданской и Великой Отечественной войн и социалистического строительства. Для них важен не только сам факт подвига, но и тот путь, каким их любимый герой пришел к подвигу. В старших классах поэтому нужен не только рассказ о подвиге, но хотя бы самый краткий эскизный очерк внутреннего развития личности героя, в частности, когда речь идет о молодых героях-совре-

менниках. Такое приближение героя к школьнику, показ его живого лица усиливает воспитательное воздействие изучаемого исторического материала.

В VIII—X классах учитель имеет дело с учащимися, объем знаний которых значительно больше, чем у школьников V—VI классов. В старшем возрасте значительно растет и удельный вес знаний, получаемых самостоятельно, и способность к самостоятельной умственной работе. Это связано с дальнейшим развитием логического мышления старших учащихся. В юношеском возрасте (15—17 лет) резко возрастает интерес к тем элементам школьных знаний, которые имеют непосредственное отношение к проблемам мировоззрения,— к вопросам политики, морали, искусства, к теоретическим вопросам. Именно в старших классах в полный рост встает задача усвоения учащимися марксистского понимания истории и формирования коммунистического мировоззрения. Вместе с тем в старшем возрасте значительно более заметна дифференциация интересов школьников: одни учащиеся увлечены физикой и математикой, другие — литературой и географией, третьи — проблемами дарвинизма. Нужно уметь привлечь ценный в познавательном отношении исторический материал, поддерживая и развивая общественно-политические интересы старших школьников, удовлетворяя их потребности в анализе и обобщении и помогая формированию их мировоззрения, чтобы историю в школе сделать одним из любимых предметов для большинства учащихся.

Основной целью идейно-воспитательной работы на уроке истории является формирование коммунистического мировоззрения. Но ошибочно полагать, что коммунистическое воспитание в школьном преподавании истории *начинается* с усвоения детьми теоретических положений марксизма, с сознательного усвоения теории научного коммунизма.

Было бы неправомерным говорить о наличии у учащихся IV—VI классов, т. е. у детей в возрасте 10—12 лет, системы марксистских взглядов на общественную жизнь и историю человечества. Речь может идти об усвоении ими лишь некоторых простейших элементов марксистского учения, элементарных представлений о различных формах общественного строя, о различных классах, о борьбе угнетенных против угнетателей, о роли государственной власти, о войнах справедливых и несправедливых, о значении трудовой деятельности людей, о роли народных масс, о руководящей роли Коммунистической партии (на материале истории СССР в IV классе и внеклассной работы в V—VI классах). Но усвоением этих представлений и понятий отнюдь не исчерпывается коммунистическое воспитание в преподавании истории в IV—VI классах. Дело в том, что в результате последовательной, систематической и идейно направленной образовательной и воспитательной работы в преподавании истории у

учащихся этого возраста формируется определенная общественная позиция — позиция советского школьника, пионера, складывается определенное отношение к изучаемым историческим фактам, оформляются определенные нравственные идеалы, возникают определенные, устойчивые комплексы эмоций в отношении к различным явлениям общественной жизни: любовь к Родине, сочувствие угнетенным трудящимся, ненависть к угнетателям, рабовладельцам, феодалам, врагам трудящихся и т. д.

Эта социальная позиция складывается у детей указанного возраста не только в результате объяснений учителя, т. е. воздействия на интеллект, но часто под влиянием той эмоциональной окраски, в которой преподносятся исторические факты, т. е. в результате воздействия на чувство и воображение школьника.

Вот эта совершенно определенная, хотя и по-детски осознаваемая, социальная позиция советского школьника, совокупность его идеалов (быть таким, как Спартак, как Джордано Бруно и т. д.) и нравственных установок, воспитанных на историческом материале, представляют собой психологическую основу коммунистического мировоззрения, сложившуюся у учащихся-подростков ко времени их перехода в VII—VIII классы.

Несложность исторического материала и связанная с этим контрастная определенность классовых характеристик борющихся групп и исторических персонажей, неограниченное доверие детей к слову учителя делают эту воспитательную работу на уроках истории в IV—VI классах делом сравнительно несложным, а саму позицию школьника — очень устойчивой, хотя она нередко некритически уживается с различными пережитками, внушенными улицей или семьей.

Значительно сложнее становится дело идейного воспитания с переходом учащихся в старшие классы. Процесс формирования мировоззрения в подростковом и юношеском возрасте протекает скачкообразно, противоречиво и нередко сопровождается гипертрофией незрелого юношеского критицизма, берущего под сомнение все, что встречается на пути. В этот критический период многие юноши и девушки впечатлительны, с чрезмерным увлечением склонны следовать односторонним, прямолинейным выводам, в отдельных случаях подпадая под влияние чуждых нам взглядов. Часто свойственная этому возрасту замкнутость чрезвычайно усложняет воспитательную работу. Вместе с тем именно в этом возрасте — у одних учащихся с VIII, у других даже с VII класса — развивается интерес к вопросам политики и морали, стремление к самовоспитанию, к формированию своих взглядов, своего мировоззрения.

Учителю-воспитателю необходимо не только перестраивать методику учебной работы применительно к старшему возрасту, но и менять самый подход к учащимся, уровень и характер своих

отношений с классом, безотлагательно освобождаясь от привычных представлений о своих учениках как о детях. Если эта перестройка не будет осуществлена своевременно, возможна потеря контакта с учащимися, а иногда — трудно изживаемый конфликт. Неправильная линия поведения учителя, попытки его действовать силой непререкаемого учительского «авторитета», его пренебрежение к личности старшего школьника, допущенное им ущемление юношеского самолюбия могут привести к крайне нежелательным искривлениям в развитии личности учащегося.

В этот критический период чрезвычайно важное, решающее значение в нравственно-политическом становлении школьника приобретает личность учителя, особенно ведущего общественно-политические, гуманитарные предметы — литературу, обществоведение, историю.

И прежде всего — знания учителя, его широкий кругозор, эрудированность, осведомленность в широкой сфере культурно-политической жизни. Уже в VII классе школьники умеют оценить и необычайно ценят знающего учителя, уважают его, доверяют его оценкам, его высказываниям о событиях и явлениях общественной жизни.

Но одни знания еще не решают успеха воспитания старших школьников. Исключительное значение имеют убежденность, искренность, принципиальность, справедливость, прямота и правдивость учителя, партийность его взглядов и поступков. Наконец — уважение к взглядам, высказываниям, сомнениям учащихся, искреннее желание помочь им разобраться и найти правильное решение, умение, не навязывая своих суждений, направить их по правильному пути.

В этих особых условиях учебно-воспитательной работы со школьниками старшего возраста первая задача учителя истории состоит в том, чтобы упрочить, обосновать, подкрепить ту общественную позицию, которую мы формировали у школьника на предыдущей ступени обучения истории. Речь идет о том, чтобы эта социальная позиция пионера-подростка, представляющая собой совокупность идеалов, нравственных установок, устойчивых комплексов эмоций, в результате целенаправленного идеологического воздействия преобразовалась в стройное коммунистическое мировоззрение, основу которого составляет система знаний. Речь идет о том, чтобы на психологической основе, созданной в младшем и среднем возрасте (о которой сказано выше), вырабатывать теоретическую основу коммунистического мировоззрения. *В неразрывной связи с формированием научных основ коммунистического мировоззрения получают более глубокое обоснование и развитие и система нравственных понятий и принципов, и эстетические вкусы и взгляды.*

Ведущую роль в формировании теоретических основ коммунистического мировоззрения играет изучение истории.

Решающее и основное в работе учителя истории в старших классах — помочь учащимся не только понять основные проблемы и закономерности современного исторического развития, но осознать свое место, свой нравственный долг в борьбе за победу коммунизма над капитализмом, за дело трудящихся против мира эксплуататоров.

Основной программный материал, на котором решаются указанные задачи, — это прежде всего история борьбы эксплуатируемых против эксплуататоров. Важно раскрыть цели этой освободительной борьбы, показать ее справедливость. Большое значение в идейном воспитании имеет изучение драматических моментов классовой борьбы — революций, восстаний. На этом материале, если он изложен конкретно, легко показать героизм борющихся масс, яркие фигуры рядовых борцов и вождей народа, жестокость и коварство эксплуататоров.

В формировании общественно-политической позиции старшего школьника важную роль играют замечательные примеры героических подвигов коммунистов и комсомольцев, рабочих и крестьян в борьбе против белогвардейцев и интервентов в годы гражданской войны, против фашистских захватчиков в годы Великой Отечественной войны.

Большое воспитательное значение имеет также ознакомление учащихся с различными формами эксплуатации человека человеком. Особое внимание учитель уделяет раскрытию сущности капиталистической эксплуатации.

В формировании политической позиции молодежи одним из решающих вопросов является вопрос о войне и мире. Этот программный материал раскрывается перед учащимися в плане острейших морально-политических проблем борьбы за мир, демократию и социализм. При этом важно, чтобы эти вопросы ставились перед учащимися не только как материал, который надлежит выучить к следующему уроку, но и как обобщения, идеи, очень интересные, очень важные, имеющие прямое отношение к вопросам современности, к практической деятельности советской молодежи, юных строителей коммунизма.

Наконец, серьезное значение имеет умелое противопоставление мира социализма миру капитализма, конкретный показ преимуществ социализма над капитализмом во всех областях общественной жизни — экономики, государственного строя, культуры.

Необходимо подчеркнуть, что в старшем школьном возрасте идейно-воспитательное воздействие указанного материала на формирование общественно-политической позиции школьников, их глубокого убеждения в правоте дела коммунизма получает прочную основу лишь при условии *систематической работы учителя на развитии исторического мышления учащихся, на выработкой у них марксистского понимания истории.*

В решении этих задач имеют значение и методы преподавания истории, которые также модифицируются соответственно особенностям старшего возраста. Учебная работа по истории строится в старших классах так, чтобы обеспечить более широкие возможности для постановки, разбора и усвоения теоретических вопросов курса.

Особое значение приобретают обобщающие уроки, уроки разбора исторических документов, уроки, посвященные изучению доступных для учащихся произведений основоположников марксизма-ленинизма, изучение и критический разбор общественно-политических теорий, например взглядов французских просветителей, политических проектов декабристов, учений социалистов-утопистов, народников.

Значительно больше внимания уделяется формированию у учащихся умений и навыков самостоятельной работы с историческим документом, политической статьей, брошюрой, газетой, а главное — умения разбираться в общественно-политических вопросах. В старших классах получают применение такие формы самостоятельной работы, как ученические доклады, теоретические конференции, семинарские занятия. И самое важное — формирование взглядов, убеждений, мировоззрения возможно лишь путем самостоятельного мышления учащихся. Воззрения и идеалы нельзя выучить по учебнику — они вырабатываются в процессе самостоятельного мышления. Задача учителя истории — дать материал, пищу для этой самостоятельной работы и руководить ею. Поэтому проблема методов обучения истории имеет и в старших классах первостепенное значение, поскольку дело идет о формировании мировоззрения, идейного и морального облика учащейся молодежи, о задачах коммунистического воспитания на той ступени школьного исторического образования, когда эти задачи являются решающими и ведущими в преподавании истории.

§ 2. Структура и содержание курса истории

Руководящим документом в работе учителя истории является государственная программа. Ею определяется содержание школьного курса истории, его проблематика, глубина и система изложения материала. С изучения программы и объяснительной записки к ней начинает учитель свою подготовку к преподаванию истории.

Программой предусматривается не только содержание курса истории и время, отводимое на изучение того или иного раздела согласно с учебным планом и сеткой часов, но и расположение материала по годам обучения, т. е. структура школьного курса истории, общий план его построения.

В развитии исторического образования в нашей стране и за рубежом в разное время выдвигались различные принципы построения школьного курса истории.

Наиболее распространенным в начале XX в. был концентрический способ расположения изучаемого в школе исторического материала. При таком способе изучение истории в школе осуществляется в двух или трех последовательных этапах, или концентраторах, каждый из которых охватывает весь (или почти весь) курс, но на каждом последующем этапе — с большей подробностью и с большей глубиной, соответственно более старшему возрасту учащихся.

Примером полного и последовательного концентризма может служить структура курса истории в школах ГДР до 1960 г., когда всеобщим и обязательным в республике было восьмилетнее образование. В V—VIII классах восьмилетней основной школы («грундшULE») изучался элементарный, а в IX—XII классах «повышенной» школы («обершULE») — систематический курс истории. Они строились так. В V классе школьников знакомили с важнейшими явлениями из жизни первобытного и рабовладельческого общества в форме занимательных рассказов, целостных картин и популярных очерков, на такие, например, темы: «Как охотились на мамонта», «Поселок древних германцев», «На рынке рабов», «Восставшие рабы сражаются за свободу» (Спартак) и т. д.¹ В VI классе изучалась в очень доступной форме история средних веков, в основном история средневековой Германии, с включением важнейших событий всеобщей истории (крестовые походы, географические открытия). И в этом курсе при более систематическом изложении материала все выводы и обобщения делались на основе конкретных картин и описаний. В VII классе изучали новую историю, с включением важнейших фактов из истории России после 1861 г., а в VIII классе — новейшую историю от Великой Октябрьской революции и революции в Германии до разгрома фашизма и образования ГДР.

В «обершULE» в IX классе изучался систематический, углубленный курс древней истории, охватывавший сложные явления экономики, классовой борьбы и культуры, в X классе — столь же серьезный курс истории средних веков, в XI классе — новой и в XII классе — новейшей истории до 1947 г. и особый курс «Современноведения» (Gegenwartskunde).

Приведенный пример дает возможность сделать выводы о преимуществах применения концентрического принципа в преподавании истории.

1) Молодежь, получившая неполное среднее образование, уносит в жизнь хотя и элементарное, но законченное, цельное

¹ См.: Г. Мюльшtedт, Е. Шендерлейн, Е. Вегнер. Из прошлых времен. Учебник для V класса, 1957.

представление об историческом развитии человечества с древнейших времен до современности, в том числе об историческом пути родной страны и своего народа.

2) Обучение истории в каждом из концентров как в отношении отбора материала, так и способов обучения, может быть сообразовано с возрастными особенностями и возможностями школьника, его интересами, благодаря чему обеспечивается значительно больший образовательный и воспитательный результат. Таким образом, принцип концентризма обоснован психологически и педагогически.

3) Все разделы истории, как древнейший, так и новейший ее периоды, усваиваются в каждом из концентров с одинаковой или почти одинаковой степенью глубины.

4) Значительно облегчается усвоение учащимися исторического материала, поскольку степень его сложности соответствует возрасту. Неизбежное повторное изучение некоторых (важнейших) исторических событий способствует более прочному их закреплению.

Преимущества концентризма казались настолько убедительными, а педагогическое требование строить обучение истории с учетом возраста учащихся столь очевидным, что указанный принцип получил в конце XIX и начале XX в. широкую поддержку передовых педагогов.

В значительной мере воздействием этих концепций объясняется введение в дореволюционной русской школе конца XIX в. пропедевтического, т. е. предваряющего, подготовительного курса истории в городских училищах и первых двух классах гимназий и реальных училищ. И поскольку начинать ознакомление детей с историческим прошлым следовало с более близкого и доступного детям, таким пропедевтическим курсом мог быть, естественно, курс отечественной истории.

Разработка такого курса представляла собой шаг вперед, поскольку русская школа до середины XIX в. включительно не знала элементарного, пропедевтического курса. Учебники для первых классов гимназий и для уездных училищ, так называемые «краткие начертания» или «руководства к первоначальному изучению», никакой спецификой в отношении отбора содержания и способа изложения применительно к возрасту учащихся не отличались. Они представляли собой сокращенное изложение материала, содержащегося в «систематических» курсах для старших классов: тот же перечень княжений, царствований, имен и дат, только все покороче.

Одним из лучших учебников для элементарного курса был появившийся в 1891 г. «Учебник русской истории» М. Острогорского, выдержавший 27 изданий. Правда, он был труден для учащихся, но все же представлял собой довольно удачную попытку создания элементарного курса, уделял большое внимание об-

разованию у школьников конкретных представлений о прошлом, отводил много места бытовому материалу, содержал большое число иллюстраций, вопросы и задания для самостоятельной работы учащихся¹.

Помимо введения пропедевтического курса отечественной истории в начальных классах, основной курс истории в средних учебных заведениях в России и в большинстве зарубежных стран в начале XX в. строился концентрически. Однако применение концентризма встретило и ряд трудностей. Прежде всего, обнаружилось, что преимущества концентрического построения школьного курса истории реализуются лишь при следующих непереносимых условиях:

а) при правильном, обоснованном определении объема, специфики содержания и формы изложения исторического материала в каждом из концентров в соответствии с возрастными особенностями учащихся и задачами школьного исторического образования на каждом возрастном этапе. Содержание исторического материала для младшего концентриста ни в коем случае не является уменьшенной копией, скопком систематического курса для старших классов; у каждого концентриста своя специфика отбора содержания и способов его подачи;

б) при условии, чтобы между соответствующими разделами концентрически построенного курса был достаточный разрыв во времени,—например, между изучением элементарного курса древней истории и изучением систематического курса проходило не менее трех-четырех лет, как это предусмотрено охарактеризованным выше учебным планом в школах ГДР;

в) при наличии достаточного времени для развертывания каждого из концентров — не менее трех-четырех лет; поэтому даже при 10—12-летнем образовании нецелесообразно введение более двух концентров;

г) при наличии учебников, содержание и методическая сторона которых находятся в соответствии с особенностями данного концентриста, и полной преемственности между учебниками, предназначенными для последовательных концентров.

Чем же следует руководствоваться при определении содержания и характера курса истории для каждого из концентров? По этому вопросу в разное время выдвигались различные концепции.

Так, в XIX в. немецкими педагогами и методистами была выдвинута теория «трех ступеней», согласно которой изучение истории в школе в трех концентристах рассматривалось как структура, наиболее соответствующая закономерностям развития школьника (*Dreistufengesetz*). Один из ранних представителей этого учения, базировавшегося на выводах гербартианской педагогики, Коль-

¹ См.: М. Острогорский. Учебник русской истории. Элементарный курс, 1915.

рауш, утверждал, что, исходя из особенности детского, подросткового и юношеского возраста, курс истории в первом концентре должен носить характер биографический, во втором — этнографический, т. е. знакомить с историей народов, а на третьем — раскрывать картину развития человечества. Другие, позднейшие представители этого направления настаивали на необходимости простого описания исторических событий детям, раскрытия основных причинно-следственных связей между историческими фактами на втором концентре и подведения учащихся старшего возраста к философским социологическим обобщениям. Рациональное зерно этих педагогических теорий заключается в требовании учета возрастных особенностей учащихся при обучении истории и, соответственно этому, специфики отбора и освещения программного материала. Порочность их — в абсолютизировании, механическом отрыве и противопоставлении особенностей последовательных возрастных ступеней, в забвении диалектического единства развития личности школьника, единства познавательной и воспитывающей сторон учебного процесса, единства живых представлений и общих исторических понятий. Опыт преподавания истории в советской, да и не только в советской, школе свидетельствует, что школьник младшего возраста (IV—V классы) способен усваивать не только внешний ход событий, но в элементарной форме и причинные связи и суть общественных отношений (между классами угнетателей и угнетенных); с другой стороны, преподавание истории в старших классах требует не только анализа, но и красочного изложения фактов, не только углубления понятий, но и обогащения конкретных представлений, лежащих в их основе, не только раскрытия общих закономерностей, но и ознакомления с поучительными биографиями.

Теория «трех ступеней» нередко использовалась для оправдания реакционной политики в области школьного исторического образования. Такова была программа, действовавшая в начале XX в. в дореволюционной русской школе, в частности программа, введенная министерством просвещения в 1913 г. Согласно этой программе отечественная история изучалась в трех концентрх (элементарный курс — в I—II классах, систематический — в IV—VI и дополнительный — в VII—VIII классах), а всеобщая история — в двух концентрх. Эта программа отмечена тенденцией свести средний концентр исключительно к изложению внешнего хода событий и к биографическому материалу, отнеся изучение вопросов социально-политической жизни и культуры к старшему возрасту; однако содержание программы третьего концентрх было настолько перегружено, что не оставляло возможности для сколько-нибудь серьезного изучения указанных вопросов. Порочность структуры школьного курса по программе 1913 г. заключалась и в том, что концентрх одноименных разделов курса были предельно сближены. Например, первый концентр курса новой

истории завершался в первом полугодии в VI классе, а через полгода, в VII классе, начиналось повторное изучение той же новой истории. Недопустимость такого сближения концентров была отмечена передовой дореволюционной методикой: повторный курс, почти непосредственно примыкающий к уже изученному, воспринимается учащимися как перепев старого, в результате чего утрачивается интерес к предмету, падает его познавательная и воспитательная ценность для юношеского возраста, которому свойственны повышенные интеллектуальные интересы, поиски новых горизонтов науки¹. Представители передовой дореволюционной методики в России высказывались против такого концентризма в планировании школьного курса истории.

В противоположность концентрическому принципу методическая мысль выдвигала так называемый линейный способ построения курса. В дореволюционной методике он иногда именовался хронологически-прогрессивным методом². В этом случае последовательные этапы истории человечества с древности до новейшего времени изучаются на протяжении всего школьного курса один раз. По такому принципу строился школьный курс истории в течение 25 лет на основании постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г.: в V—VI классах изучалась древняя история, в VI—VII — средние века и Конституция СССР; в VIII—X классах — история СССР с древнейших времен до наших дней и новая история (во втором полугодии в VIII и IX классах).

Преимущества линейного построения усматривались главным образом в том, что оно соответствовало структуре исторической науки, последовательно раскрывающей историческую смену общественно-экономических формаций. Психолого-педагогические соображения не играли ведущей роли в обосновании указанного построения.

Необходимо подчеркнуть, что расположение программного материала и его распределение по годам обучения, установившееся в советской школе в 1934—1959 гг., было чрезвычайно последовательным, четким и полностью соответствовало научной периодизации. В V—VII классах на материале древности и средневековья учащиеся знакомились с первобытнообщинным, рабовладельческим, феодальным строем и зарождением капитализма. Закончив всеобщую историю XVII в., они в VIII классе изучали первобытнообщинный строй, древнейшие рабовладельческие госу-

¹ См.: Г. К. Вебер. Доклад о программах министерства народного просвещения по истории для гимназий 1913 г., сб. I. «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе», под ред. И. М. Катаева. М., 1916, стр. 74 и сл.

² См., например: Л. П. Кругликов-Гречаный. Методика истории, гл. III. «Расположение материала», 1913.

дарства, возникновение и развитие феодализма на территории нашей страны до конца XVII в., имея возможность опираться на знания, полученные из курса всеобщей истории, углубляя свои знания и усваивая более осознанное представление о закономерностях исторического развития в указанные эпохи. Во втором полугодии в VIII классе школьники на материале первого периода новой истории (1648—1870) знакомились с основными чертами капитализма и закономерностями его развития в период его победы и утверждения. Таким образом, учащиеся VIII класса на протяжении года прослеживали последовательно четыре общественно-экономические формации, сменяющие одна другую, подробно изучая две из них: становление и развитие феодализма (на материале истории СССР) и капитализма (по новой истории).

В IX классе перед учащимися (в первом полугодии) развертывалась картина разложения феодально-крепостнического строя в России в XVIII и первой половине XIX в. и развития капитализма до конца XIX в.; здесь обобщался материал об основных чертах домонополистического капитализма. Во втором полугодии, в курсе новой истории второго периода (1871—1918), учащиеся знакомились с упадком и загниванием капитализма, с его последней стадией — империализмом. Таким образом, дважды в течение учебного года перед учащимися IX класса вставала более сложная проблема — упадка, разложения старого общественного строя.

В X классе курс начинался историей России в эпоху империализма, историей трех революций, победы социализма в СССР, а завершался курсом новейшей истории¹. Членение программного материала по годам обучения точно совпадало с научной периодизацией, а курс истории СССР в старших классах и хронологически и по ведущим проблемам координировался с курсом всеобщей истории, облегчая раскрытие общих закономерностей исторического процесса и особенностей развития нашей страны.

Позволительно сделать вывод, что при условии правильного распределения исторического материала по годам обучения линейное построение имеет ряд преимуществ. Обычно указывают следующие:

а) при линейной структуре расположение материала наиболее естественно и соответствует в общих чертах действительному ходу исторического процесса;

б) переходя из класса в класс учащиеся, заканчивающие полный школьный курс, получают законченное представление об историческом развитии человечества с древнейших времен до наших дней;

¹ Новейшая история за отсутствием учебных пособий фактически в школе не изучалась.

в) достигается экономия учебного времени, так как осуществление линейного принципа позволяет избежать повторений, неизбежных при концентрическом построении курса;

г) наконец, изучение в каждом последующем классе все нового материала поддерживает интерес учащихся к предмету.

Однако наряду с достоинствами линейного построения в методической литературе указывались и его недостатки.

Прежде всего, при линейной структуре школьного курса история древнего мира и история средних веков, изучаемые в младших классах, естественно, не могут быть усвоены с той же глубиной и серьезностью, как история позднейших эпох, изучаемая в старших классах. Курсы истории, изучаемые в V—VI и отчасти в VII классах, если считаться с возрастными возможностями учащихся, должны при такой структуре иметь элементарный характер, и, следовательно, ряд существенных фактов и проблем древней и средней истории выпадут из программы среднего образования. Неравномерность в степени глубины и подробности изучения различных разделов школьного курса истории при линейной структуре неизбежна.

Попытки восполнить этот пробел, обогатить и углубить содержание курсов древней и средней истории, приблизив их по характеру к систематическим курсам, неизбежно ведут к перегрузке младших школьников непосильным обилием материала и недоступными их пониманию вопросами. Такой перегрузкой отмечено преподавание истории особенно в V—VI классах советской школы в 30—50-е годы. Второе обстоятельство, в значительной мере снижающее преимущества линейного построения, состоит в том, что последовательное изучение исторического процесса в целом, т. е. с древнейших времен до современности, при линейной структуре растягивается на 6—7 лет (в советской школе с V по X класс), что составляет значительный и качественно неоднородный период в умственном, нравственном и психофизиологическом развитии школьника, который за эти годы превращается из ребенка в юношу. В этих условиях едва ли можно утверждать, что единство и последовательность исторического процесса, обеспечиваемые школьной программой в линейном построении, находят адекватное отражение в сознании учащегося на пороге окончания школы. Опыт и беседы со школьниками свидетельствуют, что к IX—X классам у учащихся сохраняются весьма смутные и отрывочные представления из истории древнего Египта, Греции и Рима *. В связи с этим при линейном построении курса чрезвычайно остро встает проблема закрепления важнейших исторических фактов, поскольку их повторное, более углубленное, изучение, осуществляемое при концентрической структуре, отпадает при однократном их изучении.

Наконец, существенный недостаток линейной структуры состоит в том, что учащиеся, не закончившие полного курса средней

школы, не получают знаний по наиболее важным, завершающим разделам программы, подводящим к пониманию современности. Последний недостаток особенно чувствовался в советской школе в 40-е и начале 50-х годов, когда большая часть молодежи заканчивала школьное обучение седьмым классом, т. е. изучением истории средневековья, не получая сколько-нибудь систематических знаний по истории родной страны.

К числу серьезных недостатков содержания и структуры школьного курса в указанные годы относится отсутствие специального курса новейшей истории, а также и то обстоятельство, что курс Советской Конституции, введенный в VII классе, изучался школьниками, еще не знакомыми с историей советского периода истории СССР, т. е. вне связи с курсом истории и без соответствующей опоры на исторический материал.

Перечисленные недостатки и противоречия принятой в 30-е годы структуры школьного курса истории: перегрузка учебным материалом в V—VI классах, отсутствие элементарного курса отечественной истории в семилетней школе, оторванность изучения Конституции СССР от курса истории — особенно сказались в годы Великой Отечественной войны, когда задачи патриотического воспитания молодежи настойчиво потребовали введения курса отечественной истории в программу неполной средней школы.

А когда после войны возрастной уровень школьников был понижен на один год, перегруженное и чрезмерно усложненное содержание курсов древней и средней истории в V—VI классах совершенно очевидно стало непосильным для детей одиннадцати-, двенадцатилетнего возраста. На очереди встал вопрос о необходимости перестройки школьного курса истории.

Эта перестройка совпала с утверждением Закона об обязательном восьмилетнем обучении и с решением об осуществлении школьного обучения в двух этапах: а) в восьмилетней школе и б) в IX—XI классах.

Принятая в 1959 г. по проекту Института методов обучения АПН РСФСР новая структура школьного курса истории предусматривала: изучение в V и VI классах элементарных курсов истории древнего мира и средних веков, в VII—VIII классах — элементарного курса истории СССР с важнейшими сведениями из новой и новейшей истории, а также Конституции СССР (в VIII классе), а в старших, IX—XI классах — систематических курсов истории СССР, новой и новейшей истории, а в выпускном классе — курса основ политических знаний (обществоведения). В целом эта структура, названная ее авторами «линейно-ступенчатой», представляла собой сочетание принципа концентризма в построении двух курсов истории СССР — элементарного и систематического — со ступенчатым построением материала всеобщей истории: над элементарными курсами истории древнего мира и средних веков надстраивались систематические

курсы новой и новейшей истории. Этой структурой устранялись главнейшие недостатки прежнего линейного построения в той части, которая касалась обязательной восьмилетней школы.

Введение элементарных курсов в V—VIII классах и издание соответствующих элементарных учебников для V—VIII классов устранило перегрузку учащихся в этих классах, открыло возможности более широкого применения активных методов и организации самостоятельной работы на уроках истории. Ознакомление учащихся, оканчивающих восьмилетнюю школу, с историей Родины вплоть до современности и с главнейшими фактами новейшей истории (образованием социалистической системы, крахом колониальной системы империализма, борьбой за мир в странах капитала) давало учащимся картину мира в наши дни и подводило их к важнейшим проблемам современности. В рамках восьмилетней школы учащиеся получали представление об основных этапах истории человечества с древнейших времен до наших дней, хотя и в элементарной форме. Изучение Конституции СССР в VIII классе получило прочную основу в содержании курса истории СССР в послеоктябрьский период.

Менее удовлетворительно решались в рамках указанной «линейно-ступенчатой» структуры идейно-образовательные и воспитательные задачи преподавания истории на самом сложном и самом ответственном участке школьного исторического образования — в старших классах.

Начать с того, что были нарушены общеизвестные требования к концентрическому способу расположения исторического материала:

а) не был проведен достаточно продуманный отбор содержания и соответствующих приемов изложения программного исторического материала в каждом из концентров. Это относится к курсам истории СССР, в частности по XIX и XX вв., и к материалу по новой и особенно новейшей истории, некоторые вопросы которой в учебниках для X—XI классов излагались конкретнее, увлекательнее, доходчивее, чем в учебнике для VIII классов¹;

б) два основных концентрира в изучении отечественной истории — элементарный курс, завершавшийся в VIII классе, и систематический курс, начинавшийся в IX классе, — были недопустимо сближены между собой со всеми вытекавшими отсюда нежелательными последствиями, охарактеризованными выше;

в) даже при условии трехлетнего срока, отведенного в IX—XI классе на изучение систематических курсов, они оказались настолько перегруженными, а их прохождение настолько напряженным, что сокращались возможности вдумчивого анализа и обобщения исторических фактов, их прочного и систематического

¹ Имеется в виду учебник акад. И. И. Минца по истории СССР с элементами новейшей истории.

повторения и снижались идейно-воспитательные результаты столь спешного и потому неизбежно поверхностного изучения.

Когда советская школа вернулась к десятилетнему сроку обучения, ни о каком особом концентре в рамках двух лет (IX—X классы) не могло быть и речи. Постановлением партии и правительства «Об изменении порядка преподавания истории в школе» от 14 мая 1965 г. предусмотрено «последовательное, однократное изложение исторического процесса». Однако это не означает полного возврата к прежней линейной структуре школьного курса истории, определявшей порядок изучения исторического материала в 1934—1958 гг.

Прежде всего, в V и VI классах сохраняется элементарный характер курсов истории древнего мира и средних веков, и, следовательно, объем и содержание программ и учебников истории для этих классов определены с учетом возрастных возможностей учащихся и в основном не страдают перегрузкой.

Существенным достижением сравнительно со структурой 1934—1958 гг. является введение в IX—X классах систематического курса новейшей истории в объеме 70 часов. Содержание его имеет важное идейно-воспитательное значение и подводит учащихся к пониманию основных проблем современности.

Завершением и обобщением материала школьного курса истории является изучение в X классе курса обществоведения (70 часов). Он призван, опираясь на знания, полученные при изучении гуманитарных и естественно-математических дисциплин, способствовать формированию у учащихся диалектико-материалистического мировоззрения.

Сопоставим количество часов, отводимых на изучение различных периодов истории по программе 1934—1940 гг. и по программе 1966 г.

	Программа 1934—1940 гг.	Программа 1966 г.
древняя история	120	70
средние века	120	70
новая история до 1870 г.	82	55
история СССР до 1861 г.	122	96
итого на более ранние периоды	444	291
история СССР с 1861 г. до наших дней	174	149
новая история (1870— 1918)	79	50
новейшая история	—	70
итого на периоды близкие современности	253	269

Если программа 1934—1940 гг. основную массу учебных часов (64%) отводила на изучение более ранних периодов истории, то действующая программа почти половину времени отводит изучению периодов, близких современности. Резко сокращено время на изучение истории древнего мира, средневековья (более чем на 40%) и новой истории (более чем на треть). Зато вырос удельный вес отечественной истории, изучение которой начинается в VII классе (с древнейших времен до конца XVIII в.). В VIII классе изучается первый период новой истории (1640—1870) и история СССР в XIX в. Таким образом, в рамках обязательной восьмилетней школы учащиеся получают более или менее систематические знания по истории Родины до 1895 г. и по истории зарубежных стран до 1870 г.

Существенный недостаток современной структуры школьного курса истории состоит в том, что учащиеся оканчивают восьмилетнюю школу, так и не изучив важнейшие этапы в истории Родины — пролетарский этап революционного движения в России, славный путь ленинской партии, Великую Октябрьскую революцию и гражданскую войну, победу социализма, героическую эпопею Великой Отечественной войны. Опыт показал, что беседы о нашем общественном и государственном строе, введенные в VIII классе, не связанные с содержанием курса истории (беседа о революции 1905 г. проводилась одновременно с изучением английской революции XVII в.), ни в какой степени не заполняли указанный пробел¹. Правда, этот недостаток структуры курса, видимо, сказывается не так остро в наше время, когда значительная часть молодежи, закончив VIII класс, поступает в IX класс, и, очевидно, будет иметь все меньшее значение по мере перехода к всеобщему десятилетнему образованию.

Но принятая в настоящее время структура школьного курса истории страдает и другими недостатками. Распределение исторического материала по годам обучения не всегда соответствует научной периодизации. Такое произвольное рассечение материала имеет место в изучении истории СССР в VII классе, где курс доведен до 1801 г., в результате чего изучение процесса разложения крепостнического строя и развития капиталистических отношений в России прерывается более чем на полгода, возобновляясь во втором полугодии уже в VIII классе.

Самый курс истории России в XVIII в. не скоординирован с курсом новой истории: ряд важнейших вопросов (идеи Радищева, реакционная внутренняя и внешняя политика царизма, участие России в коалициях против Франции) не получает должного осмысливания, так как учащимся VII класса еще не известны соответствующие события новой истории.

¹ С 1966 г. беседы об общественном и государственном строе СССР из программы исключены.

Столь же нежелательный разрыв имеет место в курсе новейшей истории, небольшая часть которого (17 часов) отнесена в IX класс, а остальной материал — к X классу. Почти вся предыстория второй мировой войны, в частности внутренняя и внешняя политика германского фашизма, фашистский мятеж 1936 г. в Испании и национально-революционная война испанского народа, агрессия японского империализма в Китае, вопрос о едином антифашистском фронте, о VII конгрессе Коминтерна изучаются в IX классе, а германо-итальянская интервенция в Испании, захват Эфиопии Италией, борьба СССР за коллективную безопасность включены в тему «Наращение военной опасности и развязывание второй мировой войны» и изучаются в X классе. Крайне неудачно и расположение программного материала на 9—10-м годах обучения. В IX классе учащиеся дважды в течение одного учебного года переходят от изучения всеобщей (новой) истории к отечественной и снова к всеобщей (новейшей). Такие переходы, связанные к тому же с хронологическими «скачками», создают дополнительные трудности для усвоения общей картины сложного исторического процесса и представлений о хронологической последовательности событий.

§ 3. Связь исторического материала школьного курса с современностью. Связь обучения истории с жизнью

Связь исторического прошлого с современностью в школьном курсе истории является одним из средств актуализации учебного материала, приближения его к интересам и жизненным устремлениям школьников, одним из путей, связывающих обучение истории с жизнью. Умело осуществляемая связь прошлого с современностью помогает созданию у учащихся более точных и правильных представлений об исторических явлениях и о современности, формированию исторических и политических понятий. Такая связь необходима и оправдана в той мере, в какой она служит усвоению учащимися марксистского понимания истории и воспитанию их в духе коммунизма.

Всякого рода поверхностные аналогии между явлениями прошлого и современности, влекущие за собой нарушение исторической перспективы, и антиисторический подход к изучаемым фактам (например, аналогии между греко-персидскими войнами и борьбой вьетнамского народа против агрессии американских империалистов и т. п.) не помогают, а мешают пониманию и прошлого и современности.

Избегая таких поверхностных аналогий и произвольных экскурсов в современность, учитель обращается к ней лишь в тех случаях, когда такая связь закономерна психологически, естест-

венно возникает из интересов учащихся к событиям современности, обоснована методологически, т. е. вытекает из содержания самого исторического материала и оправдана в методическом отношении, т. е. помогает более глубокому познанию прошлого и современности, более успешному разрешению образовательных и воспитательных задач.

Проблема связи исторического прошлого с современностью в школьном курсе истории явилась предметом дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» в 1948—1949 гг. Она открылась статьей В. Н. Бернадского «Современность в школьном преподавании истории» (1948, № 1), которая вызвала живой отклик учителей и методистов (см. статьи А. И. Стражева, В. Г. Карцова, М. И. Кругляка и других в № 2 и № 4 за 1948 г.). Итоги обсуждения подведены в редакционной статье (см. № 2 за 1949 г.), основные положения которой получили дальнейшее развитие в передовой статье «История и современность в преподавании истории» (№ 5 за 1956 г.).

Дискуссия сыграла положительную роль, подвергнув критике упрощенческие тенденции в решении этого вопроса, приемы произвольной, механической увязки прошлого с современностью. Нельзя не отметить, однако, что в ходе обсуждения и в некоторых положениях статьи, подводящей итоги дискуссии, имело место смешение двух вопросов: общего вопроса о партийности и идейной направленности преподавания истории и частного вопроса о связи истории с современностью.

Общая связь с современностью устанавливается в той или иной форме при изучении всего материала курса, поскольку преподавание истории в школе строится на принципе партийности исторической науки. Освещение всех событий прошлого с точки зрения прогрессивных задач человечества на каждой исторической ступени, с точки зрения борьбы трудящихся за свое освобождение составляет ту внутреннюю связь с идеями и задачами нашего времени, которая пронизывает все преподавание истории. Партийным наше преподавание является и при освещении восстания Спартака, и в рассказе о событиях Великой Отечественной войны — в равной мере и в V и в X классах.

Но когда мы говорим о связи исторического материала школьного курса с современностью, речь идет не об этой общей идейной направленности курса, а о конкретных случаях и способах прямого обращения к фактам современности при изучении событий исторического прошлого. Решение этой проблемы не может быть однозначным для всех ступеней школьного обучения истории.

Прежде всего условимся, что под современностью в педагогическом плане следует понимать не события, современным которых был учитель, а явления, современные сознательной жизни школьника. Поэтому при решении вопроса о целесообраз-

ности в каждом конкретном случае установления связи изучаемого прошлого с современностью имеет существенное значение наличие у учащихся знаний о сопоставляемых явлениях современности. Необходимо учесть, что содержание этих знаний не остается неизменным. Факты и события современности, в свое время хорошо знакомые из радиопередач и газет школьникам, учившимся в IX—X классах в 1956—1957 гг., могут быть неизвестны учащимся этих же классов в 1967—1968 гг. Сопоставления с событиями Великой Отечественной войны, легко и удачно проводимые на уроках в 1941—1945 гг., в настоящее время потребовали бы длительных объяснений учителя по поводу фактов, неизвестных учащимся, родившимся после 1950 г., т. е. поколению, не знавшему ни войны, ни послевоенных трудностей. Учитель нередко забывает это простое обстоятельство, удивляясь полной неосведомленности школьников о событиях, которые ему, учителю, кажутся общеизвестными. Поэтому и примеры удачной связи с современностью, приведенные в методических статьях и пособиях, нужно использовать в практической работе критически, с учетом возрастных данных и общественно-политического опыта учащихся.

Однако современность в педагогическом понимании не следует сводить к текущей политике или к событиям последних четырех-пяти лет. Под современностью мы имеем в виду все то, что учащийся осознает как современные ему, близкие и знакомые события и явления общественной жизни. Например, для советского школьника наших дней современность — это не только первый выход человека в космос и не только война во Вьетнаме, но и социалистический строй нашей страны, и существование социалистического лагеря и лагеря капитализма, и агрессивная политика империалистов, и ООН, и многие другие явления, возникшие задолго до рождения наших семиклассников и десятиклассников.

Осуществляя связь с современностью на материале истории в V—VII классах, необходимо учитывать, что общественный опыт школьников 11—13 лет еще невелик, представления об историческом прошлом весьма неполны и неточны, а содержание курса древней, средней и отечественной истории (до конца XVIII в.) далеко от современности. На этом основании в методической литературе подчеркивалось, что, «чем младше класс, тем более рискованны сопоставления» с современностью, «чем меньше исторических знаний у учащихся, тем недоступнее сама логическая операция сравнения явлений различных эпох»¹. В пособиях по методике преподавания истории в V—VII классах Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского (1947 г.) и Н. В. Андреевской (1958 г.) вопрос о связи изучаемого материала с современностью не освещен.

¹ См.: А. И. Стражев, Методика преподавания истории, М., «Просвещение», 1964, стр. 75.

щен. Было бы ошибкой делать отсюда вывод, что в V—VII классах эта задача не стоит перед учителем или что такая связь может быть чем-то случайным. Лет 20 назад это, возможно, было так. Но за последние десятилетия изменилось многое. Прежде всего мы не можем игнорировать того мощного потока информации, который сопутствует развитию советского школьника с детского возраста. К 10—11 годам он уже немало знает о событиях современности из радио- и телепередач, из пионерских журналов и газет, из разговоров взрослых, из сообщений и политинформаций в школе.

Отсюда настойчивее его стремление при изучении далекого прошлого узнать, что происходит сейчас в изучаемой стране. Знакомясь с возникновением парламента и укреплением королевской власти в Англии, учащиеся нередко задают вопросы: а как сейчас устроен английский парламент? А кто сейчас король в Англии? Так стихийные интересы учащихся толкают учителя на своеобразный «выход в современность» в форме краткой справки о современной судьбе исторических явлений, возникших в далеком прошлом. А случается, что сами школьники дополняют материал учебника о далеком прошлом страны свежими сообщениями о современных событиях. Так, в связи с изучением средневековой Индии, завоеваний ее северной части мусульманскими феодалами шестиклассники в 1965 г. наперебой рассказывали о военных действиях между Индией и Пакистаном и о мирной встрече двух сторон в Ташкенте. Еще больший интерес осенью 1956 г. вызвали у пятиклассников, изучавших историю древнего Египта, события, связанные с агрессией европейских империалистов против молодого египетского государства. И хотя между этими событиями и древним Египтом прямые исторические связи не могли быть установлены, кроме общности территории, тем не менее актуальные события, современниками которых оказались учащиеся, значительно усилили их интерес к древнему Египту. «А был ли в то время Суэцкий канал? А сохранились ли сейчас плотины, сооруженные в древности? А пользуются ли сейчас египтяне шадуфами?» — десятки подобных вопросов чрезвычайно активизировали работу на уроках. Поэтому совершенно права И. В. Гиттис, утверждая, что «прием связывания истории с современностью не только оживляет занятия, но и углубляет интерес к истории. Наряду с этим он подготавливает почву для лучшего понимания текущей жизни. В прошлом учащиеся начинают ощущать настоящую жизнь, а в современности видеть «историю», вернее, то, что войдет в историю»¹.

Совершенно очевидно из приведенных выше примеров, что связь исторического материала в V—VII классах с современ-

¹ И. В. Гиттис. Современность в школьном преподавании истории. Сб. «Вопросы преподавания истории». Ленинградский городской ИУУ, 1947, стр. 19.

ностью естественно определяется, во-первых, актуальностью современных событий, во-вторых, степенью интереса школьников к этим событиям. Но можно ли считать, что связь с современностью на уроках истории в силу указанных обстоятельств носит случайный, стихийный характер?

Нам представляется, что при решении этого вопроса необходимо прислушаться к наблюдениям одного из старейших советских методистов проф. В. Н. Бернадского. «Учащийся, — писал В. Н. Бернадский, — воспринимая исторический материал, в своем сознании опирается в значительной мере на жизненные впечатления, на знания современной жизни». И если не проводить продуманной работы по сопоставлению явлений прошлого с современностью, то «этот процесс привнесения в знания о прошлом некоторых элементов представлений о современности будет протекать без контроля преподавателя», а это может привести не только к модернизации прошлого в сознании школьника, но и к хаотичности временных представлений учащихся¹.

В чем же заключается «продуманная система» установления связи исторического материала, изучаемого в V—VII классах, с современностью? Не претендуя на законченность и полноту освещения этого вопроса, мы полагаем возможным наметить следующие направления такой работы.

1. Прежде всего, речь должна идти о систематической работе учителя по упорядочению того обильного материала, относящегося и к прошлому и к современности, который получают учащиеся из перечисленных выше внешкольных источников информации, о соотношении этого материала с определенными, хотя бы грубо намеченными, хронологическими вехами. Применительно к приведенным примерам речь пойдет примерно вот о чем. Да, скажет учитель, и сейчас в Англии имеется парламент, есть и палата лордов и палата общин. Но за 700 лет изменился и состав парламента, и порядок выборов, и роль парламента. Или в примере с древним Египтом и англо-французской интервенцией 1956 г. учитель прежде всего должен предотвратить возможность смешения представлений о современном Египте с представлениями о древнем Египте, подчеркнуть различие между древним и современным Египтом (и народ не тот, и язык не тот, и письменность иная, и т. д.), огромный разрыв во времени — пять тысяч лет прошло! Иными словами, связывая прошлое с современностью, учитель должен в данном и в аналогичных случаях заботиться прежде всего о выявлении не сходства, а различия между явлениями разных эпох, давая учащимся почувствовать изменчивость, нетождественность, специфичность исторических явлений той или другой эпохи.

¹ В. Н. Бернадский. Современность в школьном преподавании истории. «Преподавание истории в школе», 1948, № 1, стр. 48.

2. Работая в V—VI классах, мы нередко забываем, что учащиеся этого возраста знакомы с важнейшими фактами отечественной истории из рассказов по истории СССР, изучаемых в IV классе, имеют представление о жизни крепостных крестьян и рабочих, об их угнетении помещиками и капиталистами, о том, что дала трудящимся нашей страны Октябрьская революция и Советская власть, о нашем общественном строе, о Союзе Советских Социалистических Республик, о равноправии и дружбе народов, о том, что у нас нет угнетения человека человеком. Эти представления создают психологический фон, на котором воспринимается советским школьником весь материал древней и средневековой истории, основу для логических операций сравнения и противопоставления.

Разбирая причины поражения восстания рабов и крестьян в древнем Египте, мы вместе со школьниками подходим к выводу учебника: «Восставшие не уничтожили рабовладельческого строя. Никакого другого строя они себе и не представляли»¹. Эта формулировка предполагает невысказанную часть, которая в той или иной степени содержится в представлениях учащихся: рабы и крестьяне еще не знали, что может быть такой строй, при котором вся земля, рабочий скот и орудия труда, каналы и водохранилища принадлежат сообща трудящимся, при котором нет угнетения и все трудятся. Учитель поступит правильно, если поможет учащимся самостоятельно высказать эти мысли и тем самым осознать и сформулировать выводы, основанные на имеющихся у них исторических представлениях.

Сопоставление и противопоставление современного социалистического строя нашей страны рабовладельческим и феодальным порядкам, изучаемым в курсе истории в V—VII классах, представляют собой не только один из путей установления связи прошлого с современностью, но и эффективный метод формирования той общественной позиции младшего школьника, о которой говорилось выше.

3. Связь материала истории древнего мира и средневековья с современностью осуществляется и путем показа культурного наследия древности и средневековья и его значения для современной культуры. Учебник истории древнего мира в некоторых случаях прямо предусматривает такую связь, предлагая вопросы и задания на сравнение, сопоставление, на установление фактов преемственности древней и современной культуры: «Чем письменность древнего Египта отличается от нашей письменности?» (к § 13), «Чем из созданного индийским народом в древности мы пользуемся до настоящего времени?» (к § 19) и др.

¹ См.: Ф. П. Коровкин, История древнего мира. М., «Просвещение», 1967, стр. 47.

Еще более широко такие связи устанавливаются при изучении тем «Расцвет культуры древней Греции в V—IV веках до н. э.», «Быт и культура Рима в начале империи». Олимпийские игры, театр, архитектура и архитектурные ордера, греческий алфавит, римские цифры, триумфальные арки и многие другие элементы античной культуры продолжают в измененном виде жить в культуре современности. Выяснение исторического значения культуры древней Греции и древнего Рима для современной культуры также дает возможность установить многообразные связи с современностью. К сожалению, программа и учебник истории средних веков не ориентируют учителя на установление подобных связей средневековой культуры с современной, что имело бы серьезное образовательное и воспитательное значение.

4. Ценным в познавательном отношении является объяснение происхождения слов, терминов, выражений, возникших в древности или в средние века и продолжающих жить в современном языке (стиль, школа, класс, фары, парта, директор, демократия, университет, красная строка, смотри ниже, волокита, сложить в долгий ящик, подноготная и пр.). Если школьник будет знать, что у римского слова «термы» и современного «термометр» общий корень, и запомнит значение этого корня, он легко усвоит и смысл многих современных научно-технических терминов и легко объяснит, почему республиканская Франция присвоила название «термидор» одному из летних месяцев¹.

5. Установление связи с современностью путем выяснения происхождения древних и средневековых верований, обычаев, элементов быта, сохранившихся до нашего времени (например, некоторых религиозных обрядов или бытовых традиций, ведущих происхождение от языческих или христианских верований древних славян, и т. д.). Это имеет существенное значение в плане атеистического воспитания.

6. Использование наглядного материала с изображением современного состояния памятников культуры древнего мира и средних веков. Рассмотрение фотоснимка с изображением развалин Акрополя на фоне современных Афин или развалин Форума среди современных римских зданий — это тоже один из приемов выхода в современность. Было бы ошибкой считать праздным любопытством вопросы, нередко задаваемые учащимися: «А сейчас сохранился сфинкс? А что сейчас с Реймским собором?» Вопрос о сохранности и судьбе исторических памятников имеет не только образовательную, но и воспитательную сторону. Разрушение Парфенона, разгром и сожжение Александрийской библиотеки, разрушение Десятинной церкви — эти факты дают повод показать учащимся, какой непоправимый ущерб

¹ Большую помощь учителю окажет книга Л. Успенского «Слово о словах». Лениздат, 1962.

наносят войны и религиозный фанатизм сокровищам человеческой культуры.

7. Хотя содержание курса истории в V—VII классах далеко от современности, многие события и герои прошлого сохранились в памяти народа и служат предметом гордости и глубокого почтения нашими современниками. Так, рассказывая о гуситских войнах, учитель не забудет отметить, что чешский народ помнит и чтит своих героев Яна Гуса и Яна Жижку.

Таковы некоторые из путей установления связи исторического материала с современностью в курсе V—VII классов. Значительно более широкие возможности и более настойчивая необходимость связи исторического прошлого с современностью имеют место в преподавании истории в старших классах, начиная с VIII класса, где изучается новая история и история СССР XIX в.

Тремя обстоятельствами определяются особенности решения этой задачи в VIII—X классах.

Во-первых, само содержание курса истории в старших классах тесно связано с актуальными вопросами современности. В VIII—IX классах, изучая историю, учащиеся вступают в круг тех явлений, которые живут в наше время: одни — как явления обреченного на гибель капитализма, другие — как силы побеждающего коммунизма. Материал революционного движения в России и социалистического строительства в СССР непосредственно связан с современностью. Совершенно закономерно излагать в свете современности и историю капиталистических стран эпохи империализма: мы знакомим учащихся с началом упадка и загнивания капитализма, заключительный этап которого происходит на наших глазах. Естественно, что учитель при изложении исторического материала обратится и к фактам современности, чтобы еще ярче раскрыть те тенденции и явления, которые, может быть, только намечались в конце XIX в. Таким образом, содержание курса истории в старших классах требует значительно более широкой связи с современностью.

Во-вторых, исторические знания старших учащихся значительно богаче и глубже, их представления об исторической перспективе куда точнее и содержательнее, чем у младших школьников. Это дает возможность учителю значительно чаще в нарушение исторической последовательности обращаться к сопоставлениям с современностью.

В-третьих, учащиеся старшего возраста несравненно лучше, чем их младшие товарищи, осведомлены о событиях современности. Было бы ошибкой думать, что учащиеся IX—X классов (и наиболее развитые восьмиклассники) знают о современной общественно-политической жизни лишь то, что сообщается им на уроке. Они интересуются международными событиями, слушают радиoinформации, читают газеты и журналы, смотрят кинохронику, изучают материалы текущей политики на внеклассных

занятиях и в порядке комсомольской учебы. При сопоставлении исторических явлений с современностью в старших классах в ряде случаев нет необходимости давать развернутую характеристику современного явления, что отвлекло бы от основной темы урока, превратив его в параллельное изучение двух исторических явлений из различных эпох, и помешало бы усвоению программного материала. Учителю достаточно лишь сослаться на знакомые учащимся факты современности.

В практике преподавания наметились следующие пути осуществления связи исторического материала с современностью.

1. Наиболее простой формой связи истории с современностью является краткая фактическая справка о современных явлениях, которую учитель дает учащимся при изучении событий прошлого. Такого рода связь с современностью часто носит случайный характер. Но она неизбежно вытекает из интересов учащихся к современности, из их вопросов к учителю. Так, в связи с изучением в IX классе истории США в конце XIX в. учителю могут быть заданы вопросы: какие партии существуют в США в настоящее время? Какая партия сейчас стоит у власти? Кто сейчас является руководителем Американской федерации труда? Каково ее отношение к вопросам войны и мира? И т. п. Едва ли прав будет учитель, отмахнувшись от таких вопросов на том основании, что они выводят за хронологические рамки изучаемого времени. Очевидно, для кратких ответов на все подобные вопросы нет необходимости излагать эволюцию Американской федерации труда за последние десятилетия, в данном случае вполне допустимо нарушение хронологических рамок путем краткой справки из современности.

2. Одним из методов установления связи с современностью является сравнение, сопоставление и противопоставление исторических и современных явлений. Оно оправдано в тех случаях, когда учащиеся хотя бы в общих чертах знакомы с современными событиями, иначе сопоставление превратится в параллельное изучение двух явлений, относящихся к разным эпохам, что может привести к искажению исторической перспективы. В старших классах, где у учащихся имеется достаточный материал для сопоставлений такого рода, сравнения и противопоставления, раскрывающие преимущества советского строя, имеют исключительное образовательное и воспитательное значение.

3. Ценной в образовательном и воспитательном отношении формой связи исторического материала с современностью является раскрытие значения изучаемого исторического факта для современности. Всемирно-историческое значение Великой Октябрьской революции учитель раскрывает не только на материале прошлого, но и на фактах со-

временности: рост сил демократии и социализма во всем мире, размах освободительного движения в колониях и распад колониальной системы империализма. Очень важно при изучении советского периода истории нашей страны показывать учащимся значение опыта строительства социализма в СССР для стран социалистического лагеря, для деятельности братских коммунистических и рабочих партий.

4. Одним из методов убедительного сопоставления изучаемого исторического материала с современностью является демонстрация силы научного предвидения, которую дает теория марксизма-ленинизма.

Так, изучая в VIII классе «Манифест Коммунистической партии», в частности конец второй главы, где намечена программа мероприятий пролетариата, вставшего у власти, учитель поставит вопросы: какие факты из жизни нашей страны можно привести как подтверждение предвидения К. Маркса и Ф. Энгельса? Доступны ли такие мероприятия капиталистическим государствам? Кому принадлежит у нас земля? Как намечается у нас рост числа государственных предприятий? И т. п.

5. Связь учебного материала с современностью оправдана и в том случае, когда мы имеем дело с явлением прошлого, которое получило дальнейшее развитие в современной жизни и приобрело для нас существенное значение: нередко подлинное значение исторического явления раскрывается перед учащимися только тогда, когда учитель вкратце нарисует перед ними перспективу его развития, его роль в наши дни.

Так, говоря о Советах рабочих депутатов в 1905 г., учитель отметит дальнейшее развитие Советов как политической формы социалистического государства. Такой прием «выхода в современность» оправдан педагогически и обоснован объективным развитием изучаемого явления. Но он уместен лишь в том случае, когда факты современности, на которые ссылается учитель, хотя бы в общих чертах известны учащимся. Иначе потребуются длительное объяснение современных явлений, что отвлечет от основной темы урока и помешает ее глубокому изучению.

6. Одной из форм связи исторического материала с современностью является оценка исторического факта нашей общественностью в свете современности. Это чрезвычайно актуализирует изложение. Рассказывая об Ф. Ушакове, П. Нахимове, А. Суворове, М. Кутузове, учитель подготовит материал об учреждении Советским правительством боевых орденов и подчеркнет те формулировки статута, из которых ясно, какие именно черты их полководческого искусства особенно ценятся нами.

7. Наиболее существенной формой связи учебного материала с современностью является поворот всего материала урока к актуальным вопросам современности.

Это не означает, что отбор и освещение материала урока должны быть предвзятыми, а исторические факты приспособлены к задачам текущей политики. Историю не следует ни улучшать, ни ухудшать. Преподавание исторического материала должно быть научно-объективным. Высшей формой научной объективности в подходе к историческому материалу является партийность, т. е. умение учителя научно правильно, в свете марксистско-ленинской исторической науки и задач борьбы за коммунизм раскрыть те исторические тенденции, которые в прошлом только зарождались и получили дальнейшее развитие.

Так, в X классе на уроке, посвященном вопросу о социалистической индустриализации и XIV съезду партии, учитель в своем изложении раскроет значение индустриализации как линии, разрешавшей внутренние проблемы строительства социализма в одной стране, и как политики, имеющей огромное международное значение. Напомнив известные учащимся из газет факты технической и экономической помощи, оказываемой Советским Союзом в индустриализации социалистическим странам и молодым независимым странам Азии и Африки, вырвавшимся из колониального рабства, учитель раскроет в свете современности огромное историческое значение решений, принятых XIV съездом партии более сорока лет назад. Таким образом, органическая связь учебного материала с современностью будет достигнута не путем случайных экскурсов в современность, а вытекать из содержания самой темы урока, изложенной учителем в свете исторических решений КПСС и современных данных. Этот материал, умело использованный учителем, придаст уроку острое политическое звучание и особую актуальность.

В статье А. И. Стражева¹ и в редакционных статьях по этому вопросу² в качестве одного из приемов связи истории с современностью настойчиво рекомендуется извлечение из прошлого «уроков истории», помогающих понять современность. Речь идет о таких сопоставлениях, когда мы от современности обращаемся к прошлому, когда факты прошлого и «уроки» прошлого должны помочь учащимся понять вопросы современности. В качестве примеров такого рода связи приводится использование В. И. Лениным уроков прошлого при решении жгучих вопросов современности: уроков Парижской коммуны в период подготовки Октябрьской революции, уроков из истории Пруссии времен Тильзитского мира при решении вопроса о Брестском мире и т. п.

Учитель, конечно, разъяснит учащимся уроки революции 1848 г. и Коммуны 1871 г., расскажет он и о том, как эти уроки

¹ См.: А. И. Стражев. Проблема сопоставлений прошлого с современностью в школьном курсе истории. «Преподавание истории в школе», 1948, № 2.

² См.: «Преподавание истории в школе», 1949, № 2, и 1956, № 5.

были использованы В. И. Лениным при подготовке Октябрьского вооруженного восстания. Но разве такой прием привлечения материала из ранее пройденных разделов курса истории для более глубокого понимания вновь изучаемого исторического материала представляет собой форму связи истории с современностью? Для В. И. Ленина вопрос о Брестском мире был жгучим вопросом современности. Для учащихся X класса — это один из поучительных исторических фактов полувековой давности.

Остановимся кратко на связи обучения истории с жизнью, с практикой. На различных этапах развития советской школы эта связь понималась различным образом и осуществлялась различными путями. Попытаемся, опираясь на современную практику советской школы, наметить основные линии связи обучения истории с жизнью.

1. Прежде всего, эта связь должна быть обеспечена самим содержанием школьных программ и учебников по истории. Курс истории в советской школе доводится до современности — до самых последних событий в СССР и за рубежом. Весь курс истории в старших классах своим внутренним содержанием как бы обращен к современности. Красной нитью ведущих тем новой истории, начиная с английской и французской буржуазных революций и кончая Парижской коммуной и эпохой империализма, является идея противопоставления буржуазной и социалистической революций, идея упадка и неизбежного крушения капитализма. Ведущими проблемами курса истории СССР в VIII—X классах являются история трех поколений русских революционеров, история трех революций, победы и утверждения социализма, борьбы за коммунизм. Таким образом, связь обучения с жизнью в VIII—X классах осуществляется прежде всего как общая направленность содержания курса и содержания нашей работы с учащимися с целью подвести их к пониманию важнейших проблем современной жизни.

Однако следует подчеркнуть, что эта обращенность содержания курса истории в VIII—X классах к жизни осуществляется не только в том, что материал новейшей истории зарубежных стран и истории нашей страны за последние 50 лет непосредственно упирается в современность.

Разумеется, изучение новейших периодов истории человечества и современности является центром тяжести, узловым и завершающим пунктом всего школьного курса истории в его настоящем виде. Но разве не должно быть связано с жизнью содержание нашей работы по курсам древней и средней истории? В решении этой задачи существенное значение имеют два условия: а) отбор материала этих курсов с дальним прицелом, т. е. с перспективным учетом его образовательной и воспитательной ценности для советской молодежи, вступающей в жизнь, с учетом необходимости этого материала для понимания совре-

менности, и б) наличие преемственности в отборе материала между содержанием учебников (и программ) по всем последовательным разделам школьного курса. Эти два условия представляются нам важнейшими в решении общей проблемы пересмотра содержания школьного исторического образования.

Иллюстрируем небольшим частным примером необходимость такого отбора и преемственности для осуществления связи обучения истории с жизнью. В учебнике истории древнего мира Ф. П. Коровкина дан небольшой материал о кастах в древней Индии (§ 19). В научном отношении это не вполне правильно: кастовый строй характерен скорее для феодальной, средневековой Индии. Но главное не в этом: учебник истории средних веков Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского даже не упоминает о кастах. В учебнике новой истории А. В. Ефимова упомянуто о кастах в Индии XVI в. вне связи с событием XIX в. и с объяснением причин поражения восставших сипаев. Нет ничего о кастах в пособии по новейшей истории. А разве проблема преодоления кастовых пережитков не стоит в современной Индии? Таким образом, в результате отсутствия преемственности в данном, конкретном случае материал о кастах в древней Индии, который через последующее его развитие в курсе средней и новой истории мог быть обращенным к современной жизни, остается в ходе всего дальнейшего обучения в сознании учащихся одиочным фактом, «раритетом», причудливым явлением далекого прошлого, не имеющим никакого отношения к жизни.

2. Связь преподавания истории с жизнью осуществляется путем привлечения на уроках местного краеведческого материала и его изучения во внеклассной работе. В практике советской школы в последние годы разработаны такие направления краеведческой работы, которые непосредственно вводят учащихся в сферу наших общественных отношений. Речь идет об изучении учащимися (главным образом старших классов) истории и деятельности местного промышленного предприятия, местного колхоза, истории своей школы и школьной комсомольской организации и т. п.¹.

¹ См.: Н. Г. Дайри. О путях связи обучения истории с жизнью. Сб. «История в школе». М., «Просвещение», 1965; «Связь преподавания истории с жизнью», под ред. Н. Г. Дайри и А. Б. Мельникова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962; Т. М. Лукина, Л. Г. Мельникова. Изучение учащимися истории комсомольской организации. М., изд-во АПН РСФСР, 1962; М. Т. Благинин, И. И. Музалев. Воспитательное значение изучения учащимися истории колхоза. М., изд-во АПН РСФСР, 1962; «Нравственное воспитание во внеклассной работе по истории и обществоведению», сост. И. З. Озерский, Е. М. Бердникова, А. Н. Хмелев. М., «Просвещение», 1965 (статьи Л. П. Нефедьевой, Н. А. Сырейшиковой, А. Я. Коляды и других); «Воспитание и развитие учащихся в обучении истории», под ред. И. П. Рахмановой. М., «Просвещение», 1966 (статьи С. А. Ежовой, Е. А. Бобовской, Т. Н. Карепановой).

Изучение истории промышленного предприятия или колхоза в сочетании с посильным участием школьников в общественной жизни производственного коллектива — одно из эффективных средств воспитания учащихся в духе трудовых и революционных традиций нашего рабочего класса, колхозного крестьянства, комсомола, в духе преданности идеям коммунизма, нашей славной Коммунистической партии.

3. Осуществляя связь обучения с жизнью, учитель будет стремиться к тому, чтобы там, где это возможно, исторический материал служил пониманию современности, был обращен к жизненной практике молодежи. Учитель объяснит и расскажет о возникновении многих явлений, традиций, учреждений, которые окружают школьника и к которым он должен теперь подойти сознательно. Нам представляется совершенно необходимым приобщить молодое поколение к тому, что вдохновляло и волновало передовую молодежь старших поколений.

4. Связь обучения истории с жизнью мы понимаем и как связь содержания школьного курса с жизнью школьника пионерского или комсомольского возраста, с его интересами и запросами, с кругом его впечатлений, с деятельностью его пионерской и комсомольской организаций. Это осуществляется, в частности, путем включения в изложение учителя молодежного материала, героического материала, биографий и образов замечательных людей. Учитель расскажет и о подвиге юного Барра, и о юных героях Севастопольской обороны, о девушке-героине Обуховской обороны Марфе Яковлевой, об участии подростков в Московском восстании 1905 г., о рабочей молодежи в первых отрядах Красной Армии, о комсомольцах на фронтах гражданской войны, на стройках социализма, об участии молодежи и комсомольцев в Великой Отечественной войне, о юных героях подполья и партизанской борьбы в тылу врага — о молодогвардейцах, школьниках-подпольщиках «Партизанской искры» в Николаевской области, о «Юных мстителях» под Витебском, о партизанском отряде «Комсомолец Карелии», о шефстве комсомола над восстановлением разрушенных городов, о героическом движении на целину, о пяти орденах комсомола, о роли молодежи в строительстве коммунизма, в освоении космических пространств и научных открытиях в наши дни.

Учитель допустил бы большую ошибку, посчитав вышеназванный материал лишь развлекательным, добавочным элементом, введенным «сверх программы». Нет, он представляет собой одно из важнейших звеньев программы идеологического и морального формирования школьника на уроках истории.

Героический материал нашей современности, военного и революционного прошлого, истории комсомола, жизни и деятельности старых большевиков может стать темой пионерских сборов и комсомольских собраний, содержанием кружковой и другой вне-

классной работы, предметом исследований юных следопытов и юных историков¹.

5. Связь обучения истории с жизнью, с практикой осуществляется путем участия школьников, преимущественно комсомольского возраста, в таких формах общественной работы, где они могут применить свои знания и умения, полученные на уроках истории и обществоведения: а) работа учащихся старших классов с пионерами и октябрятами своей школы, б) участие в идейно-политической и культурно-просветительной работе среди родителей и населения и в) участие в общественной работе во время избирательных кампаний.

Политико-просветительная работа старшеклассников является одним из действенных средств их коммунистического воспитания, формирования коммунистических убеждений, мировоззрения. Вместе с тем в ходе этой работы совершенствуются и развиваются умения и навыки, полученные в обучении истории и необходимые для участия в трудовой и общественно-политической жизни советского общества: умение работать с книгой, политической брошюрой, газетой, составлять план и конспект, таблицы и диаграммы, умение подготовить сообщение, выступить с докладом, провести беседу на общественно-политическую тему².

Учащиеся ряда школ ведут научно-атеистическую пропаганду не только среди младших школьников, но и среди населения, в местных клубах³. Многие выпускники участвуют в проведении избирательных кампаний⁴.

¹ См.: «Внеклассная работа по истории», сост. Е. М. Бердникова, И. З. Озерский, А. Н. Хмелев. М., Учпедгиз, 1963 (статьи Р. Я. Шербак, А. Н. Леднева); «Внеклассная работа по истории», под ред. С. С. Коваленко, З. К. Шнекендорфа. М., изд-во АПН РСФСР, 1962 (статьи М. А. Коробцова, А. М. Фролова и других).

² См.: Н. Н. Курахтанов. Политико-просветительная работа старшеклассников. Сб. «Воспитание и развитие учащихся в обучении истории». М., «Просвещение», 1966; Н. А. Колесова. Видеть жизнь и людей; М. П. Овчинников. Нравственное воспитание во внеклассной работе по обществоведению. Сб. «Нравственное воспитание во внеклассной работе по истории и обществоведению». М., «Просвещение», 1965 и др.

³ См.: Т. Л. Шербак. Атеистическое воспитание — важная часть нравственного воспитания. Сб. «Нравственное воспитание во внеклассной работе по истории и обществоведению». М., «Просвещение», 1965; Ю. Б. Генс. Борьба с предрассудками и суевериями — составная часть атеистической работы; Б. И. Катагощин. Атеистическое воспитание учащихся во внеклассной работе. Сб. «Внеклассная работа по истории». М., Учпедгиз, 1963; Л. А. Караваева. Научно-атеистическая пропаганда учащихся старших классов. Сб. «О преподавании обществоведения», под ред. С. В. Щепрова и В. И. Мазуренко. М., «Просвещение», 1965 и др.

⁴ См.: Г. И. Счетчиков. Подготовка учащихся к общественно-политической деятельности. Сб. «О преподавании обществоведения» М., «Просвещение», 1965; раздел 2 («Организация политико-просветительной работы учащихся») в сб. «Связь преподавания истории с жизнью». М., изд-во АПН РСФСР, 1962 и др.

6. Связь обучения истории с жизнью, с практикой осуществляется и в плане подготовки учащихся к практическому участию в трудовой деятельности. Учитывая специфику предмета, можно говорить о формировании на уроках истории и обществоведения трудовых идеалов школьника, коммунистического отношения к труду, воспитании потребности трудиться и приобщении молодежи к трудовым традициям советского общества, родного города, завода.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Побываем на уроке «Открытие Америки Колумбом» в VI классе. Мы услышим здесь яркое описание учителем страны инков и столицы ацтеков, увлекательный рассказ о плавании каравелл Колумба, беседу о значении его открытия. Мы увидим работу учащихся по стенной карте, картине и иллюстрациям в учебнике или по другим наглядным пособиям. Под руководством учителя проводится чтение документа и отдельных абзацев учебника, разбор и обобщение прочитанного и прослушанного на уроке. Учитель объясняет трудные вопросы, приводит отрывки из художественной литературы. Школьники записывают в тетрадь по истории новые термины, имена, даты.

Перейдем в IX класс. Здесь — школьная лекция в сочетании с беседой. Под руководством учителя учащиеся ведут конспективную запись ее содержания, читают и разбирают текст документа, выдержки из произведений В. И. Ленина, из Программы КПСС, приведенные в учебнике. На стене — карта, на классной доске — схематический план и диаграмма, по которым разворачивается беседа.

На уроке истории в любом классе звучит живое слово учителя, используются наглядные пособия, проводится работа с текстом учебника, исторического документа, произведений классиков марксизма-ленинизма или других письменных источников.

Таковы основные методы обучения истории в школе. Особо важное место среди них занимают методы устного сообщения исторического материала.

«Искусство классного рассказа встречается в преподавателях не часто, — не потому, чтобы это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа»

К. Д. Ушинский

Устное слово учителя играет ведущую роль в обучении истории не только в начальных, но и в старших классах. Оно организует, направляет и восприятие и осмысливание наглядного, документального и другого учебного материала, используемого на уроке. Мы не просто показываем карту или картину, мы ведем по ней рассказ, даем объяснения. Мы читаем, разбираем, комментируем исторический документ, формулируем выводы. Прежде чем дать самостоятельную работу по учебнику, по карте, мы предварительно разъясняем материал, ставим вопрос, формулируем познавательную задачу.

Устное слово на уроке истории выполняет прежде всего функцию повествовательно-описательную — воссоздать историческое прошлое в целостной картине. Устное слово учителя помогает создать яркие образы людей, картины событий. Живое слово — образно.

Но этим не исчерпывается его роль: вооруженная богатством интонаций, силой логических ударений, живостью аргументации, устная речь помогает полнее донести до учащихся доказательную силу человеческой мысли. Изложение исторического материала учителем — прекрасное средство научить учащихся думать. Устное слово ведет учащихся от картин и образов прошлого к выводам, понятиям, к пониманию закономерностей исторического процесса, дает им образцы анализа и обобщения исторического материала. В этом логическая функция устного изложения в обучении истории. Она неразрывно связана с его повествовательно-описательной функцией. Но ведущим является логический момент: целью обучения истории является овладение учащимися научным пониманием исторических явлений.

И в образной и в логической функции живого слова в обучении истории заключено его воспитывающее значение. Неразрывно связанное с личностью учителя, с его нравственно-политическим обликом, живое слово служит средством создания образов прошлого, отнюдь не нейтральных, не безразличных учащимся, но всегда идейно направленных, отличающихся высокой эмоционально-этической настроенностью: это образы героического или тяжелого прошлого, образы угнетателей или борцов за свободу, картины подневольного труда или революционных

восстаний. Именно живое слово учителя в наибольшей степени способно раскрыть и передать учащимся нравственную силу тех идей, которыми так богат школьный курс истории; живое слово учителя на уроке истории — одно из сильнейших средств нравственного воздействия на личность школьника.

Наконец, нельзя забывать о прочности впечатления, оставаемого живым словом в сознании школьника: ученики хорошо запоминают яркий рассказ учителя; иногда в их памяти на долгие годы сохраняется и звук голоса учителя и убедительность его интонаций.

Умение рассказывать и объяснять чрезвычайно важно для учителя истории. Овладеть этим искусством может каждый. Для этого необходимо знать основные требования к устному изложению исторического материала и основные его методы, систематически работать над совершенствованием своей речи, выработкой учительского языка — точного и ясного, сильного и образного.

§ 4. Вопрос о методах устного изложения на уроках истории

В методике преподавания истории до недавнего времени не было убедительного, научного обоснования классификации методов устного изложения, необходимой четкости и определенности в разграничении относящихся сюда понятий, в пользовании соответствующими терминами.

В пособии Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского «Методика преподавания истории в семилетней школе» (Учпедгиз, 1947, стр. 133 и сл.) все виды устного изложения исторического материала объединены понятием «рассказ». Авторы различают рассказ описательный, повествовательный и деловой; объяснение охарактеризовано как разновидность «делового изложения».

В «Очерках методики преподавания истории» М. А. Зиновьева (Изд-во АПН РСФСР, 1955) указан единственный метод устного изложения — *рассказ* учителя. Школьная лекция рассматривается как разновидность рассказа в старших классах. По существу, автор все методы устного изложения сводит к рассказу, а в старших классах — к лекции. В ряде пособий не нашло отражения многообразие методов изложения, имеющее место в практике преподавания истории в советской школе. Не удивительно, что начинающий учитель нередко считает, что вопрос о способах изложения исторического материала не имеет существенного значения, и строит свое изложение в форме лекции. Между тем то, что называют школьной лекцией, допустимо лишь в старших классах, да и там далеко не является преобладающей формой проведения уроков. Точно так же и рассказ представляет собой лишь один из методов изложения на уроке истории. Поэтому ни понятие «рас-

сказ», ни тем более понятие «лекция» не могут быть признаны в качестве понятия, обнимающего собой все методы устного изложения исторического материала в школе.

В более позднем издании методики («Очерки методики истории. V—VII классы», 1958) Н. В. Андреевская делает попытку обосновать несколько иную классификацию, выдвигая два основных метода изложения исторического материала: *рассказ* и *лекцию*. Повествование, описание, объяснение автор по-прежнему считает составными элементами или разновидностями рассказа, различая *рассказ повествовательный*, *рассказ описательный* и *рассказ-объяснение* (?). Отличие рассказа от лекции Н. В. Андреевская видит в том, что лекция представляет собой изложение системы знаний, а рассказ хотя тоже излагает материал, но это изложение «предполагает особое внимание и активное вмешательство, непосредственное руководство процессом слушания и усвоения», использование ряда приемов, «создающих умение слушать и приобретать знания». В числе этих приемов автор называет сочетание монологического изложения с беседой, использование дополнительного материала, иллюстрирующего содержание рассказа, графическое оформление отдельных моментов содержания и т. п. (стр. 115). Главная особенность рассказа, по утверждению Н. В. Андреевской, в том, что при изложении любого материала, при любой подготовленности класса «рассказ всегда ставит целью не только сообщить, но и организовать знания учеников» (там же).

Но разве эти же признаки не характерны для школьной лекции? Разве лекционное изложение системы знаний не относится к организации знаний? Школьная лекция также предполагает «непосредственное руководство процессом слушания и усвоения» (и конспективной записью учащихся!); она включает элементы беседы (открывается вводной и завершается заключительной беседой). Что касается дополнительного иллюстративного материала и графического оформления, то, во-первых, они используются и в ходе лекции, а во-вторых, относятся не к приемам устного изложения, а к методам наглядного обучения и, следовательно, в научно обоснованной классификации не могут служить признаками, характеризующими тот или иной метод изложения. Графическая наглядность может сопутствовать или не сопутствовать любому методу изложения. Утверждение, что «одной из характернейших особенностей рассказа является сочетание беседы с монологическим изложением учителя», основано на таком же смешении различных дидактических понятий: рассказ — это одна из форм повествования, один из методов изложения исторического материала, а беседа не является методом изложения нового для учащихся материала, а способом, стимулирующим мыслительную обработку (обсуждение, разбор и т. п.) материала, уже известного учащимся. На уроке сплошь и рядом один метод из-

ложения переплетается с другим: описание с объяснением, рассказ с описанием, лекционное изложение включает и повествование (это как раз характерно для лекции по истории!). Задача методики как науки состоит не в смешении всех этих методов изложения и обработки исторического материала, а в выделении их в чистом виде и в исследовании их природы. Классификация методов устного изложения, предложенная Н. В. Андреевской, представляется нам неубедительной и недостаточно обоснованной в научном отношении.

Больше отражает многообразие учебной работы на уроке классификация методов устного изложения, предложенная В. Г. Карцовым в «Очерках методики обучения истории СССР в VIII—X классах» (Учпедгиз, 1955). В. Г. Карцов различает две основные формы устного сообщения знаний: *рассказ* и *беседу*. «В старших классах,— пишет В. Г. Карцов,— рассказ учителя иногда называют школьной лекцией». *Школьная лекция* имеет различные формы в зависимости от содержания и характера излагаемого материала: повествовательно-описательную, имеющую задачей образно реконструировать прошлое, форму рассуждения, задача которой — разъяснение сложных исторических понятий, и сжатое, конспективное изложение (сообщение второстепенных хотя и необходимых, сведений). Повествовательно-описательный (чаще всего повествовательно-описательный) рассказ конкретен, динамичен, воздействует сильнее на чувства, воображение. Задача повествовательно-описательного рассказа — сообщение основных исторических событий, цель беседы и разъяснения — разбор сложных исторических понятий. Беседа и разъяснение воздействуют главным образом на разум. В итоге В. Г. Карцов различает такие методы устного сообщения знаний: *повествовательно-описательный рассказ, разъяснение, беседу, конспективное изложение*.

Все же у В. Г. Карцова недостаточно четко разграничены такие понятия, как рассказ и лекция, повествование и описание, беседа и объяснение, между тем как каждый из перечисленных методов устного изложения качественно своеобразен и обладает особой дидактической природой. Задачи рассказа В. Г. Карцов ограничивает сообщением фактического материала, хода исторических событий, образной реконструкцией явлений прошлого. В этом сказывается характерный для концепции В. Г. Карцова некоторый отрыв процесса формирования образных представлений от развития исторического мышления. Рассказ, в понимании В. Г. Карцова, лишен логических функций.

С подобной же ошибкой мы встречаемся в интересной статье доктора Бернгарда Штора «Лекция или рассказ учителя?» в немецком ежемесячном журнале «Geschichte in der Schule» (1955, № 4). Б. Штор различает два основных вида устного сообщения знаний: *преподнесение* и *обсуждение* (беседа, разбор и пр.). Первое имеет три формы: *лекция* (Vortrag) с преобладани-

ем рациональных элементов, *сообщение* (Bericht) с преобладанием фактического содержания и *рассказ* (Erzählung) с эмоциональной окраской.

Из этих трех основных методов изложения вытекают два производных. Так, сообщение о событии, явлении, личности можно с помощью соответствующих приемов конкретизации превратить в *наглядное описание*. В описании рациональный и предметный компоненты преобладают над эмоциональным. Усильте последний, и вы получите *живое изображение* исторических явлений, имеющее, по Б. Штору, наибольшую ценность с точки зрения воспитательных задач школьного обучения истории. Из этих общих положений, а также из примеров, приведенных в статье, видно, что методы устного изложения исторического материала отличаются, по Б. Штору, по существу, количественным преобладанием того или другого компонента. Отличие описания от сообщения, изображения от описания, по Б. Штору, главным образом в большей или меньшей подробности и «картинности» изложения.

Нельзя не отметить, что в методической литературе Германской Демократической Республики мы встречаемся с далеко идущей дифференциацией понятий, характеризующих различные методы устного изложения, с попытками их четкого разграничения и стройной классификации. Это характерно для Б. Штора, Ф. Доната (см. «Geschichte in der Schule», 1956, № 4) и других. Однако стремление связать рациональный и эмоциональный моменты с определенными методами изложения представляется нам неоправданным: единством образно-эмоциональных и логически рациональных компонентов характеризуются все методы учебного изложения на уроках истории. И не в количественном преобладании первого или второго элемента лежит основа различия этих методов.

Ошибочно думать, что в ходе рассказа происходит только создание у школьников образов прошлого, а вся работа по формированию исторических понятий осуществляется целиком только в ходе разбора, обобщения, объяснения. Как показано будет ниже, учебный рассказ на уроках истории является не только «волнующим» повествованием, служит не только задачам образного воссоздания событий прошлого. Он подводит учащихся к объяснению исторических явлений, к вычленению понятий, контуры которых уже намечены в рассказе. Если бы этого не было, то между образованием живых исторических представлений и формированием исторического мышления была бы пропасть.

Трудность классификации методов устного изложения исторического материала объясняется тем, что в действительности на уроке истории эти методы нередко тесно переплетаются. Даже в младших классах рассказ учителя часто включает элементы описания, объяснения, разбора и обобщения, выводы и оценки. Не удивительно, что все эти методы на первый взгляд представляют

ся как неотъемлемые элементы рассказа, как его разновидности: «рассказ описательный», «деловой рассказ, переходящий в объяснение», «рассказ-лекция» и т. д.

Но методика, поскольку она является наукой, призвана расчленить это сложное комплексное явление, именуемое «изложением» или «рассказом», выделив и подвергнув рассмотрению все его компоненты в чистом виде, определить место и значение каждого из них в учебной работе по предмету. Без такого расчленения невозможна научная классификация методов устного изложения исторического материала. А это имеет большое практическое значение для учителя. Умение излагать в значительной мере зависит от того, насколько мы ясно различаем основные методы изложения, понимаем их специфику и умеем применять их наиболее целесообразно.

Классификация методов устного изложения должна строиться исходя из их учебной природы, из их характеристики как учебных средств, помогающих решению тех или иных учебно-образовательных и воспитательных задач.

Какие же методы устного изложения применяет учитель на уроках истории? Первое, что должно быть отмечено,— преобладание повествования в изложении учителя истории. Это определяется характером программного исторического материала и составляет такую же особенность уроков истории, как преобладание описания — уроков географии, преобладание рассуждения — уроков геометрии. Разновидностью повествования является и наиболее доступный для школьников метод изложения — рассказ.

§ 5. Методы устного изложения. Рассказ и сообщение об исторических событиях

Рассказ — это сюжетное повествование об исторических событиях или процессах, о конкретных действиях народных масс и исторических деятелей, например, рассказ о штурме Иерусалима крестоносцами, рассказ о ходе июньского восстания 1848 г. в Париже, рассказ о смерти С. Лазо.

Рассказ всегда имеет определенный сюжет, фабулу, нередко отличающуюся драматизмом. Красочность и увлекательность, живость и конкретность делают рассказ наиболее доходчивым методом изложения.

Всякое ли повествование является рассказом? Нет. Текст учебника и изложение материала учителем на уроке истории нередко приобретают характер сжатого сообщения.

В методической литературе различают поэтому два вида повествования: так называемый «художественный рассказ» и «деловое изложение». Лучше отказаться от последнего термина:

всякое учебное изложение служит делу, а не забаве. Различие между этими видами повествования нередко пытаются обосновать на противопоставлении конкретизирующей стороны повествования его логической стороне.

Между тем в хорошем рассказе об исторических событиях яркость и красочность находятся в единстве с логичностью, страстность сочетается с богатством и глубиной мысли. Образцом такого единства служит для нас изложение исторических событий в трудах классиков марксизма.

В чем же заключается различие между сжатым повествованием и рассказом? Попробуем установить это различие на примере повествования о Чесменском бое 1770 г.

Сжатое сообщение:

«Летом 1770 г. у Чесменской бухты (на малоазиатском берегу, против острова Хиос) русская эскадра адмирала Спиридова атаковала турецкий флот, превосходивший ее по числу кораблей и по количеству пушек более чем в два раза. После нескольких часов морского сражения турецкий флот не выдержал и поспешил укрыться в Чесменской бухте. На следующий день турецкий флот был уничтожен».

Рассказ¹:

«24 июня 1770 г. на рассвете русская эскадра вошла в пролив у острова Хиос, и перед ней оказался соединенный турецкий флот. Он стоял полумесяцем в две линии вдоль берега у небольшой турецкой крепости Чесма.»

У русских было всего 13 кораблей и 17 мелких судов, а у турок вдвое больше: 22 корабля и 50 мелких судов. Турки были сильнее и мощью своей артиллерии. В первый момент командующий русской эскадрой *ужаснулся*.

Но своим боевым духом и воинским умением русские моряки превосходили турок. Они *отважились* атаковать, казалось бы, сильнейшего противника. Пользуясь попутным ветром, русские подошли к турецкой эскадре. Загрохотали пушки. *Русский корабль «Евстафий» сцепился с турецким адмиральским кораблем. Русские бросились на abordаж, и закипел отчаянный рукопашный бой. Вдруг загорается турецкий корабль. Его горящая мачта рушится на палубу «Евстафия». Крюйткамера, где хранились снаряды и порох, была открыта. Туда летят горящие*

¹ При составлении этого рассказа использованы два источника: Е. В. Тарле. Чесменский бой и первая русская экспедиция в Архипелаг (Изд-во АН СССР, 1945, стр. 40—60), и С. М. Соловьев. История России с древних времен (т. 28, гл. II, стр. 662—663). Дословные заимствования из этих источников даны курсивом. Обе указанные работы опираются на документальные данные. В работе Е. В. Тарле, кроме того, текстуально приведен обильный документальный материал («Шканечные журналы» корабля «Три пера» от 26 июня. «Собственнооружный журнал» адмирала Грейга, приказы А. Орлова и др.), что избавляет учителя от необходимости обращаться к различным публикациям исторических документов.

головни. *Раздается оглушительный взрыв*, и оба корабля — русский и турецкий *взлетают на воздух*. Устрашенные турки в панике рубят якорные канаты и уходят в Чесменскую бухту.

На совете русских адмиралов решено: *ворваться в бухту и уничтожить турецкий флот, использовав брандеры*. Так назывались небольшие корабли, нагруженные горючими и взрывчатыми веществами и предназначенные для поджога неприятельских кораблей. Этот прием считался ненадежным: ветер легко мог отнести брандеры в сторону. Но в Чесменской гавани это средство обещало полный успех: турецкий флот стоял в превеликой тесноте.

Наступила тихая южная ночь. В полночь у входа в бухту показались силуэты русских кораблей. Внезапно они открывают огонь зажигательными бомбами. Гремят пушки всей русской эскадры. *В разгар сражения взвиваются в небо три ракеты. Это сигнал брандерам*. Но два из них течение относит в сторону, третий сцепился с уже горевшим неприятельским кораблем...

Только командир четвертого брандера лейтенант Ильин подошел к турецкому кораблю, *приткнулся к нему бортом, на глазах у турок поджег свой брандер*. Лишь тогда с опасностью для жизни команда брандера *без всякой торопливости* покинула на шлюпках свой уже охваченный огнем корабль.

Горящий турецкий корабль взлетает на воздух. Огонь перекидывается на другие корабли. Взрывы следуют один за другим. Вскоре весь турецкий флот пылает, как огромный костер. Яркое зарево освещает страшную картину: вода в бухте покрыта золой, обломками кораблей. К утру весь турецкий флот уничтожен. Русский адмирал сообщал: «Турецкий флот атаковали, разбили, разломали, сожгли, на небо пустили, потопили и в пепел обратили, и оставили на том месте престрашное позорище, а сами стали быть во всем Архипелаге господствующими»¹.

Итак, перед нами в первом случае сжатое сообщение, во втором, если исключить элементы объяснения по поводу брандеров,— рассказ.

На первый взгляд различие между ними состоит в степени подробности. Однако обилие подробностей, например включение названий всех кораблей, принимавших участие в бою, с указанием числа пушек, численности команд, фамилий командиров, подробностей отдельных маневров, не превратит сжатое сообщение в рассказ. Оно останется скупым перечнем фактов. Не является определяющим и различие в степени эмоциональности. Сухое сообщение факта может сильнее потрясти слушателей, чем «художественный» рассказ, рассчитанный на их чувства.

¹ Из письма адмирала Спиридова (см.: С. М. Соловьев, *История России с древних времен*, т. 28, стр. 663).

Различие между сжатым сообщением и рассказом не количественное, не в обилии деталей или эмоциональных моментов, а качественное. В форме сжатого повествования — и в этом заключается его учебная задача — мы только сообщаем учащимся об историческом событии: «6 июля 1415 года Ян Гус был сожжен на костре». Вот почему для обозначения этой формы повествования мы предложили¹ вместо терминов «деловое изложение», «конспективное изложение» термин «сжатое сообщение»; он более точно отражает особенности и дидактическую природу этого метода устного изложения. В рассказе же мы даем картину события. Рассказ, в отличие от сжатого сообщения, в качестве основной дидактической задачи имеет в виду создание у учащихся конкретных представлений о событии.

Рассказ не обязательно должен быть пространным. Он может быть предельно кратким. Его живость и наглядность достигаются не обилием деталей, а их яркостью, не расширением фактического материала, а особыми приемами его конкретизации². Конкретизирующих деталей в рассказе учителя немного. Но они должны раскрывать своеобразие исторического явления, его сущность, содержать все необходимое для его понимания.

Рассказ на уроке истории нет надобности насыщать гиперболами, «поэтическими» оборотами речи, вроде: «кровь лилась рекою», «звенели мечи булатные, ломались копыа острые, падали головы молодецкие». Такого рода «красочные места», делая изложение вычурным и слащавым, ничуть не конкретизируют изложение и ничего не дают для понимания специфики излагаемых событий.

Лучше, если мозаика учебного рассказа крупна: немного фактов, но самых ярких, типичных, существенных. В приведенном рассказе о Чесменском бое фактов очень немного. Сжато дана обстановка: неожиданность встречи эскадр, соотношение сил, боевой порядок турецкой флотилии. В сражении 24 июня отмечен один эпизод: схватка и гибель двух кораблей. Из событий ночного боя даны эпизод с брандером Ильина и картина гибели турецкого флота. Однако из этого краткого рассказа учащиеся получают представление об особенностях морских сражений XVIII в., о своеобразии данного сражения и конкретный материал для выводов. Учащиеся без труда укажут причины победы при Чесме: бесстрашие русских матросов и офицеров (пример подвига отряда лейтенанта Ильина), умелое командование (смелость замысла с учетом обстановки, использование технических средств).

¹ См.: А. А. Вагин и Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., Учпедгиз, 1959, стр. 96.

² О приемах конкретизации см. § 7.

Таким образом, в учебном рассказе подготовлены опорные моменты для последующего разбора и обобщения.

В приведенном примере выступает еще одна отличительная особенность рассказа: исторические события раскрыты в нем путем показа конкретных действий его участников. Эти люди охвачены определенными чувствами, стремятся к определенным целям, преодолевают трудности и опасности, гибнут или побеждают. Школьники с интересом следят за разворачиванием событий, радуются победам и огорчаются неудачам героев. На этом и основано эмоциональное воздействие рассказа.

Рассказ о Чесменском бое содержит эмоциональные моменты: и обстановка, и быстрое разворачивание событий, и их развязка имеют драматический характер. Русские ужаснулись, увидя могущественный турецкий флот, но решились атаковать его; отчаянный абордажный бой; турки в панике отступают; бесстрашный подвиг лейтенанта Ильина и его команды; гибель всего флота турок. Эмоциональна и концовка рассказа — энергичные строки из письма адмирала Спиридова.

Решающим в построении живого и наглядного повествования является отбор яркого фактического материала. Где найти такой материал? Для этого учитель обратится к книгам для чтения по истории древнего Востока, Греции, Рима, средних веков, нового времени, к мемуарной литературе, научной монографии, научно-популярной книге, журнальной статье. Так, конкретный материал для рассказа об освободительной борьбе украинского народа в 1648—1654 гг., в частности о победах при Желтых Водах, под Корсунью, на Пилявке, учитель найдет в монографии Н. И. Костомарова «Богдан Хмельницкий» (главы 1, 3 и 4). Костомаров — прекрасный рассказчик. Богатством яркого эпизодического материала для использования в рассказе учителя отличаются монографии советского историка Е. В. Тарле.

Рассказ на уроке истории не всегда удастся построить на материале одного, хотя бы и очень ценного, источника. Нередко учитель вынужден искать конкретный материал в исторических документах повествовательного характера, в произведениях художественной литературы. Рассказ о Полтавском бое учитель строит на основе одной из монографий о Северной войне, но он включит в свое повествование выдержки из реляции о Полтавской битве и, конечно, замечательные строки А. С. Пушкина («Полтава»).

Произведения классиков марксизма являются для учителя руководящими в освещении и анализе программного материала. Но, кроме того, учитель непосредственно использует в своем рассказе тот яркий повествовательный материал, которым так богаты исторические работы К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина: ведь в этих работах изложены самые существенные, самые типичные факты, раскрывающие сущность историче-

ского явления. Так, в рассказе о Московском вооруженном восстании в 1905 г. учитель приведет фактический материал из статьи В. И. Ленина «Уроки московского восстания» (Сочинения, т. II), в частности эпизоды, характеризующие начало восстания, попытки борьбы за колеблющееся войско и др.

Рассказ дает картину событий. Но степень картинности бывает различной. Особая наглядность и яркость изображения делают рассказ художественным. Всякий хороший рассказ учителя на уроке истории в известной мере обладает наглядностью и картинностью. Поэтому термин «художественный рассказ» означает не особый вид рассказа, а лишь более высокую степень его картинности. В приведенном выше рассказе о Чесменском бое есть элементы художественного рассказа. Но иногда конкретность и образность повествования учителя усиливаются настолько, что художественный рассказ приближается в большей или меньшей степени к живому изображению исторического прошлого. В живом изображении художественный рассказ сочетается с картинным описанием исторической обстановки, в которой происходило событие, внешнего облика, одежды, вооружения, быта людей того времени. Живое изображение как бы воссоздает картину прошлого, являясь, по выражению В. Г. Карцова, образной реконструкцией прошлого.

Особая живость изображения исторических событий присуща произведениям художественной литературы — историческим повестям, романам и пр. Вот почему материал и краски для живого изображения прошлого учитель чаще всего заимствует из произведений исторической беллетристики и литературных памятников изучаемой эпохи. Например, для живого изображения событий 1905 г. мы обратимся к очеркам писателей-современников — М. Горького, А. Серафимовича¹, Скитальца и других.

Приведем пример живого изображения Смольного в октябрьские дни 1917 г. Материалом нам послужат воспоминания современников и участников вооруженного восстания в Петрограде из книги «Воспоминания о Владимире Ильиче Ленине» (т. I, Госполитиздат, 1956, стр. 540—555). Кроме того, используем материал из «Истории гражданской войны в СССР» (т. II, стр. 223—280), из записок Джона Рида «Десять дней, которые потрясли мир»².

Группируем материал по такому плану: 1) площадь перед Смольным; 2) коридоры Смольного; 3) в Военно-революционном комитете.

«Центр восстания — Смольный гудит, как огромный улей. Весь фасад его сверкает огнями. Сквозь мрак и тьму пустынных

¹ См., например, рассказ А. Серафимовича «На Пресне».

² См.: Джон Рид. Десять дней, которые потрясли мир. М., Госполитиздат, 1957, стр. 351.

улиц со всех концов города подходят сюда отряды вооруженных рабочих. Среди них и молодежь и пожилые. Многие сегодня впервые взяли винтовку в руки. В первых рядах рабочие-большевики.

На площади перед зданием горят костры. Встрепанно переговариваются группы красногвардейцев, солдат. Стоят наготове оседланные лошади, рядами разместились мотоциклы, автомобили, несколько броневиков; их моторы заведены и работают. С тяжелым грохотом подвозят орудия. Вот, завывая сиреной, выполз из ворот огромный серый броневик, над его башенкой — красный флаг. Откуда-то поверх крыш доносятся звуки беглой ружейной перестрелки. У входа в Смольный пулеметы, покрытые брезентом; извиваясь, точно змеи, свисают патронные ленты. Патрули проверяют пропуски.

В гулких сводчатых коридорах Смольного топот ног, лязг оружия. С грохотом везут пулеметы, непрерывным потоком идут люди. Рабочие в черных куртках, меховых шапках, кепках, шляпах. Матросы, увешанные гранатами, маузерами, пулеметными лентами, солдаты в серых шинелях и папахах. Поднимемся на третий этаж. Здесь в трех комнатах, где так недавно жили классные дамы аристократического Смольного института, лихорадочно работает Военно-революционный комитет.

В комнатах Военно-революционного комитеталюдно и шумно. Поминутно хлопают двери. Появляются солдаты с известиями о настроениях в полках. Вбегают и выбегают связные красногвардейцы со спешными поручениями. Со всех сторон требуют разъяснений, указаний. Десятки рук тянутся за мандатами, директивами.

А в самой задней комнате в облаках табачного дыма, под абажуром электрической лампочки несколько человек склонились над картой. Здесь худой, обросший бородой Подвойский разрабатывает детали плана восстания, гениально намеченного Лениным. Небритый, бледный от бессонных ночей Антонов-Овсеенко. В эту комнату сходятся все нити вооруженного восстания, поступают донесения: такой-то завод выслал столько-то вооруженных рабочих, такой-то полк отказался поддержать Керенского... Непрерывно жужжат полевые телефоны, без умолку трещат пишущие машинки. Это диктуют поручения огромной важности. Их тут же, на ходу подписывают карандашом, и молодой рабочий или матрос уже мчится в темную ночь на окраину города.

С прибытием Ленина эта работа приняла необычайный темп и размах. Владимир Ильич вызывает к себе красногвардейцев, представителей заводов, воинских частей. Дает точные, исчерпывающие указания, требует их немедленного выполнения.

...Вскоре по прибытии Ленина от ворот Смольного рванулась группа мотоциклов: в районы столицы помчались вестники восстания!»

Художественный рассказ и живое изображение на уроках истории играют важную роль в создании у учащихся конкретных образов прошлого. Но излагать весь исторический материал в форме художественного рассказа и тем более в форме живого изображения прошлого было бы нецелесообразно. Во-первых, применение указанных методов изложения требует времени, а время на уроке ограничено. А главное, для решения ряда важных учебно-образовательных и идейно-воспитательных задач урока нам нужен не только рассказ или живое изображение, но и другие методы изложения: сжатое сообщение, описание, объяснение. Подача всего содержания урока в художественной форме создала бы односторонность учебного процесса, обращаясь лишь к чувству и воображению школьника и не требуя от него серьезной черновой работы. Высказываемое иногда мнение, что учитель должен излагать материал на уроке истории преимущественно в форме волнующего рассказа, имеющего якобы особую воспитательную ценность, представляется нам ошибочным. Воспитательная ценность урока истории заключается прежде всего в идейном содержании излагаемого материала, а для его раскрытия от учителя требуется не только волнующий рассказ, но и четкое описание фактов, сжатое сообщение, разбор и объяснение. Подача исторического материала преимущественно в форме волнующего рассказа неизбежно придала бы изложению черты искусственности, ходульности. А это резко снизило бы воспитательный эффект урока.

В каких случаях необходим рассказ (в том числе и живое изображение) как метод изложения исторического материала?

Во-первых, при изложении крупнейших исторических событий, изучение которых имеет важное образовательное и воспитательное значение и должно оставить глубокий и яркий след в сознании учащихся. Это рассказ о Саламинском сражении, восстании Спартака, кругосветном плавании Магеллана, падении Бастилии, восстании декабристов, об июньских днях 1848 г. в Париже, «Кровавом воскресенье», обороне Пресни, штурме Зимнего, смерти В. И. Ленина, героической обороне Сталинграда и т. п.

Во-вторых, рассказ применяется в тех случаях, когда необходимо создать у учащихся содержательные и точные представления о новом для них историческом явлении. Например, нет необходимости давать красочный рассказ о всех крупных сражениях во время Пунических войн. Мы расскажем о битве при Каннах, чтобы создать у школьников конкретное представление о войнах того времени. Это позволит нам ограничиться сжатым сообщением о битве под Замой и о других военных действиях римлян. Точно так же нет необходимости красочно изображать все крестьянские волнения второй половины XIX в. в России, о которых упоминает учебник. Мы расскажем о событиях в селе

Бездна. Для создания у учащихся представлений об особенностях классовой борьбы западноевропейского пролетариата на различных этапах рабочего движения достаточно дать немногие, но яркие картины восстания силезских ткачей, митинга и демонстрации чартистов, июньского восстания парижских рабочих в 1848 г., стачки лондонских докеров в 1889 г. и т. д. В отношении других стачек или митингов учитель ограничится сжатым сообщением и кратким упоминанием о важнейших индивидуальных особенностях события: представления о забастовке, митинге, демонстрации у учащихся уже имеются.

В-третьих, рассказ необходим нам не только для создания у учащихся живых представлений об исторических событиях, но и для подведения к определенным выводам и обобщениям. Практика школьного преподавания истории и данные педагогического эксперимента показывают, что возможности организации и успех активной умственной работы учащихся младшего и среднего школьного возраста в значительной степени определяются не только содержанием, но и характером предложенного учащимся материала и методом его подачи. Исторический материал, изложенный в сюжетной конкретной форме, даже в старших классах служит предметом более активного обсуждения, чем тот же материал, поданный в отвлеченной, схематической форме.

Сюжетное повествование о событиях и людях активизирует самостоятельное мышление учащихся, особенно V—VII классов, давая им в качестве пищи для анализа, размышления и выводов простой и конкретный фактический материал в самой доступной форме.

В-четвертых, в практике преподавания рассказ применяется не только как метод изложения повествовательного, событийного материала, но и как способ объяснения сложных исторических явлений, раскрытия их сущности и закономерности, характеристики общественных отношений, как прием, облегчающий формирование понятий и дающий материал для активной умственной деятельности учащихся. В практике наметились два способа использования рассказа для решения указанных задач.

Первый способ состоит в том, что, разбирая сложное историческое явление, учитель поясняет его с помощью примера, эпизода, который и подается в сюжетной форме. Разъясняя, например, сущность американской внешней политики «штыка и доллара», полезно в качестве конкретного примера кратко рассказать историю закабаления одной из стран Центральной Америки.

Но возможен и другой прием: замена описания безликого исторического процесса сюжетным повествованием, художественным рассказом, построенным на конкретных фактах, в которых находит воплощение сущность данного процесса. Так, вопрос о захвате земли знатными франками и разъяснение фр-

мулы «нет земли без сеньора» могут быть изложены в форме сюжетного рассказа. Предложенный нами вариант такого рассказа¹ принят с некоторыми изменениями авторами учебника по истории средних веков².

Вместо сухого объяснения самим учителем или чтения по учебнику абзаца «Что мешало развитию торговли в средние века» (§ 19) целесообразнее построить занимательный рассказ о поездке средневекового купца морем до Венеции, оттуда по Ломбардии к альпийским перевалам в долину Рейна, рассказать о нападении морских пиратов, рыцарей-разбойников, о трудностях пути, о многочисленных пошлинах и предложить самим учащимся сформулировать, что мешало средневековой торговле.

В такой же форме можно показать (на судьбе одного земледельца) превращение смерда в закупа, закупа в холопа. В старших классах с помощью краткого сюжетного рассказа о возникновении акционерного общества, деятельности группы учредителей, выпуске акций, первом собрании акционеров и выборе правления можно раскрыть и объяснить сложнейшие вопросы об особенностях акционерных компаний, продаже и покупке акций, срастании монополистического банковского и промышленного капитала. Точно так же материал о трех стадиях развития капитализма в русской промышленности можно представить учащимся не в отвлеченной форме, а в форме живого рассказа об одном из центров русской текстильной промышленности.

«Недалеко от Москвы, во Владимирской губернии, раскинулись вотчины графа Шереметева: село Иваново и другие. Здесь издавна, еще в XVII в., крестьяне ткали полотна. В конце XVIII в. развивается и хлопчатобумажное производство. У себя в крепостном селе Иваново, в избах-светелках, заводили крестьяне ручные станки, покупали бумажную пряжу, ткали миткали. Много таких светелок появилось в селах Шереметева. В светелке три-четыре стана, все семья за работой. А Шереметев берет с таких «промышленных» крестьян не по 5—6, а по 15—20 рублей оброка с тягла! Что это за форма? Крестьянские кустарные промыслы. К концу XVIII в. из крестьян-кустарей выдвинулись люди весьма богатые; те, кто пронырливее, кто своего брата мужика прижать норовит и в торговле любого обмануть умеет. У таких уже не по три-четыре стана, а по тридцать — сорок, а у кого и сотни станов. А за станами свои же односельчане из села Иваново, из соседнего купеческого посада Вознесенское. Работают по вольному найму. И село Иваново разрослось: избы кирпичные, амбары крепкие, станки уже не в светелках стоят, а в длинных амбарах. Что это? — Кулацкая,

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1960, № 1, стр. 74.

² См.: Е. Агибалова и Г. Донской. Методика преподавания истории средних веков. М., «Просвещение», 1966, стр. 43.

капиталистическая мануфактура, выросшая из крестьянских кустарных промыслов!

На таких мануфактурах в селе Иваново к 1825 г. у «крестьянки» Грачевой работало девятьсот станков, у «крестьянина» Горелина — тысяча! И граф Шереметев собирал с таких «крестьян» по 10 тысяч рублей оброка, а позже графская контора стала брать определенный процент с каждой сделки.

Так вызревали внутри крепостной вотчины новые, капиталистические отношения — вырастал хозяин-капиталист и наемный рабочий, хотя оба по своему общественно-юридическому положению оставались крепостными крестьянами графа. Но вот над кирпичными корпусами кулацких мануфактур в 60-е годы XIX в. высоко поднялись черные трубы, запыхтела паровая машина, заработали механические самопрялки и станки. Родилась русская капиталистическая фабрика! Село разрослось, стало городом, центром русской бумаготкацкой промышленности — на земле графа Шереметева».

Раскрытая на живом материале ленинская формула в данном случае явилась для учащихся содержательным обобщением конкретной действительности.

Рассказ учителя в старших классах, помимо большей сложности содержания, отличается от рассказа на уроках истории в V—VII классах. Заметно возрастает его длительность: вместо 10—15 минут он нередко занимает значительную часть урока (до 30 минут). Рассказ как сюжетное повествование чаще сочетается с другими, более сложными формами изложения: с анализом, характеристикой, теоретическими обобщениями, иногда приближаясь к лекционному изложению; в старших классах рассказ во многих случаях служит объяснению сложных теоретических вопросов, подведению учащихся к серьезным выводам и обобщениям.

§ 6. Описание и характеристика, объяснение и рассуждение на уроках истории. Школьная лекция

Наряду с повествованием о событиях на уроке истории имеет место описание исторических явлений. **Описанием** мы называем последовательное изложение признаков или особенностей исторического явления, его существенных черт, его устройства, его состояния, наконец, его внешнего вида. В отличие от рассказа, в описании нет сюжета, но имеется конкретный объект, признаки которого мы и сообщаем учащимся. Так, учитель дает описание географической обстановки, где происходили исторические события (долины Нила, природы Греции, Куликова поля), хозяйственных комплексов (крепостной вотчины, мануфактуры), архитектурных сооружений (Афинского Акро-

поля, феодального замка, Московского Кремля при Иване III), органов управления (устройства Московских приказов), орудий труда, оружия (вооружения монголов, орудий неолита), внешнего облика и одежды людей изучаемой эпохи.

На уроках истории используются два вида описания. Можно дать описание внешнего облика Москвы XVII в. с ее узкими улицами, деревянными теремами, усадьбами бояр, крепкими избами купцов, Красной площадью, где раскинулся Большой торг, с зубчатыми стенами Кремля, с золочеными маковками церквей. Такое описание имеет задачей дать картину Москвы. Это картинное описание.

Но, описывая Москву XVII в., учитель может сосредоточить внимание учащихся на ее концентрическом расположении и характеристике ее основных частей — Кремля, Китай-города, Земляного города, ремесленных слобод, на устройстве ее укреплений (кремлевских стен, башен с тремя ярусами пушек нижнего, среднего и верхнего боя), на оборонной роли кольца монастырей, ее окружавших. Такое описание идет не путем воссоздания целостной картины, а путем анализа изучаемого объекта и может быть названо аналитическим.

Изучение ряда объектов требует преимущественно картинного описания, например: Русь после монгольского нашествия¹, русское и монгольское войска утром на Куликовом поле², улицы Парижа в июльские дни 1830 г. и т. д. Картинное описание в сочетании с ярким художественным рассказом, как мы знаем, дает живое изображение прошлого.

С другой стороны, изучение предметов техники, вооружения (устройства тарана, осадной башни) или государственного устройства, организации управления, войска и т. д. требует преимущественно аналитического описания. В ряде случаев аналитическое описание внутреннего устройства изучаемого явления (общественного строя, управления, устройства технического объекта) приближается к о б ъ я с н е н и ю.

Очень часто один и тот же описательный материал, в зависимости от приемов его изложения, может в одном случае лечь

¹ Вот какую картину Руси рисовал Н. М. Карамзин («История Государства Российского», изд. 5, кн. 1, стр. 168): «Там, где цвели города и селения, остались единственно кучи пепла и трупов, терзаемых хищными зверями и птицами... Только изредка показывались люди, которые успели скрыться в лесах и выходили оплакивать гибель отечества».

² «В шестом часу дня увидели русские Мамаево полчище, сходившее с холма. Оно двигалось, как туча, стенами; задние клали копыта на плечи передним. Одежды на них были темного цвета. Русские войска, напротив, шли нарядно. Множество знамен колебалось от тихого ветра, как облака: светились доспехи ратников, словно утренняя заря в ясное время, и еловцы на их шлемах огнем пылали». «Войско красовалось несметным множеством: крепки и скоры были у русских кони, вооружены они были короткими шпагами и длинными саблями: солнце играло на остриях копий, в покрашенных красной краскою щитах». (См.: Н. К о с т о м а р о в. Куликовская битва.)

в основу аналитического, в другом — картинного описания. Например, опираясь на изображения, украшающие художественные памятники скифских курганов¹, учитель дает представление о внешнем виде, одежде и вооружении скифов либо в форме аналитического, либо в форме картинного описания, даже в виде краткого, полного динамики рассказа².

В старших классах картинное описание в чистом виде редко имеет место на уроках истории. Учащиеся этого возраста обладают довольно значительным кругом образных представлений о прошлом, почерпнутых из художественной литературы, кинофильмов, произведений исторической живописи, музейных экспозиций, иллюстрированных изданий. Картинное описание здесь чаще всего сочетается с аналитическим.

И картинное и аналитическое описание должно быть прежде всего научно правильным. Это значит, что в описании, которое мы даем учащимся, выделены и подчеркнуты существенные черты описываемого явления, его существенные связи с другими явлениями; это значит, далее, что описание правильно отражает объективные противоречия исторической действительности. В большинстве случаев в описании сквозит оценка, основанная на научном анализе общественно-исторических явлений.

Разумеется, картинное описание должно быть конкретным, красочным, в некоторой мере эмоциональным. Но не этим определяется основное воспитывающее значение описания, а его идейной направленностью. Поясним это примером.

В дореволюционной школе красочное описание исторических явлений либо носило объективистский характер, затушевывая противоречия исторической действительности, либо служило любованию прошлым, его идеализации. Приведем такое описание средневекового замка в одном из дореволюционных учебников К. А. Иванова (изд. 1908 г.) и сопоставим его с описанием в советском учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского для VI класса (изд. 1967 г.).

Дореволюционный учебник

Феодалные сеньоры жили в замках, которые обыкновенно строились на возвышенных местах. Главным назначением замков было служить надежным убежищем на случай неприятельских нападений... Вокруг замковых стен... шел широкий ров... Ворота запирались тяжелою железною решеткою, которая свободно опускалась и поднималась, представляя некоторое подобие рыцарского

Советский учебник

На холме или высокой скале, подобно гнезду хищной птицы, возвышался над окружающей местностью замок. Это было жилище феодала и его крепость. В замке феодал укрывался от восставших крестьян и нападений других феодалов...

Мощные стены с зубчатыми башнями служили надежной защитой. Замок был окружен широким рвом с водой. Через ров к воротам был

¹ См. иллюстрации в учебнике по истории СССР для VII класса, 1967.

² Описание серебряной вазы из Чертомлыкского кургана, построенное в форме рассказа, см.: «История СССР», 7 класс, авторы М. В. Нечкина и П. С. Лейбенгуб, 1967, стр. 20.

забрала. К углам замковой стены примыкали башни с зубцами... В середине пространства, занимаемого замком, возвышалась главная башня, в которой хранились сокровища сеньора, а кругом располагались жилые помещения и хозяйственные постройки. Большую часть времени феодальные владельцы проводили вне своей семьи: на охоте, на войне, в каком-нибудь набеге. Сильно оживлялись обитатели замков, когда к ним заходил какой-либо певец, рассказчик, фокусник или пилигрим. Несказанно радовались они вестнику, приглашавшему их на турнир.

перекинут подъемный мост; на ночь или при нападении врага его поднимали на цепях. По сигналу тревоги воины феодала спешили занять свои места на стенах и башнях...

Над всеми постройками замка возвышалась главная башня. В ней феодал со своими воинами и слугами мог выдерживать долгую осаду... В подвальном помещении находился колодец с водой и хранились запасы продуктов. Здесь же была тюрьма; в сыром, темном подzemелье томились пленники и непокорные крестьяне, прикованные цепями к стене...

Замок постоянно напоминал крестьянам о грозной силе феодала. С ненавистью смотрели они на его высокие башни и мрачные стены. Не раз из замка выезжали на конях воины, чтобы грабить крестьян.

Как видим, в описании замка в советском учебнике подчеркнута прежде всего его функция, связанная с классовым угнетением, отношение угнетенных крестьян к этому оплоту классового господства феодала. Образное сравнение с гнездом хищной птицы придает определенную эмоциональную окраску описанию.

Даже, казалось бы, «простое» описание природы в советских учебниках идейно направлено: описывая заболоченную долину Нила, мятельные разливы Хуанхэ, каменистые склоны горной Греции, дремучие леса Восточной Европы, мы ставим целью не поразить школьника экзотикой нильской долины или красотами природы Греции, а подвести к пониманию роли труда народных масс в преобразовании природы, в превращении губительных для человека мест в районы высокой земледельческой культуры. Соответственно этой задаче и строится описание, подчеркиваются в описываемом явлении те, а не иные черты.

Идейно воспитывающее воздействие описания усиливается его контрастностью, когда грубому могуществу замка и примитивной роскоши его обитателей мы противопоставим описание жалких хижин, приютившихся у подножия замка, или рядом с описанием богатой усадьбы русского вельможи XVIII в. дадим описание «радищевской» избы, опишем лагерь королевских войск и внешний облик «кавалеров» и вслед за этим — лагерь парламентской армии «круглоголовых» и т. д. Такой **контрастный** способ описания облегчает учащимся сравнение и противопоставление борющихся сил, раскрытие классовых противоположностей, анализ и оценку событий. Этот прием особенно оправдан в V—VIII классах.

Картина мира в эпоху империализма также контрастна: кучка развитых империалистических государств, **буржуазия**

которых держала в своих руках все богатства мира и обогащалась за счет эксплуатации сотен миллионов трудящихся в колониях,— и вся Африка, почти вся Азия, Южная Америка, Индонезия — огромные страны и материки, превращенные в колонии, полуколонии империалистических государств и подвергавшиеся невероятному угнетению и ограблению.

Таким образом, контрастность и эмоциональность могут быть достигнуты не только в картинном, но и в аналитическом описании. Оно так же партийно, идейно направлено, имеет воспитывающее значение.

Так, описывая государственное управление Российской империей начала XVIII в., учитель не только перечислит новые государственные учреждения и должности, созданные при Петре I, но и подчеркнет самые существенные черты государственного аппарата: централизованный, бюрократический характер, направленность на угнетение народа, связь с абсолютизмом, отношение к положению народа, наконец, наше отношение к данному явлению. Такое описание переходит в характеристику.

Характеристика представляет собой разновидность описания. Характеристика исторического явления — это точно сформулированное перечисление его существенных черт и особенностей в их внутренней связи. Характеристика может быть краткой и развернутой. Примером краткой характеристики может служить характеристика Александра Македонского в учебнике Ф. П. Коровкина: «...это был энергичный, смелый, но жестокий и вспыльчивый человек. Он отличался блестящими способностями и получил прекрасное образование» (стр. 158). Или ленинская характеристика классовой природы правых партий в Государственной думе: «правые — партия крепостников помещиков», «октябристы отличаются от них тем, что кроме помещика эта партия обслуживает еще крупного капиталиста, старозаветного купца, буржуазию, которая так перепугалась пробуждения рабочих, а за ними и крестьян, что целиком повернула к защите старых порядков»¹.

Такие характеристики могут быть включены в повествование и служить средством конкретизации (например, краткая характеристика исторического деятеля) или фактической справкой, необходимой для понимания дальнейшего материала (краткая характеристика классового лица буржуазных партий, характеристика экономического положения страны в определенную эпоху и т. п.).

Иное дело — итоговая характеристика, характеристика обобщенная, например характеристика французского империализма как ростовщического, характеристика наполеоновского правительства как буржуазного правительства, задушившего

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 18, стр. 31 и 33.

революцию и оставившего лишь те ее завоевания, которые были выгодны крупной буржуазии.

Прежде чем давать такую характеристику, мы сообщаем учащимся соответствующий конкретный материал и даем необходимые объяснения.

Итоговая обобщающая характеристика может быть образной, например характеристика Германской империи конца XIX в. как союза крупного хищника с полдюжиной лисиц и двумя десятками зайцев и мышей. Ею мы завершаем рассказ о создании Германской империи и описание ее политического строя.

Итак, краткая характеристика на уроке истории выступает либо как элемент излагаемого фактического материала, либо в качестве итогового обобщения.

Эти же функции выполняет и развернутая характеристика. Одно дело, когда учитель дает развернутую характеристику личности выдающегося исторического деятеля: такая характеристика преподносится учащимся как факт. Другое дело — характеристика крепостного барщинного хозяйства, которая может быть усвоена учащимися лишь как итог и обобщение большого фактического материала.

Однако различие между характеристикой констатирующей и итоговой относительно. И та и другая представляет собой обобщение. Даже чисто описательная характеристика, например исторического деятеля, может быть подана учащимся не как готовый факт, не догматически, а как итоговое обобщение тех поступков данного деятеля, фактов из его биографии, которые учитель сообщит учащимся, прежде чем давать его характеристику. Таким путем может быть раскрыта характеристика любого исторического явления, если этого требует идейное содержание урока, если имеется достаточно доступный, выпуклый и компактный материал и если это позволяет время на уроке.

Так же как в описании, в характеристике любого исторического явления мы раскрываем не случайные, а существенные его черты. Только такая характеристика может претендовать на научность. Вместе с тем в характеристике, которую мы даем учащимся, всегда сквозит оценка исторического явления. Поэтому характеристика, правильно отражающая существо исторического явления в его связи с общими процессами и закономерностями, идейно направлена и имеет воспитывающее значение, ибо содействует формированию определенного отношения школьника к характеризваемым явлениям. Характеристика партийна.

Важен и еще один момент. Давая развернутую характеристику, учитель не ограничивается перечислением существенных признаков в определенном порядке. Он раскрывает перед учащимися ведущий признак, его внутреннюю связь со всеми

остальными. Так, в характеристике империализма учитель подчеркивает определяющий момент — господство капиталистических монополий, раскрывая сущность империализма как монополистической стадии капитализма и показывая, что все остальные его признаки вытекают из господства монополий и определяются им. В развернутую характеристику империализма войдет и определение его исторического места как последней стадии капитализма, и его оценка как загнивающего капитализма.

Искусство характеристики представляет известную трудность, особенно для начинающего учителя. Этому искусству преподаватель истории учится у классиков марксизма-ленинизма. В их трудах он найдет непревзойденные по глубине и точности, блестящие по форме характеристики исторических событий, деятелей, течений, групп.

В произведениях К. Маркса и Ф. Энгельса даны, например, характеристики английской и французской буржуазных революций, вигов и тори, Пальмерстона и Дизраэли, якобинцев и жирондистов, Людовика XVI и Николая I, Кавеньяка и Наполеона III и т. д.; в произведениях В. И. Ленина — замечательные характеристики декабристов, Герцена и Чернышевского, реформ 60-х годов, октябрьской стачки 1905 г. и Московского вооруженного восстания. Учитель использует полные гнева и сарказма ленинские характеристики буржуазных политиков: Гладстона, Чемберлена, В. Вильсона¹, характеристику оппортунизма, социал-шовинизма.

Руководствуясь этими классическими образцами, преподаватель постепенно овладевает искусством характеристики исторических явлений, используя с этой целью материал монографий, мемуарной, биографической, художественной литературы.

Умение вести рассказ, давать описание и характеристику исторических явлений составляет большое достоинство учителя истории. Но этими методами изложения не ограничивается его работа на уроке. В ходе изложения учитель обеспечивает не только восприятие исторического материала, но и его осмысливание. В известной мере осмысливание достигается в ходе повествования и описания: причинные связи, значение и оценка событий сквозят в рассказе учителя, в даваемых им характеристиках. Но этого недостаточно. Необходимо объяснение.

Объяснение — это раскрытие внутренних связей и зависимостей, в частности причинных связей, закономерностей, смысла, сущности и значения исторических явлений, раскрытие новых понятий, исторических терминов. Примерами объяснения могут служить объяснение причин феодального раздробления Киевской

¹ См.: например, В. И. Ленин. Сочинения, т. 20, стр. 131; т. 22, стр. 243, 244; т. 28, стр. 312.

Руси, смысла и значения Тарутинского маневра, различия между продрозверсткой и продналогом и т. п.

Начинающий учитель подчас недооценивает роли объяснения на уроках истории, ограничиваясь повествованием. Между тем с помощью объяснения исторических фактов облегчается понимание и сознательное усвоение их учащимися. Многие из того, что кажется элементарным взрослому человеку, неизвестно учащимся и требует подробного объяснения. А иные вопросы приходится объяснять неоднократно в связи с новым материалом, в новом разделе курса.

Там, где стоит задача раскрыть и обосновать теоретические выводы, опираясь на рассказанный и разъясненный фактический материал, изложение учителя приобретает характер рассуждения, доказательства. Так, учитель доказывает необходимость петровских преобразований и их обусловленность предшествующим развитием России в XVII в., раскрывает ошибки народников в их оценке судеб капитализма в России, излагает ленинское учение о гегемонии пролетариата в буржуазно-демократической революции в России и т. д.

Рассуждением мы называем последовательное развитие положений, доказательств, подводящее учащихся к выводам и заключениям. Рассуждение на уроках истории служит для раскрытия теоретических выводов и учит школьников историческому мышлению. Оно должно быть доступным, убедительным, четким, последовательным. В школьном курсе истории теоретическое рассуждение учитель даст не в виде абстрактных логических построений, а лишь опираясь на изложение, анализ и обобщение конкретно-исторического материала.

Рассуждение на уроке истории и выступает обычно в качестве одного из элементов изложения в сочетании с рассказом, описанием, объяснением. Ход рассуждения в этих случаях очень краток. Лишь в тех редких случаях, когда на уроке преобладает теоретический материал (изучение «Апрельских тезисов», решений III съезда РСДРП и т. п.), рассуждение приобретает развернутый характер, приблизив изложение учителя к лекционному.

Лекционное изложение представляет собой развернутое теоретическое рассуждение, научный анализ и обобщение, последовательно проведенные и опирающиеся на конкретный исторический материал. В лекционном изложении материал повествования и описания служит задачам разбора и обобщения, составляя фактическую основу для выводов и заключений. При этом анализ и обобщение в лекционном изложении осуществляются не в форме беседы, а в монологической форме. Анализ и обобщение, систематизация и рассуждение выступают здесь не как дополнение к рассказу, а составляют самую существенную сторону учебного изложения. Таковы особенности лекционного изложения в высших учебных заведениях.

Школьная лекция существенно отличается от лекции в высшем учебном заведении. Прежде всего лекционное изложение в чистом виде почти не имеет места на уроке истории, даже в X классе. В отличие от лекции в вузе, школьная лекция продолжается не два часа, а 45 минут. В X классе школьная лекция может охватить два-три урока, после чего проводится повторительный урок или урок опроса. В отличие от лекции в вузе, школьная лекция включает элементы беседы. Школьная лекция начинается с вводной беседы. В ходе лекции учитель не раз прерывает свое изложение, ставя перед классом вопросы, требующие от учащихся работы мысли. Школьная лекция заканчивается заключительной беседой по изложенному. Особенностью школьной лекции является и непосредственное руководство со стороны учителя конспективной записью учащимися содержания лекции. Учитель сообщает слушателям тему лекции, указывает заголовки пунктов плана лекции по мере изложения, подчеркивает интонацией важные моменты для записи, подсказывает более краткие и точные формулировки, дает возможность дословно или почти дословно записать выводы. Школьную лекцию учитель ведет более замедленным темпом, чем лектор в высшей школе.

Основные требования к школьной лекции хорошо сформулированы в книге В. Н. Бернадского «Методы преподавания истории в старших классах» (1939):

1. Лекция должна быть безукоризненной в научном отношении.

2. Лекция должна быть шире содержания учебника, по крайней мере в некоторых местах должна выходить за рамки того, что рассказано в учебнике. Если лекция будет представлять собой сокращенное содержание учебника или более или менее точное воспроизведение текста учебника, тогда ученики перестанут слушать лекцию.

3. Лекция должна обладать внутренней наглядностью, создавая у учащихся живое созерцание прошлого.

4. Вместе с тем лекция должна учить мыслить, давать образцы разбора и обобщения исторических событий, воспитывать историческое мышление учащихся.

5. Наконец, для того чтобы лекция дошла до учащихся, преподаватель должен немало поработать над своим языком.

Проведение урока лекционным методом допустимо только в старших классах. К школьной лекции мы прибегаем в следующих случаях:

1. Когда в изложении сложного исторического материала необходимо раскрыть перед учащимися закономерность и логику событий, дать более глубокий и развернутый их анализ (например, в изложении борьбы течений внутри якобинской диктатуры и событий 9 термидора, основных этапов движения народников, аграрной реформы Столыпина и ее результатов и т. п.).

2. При изложении программного материала, в котором преобладают теоретические вопросы («Теория научного коммунизма и раскрытие К. Марксом сущности капиталистической эксплуатации» и др.).

3. При повторении пройденного материала в конце года, особенно в выпускных классах (обзорные лекции).

Нередко возражают против обзорных лекций как метода повторения в X классе на том основании, что повторительные лекции снижают самостоятельность учащихся, превращают повторение в натаскивание к экзамену. С этим нельзя согласиться. Лекционное изложение требует от учащихся более высокой культуры слушания и более самостоятельной домашней работы. Необходимо только, чтобы обзорная повторительная лекция в X классе сочеталась с заданием по учебнику и чтобы на основе лекции и учебника учащиеся обязаны были составить план-конспект своего ответа в объеме требований экзаменационного билета.

Подведем итоги.

1. Устное сообщение исторических знаний на уроке осуществляется путем изложения материала учителем и путем обсуждения в ходе беседы. Основные методы изложения: повествование, описание и характеристика, объяснение, рассуждение, лекционное изложение.

2. Преобладающим методом на уроках истории является повествование о конкретных событиях или исторических процессах. Различается повествование в форме сжатого сообщения и в форме живого, занимательного рассказа. Рассказ может быть кратким и развернутым, в большей или меньшей степени художественным. Яркий художественный рассказ, живо и наглядно воспроизводящий события прошлого, приближается к живому изображению. Эта последняя форма представляет собой сочетание художественного рассказа с картинным описанием.

3. Описание исторических явлений имеет две разновидности: аналитическое и картинное описание. Ближе к описанию стоит характеристика, краткая или развернутая. В характеристике могут преобладать элементы описательные и элементы обобщения (итоговая характеристика).

4. Объяснение и рассуждение на уроках истории выступают как элементы изложения в связи с сообщением фактического материала. В объяснении может преобладать анализ или обобщение. Под разбором понимают сочетание анализа и обобщения с рассуждением и выводами. Анализ и обобщение производятся либо в монологической форме, либо путем беседы.

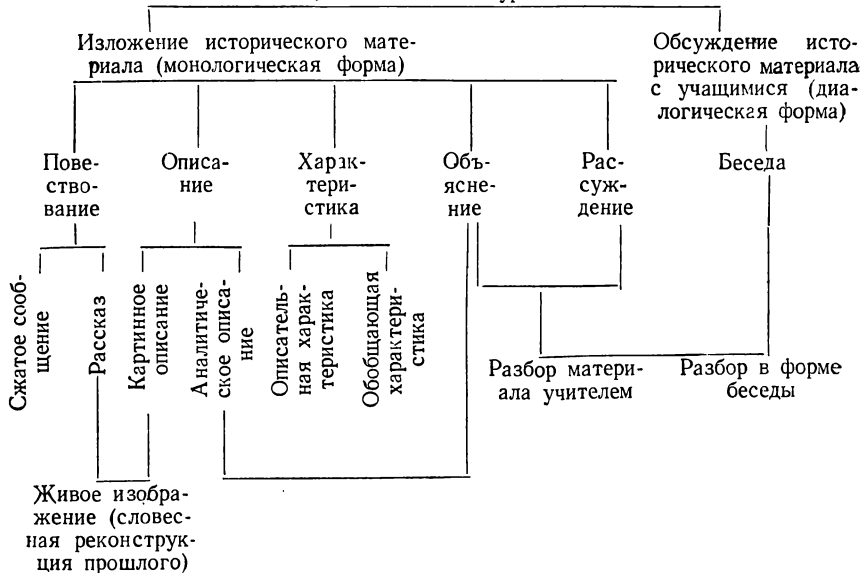
Преобладание теоретического анализа и обобщения, развернутых на конкретно-историческом материале, приближает изложение учителя к лекционному.

5. На уроке все указанные методы устного изложения чаще всего выступают в сочетании, переплетаются, переходят один в другой. Так, аналитическое описание переходит в объяснение, повествование (художественный рассказ), сочетаясь с картинным описанием, дает живое изображение и т. д.

Таблица 1

Классификация методов устного изложения в обучении истории

Живое слово на уроке



В прилагаемой таблице сделана попытка отразить в наглядном виде классификацию методов устного изложения, наметившихся в практике преподавания истории в школе. (См табл. 1.)

При подготовке к уроку учитель решает, каким методом он изложит тот или иной материал. Выбор методов изложения определяется характером материала, учебно-познавательными и воспитательными задачами, которые ставит учитель, и подготовленностью класса.

Так, исторические события, полные динамики, драматизма, учитель изложит методом рассказа с целью создания у учащихся яркого представления о событии, картины события. Сюжетный рассказ он использует и как способ объяснения сложного исторического материала.

При ознакомлении с памятниками культуры, с организацией государственного управления, с состоянием страны в определенную эпоху учитель прибегнет к описанию, даст характеристику исторического деятеля. Он проведет разбор причин поражения

революции 1905 г., а учение В. И. Ленина о возможности победы социализма в одной стране изложит путем рассуждения с элементами беседы (вопросы к классу, высказывания учащихся) на лекции школьного типа.

В менее подготовленном классе, где учащиеся обладают меньшим запасом исторических представлений, учитель чаще будет заменять сжатое сообщение художественным рассказом.

Если учитель ставит своей задачей усилить эмоциональное действие рассказа, он прибегнет к живому изображению, введя в художественный рассказ элементы картинного описания.

При выборе методов устного изложения учитель учитывает и текст учебника: что здесь требует объяснения, что должно быть раскрыто и конкретизировано, что подвергнуто разбору и т. д. Таким образом, от учителя требуется творческий подход к решению вопроса о выборе метода изложения.

§ 7. Средства и приемы конкретизации в повествовании и описании исторических явлений

Живость и наглядность рассказа достигаются с помощью разнообразных средств и приемов конкретизации. Применение этих средств и приемов превращает сообщение в рассказ и делает описание картинным. Средства и приемы конкретизации помогают нам в решении серьезных познавательных и воспитательных задач школьного курса истории: в создании конкретно-исторических представлений, в реализации тех образовательных и воспитательных возможностей, которые могут быть извлечены из содержания конкретного исторического факта при серьезном и творческом отношении к методике преподавания.

Следует изгнать из своей речи шаблонные, малосодержательные фразы и бороться за их изгнание из речи учащихся: «русские сражались храбро», «помещики угнетали крестьян», «положение рабочих было тяжелое» — такие формулировки дают лишь видимость описания. Нет, приведем примеры мужества русских, расскажем, как угнетали крестьян, каковы были их повинности, используем для этого документальный материал, покажем конкретно тяжелую жизнь рабочих в царской России конца XIX в.: рабочий день 14 часов, вычи сон 8 часов, что остается? Два часа на еду да на дорогу. Недаром в революционной песне поется: «Вся наша жизнь — тяжелый труд». Заработок: 8—10 рублей в месяц на семью, а за угол домовладелец берет 3—4 рубля. Материал для описания возьмем самый типичный, самый проверенный — из работ К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина¹.

¹ См.: Ф. Энгельс. Положение рабочего класса в Англии; К. Маркс. Капитал, т. I, гл. 13, 23 и др.; В. И. Ленин. К рабочим и работницам фабрики Торнтон. Сочинения, т. 2, и другие произведения.

Путем конкретизации мы достигнем большей убедительности изложения, лучше раскроем своеобразие изучаемых исторических явлений — это очень важно: элементы модернизации имеют место в представлениях и у старших школьников. Наконец, с помощью средств конкретизации мы лучше раскроем сущность, значение, закономерность исторических явлений.

Конкретизация изложения связана с введением некоторых деталей, некоторых дополнительных фактов. Не нарушается ли этим дозировка материала, предусмотренная программой? Не перегружаем ли мы учащихся? Практика показывает, что «разгрузка» школьного курса истории от деталей отнюдь не всегда облегчает, а нередко, наоборот, затрудняет учащимся усвоение учебного материала. Умело отобранная деталь может явиться как раз наиболее экономным и доходчивым приемом изложения. Ученики легко запоминают интересную деталь, а вместе с ней и существенные черты исторического явления, которые отразились в этой типичной детали. Требование конкретизации не противоречит требованиям строгого отбора исторического материала. Рассказ учителя может быть сжат, немногословен и вместе с тем конкретен.

Рассмотрим средства конкретизации, применяемые в практике преподавания истории.

1) *Конкретизация моментов, характеризующих время исторического события.* Речь идет не о хронологизации, а о введении в изложение некоторых конкретных признаков времени, когда совершалось событие, с целью создания картины события, живых представлений об обстановке, в которой оно происходило. Так, о начале Ледового побоища мы скажем словами поэта: «В субботу пятого апреля, сырой рассветною порой...» Описывая Куликово поле, упомянем «леса, чуть тронутые золотом осени...». День 9 января 1905 г. отметим рядом особых признаков зимы: «морозное утро», «снег на площади окрасился кровью...» О событиях 14 декабря 1825 г. на Сенатской площади: «Короткий декабрьский день клонился к концу, и Николай I страшился, что с наступлением темноты народ хлынет на площадь, ряды восставших смешаются с правительственными войсками...»

2) *Конкретизация моментов, характеризующих место исторического события.* Речь идет не о локализации исторических явлений с помощью карты или плана местности, а о создании методом живого слова конкретных представлений о том, как выглядело место события. В самом деле, будет ли конкретным и определенным представление о Ледовом побоище, если мы не скажем ни слова о льдах Чудского озера, о прибрежной полосе, усеянной валунами? Можно ли охарактеризовать придворную жизнь Елизаветы Петровны, не описав золоченых дворцов, созданных Растрелли, или, рассказывая об июльской революции,

не сказать об узких улицах Парижа, укрепленных баррикадами? Таким образом, для конкретизации исторических событий в ряде случаев необходимо дать характеристику условий местности, иногда яркое описание и безусловно обязательно во всех случаях точное и конкретное указание. Вместо неопределенной фразы: «Наполеон перешел границу России» — укажем конкретнее: «В ночь на 12 июня французские войска начали переправу через Неман, перейдя, таким образом, границу России». Описывая древний Киев, кратко охарактеризуем его географическое положение: «На правом, высоком и крутом, берегу Днепра».

3) *Использование бытового материала.* Одним из средств конкретизации служит историко-бытовой материал. Он доступен, нагляден и понятен учащимся.

Нужно оговориться, что в оценке историко-бытового материала советская школа принципиально расходится с современной буржуазной и русской дореволюционной методикой, в частности с тем ее направлением, которое стремилось свести содержание школьного курса истории к культурно-бытовым картинкам, придавая изучению быта самодовлеющее значение. В книгах для чтения по истории, созданных представителями этого направления, преобладало описание быта господствующих классов: рыцарства, богатых горожан, бояр, крупнейших помещиков XVIII в.¹. Этот материал ориентировал учащихся на любованье историческим прошлым. Такой подход чужд советскому учителю.

Признавая большую познавательную ценность историко-бытового материала, советская школа видит ее прежде всего в том, что изучение элементов быта дает учащимся конкретное представление об образе жизни людей в изучаемую эпоху. Привлечение бытового материала позволяет с большей конкретностью ознакомить учащихся с уровнем развития производительных сил, положением трудящихся масс, социальными контрастами эпохи, с теми сторонами материальной и духовной культуры, которые характеризуют повседневную жизнь людей. Бытовые подробности дают возможность учащимся почувствовать колорит эпохи и в значительной мере помогают избежать модернизации исторического прошлого.

Этим определяется место историко-бытового материала в школьном курсе истории. Он выступает, во-первых, в качестве предмета изучения на уроках, посвященных вопросам культуры. Так, в теме «Развитие русской культуры в XVII в.» найдет свое место и материал о быте боярства, крестьян и посадских людей того времени. При изучении культуры начала XVIII в. в России учитель знакомит школьников с бытом европеизированного дворянства. И, во-вторых, элементы быта вводятся в изложение как

¹ См., например: К. А. Иванов. Средневековый замок и его обитатели, 1900; его же, Средневековый монастырь и его обитатели, 1901 и др.

средство конкретизации при изучении различных сторон общественной жизни — экономики, классовой борьбы, военного прошлого и т. д.¹

Бытовой материал привлекается учителем лишь в той мере, в какой это необходимо для познания изучаемых явлений прошлого, для решения воспитательных задач курса, для подведения учащихся к марксистскому пониманию истории.

Так, рассказывая о классовой борьбе в годы английской революции XVII в., учитель скажет и о внешнем облике «кавалеров» и «круглоголовых», о различии в их одежде, прическе и т. п. Это помогает более конкретно показать различие в социальном положении и образе жизни борющихся групп, дать их острую классовую характеристику. Рассказывая о хозяйственном строительстве в Советской республике в годы гражданской войны, учитель приведет ряд бытовых деталей: занесенные снегом железные дороги; поезда, идущие по 100 верст в сутки, а когда кончалось топливо, пассажиры валили деревья, пилили их на дрова, и поезда шли дальше; занесенные сугробами пустынные городские улицы; квартиры, освещенные «коптилками»; печки-«буржуйки», у которых грелись и варили жидкую похлебку из селедочных голов и пшена; продовольственные карточки, по которым рабочие получали полфунта хлеба в день, а иждивенцы — восьмушку. Все эти детали ярче и нагляднее длинных объяснений рисуют внутреннюю обстановку в стране, хозяйственную разруху, воспитывают у школьников глубокое уважение к рабочему классу, который под руководством Коммунистической партии в тяжелых условиях войны, холода, голода, эпидемий, контрреволюционных мятежей продолжал революционную перестройку всех сторон общественной жизни.

Исходя из вышеуказанных соображений о месте и роли бытового материала в школьном курсе истории, нельзя полностью принять перечень историко-бытовых элементов, предложенных В. Г. Карцовым в качестве минимума, необходимого для создания образных исторических представлений у учащихся старших классов².

В. Г. Карцов полагает, что для каждого исторического этапа (например, для первой половины XVIII в., для конца XVIII в., для начала, середины и конца XIX в. и т. д.) следует давать учащимся материал, характеризующий одежду, украшения, головные уборы (мужские и женские) различных слоев

¹ Об изучении быта как элемента культуры см.: А. Вагин и Н. Сперанская. Вопросы культуры в школьном курсе истории. М., Учпедгиз, 1959. Здесь же речь идет об использовании бытового материала как одного из средств конкретизации.

² См.: В. Г. Карцов. Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах. Учпедгиз, 1952, стр. 40—42. Эти же требования сформулированы и в издании 1955 г., стр. 44—46.

населения, жилище и обстановку, городской транспорт и охрану порядка, планировку и освещение городов, отдых и времяпрепровождение и т. д.

С этим никак нельзя согласиться. Не только строгий бюджет времени на уроке, но главным образом серьезные образовательные и воспитательные задачи курса, особенно в старших классах, требуют от учителя соблюдения каждый раз определенной меры, степени конкретизации.

Если отсутствие конкретизации, делая изложение учителя сухим и отвлеченным, препятствует раскрытию идейного содержания урока в доступной и наглядной форме, то избыток конкретизирующих деталей топит идею урока в мелочах, препятствуя выделению главного и существенного.

Слов нет, в отдельных случаях, например при описании придворной жизни в XVIII в., учитель скажет о туалетах и прическах придворных дам и щеголей того времени, ибо эти детали наглядно раскрывают паразитический образ жизни высшего дворянства. Но это не значит, что учитель должен сообщать учащимся о прическах и головных уборах всех слоев населения при изучении всех этапов исторического развития.

Он привлечет каждый раз лишь те элементы быта, которые наиболее типичны и существенны для характеристики общественной жизни своего времени.

Далеко не всегда необходимо давать подробное описание элементов быта. Рисуя, например, дифференциацию пореформенной русской деревни, учитель опишет жилище бедняка одной фразой, заимствованной из очерка Глеба Успенского: «Изда его вся почти развалилась: вместо стекол тряпки и какие-то лохмотья» («Власть земли»).

Прекрасный по яркости и безукоризненный в смысле достоверности материал о быте рабочего класса учитель находит в произведениях классиков марксизма-ленинизма. Вот как описывает Ф. Энгельс жилища рабочих Манчестера, Эдинбурга и других городов в первой половине XIX в. в книге «Положение рабочего класса в Англии»:

«Нередко целая семья спит вповалку на одной кровати; куча грязной соломы и покрывало из старой мешковины служат общим ложем для всей семьи; часто даже несколько семейств занимали одну сырую подвальную комнату, в отвратительной атмосфере которой теснилось 12—16 человек; в самом Манчестере в подвалах, «согласно официальным отчетам», живет 12% всех рабочих»¹.

4) Одним из средств конкретизации является использование цифрового материала. Но было бы ошибкой перегружать им изложение: он труден для восприятия и легко забывается.

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, изд. 2, т. 2, стр. 300—310.

Цифр, которые мы используем на уроке, не должно быть много, и они должны быть выразительными. Двумя-тремя цифрами можно охарактеризовать хозяйственную разруху Советской России в результате гражданской войны и интервенции: продукция сельского хозяйства составляла менее половины довоенной, выплавка чугуна — 3% довоенной, т. е. опустилась до уровня выплавки при Петре I, поезда от Москвы до Харькова шли 10 суток.

Очень часто цифровой материал, вводимый в изложение, сам нуждается в конкретизации. Например, подушная подать — 74 коп. с мужской души. Эта цифра ничего не говорит современному школьнику о тяжести налога. Необходимо дать учащимся правильное мерило этой тяжести, раскрыв конкретную жизненную ситуацию, скрытую за цифрой. Вот крестьянская семья: дед на печи, муж с женой, дочка, двое парнишек. Душ четверо, ртов шестеро, а работников двое. Подушной за четыре души 3 руб. в год. А рабочий при Петре I получал 2—4 коп. в день. Значит, отдай царю заработок взрослого рабочего за 4 месяца.

При разборе отрывков из чартистской петиции 1842 г. учитель делает такое разительное сопоставление: ежедневный доход королевы Виктории составлял 164 фунта 17 шиллингов 6 пенсов, архиепископа Кентерберийского — главы государственной церкви — 52 фунта 10 шиллингов, «в то время как тысячи бедняков должны содержать свои семейства на доход, не превышающий 2 пенсов в день на человека». Иными словами, доход королевы в 20 тыс. раз больше заработка, приходящегося на каждого из членов семьи бедняка.

А что такое 2 пенса в день в те времена? Сделаем расчет. За угол или часть комнаты в подвале хозяин брал 3—4 шиллинга в месяц. При семье в 4 человека это составляет полпенса в день с каждого. Если даже не считать жалких расходов на одежду, что останется на еду? На 1½ пенса в день можно купить только хлеба: ведь фунт хлеба стоил целый пенс!

Так раскрывается для школьника значение цифрового материала. Лишь при условии такой конкретизации «вся эта крупа цифр начнет принимать человеческие образы и облекаться в картины ежедневной жизни, т. е. начнет получать значение не мертвых и скучных знаков, а, напротив, значение самого разнообразнейшего изображения жизни»¹.

Цифровые данные, используемые на уроке, учитель заранее подготовит, округлит, сделает их более удобными для запоминания, из большой таблицы выберет один-два ряда наиболее разительных показателей, упростит числовые показатели и их отношения. Вместо сложной формулировки: «Заработная плата

¹ Г. Н. Успенский. Живые цифры. Избранное. М., ГИХЛ, 1953, стр. 551.

упала на 50—60%» — учитель скажет: «...упала вдвое». Совершенно недопустимо оперировать такими, например, формулировками: «Выплавка чугуна увеличилась в один и пять десятых раза» — нужно сказать просто: «...в полтора раза»; «Длина железнодорожной сети в России в 1900 г. составляла 53 234 километра» — нужно округлить: «...более 50 тысяч километров»; «Число рабочих возросло до 2098 тысяч» — нужно сказать: «...до двух миллионов человек».

5) *Использование художественной литературы* также помогает конкретизации исторического факта, созданию ярких образов прошлого, картинности повествования и описания. С этой целью учитель привлекает такие образы художественной литературы, которые правдиво отражают историческое прошлое и помогают раскрыть идейное содержание урока. Недопустимо какое бы то ни было объективистское «художественное» приукрашивание прошлого.

В рассказе о Ледовом побоище учитель использует, например, строки из известной поэмы К. Симонова: «Одеты в шубы, в армяки, стояли темные от злобы псковские пешие полки. Их немцы доняли железом, угнали их детей и жен, их двор пограблен, скот порезан, посев потоптан, дом сожжен. Их князь поставил в середину, чтоб первый приняли напор. Надежен в черную годину мужицкий кованый топор!» В этом случае образность служит не только «картинности» описания. Этот отрывок помогает раскрыть существенное: разбой псов-рыцарей, настроение воинов-крестьян, народный характер борьбы.

Наряду с образами художественной литературы прекрасным средством конкретизации служат произведения устного народного творчества.

«События прошлого, о которых говорится в произведениях фольклора, не отнесены точно к определенному времени и месту. Изображаемые явления нередко сказочно преувеличены. Но в произведениях фольклора историк найдет материал по таким вопросам, о которых молчат другие источники. Княжеский Киев X—XI вв. встает перед нами в былинах с большей яркостью, чем в летописях. Днепр с многочисленными судами; сходни, по которым заезжие гости переходят с корабля на пристань или на «крут-бережок», терема златоверхие, окруженные вишневыми садами; почестные пиры, на которых дружинники хвастают кто силой богатырской, кто казной; гусяры да скоморохи, потешающие богатырей, наконец, широкое «раздольице чисто поле», где «застава богатырская» стережет рубежи Русской земли,— за всеми этими былинными образами можно увидеть реальные черты Киевской Руси»¹.

¹ В. Н. Бернадский. Фольклор на уроках истории СССР в средней школе. «Исторический журнал», 1938, № 10, стр. 106.

Несколько строк из былины о Садко, прочитанных в классе, оживят представление о богатстве Великого Новгорода, о его пристанях и улицах, обширном торге, обилии «товаров новгородских, московских, заморских со всего да со бела свету», которых не выкупить ни одному, даже самому богатому купцу.

В произведениях народного творчества отражена история самих народных масс, крупнейшие исторические события, которые надолго определяли судьбу народа, отразилась и оценка этих событий самим народом.

Небольшой отрывок из песни о Щелкане Дуденьевиче ярко рисует жадность татарских баскаков, тяжелую судьбу трудового народа под игом монголо-татарским. Разорение страны, массовый угон в неволю, тяжелая дань — так отразилось монгольское иго в народной песне.

Старинная русская пословица говорит о безвыходном положении крестьянина, вынужденного просить у боярина денег в долг и обязанного работать в уплату процентов, превращаясь, таким образом, в кабального холопа: «В боярский двор ворота широки, а со двора узки». В пословицах и поговорках отразились и условия воинского быта древней Руси и нелегкая солдатская доля: «Тугой лук — сердешный друг», «Идти на рать — так бердыш брать», «Хлеб да вода — солдатская еда».

Народные песни XIX в. дают представление о жестоком угнетении и оскорблениях, которым подвергались крестьяне при крепостном праве:

Как за барами житье было привольное,
Сладко попито, поедено, похожено,
Вволю корушки без хлебушка погложено,
Босиком снегу потоптано,
Спинушку кнутом попобито...

6) Использование исторических документов и мемуаров. Методика работы с историческим документом освещена ниже в главе IV. Здесь речь идет об использовании документального материала лишь как средства конкретизации в изложении учителя. С этой целью чаще всего используется документ описательного характера.

Часть этого материала включается в рассказ учителя как его органический элемент. Отрывки из документа могут быть включены в рассказ в виде краткой цитаты. И тот и другой прием учитель с успехом применит, вмонтировав в свой рассказ о битве при Кресси, о положении французских крестьян в середине XIV в., о восстании «жаков», о восстании английских крестьян под руководством Уота Тайлера, о вступлении крестьянского войска в Лондон яркие строки из хроники Фруассара: из «Поэмы о версонских вилланах», из «Хроники первых четырех Валуа», наконец, из хроники аббатства св. Марии в Йорке, помещенных в хрестоматию по истории средних веков. Точно так же

учитель использует летописный материал для характеристики Святослава, для рассказа об осаде Киева монголами и пр.

Наряду с фрагментами исторического документа особую конкретность и убедительность придают рассказу учителя мемуарный материал, свидетельства очевидцев и участников событий.

7) *Местный материал с целью конкретизации изложения используется при изучении отечественной истории.* Необходимо подчеркнуть, что ценный в образовательном и воспитательном отношении местный материал имеется в распоряжении учителей, не только работающих в столицах или в крупных городах, богатых историческим прошлым: буквально нет уголка в нашей стране, где внимательный учитель не нашел бы ценнейших материалов по истории местного края, которые он с успехом использует на уроке истории. Это памятные места боев гражданской и Великой Отечественной войн, материалы о местных заводах, отражающие историю революционного движения, данные из истории окрестных сел, памятники и местные музеи, связанные с жизнью и деятельностью выдающихся людей, наконец, местные археологические находки, материалы краеведческого музея и т. п. В ряде случаев местный материал может служить конкретной основой для характеристики таких явлений, как барщинное крепостное хозяйство, нормы выкупных платежей, наделение крестьян землей по реформе 1861 г., столыпинская аграрная реформа, жилищные условия рабочих при капитализме, условия выборов рабочего депутата в Думу и т. п.

Опыт показывает, что привлечение местного краеведческого материала в качестве средства конкретизации, как правильно отмечает Н. П. Кузин, не только не вызывает перегрузки учащихся, «а, наоборот, значительно облегчает усвоение систематического курса истории, делает знания учащихся более прочными и более глубокими»¹.

Приемы конкретизации: а) *конкретизация изложения путем показа деятельности людей, б) введение типичного эпизода, характерной детали, типичной биографии, в) персонификация и драматизация, г) введение прямой речи.*

Рассказ учителя становится живым и конкретным лишь в той мере, в какой мы вводим в ткань повествования живых действующих людей. Живость повествования достигается, в частности, путем освобождения изложения от безличных оборотов, максимальной конкретностью и определенностью приводимых фактов, поданных в несколько драматизированной форме. Сравним с этой точки зрения два варианта рассказа о начале июньского восстания в Париже в 1848 г.

¹ Н. П. Кузин. Воспитательное и образовательное значение применения краеведческого материала в преподавании истории СССР. «Преподавание истории в школе», 1954, № 2, стр. 60.

Первый вариант:

«23 июня началось восстание парижских рабочих. Улицы покрылись баррикадами из камней и бревен. Оплотом восстания были Монмартр, Сент-Антуан и другие, главным образом восточные, предместья. Двигаясь с окраин, колонны восставших пытались овладеть центром города и находившейся там Ратушей».

Второй вариант:

«23 июня пролетарии Парижа начали восстание. С раннего утра народ молча возводил баррикады из каменных плит мостовой, булыжников и бревен. К вечеру восточные предместья Парижа были покрыты баррикадами. Их охраняли вооруженные рабочие. Пролетарские окраины стали оплотом восстания. Отсюда, с высот Монмартра, из узких улиц Сент-Антуанского предместья батальоны восставших спешили к центру города. Они хотели овладеть Ратушей».

Никакого добавочного материала во втором варианте нет. Факты, подлежащие усвоению,— дата восстания, его топография, данные об устройстве баррикад, о направлении главных ударов восставших — в обоих вариантах одни и те же. И оба они одинаково кратки (в первом варианте 40, во втором 55 слов). Но второй вариант живее и конкретнее и, следовательно, легче для усвоения. Таким делает его введение некоторых деталей (булыжники, каменные плиты мостовых, узкие улицы) и живых, действующих людей. Это рабочие начали восстание (в первом варианте этот момент обезличен: восстание «началось»); это они молча строят баррикады (учитель интонационно подчеркивает слово «молча», которое введено с целью создать впечатление предгрозового затишья); рабочие охраняют баррикады, спешат к центру, хотят овладеть Ратушей (эти глагольные формы, особенно в том случае, когда они выражены в настоящем времени, усиливают действенность, драматизм повествования).

Изложение станет еще более конкретным, если мы введем в него одну-две типичные фигуры июньских инсургентов, приведем хотя бы один *типичный эпизод*, рисующий тактику баррикадной борьбы, мужество рабочих, зверские методы подавления восстания Кавеньяком и его генералами.

Обратимся с этой целью к статьям Ф. Энгельса о ходе восстания в Париже — «23 июня», «24 июня»¹. Здесь приведены замечательные эпизоды, рисующие бесстрашие восставших (эпизод борьбы за баррикаду на улице Клер), примеры баррикадной тактики (описание баррикад на улице Фобур-Сент-Антуан), факты вопиющей свирепости усмирителей восстания, гуманности и «прекраснодушия» инсургентов.

Яркий эпизодический материал вводится в изложение в очень небольшом объеме: один-два факта, несколько деталей, необхо-

¹ См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 5, стр. 123—132.

димых для характеристики изучаемого явления и для закрепления его в памяти учащихся. Эти эпизоды занимательны, но вводятся не для занимательности, а для решения определенных дидактических задач, для раскрытия идейного содержания урока.

«Испанская гверилья. Отряд французов вступает в деревню. Она пуста: крестьяне ушли в леса. В крайней хижине на очаге варится похлебка. У очага мать с ребенком. Голодные солдаты тянутся к еде. «Обожжать! — говорит сержант. — С этими испанцами нужна осторожность». Он приказывает женщине первой отведать пищу... Она ест без колебаний. «Накорми и ребенка!» Женщина выполняет и это приказание. Убедившись, что пища не отравлена, солдаты наедаются вволю. А через час весь отряд мертв. Ловушка удалась»¹.

Такой факт убедительнее сложных объяснений раскрывает глубокую ненависть испанского народа к завоевателям, силу его сопротивления и национально-освободительный характер борьбы против ига Наполеона.

Специфику дворцовых переворотов XVIII в. в России, роль в них дворянской гвардии мы показываем в основном на событиях 25 ноября 1741 г. Введем небольшую деталь, наглядно раскрывающую активную роль гвардии в воцарении Елизаветы.

«Елизавета в сопровождении роты преображенских grenадер спешит к Зимнему дворцу. Она не поспевает за широким grenадерским шагом. Послать за каретой? Нет времени: ночь на исходе! Тогда grenадеры берут Елизавету на руки и так — на гвардейских, дворянских руках — вносят своего кандидата на престол в Зимний дворец».

Небольшая *деталь*, введенная в изложение, помогает учителю разрешать большие воспитательные задачи. Раскрывая образы «железной гвардии большевиков» в годы столыпинской реакции, введем в рассказ о М. В. Фрунзе маленькую деталь: дважды приговоренный к казни, в камере смертников Фрунзе обнаруживает исключительную волю и мужество: ежедневно он садится за изучение английского языка, своим спокойствием поддерживая товарищей по камере.

Изложение событийного исторического материала естественно требует введения живых персонажей, ярких эпизодов, запоминающихся деталей. Однако учитель применяет эти же приемы и в тех случаях, когда речь идет об описании и объяснении сложных исторических явлений и процессов. Так, в качестве одного из приемов, помогающих раскрытию содержания исторических понятий, учитель использует прием *персонализации*, олицетворения, т. е. изображения в лицах посетителей конкретных отношений.

¹ См.: Е. В. Тарле. Наполеон.

Средством персонификации может служить и *биографический материал*. Генетическую связь капиталистической фабрики с крестьянскими кустарными промыслами В. И. Ленин иллюстрирует краткими биографиями Саввы Морозова и других крупнейших фабрикантов¹. Новые качества социалистических тружеников можно показать, используя биографические данные о наших новаторах производства, раскрыв на примере живых людей специфику социалистических отношений, когда рабочий является хозяином производства.

Одним из средств персонификации являются образы художественной литературы. Так, мы используем образ кулака Титка Бородина из романа Шолохова «Поднятая целина» для наглядного показа, как в условиях новой экономической политики капиталистические элементы вырастали из мелкотоварного, середняцкого хозяйства.

Близким к этому является *прием драматизации* исторического материала, т. е. раскрытия сущности социальных явлений в виде конфликта двух или нескольких лиц, носителей определенных общественных отношений, например в виде диалога крестьянина, нуждающегося в земле, и барина, сдающего ее в аренду на кабальных условиях:

— Батюшка-барин, к вашей милости! Землицы десятинку бы в аренду до осени...

— Ладно, голубчик, бери в аренду десятину. Да ведь денег-то у тебя нет?

— Вестимо, барин, какие у нас деньги!..

— Что ж, денег я с тебя не возьму. А ты десятину-то вспаши, засеи, урожай сними, и поделим: сноп тебе, а сноп мне... (Аренда испольная, за половину урожая.)

Вот другой вариант:

— Вот что, любезный! Я человек добрый, прижимать тебя с деньгами не буду. Бери в аренду десятину, пользуйся! Только уж и ты мне помощи: вспаши весной вон ту десятину, за лесом, потом тот лужок скосишь. Баба твоя сено растрясет. Сено мне на усадьбу свезешь. Да еще дровец из леса доставишь возика два, недалеко, верст 12. Ну вот и все! (Аренда за отработки.)

Этот прием поможет формированию у учащихся представлений о кабальных формах аренды.

Конкретность и выразительность изложения достигаются и введением *прямой речи*. «Карфагенские войска подступили к самому Риму», — говорится в учебнике. Но учитель скажет о тревоге, охватившей население Рима: «Ганнибал у ворот!» И этот боевой клич ярче и убедительнее длинных объяснений передаст учащимся чувства древних римлян. Вместо пересказа требований киевлян в 1068 г. учитель, опираясь на летопись, введет прямую

¹ См.: В. И. Ленин. Сочинения, т. 3, стр. 476.

речь: «Половцы растеклись по Русской земле; дай, княже, оружия и коней — будем еще биться с ними!»¹. Так же использует учитель речь Святослава к воинам, сентенции Суворова, призыв Дантона («Смелость, смелость и еще раз смелость!») и т. п. Соответствующий материал учитель найдет в историческом документе, в мемуарах и биографиях исторических деятелей.

Приведенный выше арсенал методических средств и приемов конкретизации излагаемого материала, наметившихся в практике школьного обучения истории, не является исчерпывающим. В этой области открыто широкое поприще для творчества учителя. Следует только учесть, что материал, привлекаемый с целью конкретизации изложения, подлежит строгому отбору. Он вводится на уроках лишь в той мере, в какой он помогает решению определенных образовательных и воспитательных задач школьного курса истории: созданию наглядных представлений о прошлом, раскрытию сущности и закономерности исторических явлений, идейному и нравственному формированию учащихся.

При условии строгого отбора дополнительные и конкретизирующие детали и факты не только не перегружают учащихся, но облегчают их восприятие, осмысливание и закрепление основного программного материала. Следует учесть также, что в большинстве случаев вводимый конкретизирующий материал не подлежит заучиванию.

§ 8. Основные требования к изложению исторического материала. Язык учителя истории

Изложение исторического материала учителем на уроке должно прежде всего удовлетворять общим требованиям дидактики, выработанным практикой обучения в советской школе. Применительно к школьному курсу истории эти требования сформулированы в Постановлении ЦК ВКП(б) и СНК СССР о преподавании истории от 16 мая 1934 г., где указано на необходимость обеспечить *доступность, наглядность и конкретность* материала, преподносимого учащимся.

Конкретность и наглядность изложения исторического материала, как мы видели, достигаются путем применения разнообразных средств и приемов конкретизации.

Исключительно важное значение имеет *доступность* изложения, т. е. умение учителя ясно и просто изложить и объяснить исторический материал. Дело в том, что доступностью изложения обеспечивается не только понимание материала всеми учащимися. Только на основе доступного материала можно вы-

¹ «Хрестоматия по истории СССР», сост. В. Лебедев, Б. Сыроечковский, М. Тихомиров, т. I, 1951, стр. 70.

звать их активную умственную деятельность, организовать самостоятельную работу, подвести к выводам и обобщениям.

Умение излагать доступно и просто не составляет прирожденной способности учителя, а достигается им в результате упорной работы. Необходимыми предпосылками доступности и ясности изложения являются глубокие знания и общая культура учителя истории. Чем глубже, полнее, точнее знания учителя о предмете, тем, как правило, яснее, проще, доступнее сможет он излагать материал на уроке. Было бы недопустимым, стремясь к доступности изложения, идти по линии вульгаризации в изложении и анализе исторических фактов. Доступность изложения должна сочетаться с научностью. Очень важно научиться отбирать для своего изложения самые важные факты и события, выделять самые существенные, узловые вопросы.

Выше мы говорили о преимуществах живого слова в педагогическом процессе¹. Но учитель в своей работе вынужден иметь в виду и такие особенности устного изложения, которые с точки зрения дидактики являются его недостатками, несколько затрудняя восприятие учебного материала со слов учителя.

В самом деле, печатный текст, особенно текст учебника, четко расчленен на главы, параграфы, абзацы, в нем выделено курсивом, разрядкой, жирным шрифтом самое существенное. В противоположность этому устное изложение имеет сплошной характер, не имеет заголовков, не делится на параграфы. В отличие от печатного текста, чтение которого можно в любой момент прервать, чтобы вдуматься в смысл прочитанного, вернуться через несколько страниц назад, сравнить, сопоставить, устное изложение необратимо; оно обладает принудительным для слушателя темпом, не позволяя ему по своему усмотрению задерживаться, возвращаться и т. п.

Задача учителя заключается в том, чтобы, используя преимущества живого слова, преодолеть указанные недочеты устного изложения. Если особенностью устного изложения является принудительный темп, нередко затрудняющий осмысливание излагаемого материала, значит, учитель обязан при изложении сложных вопросов значительно замедлять темп изложения, ввести паузы, дав возможность учащимся вдумчиво воспринимать трудный материал. Недопустимо быстрый темп изложения мешает осмысленному восприятию материала.

Излагая материал, требующий вдумчивого анализа, учитель время от времени будет прерывать изложение, переходя к детальному разбору и объяснению только что изложенного.

Трудность восприятия устного изложения обусловлена его необратимостью. Значит, учитель будет почаще возвращаться к уже изложенному, устанавливая связь между различными ча-

¹ См.: начало главы III,

стями рассказа, подчеркивать учащимся эту связь, не боясь повторений. В ходе урока иногда приходится напоминать уже изложенные факты, возвращаться к ранее сказанному, освещать его с новых сторон. Только при этих условиях можно вести работу сравнения, сопоставления, обобщения. Получается цельная и последовательная цепь изложения, и тогда можно двигаться дальше.

Если, наконец, недостатком устного изложения является его нерасчлененность на главы, параграфы и абзацы, его слитность, значит, учитель самым характером изложения подчеркивает его логическую структуру. В этом отношении имеет большое значение четкий план изложения, четкое членение рассказа, отчетливый переход от одного вопроса к другому.

При этом необходимо иметь в виду психологические особенности учебного восприятия устного изложения, т. е. учебного слушания, в отличие от психологических закономерностей чтения, т. е. восприятия текста, например, учебника. Дело в том, что понимание и учебного текста и содержания рассказа учителя осуществляется с различной степенью глубины.

Осознание связи между фактами, положениями, непосредственно одно вслед за другим воспринимаемыми в ходе устного изложения или в тексте учебника, называется контекстным пониманием.

Но понимание может быть углублено до осознания логической связи всего изложенного на уроке в целом (и, соответственно, всего содержания параграфа в учебнике), т. е. до понимания общей логической структуры изложенного. Такое структурное понимание дает возможность учащемуся самостоятельно оперировать фактами, изменять даже порядок изложения, сохраняя его логический план. Структурное понимание представляет собой более высокую ступень осмысления учебного материала.

Психолого-педагогические наблюдения свидетельствуют, что при учебном слушании сравнительно легко осуществляется непосредственное контекстное понимание текущего устного изложения, но осознание структурных логических связей всего излагаемого материала в целом оказывается затрудненным. Структурному пониманию при устном изложении мешают выше указанные особенности устной речи, которые с дидактической точки зрения являются ее недостатками. Профессор А. П. Болтунов, работавший в области педагогической психологии, писал: «Нужна сравнительно очень высокая культура умения слушать, чтобы слушание со ступени контекстного понимания поднять на ступень структурного понимания текущего устного изложения»¹.

¹ А. П. Болтунов. Слушание и чтение в процессе обучения, 1945, стр. 26.

Значит ли это, что изложение материала учителем должно быть рассчитано лишь на контекстное понимание и что структурное понимание в силу психологических особенностей слушания должно быть отнесено к самостоятельной работе в стенах вуза?

Нет, не значит. Педагогический опыт свидетельствует, что при правильной организации процесса учебного слушания даже школьники средних классов, не одиночки, а целые классы, могут быть подняты на уровень структурного понимания. Что для этого необходимо? Для этого необходимы, во-первых, правильная педагогическая организация слушания, во-вторых, педагогически правильное построение самого изложения и, в-третьих, организация и руководство записью излагаемого материала.

Педагогическая организация слушания достигается путем:

а) сообщения учащимся задач урока, его целевой установки, узловых моментов в изложении учителя («А сегодня мы узнаём о том, какие науки возникли в древнем Египте, узнаём, почему возникли именно эти науки, узнаём о том, что египтяне писали особыми знаками-рисунками и как ученые через три тысячи лет разгадали эти таинственные надписи»), путем четкой постановки познавательной задачи;

б) возбуждения интереса к предстоящему изложению, указанию на важность или трудность вопроса, на необходимость приложить усилия для его понимания;

в) указания путей к пониманию и усвоению вопроса (на что обратить внимание в рассказе учителя, что вспомнить из пройденного).

Но задача заключается в том, чтобы самый характер изложения облегчал учащимся понимание внутренней связи излагаемого в целом. Для этого необходимо, чтобы учитель излагал материал систематично и последовательно, по возможности подчеркивая план своего изложения, членение рассказа на звенья (по этапам развития изучаемых событий, явлений, по объектам изучения и т. п.), чтобы учащимся было ясно: вот закончилось изложение одного вопроса (одного этапа событий и пр.), вот начинается изложение следующего.

Иногда полезно подытожить изложенную часть материала и указать переход к следующему вопросу. Например: «Итак, мы узнали о поражениях французских феодалов в начале Столетней войны. А теперь посмотрим, что принесла война трудящимся Франции». Или: «Правительство считало, что после поражения Пугачева под Оренбургом с восстанием на Яике покончено и не сегодня-завтра его вожди будут схвачены, а участники рассеяны. Но правительство ошибалось: отряды восставших направились на север, в горы Урала, поднимая горнозаводских рабочих, крестьян и башкир. Начался новый, еще более грозный для дворян этап восстания».

Такие заключения по пунктам плана помогут скрепить логический костяк урока.

Переход от одного вопроса к другому может быть сделан и в форме постановки вопроса (какова же была позиция самих помещиков-дворян в вопросе о предстоящей крестьянской реформе?).

Опыт показывает, что осознанию логического плана изложения и закреплению излагаемого материала помогает план изложения, доведенный до учащихся. Поэтому во всех классах, с V по X, полезно сообщать учащимся план урока.

Осознанию общей связи изложенного материала чрезвычайно помогает мысленный обзор рассказанного на уроке. В V—VI классах его можно делать по частям (о чем мы узнали? А теперь о чем узнали?), подводя затем общий итог в конце урока. А в старших классах такой обзор материала урока необходимо проводить в его итоговой части в форме заключительной беседы (или в форме резюмирующего заключения учителя), содержанием которой должно служить не воспроизведение отдельных моментов изложенного материала, отдельных событий, а восстановление в памяти учащихся связи, смысла, значения исторических событий и явлений, о которых рассказывал учитель. Такие систематические обзоры в конце урока, восстановление костяка урока в целом, в главном служат прекрасным и незаменимым средством воспитания исторического мышления учащихся. Крайне важно, чтобы аналогичный мысленный обзор содержания параграфа учащиеся привыкли производить при подготовке урока дома. К этому их следует приучать уже с V—VI классов, обращая внимание на содержание и заголовки отдельных пунктов параграфа и их связь между собой¹. Осознанию логической структуры излагаемого материала служат и самостоятельные записи².

Наконец, существенное значение имеет и манера изложения. Излагая важнейший материал более замедленным, а второстепенные детали несколько более быстрым темпом, подчеркивая интонацией особо важные положения и выводы, учитель поможет школьникам усвоить основное содержание урока, выделить главное.

Неумение учителя владеть интонацией с целью выделить главное, подчеркнуть логику изложения является одним из серьезных недостатков.

Интонационная структура устной речи должна соответствовать ее логической структуре; интонационные ударения должны подчеркивать смысл произносимой фразы, облегчать учащимся

¹ См. об этом в главе IV о работе с учебником (§ 21).

² См. об этом ниже, в § 10.

понимание. Отсутствие интонационного подчеркивания обуславливает монотонность изложения, значительно снижает интерес к уроку. При этом многие смысловые моменты не доходят до учащихся, не осознаются ими.

Другой недостаток — несоответствие интонационных ударений логической структуре фразы, когда интонационному подчеркиванию подвергаются не те части предложения, которые по смыслу следовало подчеркнуть, — также чрезвычайно затрудняет восприятие. В одних случаях имеет место однообразный голосовой нажим на начало каждой фразы или, наоборот, на ее окончание, независимо от смысла, в других случаях — ускорение темпа в конце длинной фразы, сопровождаемое к тому же понижением, западанием голоса; преподаватель, как говорят, «проглатывает» конец фразы. Это серьезный недостаток, который необходимо преодолеть без остатка. Этого может добиться каждый.

Можно рекомендовать: внимательно изучать произведения классиков марксизма-ленинизма, текст которых отличается исключительной логической выразительностью; глубоко осмыслить логику каждой фразы и овладевать ею; упражняться в интонационном подчеркивании текста, читая вслух; приучать себя к правильному произношению: говорить не торопясь и так, чтобы учащиеся отчетливо слышали каждое слово, отказаться от длинных фраз со сложными придаточными предложениями; пользоваться короткими фразами, логическая структура которых проще и поэтому легче поддается передаче. Устная речь, в отличие от письменного изложения, требует максимальной простоты структуры каждого предложения. Сложность длинных периодов с различными придаточными предложениями и вводными словами делает устную речь тяжеловесной и сильно затрудняет понимание.

Существенным моментом является и овладение искусством паузы. Пауза в учебном изложении служит не только задачам логического расчленения материала, но и одним из приемов мобилизации внимания (пауза перед сообщением важного факта, формулировкой вывода и т. п.).

И наконец, учебное изложение требует от преподавателя умения управлять своим голосом. Сила голоса должна соразмеряться с величиной класса и с его акустическими особенностями. В ходе изложения необходимо варьировать силу звука: однообразное, чрезмерно громкое изложение крайне утомляет учащихся, а периодическое выкрикивание отдельных фраз действует раздражающе.

Несколько слов об эмоциональности изложения. Есть такие исторические события, повествование о которых искренне волнует учителя, и это не может не отразиться в особой теплоте тона или в подлинном пафосе изложения.

Но было бы ошибкой вести весь урок в искусственно приподнятом тоне, на высоком эмоциональном напряжении. Не украшает рассказ учителя и выспренный тон, ложный пафос, стереотипная фразеология. О славном и трудном прошлом народов следует говорить проще, теплее, душевнее. Это куда убедительнее для учащихся и ценнее в воспитательном отношении.

* * *

До сих пор речь шла об основных требованиях к изложению исторического материала, вытекающих из общих положений дидактики, из общих закономерностей учебного слушания. Остановимся теперь на таких требованиях к изложению, которые вытекают из особенностей самого исторического материала, из специфики и особых задач истории как предмета обучения. В числе этих задач наиболее сложными являются: раскрытие учащимся своеобразия исторических явлений, их существенных признаков, связей с другими явлениями, воспитание у учащихся исторического подхода к изучаемым явлениям, т. е. понимания исторических явлений в их возникновении и развитии, подведение учащихся к закономерностям исторического развития.

Решение этих задач достигается всей системой работы учителя истории. Большое значение здесь имеют: аналитическая беседа по изложенному материалу, разбор и обобщение исторических фактов, характер домашних заданий, повторительно-обобщающие уроки. Но важную роль в решении этих задач играет изложение исторического материала самим учителем.

Ведь качественное своеобразие изучаемого исторического явления, его возникновение и развитие, его связь с другими явлениями при неудачном изложении могут быть не выявлены, затемнены.

Необходимо, чтобы уже в самом изложении (а не только в в разборе и обобщении) сделано было все, чтобы облегчить учащимся понимание сущности и закономерности изучаемых исторических явлений. Какими путями достигается это?

В лекции о государстве В. И. Ленин учил, что самое важное в научном подходе к явлениям общественной жизни «это — не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление 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.

Итак, важнейшим моментом изложения исторического материала является показ возникновения нового явления. Этот момент возникновения должен быть каждый раз подчеркнут, контрастно оттенен учителем в его изложении.

¹ В. И. Ленин. О государстве. Сочинения, т. 29, стр. 436.

В показе возникновения нового существенное значение имеет сравнение и противопоставление.

Учащиеся VI класса не поймут, что нового было в образовании Голландской республики как первой в истории «образцовой капиталистической страны XVII столетия» (К. Маркс), если не подчеркнуть, что во всей остальной Европе еще господствовал феодальный строй, если не противопоставить это государство, где господствовали купцы, банкиры и промышленники, Испании, Франции, где господствовали дворяне-феодалы.

Излагая вопрос о возникновении государства 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 — особые отряды вооруженных людей, княжеские дружины; вместо приговора соплеменников на вече — особый суд князя или его приказчиков и т. д.

Показ исторических явлений в их возникновении, росте и упадке требует раскрытия их качественного своеобразия, нового качества того явления, с возникновением которого мы знакомим учащихся, иначе это явление не будет воспринято ими как новое, как то, чего раньше не было.

Далее мы должны показать новое историческое явление в его развитии, изменении. Сплошной, нерасчлененный поток событий не даст учащимся представления о развитии. В. И. Ленин указывает: 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 картины развития исторических явлений в самом процессе изложения на уроке.

И ход битвы при Каннах (натиск римской пехоты, нападение отборных карфагенских войск на фланги римлян, разгром римской конницы, окружение и уничтожение римского войска), и ход июньского восстания парижских рабочих в 1848 г., и любое событие, излагаемое более или менее конкретно, должны быть показаны по этапам развития.

Учащимся будет неясна закономерность и последовательность развития событий февральской революции 1917 г., если ход этих событий не представить как переход от стачек и уличных демонстраций (23 — 24 февраля) к 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.

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.

Чем закончился этот день? Демонстрации рабочих были расстреляны и рассеяны, центр города очищен от забастовщиков. Что это — победа царизма? Нет, вечером 26-го и в ночь на 27-е наступил перелом в ходе революции. Именно в это время подпольные большевистские организации призывали рабочих переходить к вооруженному восстанию. Настойчивые демонстрации пролетариата, общение рабочих и работниц 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 учебная команда Волынского полка открыла огонь по офицерам. 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 такого рода драматических переломных, решающих моментов в развертывании событий наглядно демонстрирует перед учащимися узловые моменты исторического развития, его поступательный ход.

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

Так, политику военного коммунизма учитель характеризует в связи с конкретной обстановкой: Республика Советов в кольце врагов, в этих условиях продразверстка помогла осуществлению военно-политического союза рабочего класса и крестьянства, крестьяне сознавали ее необходимость. Победа в гражданской войне была бы невозможна без продразверстки, 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 заключается новое, в чем шаг вперед (или в чем шаг назад).

Так, при изложении материала о реформе 1861 г. учитель прежде всего подчеркивает 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!

Мало сказать: «Крестьянин стал лично свободен; помещики стали теперь нанимать батраков из беднейших крестьян». Необходимо неоднократно и на различном материале конкретно показать принципиальное различие между крепостническими и капиталистическими отношениями в деревне.

Показ прогрессивности того или другого явления должен быть конкретен и нагляден, особенно в V—VI классах. Так, для показа прогрессивности рабовладельческого строя в сравнении с первобытнообщинным в курсе V класса полезно опереться на картины и иллюстрации в учебнике — сравнить обработку поля мотыгами (рис. 14) с техникой земледелия в Египте (картина «Храмовое хозяйство») и в Греции (рис. 76), орудия труда первобытных людей с рисунками на вазах (мастерские кузнечная, гончарная и т. д.), пещеру и свайную деревню с панорамой Вавилона и древних Афин. И на таком наглядном материале подвести учащихся к соответствующим выводам, сформулированным в заключении к разделу «Древняя Греция», что рабовладельческий строй «был большим шагом людей вперед».

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.

Наконец, в изложении исторического материала учитель подчеркивает и выявляет ведущую роль внутренних причин развития, раскрывает внутренние противоречия, присущие явлениям. Излагая, например, вопрос о предпосылках движения декабристов, мы скажем о влиянии идей французских просветителей XVIII в., и о значении заграничного похода русской армии, и о революционных событиях 20-х годов в Западной Европе. Но на первое место мы поставим основные 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.

Этим ведущим значением внутренних причин развития определяется не только то внимание, которое уделяет учитель раскрытию внутренних предпосылок (о внешних влияниях он рас-

скажет значительно более кратко), но и последовательность изложения. Важно и учащихся приучить всегда начинать изложение с характеристики внутренних, т. е. основных, главных, причин и условий развития, а потом переходить к анализу внешних влияний.

Итак, выявление качественно новых общественных явлений путем сравнения и противопоставления, четкость в показе момента возникновения и уничтожения исторических явлений; четкое расчленение потока событий по этапам их развития, живое изображение и выделение узловых, переломных моментов; сопоставление цельных картин общественной и экономической 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.

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

* * *

Язык учителя должен быть чист, ясен и прост. Ошибочно думать, что это дается от природы. Хороший «учительский» язык — результат упорной и систематической работы самого учителя.

Прежде всего язык учителя должен быть безукоризненно правильным с точки зрения грамматики. Без этого невозможно правильное изложение материала: неправильно построенная фраза искажает мысль. Неграмотная формулировка, вызывая искаженное восприятие, вредна и тем, что воспитывает у учащихся нечеткость мысли, привычку к неряшливости изложения. Умению правильно и четко излагать свои мысли школьник учится в первую очередь у своего учителя, на его уроках.

Недопустимы в изложении учителя некультурные, грубые выражения. Они несовместимы с обликом советского учителя и вредны в воспитательном отношении.

Серьезным изъяном речи являются неправильные ударения («средствá» вместо «срédства», «дóбыча руды» вместо «добы́ча руды», «доку́мент» вместо «докумéнт», «римля́не» вместо «рiм-ляне» и т. п.). Будучи очень заразительными, они быстро приви-

ваются учащимся. При введении в изложение новых исторических терминов необходимо каждый раз справиться в учебнике, в энциклопедическом словаре, в словаре иностранных слов, где следует ставить ударение. Полезно указать учащимся, что большинство терминов французского происхождения, названия городов и собственные имена французов имеют ударение на последнем слоге: террор, конвент, термидор, Верден, Вольтер, Сен-Симон, но, конечно, Людовик, а не Людовик (французы говорят Луи). В то же время большинство названий английских и американских городов, а также имен собственных имеют ударение на первом слоге: Ливерпуль, Вашингтон, Кромвель, Лильберн, Гладстон, Чемберлен.

Значительно сложнее для учителя выработать грамматически правильное построение своего изложения. Это дается в основном внимательным чтением произведений классиков русской и мировой литературы. При этом учитель обратит внимание на построение фраз, правильность оборотов речи в их произведениях.

Важное значение имеет точность и ясность научных, политических формулировок. Этому преподаватель учится у классиков марксизма-ленинизма. Произведения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина являются для нас богатейшей школой культуры речи.

Но язык учителя должен быть не только точным и правильным. Он должен быть ярким и образным. И эти качества не даны от природы, а вырабатываются годами упорного учительского труда. Что нужно для этого? Прежде всего, молодому учителю истории необходимо очень много читать. Чем богаче и разнообразнее наши знания об историческом прошлом, тем ярче и конкретнее сможем мы рассказать о нем нашим ученикам.

При чтении научной исторической и художественной литературы полезно делать краткие выписки, заимствуя живые краски для своего рассказа, наиболее выпуклые характеристики, яркие описания у классиков марксизма-ленинизма, у лучших представителей русской и зарубежной исторической науки, из литературных памятников изучаемой эпохи, из исторических романов, правдиво изображающих прошлое. Это шлифует и оттачивает мысль, обогащает и развивает язык учителя.

В своем изложении учитель стремится отразить колорит эпохи. Он привлекает высказывания людей того времени, о котором идет речь, и лозунги той эпохи: «Вперед, сыны Эллады!» (480 г. до н. э.); «Лучше смерть от железа, чем от голода» (71 г. до н. э.); «Лучше турок, чем папа» (1570 г.); «Свобода, равенство, братство или смерть!» (1791 г.); «Законодатели, поставьте террор в порядок дня! Пусть железный меч равенства пройдет над всеми головами!» (1793 г.); «Жить работая или умереть сражаясь» (1831 г.); «Долой самодержавие! Долой войну!» (фев-

раль 1917 г.); «Вся власть Советам!» (апрель 1917 г.); «Все на борьбу с Деникиным!»; «Райком закрыт: все ушли на фронт!» (1919 г.); «Пятилетка — в четыре года!» (1930 г.); «Смерть немецким оккупантам!» (1941 г.).

В необходимой дозе учитель введет в свой рассказ некоторые исторические термины и обороты речи, присущие изучаемой эпохе. О взятии Нотебурга учитель скажет словами Петра: «Зело крепок сей орех был, однако ж счастливо нами разгрызен»; он назовет Полтавский бой генеральной баталией, а дворянство — шляхетством. Он воздержится от употребления современных терминов применительно к далекому прошлому: не армия, а дружина, не винтовка, а пищаль, фузея, ружье и т. п.

Однако отражения колорита эпохи мы достигаем не только использованием архаической терминологии и лозунгов, характерных для изучаемого времени, но и путем введения специальных бытовых деталей, элементов фольклора, характерных эпизодов, наконец, биографического материала, в котором отражены судьбы людей, типичные для эпохи.

§ 9. Беседа на уроках истории

В отличие от изложения материала самим учителем, т. е. в форме монолога, беседа является формой диалогической, т. е. диалогом между учителем и учащимися.

Роль беседы в преподавании истории существенно отлична от ее роли в преподавании таких учебных предметов, которые характеризуются преобладанием дедуктивно-логического способа изложения учебного материала. На уроках математики, например, правильный способ доказательства теоремы или связь между величинами могут быть найдены в ходе эвристической беседы. Иными словами, путем беседы может осуществляться сообщение учащимся и усвоение ими нового программного материала.

В преподавании истории беседа не может служить методом сообщения новых для учащихся исторических фактов: фактический ход событий не может быть «найден» и конструирован логическим путем, даже при идеальном знании учащимися ранее пройденного материала. Из анализа предпосылок Октябрьской революции, из анализа ленинского плана вооруженного восстания, из факта контрреволюционности Временного правительства никак не вывести такого, например, «события», как бегство Керенского из Петрограда в автомобиле под американским флагом в самый день восстания. Не зная ничего о коммунистических субботниках, невозможно путем логических умозаключений вывести их из анализа внутреннего и международного положения Советской республики весной 1919 г.

И все же беседа в обучении истории играет большую роль, выступая в качестве *метода обсуждения, мыслительной обработки с учащимися изложенного исторического материала*. Разбор и обобщение исторических фактов могут быть проведены либо целиком самим учителем, либо путем беседы.

А разбор и обобщение исторического материала служат его осмыслению, т. е. углублению и расширению исторических знаний. Но этим не исчерпывается роль беседы в обучении истории. Беседа служит методом *активного извлечения знаний* учащимися в ходе рассмотрения и разбора наглядного или документального материала (беседа по картине, беседа по карте, по диаграмме, беседа по музейному экспонату, беседа по содержанию исторического документа)¹.

В беседе с учащимися по изложенному учителем или в учебнике или ранее изученному материалу легче выявить объем и качество знаний, правильность или ошибочность понимания ими изложенного материала, степень глубины понимания. Беседа является прекрасным методом *проверки понимания и усвоения* учащимися исторических знаний.

Беседа, будучи диалогической формой, дает возможность вовлечь учащихся в коллективную умственную работу.

Беседа служит одним из приемов *мобилизации знаний*, необходимых для более глубокого усвоения учащимися нового материала.

Наконец, в ходе беседы учитель организует *применение* учащими ранее полученных *знаний* для анализа нового материала и для выполнения различных познавательных задач.

Соответственно этим основным функциям беседы на уроке истории как метода осмысливания изложенного материала, как метода проверки усвоения, как приема мобилизации знаний и активизации мыслительной деятельности учащихся в практике преподавания истории в школе наметились следующие виды беседы.

Вводная беседа, проводимая обычно в начале урока, имеет задачу подвести учащихся к изучению нового материала путем:

- а) мобилизации знаний, полученных ими на предыдущем уроке или на ряде предшествовавших уроков;
- б) систематизации и обобщения этих знаний;
- в) мобилизации и систематизации знаний учащихся, полученных самостоятельно на основе жизненного опыта, чтения литературы, газет и пр.

Так, урок в V классе на тему «Положение трудящихся в древнем Египте и их борьба против угнетателей» полезно начать беседой, в ходе которой учащиеся вспоминают повинности крестьян в Египетском государстве и жизнь рабов.

¹ Эти методы освещены ниже, в главах III и IV.

Урок в VI классе «Возникновение государства у франков» необходимо начать беседой, цель которой заключается в мобилизации, систематизации и обобщении знаний о древнеримском государстве. Необходимо вспомнить, как римским рабовладельцам удавалось держать в повиновении огромную массу рабов. Учащиеся должны вспомнить единоличную власть императоров, могущественную римскую армию, свирепые расправы с рабами, наконец, роль христианской церкви.

Урок в X классе о разгроме гитлеровцев под Москвой и о героической обороне Ленинграда целесообразно в ленинградских, московских, подмосковных школах начать с краткой беседы, в ходе которой мобилизовать соответствующие знания учащихся, полученные из газет, радио- и телепередач, кинофильмов, художественной, мемуарной и научно-популярной литературы, с тем чтобы в ходе работы на уроке опираться на представления, имеющиеся у учащихся.

Мобилизация знаний, необходимых для успешного усвоения материала урока, осуществляется не только во вводной беседе, но продолжается в ходе изложения нового материала путем постановки вопросов. Изложение ведется с опорой на ранее полученные знания.

В качестве введения в новую тему вводная беседа может выступать как основной метод проведения вводного урока. Урок в форме школьной лекции необходимо начинать хотя бы краткой вступительной беседой.

Контрольная беседа имеет целью проверку степени понимания излагаемого материала, проверку знаний, проверку результатов выполнения самостоятельной работы.

Контрольная беседа представляет собой один из методов проведения текущего опроса по материалу предыдущего урока в тех случаях, когда учитель ставит своей целью проверить общую подготовленность класса в целом и степень усвоения материала массой учащихся. В результате такого опроса могут быть выставлены оценки.

Путем сочетания проверочной беседы с индивидуальным вызовом учащихся могут быть проведены специальные уроки опроса.

Наконец, в качестве особого приема в ходе изложения или в заключительной части урока вводится элемент беседы в форме постановки **диагностических вопросов**, имеющих целью выяснить степень понимания учащимися излагаемого (или изложенного) материала. Они особенно необходимы при изложении сложных вопросов курса.

Так, ознакомив учащихся IX класса с возникновением акционерных компаний, с новой ролью банков, с образованием финансового капитала, полезно поставить вопрос: **каким способом происходило слияние, срастание капитала крупных бан-**

ков-монополистов с капиталом трестов-монополистов? Правильный ответ (путем покупки акций) означает, что учащиеся правильно усвоили новое понятие.

Объяснив различие между программой-минимум и программой-максимум, принятыми II съездом РСДРП, разобрав основные пункты той и другой, учитель для проверки понимания может привести еще два-три пункта программы, предложив учащимся определить, к какой части программы эти пункты относятся.

Аналитическая и обобщающая беседа — это основной вид беседы на уроках истории. Ее задача — осмысливание изложенного (или изученного) исторического материала, углубление и расширение исторических знаний.

Путем беседы может быть проведено обсуждение с учащимися изложенных учителем исторических фактов, их сравнение и противопоставление, оценка их исторического значения, выявление причинно-следственных связей, этапов развития, общих закономерностей и т. д.

Аналитическая и обобщающая беседа — очень гибкая форма работы. Она может выступать в качестве:

а) методического приема в ходе изложения нового материала, когда учитель попутно ставит перед учащимися вопросы, требующие осмысливания, разбора, оценки излагаемых фактов, т. е. включает элементы беседы в свой рассказ, в свои объяснения. Изложив суть реформ, проведенных Владимиром Мономахом, учитель ставит вопросы: могли ли эти уступки надолго улучшить положение закупов и задолжавшей городской бедноты? Почему не могли? Выяснив вопрос, учитель продолжает свой рассказ;

б) одного из методов осмысливания материала, изложенного на уроке. В этом случае беседу проводят обычно вслед за изложением материала на уроке или значительной части материала урока. Так, рассказав о нашествии монголов на Русь, учитель проведет беседу о причинах поражения Руси в этой героической борьбе;

в) основного метода проведения урока. Методом развернутой беседы нередко проводят повторительно-обобщающие уроки по теме или разделу курса, а также уроки, посвященные разбору важных исторических документов.

Заключительная беседа в конце урока или на заключительном уроке по теме имеет ряд задач: обобщение, систематизацию и подведение итогов по материалу, изученному на уроке (или ряде уроков темы), проверку степени понимания и усвоения этого материала, его закрепление. Одной из задач заключительной беседы может быть и подведение учащихся к содержанию следующего урока (или следующей темы, следующего раздела курса). Здесь найдет место постановка и вопросов на разбор,

обобщение и систематизацию исторических фактов и вопросов на закрепление материала. Очевидно, беседа, имеющая целью закрепление, должна содержать лишь основные, узловые вопросы изложенного материала.

Овладение живым и гибким методом беседы представляет ряд трудностей, особенно для начинающего учителя. Ведение развернутой беседы требует от учителя не только хорошего знания предмета, ориентировки в вопросах современности, широкой начитанности, но и определенного педагогического мастерства.

Одним из важнейших условий успешного проведения беседы является продуманная формулировка вопросов, которые учитель намерен ставить в ходе беседы. Планы или конспекты уроков могут быть подробными или совсем краткими, — это зависит от опыта и знаний учителя. Но даже в самом кратком плане урока вопросы, намеченные для беседы, должны быть написаны заранее в полной и точной формулировке. От содержания и характера вопросов, от ясности и четкости их формулировки в значительной мере зависит успех беседы.

Каковы же наши требования к характеру вопроса?

1. Прежде всего, вопрос должен быть доступным, т. е. таким, на который учащиеся могут ответить на основании имеющихся у них знаний, а не путем случайной догадки.

Так, вопрос к учащимся VI класса: «Почему до XV в. европейские мореплаватели опасались выходить в открытый океан?» — можно ставить лишь после того, как они узнали (на предыдущем уроке) о применении компаса и об успехах кораблестроения.

Если речь идет о знаниях, полученных из ранее пройденных разделов курса, необходимо предварительно задать вспомогательный вопрос, заставляющий учащихся вспомнить давно изученные факты.

2. Вопрос должен быть точным и определенным; объем и содержание его должны быть строго очерчены. Необходимо отказаться от постановки таких вопросов, объем и содержание которых неопределенны: что говорится в «Манифесте Коммунистической партии»? Что вы знаете о французской революции XVIII в.? Ведь в «Манифесте» «говорится» очень многое; немало известно учащимся и о французской революции. Иное дело спросить: что говорится в «Манифесте» об исторической роли пролетариата? Каковы были основные задачи революции XVIII в. во Франции? Каков классовый характер этой революции?

3. Вопросы должны касаться существенных сторон изучаемых явлений. Нецелесообразно ставить вопросы, толкающие учащихся на формальное заучивание деталей, второстепенных дат, незначительных цифровых данных. В беседе о партизанской

войне в 1812 г. едва ли целесообразен вопрос: сколько гусар и сколько казаков было первоначально в отряде Дениса Давыдова? А вот вопросы о роли крестьян в партизанском движении, о тактике партизанских отрядов, о значении партизанской войны в разгроме наполеоновской армии направят учащихся на анализ самых существенных сторон изучаемого явления и на его оценку.

4. Вопрос должен быть дидактически прост, логически однороден, ставить перед учащимися одновременно одну задачу. Лучше избегать сдвоенных и строенных вопросов, крайне затрудняющих учащихся. Допустимо объединять лишь очень простые и связанные между собой вопросы: когда и где началось восстание Пугачева? Когда и кем был утвержден план ГОЭЛРО? И т. п.

5. Считается нецелесообразной постановка альтернативных вопросов, требующих либо утвердительного, либо отрицательного ответа, например: был ли пролетариат решающей силой Февральской революции 1848 г. во Франции? Ответ на такой вопрос неизбежно может быть либо «да, был», либо «нет, не был»; в нем мало материала для размышления и широкая возможность для догадки. Лучше спросить: какой класс был решающей силой Февральской революции 1848 г.? Это заставит вспомнить, взвесить и оценить факты, изложенные учителем.

Однако отсюда не следует, что мы должны вообще отказаться от вопросов альтернативного характера. Они часто необходимы как очередное логическое звено в цепи беседы. Но вводятся они в качестве не основных, а вспомогательных вопросов.

Так, в ходе беседы о движущих силах революции 1905 г. постановка альтернативного вопроса «Была ли буржуазия заинтересована в том, чтобы довести начавшуюся в России революцию до полной победы над самодержавием, над классом помещиков?» будет методически оправдана, если затем последует вопрос, требующий раздумья: «А почему она не была заинтересована в этом?» Далее, учитель предложит указать основные задачи буржуазной революции в России и снова поставит альтернативный вопрос: «Способна ли была русская буржуазия пойти на полную отмену помещичьей собственности на землю?» И снова: «А почему? Чего она боялась?» И т. п.

А в ряде случаев альтернативный вопрос может послужить началом оживленного обсуждения, в ходе которого, под руководством учителя, достигается более глубокое понимание изучаемых явлений. Так, при изучении монгольского ига на Руси учитель, поставив вопрос: «Прогрессивно ли феодальное раздробление Руси в XII—XIII вв.?', вызвал острую полемику между учащимися. Суть спора определялась тем, что учащиеся воспринимают монгольское завоевание как нечто неизбежное в истории России, и в связи с этим некоторые из них оценивают феодальное раздробление как явление только отрицательное, как шаг

назад. Напомнив о феодальном раздроблении в Западной Европе, учитель подвел учащихся к выводу, что завоевание страны врагами отнюдь не является обязательным результатом феодального раздробления¹.

6. Необходимо полностью отказаться от постановки вопросов, подсказывающих решение обсуждаемой проблемы. Такого рода вопросы, по существу, освобождают учащихся от необходимости думать и тем самым лишают беседу ее образовательного значения.

7. Вопросы не должны быть каверзными, толкать учащихся на неправильное решение. Ведь задача учителя — облегчить учащимся разбор фактов, помочь прийти к правильным выводам.

Таковы основные требования к вопросу. Их выполнение поможет учителю избежать грубых ошибок в проведении беседы. Однако удачной формулировкой отдельных вопросов не исчерпывается подготовка учителя к проведению беседы на уроке истории. Идейное содержание беседы не сводится к механической сумме вопросов, намеченных учителем. Если мы недостаточно глубоко продумали внутреннюю связь между основными вопросами предстоящей беседы, обсуждение на уроке может оказаться лишенным единства: вместо последовательного раскрытия проблемы получится ряд разрозненных высказываний учащихся по разным вопросам, и нам самим придется строить ход рассуждений, выводы и заключения, т. е. подменить беседу собственным изложением.

Важно поэтому при подготовке к беседе продумать связь между вопросами, придав обсуждению идейную целеустремленность, иными словами, наметить общий замысел беседы. Этот замысел получит воплощение в конспекте урока в виде системы вопросов, имеющих целью вести учащихся ко все более глубокому раскрытию существа изучаемых явлений так, чтобы решение одного вопроса вело к постановке следующих вопросов, открывая новые и новые стороны исторического явления.

Разумеется, в ходе живой беседы могут возникнуть вопросы, не предусмотренные планом беседы; в результате ход обсуждения может несколько отклониться от намеченного учителем. Однако план беседы, не связывая учителя, поможет ему с большей целеустремленностью руководить обсуждением, придав ему четкость и последовательность.

Заключительный урок по теме «Парижская коммуна 1871 г.» лучше всего провести в форме развернутой беседы по разбору фактического материала, изложенного на уроках. Нам предстоит разобрать вопросы о причинах поражения Коммуны, ее ошибках, уроках и историческом значении.

¹ См.: И. Я. Лернер. Изучение истории СССР в IX классе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, стр. 141—142.

Каков будет замысел беседы? Каков ее план? Какой порядок вопросов наиболее целесообразен?

Опыт показывает, что учащиеся недостаточно различают отдельные частные ошибки Коммуны и коренные причины ее поражения. Поэтому обсуждение вопроса о причинах поражения Коммуны лишается необходимой ясности и последовательности: в своих высказываниях учащиеся склонны подменять его вопросом об ошибках Коммуны. Учитывая это, поставим более простой вопрос: какие ошибки допущены ЦК Национальной гвардии и Советом Коммуны с момента восстания и до падения Коммуны? Обсуждение этого вопроса не представляет особых трудностей, идет очень живо. Учащиеся наперебой приводят один факт за другим, и остается только систематизировать этот материал, перечислив (и зафиксировав в тетрадях учащихся) названные ошибки Коммуны либо в хронологическом порядке, либо (лучше) по основным направлениям деятельности Коммуны: ошибки в области политической, ошибки в хозяйственной жизни, в военной организации, в борьбе с контрреволюцией.

Покончив с первым вопросом, мы переходим к решению второго вопроса: в чем заключались основные, главные причины поражения Коммуны? Теперь уже сами учащиеся отклоняют те высказывания товарищей, которые в качестве причин поражения выдвигают отдельные ошибки восставших. «Это ошибка, а не главная причина поражения!» — слышатся реплики учащихся.

В ходе беседы выясним ряд причин поражения Коммуны: отсутствие единой руководящей пролетарской партии, вооруженной научной теорией марксизма; отсутствие союза пролетариата с массой крестьянства; одиночество Парижа, так как коммуны в провинции были быстро подавлены; неблагоприятная международная обстановка (пруссак у стен Парижа, оккупация всей северо-восточной, т. е. наиболее промышленной, части Франции).

А затем поставим ряд вопросов, рассчитанных на дальнейший, более углубленный анализ материала: чем объясняется отсутствие единой руководящей партии в Коммуне? Чем объяснить, что ни одна из партий Коммуны не была настоящей пролетарской революционной партией? Чем объясняется наличие сильных мелкобуржуазных влияний и взглядов в Коммуне?

Так системой вспомогательных вопросов мы подводим учащихся к выводу о незрелости французского пролетариата того времени, о наличии в нем значительной мелкобуржуазной прослойки.

— А с чем связана эта незрелость рабочего класса? Что мы знаем об уровне развития промышленности? О характере сельского хозяйства Франции в XIX в.? — Эту часть беседы мы резюмируем чтением выдержки из статьи В. И. Ленина «Памяти

Коммуны» об условиях, необходимых для победы социалистической революции¹.

Выяснив коренные причины поражения Коммуны, мы можем теперь вернуться к первому вопросу для более глубокого его осмысливания: случайны ли были ошибки Коммуны? Чем объясняются эти ошибки? Какие из этих ошибок были проявлением мелкобуржуазных взглядов? Какие из них явились результатом отсутствия единого революционного партийного руководства?

Беседа завершается обсуждением вопросов об уроках Коммуны (чему учит опыт Коммуны? Или: какие уроки мог извлечь пролетариат Франции и других стран из опыта Парижской коммуны?) и о ее историческом значении. Последний вопрос полезно конкретизировать: почему В. И. Ленин считал, что пролетариату необходимо «государство типа Парижской коммуны»?

Итак, замысел беседы — начать с конкретного вопроса об ошибках Коммуны, выяснить затем конкретные причины поражения Коммуны; установить факт незрелости экономики Франции и незрелости французского пролетариата, наличие в нем значительной мелкобуржуазной прослойки, поставить вопрос о причинах ошибок Коммуны; закончить беседу выяснением уроков Коммуны и ее исторического значения.

По существу, такая беседа представляет собой постановку перед учащимися последовательного ряда познавательных задач возрастающей сложности.

Пожалуй, самое ценное в беседе на уроке истории то, что она возбуждает творческую мысль учащихся, побуждает их задумываться над общественно-политическими вопросами, учит мыслить исторически. И совершенно естественно, что у школьников, раз они привыкли думать над историческими явлениями, возникают вопросы. Отрадно, если учащиеся не только отвечают на вопросы учителя, но и сами обращаются к нему с вопросами. Это значит, что учителю удалось вызвать живой интерес к изучаемому, живую мысль учащихся.

Необходимо всячески стимулировать активность учащихся, приучая их задавать вопросы. Это одна из возможностей оказать непосредственное воздействие на формирование их общественных интересов, их мировоззрения. Следует учесть, что вопросы, возникающие у учащихся старшего возраста в связи с материалом курса истории, особенно событий XIX—XX вв., имеют прямую связь с актуальными проблемами международного положения и политической жизни современности. Разбор вопросов, выдвигаемых учащимися, является существенным моментом формирования их морально-политического облика.

Разумеется, в ходе беседы на уроке разбираются те вопросы учащихся, которые имеют отношение к изучаемому материа-

¹ См.: В. И. Ленин. Сочинения, т. 17, стр. 113.

лу и направлены на более глубокое его познание. По вопросам, не имеющим прямого отношения к теме, учитель может побеседовать с учащимися после урока. Ответ на некоторые вопросы он обещает дать в связи с изучением дальнейшего материала, но на одном из следующих уроков учитель обязательно вспомнит о вопросе, выдвинутом учащимися. В отдельных случаях вместо ответа на вопрос можно посоветовать учащимся обратиться к доступной для них литературе, а иной вопрос, заданный учеником, учитель поставит перед классом, предложив самим учащимся разобраться в нем.

Так, в ходе беседы о причинах поражения Парижской коммуны одним из учащихся был задан вопрос: можно ли считать Коммуну настоящей диктатурой пролетариата, если во главе ее не было настоящей пролетарской марксистской партии, если рабочий класс был еще незрелым и в нем были сильны мелкобуржуазные взгляды?

Отвечая на вопрос, учитель не ограничился указанием, что Коммуна была диктатурой рабочего класса, хотя и недостаточно зрелого, а это сказалось на ошибках Коммуны.

Учитель поставил вопрос перед учащимися так: какие мероприятия Коммуны дают нам право считать ее диктатурой пролетариата, а не властью другого класса? Учащиеся сами ответили на этот вопрос, и учителю оставалось только сформулировать важный вывод: о классовом характере государственной власти следует судить не по словам, а по делам, по ее политике.

В вопросах, обращенных к учителю во время беседы, учащиеся нередко выражают свои сомнения, свое непонимание того или иного исторического явления. Было бы грубой ошибкой со стороны учителя отмахнуться от такого вопроса, или отнестись иронически к его содержанию, или даже поставить «двойку» «за то, что ничего не понял», вместо того чтобы спокойно и терпеливо разъяснить ошибку школьника.

Вопросы учащихся при внимательном отношении к ним помогут учителю обнаружить и устранить пробелы в знаниях учащихся, выяснить, что интересует учащихся, что вызывает у них недоумение.

Бывает, что учитель не может ответить на заданный вопрос. Смушаться этим не следует: даже очень опытные и знающие учителя не в состоянии ответить на некоторые вопросы без соответствующей справки. В этом случае не следует отвечать наугад, лишь бы скрыть свое незнание. Неправильный ответ приносит вред учащимся и подрывает авторитет учителя, доверие к нему со стороны учащихся, рано или поздно убеждающихся, что сведения, полученные от учителя, неверны. Гораздо правильнее открыто сказать ученику: «Точного ответа сейчас дать не могу. Наведу справку и отвечу на следующем уроке». Но в следующий раз необходимо дать самый обстоятельный ответ. Таким

поведением учитель укрепляет свой авторитет и воспитывает у учащихся уважение к точности исторических фактов.

При подготовке к проведению беседы на уроке учитель намечает и формулирует не только основные, но и вспомогательные вопросы. Так, для беседы по разбору материала о крестьянской войне 1773—1775 гг. в России учитель наметит в качестве одного из основных вопросов о причинах поражения этого восстания. В своих высказываниях по этому вопросу учащиеся могут и упустить такой, например, момент, как отсутствие необходимой воинской организации и дисциплины, плохое вооружение. Необходимо поэтому заранее предусмотреть ряд вопросов, направляющих анализ и обсуждение фактов, изложенных учителем: чем объяснить, что при столкновении с царскими войсками восставшие крестьяне обычно терпели поражение? Разве войска обладали численным перевесом? В чем заключались преимущества царских войск над восставшими крестьянами?

Эти вспомогательные вопросы используются в беседе лишь в случае надобности, чтобы облегчить учащимся решение основного вопроса. Вначале ставим первый вспомогательный вопрос более общего характера. Если его недостаточно, ставим второй, имеющий в большей мере значение наводящего, и, наконец, третий, требующий прямого, конкретного ответа.

Другой пример. Начиная краткую беседу об оценке значения ленских событий 1912 г., учитель поставит в качестве основного вопроса: почему ленские события послужили толчком к подъему рабочего движения в России? В ходе обсуждения этого вопроса учитель сообщает учащимся оценку В. И. Лениным Ленского расстрела и ставит дальнейший вопрос, имеющий задачей углубить понимание исторического значения событий на Лене: почему В. И. Ленин считал, что в Ленском расстреле нашел отражение весь режим третьей монархии?

В качестве вспомогательного к нему зададим этот же вопрос, но в другой формулировке: какие черты, характерные для третьего режима, нашли отражение в событиях на Лене? В ходе обсуждения этого вопроса учащиеся под руководством учителя глубже осмысливают не только сущность ленских событий, но и сущность третьего режима. Итогом обсуждения послужит разбор высказывания В. И. Ленина¹.

При подготовке беседы необходимо продумать соотношение общих и частных вопросов. Как лучше вести обсуждение — путем индукции, идя через решение частных вопросов к постановке общей проблемы, или, наоборот, поставив общий вопрос, помогать его решению путем расчленения проблемы и постановки вспомогательных, частных вопросов?

¹ См.: В. И. Ленин. Сочинения, т. 18, стр. 87.

Разумеется, не может быть общего правила, годного на все случаи практической работы на уроках истории: тот или иной способ проведения беседы зависит от содержания вопроса, от подготовленности класса, от возрастных различий между учащимися V—VI и VIII—X классов. Однако нельзя не отметить, что постановка дробных, частных вопросов чаще необходима в V—VI классах, где мы шаг за шагом учим школьников разбираться в исторических фактах и в ходе беседы подводим их к посильным эмпирическим обобщениям частного характера. В VII—VIII классах такой способ ведения беседы уступает место более сложным формам работы.

В старших, IX—X, классах необходимо приучать учащихся к постановке и решению более общих вопросов проблемного характера, к выводам и обобщениям, раскрывающим закономерности исторического процесса. Только такая беседа может увлечь старшего школьника, удовлетворяя его потребности в обобщениях и формируя его мировоззрение. А частные вопросы следует ставить в ходе обсуждения в том случае, когда они могут помочь решению ведущего вопроса. Иначе мы рискуем размельчить беседу по частным вопросам, свести ее к примитивной вопросо-ответной форме, преобладание которой в старших классах было бы уже ненужным школярством. Во всех приведенных выше примерах беседы учитель начинал ее с постановки общего вопроса.

* * *

Идет ли речь о развернутом обсуждении изложенного материала или о введении элементов обсуждения в ходе рассказа учителя, беседа всегда начинается постановкой вопроса перед всем классом. Затем наступает пауза — несколько мгновений для раздумывания. Вот поднялась одна, две руки. Не торопитесь вызывать самых активных: пусть подумают остальные! Поднялось еще несколько рук. Кому же дать первое слово? Лишь изредка, когда уж очень скуп бюджет времени на уроке, а вопрос труден, мы начнем с выступления сильного ученика. После него мало кто рискнет выступить: так полно и убедительно он осветил поставленный вопрос. Обсуждение может и остановиться на этом. Лучше дадим слово среднему ученику. После него многие выступят с уточнениями, дополнениями и даже возражениями. А ведь так важно с самого начала возбудить активность класса! Но обратим внимание и на тех, кто не поднимает руки. Это далеко не всегда от незнания, чаще от скромности, от робости, от нежелания «выставляться». Время от времени постараемся потревожить и таких «молчаливых». Они нередко высказываются очень дельно, очень основательно, хотя и кратко. Похвалим их: в следующий раз они активнее и смелее включатся в беседу.

В ходе беседы учитель добивается от учащихся аргументированных высказываний, учит их подтверждать свои мнения фактами и доводами, отстаивать свою точку зрения, критиковать ошибки товарища. Полезно иногда столкнуть две противоположные точки зрения, чтобы в споре быстрее найти правильное решение: «Все ли так думают? А кто думает иначе? Хорошо. Борисова, выскажитесь и попробуйте доказать, что не все правильно в высказывании Андреева!»

Но даже в ходе самой оживленной дискуссии учитель не должен оставлять руководства беседой. Если учащиеся отклонились от поставленного вопроса, вернем их к предмету обсуждения; занялись мелочами, забыв о главном,— напомним им об основной задаче, требующей решения; увлеклись общими рассуждениями— обратим их внимание на конкретные факты; допустили фактическую ошибку— поправим или предложим им самим восстановить действительную картину событий. Таким путем мы обеспечим целеустремленность и логическую последовательность обсуждения, осуществим замысел беседы. А при слабом руководстве со стороны учителя беседа может превратиться в беспредметные разговоры.

Противоположная ошибка заключается в чрезмерном вмешательстве учителя в высказывания учащихся. В ее основе лежит недоверие к знаниям и способностям школьника.

Следует учесть, что ответы учащихся в ходе беседы редко бывают исчерпывающими. Часто они неполны, неточны, а иногда и неверны. Вместо того чтобы предложить учащимся дополнить, уточнить, исправить ответ товарища, учитель сам торопится дать исчерпывающий ответ на свой вопрос. Этим резко снижается активность беседы; интерес, вызванный вопросом учителя, не успев разгореться, затухает. Школьники не учатся самостоятельно думать, привыкая получать от учителя готовые ответы.

Крайне вредит ходу беседы неумение учителя терпеливо выслушивать учащихся. В классе нередко встречаются ученики, медленно думающие, медленно и с трудом формулирующие свои мысли. В подавляющем большинстве это отнюдь не слабые учащиеся: их высказывания, несколько неуклюжие по форме, отличаются правильностью и глубиной мысли. Но нетерпеливый учитель, не получив быстрого ответа на свой вопрос, спешит задать один за другим несколько наводящих вопросов, окончательно сбивая такого ученика. Потеряв нить мысли, тот замолкает. И случается, замолкает надолго: затронуто самолюбие, возникло чувство обиды, раздражение на себя, на учителя, неуверенность в своих силах.

Руководство беседой должно быть твердым, но сдержанным, направляющим, а не подавляющим, последовательным и гибким

К сожалению, довольно распространенным недостатком

начинающих учителей является отсутствие гибкости в проведении беседы. Учитель наметил определенный ход беседы, удачно сформулировал последовательную цепь вопросов и, придя в класс, ожидает от учащихся определенных (таких, как предусмотрено в конспекте урока) ответов на каждый из вопросов и в том порядке, как это задумано учителем. Но в действительной беседе на уроке сплошь и рядом имеет место несовпадение ответов учащихся с ответами, предусмотренными в конспекте учителя. Не следует забывать, что исторический факт, как всякий жизненный факт, имеет ряд существенных сторон и связан с другими фактами не одной, а многими связями. В своих ответах учащиеся обычно подмечают (и правильно подмечают) одну из сторон анализируемого факта, но часто не ту, на которую хотел бы обратить их внимание учитель. Это не должно быть неожиданностью для учителя. Нужно быстро перестроиться и, опираясь на высказывания учащихся (пусть не совсем такие, как вы ожидали), повернуть беседу и повести ее обходным путем к той же цели, к тому же решению. Иногда этот обходный путь окажется более плодотворным и интересным в познавательном отношении, чем ваш первоначальный план, а главное, идя по этому пути, вы исходите из тех наблюдений, соображений, обобщений, которые сумели сделать ваши ученики (на изложенном вами же материале), развиваете дальше их высказывания, наталкиваете на дальнейшие выводы, ведете за собой, а не отрывааетесь от них.

Вместо этого неопытный учитель, встречая «неожиданные» ответы учащихся, отвергает их все как «неверные» и либо сам формулирует «правильный» вывод, поспешив прекратить беседу, или пытается любой ценой добиться от учащихся готового ответа, предусмотренного в конспекте. В этом случае вместо коллективного решения вопроса под руководством учителя беседа сводится к угадыванию ответа, которого ждет учитель. Вот как выглядит такая беседа:

Учитель. Кто скажет, в чем основная причина поражения крестьянских войн XVII и XVIII столетий? (В конспекте урока предусмотрен ответ: «Крестьяне могли победить только в союзе и под руководством рабочего класса». Этого ответа и ждет учитель.) Скажи, Андреев!

Андреев. Крестьяне были неорганизованны. Они...

Учитель (*перебивает*). Неверно! Я спрашиваю об основной, главной причине. Борисов!

Борисов. Они были несознательны, верили в доброго царя...

Учитель. Неверно! Разве это было главной причиной? Васильев!

Васильев. Они были плохо вооружены, у них не было дисциплины, они сражались только в своей местности, против...

Учитель. Неверно! Главной причиной поражения было то, что крестьяне не могли победить классового врага в одиночку. Дорогу к свободе они могли проложить только в союзе и под руководством... (пауза)

Догадаев. ... рабочего класса!

Учитель. Правильно, Догадаев!

А между тем в руководстве классной беседой на уроке истории имеет большое значение внимательное и благожелательное отношение учителя к высказываниям учащихся, умение подметить в этих высказываниях рациональное зерно и, преодолевая односторонность отдельных ответов учащихся, опираясь на их правильные соображения, подвести класс к обоснованному и хорошо сформулированному обобщению.

Беседа, в которой учитель сумел опереться на высказывания учеников, подхватить и развить их мысли, дает возможность значительно глубже осветить вопрос.

При анализе любого исторического явления учитель не должен связывать развитие беседы стремлением сразу получить решающие признаки указанного явления. Беседа может начаться с разбора и других, менее существенных признаков, если именно они будут указаны в высказываниях учащихся, выступивших первыми.

Например, после изложения хода и результатов столыпинской аграрной реформы учитель может поставить вопрос: почему В. И. Ленин назвал свою статью о столыпинской реформе «Последний клапан»? А что, если вызванный нами ученик ответит: «Потому что недовольных, малоземельных крестьян переселяли на окраины, как бы открыли клапан»? Разве в этом ответе совсем не нашла отражение сущность реформы как «последнего клапана»? Разве нельзя этот ответ сделать исходным пунктом дальнейшего обсуждения?

Существенными условиями успеха беседы являются хорошее знание учащимися ранее пройденного материала, умение их применить эти знания к решению новых вопросов. Если учитель при изложении нового материала и его анализе систематически привлекает ранее полученные знания, приучая учащихся постоянно пользоваться ими, не забывая ранее усвоенных основных исторических фактов, у такого учителя класс легко включается в беседу, а беседа проходит интересно и плодотворно.

Руководство беседой, как мы видели, не ограничивается постановкой вопросов и формулировкой выводов. Вообще, совсем не обязательно делать выводы только один раз, в конце беседы. Чаще всего выводы делаются по мере хода обсуждения: так яснее для учащихся логическая нить беседы. Учитель все время играет активную роль. Он не только ставит вопросы, — он направляет ответы учащихся, будит мысль, подводит итог обсуждению.

Увлекательность беседы достигается главным образом умением учителя возбудить активную мысль учащихся, дать материал и указать пути решения вопроса. Школьник очень ценит такую самостоятельную, живую умственную работу на уроке.

Для успеха беседы существенное значение имеет умелая постановка вопроса учителем. Особенно это важно в начале урока. Увлекательная познавательная задача, выдвинутая перед учащимися, повышает интерес к новому материалу, что сказывается на всем ходе урока. Краткая оживленная вступительная беседа служит хорошим началом урока: «Как искра, должна она зажечь интерес и направить внимание к новому материалу» (И. В. Гитис).

§ 10. Изложение учителя и работа учащихся

Не так давно в практике преподавания истории имела место тенденция заменить рассказ учителя и даже беседу с классом «самостоятельным» чтением текста учебника даже в тех случаях, когда такая замена не оправдывалась ни содержанием материала, ни образовательно-воспитательными задачами преподавания истории в советской школе. Искренне стремясь возможно полнее решить задачу активизации методов обучения истории, некоторые учителя и руководители школ утверждали, что изложение материала самим учителем, его рассказ на уроке истории — это устаревший, «пассивный» метод, наименее эффективный и в лучшем случае обеспечивающий пассивное усвоение учащимися исторических знаний «в готовом виде». При этом если и не высказывалась, то часто подразумевалась известная формула: «Тот, кто слушает, воспринимает пассивно».

Слов нет, плохое, формальное изложение «программного материала» на уроке истории, рассказ, не будивший ни мыслей, ни чувств школьника, плохой пересказ учебника, равнодушное перечисление фактов, не раскрывающее ни их связи, ни их сути, ни их значения, — такое изложение представляло бы не только потерю времени. Оно было бы вредным во всех отношениях, воспитывая лень мысли, привычку к умственному безделью и нравственному равнодушию. Именно к такому способу изложения полностью применимо гневное предупреждение К. Д. Ушинского: «Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность»¹.

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 359.

«Часто и в самом классе научаются воспитанники убивать время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит... На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик большую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая»¹.

Но ведь речь идет о плохой манере изложения, о плохом рассказе! А разве плохо подготовленное, бессмысленное чтение по учебнику, без четко поставленных задач, без предварительной организации мыслительной работы учащихся, разве такое чтение содержит больше самостоятельности, разве оно менее вредно, чем дурной рассказ?

Повседневное наблюдение за учащимися на уроках истории, не говоря уже о выводах педагогической психологии, свидетельствует, что слушание рассказа учителя истории, его образного и умного повествования о событиях прошлого отнюдь не пассивное восприятие! Слушая такой рассказ, учащиеся живо представляют картину события, переживают его драматические моменты, сочувствуют и негодуют, а школьники-подростки нередко и соучаствуют мысленно в подвигах, о которых повествует учитель. Его увлекательный рассказ активизирует работу живой мысли, чувства и воображение школьника и дает для этих мыслей и чувств богатый, содержательный, идейно и нравственно направленный материал. Нет, это совсем не пассивное усвоение «в готовом виде»! Разве учитель, любящий свое дело, никогда не замечал, как во время рассказа вдруг замирает весь класс, как стихает шепот самых болтливых и непоседливых, как вспыхивает ослабевший было интерес и сорок пар глаз загораются огоньками мысли и чувства? Ведь активизация на уроках истории это не обязательно лес поднятых рук, поток быстрых вопросов учителя и бойких ответов учащихся. На уроке истории возможна предельная активность ученика при его полном молчании! Подумаем же и о том, чтобы силой живого слова учителя окрылить эту внутреннюю работу поисков и раздумий.

Задача наша — учителей истории — не в отказе от «старого» метода устного изложения, а в усовершенствовании методики рассказа, в раскрытии и усилении его активизирующей силы, в реализации заложенных в этом методе неисчерпаемых образовательно-воспитательных возможностей.

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 360.

Вовлечение учащихся в активную работу в ходе слушания рассказа или лекции учителя осуществляется различными путями.

Одним из таких путей является постановка вопросов перед учащимися в ходе изложения материала, заставляющих думать, следить за изложением и выводами учителя, требующих участия в беседе, в совместном решении поставленных вопросов.

В ряде случаев, особенно при изучении сложного историко-экономического, теоретического материала, изложение учителя приобретает характер последовательной постановки и решения логической цепи вопросов, т. е. становится рассуждающим изложением.

При таком способе изложения учитель ведет мысль учащихся за собой, вовлекая в активную мыслительную работу. Особенно активизируется работа учащихся, если в изложение учителя включаются элементы беседы, в частности эвристической, в ходе которой учащиеся под руководством учителя в итоге поисков приходят к правильным выводам.

Но мы уже знаем, что и самый рассказ учителя как специфический способ устного изложения служит не только методом повествования о событиях и создания красочной картины. Рассказ на уроке истории выступает и как наиболее доходчивый метод для объяснения исторических явлений. Он же дает учащимся в максимально доступной форме конкретный материал для размышления, анализа и выводов¹. Этим не только стимулируется внутренняя мыслительная активность учащихся, но открываются широкие возможности для руководства умственной деятельностью класса путем постановки познавательных задач и организации самостоятельной работы учащихся над их решением. Примером рассказа, организующего самостоятельное мышление учащихся, является изучение в V классе вопроса об источниках рабства в древности. Этот вопрос можно раскрыть методом самостоятельного чтения соответствующих абзацев в учебнике Ф. П. Коровкина². Самостоятельность в данном случае свелась бы к самостоятельному чтению сухого текста и усвоению готовых выводов: «Рабами становились дети рабов, пленники и захваченные пиратами». Однако неизмеримо возрастает степень самостоятельности и активности восприятия, воображения, мышления учащихся, если тот же материал мы преподнесем им в форме сюжетного рассказа (да еще в сочетании с картиной «Рынок рабов в древней Греции»), особенно если учитель заранее поставит перед классом задачу — про-

¹ См. об этом выше, в § 5.

² См. пункт «Как в Греции люди становились рабами» в § 35.

слушать рассказ и назвать источники рабства («Сказать, как люди в древности становились рабами»).

Сюжет такого рассказа несложен.

«Богатый афинский рабовладелец поручает управляющему купить четырех рабов. На рынке внимание управляющего привлекает стройный нубиец, скованный цепями. «Как ты стал рабом?» — спрашивает управляющий (он, разумеется, знает языки, на которых говорят подчиненные ему разноплеменные рабы в имении афинского рабовладельца). Нубиец рассказывает: «На мою страну напали войска египтян; в сражении я был ранен, захвачен в плен и продан в рабство». Далее управляющий расспрашивает девочку-рабыню (она из Вавилона, дочь бедного ремесленника, отдана в рабство за долги отца и продана в чужую страну): «Кто же теперь соблюдает старинный закон царя Хаммурапи о трехлетнем сроке рабства за долги?» Третий раб оказывается бывшим купцом: его поработили морские пираты. четвертый — сыном рабыни».

Учащиеся по ходу рассказа сами формулируют выводы об источниках рабства.

Впервые мы наблюдали этот прием в работе ленинградского учителя Л. И. Фельдмана. Экспериментальная проверка, проведенная нами в трех параллелях V класса школы № 60 Ждановского района Ленинграда, показала, что даже через год, в VI классе, учащиеся, усвоившие вопрос путем самостоятельных выводов по рассказу учителя, без труда назвали все или почти все источники рабства. Вот данные этой проверки¹.

Класс	Метод изучения	Число учеников, назвавших			
		4 источника рабства	3 источника	2 источника	1 источник
V А	чтение по учебнику	2	5	8	6
V Б	рассказ учителя	9	17	3	4
V В	рассказ по картине	8	16	4	2

Результативность приема подтверждается и опытом работы студентов-практикантов Тульского государственного педагогического института имени Л. Н. Толстого в 1962—1966 гг. в школах города Тулы.

В приведенном примере мы, по существу, имеем дело с постановкой элементарной проблемно-познавательной задачи на простейшем историческом материале, с рассказом, заключающим в себе в начальной форме некоторые признаки проблем-

¹ Ответы второгодников и учащихся, поступивших в VI класс из других школ, не учитывались.

ного изложения. Проблемное изложение с постановкой познавательной задачи и ее решением самими учащимися по ходу изложения — один из наиболее эффективных способов овладения новыми для учащихся знаниями по истории.

Вот как характеризует проблемное изложение Н. Г. Дайри: «Изложение является проблемным, если оно всем своим содержанием и способом раскрытия *ставит* какой-то вопрос, требующий решения, но прямого решения *не дает* и *побуждает* учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация, возбуждающая целенаправленное внимание, самостоятельное мышление. Проблемная ситуация создается также при изложении различных мнений, с тем чтобы учащиеся сами их разобрали, оценили, либо при указании на противоречие, конфликт, с тем чтобы учащиеся сами нашли путь его разрешения, и т. д.»¹.

Как правильно подчеркивает М. И. Кругляк (Нежинский педагогический институт), осознание проблемной ситуации учащимися и вызывает у них потребность поисков причин и следствий, закономерностей изучаемого события. На этой основе и формулируется познавательная задача².

Таким образом, проблемное изложение содержит в себе и постановку проблемы и материал для ее решения, но не готовое решение. Необходимым признаком проблемного изложения является осознание учащимися проблемной ситуации и вытекающей из нее познавательной задачи. При этом мыслительная деятельность учащихся организуется точной формулировкой познавательного задания (иногда и выяснением путей его решения) и путем проведения беседы по излагаемому материалу. Познавательная задача может вытекать из проблемной ситуации, возникшей в ходе изложения³, а может быть поставлена перед изложением соответствующего материала, иногда — в начале урока.

Так, в VII классе при изучении материала об усилении диктатуры дворян в России в конце XVIII в., после разбора причин поражения и исторического значения крестьянской войны 1773 — 1775 гг. и при переходе к вопросу о том, какие изменения в связи с указанными событиями произойдут в самодержавном государственном аппарате, возникает проблемная ситуация. Выяснено, что крестьянская война нанесла тяжелый удар по крепостническому строю, ускорила его разложение. Спрашивается:

¹ Н. Г. Дайри. Об уроке с проблемным изложением и логическим заданием. «Преподавание истории в школе», 1965, № 1, стр. 48—49.

² См.: М. И. Кругляк. О проблемном изложении на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1964, № 3, стр. 58.

³ Интересные примеры развивающего и проблемного изложения приведены на стр. 316—320 книги Н. Г. Дайри «Обучение истории в старших классах». М., «Просвещение», 1966.

в связи с начавшимся разложением крепостного строя в России во второй половине XVIII в. будет ли происходить укрепление или ограничение самодержавия, укрепление или ослабление его государственного аппарата? Этот вопрос имеет проблемный характер. В ходе его обсуждения прежде всего выясняем: какой класс был опорой самодержавия в России? Для чего нужен был классу помещиков самодержавный, государственный бюрократический и полицейский аппарат? Какую роль сыграло самодержавие в дни пугачевского восстания, в дни смертельной опасности для крепостнического строя?

Возникает краткий обмен мнениями. Одни учащиеся утверждают, что «раз крепостнический строй слабеет, значит, слабеет и самодержавие». Другие доказывают, что помещики, особенно после крестьянской войны, расшатавшей крепостнический строй, были заинтересованы в укреплении самодержавия, нуждались в нем для сохранения своей власти, для укрепления крепостного строя. Эта вступительная беседа не занимает и пяти минут. Не давая окончательного решения, переходим к изложению фактического материала о губернской реформе 1775 г., ликвидации Запорожской Сечи и казачьих вольностей, о содержании «Жалованной грамоты». Только на основании этих фактов в ходе заключительной беседы вместе с учащимися приходим к решению вопроса, поставленного во вводной беседе.

Постановка вопроса в начале урока в данном случае повышает сознательность и активность усвоения исторических фактов, излагаемых на уроке. С живым интересом учащиеся следят за изложением, изредка раздаются реплики: «А что я говорила? Государственная власть укрепляется!» Заключительная беседа проходит очень живо и дает учащимся немало поучительного¹.

В приведенном примере проблемная ситуация возникает из противоречия, заложенного в самом развитии изучаемых исторических явлений: казалось бы, с разложением и упадком крепостнического строя должно ослабляться и крепостническое государство, самодержавие. Но именно расшатывание крепостнического строя усиливало стремления помещиков продлить свое господство с помощью сильной самодержавной власти. Из этой жизненной антитезы возникают и проблемная ситуация и противоположные утверждения учащихся во вводной беседе.

Противоречие лежит и в основе проблемной ситуации, возникающей при изложении событий, относящихся к началу первой мировой войны 1914—1918 гг.: если каждое из империалистических правительств стремилось изобразить развязываемую

¹ Пример взят из опыта работы автора в школах Ленинграда в 1945—1955 гг.

войну как вынужденную защиту отечества против нападающей стороны, то почему же германское правительство так торопилось первым объявить войну России и Франции и нарушить нейтралитет Бельгии, хотя этим самым Германия в глазах всего мира оказалась виновницей войны? Учащиеся разрешают этот вопрос на материале последующего рассказа учителя о подготовке Германии и ее противников к войне, о сроках их готовности, о плане Шлиффена.

Совершенно прав М. И. Кругляк, подчеркивая, что «особенно острую проблемность приобретает для учащихся познавательная ситуация, когда в ней обнаруживается противоречие. Это еще больше обостряет осознание необходимости найти причины данного противоречия»¹.

Но проблемная ситуация может быть создана и иными путями, например путем введения яркого эпизода или интересного документа, разбор которого подводит учащихся к постановке проблемы и к необходимости ее решения, а также путем формулировки двух противоположных взглядов на один и тот же вопрос с последующим анализом материала, приводимого в дальнейшем изложении учителя и подтверждающего ту или иную точку зрения.

Так, в IX классе рассказ о ходе Московского вооруженного восстания в декабре 1905 г. может приобрести характер проблемного изложения, если учитель начнет урок противопоставлением высказываний Г. В. Плеханова и В. И. Ленина относительно поражения этого восстания и предложит учащимся подтвердить фактами из всего дальнейшего рассказа правоту вывода, сделанного Лениным.

Данной проблемной задачей охватывается весьма широкий круг фактического содержания рассказа, почти исчерпывая его. Сюда войдут и яркие примеры самоотверженной борьбы рабочих за колеблющееся войско, доказывающие, что эта борьба могла привести к успеху, если бы велась более энергично, и многое другое.

Разумеется, для решения проблемно-познавательной задачи необходимо, чтобы рассказ учителя, особенно в старших классах, содержал достаточно богатый фактический материал, дающий возможность учащимся убедительно аргументировать свои выводы.

Проблемное изложение с постановкой познавательной задачи, представляя собой одну из высших форм активизации и организации самостоятельной мыслительной работы учащихся в ходе слушания на уроке истории, имеет, однако, свои особые границы и условия применения.

¹ «Преподавание истории в школе», 1964, № 3, стр. 63.

Одно из этих условий заключается, как видим, в целенаправленном отборе и обработке (адаптации) фактического конкретизированного материала, необходимого и достаточного для обоснования самостоятельных выводов учащихся по рассказу учителя.

Далее, правильное решение проблемной ситуации и выполнение проблемно-познавательного задания может быть обеспечено лишь при условии, если предварительно (на данном уроке или в предшествовавшем изучении) школьниками усвоены приемы исторического мышления, понятия и закономерности, применение которых необходимо для решения задачи. И, наконец, разумеется, что постановка проблемно-познавательной задачи должна быть обоснована содержанием материала и характером изложения, естественно вытекать из материала, а сама задача четко поставлена и ясно сформулирована.

Вместе с тем было бы неправомерным рассматривать проблемное изложение как универсальный метод устного изложения на уроках истории. Применение каждого метода (и разновидности метода) оправдывается его соответствием характеру и содержанию излагаемого материала, его значением в решении образовательно-воспитательных задач обучения истории. И здесь мы сталкиваемся с одним важным обстоятельством, о г р а н и ч и в а ю щ и м применение проблемного изложения.

Дело в том, что при постановке проблемно-познавательной задачи внимание учащихся и их умственная активность невольно концентрируются на тех смысловых элементах излагаемого материала, которые относятся к поставленной задаче; остальные стороны содержания излагаемого материала воспринимаются вскользь, так сказать, «боковым зрением», даже «отсеиваются» сознанием, как не относящиеся к задаче. Внимание, осмысливание и запоминание в какой-то мере интенсифицируется, но в то же время объем и широта активного восприятия суживается.

Это обстоятельство признает и Н. Г. Дайри, один из пионеров в разработке методики проблемного изложения. «Поэтому, — пишет Н. Г. Дайри, — необходима связь логического задания с возможно большей частью *фактического материала изложения*»¹. Правда, указывается еще одна возможность: последовательная постановка нескольких логических заданий. Но это не меняет существа дела: взятые вместе, они должны исчерпать все содержание излагаемого, требовать от учащихся «оперирования всеми фактами изложения».

Но совершенно очевидно, что логическое задание, охватывающее все элементы содержания материала, излагаемого учите-

¹ Н. Г. Дайри. Об уроке с проблемным изложением и логическим заданием. «Преподавание истории в школе», 1965, № 1, стр. 51.

лем, — случай редкий в практике преподавания, особенно в старших классах, если учесть сложность и разносторонность программного исторического материала. Как пример логических заданий, полностью охватывающих содержание излагаемого материала, в статье Н. Г. Дайри приведены три задания на уроке о русско-японской войне: 1) указать причины и характер войны; 2) указать значение войны; 3) доказать гнилость и неспособность царизма организовать военное дело и ведение войны на современном уровне. Однако и эти три вопроса не исчерпывают идейного и фактического содержания материала урока. Вне задания остались две логические проблемы: вопрос об отношении к войне большевиков, меньшевиков и буржуазии... и сама война, т. е. ход военных действий, индивидуальная историческая физиономия событий!

А между тем понимание учащимися логики военных операций, их связи между собой — не менее важная задача, чем понимание причин войны, если мы ставим своей целью научить молодежь разбираться в событиях общественной жизни. Почему японцы начали войну с нападения на русский флот в Порт-Артуре? Почему, блокировав флот, они начали высадку войск в Корею? Как они вынудили Куропаткина отступить к Ляояну, отойти от Порт-Артура? И т. д. Остались вне поля зрения учащихся, занятых выполнением логического задания, и факты, свидетельствующие о героизме русских солдат и матросов, — и крейсер «Варяг», и миноносец «Стерегуший», и сибирские стрелки в окопах Порт-Артура.

Постановка вместо трех заданий большего их числа с целью охватить весь материал урока превратит проблемное изложение просто в сочетание рассказа с беседой по небольшим вопросам — какие же это проблемы, если мы ставим их после пятиминутного изложения?!

Итак, первое ограничение: *проблемное изложение нецелесообразно в тех случаях, когда проблемно-познавательная задача охватывает сравнительно небольшую часть излагаемого материала.* С этой точки зрения вызывает возражения постановка проблемного задания на уроке о восстании рабов под предводительством Спартака, когда учащимся было предложено, слушая рассказ учителя, подумать о причинах этого восстания и о том, правильны ли были все действия восставших рабов, и сказать об этом учителю в конце урока. Обе поставленные задачи, не охватывая хотя бы в основном того богатого и многообразного материала, которым насыщен этот урок, суживают объем активного восприятия учащихся.

М. И. Кругляк, приводя этот пример в качестве положительного опыта, с одобрением указывает, что «слушая рассказ о ходе событий, ученик должен искать те моменты, которые обусловили поражение восстания», что учитель «направляет учени-

ков с самого начала изложения на поиски ответов, раскрывающих характерные особенности изучаемого исторического явления».

Вот это и плохо, что ученик ищет «моменты» и «ответы», вместо того чтобы с увлечением следить за ходом событий во всем их героическом размахе и напряжении. Не слишком ли беден «познавательный» итог этого урока, если он сосредоточен вокруг вопросов о причинах восстания, ошибках восставших и причинах поражения, вопросов, далеко не охватывающих фактического содержания рассказа?

Но ведь фактическим материалом далеко не исчерпывается познавательно-воспитательное содержание и значимость изложения учителя, особенно на таком уроке: кроме фактической стороны, рассказ воздействует на ученика эмоциональным и нравственным содержанием, не охватываемым никакими логическими и проблемными заданиями. *Признание проблемного изложения с постановкой таких задач универсальным методом изложения означало бы признание за учебным изложением лишь логических и чисто повествовательных функций и игнорирование его живописательной, эмоциональной, нравственно-воспитательной силы.*

Там, где изложение учителя в особой степени характеризуется перечисленными чертами, применение проблемного изложения и логических заданий может оказаться нецелесообразным: либо школьники, сосредоточенные на «поисках ответов», не воспримут с необходимой полнотой эмоциональной и воспитательной силы рассказа, либо, захваченные рассказом учителя, позабудут про все проблемы и задания, поставленные в начале урока. И это будет неплохим вариантом их активности...

И еще одно важное обстоятельство ограничивает применение проблемного изложения — сложность исторических явлений и невозможность в рамках школьного курса истории, особенно в V—VIII классах, раскрыть многообразие сторон и множественность связей изучаемых исторических фактов и вытекающая отсюда в большинстве случаев ограниченность возможности подлинно самостоятельного и научно правильного решения учащимися даже старших классов не только проблем закономерности развития сложных явлений (революции, войны, экономики), но и вопросов о причинно-следственных связях отдельных исторических событий. Опасность упрощенчества и верхоглядства в этой связи совершенно очевидна.

Но если изложение исторического материала далеко не всегда можно строить как проблемное или как рассуждающее, то совершенно естественно, что какая-то доля исторических знаний должна быть сообщена учащимся в «готовом виде» и с «готовыми» выводами, изложенными учителем. Ведь прежде чем рассуждать, делать выводы, учащиеся должны усвоить

факты: не зная исторических фактов, не имея хотя бы некоторых представлений о предмете рассуждения, нельзя делать самостоятельных выводов об этих фактах. Одна из важнейших задач учителя истории — помочь учащимся обогатить свою память знанием исторических фактов, добиваться, чтобы школьник знал факты и чтобы не было верхоглядства.

Но отсюда не следует, что изложение готовых фактов и выводов должно быть догматическим. Нет, выводы учителя должны быть аргументированы простыми и доступными фактами, изложены убедительно и восприняты сознательно.

Помимо проблемного изложения, в распоряжении учителя истории имеются и другие пути повышения умственной активности и организации мыслительной работы учащихся в процессе слушания. В частности, при изучении истории открытий и изобретений, военного и революционного прошлого, вопросов экономики, политики и культуры, — всюду, где это возможно, излагать не только конечные результаты человеческой деятельности, но и историю поиска, кратко знакомя учащихся с тем, как были добыты те или иные открытия, чтобы знания хоть изредка давались как раскрытие тайны! Например, не просто описать устройство пирамид, а рассказать, как ученые впервые проникли внутрь пирамиды и что они там открыли; вместо общих сведений о том, как хоронили знатных египтян, рассказать об открытии гробницы Тутанхамона, о том, как и кем была разгадана тайна иероглифов, как была обнаружена библиотека Ассурбанипала, найдены сокровища Чертомлыцкого кургана. Вместо «готового» описания древнего Новгорода кратко рассказать о раскопках в Новгороде, о находках берестяных грамот и т. д. Такие странички из истории науки имеют исключительное познавательное и воспитательное значение.

Могучим средством организации активной умственной работы учащихся в ходе изложения учителя, средством, обеспечивающим наибольшую степень понимания и усвоения нового материала, раскрытия исторических связей и закономерностей и формирования прочной системы исторических знаний, является привлечение ранее пройденного материала и ранее усвоенных знаний при изложении нового. Речь идет не только о простом напоминании учителем тех или иных фактов, выводов из пройденного, хотя и такое напоминание активизирует восприятие, ибо «осмысленное и активное восприятие материала возникает отчасти... в результате такой его подачи, которая, выделяя в нем существенное, выявляя его связи с предыдущим, создает установки на надлежащее восприятие материала»¹.

¹ С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, 1940, стр 506.

Речь идет о таком способе сообщения нового материала, при котором осмысленное восприятие нового осуществляется путем применения учащимися ранее полученных ими знаний. Так, изучение в VI классе значительной части материала на уроке «Открытие морского пути в Индию» можно провести путем применения знаний, полученных школьниками на предыдущем уроке («Развитие техники в XV—XVI веках») и из ранее изученных тем («Развитие торговли в средние века», «Османская империя», «Индия в средние века» и др.). Именно таким способом выясняются причины и предпосылки географических открытий, т. е. обстоятельства, толкавшие европейцев на поиски морского пути в Индию (чем привлекала их Индия?), и условия, сделавшие в XV в. возможными дальние плавания в открытом океане. По ходу изложения нового материала учитель ставит перед школьниками вопросы проблемного характера, заставляющие их мобилизовать свои знания и необходимые для более углубленного усвоения нового материала. Вот эти вопросы: что привело к развитию европейской торговли в XV в.? Почему европейцы могли теперь вывозить больше товаров на продажу? Какие изменения в технике производства произошли в XV—XVI вв.? Почему европейцы стремились расширить торговлю именно с восточными странами? Какими изделиями славились в средние века Индия и Китай? Кто в XV в. захватил торговые пути из Европы на Восток? Что позволило европейским мореплавателям выйти в открытый океан? Как изменилась техника кораблестроения и мореплавания? И т. п.

Этот урок изложения нового материала методом яркого рассказа учителя с использованием стенной карты с аппликациями, карт и иллюстраций в учебнике проходит особенно оживленно, с вовлечением всего класса в активную умственную работу. Опора на ранее пройденный материал, постановка вопросов, заставляющих думать и применять имеющиеся знания, позволяют учителю не только закрепить, проверить и оценить знания учащихся (в том числе и знание материала заданного урока), но и добиться необычайного повышения уровня сознательности, активности и глубины восприятия и осмысливания нового материала¹.

Организуя восприятие нового материала и овладение им с помощью ранее усвоенных знаний, мы получаем возможность проверить степень усвоения заданного материала и умение им пользоваться. Так осуществляется соединение изучения нового с проверкой домашнего задания — не как нарочитый методический прием, а как естественный результат или как момент, связанный с одним из эффективных и активных

¹ Из опыта работы студентов-практикантов Тульского пединститута имени Л. Н. Толстого в школах Тулы в 1962—1966 гг.

способов изложения материала учителем и овладения им учащимися.

Такой способ работы имеет исключительное значение в овладении учащимися системой исторических знаний, развитии их мышления, формировании их взглядов, подведении к марксистскому пониманию истории.

Поэтому всюду, где это возможно, стройте урок истории так, чтобы применение ранее полученных знаний служило пониманию, углублению и систематизации нового материала, который излагается вами на уроке.

Можно, например, на уроке «Наращение революционного кризиса в России к 1917 г.» раскрыть учащимся в готовом виде все элементы и признаки революционной ситуации, изложив весь фактический материал в системе этих признаков: вот бедствия и нищета масс, доведенных до крайности, вот кризис «верхов» и т. д.

Но можно построить урок иначе. Рассказать о разорении сельского хозяйства, разрухе в промышленности и на транспорте, росте дороговизны, голоде, обострении классовых противоречий в стране, революционной стачечной борьбе, росте антивоенных настроений в армии, братании, массовом дезертирстве, исчезновении царистских иллюзий в массе крестьянства. Рассказать о росте оппозиционности буржуазных партий в Думе, о ноябрьской сессии Думы в 1916 г., распутинщине и министерской чехарде, о полной неспособности царского правительства управлять страной и довести войну до победы в интересах буржуазии, об изоляции царского правительства, лишившегося поддержки даже буржуазно-помещичьих партий в думе, о двух заговорах.

После этого предложить самим учащимся определить, в чем выражались признаки революционной ситуации в России в 1917 г., подтвердив свои высказывания конкретными фактами. Это заставит учащихся вспомнить основные положения ленинского учения о революционной ситуации, вспомнить о революционной ситуации накануне 1905 г. и, мобилизовав эти знания, применить их к анализу и систематизации всего вновь изложенного на данном уроке материала. Результаты анализа фиксируем в виде краткой записи.

Начинающий учитель нередко предпочитает излагать сложный материал в старших классах лекционным способом, искренне полагая, что только в его собственном изложении этот материал может быть понят учащимися. Случается, что и опытный учитель страдает этим же недоверием к силам и знаниям учащихся: они, мол, позабыли старое, лучше им все напомнить и все рассказать.

Напрасно! Чем чаще будем мы на уроках истории упражнять школьников в применении имеющихся у них знаний к объяс-

нению нового программного материала, тем прочнее и свежее будут знания учащихся, тем последовательнее сложатся они в систему исторических знаний. Чем настойчивее мы будем активизировать знания учащихся, тем скорее воспитаем у них правильное отношение к учению: урок по истории, заданный на завтра, надо учить не для того, чтобы завтра же его и забыть, знания по истории нужны надолго, их все время нужно применять, вспоминать, связывать с новым материалом, с современностью — и это очень увлекательно, очень интересно! От учителя зависит, чтобы знания учащихся по истории не уподоблялись ржавеющемухламу, покрытому давним слоем пыли. Знания должны быть подобны инструменту, острому и сверкающему, всегда готовому к ежедневной живой и увлекательной работе.

Умение пользоваться историческими знаниями — вот что должна унести с собой в жизнь советская молодежь, оканчивая среднюю школу. Многие исторические факты и даты из курса истории, конечно, будут забыты, но должен остаться правильный подход к вопросам общественно-политической жизни, умение разбираться в них.

Такое привлечение ранее усвоенных знаний при изучении нового обеспечивает органическое включение нового материала в систему ранее усвоенных знаний, чрезвычайную прочность усвоения (старые знания постоянно используются, применяются в связи с новым материалом), обеспечивает — и это, пожалуй, самое главное — систему знаний. При этом происходит не простое количественное накопление сведений, а новые знания, органически входя в систему уже накопленных знаний, качественно преобразуют эту систему, углубляя и расширяя старые знания.

Такое органическое включение новых знаний в систему уже имеющихся с качественным преобразованием последней мы называем кумуляцией знаний.

«При таком преподавании, — писал замечательный русский педагог К. Д. Ушинский, — голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически... Такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень...»¹ Только при таком способе преподавания знания, полученные учеником на уроке истории, становятся основой коммунистического мировоззрения.

* * *

Одной из форм активной умственной работы учащихся в процессе слушания является ведение записей материала,

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 3, 1948, стр. 157.

излагаемого учителем. Оно чрезвычайно повышает активность восприятия, помогает осмысливанию и закреплению материала. Учащиеся, ведущие самостоятельную запись, слушают гораздо внимательнее, а необходимость строгого отбора и самого краткого формулирования записываемого приучает сосредоточиваться на главном, существенном.

Обучение школьников простейшим формам записи на уроках истории начинается с V класса, когда учитель записывает на доске, а учащиеся в своих тетрадях тему и план урока (точнее, план изложения нового материала). Чтобы избежать записи еще неизвестных, а следовательно, непонятных слов и выражений, лучше пункты плана сообщать по мере изложения. Вслед за записью каждого очередного пункта школьники записывают новые исторические термины, имена, даты, выписанные учителем на классной доске, воспроизводят с доски меловые эскизные зарисовки. В составлении такого простого плана участвуют и школьники. Изложив небольшую часть материала, учитель спрашивает: о чем же мы узнали? Как же мы запишем эту часть моего рассказа?

С течением времени содержание таких поурочных записей становится все богаче, начинают появляться заголовки подпунктов, постепенно простой, краткий план начинает превращаться в более развернутый.

В VI классе на некоторых уроках учитель, излагая материал по частям, записывает на доске более или менее развернутый план только что изложенного, а учащиеся заносят его в свою тетрадь по истории. К составлению такого плана он привлекает и самих учащихся, предлагая им придумать краткие формулировки записей.

Опыт показывает, что в VII классе уже можно постепенно начать переход к самостоятельной краткой записи содержания рассказа учителя. Но делать это следует так, чтобы каждый новый шаг в овладении приемами самостоятельной записи учащиеся делали под руководством учителя. Только после этого можно давать задания на самостоятельную работу.

На первых уроках истории СССР учащиеся VII класса ведут запись только по указанию учителя: это важнейшие даты, некоторые факты, конкретизирующие соответственный текст учебника, краткие формулировки выводов, зарисовки с доски и пр.

В дальнейшем этих записей становится больше, до страницы за урок. И в VII классе пункты плана лучше давать не в начале урока, а по мере изложения: они расчлняют запись, придают ей структурное оформление. Широкие поля, немногословные записи, перечень (столбиком) причин или результатов исторических событий, их цифровая или буквенная нумерация — таковы первоначальные приемы, которыми овладевают школьники под руководством учителя понемногу на каждом уроке.

Но вот наступает момент, когда целесообразно посвятить значительную часть урока обучению приемам самостоятельной записи рассказа учителя. Сделаем это на уроке «Великий Новгород»¹. Введем рассказ в рамках учебника и в той последовательности, в какой он дан в учебнике. Рассказываем медленнее, чем обычно. Учащиеся следят за рассказом учителя по тексту учебника. Закончив изложение по первому вопросу параграфа («Новгородская земля»), предлагаем учащимся дать заголовок этой части. Лучший, т. е. наиболее точный, краткий и содержательный, вариант записываем в тетради как первый пункт плана: 1) «Великий Новгород и его владения». Работаем дальше: что рассказано учителем по первому вопросу? Как можно коротко определить географическое положение коренных новгородских земель? Из предложенных формулировок записываем самую сжатую: «Коренные владения вокруг оз. Ильмень». Нужно ли перечислять владения Новгорода на севере? Ведь у нас есть карта! Запишем: «Огромные владения на севере». Так же кратко характеризуем выгодное географическое положение Новгорода на торговых путях того времени, его деление на две стороны и пять концов; записываем названия двух концов (Плотницкого и Гончарского), чего нет в учебнике.

Несколько иначе фиксируется содержание второго вопроса: 2) «Население Новгорода». Вначале записываем названия двух больших групп: «лучших» и «черных» людей; затем двумя столбиками учащиеся дают перечень различных слоев населения, относящихся к этим двум группам. Наша запись приобретает с т р у к т у р н ы й характер.

И так ведем подробный, развернутый план рассказа учителя, пункт за пунктом. Возможно, мы не успеем рассказать весь материал параграфа: часть текста школьники разберут дома самостоятельно. Минут за 10 до конца урока прекращаем составление плана. Предлагаем одному из учащихся, пользуясь этим подробным планом, рассказать содержание первого пункта; вызываем, если нужно, второго учащегося для повторного, более подробного рассказа. И так по конспективной записи восстанавливаем содержание рассказа учителя. Обращаем внимание учащихся, что формулировки в их рассказе полнее формулировок сжатой, конспективной записи, в которой иногда одно слово должно напомнить о целом факте, а одна или несколько фраз заменят устный рассказ о нем. Отсюда выводим правило: при ведении подробного плана избегать дословной записи, фиксируя только то, что должно помочь запоминанию материала.

Работа с учащимися по овладению приемами записи продолжается и в VIII и в IX классах. Учащиеся осваивают новые прие-

¹ По учебнику М. Нечкиной и П. Лейбенгуба. «История СССР». 7 класс. М., «Просвещение», 1967.

мы, в частности прием разделения страницы вертикальной чертой на две половины для записи сравнений или противопоставлений по пунктам двух событий, двух течений, двух теорий, например: «Революция 1789 г. во Франции и революция 1848 г. в Германии», «Индустриализация капиталистическая и индустриализация социалистическая» и пр.

В IX—X классах, где все чаще имеет место школьная лекция, выходящая по содержанию за рамки учебника, учитель предлагает учащимся вести самостоятельную запись вслед за изложением учителя. Разумеется, такой самостоятельной записью учитель продолжает руководить, выделяя словесной разрядкой, голосовым нажимом, более медленным темпом материал, требующий записи, в отдельных случаях прямо указывая, что именно следует записать, подсказывая наиболее точные и компактные формулировки, приемы записи («Запишите это столбиком», «Нумеруйте перечень причин», «Разделите страницу вертикальной чертой пополам», «Подчеркните это пожирнее», «Вынесите эту дату еще раз на поля тетради» и т. п.).

Составление плана и ведение самостоятельных записей представляет собой один из способов осмысливания излагаемого материала. При подготовке домашнего задания по учебнику учащиеся, пользуясь записями, сделанными в классе, вспоминают рассказанное учителем. Таким образом происходит самостоятельная синтезирующая работа обогащения материала, воспринимаемого из учебника, материалом из рассказа учителя и обеспечивается более глубокое понимание внутренних связей между изложенными явлениями благодаря структурной записи, в которой эти связи (причины, результаты, сравнение, противопоставление) выделены, подчеркнуты.

* * *

В повседневной работе учитель истории заботится не только о том, чтобы правильно и умело применять различные методы изложения — рассказ, описание, характеристику, но и о том, чтобы помочь школьнику овладеть этими методами, научить его рассказывать об исторических событиях, уметь описывать исторические явления, давать характеристику, анализировать исторические факты и аргументировать выводы. Каждый метод устного изложения, применяемый учителем на уроках истории, является не только методом сообщения знаний, но и образцом, показом для учащихся, овладевающих этим методом.

В методике всякого обучения важное место занимает показ обучающим той или иной деятельности, операции (умственной или технической) и воспроизведение этого показа обучаемым. В методике преподавания истории наблюдается явная недооценка показа, связанная, может быть, с тем обстоятельством, что формирование умений и навыков рассматривается не как не-

отъемлемая сторона обучения истории, а как некая дополнительная, второстепенная задача, осуществляемая от случая к случаю. За последнее время мы нередко третируем «простое воспроизведение» учащимися рассказа учителя, забывая о том, что в применении к истории речь идет о воспроизведении далеко не простого материала и далеко не простых умственных операций.

Когда ученик V класса «просто воспроизводит» объяснение учителя, почему в древнем Египте перестали убивать пленников, а стали обращать их в рабов, или ученики VI класса рассказывают, как возникла мануфактура, или девятиклассник «воспроизводит» характеристику империализма, раскрывая связь между его пятью признаками,— это для учащихся не «просто воспроизведение», а постепенное овладение различными методами изложения исторического материала. Больше того, важнее того: это существеннейший момент в овладении историческими знаниями и методами исторического мышления. *И этой школой исторического мышления для учащихся служит живое слово учителя.*

Соблюдая особые требования к изложению, определяемые спецификой исторического материала¹, подчеркивая возникновение новых исторических явлений, основные этапы их развития, смену новыми формами, выдвигая на первое место внутренние причины развития, внутренние противоречия, раскрывая связи между явлениями, учитель истории воспитывает у учащихся исторический подход к явлениям, развивает историческое мышление.

Но этого мало: учитель помогает школьникам овладеть этими правильными способами изложения, методами изложения исторического знания². Речь связана с мышлением. Для учащихся овладение методами рассказа, характеристики и т. д. означает не только овладение словесным выражением усваиваемых ими знаний, но одновременно воспитание, формирование исторического мышления. И одного показа здесь мало: нужно учить школьника умению излагать исторический материал, облегчать ему овладение соответствующими методами. Так, в IV—V классах мы учим школьника умению построить связный рассказ на историческом материале с помощью вспомогательных вопросов. Одним из условий, облегчающих связное и последовательное изложение, является наличие плана рассказа. Такой план составляется в ходе рассказа учителя, воспроизводится в тетрадях учащихся и на классной доске при ответе. Этот прием — рассказ ученика по плану — применяется вплоть до X класса, где ученик самостоятельно составляет план своего рассказа, выступления и т. д. Значительно облегчает построение школьником связ-

¹ См. об этом выше, в § 8.

² См. об этом стр. 97.

ного и последовательного рассказа использование наглядного пособия (рассказ по картине, рассказ по схематическому плану сражения и т. п.). В практике преподавания истории выработались типовые, наиболее целесообразные способы расположения излагаемого материала в зависимости от его проблематики. Наличие таких стереотипов изложения облегчает учителю четкое построение материала урока, а учащимся — его осмысленное восприятие.

Очень важно научить учащихся пользоваться этими стереотипами. Эта выработка устойчивых навыков изложения исторического материала начинается в младших классах. Уже школьник V класса должен знать, что, рассказывая, например, о войне, следует вначале изложить причины войны (почему началась война?), затем ее ход (как шла война?) и, наконец, ее результаты (чем она кончилась?). В старших классах стереотипы изложения того же военно-исторического материала значительно сложнее:

1. Международная обстановка.
2. Причины войны и поводы к ней. Характер войны.
3. Силы воюющих сторон.
4. Начало войны.
5. Ход войны, ее основные этапы.
6. Конец войны, условия мира.
7. Итоги войны, причины победы (поражения), ее историческое значение.

По такой схеме строится изложение тем: «Семилетняя война», «Война 1812 года», «Крымская война», «Русско-турецкая война 1877—1878 годов», «Гражданская война в США», «Франко-прусская война 1870 года», «Русско-японская война» и др.

Этот стереотип изложения до известной степени должен быть усвоен учащимися, чтобы они умели начать свой рассказ о войне с анализа ее причины и характера, переходить затем к характеристике сил воюющих сторон и, дав сжатый обзор хода войны, закончить разбором ее итогов. При этом важно, чтобы для них была ясна связь между этапами военных действий, так сказать, логика хода войны.

Так, излагая ход русско-японской войны, следует поставить вопрос: почему японцы начали войну с нападения на порт-артурскую эскадру, какую цель ставили, организуя блокаду Порт-Артура с моря? Учащимся должно быть ясно, что бездействие русского флота после гибели адмирала Макарова дало японскому флоту свободу действий, необходимую для переброски войск в Корею и на Ляодунский полуостров; что поражение под Тюренченом связало генерала Куропаткина в его попытках оказать помощь Порт-Артуру, так как армия Куроки, нависавшая над левым флангом Куропаткина, могла отрезать его от связи с Россией; что после падения Порт-Артура движение слабой эскадры Рожественского на Дальний Восток теряло смысл.

Только усвоив в должной мере типичный порядок изложения, ученики старших классов смогут сжато и последовательно излагать материал по большим и сложным вопросам курса.

Не менее важно научить школьников давать описание и характеристику исторических явлений. От «простого» воспроизведения описания учитель поведет школьника к самостоятельному составлению описания аналитического и картинного. Легче всего освоить это на наглядном материале — иллюстрации в учебнике, картине, структурной схеме: описать вооружение франкского войска по иллюстрации в учебнике, описать управление древнеегипетским государством по схеме в учебнике.

Точно так же, давая характеристику исторического явления, учитель предложит учащимся подтвердить ее фактами из его рассказа, из текста документа, из учебника. Он может далее предложить ученикам объяснить смысл образной характеристики (например, сравнения раздробленной Германии середины XIX в. с телом человека, туго перетянутого веревками). Самостоятельное осмысливание этой характеристики глубже и убедительнее покажет учащимся необходимость объединения страны как основную задачу назревающей революции 1848 г.

Практикой преподавания проверен прием совместного с учащимися составления (и записи) плана развернутой характеристики, изложенной учителем. По этому плану учащиеся на следующем уроке полнее и осмысленнее смогут дать связную развернутую характеристику исторического деятеля или явления. Следующий этап — самостоятельное составление учащимися плана характеристики, которую учитель дал в своем рассказе на уроке. И, наконец, — задание на самостоятельное составление учащимися характеристики на основании фактов, изложенных учителем или в учебнике.

Исключительно важно помочь учащимся овладеть рассуждением, доказательством на историческом материале. Если на уроках математики от учащихся требуется доказательство той или иной теоремы, выведение формулы, то на уроках истории мы чрезвычайно редко учим школьника доказательному изложению, т. е. рассуждению. Этому обучению могут служить: а) четкое раскрытие логики событий (например, военной операции) и требование четкого и логичного изложения от учащихся; б) логически стройное изложение теоретических вопросов курса истории и обществоведения; в) постановка перед учащимися логических задач на сравнение, сопоставление, на самостоятельные выводы и, что особенно важно, на их аргументирование, на доказательство¹. Последние должны быть шире включены в учеб-

¹ Примеры таких заданий см. ниже, в § 18, 22, 28, а также в учебниках для V—VII классов.

ники истории (для всех возрастов, но различной степени сложности) и в практику преподавания¹.

Освоение и самостоятельное применение различных методов изложения исторического материала учащимися осуществляется в основном при закреплении материала дома или при ответе на уроке. Но в отдельных случаях первичное изложение на уроке нового материала учителем может быть частично или полностью заменено небольшими ученическими докладами (сообщениями, рассказами). Коротенькие доклады-сообщения учащихся на уроке как один из методов изложения нового материала практикуются начиная с VI класса. Так, в некоторых школах города Тулы имели место удачные сообщения учащихся VI класса о Галилее и Копернике, об отдельных эпизодах крестьянской войны в Германии. В VII—VIII классах их практикуют чаще, а в старших классах их применение просто необходимо. Так, например, учащиеся в X классе нередко весьма подробно осведомлены об общеизвестных эпизодах Великой Отечественной войны, о технических достижениях нашей промышленности и воздушного транспорта в послевоенные годы. Хорошо подготовленный доклад юноши или девушки, специально изучившей тот или иной вопрос, слушает с интересом весь класс.

Доклад и даже короткое сообщение, которое ученик сделал на уроке, или в кружке, или тем более на школьном вечере, оставляет неизгладимый след в его памяти. На долгие годы, а иногда и на всю жизнь запоминается и тема и содержание доклада, с которым выступал в юношеские школьные годы, помнятся и те горячие споры, которые он вызывал, и похвалы, и критические замечания товарищей. Самостоятельная работа, которую ученик проделал при подготовке к докладу, и само выступление представляют немаловажный момент в идейном и интеллектуальном развитии юноши.

И очень досадно, когда значение этого момента снижается из-за недостаточно внимательного руководства со стороны учителя. Случается, что ученик, которому поручено подготовить доклад, не обладая должными навыками самостоятельной работы, попросту списывает целые отрывки из рекомендуемых источников, искренне считая, что, чем более книжно он выразится и чем ближе будет текст его доклада к рекомендованной статье, тем лучше.

А учитель, не имея времени сверить текст доклада с его источниками, ставит такой доклад в классе. Разумеется, докладчик дословно читает его по готовому тексту. Здесь нет ни капли самостоятельности ни в отборе, ни в изложении материала, нет никакой работы над развитием мышления и речи учащихся. Лучше уж совсем не делать таких докладов! Мало пользы принесет уче-

¹ См. об этом в статье И. Я. Лернера «Опыт применения познавательных задач в V классе». «Преподавание истории в школе», 1967, № 1, стр. 47—52.

нику такое поручение, а в воспитательном отношении может иметь даже отрицательный результат.

Подготовка ученических докладов требует от учителя очень большой работы, если руководить докладчиком по-настоящему. Вот в чем вкратце состоит эта работа. Учитель указывает доступную литературу для доклада. Изучив ее, ученик представляет план доклада и свои соображения об отборе и расположении материала. Учитель помогает докладчику уточнить план и содержание доклада, отобрать наиболее существенный, яркий материал. Далее учащийся представляет первый вариант подробного конспекта, а после его исправления и дополнения — окончательный конспект с приложением необходимых материалов (цитат, иллюстраций, хронологической таблицы, текста кратких выводов). Доклад ученик делает обязательно устно, пользуясь лишь своим конспектом. Это значительно облегчает работу, избавляя ученика от необходимости писать доклад дословно. Доклад, изложенный по конспекту, легче воспринимается слушателями, чем доклад, прочитанный по готовому тексту. Но лучше, если докладчик заранее прорепетирует свой доклад в присутствии учителя. Прослушав доклад и сделав необходимые указания, учитель может поставить его в классе перед учащимися. Устные доклады — один из методов повышения культуры речи учащихся и расширения их общего кругозора.

Опыт показывает, что лучше всего начать работу над докладами на таком конкретном материале, который легче поддается самостоятельному отбору, расположению и обработке его докладчиком.

Например, в VII классе можно предложить учащимся сделать несколько сообщений о культуре древней Руси на материале местного музея или местных культурных памятников. Хорошо удаются доклады, построенные на материале художественной литературы, как, например, «Героическое сопротивление русского народа монгольским завоевателям» по роману В. Яна «Батый» (или по повести И. Франко «Захар Беркут»), а в VIII классе — «Париж в 1793 году» по романам В. Гюго «Девяносто третий год» и А. Франса «Боги жаждут».

Учащимся IX—X классов можно предложить сделать доклады на основе документальных и мемуарных материалов. Так, в школе № 49 Ленинграда один из уроков по теме «Годы нового революционного подъема» проводился с постановкой кратких (по 5—8 минут) ученических докладов на такие темы: «Как большевики использовали Думу в качестве трибуны», «Как члены думской фракции большевиков вели нелегальную работу», «Как В. И. Ленин руководил деятельностью рабочих депутатов в царской Думе». В качестве основного материала докладчики использовали отдельные главы из воспоминаний А. Бадаева «Большевики в Государственной думе» и из воспоминаний других

рабочих. Каждый докладчик должен был прочитать весь рекомендованный материал (около 100 страниц), но сообщение делал только по одному из указанных вопросов. В докладе следовало привести наиболее существенные и интересные факты и сделать вывод.

Каждый из докладчиков встречался трижды с учителем для консультации и проверки своей работы. Подготовка продолжалась месяц. Доклады получились сжатые, яркие, интересные. Докладчики делали свои сообщения устно, пользуясь конспектом, объемом не более одной-двух страниц, и несколькими выписками. В течение года почти половина учащихся выступила с такими докладами. Все они говорили: «Теперь мы знаем, как надо готовиться к докладу».

Подготовка учащихся к докладу и выступление их с докладами перед товарищами по классу, перед младшими школьниками, в пионерской и комсомольской организациях, среди населения являются вместе с тем одним из активных методов применения исторических знаний (и умений) в общественной работе, в жизни, на практике.

* * *

Подведем итоги.

Из всего вышеизложенного очевидно, что самостоятельная работа учащихся, связанная с живым словом учителя, с различными методами изложения им исторического материала, осуществляется на всех звеньях процесса усвоения. Посредством этой активной работы реализуются основные дидактические задачи — восприятие, осмысливание, закрепление, применение и проверка усвоения знаний, умений и навыков учащихся в области истории.

Активная самостоятельная работа учащихся в процессе восприятия исторического материала, излагаемого учителем, т. е. в ходе слушания, заключается не только в активном внимании, воображении, в активизации интеллектуальной и эмоциональной сферы и нравственного сознания, восприятие и осмысливание нового осуществляется на основе применения ранее усвоенных знаний и умений. Ведение в ходе слушания разного рода самостоятельных записей — от простого плана до развернутого конспекта — повышает активность и сознательность усвоения. Одной из форм самостоятельной работы является изложение на уроке истории части материала самими учащимися. Особенно активизируется самостоятельная мыслительная работа в условиях рассуждающего и проблемного изложения. Осмысливание материала, применение ранее полученных знаний поднимается на значительно более высокую ступень. Одновременно в ходе восприятия и осмысливания излагаемого, при его запоминании дома, проверке (ответе) и самопроверке, наконец, в применении знаний по

истории в общественной работе (доклады, сообщения) учащиеся овладевают методами изложения исторического материала, осваивая и соответствующие формы исторического мышления.

Итак, главу о методах устного сообщения исторического материала мы закончили рассмотрением самостоятельной работы учащихся, связанной с восприятием, осмысливанием, закреплением, применением исторических знаний, сообщаемых живым словом учителя. Мы пришли к выводу, что живое слово учителя — не просто монологическая форма, но комплекс, система методов и приемов, возбуждающих, направляющих, организующих активную умственную и иную работу учащихся в различных ее формах, характеризующихся различной степенью самостоятельности. Мы убедились, что методам устного изложения учителя соответствует (в точном, буквальном значении этого слова: отвечать, отвечать!) самостоятельная работа учащихся на всех звеньях процесса усвоения, что, следовательно, метод обучения означает не только способ работы учителя истории, но и соответствующий ему метод работы учащихся, что их активная самостоятельная работа является как бы продолжением, отражением, отдачей — словом, обратной стороной любого метода обучения.

Придя к этим выводам, мы несколько иначе построим следующую главу о наглядных методах обучения истории, а именно сделаем попытку проанализировать каждый из наглядных методов (работу с картиной, иллюстрацией и т. п.) в их связи не только с характером изучаемого исторического материала, но и с соответствующей активной самостоятельной работой и мыслительной деятельностью учащихся.

Глава III. **МЕТОДЫ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

«Ученики будут понимать по тому, что они видят»

Лависс

§ 11. Наглядность в обучении истории

Наглядным мы называем такое обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений. Применяя наглядность, мы вносим в обучение чрезвычайно важный момент — живое созерцание, которое, как известно, является в конечном счете исходной ступенью всякого познания.

К. Д. Ушинский наглядным обучением называл «такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребен-

ком: будут ли эти образы восприняты при самом учении, под руководством наставника, или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит учение»¹.

В последнем случае речь идет о *внутренней наглядности*, о наглядном способе изложения, об умении учителя в изложении нового материала опереться на наглядные представления, уже имеющиеся у учащихся. Конкретностью изложения он не только мобилизует эти наглядные представления, но из элементов исторических представлений, имеющихся у школьников, помогает созданию у них исторических образов. Так, с помощью различных приемов конкретизации, методом картинного описания можно без всяких наглядных пособий создать у учащихся, незнакомых с изображениями древнего Кремля, некоторое представление, образ Кремлевских стен при Иване Калите, так как элементы этого представления («толстые дубовые бревна», «высокие стены», «крепкие ворота», «высокие башни») ранее усвоены школьниками из жизненных наблюдений. Однако, если бы мы предложили этим учащимся изобразить на бумаге Московский Кремль при Калите таким, каким они его представляют на основании описания, сделанного учителем, мы получили бы 40 различных рисунков. И дело здесь в том, что путем непосредственного восприятия жизненных явлений школьники могли получить лишь элементы, необходимые для создания цельного исторического образа, а самый образ прошлого воссоздавался ими на основании слов учителя по-разному, в соответствии с различными способностями воображения.

Внутренняя наглядность в обучении, как ее понимал Ушинский,— это опора учителя на «готовые» образы, непосредственно воспринятые учащимися самостоятельным наблюдением реальных предметов и явлений окружающего мира.

При словесном описании на уроках истории событий и явлений прошлого мы в подавляющем большинстве случаев не имеем возможности опереться на непосредственное наблюдение учащимися предметов нашего описания или повествования потому, что это явления уже прошедшие, недоступные живому, непосредственному восприятию детей. Поэтому их исторические представления, созданные методом внутренней наглядности, неизбежно будут расплывчаты, неточны, не вполне адекватны исторической действительности.

В обучении истории никакие средства художественного рассказа, никакая образность изложения не могут создать у учащихся таких точных и конкретных представлений о прошлом, какие возникают при восприятии изучаемых предметов или их изображений.

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 6, стр. 265—266.

Поэтому внутренняя наглядность изложения исторических фактов учителем должна быть дополнена, подкреплена *предметной наглядностью*.

Предметная наглядность — это такой метод наглядного обучения, при котором представления и понятия учащихся формируются на основе непосредственного восприятия самого предмета изучения. Предметная наглядность находит самое широкое применение в преподавании естественных наук — ботаники, зоологии, химии и др., где мы имеем возможность не только показать учащимся, но дать им в руки (а иногда попробовать на вкус, понюхать) изучаемые предметы и явления — растения (с цветком, листьями, корнями), минералы, химические элементы, части скелета, продемонстрировать ход химической реакции, работу сердца лягушки и т. д.

Иначе обстоит дело в обучении истории. Здесь предметом изучения являются события и явления исторического прошлого, общественные отклонения прошлого. Воспроизвести и предоставить этот предмет непосредственному восприятию учащихся мы не можем. Хроникальные фильмы в какой-то мере «воссоздают» для нас картину исторических событий, например эпизоды Великой Отечественной войны. И все же перед нами не само прошлое, а его изображение на экране, хотя и документальное. Что касается общественных отношений прошлого, то они вообще недоступны непосредственному, живому восприятию, а должны быть познаны абстрактным мышлением. Наглядность может играть большую вспомогательную роль в познании этих отношений, поможет выразить эти отношения, передать их конкретное проявление.

Таким образом, строго говоря, предметная наглядность в точном значении этого понятия в преподавании истории не имеет места. Исключение составляет непосредственное восприятие памятников прошлого, если сами эти памятники становятся предметом изучения в курсе истории. Так, изучая в VIII классе русскую живопись второй половины XIX в., учащиеся во время экскурсии в музей непосредственно воспринимают подлинные произведения искусства изучаемой эпохи.

За этими исключениями метод предметной наглядности в обучении истории имеет специфическое значение, существенно отличаясь от аналогичного метода в преподавании естественных наук. Под предметной наглядностью в обучении истории понимается непосредственное восприятие не самого исторического прошлого, а вещественных памятников прошлого, его материальных следов: не сама жизнь первобытных людей, а следы их жизни и деятельности в виде орудий каменного века, систематизированных в музейной экспозиции; не феодальные усобицы и рыцарские турниры, а вещественные останки этой «благородной» деятельности — оружие и доспехи; не боевые подвиги

суворовских солдат, а славные реликвии их тяжелой ратной службы и их подвигов — полуистлевшие знамена, ключи капитулировавшего в 1760 г. Берлина, потертые мундиры и кивера.

К предметной наглядности, таким образом, относятся вещественные памятники прошлого, памятные места исторических событий, произведения искусства и предметы быта прошлых времен, подлинные древности, составляющие музейную экспозицию.

Необходимо иметь в виду, что за последние 20 лет значительно изменились место и роль предметной наглядности в преподавании истории. Прежде дело представлялось таким образом, что с предметной наглядностью мы имели дело исключительно во внеклассной и внешкольной работе, на экскурсиях в музеи, к памятным местам исторических событий, в краеведческой кружковой работе, в дальних походах к местам раскопок. В классной работе использование элементов предметной наглядности практически не имело места.

Творческая работа советских учителей в городских школах и в сельских местностях, особенно в послевоенные годы, заставляет пересмотреть этот взгляд: она доказала широкие возможности привлечения вещественных исторических памятников в классной работе на уроках истории.

Можно, например, сослаться на опыт Аксайской средней школы Ростовской области, где учитель А. Н. Скрипов в 1948 г. организовал с учащимися старших классов школьный историко-краеведческий музей, насчитывающий более двух тысяч экспонатов. Среди исторических памятников здесь представлены: каменная (половецкая) баба, около сотни фрагментов древнегреческой посуды и гончарных изделий хазар и половцев, около 300 монет, старинные кремневые ружья XVII в., сабли, бортовые пушки, ядра и пр.

Эти местные памятники используются на уроках истории при изучении первобытного общества, культуры скифов и греческих колоний в Приазовье и других тем курса истории СССР¹.

В школе № 126 города Горького в числе учебного оборудования имеются археологические материалы, найденные юными краеведами в Горьковской области (коллекция каменных орудий, наконечников, стрел и пр.)².

В Бегощанской школе Крупецкого района, Курской области, создан школьный краеведческий музей, в числе экспонатов которого кольчуга XIII в., материалы клада с монетами XVI в. и др.³.

В большинстве случаев создание школьного исторического уголка, а затем школьного исторического музея связано с рабо-

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1950, № 3, стр. 84—85.

² См.: «Преподавание истории в школе», 1956, № 1, стр. 124.

³ См.: «Преподавание истории в школе», 1956, № 2, стр. 73—88.

той школьного краеведческого кружка, с проведением походов по родному краю, с разведкой и изучением местных археологических памятников, с участием юных археологов в археологических экспедициях и раскопках.

Правильно отмечает заслуженный учитель школы РСФСР П. М. Запорин, что «музей возникает неизбежно там, где широко развернута краеведческая работа, где регулярно накапливаются вещественные материалы. При этом каждое новое мероприятие краеведов неизбежно находит свое отражение в пополнении музея.

Говоря о нашем музее, следует заметить, что его содержание охватывает большой исторический период — от первобытнообщинного строя до современной жизни города Вязьмы и его района»¹. Так как городской краеведческий музей в городе Вязьме был уничтожен немецко-фашистскими захватчиками, школьники решили сначала создать музей в школе и затем подарить его родному городу.

Нередко создание школьного исторического музея начинается с изучения родного села. Так именно был создан исторический музей в школе села Пархомовка, Краснокутского района, Харьковской области. Вначале основу музейной экспозиции составили сохранившиеся у жителей села старинные орудия труда, утварь, монеты, медали, оружие повстанцев в 1905 г., красное знамя местного ревкома времен гражданской войны. Ценным экспонатом является самодельный радиоприемник подпольной группы, действовавшей в селе во время немецко-фашистской оккупации. Экспозиция большинства отделов музея («Первобытное общество», «Греция и Рим», «История СССР») связана с местными находками. В музее имеются коллекция древнегреческих и римских монет, фрагменты чернофигурной и краснофигурной керамики, лекиф, светильники. Есть образцы древнерусского оружия: щит XII в., кольчуга XVI в., пернач XV в., пищаль и пороховница XVII в.²

Школьный краеведческий уголок в школе № 1 города Прокопьевск (Кузбасс) под руководством заслуженного учителя М. Г. Елькина вырос в Прокопьевский государственный краеведческий музей³.

Однако даже при наличии богатого школьного исторического уголка и местного краеведческого музея, при условии самой оживленной экскурсионной работы предметная наглядность не

¹ П. М. Запорин. Разведка и изучение археологических памятников. Школьный музей. Сб. «Внеклассная работа по истории». Учпедгиз, 1963, стр. 201.

² См.: А. Ф. Лунев. Исторический и художественный музей в школе. Сб. «Внеклассная работа по истории». Учпедгиз, 1963.

³ Этот опыт описан в увлекательной книге А. В. Кошубы «Краеведение в воспитании учащихся». М., «Просвещение», 1965, стр. 78.

может стать преобладающим наглядным методом повседневных уроков истории. Дело в том, что на основании вещественных памятников, доступных обозрению учащихся, мы можем создать у школьников лишь небольшую долю конкретных исторических представлений, картин и образов, необходимых для познания прошлого.

Поэтому значительно более широкое применение имеет *изобразительная наглядность*, т. е. изображение исторических событий, деятелей, исторических памятников. К изобразительной наглядности относятся произведения исторической живописи, учебные картины по истории, иллюстрации, фотоснимки, портреты, карикатуры, художественные, учебные и документальные кинофильмы, а также макеты, модели. Среди используемых в школе средств изобразительной наглядности мы различаем:

а) *изображения документального характера* — документальные фотоснимки, документальные кинофильмы, изображения вещественных памятников, орудий труда, памятников культуры в том виде, в каком они дошли до нас;

б) научно обоснованные *реконструкции* архитектурных и иных памятников, орудий труда, предметов быта или их комплексов и др.;

в) *художественные композиции*, созданные творческим воображением художника или иллюстратора, разумеется, на основании исторических данных; сюда относятся произведения исторической живописи, учебные картины и иллюстрации в учебниках, изображающие события и сцены прошлого.

Большой интерес школьников вызывают так называемые «объемные» наглядные пособия (в отличие от «плоскостных» картин и иллюстраций) — различные макеты и модели, например макет феодального замка, макет древнего Кремля, модель ручного ткацкого станка, катапульты и т. п. И, разумеется, особенно эффективны действующие модели — водяной мельницы, рудоподъемной машины. Опыт ряда учителей свидетельствует, что применение этих средств наглядности значительно повышает усвоение материала¹.

Наконец, особый вид наглядности представляет *условная наглядность*, т. е. выражение исторических явлений на языке условных знаков. Сюда относятся карты, схематические планы, схемы, диаграммы, графики.

Внутренняя, предметная, изобразительная и условная наглядность — это четыре основных метода наглядного обучения истории, характеризующиеся каждый наряду с общими чертами, присущими наглядному обучению, своими особыми психологически-

¹ Интересный опыт изготовления и применения макетов и моделей учитель найдет в брошюре Т. А. Сазонова «Из опыта применения наглядных пособий в обучении истории». Изд-во АПН РСФСР, 1963.

ми закономерностями восприятия, особым способом мыслительной обработки данных восприятия — словом, специфическими способами, путями получения исторических знаний.

Так, метод внутренней наглядности характеризуется закономерностями учебного слушания. С предметной наглядностью связано особое психологическое состояние школьников — ощущение подлинности, живое ощущение прошлого. Метод предметной наглядности, обеспечивая непосредственное восприятие вещественных памятников, требует от учащихся сложной работы синтезирующего мышления и реконструктивного воображения, необходимых для воссоздания общей картины прошлого по его разрозненным следам. Метод изобразительной наглядности, как правило, предоставляет учащимся целостную синтезированную картину прошлого; его применение основано на закономерностях зрительного восприятия конкретных изображений. Метод условной наглядности, облегчая обобщающую работу мышления, имеет свои специфические трудности: необходимо научить школьника за условными знаками «видеть» реальные общественные явления.

Наглядное обучение истории неразрывно связано со словом, основано на единстве двух сигнальных систем. Неправоммерно противопоставление «слова» и «образа» ни в гносеологическом, ни в дидактическом плане, утверждение, что «слово обобщает, образ конкретизирует». Безусловно, «слово» уже является обобщением. Но этим не исчерпываются функции слова.

Выше мы убедились, что слово является и образом, оно способно вызывать в сознании человека образ, что с помощью слова мы имеем возможность конкретизировать представления учащихся о прошлом. С другой стороны, наглядность является не только средством конкретизации; метод наглядности относится не только к сфере представлений, не только к области живого созерцания.

Рассмотрим, в чем заключаются функции методов наглядного обучения истории, в чем их познавательно-воспитательное значение.

Прежде всего, в том, что с помощью средств предметной и изобразительной наглядности и соответствующих наглядных пособий мы создаем у учащихся яркие и точные зрительные образы исторического прошлого. Даже самое подробное описание дает учащимся лишь бледное и весьма неточное представление, например, о русских кораблях и галерах начала XVIII в., если учащиеся никогда не видели ни их моделей, ни их изображений. А без этого трудно представить себе картину морского боя того времени и понять его особенности.

Наглядные пособия помогают уточнить и конкретизировать исторические представления учащихся. При словах «съезд партии» у школьников обычно возникает представление

о сотнях делегатов, заседающих в Кремлевском дворце. Не таким был I съезд РСДРП. Покажем нашим школьникам изображение маленького провинциального домика в три оконца на окраине Минска, где в 1898 г. заседали девять участников съезда. Разве не конкретнее, не содержательнее станет мысль о том, что КПСС прошла долгий и славный путь от первых маленьких марксистских кружков до великой партии, руководящей первым в мире социалистическим государством?

Документальный фотоснимок «Заседание Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов в марте 1917 г.» уточняет представление о Совете в период двоевластия: о его составе, об обстановке заседаний, о Совете как массовом представительстве рабочих и солдат.

Но было бы ошибочным считать, что наглядное изображение дает нам представление лишь о внешнем облике исторических явлений, не раскрывая их сущности, их внутренних связей и закономерностей. Наглядность, раскрывая образ явлений, облегчает и познание внутренней сущности исторического явления.

Так, например, газетные иллюстрации и фотоснимки, изображающие восторженную встречу советских войск в 1944—1945 гг. населением польских, болгарских, корейских городов и селений, помогают раскрыть освободительный характер войны советского народа.

Документальный фотоснимок поможет нам и при раскрытии такого сложного вопроса, как вопрос о двоевластии. На снимке изображена первомайская демонстрация в Петрограде в 1917 г. Нестроенные ряды людей в кепках, картузах, котелках, фуражках — и лес штыков. Это рабочие Питера, впервые взявшие в руки оружие, — Красная гвардия. В. И. Ленин указывал, что в период двоевластия «фактически в Питере власть в руках рабочих и солдат; насилия над ними новое правительство не производит и не может произвести, ибо ни полиции, ни особой от народа армии... нет»¹. Рядом с Временным правительством существует Совет, который «не имеет в своих руках органов государственной власти, но опирается непосредственно на заведомо безусловное большинство народа, на вооруженных рабочих и солдат»².

Таким образом, значение наглядности в преподавании истории не ограничивается сферой чувственного созерцания и формирования конкретных представлений. Использование средств наглядности облегчает познание сложных явлений прошлого, раскрытие сложных исторических понятий, подведение к марксистско-ленинскому пониманию истории, т. е. охватывает и с ф е р у мышления.

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 24, стр. 26.

² Там же, стр. 40.

В особой степени это относится к таким наглядным пособиям, которые отражают общественную жизнь на языке условных знаков: к карте, схеме, диаграмме, графику. Правильное обобщение фактов общественной жизни в виде графика, схемы, диаграммы само по себе уже представляет определенную ступень абстракции, один из способов раскрытия закономерности изучаемых явлений. В труде «Шаг вперед, два шага назад» В. И. Ленин

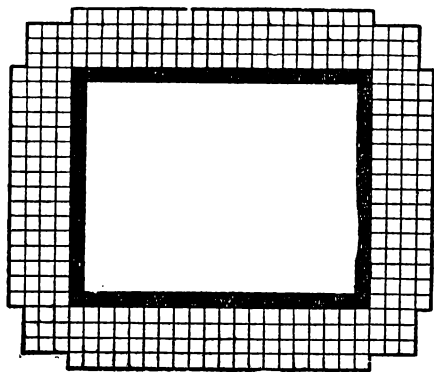


Рис. 1.

дал итоги борьбы на II съезде РСДРП в виде простых диаграмм именно для того, чтобы получить настоящую картину борьбы. «Я сомневаюсь,— писал В. И. Ленин,— можно ли найти другой способ изложения, действительно обобщающего и подводящего итоги, возможно более полного и наиболее точного»¹.

В. И. Ленин использовал схему как средство, помогающее наглядно и ярко выразить определенную идею. Так, в статью «Крупное помещичье и мелкое крестьянское землевладение в России», напечатанную в «Правде» в 1913 г., В. И. Ленин вводит схему, раскрывающую в обобщенной форме сущность аграрных отношений в России в начале XX в.: большим белым четырехугольником он изобразил имение крупного помещика, маленькими квадратами вокруг него — мелкие крестьянские участки².

В схеме наглядно выражено господство помещичьего землевладения над мелким крестьянским, экономическая зависимость крестьян от крупных помещиков: «Вокруг помещика (типа Маркова или Пуришкевича) с 2000 дес. земли владельцы семидесятиных, крохотных участков останутся неизбежно закабаленными нищими...»³ — писал В. И. Ленин.

Эта схема раскрывает сущность аграрных отношений в России и с помощью наглядного образа исключительной простоты и выразительности закрепляет в сознании учащихся ленинскую идею необходимости революционной ликвидации помещичьих латифундий (см. рис. 1).

Иногда ссылаются на недостаток времени, якобы препятствующий применению наглядных пособий на уроке истории, моти-

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 7, стр. 309.

² См.: В. И. Ленин. Сочинения, т. 18, стр. 549.

³ Там же, стр. 227.

вируя тем, что уроки и без того перегружены сложным теоретическим материалом. Между тем опыт преподавания истории показывает, что использование наглядных пособий **з н а ч и т е л ь н о** экономит время. Нередко простая схема, диаграмма или другое пособие дают возможность легко и просто осветить такой вопрос, разъяснение которого без применения наглядности требовало бы значительного времени и усилий. Необходимо учесть также, что наглядные образы очень прочно запечатлеваются в памяти учащихся. Не только конкретные образы прошлого, но и отвлеченные идеи легко закрепляются в памяти учащихся с помощью средств наглядности¹.

Обладая значительной силой эмоционального воздействия, наглядные предметы и изображения имеют большое *воспитательное значение* в преподавании истории. Особое место в этом отношении занимают подлинные памятники исторического прошлого, а также произведения изобразительного искусства (как современные изучаемым событиям, так и поздние).

Посещение музея, музея-квартиры, где хранятся материалы и вещи, связанные с жизнью и деятельностью В. И. Ленина, оставляет неизгладимый след в сознании учащихся. Походы к памятным местам военного и революционного прошлого, ознакомление с музейными реликвиями — полуистлевшими знаменами, старинным оружием, с предметами, повествующими об угнетении крестьян и тиранстве помещиков (рогатки и цепи для провинившихся крестьян, изящные щекобиты — «чтобы благородных рук о хамские рожи не марать»), — все это производит сильное впечатление на учащихся. Общеизвестно эмоциональное и нравственное влияние крупнейших произведений изобразительного искусства. Даже цветные репродукции картин известных художников оказывают большое воспитательное влияние на школьников.

Опыт показывает, что ознакомление с вещественными памятниками прошлого и умелое применение наглядных пособий на уроках истории возбуждают и поддерживают **и н т е р е с** учащихся к изучению прошлого, к исторической науке, активизирует их мыслительную деятельность, внимание и творческое воображение.

Средства наглядности, применяемые на уроках истории, представляют собой систему наглядных материалов, которые помогают нам вести учащихся от живого созерцания подлинных памятников исторического прошлого и их изображений к восприятию исторического материала во все более обобщенной, абстрактной форме, облегчающей раскрытие сущности исторических явлений и закономерности исторического процесса. Эта **с и с т е м а** состоит в основном из следующих видов наглядного материала, распо-

¹ См. об этом ниже, в § 13, 15, 17, 19.

ложенных в порядке соответственно степени обобщения исторических фактов.

1. Вещественные памятники исторического прошлого, материалы археологических раскопок, экспонаты школьного музея и пр.

2. Изображения и иллюстрации документального характера, зарисовки современников, документальные фотоснимки, фото-портреты и документальные кинофильмы.

3. Произведения исторической живописи, портреты выдающихся людей, художественные кинофильмы.

4. Учебные картины и иллюстрации в учебнике.

5. Карикатуры и символические изображения.

6. Схематические планы и исторические карты.

7. Диаграммы, графики, схемы.

Кратко отметим некоторые особенности наглядных методов обучения истории в младших (V—VII) и старших (VIII—X) классах.

Как показывают наблюдения, применением внутренней наглядности в младших классах достигается главным образом создание у учащихся новых для них исторических представлений, образов и картин прошлого, далекого от современности, от жизненного опыта и личных впечатлений школьника. В старших классах метод внутренней наглядности имеет несколько иное значение: учитель здесь получает возможность опираться в своем изложении на значительно возросший круг представлений, почерпнутых учащимися из художественной литературы, иллюстрированных изданий, кинофильмов и телепередач, из посещения исторических мест, музеев и картинных галерей. Здесь достаточно несколькими словами напомнить учащимся знакомые образы, мобилизовать их в сознании слушателей. Чем старше школьники, тем, как правило, богаче и шире круг их исторических представлений. Уже в VII классе мы наблюдали урок о восстании Пугачева, где изложение учителя приобрело особую силу внутренней наглядности благодаря простому напоминанию ряда образов и сцен из хорошо знакомого учащимся произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Изменяется в старших классах и роль предметной наглядности. Не составляя целостной картины исторического прошлого, эти вещественные памятники, археологические находки, следы прошлого могут служить лишь материалом для воссоздания такой картины. Этот синтез достигается нередко в результате длительного и кропотливого научного исследования. В условиях школьного преподавания, которое не занимается научными исследованиями, а лишь доводит результаты этих исследований до учащихся в доступной для них форме, воссоздание цельной картины прошлого на основании его вещественных следов достигается силой живого слова учителя при участии синте-

зирующего воображения самих учащихся. Лоскутья по-луистлевшей ткани, источенные ржавчиной мечи и кольчуги, пробитые шлемы — из этих фрагментов должен быть создан образ воина XII в. в полном вооружении.

Способность к такой синтезирующей работе мышления и воображения у старшего школьника развита значительно сильнее, чем у учащихся V—VII классов. Поэтому предметная наглядность в виде разрозненных, фрагментарных материальных элементов доступнее его восприятию и представляет значительно большую познавательную ценность, чем для младшего школьника. Он сумеет извлечь из этого материала немало сведений и впечатлений. Старшего школьника особенно привлекает в этих памятниках их подлинность.

Если ученик V класса при посещении музея охотнее всего остановится возле макета или модели — словом возле целостной реконструкции прошлого, оставив без внимания подлинные, но плохо сохранившиеся объекты («Черепки какие-то!»), то старшему школьнику куда больше импонирует ржавая кольчуга, но зато подлинная, IX в., найденная при каких-то обстоятельствах («Обязательно записать в блокнот!»).

Созерцая подлинные памятники прошлого, старший школьник способен почувствовать колорит эпохи, пережить своеобразное ощущение «седой старины», глубже оценить красоту памятников древнего искусства. Его исторические интересы значительно серьезнее и шире, чем интересы подростка. Его интересуют не только памятники военного прошлого или необычайные сокровища, вроде гробницы Тутанхамона; он полон интереса к быту и нравам людей прежних времен, к памятникам, дающим представление о хозяйственной жизни и общественных отношениях, к реликвиям, повествующим о судьбах замечательных людей, к памятникам искусства, науки и техники.

В силу всех особенностей умственного и нравственного развития старшего школьника значительно возрастает роль предметной наглядности в преподавании истории в старших классах.

Среди средств изобразительной наглядности наиболее доступным и вызывающим наибольший интерес младших школьников является творческая реконструкция целостной картины прошлого — учебная картина. В старших классах основным видом изобразительной наглядности является документальное изображение, как наиболее убедительное и достоверное своей «подлинностью».

Наконец, в старших классах значительное место в качестве наглядных пособий занимают условные изображения. Сравнительно с уроками в V—VII классах сильно возрастает число исторических схем и схематических планов. И только в старших классах находят широкое применение на уроках истории разного рода диаграммы, графики. Последнее связано не только

с наличием большого цифрового материала по истории XIX—XX вв., но и с возросшей способностью учащихся к обобщениям, с их потребностью в обобщении, столь характерной для юношеского возраста.

В заключение подчеркнем: познание исторического прошлого учащимися достигается совокупным применением всех методов наглядности при ведущей роли живого слова учителя.

§ 12. Виды картин, используемых в преподавании истории, и принципы их отбора

Среди средств изобразительной наглядности в преподавании истории важное место занимают картины на исторические темы. Из всех наглядных изображений они дают учащимся наиболее целостное, конкретное и красочное представление об изучаемом историческом явлении, событии.

Картины на исторические темы, или, как их нередко называют, исторические картины, используемые в школе, различаются характером сюжета.

1) *Картины событийные.* В них отражены важные события, неповторимые факты общественной жизни, военного и революционного прошлого: «Саламинский бой» (худ. В. А. Тамби), «Клятва в зале для игры в мяч» (худ. Жак Луи Давид), «9 января 1905 года» (худ. В. Н. Яковлев), «Штурм Зимнего дворца» (худ. П. В. Кузнецов).

Педагогическая ценность событийной картины не только в том, что она помогает школьникам представить, как происходило то или иное событие, но и в том, что событийная картина служит могучим средством нравственного и идейно-воспитательного воздействия на учащихся, оставляя долгий след в их сознании.

Событийная картина, как правило, требует яркого рассказа учителя, так как именно в форме рассказа учитель сможет более глубоко раскрыть драматизм и динамику изображенного события, более эмоционально передать содержание картины, более полно реализовать заложенные в нем идейно-воспитательные возможности. Замена рассказа беседой по событийной картине безусловно снизила бы эмоциональный тонус урока, его образовательный и воспитательный эффект. А очень часто содержание событийной картины вообще невозможно раскрыть методом беседы. Что могут сказать учащиеся по содержанию картины «Ян Гус на Констанцском соборе»: какой момент (начало, конец заседания) изображен на картине? Кого из присутствующих они могут назвать, кроме Гуса и императора? Что они могут сказать об отношении того или иного лица к Гусу? Все это должно быть раскрыто в живом рассказе учителя. По событийной картине возможны лишь элементы беседы, относящейся к второсте-

пленным подробностям, скажем, одежды, быта, после того как разобрано основное содержание картины.

2) *Типологическая картина*, отражающая исторические явления, типичные для изучаемой эпохи и потому многократно повторявшиеся. Это бытовые сцены, повседневные эпизоды хозяйственной или политической жизни, в которых наглядно выражены общественные отношения своего времени: «Продажа рабов в древней Греции» (худ. Х. М. Лопес), «Полюдь» (худ. К. В. Лебедев), «На старом уральском заводе» (худ. Б. В. Иогансон).

Типологическая картина в большинстве случаев дает богатый материал для развернутой беседы с учащимися. Так, по картине «Полюдь» учащиеся, руководствуясь вопросами учителя, без особого труда выясняют: кто собирал дань; в какое время года князь выезжал в полюдь; чем, кроме сбора дани, он занимался во время объезда подвластного ему населения; кто платил дань; чем, какими продуктами выплачивалась дань; кто принимал дань; как учитывалась принятая дань; куда и на чем увозили собранную дань; кто сопровождал князя во время похода за данью; зачем при сборе дани князю нужна была дружина. По существу, хорошая типологическая картина дает учащимся ответ на все основные вопросы, связанные с изучением данного явления. Поэтому типологическую картину целесообразно и необходимо использовать в качестве наглядного источника для активного, самостоятельного извлечения знаний учащимися либо в ходе беседы, либо поручая им выполнение самостоятельной работы с картиной по заданию учителя.

Однако развернутая беседа, а тем более самостоятельная работа по типологической картине возможна лишь при условии, если элементы ее содержания в какой-то мере знакомы учащимся. Если же типологическая картина содержит в основном незнакомый школьнику бытовой или иной материал, необходимы соответствующие объяснения учителя. Так, в картине «Улица в Помпеях» (худ. Г. Савинов) нуждается в объяснениях значительная часть содержания: очередь за бесплатными хлебцами, объявление на стене, устройство уличного фонтана. Еще более подробные объяснения необходимо дать по картине Г. И. Семирадского «Похороны знатного руса». Лишь после объяснений, хотя бы в форме кратких справок, возможна развернутая беседа.

Беседа по картине требует от учителя умения сформулировать продуманную систему вопросов, активизирующих внимание, наблюдательность, мышление учащихся. Молодой учитель нередко склонен отступать перед трудностями беседы и проводить рассказ по типологической картине, лишая свое преподавание всех тех активизирующих моментов, которые связаны с правильным ее использованием. Замена беседы рассказом оправдана лишь в двух случаях: во-первых, когда типологическая картина сравнительно бедна наглядным познавательным материалом

для беседы, а сюжетный рассказ, творчески разработанный учителем, содержит богатые образовательные и воспитательные моменты и насыщен эмоционально. Так, по картине «Баскаки» можно построить яркий рассказ, по картине «На вилле римского рабовладельца» можно построить рассказ с применением различных приемов драматизации (диалог между рабовладельцем и управляющим)¹. Во-вторых, такая замена беседы рассказом оправдана при том условии, если рассказ по типологической картине организует мышление учащихся на решение познавательной задачи, т. е. когда рассказ представляет собой разновидность проблемного изложения (см. об этом выше, в § 10 на примере работы с картиной «Рынок рабов»).

Более широкие возможности активизации умственной деятельности учащихся при работе по типологической картине не являются все же достаточным основанием для признания ее наиболее полноценным видом исторической картины и для отказа от привлечения событийных картин на уроках истории. При отборе картин для школьного преподавания необходимо учитывать характер школьного курса, освещающего различные стороны и явления общественной жизни, и многообразие познавательно-воспитательных задач, решаемых с помощью наглядных средств обучения истории.

Типологическая картина предпочтительна при изучении вопросов экономики, социальных отношений и быта. Но при ознакомлении учащихся с важнейшими событиями из военного и революционного прошлого, из истории государственной, политической жизни типологическая картина уступит место событийной. Едва ли возможно сколько-нибудь убедительно обосновать, например, замену картины «Штурм Зимнего дворца» типологическим сюжетом «Красногвардейский патруль на улицах Петрограда в октябрьские дни» или картины «Казнь Джордано Бруно» изображением очередного заседания суда инквизиции.

3) Особую группу картин на историческую тему представляют *изображения древних городов, сооружений, архитектурных памятников и ансамблей*: «Афинский Акрополь», «Кремль при Иване Калите», «Вид Москвы в конце XVII века» и т. п. Этот вид картин — *исторический пейзаж* — нуждается преимущественно в описании и объяснении учителя². Для оживления учитель может построить работу по такой картине в форме рассказа, например, о приезде иностранного посольства в Московский Кремль при Иване III или о воображаемой экскурсии в Акрополь.

¹ Варианты такого рассказа приведены в статье Г. И. Годера «Приемы работы с учебной картиной». «Преподавание истории в школе», 1964, № 4.

² Пример такого описания по картине «Афинский Акрополь» дан в статье Д. Н. Никифорова в журнале «Преподавание истории в школе», 1959, № 4.

4) *Исторические портреты.* Среди картин, изданных для советской школы, портреты являются редким исключением. Так, среди 70 картин по истории СССР учитель найдет лишь три картины этого жанра: «Царь Иван Васильевич Грозный» (В. М. Васнецова), групповой портрет русских полководцев на картине Кившенко «Совет в Филях» и картину И. С. Сорокина, представляющую по существу портреты А. С. Попова и адмирала С. О. Макарова. Специфическим методом работы с портретом является характеристика с элементами рассказа о жизни и деятельности исторического лица¹.

Вышеуказанное деление картин на четыре вида имеет относительный характер. Событийная картина Б. Е. Владимирского «Маевка петербургских рабочих в 1891 году», отражающая знаменательный исторический факт — первую маевку в России, может быть использована в начальных классах как типологическая: так праздновали Первомай до революции. Картина «Народное собрание в Афинах» (худ. Т. И. Лившиц) используется как типологическая, но задумана она как событийная, как изображение определенного собрания, на котором фактически решился вопрос о войне против Пелопоннесского союза. Таким образом, трактовка картин как типологической или событийной иногда зависит от того, в связи с каким программным материалом и с какой целью используется картина. С другой стороны, нередко картина представляет собой сочетание исторического пейзажа с типологическим или событийным сюжетом; так, верхняя часть картины «Храмовое хозяйство в Египте» — исторический пейзаж. Работу по этой картине мы начинаем с описания, затем ведем беседу. Событийная картина «Совет в Филях» является в то же время групповым портретом русских полководцев 1812 г. Показывая отношение каждого из них к решению Кутузова, учитель даст их характеристики в связи с сюжетной ситуацией, изображенной на картине, в ходе рассказа по картине. *Таким образом, метод работы с картиной определяется в основном и прежде всего ее содержанием.*

Среди картин, используемых в преподавании истории, независимо от характера сюжета мы различаем учебные картины, созданные как учебные пособия, и художественные произведения исторической живописи, созданные художниками как произведения искусства определенного жанра.

Правда, репродукции многих произведений крупных художников на историческую тему используются в качестве наглядных пособий на уроках истории. С другой стороны, хорошая высокохудожественная учебная картина, несомненно, представляет собою произведение искусства. И все же учебная картина качест-

¹ Подробнее о методике работы с портретом см. в § 16.

венно своеобразна, имеет ряд существенных особенностей, к ней предъявляются особые требования.

Прежде всего, учебная картина по истории создается художником или иллюстратором специально как школьное наглядное пособие. Но в отличие от учебных таблиц¹, в которых изображение вещественных памятников прошлого представлено изолированно, учебная картина — пособие синтезированное, дающее целостное изображение исторического явления, где все элементы отобраны и объединены. По содержанию и сюжету учебная картина должна полностью соответствовать школьной программе и возрасту учащихся. Она отражает не случайные эпизоды, а узловые, существенные события и явления, изучаемые на уроках истории и доступные пониманию учащихся. Ее композиция проста, контуры четки. Она легко обозрима. А главное — все содержание учебной картины нарочито отобрано в соответствии с учебно-познавательными и воспитательными задачами данной темы. В ней нет ничего лишнего, но есть все достаточное для создания конкретного представления об изучаемом явлении и для необходимых выводов о нем. По образному выражению В. Н. Бернадского, учебная картина — это «параграф учебника, написанный кистью».

Так, картина «В мастерской средневекового оружейника» (худ. В. Домогацкий) содержит все необходимое для создания представления и формирования понятия о средневековом ремесле: небольшая мастерская, ручные орудия, с помощью которых хозяин-мастер создает с начала до конца разнообразные предметы вооружения, примерка доспехов на заказчика-рыцаря, подмастерье, двое учеников. В сущности это содержание, если не всего, то доброй половины параграфа учебника².

Что касается произведений живописи на историческую тему, то многие из них, в частности репродукции с картин А. М. Васнецова, Г. И. Семирадского, К. А. Савицкого, И. Е. Репина, В. И. Сурикова, Б. В. Иогансона, вошли в серию картин по истории, изданную для школы, другие используются учителями на уроках истории в виде отдельных репродукций большого формата.

Привлекая этот материал с целью его учебного использования на уроке, учитель произведет тщательный отбор. Он откажется от использования репродукций с картин, искажающих прошлое в духе реакционной идеологии, вроде картины Г. И. Угрюмова «Избрание на престол Михаила Федоровича Романова», проникнутой религиозно-монархической тенденциозностью. Он привле-

¹ Вроде таблиц в «Альбоме наглядных пособий по истории СССР», Огиз, выпуск I—XII, или в «Альбоме по древней истории» Д. Н. Никифорова.

² См. § 17 в учебнике истории средних веков Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского.

чет лишь те произведения, которые правдиво изображают исторические явления, освещая их с прогрессивных позиций. В равной мере на уроке нецелесообразно использовать картину, сюжет которой далеко выходит за рамки школьной программы. Ее использование, без нужды перегружая урок, потребовало бы длительных и сложных объяснений. Учитель поступит правильно, воздержавшись от демонстрации и разбора на уроке репродукции с картины И. Е. Репина «Иван Грозный и его сын Иван», которая по глубине психологического содержания едва ли доступна детям, а по историческому сюжету относится к вопросам, стоящим за пределами школьного курса.

Но кроме картин, созданных на историческую тему, в школьном преподавании истории, особенно в VIII—X классах, используются произведения реалистической живописи, отразившие в обобщенных типических образах события и явления общественной жизни, с о в р е м е н н ы е создавшему их художнику. Таковы, например, картины русских художников второй половины XIX в.: «Спор на меже», «Ремонтные работы на железной дороге», «Проводы на войну» К. Савицкого, «Крах банка», «Вечеринка» В. Маковского, «Бурлаки» и «Арест пропагандиста» И. Репина, «Кочегар» Н. Ярошенко, «Бунт в деревне» С. Иванова и др.

Значительная часть таких картин, созданных когда-то на современный сюжет, с течением времени превратилась в исторические картины, отражающие прошлое. Так, бурлаки во времена Некрасова и Репина, действительно ходившие вверх по Волге, давно стали достоянием истории. Репродукции таких картин служат прекрасным пособием для изучения прошлого. В отличие от учебных картин и от произведений исторической живописи, созданных художниками позднейшего времени на основании археологических данных, архивных и других документальных источников, но являющихся все же продуктом воссоздающего воображения, картины художника-современника являются в какой-то мере д о к у м е н т о м э п о х и, свидетельством внимательного наблюдателя.

Перечисленные виды картин — *учебная, произведение исторической живописи, картины художников-современников* — в преподавании истории служат прежде всего наглядным средством, облегчающим познание главного объекта изучения — исторического прошлого.

Но имеется еще одна группа картин, которые сами по себе являются объектом нашего изучения в качестве п а м я т н и к о в к у л ь т у р ы эпохи. В картинах Крамского «Неутешное горе», Перова «Тройка» нет никакого исторического сюжета. Но они представляют для нас ценнейший памятник русской живописи второй половины XIX в. Репродукции этих памятников искусства являются изображениями документального характера.

Посмотрим, каково содержание серий учебных картин для школы, издававшихся до революции и в наше время.

Вплоть до 80-х годов прошлого столетия школа в царской России не имела учебных картин по истории. В 1880—1884 гг. печатается «Отечественная история в картинах», серия, составленная С. Рождественским. Она содержит более 30 событийных картин в красках, аляповатых, почти лубочного исполнения. Больше половины картин изображают военные сцены, прославляющие царей и полководцев: «Въезд Александра I в Париж», «Въезд главнокомандующего великого князя Михаила Николаевича в Карс» и т. д. Вся серия выдержана в духе религиозно-монархической идеологии («Крещение Руси», «Святой Сергий благословляет Дмитрия Донского на борьбу с Мамаем» и пр.). В таком же духе составлен объяснительный текст к картинам. Тенденциозно подобранный событийный материал показан не в узловых, решающих моментах исторического события, а в виде случайных, второстепенных эпизодов.

В начале XX в. против такой «эпизодической» картины резко выступили представители передовой (в основном радикальной и либерально-буржуазной) педагогической мысли в России, ожившейся в связи с революцией 1905—1907 гг. Противники «эпизодической» картины, справедливо критикуя тенденциозный отбор наглядного материала в изданиях, подобных серии С. Рождественского, утверждали, что событийная картина педагогически вредна, ненаучна, так как историческое событие вообще невозможно изобразить, что попытки такого рода сводятся к изображению случайного момента в ходе события, к нетипичным, а часто недостоверным эпизодам. Указывая, например, на сомнительность рассказа летописца о крещении киевлян в Днепре, представители передовой методики начала XX в. с иронией говорили о помещенной в учебнике К. Иванова репродукции картины Шарлемана «Крещение Руси», где Владимир изображен... в шапке Мономаха: «...и вот берут и изображают на картине берег Днепра, в воде киевлян, на берегу духовенство и Владимира с воздетыми к небу руками. Какое педагогическое значение имеет такая историческая картина? Разве принятие христианства выразилось в вышеизложенном эпизоде? Разве подобная картина скажет что-нибудь о значении принятия христианства?»¹ В противовес событийной «эпизодической» картине выдвигалась типологическая культурно-бытовая картина с драматическим сюжетом, которая позволила бы «воссоздать типичную картину исторической жизни данного периода и представить себе его типичные события». В таком духе и были составлены серии картин по истории, появившиеся в начале XX в.

¹ Из доклада Б. Н. Жаворонкова, прочитанного на заседании Исторической комиссии при Учебном отделе ОРТЗ 6 марта 1915 г.

В 1903—1905 гг. под редакцией С. А. Князькова издаются в виде приложения к журналу «Детский отдых» четыре серии картин по русской истории. Из 32 картин ни одной событийной. Даже военное прошлое представлено типологическими сюжетами: «На сторожевой границе», «На службу государю», «Войско Петра», «Тушинский лагерь».

После 1905 г. издательство Гроссмана и Кнебеля выпускает большую серию того же С. А. Князькова из 50 картин по истории России с древнейших времен до конца XIX в. В нее вошли работы известных художников И. Билибина, А. Бенуа, А. Васнецова, С. Иванова, Д. Кардовского, В. Серова и других. Лучшие из них — «Суд во времена Русской правды» И. Билибина, «В приказе московских времен» С. Иванова и некоторые другие — включены позднее в серии картин для советской школы.

Одновременно в издательстве Думнова под редакцией Н. Г. Тарасова, С. Гречушкина и А. Гартвига вышли «Картины по истории русской культуры» (30 картин), освещавшие явления общественно-экономической жизни, быта и культуры; из них наиболее удачны «У воеводы», «Книжное научение», «Крестьянский своз». Эти две серии считаются лучшими в дореволюционной школе; по содержанию, педагогическому замыслу и художественному выполнению они превосходят аналогичные зарубежные издания того времени. И все же отбор наглядного материала в них был однобоким. Пользуясь серией картин Князькова, учитель не имел возможности иллюстрировать свой рассказ о Ледовом побоище, о Полтавской битве, о победах Суворова. Вместо изображения штурма Измаила, альпийского перехода он вынужден был пользоваться типологическими сюжетами — «В лагере екатерининских времен», «Вахт-парад при Павле I» и т. п.

Резкое отрицание познавательной ценности «эпизодической» картины связано с борьбой, развернувшейся в начале XX в. по вопросу о характере и содержании школьного преподавания истории. Представители прогрессивной в то время педагогической мысли выступали против господствовавшего в дореволюционной школе преподавания истории политических и военных событий (т. е. истории царей и полководцев), против грубой тенденциозности и религиозно-монархической направленности этого преподавания, против системы заучивания фактов и дат. Школьное изучение истории должно состоять не в заучивании событий, а в объяснении исторического процесса, в изучении внутреннего развития общества, в характеристике исторической эпохи. Не история политических событий и эпизодов, а история культуры и быта — такова была позиция прогрессивной методики начала XX в. Типологическая культурно-бытовая картина выдвигалась как наглядное пособие, соответствующее содержанию и задачам школьного курса в новом их понимании.

Попытка методистов того времени методологически обосновать отказ от событийной картины оказывалась в научном отношении несостоятельной. Так, один из виднейших методистов начала XX в. Б. Н. Жаворонков утверждал, что изображение Куликовской битвы на картине «не дает ученикам ни точного представления о ходе битвы, ни объяснения ее значения, ни роли отдельных лиц, потому что освобождение от татарского ига нельзя приурочить к одному моменту — Куликовской битве»¹.

Как видим, в отрицании эпизодической событийной картины, как и в противопоставлении «истории внутреннего развития», «истории эпизодов и событий», сказалось непонимание единства общего и единичного, того, что общие закономерности и длительные процессы проявляются через «эпизоды» и «события». В частности, Куликовская битва представляет собой один из важнейших моментов, к которому «приурочена» борьба русского народа за свержение татаро-монгольского ига. Другое дело, как изобразить это событие, чтобы воплотить в картине это единство общего и единичного.

Советская учебная картина появилась не сразу. Тяжелые годы гражданской войны и восстановления народного хозяйства, господство социологического схематизма в школьных программах по обществоведению были неблагоприятны для создания массовых наглядных пособий нового типа. Первая серия учебных картин по истории древнего мира появилась в 1935 г., т. е. вскоре после постановления партии и правительства от 16 мая 1934 г. о преподавании гражданской истории. Серия состояла из 10 картин (первобытное общество, древний Восток, Греция и Рим), что было явно недостаточно. Учителя вынуждены были использовать часть старых картин, изданных до революции, а чаще всего привлекать репродукции, вырезанные из старых учебных пособий и иллюстрированных изданий. Лишь после Великой Отечественной войны советская школа получила необходимые наглядные пособия. В 1948 и в 1950 гг. изданы две серии картин по истории СССР под ред. В. Г. Карцова и Д. Н. Никифорова (всего 42 картины). Предназначенные для начальных классов, они использовались и используются и при изучении систематического курса истории.

Уже в этих первых сериях исторических картин обнаружилось принципиальное отличие советских наглядных пособий по истории для школы от соответствующих дореволюционных изданий. Прежде всего, в тематике: около половины картин в этих двух сериях посвящено положению трудящихся, сценам труда, народно-освободительному и революционному движению. Отметим, что в четырех сериях Князькова (1903—1905 гг.) из 32 картин лишь

¹ См.: «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе», сб. 1, под ред. И. М. Катаева. М., «Наука», 1916, стр. 134.

одна («Юрьев день») посвящена положению трудящихся. Картины под ред. Карцова и Никифорова дают представление о роли народных масс в истории, социально-экономических отношениях эпохи, событиях военного прошлого. Совершенно по-новому разрешается и антитеза событийной и типологической картин: составители первых советских серий исходят из необходимости сочетания картин всех видов: типологической (20 картин) и событийной (14 картин), исторического пейзажа (4) и исторического портрета (4).

Однако в создании некоторых серий картин сказалась явная недооценка событийной картины. Так, среди 20 картин по истории древнего мира (1954 г.) лишь три картины изображают исторические события. В целом эта серия дает учащимся представление о положении трудящихся и борьбе народных масс против угнетателей. Мало событийных картин (8 из 27) в серии по истории СССР для VIII—IX (по новой программе — для VII—VIII) классов под ред. Ф. П. Коровкина и Д. Н. Никифорова (1956 г.). Более правильно соотношение между событийной и типологической картиной достигнуто в серии по истории средних веков (под ред. Д. Н. Никифорова, 1953) и по новой истории (под ред. М. М. Бельского, А. Завадьё, Т. Герасимова, 1959).

Таким образом, советская школа в настоящее время имеет учебные картины почти по всем разделам школьной программы.

Несколько слов о стенных картинах с изображением памятников архитектуры и скульптуры. До революции, в 1912 г., в издательстве Кнебеля вышла серия «Памятники русского искусства» под ред. Грабаря (60 картин) с изображением памятников скульптуры и архитектуры, главным образом церковной. Хорошие наглядные пособия, знакомившие учащихся с выдающимися памятниками архитектуры, скульптуры, живописи древности и средневековья, были изданы в начале XX в. за рубежом: это серии Лангля, Зеемана, Лемана, Шнейдера и Метце.

Советская школа располагает богатым наглядным материалом, отражающим различные стороны культуры и искусства. Здесь имеется в виду «Альбом по истории культуры средних веков» (сост. Д. Н. Никифоров. Учпедгиз, 1959), «Памятники русской архитектуры и скульптуры» (учебное пособие, сост. Л. Р. Варшавский. «Просвещение», 1964) и др.

§ 13. Методы работы с картиной на уроках истории

Возрастными особенностями учащихся в значительной степени определяется характер наглядных пособий, являющихся средствами изобразительной наглядности. Если в V—VI классах наибольшую познавательную ценность и наибольший интерес для школьника представляют пособия синтетического ха-

рактера, дающие целостную картину исторического явления, где все элементы отобраны и объединены применительно к учебной школьной программе и уровню детского понимания, — учебная картина, учебный макет, модель, реконструкция, — то в старших классах на уроках истории предпочтительны изображения документального характера. Между тем в использовании иллюстрированного материала в старших классах нередко имеет место игнорирование возрастных особенностей старших школьников и применение в качестве одного из основных пособий учебных картин из истории СССР, изданных для начальных и средних классов.

Опыт показывает, что учебная картина, нарочито препарированная применительно к содержанию школьной программы, не представляет серьезного интереса для учащихся старших классов, не убедительна для них: в ней нет той документальности, которая так импонирует старшему школьнику. Если учебная картина в отдельных случаях еще найдет применение при изучении истории СССР в VII классе, то в дальнейшем ее место займут зарисовки современников, репродукции картин крупных художников, в том числе и картины на исторический сюжет. Но место и роль этих картин на уроке истории в старших классах иные, чем в начальных и средних.

Это не значит, что в старших классах репродукции картины художника совсем не привлекаются в качестве исторической иллюстрации. С этой целью прежде всего целесообразно использовать полотна художников-современников изображаемых исторических явлений. Так, в рассказе о русско-турецкой войне 1877—1878 гг., о завоевании Средней Азии мы обращаемся к картинам В. В. Верещагина, при изучении французской революции — к полотнам Давида и других французских художников конца XVIII в.

Точно так же учитель привлекает произведения реалистической живописи, изображающие быт трудящихся, типичные явления общественной и хозяйственной жизни своего времени, например в картинах «передвижников». Сюда относятся и картины советских художников, отразившие события гражданской и Великой Отечественной войн, важнейшие моменты истории, социалистического преобразования страны.

Но, используя соответствующие репродукции как наглядный материал к рассказу об изучаемых событиях прошлого, мы подчеркиваем учащимся, что в данном случае речь идет не о документальном изображении исторических явлений, а об их отражении в реалистическом искусстве изучаемой эпохи. Помимо анализа реального исторического содержания картины, мы кратко даем ее характеристику как произведения искусства, сообщаем самые необходимые сведения о художнике, об идейных взглядах, отразившихся в его картине, и т. п.

Остановимся на общих вопросах методики работы с картиной. Несколько слов о дозировке этого наглядного материала. На уроке в V—VI классах мы привлекаем, как правило, одну, в редких случаях две картины. Привлечение большего числа картин помешало бы глубокому и прочному усвоению их содержания учащимися. Исключение составляют повторительно-обобщающие уроки, на которых может быть использовано несколько картин, уже знакомых учащимся. Но и в старших классах даже уроки, построенные в основном на использовании наглядного материала, например урок в VIII классе на тему «Русское искусство второй половины XIX в.», не следует перегружать наглядным материалом. Несколько репродукций лучших картин оставят в сознании учащихся более глубокий след и дадут более отчетливое представление об основных чертах русской живописи 60—70-х годов, чем два десятка изображений, показанных торопливо, без должного анализа и подготовки к их осмысленному восприятию.

Картину не рекомендуется вывешивать в классе до урока или в самом начале урока. В этом случае картина будет отвлекать внимание учащихся от текущей работы, а главное, при восприятии картины без предварительного объяснения учителя у учащихся V—VI классов могут сложиться неправильные, искаженные представления о ее содержании, которые иногда бывают весьма прочными и требуют больших усилий от учителя для их преодоления и исправления. Картина должна быть показана учащимся лишь в нужный момент работы на уроке, после предварительной подготовки.

Подготовка учащихся к восприятию картины осуществляется в ходе беседы или изложения, предшествующих показу. Прежде чем показать картину «Падение Бастилии», учитель расскажет об обстоятельствах, которыми непосредственно вызвано это событие, о тревожной ночи, когда в предместьях Парижа ковали оружие и народ готовился к восстанию. Показу событийной картины обычно предшествует рассказ, в ходе которого учитель подводит учащихся к моменту, изображенному на картине. Так, перед разбором картины «Расстрел на Дворцовой площади 9 января 1905 г.» мы рассказываем учащимся, как ранним воскресным утром толпы рабочих с царскими портретами и иконами двинулись с окраин Петербурга, как на подступах к центру города — у Нарвских ворот, на 4-й линии Васильевского острова и в других пунктах их встретили ружейным огнем, саблями и нагайками, как значительная часть рабочих все же прорвалась к Дворцовой площади...

Типологическая картина, как правило, не требует длительной подготовки. Кратко сообщив учащимся, что киевские князья ежегодно объезжали свои владения, собирая с населения дань, и что такой поход за данью назывался полюдьем, учитель гово-

рит: «Вот как происходил сбор дани» — и вывешивает картину, из которой учащиеся в ходе беседы узнают все, что относится к сбору дани. Бывают исключения, когда типологическая картина требует предварительных объяснений. К примеру, перед показом картины «Аукцион в XVIII веке» необходимо объяснить, что такое аукцион, как происходит продажа «с молотка», иначе будет непонятна вся сцена.

Подготовка к восприятию исторического пейзажа также не требует времени. «При Иване Калите Московский Кремль был обнесен дубовой стеной (вывешиваем картину). Перед нами Кремль при Иване Калите». Конечно, если учитель решил дать сюжетный рассказ по картине, изображающей исторический пейзаж или памятник, например, провести «экскурсию» в Афинский театр, он начнет с описания залитых солнцем узких и пыльных афинских улиц, по которым «идет» наша экскурсия, расскажет об афинских ремесленниках и бедняках, что толпятся у входа в театр, и только, «вступив» на ступени амфитеатра, — откроет картину.

Вывесив картину, полезно сделать небольшую паузу (несколько секунд): она нужна, чтобы дать учащимся самостоятельно обозреть, рассмотреть изображение. Не следует пренебрегать этим моментом целостного первичного восприятия: оно делает более плодотворным последующий показ и разбор содержания картины.

Опыт свидетельствует, что простое демонстрирование картины без соответствующего показа и указаний учителя само по себе малоэффективно. Школьник обычно замечает не все детали картины, его внимание нередко сосредоточивается на второстепенном. Слово учителя поможет ему разобраться в картине, увидеть в ней самое главное, существенное, придаст учебному восприятию целенаправленный характер. Задача заключается в том, чтобы на материале картины подвести учащихся к определенным выводам, обобщениям, идеям, понятиям. Поэтому показ картины должен идти в сочетании со словом учителя.

Показ и объяснения по картине должны быть последовательны и логичны. Всякая непоследовательность, произвольный переход от одной композиционной группы к другой вместо упорядочения вносят сумятицу в восприятие и имеют результатом сбивчивые, неясные представления учащихся о предмете изучения.

Ведя работу с историческим пейзажем, с изображением архитектурных памятников, необходимо пользоваться указкой. Показ в этом случае должен быть столь же точен, как и по карте. Разбирая типологическую или событийную картину, лучше пользоваться словесными указаниями: «прямо перед нами», «на ступенях», «слева от броневи́ка» и т. д. При показе портрета указкой не пользуются.

Показ и разбор картины подчинены определенным правилам, в основе которых лежат установленные психологией и педагогической закономерности учебного восприятия. Восприятие любого предмета или изображения начинается с выделения воспринимаемого из окружающей обстановки, из фона, на котором он дан. Для того чтобы ускорить или облегчить это выделение, учитель фиксирует внимание учащихся на данном пособии, помещая его там, где оно видно всем учащимся (картина вывешивается высоко на стойке).

В классе всегда есть учащиеся, у которых начальный момент восприятия характеризуется восприятием целого без различения его деталей, но есть и такие, которые прежде всего обращают внимание на детали. И в том и другом случае речь идет о начальном моменте восприятия и осмысливания: целое воспринято как еще не расчлененное, не ясное, детали — как случайные элементы еще не осознанного целого.

Отсюда весь ход восприятия представляется как аналитико-синтетический процесс, как переход от нерасчлененного целого к анализу его частей и к восприятию целого, обогащенного пониманием содержания и связи его деталей.

Таким образом, процесс учебного восприятия является процессом активной умственной работы учащегося над объектом восприятия. Он неразрывно связан с овладением, усвоением его содержания, т. е. с пониманием, осмысливанием. Задача учителя заключается в том, чтобы организовать эту активную деятельность восприятия, придав ей планомерный и целенаправленный характер. (Учащихся надо приучать прежде всего сосредоточивать внимание на главном, основном, на предмете в целом, затем переходить к анализу его деталей, устанавливать связь и соотношение его частей и, таким образом, подходить к обогащенному пониманию целого. Это путь учебного восприятия по формуле Яна Амоса Коменского: «От целого к частям и снова к целому».) Покажем его на примере работы с картиной В. Н. Яковлева «9 января 1905 года»:

Перед нами Дворцовая площадь в Петербурге. Темно-красная громада дворца. Он словно вымер. В окнах никого. Справа Александровская колонна в память побед 1812 г.

1. Определение места, описание обстановки, где происходит событие. Две-три приметы места: дворец, колонна.

В глубине площади, перед колонной серые шеренги войск. Пехота и конница. Толпа рабочих медленно движется к дворцу с пением молитв. Рабочие с надеждой смотрят на окна дворца. Они не боятся солдат: «Здесь стрелять не будут. Царь не позволит. Он выйдет к нам и выслушает нас». Перед шеренгами войск

2. Четкое различение двух основных композиционных групп, двух лагерей — рабочих и войска.

офицер. Он что-то кричит. Толпа не слышит его. Она медленно приближается к дворцу. Подняв руку в белой перчатке, офицер подает сигнал.

Первый залп дан поверх голов. «Холостыми стреляют». Гремят новые залпы. И только тогда, когда январский снег окрасился кровью, когда раздались стоны умирающих и крики раненых, ряды рабочих отхлынули. Конные драгуны с саблями наголо ринулись на толпу рабочих, женщин, детей, стариков. В ужасе они метнулись назад. Многие еще не понимают: что же произошло?

Вот старик рабочий, видно, недавно из деревни, и одежда и обличье его крестьянские. Всю жизнь он верил в бога и сегодня шел к дворцу с твердой верой в батюшку-царя. А увидел кровь, смерть, услышал залпы, стоны, плач подстреленных ребятишек... Он ошеломлен, все его чувства и мысли в смятении. Немного поодаль женщина в ужасе сжимает голову руками. Только что убита ее дочь (или сестра). Рядом раненый рабочий; его лицо искажено болью и злобой — уж он-то запомнит кровавый урок царя-батюшки. А правее приостановился другой рабочий; с ненавистью смотрит он на царских «опричников»; его руки угрожающе сжаты в кулаки. Он уже понял, что надо с оружием в руках бороться против самодержавия.

Так, от растерянности и отчаяния — к ненависти против царизма, от крестьянской веры в царя-батюшку — к сознанию необходимости вооруженной борьбы против царизма. Рухнула крестьянская вера в «царя-батюшку». «Революционное воспитание пролетариата за один день шагнуло вперед так, как оно не могло бы шагнуть в месяцы и годы серой, будничной, забитой жизни» (В. И. Ленин. Сочинения, т. 8, стр. 77). «И вот именно в этом пробуждении колоссальных народных масс к политическому сознанию и к революционной борьбе и заключается историческое значение 22 января 1905 года» (В. И. Ленин. Сочинения, т. 23, стр. 229).

3. Анализ деталей, рассмотрение отдельных фигур в толпе рабочих.

Каждая фигура выражает определенные чувства и мысли, а все они вместе воплощают последовательные моменты в пробуждении сознания масс.

4. От анализа к обобщению, от рассмотрения отдельных представителей массы к выводу о переломе в сознании масс, к ленинской оценке события 9 января 1905 г.

Примерно в такой же последовательности — от главного к деталям, от частных к общему выводу — идет работа по историческому пейзажу. Так, рассмотрение картины «Московский Кремль при Иване Калите» мы начнем не с построек на переднем плане, не с черных бань с журавцами и даже не с Боровицких ворот, а с самого целого и главного — с Кремля. Широким взмахом указки учитель выделит эту тесную группу построек:

«На высоком крутом холме высится Кремль. Он окружен деревянной стеной из толстых дубовых бревен с высокими бревенчатыми башнями. Под защитой стен теснятся деревянные постройки — боярские и княжеские терема, среди них несколько каменных соборов. С двух сторон омывают Кремлевский холм Москва-река и впадающая в нее Неглинка. За Неглинкой вдали виднеются княжеские слободы, боярские села. На берегах Москвы-реки и Неглинки хозяйственные постройки, кирпичи и бревна».

Так намечены три комплекса: главный — Кремль и два второстепенных — слободы вдали, постройки и строительные материалы на переднем плане. Теперь приступаем к рассмотрению Кремлевской стены, башен, Боровицких ворот, главных зданий в Кремле, затем скажем о том, что находилось за пределами Кремля. Многочисленные баржи и лодки, лесная пристань, обозы, идущие к Боровицким воротам, обширное строительство в Кремле и за его стенами позволяют сделать вывод об усилении и укреплении Москвы и Московского княжества.

Если учитель вместо описания построит работу по картине в форме сюжетного рассказа «Приезд боярина в Москву на службу великому князю», то последовательность рассмотрения, естественно, будет иной и наглядный материал расположится соответственно сюжетному стержню: боярский возок въехал в кривые улочки подмосковной слободы (она видна вдалеке). Мимо речной пристани мы въехали на мост через Неглинную (что увидит боярин справа?), миновали дубовый частокол, въезжаем через Боровицкие ворота (объясняем устройство стен и башен), едем по узкой улице Кремля к великокняжескому терему и т. д.

Аналогично идет работа по типологической картине с элементами исторического пейзажа «Штурм города». Ее композиционным и смысловым центром являются городские укрепления («город-крепость»). С них и начнем; в ходе беседы разберем устройство стен, башен, зубцов, бойниц. Чем окружен город? Из чего состоят его укрепления? Как устроены стены? башни? Для чего они увенчаны зубцами? И т. д. Второй комплекс — орудия и средства осады, третий — обороняющиеся. Беседа о средствах защиты завершается ярким рассказом учителя о схватке на городских стенах, об отважной защите родного города.

В работе с картиной учитель учтет особенности восприятия и интересов учащихся разного возраста. Старшие школьники (IX класс) без особого труда находят на картине Б. Владимирского «Маевка петербургских рабочих в 1891 году» центральную фигуру — рабочего Афанасьева, произносящего речь, хотя она находится не в центре, не на переднем плане и не выделяется яркостью одежды. А внимание пятиклассников привлекают наиболее яркие элементы картины и в особенности то, что вызывает их наибольший интерес. Поэтому учитель допустил бы ошибку, если бы, вопреки закономерностям восприятия, начал работу по картине «Римский лагерь» с рассмотрения самого лагеря (вдалеке), как это, к сожалению, рекомендуется «Руководством к картинам по истории древнего мира», или с разбора метательной машины (на переднем плане справа). Он убедился бы, как невнимательно слушают его объяснения дети, то и дело прерывая их вопросами, относящимися отнюдь не к устройству лагеря, а к самому яркому и интересному на картине, что целиком поглотило их внимание: к шеренгам легионеров, сверкающим оружием, к серебряным римским орлам на высоких древках, к пурпурному плащу полководца и перьям его золоченого шлема. С описания римского легиона и следует начать работу, чтобы слово учителя шло согласованно со зрительными восприятиями учащихся, а не в разрыве, не в противоречии с ними, именно с легиона, а не с легионеров, с целого, а не с деталей: «Римский легион выступает в поход. Как идут легионеры? Стройными рядами. Как далеко растянулся легион? Первые ряды уже вступили на возвышенность, а последние — только покидают лагерь. Вспомним: сколько воинов насчитывал римский легион? Чем вооружены легионеры?..»

А если учитель хочет во что бы то ни стало начать разбор с устройства лагеря и пограничных укреплений, то лучше прикрыть листом бумаги нижнюю половину картины и рассмотреть вначале ее верхнюю часть, и начать не с палатки полководца или другой детали, а с общих очертаний лагеря, общих черт его устройства. Разобравшись с лагерем, снять бумагу и показать еще более интересное — воинов.

Иногда картина — чаще всего типологическая — не имеет композиционного центра, а состоит из ряда сюжетных центров. В этом случае исходя из содержания картины учитель продумает, выявит внутреннюю связь между сюжетными центрами и проведет последовательный разбор, следуя внутренней логике содержания картины. Так, рассмотрение картины «Гончарная мастерская» учитель ведет, придерживаясь последовательности операций, из которых состоит производство гончарных изделий. Вначале он привлекает внимание учащихся к двум людям, которые месят и промывают глину, затем — к группе, работающей на гончарном круге, к мастерам, расписы-

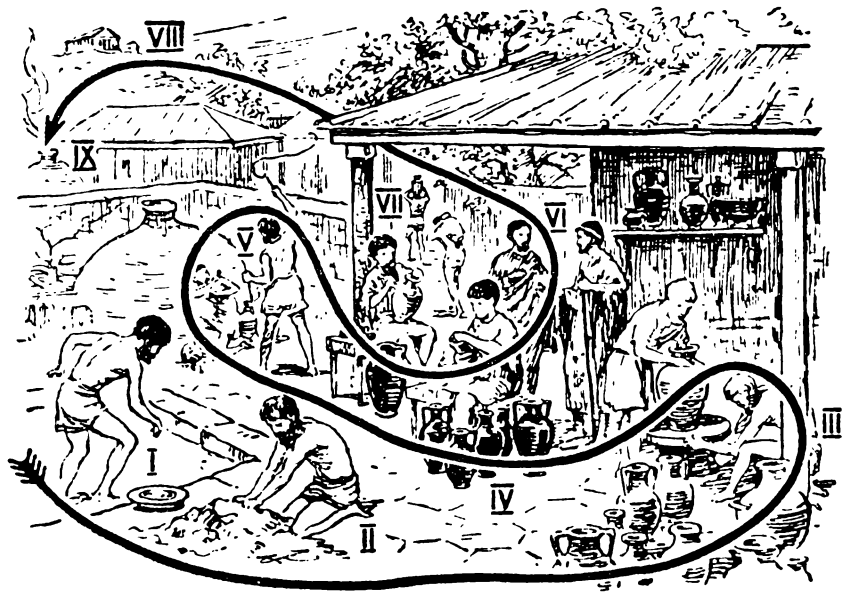


Рис. 2.

вающим изделия, к гончарной печи и к сцене продажи готовой продукции. Теперь можно спросить учащихся: в каком городе находится эта мастерская? в центре или на окраине Афин? Чем вы можете подтвердить свое мнение? Одна ли такая мастерская находилась на окраине Афин? Докажите это (см. рис. 2).

В ходе беседы не следует заранее указывать детям, кто в мастерской раб, а кто свободный мастер. Это школьники определяют сами на основании характера труда и на основании различий в одежде. А затем сделать общий вывод: кто работал в мастерской? Какую работу выполняли рабы? Каково их положение?

Таким образом, общие правила методики работы с картиной, основанные на закономерностях восприятия и осмысливания наглядного материала, отнюдь не означают шаблонного, раз навсегда определенного порядка и последовательности разбора картины. *Общая формула «от главного к деталям, от целого к частям и снова к целому» чрезвычайно гибкая, и, следуя ей, учитель каждый раз прилагает ее к конкретному идейно-воспитательному и познавательному содержанию картины.*

С чего, например, начать рассмотрение картины «Казнь Джордано Бруно»? Разумеется, с главной фигуры самого Джордано в одежде «грешника», с центрального сюжетного комплекса:



Рис. 3.

приготовления к казни, брёвна для костра, палач, монах с крестом, священник, читающий отходную. Затем справа налево «обойти» всю площадь с ее зданиями, собором св. Петра вдалеке (дело происходит в Риме!), толпами народа, зловещими группами католического духовенства и фигурой кардинала. А чем закончить наш рассказ по картине? Ярким образом Джордано Бруно! Вернуться к этой фигуре не для того, чтобы повторить уже сказанное о его одежде, связанных руках, о костре. Нет, теперь мы сосредоточим внимание учащихся на выражении лица героя и мученика науки, отметим негодующий взор его, устремленный на кардинала, приведем предсмертные слова его, подчеркнем мужество, которое он сохранил до последнего вздоха, умирая мучительной смертью в дыму и пламени костра инквизиции. Так с высоким эмоциональным подъемом закончит учитель работу по этой картине (см. рис. 3).

Опытный учитель стремится к тому, чтобы учебная картина воспринималась детьми не как пособие на куске картона, а как живая сцена прошлого, как окно, открытое в прошлое. Он избегает, казалось бы, необходимых указаний: «на картине перед нами», «в правом верхнем углу картины», «на переднем плане мы видим» — и других подобных формулировок, назойливо напоминающих, что «перед нами» — учебное пособие. Наоборот,

самой манерой показа он как бы введет учащихся в историческую обстановку:

«Итак, мы в древнем Египте. По пыльной тропинке меж полей золотой пшеницы мы выходим к берегу Нила. Перед нами узкая нильская долина. Справа и слева скалистые горы без всякой растительности. За горами страшные бесплодные пустыни: песок да песок. Над нашей головой знойное безоблачное небо: ведь здесь, в Египте, почти никогда не бывает дождя. Как же может расти здесь такая обильная пшеница? Вглядимся внимательно: что это за узкие ручейки мутной воды...» — так можно начать рассмотрение картины «Храмовое хозяйство в Египте».

Рассказ по событийной картине учитель начнет примерно так: «Мы подросли вовремя. Сейчас самый торжественный момент. Только что отзвучал перезвон колоколов, и на ступени Переяславского собора вышел гетман Богдан Хмельницкий...» И весь дальнейший рассказ учитель поведет таким образом, чтобы не ослаблять, а усиливать у слушателей впечатление, что они живые свидетели и даже участники события.

В связи с этим стоит подумать, в какой мере целесообразно в V—VII классах акцентировать различие между документальным изображением и художественной композицией. Не ослабит ли это эмоциональный, воспитательный эффект учебной картины? Может быть, правильнее подчеркивать это различие в работе только со старшими школьниками?

Чтобы превратить учебную картину в живую сцену прошлого, необходимо наполнить ее голосами людей и шумом человеческой деятельности. Пусть, вступая в театр Диониса, школьники услышат шум тысячной толпы зрителей, занимающих скамьи, пусть вместе с картиной продажи рабов их слух коснется свист бичей, стоны избиваемых, жалобный плач девочки, которую тащит безжалостный работородец, рыдания матери, у которой отнят ребенок. Хотя бы в двух-трех словах учитель упомянет о звоне мечей и топоте конских копыт в разгаре Ледового побоища, о скрипе салазок, на которых по жгучему песку тянут камни для строящейся пирамиды. И пусть в уста безмолвных персонажей учитель вложит выразительные слова. Для такой драматизации содержания картины он найдет материал прежде всего в документах эпохи. Тогда на улицах Орлеана, покрывая приветственные клики горожан, раздастся звонкий голос Жанны д'Арк, ее призыв к непримиримой народной войне: «Я говорю им, врагам нашей любимой Франции: вы, король Англии, и вы все, стрелки, джентльмены, находящиеся под Орлеаном, уходите, прошу вас, в свою страну, а если не сделаете так, то я возьму на себя руководство войной и заставлю вас уйти волею или неволею. Я послана сюда богом, чтобы выгнать вас из Франции. Мы будем вас бить и сделаем такую резню, какой не было во Франции уже тысячу лет. Если вы желаете

прийти к миру, отвечайте в Орлеан; если не сделаете так, я скоро напомню вам об этом на вашу гибель»¹.

Работу по картине «Ян Гус на Констанцском соборе» можно провести в сочетании с работой по документам — отчету итальянского гуманиста Поджо Браччолини, высказываниям самого Гуса, его сторонников и противников. Произнесение этих реплик можно поручить отдельным учащимся, внося таким образом в разбор картины элемент драматизации². Разумеется, прием такой инсценировки по картине, оправданный в V—VI классах, неприемлем в старших. Но сочетание картины с документально точными высказываниями изображенных на ней персонажей целесообразно и в работе с более взрослыми учащимися. Так, используя картину «Маевка петербургских рабочих в 1891 году», учитель приведет выдержки из речей рабочих Ф. А. Афанасьева и Н. Д. Богданова, выступавших на этом собрании³.

Помимо документа, другим источником оживления рассказа учителя по картине служит художественная литература. В рассказе по картине «Саламинский бой» прозвучит громкий боевой клич греков «Вперед, сыны Эллады! Спасайте родину, спасайте жен, детей своих, богов отцовских храмы, гробницы предков, бой теперь — за все!» («Персы» Эсхила). Рассказ по картине «Восстание Уота Тайлера» значительно выигрывает, если учитель использует яркий материал о гибели крестьянского вождя из исторической повести З. Шишовой «Джек Соломинка» (ч. 5, гл. III), как и рассказ по картине «Разгром англичанами Дели» выиграет от привлечения отрывков из повести Э. И. Выгодской «Беглец» (гл. 40).

Каково место картины на уроке истории и ее роль в учебном процессе? Нельзя сказать, что по этому вопросу в методической литературе имеется полная ясность.

И. В. Гиттис считает, что место картины на уроке может быть различно: 1) учитель может использовать картину в ходе рассказа как зрительную опору для своего повествования или описания; 2) картина может быть привлечена после рассказа учителя для закрепления изложенного материала и 3) картина может стать для учащихся источником новых исторических знаний, приобретаемых в ходе ее рассмотрения под руководством учителя или методом беседы⁴.

В приведенном определении мы видим некоторое пересечение двух вопросов — вопроса о месте картины на уроке (в ходе

¹ В основу положен текст письма Жанны д'Арк английскому королю (см.: Хрестоматия по истории средних веков, т. II. М., Учпедгиз, 1950, стр. 57).

² Подробнее об этом см. в § 23 о работе с документом.

³ См.: С. С. Дмитриев. Хрестоматия по истории СССР, т. III. М., Учпедгиз, 1948, стр. 529—532; целесообразно сократить текст выступлений, прочитав самое примечательное.

⁴ См.: И. В. Гиттис. Методика начального обучения истории, М., Учпедгиз, 1945, стр. 56—57.

рассказа и после рассказа) и вопроса о роли картины (служит зрительной опорой рассказа, служит источником знаний и средством закрепления). Нельзя также согласиться, что картина становится источником новых знаний только при ее разборе в форме беседы.

Учебная картина, как и другие наглядные средства, *всегда выступает как один из источников исторических знаний*: и в ходе беседы и в ходе рассказа по картине; даже в тех случаях, когда картина привлекается после рассказа учителя для закрепления, в ней открываются такие детали и такие дополнительные сведения, которые не вошли (и не могли войти!) в изложение учителя. Другое дело, если бы И. В. Гиттис, указав на эту общую функцию учебной картины (служить одним из источников знаний), подчеркнула особое значение беседы или задания по картине как методических приемов, применение которых стимулирует активное извлечение исторических знаний из картины самими учащимися.

Более четкое определение дается Н. В. Андреевской: 1) картина иллюстрирует изложение учителя («Здесь образ непосредственно связан с речью», — подчеркивает автор, очевидно приближаясь к пониманию И. В. Гиттис); 2) картина вводится после рассказа и закрепляет изложение учителя (автор уточняет: непосредственно следуя за рассказом учителя, картина усиливает и закрепляет образовательное и воспитательное воздействие рассказа); 3) картина является исходным источником, откуда учащиеся черпают знания по тому или иному вопросу; такой путь использования картины открывает возможность вести учащихся от зрительного образа к пониманию исторических явлений¹.

Как видим, и в формулировке Н. В. Андреевской, как и у И. В. Гиттис, перекрещиваются различные аспекты: определение места картины на уроке и ее роли, причем роль оказывается в какой-то зависимости от места: если картина вводится после рассказа, она усиливает и закрепляет воздействие рассказа. Но ведь повседневная практика показывает, что использование картин в ходе рассказа (как «зрительной опоры повествования») еще в большей степени усиливает и закрепляет образовательное и воспитательное воздействие рассказа!

Нам представляется, что решение этой проблемы требует четкого ее расчленения на два вопроса: во-первых, какова роль картины в преподавании истории, во-вторых, какое место она может занимать в ходе урока. Только расчленив эти два вопроса, мы сможем избавиться от неясности, затрудняющей научный анализ опыта школьной работы.

¹ См.: Н. В. Андреевская. Очерки методики истории (V—VII классы). М., Учпедгиз, 1958, стр. 204—205.

1. Прежде всего, картина на уроках истории служит зрительной опорой для учащихся, слушающих изложение учителя: рассказ по событийной картине, описание по историческому пейзажу, характеристика по портрету. Зрительной опорой она является и в том случае, когда учащиеся слушают сообщение своего товарища по картине. Сочетание с картиной делает рассказ более конкретным, более понятным и убедительным.

Эту функцию картины — служить зрительной опорой при восприятии рассказа учителя — нельзя отрывать от другой ее функции — служить источником знаний. Было бы неправильно полагать, что в данном случае источником знаний для учащихся является только рассказ учителя, а картина служит только «зрительной опорой», облегчающей усвоение знаний. Это совсем не так. В психологическом плане это не сумма двух различных восприятий — рассказа и картины, а целостное восприятие «рассказа по картине» в единстве слова и зрительного образа.

2. В старших классах этот специфический прием «рассказа по картине» становится все более редким исключением. «9 января», «Речь Ленина с броневика», «Штурм Зимнего дворца» и «Штурм Севастополя в 1944 году» — этими сюжетами, пожалуй, исчерпывается рассказ по картине в IX—X классах. Чаше всего картина привлекается здесь не в качестве зрительной опоры повествования, а *помогает иллюстрировать, конкретизировать теоретический материал*, излагаемый учителем, служит объяснению сложных вопросов курса.

Рассказывая о борьбе партии за массы в период двоевластия, учитель может конкретизировать этот материал, используя репродукцию картины художника И. И. Бродского «Выступление В. И. Ленина на митинге рабочих Путиловского завода 12 мая 1917 года».

Небо в дыму заводских труб. Внутренний двор завода-гиганта заполнен многотысячной толпой рабочих. На мостках наскоро сколоченной трибуны — Ильич. С каким вниманием слушают его рабочие! Уже передают записки с вопросами докладчику; ведь о самых неотложных вопросах — об империалистической войне, о земле, о политике соглашателей — о самых важных задачах рабочего класса говорит оратор¹. Кто-то уже торопится на ходу записать эти ленинские мысли. Картина наглядно показывает связь Ленина с массами: идеи Ленина, идеи большевистской партии проникают в массы, поднимают их на борьбу. Только что закончилась VII Апрельская конференция партии, выдвинув лозунг: «Вся власть Советам!»

В этом случае картина привлекается непосредственно за изложением материала о борьбе за массы. Она иллюстрирует один из путей этой борьбы — массовые митинги, наглядно рас-

¹ См.: В. И. Ленин, Соч., т. 24, стр. 354.

крывает связь Ленина с массами. Но значит ли это, что картина дается в отрыве от живого слова? Нет, ведь показ по картине сопровождается сжатым анализом ее содержания, живым словом учителя.

3. При любом способе использования картины и на любом этапе урока одна из важнейших задач учителя состоит в том, чтобы сделать картину *источником активного извлечения знаний самими учащимися*. Само использование картины, как и любого средства наглядности, разумеется, активизирует восприятие и мышление учащихся даже в том случае, если рассказ по картине ведет учитель. Но рассказ по картине может стать средством развязывания исключительной познавательной активности школьников, во-первых, путем попутной постановки вопросов по картине в ходе рассказа, во-вторых, путем организации работы над выводами по картине (в форме развернутой беседы вслед за рассказом), в-третьих, путем постановки проблемно-познавательных задач перед рассказом по картине, как это показано выше, на примере «рассказа четырех рабов».

Но наиболее активное извлечение знаний из картины самими учащимися достигается в том случае, когда разбор картины (главным образом типологической) организуется целиком в форме развернутой беседы, как это показано выше на примере работы с картинами «Полюдь» или «В мастерской оружейника».

Характер такой беседы значительно меняется с возрастом учащихся. В V классе она строится на самых простых вопросах, выводы формулируются при непосредственной помощи учителя, многое на картине вынужден объяснить сам учитель. Так, беседа по картине «Охота на мамонта» идет по вопросам: «Кто сильнее — мамонт или человек? Конечно, мамонт: взгляните, какой он большой, какие тяжелые у него ноги, какие большие бивни, сильный хобот. А теперь подумайте: кто же победит в этой схватке? А чем сильны люди? Чем они вооружены? А как они действуют — в одиночку? Мог ли человек в одиночку справиться с мамонтом?» Так учащиеся узнают из картины об орудиях первобытных охотников, о коллективном труде людей и под руководством учителя делают простейшие выводы по картине.

Иной характер носит беседа по картине в VII классе. Вопросы по картине «Горнозаводские рабочие привозят Пугачеву пушки» имеют целью выяснить: облик Пугачева как крестьянского вождя, состав участников его войска, степень организованности различных групп участников движения, их вооружение, отношение народа к войску восставших и т. д.

В приведенных двух примерах картина как источник активного извлечения знаний привлекается в ходе сообщения нового материала на одном из последовательных этапов его изложе-

ния. Но в этой своей функции картина может быть сделана исходным, начальным моментом урока. Это оправдано в том случае, когда в содержании картин отражены важнейшие, узловые, исходные моменты новой темы, ведущие признаки нового изучаемого явления.

Так, урок «Рабовладение в Риме во II в. до н. э.» можно начать работой по картине «В имении римского рабовладельца» и с ее помощью раскрыть характерные черты рабовладения в Риме: крупные земельные владения, обилие рабов, широкое применение их труда в сельском хозяйстве, примитивные, громоздкие орудия рабского труда, положение рабов, судьба состарившихся рабов, способ управления имением через виллика и т. д. По этим же соображениям исходным моментом урока «Ремесло в средневековом городе» и исходным источником знаний по этой теме целесообразно сделать картину «В мастерской оружейника». С нее можно начать урок.

4. Но картина может быть использована в самом начале урока не только в том случае, когда она является исходным источником активного извлечения знаний по основным узлам содержания урока. Картина может служить *наглядным средством мобилизации знаний*, необходимых для усвоения нового материала. Работа по картине в этом случае является подготовкой к восприятию содержания урока.

Так, в IV классе первый урок по теме «Гражданская война» учителя нередко начинают беседой по картине «Чапаев в бою», мобилизуя представления и уточняя понятия учащихся о гражданской войне, о белых и красных, о героях гражданской войны, о том, за что сражалась Красная Армия, а затем уже переходят к изучению материала урока. Хорошим введением в тему «Развитие культуры России в XVII в.» может служить картина А. Васнецова «Вид Москвы в конце XVII века». Во вводной беседе по картине учитель мобилизует знания о Москве, уже накопленные учащимися. Дальнейшая характеристика русского города XVII в., изложение учителем материала о русском зодчестве, устном народном творчестве, о сатирических повестях будут опираться на яркие впечатления от картины Москвы с ее каменными храмами, золочеными куполами, живописными кремлевскими башнями, деревянными теремами и узкими улочками посада, с ее оживленными площадями, скоморохами.

5. Картина на уроках истории выступает и как *средство, необычайно усиливающее эмоциональное воздействие рассказа учителя, эмоциональное и нравственное значение изучаемого материала*. В младших классах этой цели с успехом служит хорошая учебная картина. Для старших школьников учебная картина, как мы знаем, далеко не так убедительна и потому не может вызвать у них соответствующих эмоций. Зато в старших классах эмоционально-нравственное значение приобретает при-

влечение произведений большого искусства, репродукций с картин великих художников.

Картина французского художника Делакруа «Свобода на баррикадах» (1830 г.). В ней отражены впечатления июльской революции. Вооруженный народ шагает через баррикады; на развалинах баррикады — девушка, зовущая вперед, — это Свобода. В одной руке ее трехцветное знамя, в другой ружье. Порванное в схватке платье, развевающиеся по ветру волосы, пылающие щеки, полураскрытые губы. Она обернулась к тем, кого зовет в бой: к суровому рабочему, горожанину в высокой шляпе и с ружьем в руке, к подростку — сыну парижских улиц, в каждой руке у него по пистолету, в глазах страх и восторг. Свобода ведет их на смерть и к победе. Конечно, смерть ужасна. Вот они, на переднем плане, тела павших солдат и полуобнаженного юноши в растерзанной, окровавленной рубашке. Через трупы павших в бою, сквозь дым пальбы шагает Свобода.

Картина потрясает своей мощью, пафосом революционной борьбы. Свобода достается только в борьбе — хочет сказать художник своей картиной. «К оружию, граждане! Стройтесь в батальоны!»

Привлекая подобную репродукцию на уроке в старших классах, необходимо сообщить учащимся хотя бы краткие сведения о художнике, о направлении в живописи, представителем которого он является, дать предельно сжатую (двумя-тремя фразами) характеристику картины как произведения искусства. Об Эжене Делакруа (1798—1863) скажем: выдающийся французский художник первой половины XIX в., представитель романтизма в живописи. Для его полотен характерны порыв, движение. Наиболее ярко революционный романтизм воплотился в его картине «Свобода на баррикадах». Датированная 1830 г., она отразила впечатления июльской революции, участником которой был 32-летний художник.

Но совершенно очевидно, что по такой картине мы не можем вести рассказ о событиях июльской революции 1830 г. Ведь это не зарисовка с натуры, не изображение уличной схватки, а обобщение событий в художественных, притом романтических, образах! Об этом надо сказать учащимся VIII класса. И картину мы им покажем после того, как будут изложены события июльской революции. Картина послужит эмоциональной концовкой рассказа об этих событиях, эмоциональной вершиной урока. Таким образом, вопреки мнению, высказанному рядом методистов, роль картины, привлекаемой после рассказа о событиях, далеко не сводится к закреплению, даже к закреплению образовательно-воспитательного воздействия рассказа. Ее разбор подчас окажет более сильное эмоциональное воздействие на учащихся, чем предшествовавший рассказ.

6. Но, разумеется, картина, как и любое наглядное пособие, *помогает закреплению излагаемого материала* уже в процессе его изложения. Кроме того, по картине организуется специальная работа по первичному закреплению материала в конце урока. В V—VI классах закрепление материала производится обычно путем вызова учащихся «рассказать по картине, что узнали на уроке». Помимо текущего повторения, картина широко используется на повторительно-обобщающих уроках¹. В старших классах картина может быть использована как наглядный материал для итоговой беседы по узловым вопросам идейного содержания урока.

7. Практика школьной работы показывает, что картина, привлекаемая после изложения учебного материала на уроке, в ряде случаев *открывает возможность для организации активной работы учащихся по применению их знаний к анализу картины*.

Так, картину И. Богданова «За расчетом», привлекаемую в VIII классе на уроке «Развитие капитализма в сельском хозяйстве после реформы 1861 г.», целесообразно показать учащимся после того, как изложен и объяснен материал о развитии товарного и товарно-капиталистического хозяйства, о расслоении крестьянства и т. д. Сам характер вопросов по этой картине, рекомендуемых авторами «Руководства» к этой серии², говорит за то, что учащиеся, анализируя конкретную ситуацию, служащую сюжетом картины, должны применить знания, уже полученные ими на уроке: к каким социальным группам принадлежат люди, изображенные на картине? Какова их сословная принадлежность? Каковы взаимоотношения между ними? Для какого общественного строя характерны данные взаимоотношения? Что на картине указывает на некоторый рост сбыта промышленных изделий в деревне? Докажите, что в картине отражено развитие капитализма в деревне после реформы 1861 г.

Аналогичным образом на соответствующем уроке могут быть использованы картины «Аукцион XVIII века», «Спор на меже», «На старом уральском заводе», последняя, впрочем, с большим эффектом может служить эмоционально-насыщенной, выразительной и впечатляющей концовкой изложения материала о развитии капитализма в промышленности и обострении классовых противоречий в России в конце XIX в.

Изложенное позволяет сделать выводы о роли картин в процессе усвоения учащимися исторического материала:

1) картина может служить задаче подготовки учащихся к

¹ См.: Г. И. Годер. Изучение истории древнего мира в V классе. М., «Просвещение», 1965, стр. 246—249, 332—334.

² См.: Ф. П. Коровкин и Д. Н. Никифоров. Руководство к картинам по истории СССР для 8—9 классов. М., Учпедгиз, 1956, стр. 86.

восприятию нового материала либо в качестве наглядного введения в тему, либо в качестве наглядного материала, помогающего мобилизовать знания учащихся, необходимые для усвоения новой темы, провести вводную беседу;

2) картина на уроке истории служит задаче активизации восприятия нового материала, становясь источником активного извлечения знаний учащимися в ходе развернутой беседы, а в ряде случаев начальным моментом изучения нового материала на уроке;

3) картина служит зрительной опорой для восприятия учащимися рассказа или описания учителя, обеспечивая «живое созерцание» исторических событий, конкретность и доступность изучаемого материала;

4) при этом привлечение картины усиливает эмоциональное и нравственное воздействие рассказа учителя и эмоционально-этическое значение изучаемого материала;

5) содержание картины выступает на уроке в качестве объекта разбора и обобщения исторического материала, помогает вести учащихся от конкретных образов к пониманию исторических явлений, их сущности и закономерности;

6) картина, легко запечатлеваясь в памяти учащихся, помогает закреплению исторического материала и соответствующих выводов и обобщений; используемая в заключительной части урока, она сама может служить материалом и средством закрепления изученного;

7) содержание картины, привлекаемой после изложения материала, может быть использовано для применения полученных знаний;

8) наконец, картина часто служит, особенно в IV—VI классах, средством проверки усвоения изученного материала (рассказ учащегося по картине при ответе или при закреплении материала в конце урока).

Таким образом, картина как одно из важнейших наглядных пособий выступает в качестве активизирующего и конкретизирующего средства на всех звеньях процесса усвоения исторического материала, последовательно служа решению всех основных дидактических задач.

Привлекая картину на уроке, необходимо каждый раз продумать, для чего, для решения каких задач, в какой роли мы используем ту или иную картину, подходит ли содержание, сюжет, характер данной картины для выполнения этой роли, для решения этой задачи.

Нам представляется, что и место картины на уроке определяется учителем каждый раз в зависимости от характера и содержания картины, конкретных задач урока и способа его построения:

1) картина может служить *отправным моментом урока*, с ее

рассмотрения начинается ознакомление учащихся с новым материалом;

2) картина может быть включена в процесс изучения нового материала в ходе урока;

3) картина может быть привлечена на заключительном этапе изучения материала урока, после его изложения — для закрепления, для применения полученных знаний или в ходе проверки усвоения, наконец, как эмоциональная концовка.

Нам остается рассмотреть вопрос о самостоятельной работе учащихся по картине.

Организуя самостоятельную работу с картиной, мы стремимся научить школьника: 1) правильно воспринимать, рассматривать и анализировать картину; 2) извлекать из нее исторические знания; 3) использовать картину в своем рассказе и самостоятельно строить рассказ по картине; 4) понимать картину как исторический источник и как произведение искусства.

Осуществление этих задач имеет большое значение для развития речи, внимания, наблюдательности, творческого воображения, исторического мышления, нравственного и эстетического воспитания школьника, выработки у него ряда ценнейших практических навыков и умений.

Вместе с тем самостоятельная работа учащихся по картине является необходимым условием, без которого невозможно прочное и глубокое усвоение содержащегося в картинах исторического материала, создание конкретных представлений о прошлом и формирование исторических понятий на наглядном материале.

Но самостоятельной работе по картине, умению читать и понимать картину и ею пользоваться учащихся надо учить столь же заботливо и настойчиво, как мы учим их умению читать и понимать книгу. Учитель обучает детей правильному восприятию и пониманию картины прежде всего своим показом и рассказом по картине, учит их находить главное в картине, основные композиционные группы, устанавливать связи между ними, учит последовательному рассмотрению картины. Но этого, очевидно, недостаточно. Нужны упражнения, нужна соответственная работа ученика. Ученик сам должен воспроизвести, повторить рассказ и показ по картине. Наличие в учебниках для V—VI классов цветных репродукций учебных стенных картин дает широкую возможность для разного рода посильных домашних заданий по стенным картинам.

Самое обычное задание на дом: «К следующему уроку уметь рассказать по картине то, что мы сегодня рассказывали» — настолько простое и шаблонное, что учитель даже не задумывается над вопросом, сумеет ли ученик выполнить его и нужны ли еще какие-либо указания. На деле же это задание далеко не так просто для учащихся V класса. Многие из них из урока в

урок не выполняют таких заданий или выполняют столь небрежно и неумело, что в результате на следующем уроке вместо последовательного рассказа по картине мы слышим бессвязные фразы и жалкое бормотание. А вина ли ученика, если мы сами не потрудились научить его, как надо выполнять такое задание? Поистине: что посеешь, то и пожнешь!

Иное дело, когда такому домашнему заданию по картине предшествует аналогичная работа в классе. В конце урока (или непосредственно вслед за рассказом учителя по картине) один из учащихся подойдет к картине и повторит (воспроизведет) по ней рассказ учителя. Здесь мы можем исправлять ошибки, устранять непоследовательность, учить правильно изложению по картине с активным вовлечением всего класса в работу. Еще лучше, если вслед за рассказом или беседой по картине мы вместе с учащимися составим план этой беседы или рассказа и предложим им в конце урока рассказать по картине, пользуясь планом, записанным на классной доске и в тетрадях учащихся. Задание на дом в этом случае звучит иначе: «Дома подробно рассказать вслух по картине, пользуясь планом». Систематическое применение этого приема в V—VI классах имеет своим результатом умение учащихся правильно рассматривать картину, последовательно и подробно излагать ее содержание. Поведите тогда своих ребят в картинную галерею, и вы убедитесь, как быстро они умеют схватывать главное в содержании картины, замечать выразительные детали, умно отвечать на ваши вопросы в ходе разбора картины.

Следующее, более сложное задание на рассказ по картине требует некоторого творческого воображения и умения комбинировать наглядный материал, усвоенный при разборе картины в классе, придумать рассказ по заданному сюжетному варианту: «Рассказать, что увидел купец, когда его корабль вошел в гавань Пирея», «Рассказать, что увидел раб, когда его, закованного в цепи, вели по набережной Пирея». Такое задание является подготовкой к более сложному варианту: «Составить (устно, затем письменно) рассказ от лица одного из участников события или эпизода, изображенного на картине». Выполняя такое задание, школьник учится применять ранее изученный материал, излагая его в новой системе применительно к сюжету и деталям своего рассказа. Этому тоже необходимо учить.

Вот как проводилось такое обучение рассказу в пятых классах школы № 60 Ленинграда в 1958—1960 гг. В конце урока после разбора стенной картины «Возвращение ассирийского войска из похода» учитель предложил желающим попробовать рассказать по картине от лица одного из участников изображенной сцены — от лица раба, воина, рабовладельца. Желающие нашлись, но их первые попытки потребовали руководства со стороны учителя: «Зачем ты говоришь: воины гнали рабов по ули-

цам Ниневии? Ведь ты рассказываешь от лица одного из рабов! Значит, как надо сказать? Теперь правильно. Подожди, ты скажешь: нас захватили в плен ассирийские воины. А в какой стране это произошло? Из какой страны пленник, от лица которого ты рассказываешь? Вспомни, какие государства завоевали ассирийцы. Хорошо, значит, от имени египетского крестьянина, ставшего теперь рабом. Тогда хоть немного скажи, как жилось этому крестьянину в Египте. Как напали ассирийцы? Как они переправились через Нил? Вспомни, как они были вооружены».

После такого обучения, продолжавшегося около 10 минут, учащимся было предложено (только желающим!) написать дома подобный рассказ. Желающих оказалось четверо, но когда лучшие из их рассказов были прочитаны в трех параллельных классах, желающих оказалось 27 человек. Вот некоторые из этих сочинений.

Соломатников, V B класс

КАК Я ПОПАЛ В РАБСТВО

«Однажды, когда я работал в поле вместе с другими жителями нашего села, к нам прискакал гонец. Он сообщил, что к нашим местам приближается огромное ассирийское войско. Все сразу же разбежались по своим хижинам и стали собирать вещи. Мы знали, что враги разграбят и сожгут наше село, вытопчут наши посевы, вырубят наши сады. Так они делали всюду, где появлялись. Спротивляться и защищать село было невозможно. Ассирийское войско было хорошо вооружено и состояло из пехоты, конницы и колесничих. Они осаждали укрепленные города, разрушали стены таранами, наводили плавучие мосты через реки. Жители нашего села собирались бежать в горы. Не успели мы выйти из села, как вдалеке показалось большое облако пыли. Оно стремительно приближалось к нам. Под ударами копыт вражеской конницы сотрясалась земля. Войско стремительно ворвалось в село. Пехотинцы стали грабить и убивать жителей, а всадники преследовали убегающих. Догнали они и меня с товарищами. Часть из нас была убита, а я с небольшой группой попал в плен. Ассирийское войско сожгло все наше село. Они не щадили ни больших, ни малых. Через несколько дней, ограбив и разорив все окрестные села, войско двинулось обратно. Теперь это был огромный караван, который медленно двигался по дороге. Впереди шла конница, потом воины вели нагруженных добычей верблюдов и ослов, потом шла огромная толпа пленных, а их подгоняли воины-пехотинцы. В пути пленные падали от голода и жажды. К ним подходил надсмотрщик и бил их плетью, пока они не встанут. Если пленник не вставал, его оставляли умирать.

Наконец, мы пришли в какой-то большой город. Как я потом узнал, это была столица Ассирии — Ниневия. В городе были большие дома, построенные из камня и украшенные рельефами. На одной площади мы увидели огромный дворец царя Саргона II. Дворец был построен на высокой насыпи, в виде крепости с зубчатыми стенами. У входа во дворец стоял царь, за ним вельможи и телохранители. На площади находились несколько богатых ассирийцев. Они пришли, видимо, на раздел добычи и рабов, взятых на войне. Ассирийцы жестоко обращались с рабами: выкалывали им глаза, сдирали кожу. И лишь очень немногие снова обретали свободу».

(Оценка «5».)

Плеханова Л., V Б класс

РАССКАЗ ОТ ИМЕНИ ЦАРЯ САРГОНА II

«Я, царь Саргон II, стою на ступенях моего дворца-крепости под зонтиком, чтобы не было жарко. Вокруг меня стоят вельможи и телохранители. Мои воины гонят из Египта рабов ко мне, в Ниневию. Все они будут моими. Мои воины смелые и сильные, они опустошают поля, разрушают плотины и наводят страх на соседние страны. Вот один мой воин избивает раба, чтобы еще больше утратить остальных. В мой дворец стекаются огромные богатства, награбленные из покоренных стран. Ни колоса я там не оставил».

(Оценка «4».)

Сочинения показывают, что учащиеся сумели использовать усвоенные ими знания, опереться на материал, изложенный в различных главах и параграфах учебника, и творчески включить в свой рассказ. Такие задания имеют и воспитательное значение: работая над рассказом, школьник более пристально вглядывается в явления прошлого, более вдумчиво вживается в судьбу угнетенных¹.

Но школьная практика знает и такую форму работы, когда учащийся излагает по картине часть нового материала урока.

Такие доклады или сообщения учащихся по картине с изложением нового материала систематически практиковались в шестых классах средней школы № 14 Тулы (учитель и директор

¹ Учитывая результаты проведенной в классе письменной работы аналогичного характера на другую тему, а также ряд иных фактов, можно с уверенностью утверждать, что помощь родителей или других членов семьи при подготовке приведенных сочинений полностью исключена.

школы В. А. Соколов). Излагая ход крестьянской войны в Германии и подойдя к событиям у Франкенгаузена, учитель прерывает свое повествование и предоставляет слово ученику. Докладчик вывешивает картину «Мюнцер у Франкенгаузена» и рассказывает по ней о переговорах, начатых вероломными князьями по вопросу о перемирии, излагает эпизод казни двух сторонников капитуляции — словом, раскрывает сюжет новой для учащихся картины. О поражении крестьян сообщает учитель. Аналогичные сообщения учащихся VI—VII классов по картине с изложением нового материала на уроке практикуются и в других школах, в частности по картинам «Казнь Джордано Бруно», «Начало боя крестьянской армии Болотникова под Москвой» и другим. Разумеется, во всех этих случаях учитель рекомендует докладчику доступную литературу, оказывает необходимую помощь, подсказывает некоторые приемы работы с данной картиной, проверяет готовность ученика к устному сообщению по картине.

Для старшего школьника самостоятельное изложение нового материала по учебной картине в той форме, о какой идет речь, представляет собой уже пройденный этап. Зато в старших классах оправдана другая форма самостоятельной работы: подготовка к выступлению на уроке (или в кружке) с рассказом о творчестве художника и анализом его картин по цветным репродукциям. Нам известен удачный опыт таких сообщений в ряде школ Ленинграда, Тулы и других городов.

Такова система постепенно усложняющихся заданий на рассказ учащегося по картине — от простого воспроизведения рассказа учителя до самостоятельного изложения на уроке нового материала по картине, выступления с анализом творчества художника и его картин как произведений искусства на уроках, посвященных изучению культуры того или другого исторического периода.

Но успешное выполнение все возрастающих по трудности и по степени самостоятельности заданий на рассказ по картине неразрывно связано с другой линией работы — обучением школьника анализу, разбору картины. Учитель обучает детей правильному анализу учебной картины в ходе беседы по картине, учит их делать выводы, обоснованные материалом, содержащимся в картине. Но этого недостаточно. Необходима система познавательных задач и заданий на самостоятельный анализ и выводы по картине. Элементы такой работы заключены уже в вопросах, поставленных учителем в ходе беседы по картине. Ведь в сущности почти каждый из этих вопросов представляет собой задачу, предложенную учащимся: «Посмотрите внимательно, что выгружают с корабля, причалившего к набережной Пирейской гавани. Еще какой груз привезли в Пирей?» И т. д.

Эти элементарные вопросы могут стать содержанием задания для самостоятельной работы по картине вначале в классе, а потом и дома, задания на извлечение и перечисление элементов содержания картин по указанию учителя, например: назвать (или выписать дома) предметы ввоза и вывоза из Афин (еще проще: назвать, что ввозили в Афины и что вывозили). Такое задание аналитического характера по содержанию картины представляет собой элементарнейшую задачу на классификацию наблюдаемых явлений, на группировку их по определенному признаку.

Задания на анализ в V—VI классах могут носить графический характер: срисовать в тетрадь предметы вооружения римских воинов с картины «Римский лагерь». Могут быть и более сложные задания графического характера, требующие осмысливания и преобразования наглядного материала: по той же картине начертить в тетради схематический план римского лагеря. Возможно задание на самостоятельный анализ: разобраться в устройстве осадной башни на картине «Штурм города». Задание аналитико-синтетического характера: рассмотреть предметы вооружения на картине Васнецова «Три богатыря» и составить описание «Как был вооружен русский воин в XII в.». Задание (устное) на обобщение материала картины: что мы узнали о положении рабов в имениях римских рабовладельцев по этой картине?

Познавательные задачи на сравнение по двум картинам имеют целью выявить изменения и развитие исторических явлений, например, сравнить Кремль при Иване III с Кремлем при Иване Калите, но могут также служить формированию исторических понятий, выявлению характерных признаков и существенных особенностей исторического явления, например сравнение мануфактуры и ремесленной мастерской по двум картинам («Английская мануфактура XVI века» и «В мастерской средневекового оружейника»). В этом случае более сложного, развернутого сравнения учитель указывает, по каким вопросам следует проводить сравнение: сравнить размеры помещения, число работающих, имеется ли разделение труда, какими орудиями труда пользуются в мастерской, трудится ли сам хозяин и т. п.

Вопросы и задания творческого характера могут быть рассчитаны на осмысливание содержания картины, выявление связей между явлениями, в ней изображенными, развитие умений применить изученный материал с учетом конкретной ситуации.

По картине «Триумф римского императора» в V классе после ее разбора на уроке дается задание: рассказать, какие чувства переживают, о чем думают и чего хотят разные группы людей, изображенных на картине: воины, жрецы, богатые римляне, сам император, пленники. Выполняя задания, учащиеся применяют свои знания о жрецах, рабовладельцах, римском войске, поло-

женни рабов к данной конкретной ситуации — участию в триумфе. Выполнение этого задания помогает глубже осмыслить содержание картины, взглянуться в поведение различных групп, осознать грабительский характер войн, которые вел Рим, заинтересованность рабовладельцев в укреплении императорской власти. После выполнения этого задания можно поставить перед классом вопрос: для чего в древнем Риме устраивали триумф?

Далеко не всегда учащиеся умеют полностью учитывать своеобразную ситуацию, изображенную на картине. В VII классе одной из школ учащимся было предложено подумать: что говорит Пугачеву горнозаводский мастер, широким жестом показывая на привезенную пушку? Один из учащихся предложил такое решение: «Вот, Емельян Иванович, наши рабочие прислали тебе пушки; бей из них врагов-угнетателей, дворян-помещиков». В этом ответе правильно выражено отношение горнозаводских рабочих к восстанию, их ненависть к угнетателям, но не учтено своеобразие сознания крестьянских масс, их вера в доброго царя. Учительница предложила найти ошибку в ответе товарища и внести поправки. Школьники указали: «Разве мог он назвать так Пугачева? Ведь тот выдавал себя за Петра III! Рабочий мог сказать: «Вот, надежа-государь, защитник наш!..» Ситуация учтена.

Творческая задача, в свое время предложенная в учебнике по элементарному курсу истории для VII класса, может быть с еще большим успехом предложена в VIII классе по цветной картине «Казнь английского короля Карла I»: сказать, о каких преступлениях Карла I перед народом Англии могли говорить в толпе перед эшафотом. Эта задача заставит учащихся вспомнить важнейшие факты политики Карла I перед революцией, его попытки расправиться с Долгим парламентом, затеянную им войну против народа, изменническую переписку с французским королем и т. д. Иными словами, выполняя это задание, учащиеся не только осмыслят причины и значения казни короля, не только мотивируют этот акт, но до некоторой степени вживутся в настроения и мысли англичан XVII в., приветствовавших казнь короля-тирана.

Вместе с тем такая работа помогает закреплению и обобщению материала, изучавшегося на предыдущих уроках. В старших классах крайне полезны вопросы и задания по картине, требующие применения ранее полученных знаний. Вопросы по картинам «За расчетом», «Аукцион в XVIII веке», «В волостном суде», «Спор на меже» и другим, предложенные Ф. П. Коровкиным и Д. Н. Никифоровым в «Руководстве», могут быть поставлены не в ходе бесед по картинам, а в качестве задач для самостоятельной работы.

Таким образом, самостоятельная работа по картине представляет собой многообразную по форме и содержанию с постепен-

ным возрастанием степени трудности активную познавательную деятельность учащихся на всех звеньях процесса усвоения.

Учащиеся вначале под руководством учителя, а потом все более самостоятельно овладевают умением рассматривать картину. Выполняя ряд проблемно-познавательных задач по картине, школьник учится анализировать содержание картин, делать выводы и обобщения. Этими формами работы обеспечивается в основном правильное восприятие и осмысление картин.

Самостоятельное повторение по картине обеспечивает закрепление ее содержания и связанного с ним материала.

Творческие задания на самостоятельное составление рассказа по картине, творческие сочинения по картине, задания, требующие применения полученных знаний к анализу содержания картины, способствуют реализации чрезвычайно важного момента в овладении знаниями — умения их применять.

Наконец, самостоятельный ответ по картине с анализом ее содержания и выводом представляет одну из форм проверки исторических знаний и умений учащихся.

§ 14. Иллюстрации в учебнике

Необходимость иллюстраций в школьных учебниках истории для любого возраста представляется в наше время бесспорной. Иначе обстояло дело в дореволюционной школе.

До конца XIX в. школьные учебники истории, даже для начальных классов, издавались без рисунков. В конце XIX в. и в начале XX в. иллюстрации, как правило, имелись лишь в элементарных курсах истории для младших классов гимназий, в учебниках для городских училищ и для вечерне-воскресных классов. Среди них прекрасными по технике выполнения рисунками отличался элементарный курс русской истории М. Острогорского, сохранившийся (в 27-м издании, 1915 г.) 115 иллюстраций.

Учебники для средних и старших классов гимназий и реальных училищ печатались без иллюстраций. Это относится не только к учебникам Д. Иловайского, К. Елпатьевского, И. Сковцова и других, но и к новым, так называемым «профессорским» учебникам С. Платонова, Н. Кареева, Р. Виппера, М. Коваленского, появившимся в начале XX в. Это было не случайностью, а скорее выражением определенно отрицательного отношения к иллюстрациям в учебнике. Так, профессор Н. Кареев утверждал, что «учебник не должен ради вящей занимательности превращаться в книжку с картинками... часто притом совершенно фантастическими, вроде портретов персидского царя Кира или первого русского князя Рюрика, либо вроде Марии на развалинах Карфагена, сцен топтания полей копытами полчищ Аттилы, не говоря уже о лубочности исполнения... анекдоты и случайные

картинки в тексте учебников — это такие дешевые средства сделать их занимательными, что скорее ими достигается знание не существа, а аксессуаров»¹.

Иллюстративный материал к курсу, по мысли Кареева, должен быть сосредоточен в особых альбомах, школьных коллекциях, сериях картин. В этом материале Кареев различает изображения документального характера (изображения исторических и археологических памятников, архитектурных сооружений в их современном виде или в реконструкции) и изображения «более или менее фантастические», продукты творческого воображения (произведения исторической живописи, учебные картины и иллюстрации). Основными при изучении истории Кареев считал документальные иллюстрации, допуская впрочем и реалистические произведения исторической живописи и даже учебные картины, лишь бы они соответствовали минимальным требованиям художественности и научной правильности.

Представление об иллюстрациях в дореволюционных учебниках дает анализ иллюстративного материала в широко распространенных в начале XX в. и считавшихся хорошими учебниках К. А. Иванова, директора 12-й Петербургской, а позднее — Царскосельской императорской гимназии.

Учебники истории древнего мира и средних веков К. Иванова содержат почти исключительно иллюстрации документального характера. Подбор иллюстраций к разделам «Древний Восток» и «Древняя Греция» отмечен стремлением дать детям более или менее разносторонние представления о культуре, искусстве и религии древних. Здесь пирамиды и мумии, египетский храм и розетский камень, статуя фараона и папирус с изображением сцены суда Осириса. Но мы тщетно будем искать изображений орудий труда, материала о положении и быте трудящихся.

В разделе «Древний Рим» всего восемь иллюстраций, и они случайны: два-три храма, статуя Цезаря, арка Тита, древнехристианский светильник, мавзолей Адриана... Невольно вспомнишь замечания Н. Кареева о «случайных картинках, дающих знания не существа, а аксессуаров»!

Учебник русской истории К. Иванова иллюстрирован обильно, но тенденциозно. Материал до конца XVII в., если не считать шести иллюстраций, посвященных скифским древностям, представлен памятниками церковной архитектуры, изображениями герба дома Романовых и иконы Христа из домика Петра Великого (в полную страницу!), полутора десятками репродукций картин, главным образом А. Шарлеманя и Г. Угрюмова на религиозно-монархические сюжеты. Начиная с главы о реформах Петра I — почти одни портреты царствующих особ, их министров, полководцев. На весь XIX век — 13 портретов и больше никаких

¹ Н. Кареев. О школьном преподавании истории, 1917, стр. 199—200.

иллюстраций, никакой заботы о создании у учащихся зрительных представлений о важнейших явлениях и событиях эпохи. Поистине история царей и полководцев! Еще более уродливо представлен в иллюстрациях материал по новой истории: за единичными исключениями, портреты религиозных деятелей, королей, их министров. Ни одной массовой сцены, ни одного события. И, конечно, ничего об экономике эпохи, о положении трудящихся, о классовой борьбе. Даже французская революция и наполеоновские войны (более 30 стр. текста) представлены только портретами Людовика XVI, Тюрго, Неккера и Наполеона I.

Таким образом, дореволюционная методика либо отрицательно относилась к иллюстрированию учебников, либо в подборе иллюстраций служила задачам религиозно-монархического воспитания, полностью исключая материал, относящийся к трудовой деятельности, быту и освободительной борьбе трудящихся.

В отличие от дореволюционных учебников все учебники истории для советской школы с IV по X класс иллюстрированы¹. Ведущим принципом отбора иллюстративного материала для советских школьных учебников истории является его научная, познавательная-воспитательная ценность и соответствие задаче создания у учащихся конкретных представлений о различных сторонах общественной жизни, как этого требует характер школьного курса гражданской истории.

Составители первых советских учебников, изданных после Постановления партии и правительства от 16 мая 1934 г., чрезвычайно строго соблюдали принцип документальности иллюстративного материала. В учебнике истории древнего мира для V класса под ред. проф. А. В. Мишулина из 150 иллюстраций лишь 5 репродукций картин известных художников, 4 художественные композиции современных иллюстраторов, остальное — репродукции античных памятников и памятных мест, реконструкции этих памятников. В учебнике истории средних веков для VI—VII классов акад. Е. А. Косминского только 2 иллюстрации современных нам художников. В учебнике истории СССР для VIII класса под ред. акад. А. М. Панкратовой все 80 иллюстраций носят документальный характер. В учебнике для IX класса того же автора, кроме 75 документальных иллюстраций, введено 20 репродукций картин художников-современников изучаемой эпохи, и, таким образом, документальность соблюдена полностью. В III части того же учебника (для X класса), посвященной событиям XX в., преобладают документальные фотоснимки, диаграммы, схемы и графики, но включены и репродукции картин советских художников, изображавших революционное прошлое и современность.

Однако столь строгое соблюдение документальности иллюстративного материала в учебниках на всех возрастных ступенях

¹ Исключением является учебник новейшей истории.

школьного курса истории имело и свою обратную сторону. Прежде всего, в учебниках истории древнего мира, истории средних веков и истории СССР до конца XVII в. почти полностью отсутствовала событийная иллюстрация; стремясь к стопроцентной документальности иллюстраций, составители учебников лишали себя возможности показать учащимся события классовой борьбы, военного прошлого, роль масс в этих событиях, в результате чего суживалось познавательное-воспитательное содержание иллюстративного материала в учебнике. В какой-то мере снижался и интерес, тем более, что многие документальные рисунки, чуждые нам по манере изображения, оказались трудными для восприятия учащимися V—VII классов. Острее всего это сказалось в работе с учебником истории средних веков. Появившиеся в середине 30-х годов цветные картины по древней истории практически показали учителю, насколько необходима в V—VII классах целостная сюжетная композиция. Даже наиболее последовательный сторонник документальности иллюстраций академик Е. А. Косминский вынужден был через несколько лет признать, что «иллюстрация, воспроизводящая «подлинник»-миниатюру, надгробный памятник, статую, обычно малодоступна и малонинтересна для учащихся и, как выяснилось, не всегда вполне понятна и для учащихся» и что «подлинные» рисунки редко дают то, что нам нужно, и почти всегда дают не так, как нам нужно...»¹. В послевоенных изданиях учебника Косминского появились сюжетные композиции, созданные советскими иллюстраторами. Изданный в 1954 г. учебник проф. С. И. Ковалева по истории древнего мира для V класса содержал немало сюжетных композиций учебного характера.

Необходимость дифференцированного подхода к отбору иллюстраций в зависимости от возраста учащихся еще в конце 30-х годов отстаивал ленинградский историк и методист проф. В. Н. Бернадский: чрезвычайно ценное в методическом отношении наглядное пособие — целостная композиция типа учебной картины нужна в младших (т. е. V—VII) классах, основным наглядным пособием для старших классов должны быть «различные иллюстрации, создание которых относится к той эпохе, какую ученики изучают (портрет, карикатура, гравюра, картина в точном смысле этого слова). Так, при прохождении французской революции нужно заботливо подобрать картины, гравюры,

¹ Е. Косминский. О требованиях к новому учебнику истории средних веков. «Преподавание истории в школе», 1946, № 5, стр. 58. Оговоримся: высказывание акад. Косминского не может быть распространено на все «подлинные» изображения средневековья. Тем более оно не может быть полностью принято в отношении изображений, созданных древнеегипетскими и античными мастерами. Опыт показывает, что школьники с величайшим интересом и пониманием рассматривают рисунки на папирусе и скульптурные изображения древних египтян, не говоря уже о памятниках древней Греции и Рима.

карикатуры, портреты тех времен, т. е. иллюстрировать преподавание примерно тем самым, чем иллюстрируют хорошие, серьезные издания работ по истории французской революции»¹.

Опыт школьной работы по иллюстрациям первых советских учебников истории в значительной мере определил новую линию в иллюстрировании учебников, изданных в 1959—1964 гг. по элементарным курсам для восьмилетней школы и систематическим курсам для старших классов.

Авторы учебников истории древнего мира (Ф. П. Коровкин), средних веков (Е. В. Агибалова и Г. М. Донской) и истории СССР для VII класса (М. В. Нечкина и П. С. Лейбенгруб) пошли по линии сочетания документальной иллюстрации с сюжетной художественной композицией. Из 163 иллюстраций (не считая текстовых карт и схем) в учебнике Ф. П. Коровкина около 20% учебных композиций (половина их цветные); документальные иллюстрации составляют примерно 75%. Преобладают иллюстрации документального характера и в учебнике истории средних веков, правда, в меньшей степени — их 60%². Это, видимо, объясняется теми трудностями восприятия средневековых подлинников, которые отмечены акад. Косминским. В учебнике для VII класса документальные иллюстрации (вместе с реконструкциями) составляют около 73%. Отказ от «чистой» документальности дал возможность составителям учебников для V—VII классов предоставить учащимся разносторонний наглядный материал, облегчающий создание конкретных представлений о всех сторонах общественной жизни прошлого. В отличие от дореволюционных учебников в советских учебниках истории уделено большое внимание иллюстрациям с изображением орудий и сцен труда, положения и быта трудящихся, событий классовой борьбы и освободительных движений. Отметим, что почти все рисунки в учебниках для V и для VII классов сопровождаются указаниями на характер и происхождение иллюстрации: «рисунок на вазе VI в. до н. э.», «древнекитайское изображение», «миниатюра из летописи». Это чрезвычайно ценно: не говоря уже об учителе, учащиеся должны знать, что представляет собой данная иллюстрация. К сожалению, в учебнике для VI класса такие указания в большинстве случаев отсутствуют.

Если в учебниках для V—VII классов документальные иллюстрации даны в сочетании с учебными и художественными композициями, то в пособиях для старших классов принцип документальности выдержан почти полностью. Так, в учебнике истории СССР для X класса (авторы И. Берхин, М. Беленький, М. Ким; издание 1967 г.) весь иллюстративный материал пред-

¹ В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Изд. Ленинградского ИУУ, 1940, стр. 121—122.

² В пробном учебнике А. А. Янко-Триницкой и З. И. Добрыниной их около 80%.

ставлен документальными фотоснимками и плакатами, как правило, датированными. Однако содержание иллюстраций однообразно. Это в основном портреты, главным образом групповые, фотоснимки военных корреспондентов, промышленные объекты; почти нет карикатур, нет репродукций картин советских художников, даже там, где это абсолютно необходимо — в параграфах, посвященных культуре СССР. В ряде тем иллюстративный материал невыразителен, его подбор случаен.

Этими же особенностями и этими же недостатками отмечен иллюстративный материал по истории СССР в учебнике для IX класса И. А. Федосова (изд. 1967 г.).

Между тем иллюстрация в учебнике должна раскрывать в наглядной форме не случайные, а существенные стороны общественной жизни в изучаемую эпоху, сущ е с т в е н н ы е черты исторического явления или события, помогая познанию сущности явления, его специфических особенностей и общих закономерностей развития. Для иллюстрирования учебника отбирается наиболее правдивый, характерный, выразительный и в то же время типичный материал. Даже иллюстрация, дополняющая текст учебника по какому-либо второстепенному вопросу, привлекается лишь при том условии, если она представляет существенную познавательную и воспитательную ценность. В подборе иллюстраций в учебнике советская методика руководствуется правилом: «все абсолютно необходимое и ничего лишнего». С этой точки зрения можно считать удачным подбор иллюстраций к многим параграфам в учебниках для V и VI классов, к примеру, к § 43 в учебнике Агибаловой и Донского «Развитие техники в XV—XVI веках». Здесь излагается материал об усовершенствовании водяного двигателя, развитии горного дела, металлургии, военной техники, кораблестроения, об изобретении книгопечатания. По каждому из указанных вопросов учебник дает вполне достаточно иллюстраций: машина для подъема руды из шахты, построенная по принципу верхнебойного водяного колеса, иллюстрация «Литье пушек в XVI веке», где учащиеся видят доменную печь, колесо, которым приводят в движение сверло для обработки ствола пушки, изображение каравеллы, портрет Гутенберга и прекрасная цветная таблица «Типография XVI века». Соответствуя содержанию параграфа, задачам урока, иллюстрации полностью обеспечивают создание конкретных представлений, необходимых для сознательного и прочного усвоения материала*.

§ 15. Методика работы с иллюстрациями

При правильном подборе рисунки в учебнике представляют собой неотъемлемую органическую часть его содержания.

В одних случаях они непосредственно служат наглядной иллюстрацией к тексту. Например, рис. 9 «Охота на мамон-

та» — в учебнике для V класса или рис. 159 — «Римская сторожевая башня на границах империи» — в том же учебнике представляют собой наглядные изображения того, о чем повествует текст учебника. В этих случаях учитель, излагая соответствующий материал, вместе с учащимися разберет и рисунок, относящийся к этому материалу.

В других случаях иллюстрация дополняет и конкретизирует текст учебника. Например, в учебнике для VII класса кратко сказано о тяжести дани, наложенной на Русь монгольскими завоевателями. А из рисунка «Баскаки» учащиеся узнают, как происходил сбор дани, что уплачивалось в качестве дани, чем грозила неплата дани и т. п. Или фотоснимок «Разгружают доставленную агитпоездом литературу» в учебнике для X класса М. Кима дает возможность выяснить, из кого состояла агитбригада поезда, как выглядели вагоны агитпоезда, какими средствами агитации он располагал, какую работу проводил. (В тексте учебника лишь упомянуто, что агитпоезда «много сделали для политического воспитания и просвещения народных масс».) По таким иллюстрациям учитель проводит беседу или организует небольшую самостоятельную работу в классе.

Наконец, некоторые иллюстрации восполняют материал, отсутствующий в тексте. Например, в тексте учебника Ф. П. Коровкина нет подробного описания центральной части Рима времен империи. Панорама центральной части древнего Рима (реконструкция, см. рис. 153) дает учителю повод сообщить школьникам интересующие их подробности, относящиеся к древнему Риму, его зданиям, улицам, площадям¹.

Поскольку иллюстрации в учебнике составляют органическую часть его содержания, очевидно, что, во-первых, все без исключения иллюстрации, помещенные в учебнике, должны быть привлечены и использованы либо на уроке, либо в домашнем задании, во-вторых, необходимо, чтобы под руководством учителя школьники каждый раз извлекали полностью весь познавательный материал, содержащийся в иллюстрации; наконец, очень важно, чтобы была реализована воспитательная сторона иллюстрации. Таковы основные требования методики использования иллюстраций учебника.

Ведущей и основной является не домашняя, а классная работа по иллюстрации. Предвзятое, будто только стенная картина предназначена служить объектом фронтальной работы с классом, а иллюстрации в учебнике — для индивидуальных занятий школьника, давно опровергнут школьной практикой. Все

¹ Материал для дополнительных объяснений учитель найдет в книге М. Е. Сергеевко «Жизнь древнего Рима» («Наука», 1964) и в сборнике М. Германа, Б. Селецкого и Ю. Суздальского «На семи холмах», Очерки культуры древнего Рима (Учпедгиз, 1960).

особенности иллюстраций в учебнике делают их прекрасным объектом для индивидуальной работы учащихся и в классе и дома: на рисунке в учебнике школьнику легче, чем по стенной картине, разобраться во всех деталях, по рисунку в учебнике можно работать и дома, а стенную картину уносят в методкабинет. Но с не меньшим успехом иллюстрация в учебнике используется и для фронтальной коллективной работы в классе. Организация этой работы проста. «Откройте учебник на стр. 32; рассмотрим рис. 15 — «Замок феодала». Все открыли? Где расположен замок? Поднимите руки! Скажи! Что представляет собой замок? Скажи! Нет, кто скажет точнее? Из чего сложены стены этой крепости? Найдите ров. Как попадали в замок? Найдите главную башню. Сколько рядов крепостных стен ее защищали? Какая стена выше — внутренняя или наружная? Для чего так устроено? Можно ли на основании рисунка установить, что делал феодал с непокорными крестьянами? Скажи! Скажи! Нет, вы неправильно поняли вопрос, надо дать ответ на основании этого рисунка! Проследите вдаль по наружной стене замка! А для чего виселица поставлена на открытом месте, на наружной стене замка? Теперь подумайте: для чего феодалам нужны были такие неприступные замки?» По существу, мы сочетаем фронтальную и индивидуальную работу по иллюстрации. Весь класс, все учащиеся рассматривают рисунок по указанию учителя. Каждый из них рассматривает изображение сначала в целом, затем находит называемые детали, всматривается в них, обдумывает, быстро дает ответ на поставленный вопрос. Вместе с тем это коллективная работа, в ходе которой ошибки одних корректируются ответами других, совместно формулируются выводы по иллюстрации.

Содержание некоторых иллюстраций требует подробных объяснений или даже небольшого рассказа учителя, но, как правило, необходимо стремиться к тому, чтобы сделать иллюстрацию предметом активной работы учащихся, в ходе которой учить их самостоятельно извлекать максимум знаний из каждой иллюстрации, развивать их внимание, наблюдательность, мышление и речь. Эта активная работа в зависимости от характера и содержания иллюстрации, от возраста и подготовленности учащихся может проходить в форме беседы, в форме заданий на самостоятельный разбор иллюстрации в классе или дома, наконец, представлять собой сочетание беседы с самостоятельной работой: сначала беседа, затем учащиеся работают над вопросами, заданиями по иллюстрации; эта работа завершается итоговой беседой. Как показывает приведенный пример, при проведении беседы по иллюстрации ставятся прежде всего такие вопросы: а) которые заставляют учащегося внимательно взглянуться в данное изображение; б) на которые он может ответить на основании данной иллюстрации; в) которые, следовательно, помогают ему извлечь знания из данного наглядного изображения; г) лишь после

разбора содержания иллюстрации следует ставить вопросы, требующие обобщения и выводов; д) вопросы по иллюстрации должны представлять собой по возможности небольшие познавательные задачи на наглядном материале.

Одна из типичных ошибок начинающего учителя заключается в том, что он нередко ведет разбор иллюстрации, ставя вопросы не по содержанию самого рисунка, а по материалу своего рассказа или по тексту учебника, лишь связанному с содержанием иллюстрации. Так, по рис. 134 в учебнике Ф. Коровкина — «Осада крепости римлянами» — он ставит вопросы: в интересах кого вели войны римляне? Кого они захватывали при завоевании новых земель? — вместо того чтобы спросить учащихся о вооружении и военной технике римлян, о применявшихся ими способах осады и штурма крепостей, что и составляет содержание данной иллюстрации.

Вопросы о захватническом характере римских завоеваний должны быть поставлены, но в другой связи или в крайнем случае после разбора рисунка. Подменять же подобными общими вопросами конкретный разбор иллюстрации крайне нежелательно. Так мы не вырабатываем у учащихся умение и привычку внимательно анализировать материал, приучим их оперировать общими формулами без опоры на факты, воспитаем поверхностное отношение к наглядному материалу и не используем познавательное содержание иллюстрации.

В тех случаях, когда иллюстрация представляет собой сложную сюжетную композицию, особенно если это старинное изображение, гравюра, необходимо побудить учащихся внимательно разобраться в ней, добиться четкого понимания содержания иллюстрации: что изображено справа от помоста? Кто эти люди? И т. д. Разобраться в содержании изображения учащимся поможет текст, нередко помещаемый под иллюстрацией. Предложим учащимся (про себя) прочитать этот текст, затем изложить содержание иллюстрации или ответить на вопросы. Если учащиеся не могут самостоятельно разобраться в содержании иллюстрации, а пояснительный текст отсутствует, учитель приходит на помощь, давая краткие пояснения. Чтобы дать правильные и исчерпывающие пояснения, учителю необходимо располагать материалом, вроде брошюры С. Н. Бенклиева «Объяснения к рисункам учебника истории древнего мира» (Учпедгиз, 1956), в свое время изданной в качестве пособия к школьному учебнику С. И. Ковалева¹. К сожалению, подобные издания, с пояснением иллюстраций в новых учебниках, пока отсутствуют.

Наличие текста под иллюстрацией отнюдь не снимает задачи ее внимательного разбора. Вот рис. 53 в учебнике истории древ-

¹ Или см.: В. Н. Березина и В. А. Орлов. Объяснения к рисункам учебника новой истории. М., Учпедгиз, 1950.

него мира Ф. П. Коровкина — ворота индийского храма I в. до н. э. В тексте под рисунком указано, что «они украшены множеством скульптурных изображений людей, животных и растений». Спросим учащихся: а какие животные здесь изображены? Какие растения? Как выглядят люди? В какой стране водятся слоны, растут пальмы? Сделать вывод.

Вопросы учителя во всех случаях должны ориентировать учащихся на внимательное и вдумчивое рассмотрение изображений (особенно документальных, вещественных памятников) с целью их осмысленного восприятия. Вот маски греческих актеров: какие чувства выражает нижняя маска? а вторая сверху? И т. д. Лишь разобравшись в этом, можно переходить к выводам о назначении масок.

Ошибка было бы считать столь детальную работу с иллюстрациями излишней роскошью, а время, потребное для этого, потерянными. Разбор иллюстраций обеспечивает более сознательное, более глубокое и прочное усвоение программного материала, а нередко представляет собой активный и наиболее экономный (с точки зрения затраты времени!) способ овладения материалом, изложенным в учебнике. К примеру, изображение на греческой вазе VI в. до н. э. — состязание колесниц (рис. 100 в учебнике Ф. П. Коровкина). Поставим вопросы: рассмотреть рисунок на вазе и сказать, из чего видно стремительное движение колесниц. Сколько человек помещалось на беговой колеснице? С помощью чего колесничий правил конями, чем подгонял их? Сколько коней впряжено в первую колесницу (сосчитать ноги коней!)? Во вторую? А теперь подумать: мог ли бедняк участвовать в конских состязаниях? Почему?

Вся беседа продолжается максимум полторы-две минуты, а между тем учащиеся таким наглядным путем активно и сознательно усвоили материал, изложенный на девяти строках соседней (143) страницы учебника.

Если бы с помощью столь же выразительных иллюстраций и столь же соответствующих учебному тексту можно было организовать аналогичную работу по всему содержанию этого параграфа, учащиеся за какие-нибудь 15—18 минут усвоили бы материал урока (в данном параграфе 90 полных строк текста) — предельно наглядно, предельно самостоятельно, предельно прочно!

В приведенных примерах иллюстрация выступает на уроке в качестве источника самостоятельного извлечения знаний. Если содержание иллюстраций соответствует какой-то части текста учебника, являясь как бы наглядным его вариантом, в этих случаях, по крайней мере в V—VI классах, безусловно целесообразнее вести учащихся от наглядного изображения к чтению текста, а не наоборот. Дело в том, что, рассматривая иллюстрацию после прочтения соответствующего текста в учебнике или после

объяснений учителя, школьник лишь повторяет по ней уже известные ему факты. Содержание иллюстрации по существу дает ему мало нового сравнительно с текстом и воспринимается более пассивно. Между тем, *начиная* работу с разбора иллюстрации, мы даем школьнику более широкие возможности самостоятельно извлекать из нее исторические данные в форме наглядных образов и делать выводы. И очень важно, что последующее чтение текста школьником в этом случае сопровождается возникновением в его сознании тех образов, которые восприняты им при разборе иллюстрации. Мы, следовательно, облегчаем установление необходимой связи между печатным словом и образом — наиболее простым и естественным для ребенка путем, мы приучаем его, читая книгу, живо представлять то, о чем в ней рассказывает.

Разумеется, указанную последовательность работы — от картины к тексту — не следует понимать догматически в том смысле, что ознакомление с новым материалом мы должны обязательно начинать с разбора иллюстрации. Важно лишь, чтобы иллюстрация в учебнике привлекалась, как только это позволяет ход работы на уроке. Так, в теме «Неограниченная монархия во Франции», только изложив материал о развитии промышленности и торговли, о причинах, задерживавших обогащение промышленной буржуазии и вынуждавших капиталистов искать другие источники дохода, учитель обратится к иллюстрации «Сбор налогов во французской деревне» (стр. 203 в учебнике истории средних веков). Она потребует кратких предварительных объяснений учителя (что значит взять сбор налогов на откуп) и кратких указаний: найти откупщика. О принадлежности к какому классу говорит его одежда? Кто стоит рядом с откупщиком? С помощью кого происходит сбор налогов? Какие меры применяют к крестьянам, не имеющим денег для уплаты налогов? В работе по данной иллюстрации наглядно раскрывается содержание целого абзаца в тексте учебника на предыдущей странице. Переход от иллюстрации к тексту также можно провести в форме задачи: найдите на стр. 202 строки, которые можно использовать в качестве текста к иллюстрации.

Иллюстрации на уроках истории используются в основном как источник активного извлечения новых знаний и как средство конкретизации текста учебника. Но иллюстрация может служить и в качестве наглядного материала для закрепления и применения знаний.

При первичном закреплении материала данного урока, особенно в V—VI классах, учитель дает простейшее задание по иллюстрации: расскажи по рисунку «Бой гладиаторов в амфитеатре», что мы узнали о гладиаторах древнего Рима; по рисунку «Дворик в доме богатого рабовладельца» расскажи, что узнали археологи о жизни богатых рабовладельцев на основании раско-

пок в Помпеях; по иллюстрации в учебнике расскажи о разгроме Константинополя крестоносцами.

Кроме того, иллюстрации с успехом могут быть использованы на повторительно-обобщающих уроках в этих же классах. Представляет интерес вариант повторительного урока по теме «Древний Египет», построенного на иллюстрациях в учебнике: образование единого Египетского государства (повторение по изображениям на палетте Нормера, рис. 25), управление в Египте (фигура чиновника, изображение сбора налогов, иллюстрированная схема управления Египетским государством), верования египтян (суд Осириса), положение трудящихся (постройка пирамиды, изображения ремесленников) и т. д.

По иллюстрациям в учебнике истории средних веков в VI классе возможно домашнее задание повторительно-обобщающего характера по сквозному вопросу: по рис. 43, 69 и 76 установите, как развивалось в Европе кораблестроение с X по XVI в. (нормандская ладья, каравелла, английский военный корабль XVI в.).

Примером использования иллюстрации для овладения новым понятием, закрепления и применения знаний может служить работа над понятиями, характеризующими древнегреческую скульптуру, — портик, фронтоны, колонны дорические, ионические, коринфские, — проводимая в школах города Тулы¹. После ознакомления с этими элементами по рис. 105 и 106 в учебнике на доске (и в тетрадях учащихся) записываются новые термины. Затем школьники упражняются в усвоении новых понятий, пользуясь по указанию учителя другими иллюстрациями в учебнике (рис. 78, 108, 146, 148, 150, 152 и цв. табл. XI). Они находят фронтоны, портики и определяют вид колонн (термины «ордер», «стиль» не вводились), осуществляя одновременно и закрепление новых понятий и их применение к познанию новых объектов. На дом учащиеся получают задание: выяснить, колонны какого вида украшают общественные здания нашего города (каждое пионерское звено получает свой объект «исследования»).

Прием с р а в н е н и я применяется при решении различных по характеру познавательных задач по иллюстративному материалу. Прежде всего, сравнение двух или более иллюстраций помогает выявить существенные признаки, особенности нового явления, изображенного на рисунке (сравнить каравеллу с нормандской ладьей и т. п.), выяснить то новое, что явилось результатом исторического развития. Так, изучая древнеримскую архитектуру, школьники внимательно рассмотрят иллюстрации 146, 149, 152 (арочный мост, триумфальная арка, термы) и установят, что общего в этих трех архитектурных сооружениях, затем сравнят триумфальную арку в Риме с львиными воротами в Микенах,

¹ Из опыта работы студентов-практикантов Тульского пединститута в 1961—1967 гг.

с входом в Акрополь: что нового появилось в римской архитектуре сравнительно с архитектурой древних греков?

Но логическая операция сравнения может служить решению и более сложных познавательных задач на наглядном материале. Так, при изучении культуры средневековой Индии учитель организует анализ архитектурного памятника по рисунку в учебнике: назвать основные элементы мавзолея Тадж-Махал. Как называется верхняя часть этого сооружения? Высокие узкие башни по углам здания? Похожи ли мавзолеи на индийские храмы XI—XII вв. (рис. 64)? Какие храмы напоминает мавзолей? Сравнить его с храмом, изображенным на рис. 29 (арабская мечеть в Каире). Какая религия была у арабов? Чем же объяснить, что в XVII в. в Индии появляются здания, построенные, как мусульманские мечети? Делаем вывод: мусульманские завоевания оказали большое влияние на архитектуру Индии. По приказу мусульманских султанов и императоров в Индии строили мечети и мавзолеи. В этих постройках сочетались индийские резные украшения и заимствованные у арабов арки, купола, минареты.

Так, путем активной работы учащихся по иллюстрациям (анализ, сравнение, привлечение фактического материала о мусульманских завоеваниях в Индии) решены довольно сложные задачи: проведена, пусть элементарная, характеристика архитектурного памятника как произведения искусства определенной исторической эпохи в определенной стране и усвоено содержание одного из наиболее сложных вопросов данного параграфа.

* * *

По содержанию иллюстративного материала мы различаем:

1) *Изображения подлинных вещественных памятников прошлого*; сюда относятся: а) изображение отдельных предметов или их фрагментов — орудий труда, предметов быта, вооружения и т. п.; б) изображения архитектурных памятников в их современном виде (развалины) и других произведений искусства (репродукции картин, скульптур, рельефов, рисунков на папирусе, миниатюр, современной гравюры).

Особое место занимают реконструкции вещественных и архитектурных памятников, т. е. их предположительный первоначальный вид, воссозданный на основании раскопок и археологических изысканий.

Хочется отметить, что иллюстрации, относящиеся к этой группе, весьма разнообразны и могут быть использованы не только в качестве объекта для анализа, сравнения, выводов, но и как средство эстетического воспитания и эмоционального воздействия на учащихся, особенно если учитель при работе с иллюстрацией привлечет образы художественной литературы. Например, рассмотрение изображений древнеегипетских ремес-

ленников полезно сочетать с использованием отрывков из «Почтения Хати своему сыну Пепи». Или, используя изображение Большого колонного зала в Карнакском храме (рис. 34 в учебнике Ф. П. Коровкина), учитель привлечет (не обязательно в дословном чтении) отрывок из романа Б. Пруса «Фараон», из которого учащиеся почувствуют, какое впечатление производили эти гигантские таинственные храмы на египтян и как этим пользовались жрецы.

Наследник фараона Рамзес находится в храме богини Хатор. «Рамзес очутился на большом дворе, окруженном колоннами. Ярко светили звезды, в одном конце двора видны были огромные пилоны, в другом — открытые ворота храма.

Он направился туда. Здесь царил мрак, и лишь где-то вдали горело несколько светильников, как бы паривших в воздухе. Между входом и огнями поднимался целый лес толстых колонн, капители которых расплывались во тьме.

Огромные размеры храма, его бесчисленные колонны, светильники, горящие перед статуей, — все это привлекало Рамзеса, и он пошел вперед.

Вдруг ему почудилось, будто к его затылку мягко прикоснулась чья-то рука... Он оглянулся... Никого не было... Он пошел дальше.

На этот раз руки обхватили его голову, чья-то большая ладонь легла на плечи...

— Кто здесь?.. — вскрикнул царевич и бросился к колоннам, но споткнулся и чуть не упал — кто-то схватил его за ноги. Ему снова стало страшно, и он, как безумный, побежал, натываясь на колонны, которые, казалось, нарочно преграждали ему дорогу. Темнота охватывала его со всех сторон.

— О святая богиня, спаси! — прошептал он.

И тут же остановился: в нескольких шагах от него были широко открытые ворота храма, в которые глядело звездное небо. Царевич вернулся в свою келью взволнованный и потрясенный. Сердце металось в груди, как птица, пойманная в силок. Впервые за много лет он пал ниц и стал горячо молиться».

2) *Сюжетные и бытовые композиции, созданные современными художниками и иллюстраторами*, используются примерно теми же методами, как событийная и типологическая картина. По событийной иллюстрации-композиции в V—VII классах нередко практикуют домашнее задание творческого характера: составить рассказ по иллюстрации.

3) *Портреты*.

4) *Карикатура* (о методике работы с портретом и карикатурой см. в следующих параграфах).

5) *Изображение документов, надписей, документальных текстов* (высеченных на камне, рукописных, печатных, например газет, прокламаций и т. п.). И своим содержанием, и внешним

видом такие документальные тексты помогают учащимся почувствовать дух эпохи, историческую атмосферу, в которой разворачивались явления, отраженные в изображенном документе.

Большой интерес у учащихся вызывало текстуальное изображение объявления из «Московских ведомостей» о продаже крепостных крестьян в учебнике М. Нечкиной и А. Фадеева. Текст таких документов лучше громко прочитать в классе. С большим волнением слушают учащиеся извещение ВЦИК о злодейском покушении на В. И. Ленина: «Всем Советам рабочих, крестьянских, красноармейских депутатов, всем армиям, всем, всем...» (учебник для X класса).

Интересную познавательную задачу можно дать учащимся в V классе по рис. 37 — «Высеченные на камне надписи иероглифами». Кратко рассказав о находке Розеттского камня и о научном подвиге Шампольона, которому удалось прочитать имена трех царей, начертанные иероглифами в овальных рамках, учитель вывешивает на доску самодельную таблицу с 12 иероглифами и с указанием их буквенного значения и предлагает школьникам, пользуясь таблицей, «расшифровать» таинственные надписи. «Попробуем и мы прочитать эти надписи». Учащиеся с увлечением принимаются за работу. Через две-три минуты лес рук извещает о том, что «тайна иероглифов» в учебнике разгадана. Это оказались имена: Птолмайс (Птолемей) и Клеопатра. Так мы «читаем» на уроке древнеегипетские иероглифы¹.

б) Разновидностью иллюстративного материала в учебниках истории являются *документальные фотоснимки и зарисовки очевидцев*; этот вид иллюстрации относится в основном к событиям XIX—XX вв. и используется главным образом в старших классах.

* * *

Применение иллюстраций в старших классах не ограничивается задачей создания конкретных представлений об эпохе. Документальный иллюстративный материал служит в этих классах наглядной опорой для серьезных выводов и обобщений. В этом случае на основе иллюстрации целесообразно развернуть беседу с учащимися.

Используем фотоснимки с изображением московских баррикад в декабре 1905 г.² Из чего сложены эти баррикады? Похожи ли они на баррикады в Париже в июне 1848 г., которые мы рассматривали в VIII классе? Могли ли такие заграждения спасти

¹ Из опыта школ № 60 и № 49 Ленинграда (см.: А. А. Вагин и Н. В. Сперанская. Документальный материал на уроках истории. М., Учпедгиз, 1959, стр. 18—19).

² См.: И. А. Федосов. История СССР для IX класса. М., «Просвещение», 1967, стр. 71.

от пуль, а тем более от снарядов? Разумно ли было сражаться на такой баррикаде дружине в 15—25 человек? Каково же назначение таких баррикад? (Они парализовали движение конницы и артиллерии Дубасова, служили средством маскировки для маленьких групп из двух — пяти дружинников.) Какая же тактика оказывалась наиболее целесообразной в этих условиях?

Так мы подводим учащихся к ленинской характеристике новой, баррикадной тактики, выработанной Москвой. Московские рабочие опровергли тезис вождей II Интернационала о невозможности вооруженного восстания и уличной борьбы в условиях военной техники XX в. В. И. Ленин писал: «Военная техника теперь не та, что была в половине XIX в. Против артиллерии действовать толпой и защищать с револьверами баррикады было бы глупостью... Москва выдвинула «новую баррикадную тактику». Эта тактика была тактикой партизанской войны. Организацией, которая обусловлена такой тактикой, были подвижные и чрезвычайно мелкие отряды: десятки, тройки, даже двойки»¹.

Далее, иллюстрация на уроке в старших классах часто используется в качестве информационного материала для ознакомления учащихся с общественной, культурной и хозяйственной жизнью нашей страны и других социалистических стран, с новостями советской техники, с событиями международной жизни. Демонстрация этого наглядного материала сопровождается самыми краткими объяснениями учителя, иногда достаточно буквально двух-трех фраз.

Вообще, в старших классах, как правило, отпадает необходимость в педантичном руководстве рассмотрением иллюстрации шаг за шагом, во всех деталях, разумеется, если в свое время мы научили их вдумчивому подходу к наглядному материалу. В этом случае мы можем положиться на их молчаливое разглядывание предложенной иллюстрации, ограничиваясь отдельными указаниями: «Обратите внимание на существенную деталь...» — или пояснениями: «Сидящий справа, в очках — русский писатель-народник Степняк-Кравчинский, автор романа «Андрей Кожухов».

Учащиеся этого возраста умеют быстро разобраться в содержании иллюстрации, и главная задача учителя заключается в том, чтобы помочь им сделать необходимые выводы и обобщения.

Одна из трудностей, с которой сталкивается учитель в старших классах, заключается в чрезвычайной бедности иллюстративного материала, которым он располагает, особенно по новой и новейшей истории.

В поисках необходимого дополнительного иллюстративного материала учитель, работающий в старших классах, обращается

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 11, стр. 150.

к иллюстрированным периодическим изданиям — к журнальной и газетной иллюстрации. Одно из существенных преимуществ этих иллюстраций — их политическая злободневность. Привлечение их на уроке помогает связать материал с современностью в самой доступной, наглядной форме. Большим преимуществом газетной и журнальной иллюстрации является ее документальный характер. Это не репродукция с картины художника и не школьная учебная картина, а фоторепортаж, отразивший подлинные события в различных странах мира и поэтому особенно убедительный для учащихся старших классов. Существенное значение имеют и указания на источник, которыми снабжена каждая вырезка.

Учащиеся убеждаются, что большинство интересных вырезок, рассмотренных ими на уроке, взято из знакомых и доступных им газет. Они начинают внимательно вглядываться в содержание иллюстраций в периодических изданиях. Каждый учитель имеет возможность постепенно накапливать наглядный материал по курсу, внимательно отбирая иллюстрации из газет и журналов. Полезно обратиться к самим учащимся: они принесут в класс множество вырезок из журналов, газет. Отобрав наиболее ценное, можно составить неплохие тематические альбомы, создать витрины, переснять и увеличить отдельные снимки для фронтального использования в классе.

Иллюстрации, вырезанные из газет и журналов (с точным указанием источника и даты), следует наклеить на плотную бумагу, используя с этой целью листы из тетрадей для рисования. Материал, разобранный по темам и странам, хранится в обыкновенных папках. В ходе рассказа учитель обносит лист с иллюстрацией по классу или передает учащимся. Передача иллюстраций с парты на парту в условиях работы в IX и X классах не нарушает порядка на уроке. Ежедневно, из года в год, накапливая наглядный материал, учитель должен помнить, что отраженные в иллюстрациях события сегодняшнего дня с течением времени становятся историческим прошлым. Конечно, некоторая часть иллюстраций со временем потеряет историческую значимость. Зато другие приобретут ценность как документальное изображение, зафиксированное по горячим следам событий.

§ 16. Портрет в преподавании истории

В иллюстративном материале школьных учебников истории значительное место принадлежит портрету. К портрету учитель истории обращается в связи с историко-биографическим материалом и характеристикой исторических деятелей.

Иногда спрашивают: может ли привлечение исторического портрета помочь познанию прошлого? Разве внешние черты исто-

рического деятеля не являются чистой случайностью и разве для хода французской революции имело какое-либо значение, был ли Робеспьер блондином или брюнетом?

Ответ на эти вопросы имеет практическое значение, тем более что даже учитель, мастерски ведущий работу по картине и иллюстрации, к сожалению, нередко проходит мимо многочисленных портретов в учебнике по истории.

Между тем даже младших школьников интересует внешний облик полюбившегося им героя. Рассматривая цветную вкладку «Нападение восставших рабов на римских воинов» в учебнике древней истории, они неизменно спрашивают: а кто из них Спартак? В этом сказывается пробуждающийся у школьников этого возраста интерес к личности исторического деятеля. Портрет прежде всего конкретизирует образ исторического деятеля, приближает его к сознанию школьника. В портрете, созданном кистью талантливого художника или резцом скульптора, ярко выражены существенные черты исторической личности. Такой портрет представляет собой характеристику средствами изобразительного искусства. А разве правильная характеристика исторических деятелей ничего не дает для познания прошлого?

Индивидуальные черты лица, цвет глаз, линия профиля исторического деятеля, конечно, случайны и не могут объяснить нам ход исторического события. Но ведь и случайность есть проявление каких-то закономерностей. В художественном портрете почти всегда отражены черты и особенности эпохи. Портрет, как правило, историчен. Историчен общий облик человека, изображенного на портрете, историчен его костюм, историчны его прическа, окружающие его предметы. Пышные парики с длинными локонами и бритые подбородки «птенцов гнезда Петрова» придают им особый облик, отличный от облика длиннородых бояр XVII в. Точно так же респектабельные буржуазные государственные деятели середины XIX в. в длиннополох сюртуках, с пышными шевелюрами и холеными бородами совершенно не похожи по внешнему облику на русских рабочих-революционеров 70-х годов того же столетия. Даже пятиклассник легко улавливает различие во внешнем облике греков эпохи Перикла и римлян времен Августа по скульптурным портретам, представленным в учебнике.

В портрете обычно весьма выпукло выражена принадлежность данного лица к определенному классу, общественной группе и даже профессии: боярин А. Л. Ордин-Нащокин в высокой «горлатной» шапке, его указательный палец скользит по строкам дипломатического документа, Д. И. Менделеев в химической лаборатории, П. С. Нахимов на бастионе в Севастополе... Таким образом, исторический портрет представляет большую познавательную ценность, знакомя учащихся с обликом людей изуча-

емого времени и помогая почувствовать своеобразный колорит эпохи.

Далее, образ исторического деятеля, выраженный художественным портретом, оказывает на школьника юношеского возраста большое воспитательное влияние. Исключительное воздействие на молодежь, особенно на мальчиков, оказывают портреты военных и революционных деятелей. В них ярко выражены спокойствие и сила, выдержка и воля, храбрость и ум, следы боевых бурь и забот на лице. Эмоциональная выразительность их доступна школьнику. Все эти чувства — любовь к родине, презрение к смерти, отвага — созвучны мечтам и идеалам молодежи. Эта впечатляющая сила портрета прекрасно передана в известных стихах Пушкина о портретной галерее героев 1812 г. в Зимнем дворце, «где все плащи, да шпаги, да лица, полные воинственной отваги».

Особенно большие возможности использования портрета имеются в работе со старшими школьниками. Нельзя не отметить прежде всего большой интерес старшего школьника к портрету. Это связано с присущим юношескому возрасту повышенным интересом к человеческой личности. Если подросток интересуется главным образом действенной стороной личности своего героя, то юношу привлекает и морально-политический облик исторического деятеля и внутренний смысл его поступков. И действительно, учащиеся старших классов стремятся дать не только описание внешних атрибутов портрета (одежда, оружие, ордена и др.), но прежде всего отметить существенные черты личности, выраженные в портрете. Старший школьник способен воспринять портрет с его художественной стороны. К сожалению, далеко не везде можно знакомить школьников с подлинными произведениями мастеров живописи. Большой частью приходится довольствоваться репродукциями с картин и фотоснимками.

Учебники для V—VI классов сообщают школьникам очень немногие данные о портрете как произведении искусства, давая некоторые представления об особенностях греческого скульптурного портрета времен расцвета Афин, в эллинистическую эпоху, в императорском Риме, о портретной живописи эпохи Возрождения.

Учебник VII класса на материале русской живописи XVIII в. значительно подробнее знакомит учащихся с так называемым парадным портретом и с развитием портретного искусства к реалистическому изображению внутренней жизни человека. Это дает возможность учителю с VII—VIII классов с большей глубиной учить школьников пониманию исторического портрета как произведения искусства изучаемой эпохи. Это можно показать им на примере картины французского художника времен революции и империи Давида «Смерть Марата». Учитель отметит, что художники того времени писали в духе класси-

цизма, стремясь представить современных им деятелей в облике древних греческих или римских героев. Полуобнаженная фигура Марата на картине напоминает древнеримскую статую, а картина в целом похожа на скульптуру. Сообщим учащимся, что в те грозные для Франции дни картина была выставлена для всеобщего обозрения. Патриоты перед отправкой на фронт приходили смотреть эту картину. Она вдохновляла их на борьбу с врагами родины и революции, она призывала к отмщению.

На портретах русских писателей начала XIX в. кисти О. Кипренского можно познакомить учащихся с романтизмом в портретном искусстве. «Кипренский изобразил Пушкина с задумчивым взглядом, со скрещенными руками. Через плечо небрежно перекинут плед. Тонкие пальцы руки напоминают о принадлежности поэта к аристократическим кругам. За его спиной — бронзовая фигура Музы — символ его творчества» (Д. Н. Никифоров)¹.

Таково познавательное значение исторического портрета. Оговоримся, речь идет о подлинных исторических портретах, созданных художниками-современниками тех, кого они изобразили. В исключительных случаях мы используем портреты, написанные художниками позднейшего времени на основании научно проверенных данных. Разного рода выдуманные, апокрифические «портреты», вроде портрета первых русских князей, Юрика, Олега и т. д., разумеется, никакой познавательной ценности не имеют и, как правило, в советские школьные учебники не включаются.

В плане методики работы с историческим портретом целесообразно различать:

1. *Портретное изображение, включенное в сюжетную или бытовую композицию, характерную для жизни или деятельности данного лица*, например: «Ходоки у В. И. Ленина» с картины В. А. Серова, «Переход русских войск через Альпы» с картины В. И. Сурикова, «Туссен-Лувертюр и солдаты его армии», «К. Маркс среди рабочих». Большинство сюжетных портретов-картин создано художниками позднейшего времени на основании документальных материалов и относится к исторической живописи.

К сюжетному портрету мы обращаемся при изложении соответствующих моментов или сторон жизни и деятельности данного лица. Сюжетный портрет наиболее доступен для учащихся любого школьного возраста. Он дает возможность учителю просто и убедительно охарактеризовать исторического деятеля, показав его в присущей ему социальной среде и обстановке,

¹ В книге видного специалиста по наглядному обучению истории Д. Н. Никифорова «Наглядность в преподавании истории» (М., «Просвещение», 1964) учитель найдет полезные указания по работе с портретами Мюнцера, Леонардо да Винчи, Рафаэля, Пушкина, Л. Толстого, помещенными в школьных учебниках истории.

в сфере его деятельности. Методика работы с таким портретом во многом совпадает с методами использования событийной или типологической картины. Разбор такого портрета позволяет в максимальной мере активизировать участие школьников в беседе и применять домашние задания: подготовить рассказ, сделать сообщение по картине и т. д.

2. Одним из видов исторического портрета является *групповой портрет*. Он может быть использован как одно из наглядных средств раскрытия социальных отношений изучаемой эпохи. Групповой портрет нередко с большей наглядностью, чем портрет индивидуальный, помогает дать характеристику классовой принадлежности изображенных персонажей. Общая композиция группы, одежда, прически, присущие данной социальной среде, облегчают выявление типичных черт и приводят учащихся к определенным выводам и обобщениям. Групповой портрет помогает дать живую и наглядную характеристику масс в ту или иную эпоху.

Особенно эффективен прием сопоставления групповых портретов, характеризующих противоположные лагеря борющихся классов. Так, при ознакомлении учащихся с революционными войнами конца XVIII в. уместно продемонстрировать групповые портреты французских республиканских генералов и в качестве контраста к ним — блестящую кавалькаду штаба герцога Брауншвейгского, австрийского генералитета.

В учебнике истории СССР для старших классов имеются групповые портреты командиров и комиссаров Красной Армии в годы гражданской войны, командующих советскими войсками в 1941—1945 гг., передовиков производства, руководителей партии и правительства.

3. В тех случаях, когда учитель ставит своей задачей подчеркнуть общественную, государственную роль исторического деятеля, показать его как историческую фигуру, он привлечет портрет, дающий образ исторического лица во внешних атрибутах его деятельности (трибуна, окруженная массами народа и овеянная знаменами, или оружие, ордена, генеральская лента, фельдмаршальский жезл и т. п.). Такой портрет условно можно назвать *героическим*. Примером может служить известная картина А. М. Герасимова «В. И. Ленин на трибуне», портрет М. И. Кутузова кисти художника Дау. К такому портрету учитель обращается в связи с итоговой характеристикой исторического деятеля и оценкой его исторической роли.

4. В тех случаях, когда задачей учителя является раскрытие внутреннего облика исторического деятеля, характеристика его как личности, он использует *интимный реалистический портрет* — «характеристику кистью». Примеры такого портрета: «Больной Н. А. Некрасов» (художник Крамской), В. И. Ленин в произведениях художника П. В. Васильева и скульптора Н. А. Андреева.

Работа по такому портрету представляет наибольшую трудность для начинающего учителя¹. Речь идет не о характеристике исторической личности на основании жизни и деятельности, а о характеристике по портрету, о выяснении для учащихся черт личности и индивидуальных особенностей облика, которые выражены в портрете.

В методической литературе иногда имеет место смешение вопроса о методах работы с историческим портретом как своеобразным наглядным материалом с вопросом о методике характеристики исторического деятеля и показа его жизни и творчества. Так, Д. Н. Никифоров в книге «Наглядность в преподавании истории» (см. главу «Работа с портретами исторических деятелей») рекомендует в качестве одного из приемов работы с портретом композитора исполнять его музыкальные произведения на проигрывателе. Эти рекомендации не имеют отношения к методике работы по портрету.

В практике преподавания определились разнообразные источники, дающие учителю материал для яркой и убедительной характеристики по портрету, наметились и приемы этой работы. Прежде всего, необходимо напомнить, что за единичными исключениями, характеристика исторической личности, включая относящийся сюда биографический материал и оценку деятельности, занимает на уроке очень немного времени, а работа с портретом составляет (как правило) лишь один из моментов этой работы. Речь идет о том, чтобы в течение двух-трех минут умело и убедительно подчеркнуть самое существенное и выразительное в содержании портрета. А это требует вдумчивой и тщательной подготовки.

Большую помощь учителю в работе по портрету окажут отзывы и воспоминания (мемуары) современников исторического деятеля. Так, знакомя учащихся с фотопортретом молодого Ленина (1893—1895), учитель использует следующие воспоминания современника, приведенные в книге П. Керженцева «Жизнь Ленина»:

«Это был молодой человек небольшого роста, но крепкого сложения, с свежим, румяным лицом, с едва пробивавшимися усами, бородкой рыжевато-голубого цвета и слегка вьющимися на голове волосами, тоже рыжеватыми. На вид ему было не более 23 лет. Бросалась в глаза его большая голова с большим белым лбом. Небольшие глаза его как будто постоянно были прищурены, взгляд серьезный, вдумчивый и пристальный. На тонких губах играла несколько ироническая улыбка»².

¹ Разумеется, различие портрета сюжетного, геронического и портрета-характеристики имеет условный и относительный характер.

² И. Блюменталь. В. И. Ленин в Самаре. Истпарт Самарского губкома РКП(б), 1925, стр. 31—32.

Выразительный материал для воссоздания облика исторического деятеля по портрету учитель найдет в художественной литературе, в частности в исторической беллетристике. Немногие строки или даже отдельные меткие высказывания наблюдательного писателя, приведенные на уроке, как бы оживят изображение на портрете и помогут учащимся воспринять его более вдумчиво и эмоционально.

Так, несколько фраз, заимствованных учителем из «Трех мушкетеров» Дюма, оживляют помещенный в учебнике портрет кардинала Ришелье, облегчают его рассмотрение и создают у учащихся яркое представление о личности Ришелье. Учитель обратит внимание школьников на широкий лоб, худощавое лицо, удлиненное эспаньолкой, пронизательный взгляд холодных глаз, на улыбку, которая змеится в углах тонких губ, на весь облик властного и высокомерного кардинала.

Прекрасным комментарием к портрету Гарибальди в учебнике новой истории А. В. Ефимова (1966 г.) могут служить яркие строки из повести Н. Кальмы «Заколдованная рубашка». Мы видим перед собой «крепко сбитого, очень широкого в плечах человека со спокойными, непринужденными манерами и удивительно красивым правильным лицом, обрамленным шелковистой бородой и длинными волосами золотистого отлива. Серо-синие грозно-ласковые глаза его смотрели на людей так, как будто сразу схватывали все их внутреннее существо. Никакой порывистости, нервозности, эффектных жестов: Гарибальди был предельно прост и естествен во всем, что делал и говорил». Он был «в широком белом плаще и круглой венгерской шапочке. Шапочку эту он надвинул на самый лоб... Под плащом — выгоревшая полинялая красная рубаха...»¹.

Дать характеристику Е. И. Пугачева по известному анонимному портрету XVIII в. помогут сжатые строки А. С. Пушкина:

«Наружность его... замечательна. Он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза... Лицо его имело выражение довольно приятное... Волоса были обстрижены в кружок...» («Капитанская дочка», глава II. «Вожатый».)

Давая характеристику по портрету, учитель остановится и на бытовых деталях — одежде, прическе, окружающей обстановке, если это поможет подчеркнуть, раскрыть социальное положение и облик исторического деятеля. В портрете Пугачева учитель отметит крестьянский кафтан с меховой оторочкой (так одевались казаки), нестриженую бороду, волосы, обстриженные «в кружок» (так стриглись крестьяне). Все это подчеркнет своеобразный облик «крестьянского царя».

¹ См.: Н. Кальма. Заколдованная рубашка, М., Детгиз, 1963, стр. 119—121.

Разумеется, анализируя портрет, мы начнем не с описания одежды и обуви, а с главного: с характеристики внутреннего облика, выраженного в чертах лица, в позе, в жесте. И лишь после этого перейдем к деталям одежды.

Наблюдения показывают, что характеристика образа значительно легче и прочнее усваивается учащимися, если она выражена краткой и меткой словесной формулой. Поэтому полезно сочетать портрет как наглядное пособие с текстом, с высказыванием самого исторического деятеля, которое служит как бы самохарактеристикой.

Материалом, облегчающим учителю характеристику по портрету, могут служить исторические документы, содержащие описание внешнего облика исторического деятеля.

Наконец, в некоторых случаях, работая с портретом, учитель использует материал о деятельности изображенного лица. Естественно, например, что портрет Д. И. Менделеева кисти Н. А. Ярошенко, изобразившего великого ученого в обстановке лаборатории, среди специальных приборов, позволяет подчеркнуть черты Д. И. Менделеева как выдающегося научного исследователя и мыслителя.

Таковы основные источники и приемы, используемые учителем в работе с историческим портретом. Однако задача учителя заключается не только в том, чтобы самому уметь вести разбор портрета на уроке, но научить и школьников разбираться в историческом портрете, понимать его содержание и уметь извлекать из него познавательный материал. Формой вовлечения учащихся в активную работу по портрету является беседа. Ее следует практиковать с IV—V классов, начиная с постановки самых простых вопросов, самых элементарных познавательных задач.

Первые портретные изображения, с которыми имеют дело пятиклассники,—бюсты Фемистокла и Перикла. После ознакомления с деятельностью Перикла предложим учащимся внимательно рассмотреть его скульптурный портрет, затем прочитать краткую характеристику Перикла в тексте учебника. «Какие черты этого деятеля выразил скульптор? Найдите в тексте два слова, наиболее подходящие к портрету. Каким же изображен Перикл? (Спокойным, величавым!) Что еще примечательно в его внешности? Какое лицо у Перикла—круглое или продолговатое, овальное? (Овальное, слегка вытянутое!) Какая борода? волосы? (Борода и волосы волнистые, вьющиеся! На голове его высокий шлем.) А теперь попробуйте сами описать внешность Перикла по портрету!»

Аналогично проводится работа по изображению Александра Македонского. После ознакомления с личностью полководца, чтения отрывка из Плутарха (в учебнике) учащиеся рассматривают фрагмент помпейской фрески (рис. 116).

Учитель предлагает найти на этой же странице учебника слова, которые больше всего подходят к изображению А. Македонского. Школьники быстро находят нужное: энергичный, смелый, но жестокий и вспыльчивый. Таким образом, на первых шагах работы с историческим портретом школьники опираются на текст учебника. Задача заключается в том, чтобы найти в тексте уже готовые определения.

Следующий шаг мы делаем на материале урока «Культура Восточного Средиземноморья в III—II веках до нашей эры» в связи с характеристикой скульптуры этой эпохи сравнительно со скульптурой эпохи Перикла. Здесь учащиеся под руководством учителя проведут сравнение портретной статуи Демосфена с бюстом Перикла. «Можно ли сказать, что лицо Демосфена спокойно? Что же можно сказать о выражении его лица? (Он задумался, он переживает!) Как скульптор показал, что Демосфен переживает, из чего это видно на скульптуре? (Он нахмурил брови, на лбу морщины!) Подумайте, что тревожило Демосфена?» В данном случае школьники более самостоятельно анализируют детали портрета, создающие впечатление озабоченности, глубокой тревоги.

На дальнейшем этапе мы учим школьников анализировать портрет, не опираясь на текст учебника, а выбирая из предложенных учителем противоположных определений одно, правильно характеризующее черты, выраженные в портрете, и отбрасывая непригодное. Так, можно провести беседу по портретному бюсту Юлия Цезаря примерно по таким вопросам: «Каким изобразил Цезаря скульптор? Какое лицо у Цезаря на этом портрете: доброе или жестокое? умное или глупое? безвольное или волевое? Какое выражение лица — спокойное или напряженное? Черты лица мягкие или резкие? А какие особенности придают резкость чертам его лица? Обратите внимание на глубокие складки у рта, две резкие морщины у переносицы, приподнятую правую бровь, опущенные углы сжатого рта! Как смотрит Цезарь — приветливо? А как? Теперь опишите лицо Цезаря по портрету, сделайте это письменно к следующему уроку!».

Уже в V классе в элементарной форме учитель раскрывает классовый характер портрета. На примере статуи Октавиана Августа, представленного в образе молодого, могучего бога Юпитера, он покажет, как искусство служило укреплению рабовладельческой империи и обожествлению власти императоров. Учитель отметит, что в действительности Октавиан был хил и невзрачен. В портрете отражен не подлинный облик Октавиана, а идеал, образец императора, которому следует всячески поклоняться и повиноваться. Скульптор идеализировал Октавиана.

В курсе истории средних веков классовый характер портрета легко раскрывается на идеализированном парадном портрете

Людовика XIV кисти Риго¹. «Король-солнце» изображен в величественной позе, на ступенях трона, под пышными складками балдахина, в великолепной королевской мантии, со скипетром в руке. Величественно его лицо, обрамленное пышными локонами высокого парика, подобного царственной гриве могучего льва, величествен его аристократический профиль, надменная нижняя губа, величествен жест его руки и его стройная фигура. Всем своим видом король как бы утверждает свой девиз: «Государство — это я!» Весь облик короля на портрете рассчитан на создание у зрителей впечатления могущества, величия, неограниченной власти. Благодаря высоким каблукам и высокому парика король кажется необычайно высоким (в действительности Людовик XIV был невысок), а благодаря пышным складкам мантии — величественным, могучим. Такой портрет призван был служить возвышению абсолютизма, укреплению власти феодалов-дворян.

Обучение учащихся умению анализировать портрет, давать характеристику исторического деятеля, используя его портрет, оценивать портрет как произведение искусства определенной эпохи, — всю эту работу, начатую в V—VII классах, учитель продолжает и со старшими школьниками.

Но наряду с охарактеризованными выше средствами и методами этой работы учитель истории применяет в старших классах и новые приемы, поднимая учащихся к более сложным познавательным задачам и к большей самостоятельности в их решении.

Одной из таких задач является сопоставление портретов исторических деятелей одной эпохи, представлявших два враждебных лагеря или два различных течения одного движения, например: сопоставление портретов английского короля Карла I и Оливера Кромвеля как вождей двух враждебных армий в гражданской войне — «кавалеров» и «круглоголовых» — или портретов Робеспьера и Марата, оба — революционные ораторы, вожди якобинцев. Предложим учащимся по их внешнему облику определить, чьи речи отличались логической стройностью, но некоторой сухостью, а чьи были полны чувства непримиримой ненависти к врагам революции, кто из них был страстным трибуном народных масс, а кто — блестящим оратором в Законодательном собрании и в Конвенте, кого из них прозвали Неподкупным, а кого — Другом народа.

В старших классах учащимся полезно давать домашние задания на самостоятельное (т. е. без предварительного показа на уроке) описание по портрету (в устной или письменной форме), на подготовку небольших сообщений по портрету с постановкой перед докладчиками различных вариантов познаватель-

¹ Помещен в пробном учебнике А. А. Янко-Триницкой и З. И. Добрыниной «История средних веков» (М., «Просвещение», 1967).

ных задач: дать характеристику исторического деятеля с использованием портрета, дать характеристику его деятельности и оценку его исторической роли, дать анализ портрета, как произведения искусства изучаемой эпохи. Сообщения аналогичного характера, но более углубленные и развернутые практикуются в кружковой работе.

Не останавливаясь на этом, крайне важно развивать аналитические способности учащихся, вовлекая их в более сложные формы работы с портретом. Еще до революции один из передовых русских педагогов, Б. Н. Жаворонков, горячо рекомендовал учителям истории упражнять учащихся в такой мыслительной деятельности с наглядными изображениями, которая даст им «и навык к работе и логическое развитие». «Принесите,— советовал он,— в класс портрет исторического лица, типичный для него, написанный известным современным ему художником, разберите с учениками характер данного исторического лица по картине с точки зрения художника, сравните полученное с исторической характеристикой данного лица и... вы научите их анализировать, сравнивать».

Попробуем, заканчивая в VIII классе изучение Отечественной войны 1812 г., принести на урок репродукцию памятника М. И. Кутузову у Казанского собора в Ленинграде и предложить ученикам самостоятельно высказаться о том, какие черты Кутузова как полководца отразил в этом героическом скульптурном портрете его создатель известный скульптор того времени Б. И. Орловский и как он выразил роль Кутузова в эпопее 1812 г. В заключение учитель кратко познакомит учащихся с оценкой этого произведения скульптуры современными советскими искусствоведами¹.

В X классе чрезвычайно ценной в идейно-воспитательном отношении была бы аналогичная беседа о памятнике В. И. Ленину у Финляндского вокзала в Ленинграде (скульпторы С. А. Евсеев и В. А. Шуко) или об одном из хорошо известных учащимся портретов В. И. Ленина, разумеется, с привлечением на уроке соответствующей репродукции. Учитель предложит учащимся высказаться по вопросу: какие черты В. И. Ленина как вождя трудящихся и как человека выражены в этом произведении искусства?

§ 17. Карикатура и ее использование в преподавании истории

Опыт передовых учителей свидетельствует, что отдельные, наиболее доступные карикатуры и символические рисунки, вроде «Мужичка на одной ноге», с успехом используются на уроках

¹ Большую помощь в проведении такой беседы окажет учителю книга Я. И. Шурыгина «Борис Иванович Орловский». М., «Искусство», 1962.

истории в IV классе. Удачно проходит работа по двум карикатурам XVI—XVII вв., включенным в учебник истории средних веков для VI класса. И все же применение политической карикатуры в качестве наглядного пособия на уроках истории характерно для работы в старших классах. Это связано не только со значительно более развитыми политическими интересами и осведомленностью старшего школьника, но и с тем обстоятельством, что в политической карикатуре нашли отражение главным образом события новой и новейшей истории и истории СССР XIX—XX вв., изучаемые в старших классах.

Непосредственная связь с современностью и политическая актуальность заключительных разделов истории СССР и курса новейшей истории определяют сравнительно большое место, которое среди наглядных пособий на этих уроках занимает политическая карикатура. Она служит объяснению и популяризации политической идеи, подавая ее в заостренной, сюжетной, зримой форме. Применение карикатуры помогает на наглядном и занимательном материале дать острую политическую характеристику исторического факта, политического деятеля, общественной группы. С помощью карикатуры мы глубже, ярче, прочнее закрепляем в памяти учащихся и сам исторический факт и его оценку. Опыт свидетельствует, что политические понятия, выводы, обобщения, связанные с восприятием ярких образов карикатуры, прочно запечатлеваются в сознании учащихся. Политическая карикатура представляет собой одно из сильнейших и острейших средств идейного воспитания. Ее привлечение на уроках активизирует работу учащихся.

Карикатура является прекрасным средством разоблачения перед учащимися подлинной сущности исторического события или деятеля, помогая, таким образом, познанию исторических явлений и современности.

Король Луи-Филипп Орлеанский. Массивное грушевидное лицо, подпертое белоснежными воротничками. Какая «почтенная» наружность! Но покажем учащимся популярную в 40-х годах XIX в. карикатуру. Это ряд рисунков «Груши Филиппон». Лицо короля заплывает жиром, черты становятся все более туманными, перед нами большая, сочная груша. На ней широкая, королевская мантия, звезда. Под защитой королевской мантии биржевые спекулянты, грабители-ростовщики, преступники-министры. Текст: «Груша! Мошенничество, произвол, расстрелы, убийства — все покрывает она своей мантией!»

Этот яркий образ закрепляет в памяти учащихся характеристику июльской монархии, данную К. Марксом: «Июльская монархия была не чем иным, как акционерным обществом для эксплуатации французского национального богатства. Луи-Филипп был директором общества».

А вот профессор с вполне благообразной внешностью. Это Тьер.

Вскроем за этой порядочной рассудительностью эгоистический классовый интерес, за этой благообразной внешностью — страшную морду хищника, утопившего в крови Парижскую коммуну. Растянем его рот в кровожадную улыбку, обнажим его клыки, взъерошим на голове клок волос — таким будет Тьер в карикатуре и в истории...

Вот карикатура, разоблачающая предательство французской буржуазии в дни франко-прусской войны и обороны Парижа — «Капитулянты». Карлик Тьер, генерал Трошю и Жюль Фавр ведут связанную пленницу — Париж — в лагерь пруссаков.

Воспитательная ценность карикатуры определяется ее идейным содержанием, ее политической направленностью. Карикатура рассчитана на создание определенного отношения к изображенному социальному явлению. Поэтому крайне важен правильный отбор этого наглядного материала для работы с учащимися. Отобранная нами карикатура должна удовлетворять таким требованиям: объективно, правильно вскрывать суть общественных явлений, давать им оценку с прогрессивных, революционных позиций, быть доступной для учащихся, должна быть художественно выразительна, наглядна, легко воспринимаема и прочно запечатлеваема. Ее идея должна быть выражена самим рисунком. Нецелесообразно использовать карикатуру, острова и смысл которой заключены не в рисунке, а в сопроводительном тексте.

В школьном преподавании истории используется, во-первых, старинная карикатура, освещающая события прошлого с прогрессивных или революционных позиций, например западноевропейская революционная карикатура XVIII—XIX вв., русская революционная карикатура 1905 и 1917 гг.; во-вторых, посвященная текущим событиям современная советская карикатура, а также карикатура, публикуемая в зарубежной коммунистической и прогрессивной печати. В распоряжении учителя имеется обильный материал современной политической карикатуры: советские сатирические журналы «Крокодил», «Перец» и др., карикатуры из газет и литературных журналов, из периодических изданий других социалистических стран, репродукции наиболее удачных карикатур в «Ежегодниках Крокодила», или иллюстрированные монографии, посвященные творчеству советских мастеров политического плаката и карикатуры.

Для работы на уроках, помимо карикатур в учебниках и журналах, вполне достаточна небольшая коллекция карикатур. Среди учащихся всегда найдутся талантливые художники, которые смогут с небольшого рисунка в книге или журнале воспроизвести копию нужного размера. В преподавании истории используется обычно карикатура двух видов: карикатура-иллюстрация и карикатура-характеристика. Разновидностью последней является портретная карикатура.

Карикатура-иллюстрация по существу констатирует изображаемые факты, представляя их в наглядной форме и давая им политическую оценку.

Большая лужа — Атлантический океан. Ее пересекает пароходик с огромным денежным мешком: «финансовый центр мира». Справа на островке Джон Буль тянет руки, тщетно пытаясь удержать пароход. Слева, среди небоскребов, дядя Сэм радуется прибытию парохода...¹

Никаких особых объяснений такая карикатура не требует. Наоборот, она сама служит иллюстрацией к объяснениям учителя об итогах первой мировой империалистической войны, о превращении США из должника в кредитора Европы. При показе карикатуры достаточно нескольких беглых указаний, организующих восприятие.

Иное дело — *карикатура-характеристика*. Ее функция — раскрытие, разоблачение подлинной сущности явлений, их обобщение в зрительных образах максимальной силы и максимальной выразительности.

Такова карикатура на Вторую империю в учебнике новой истории для VIII класса (стр. 178)². «Империя — это мир!» — обещает Луи-Бонапарт, изображенный в виде дикобраза. Можно ли верить обещаниям этого зверюги, если каждая игла его — это солдатский штык, если Вторая империя — это военная диктатура, ошестинившаяся штыками? Эту карикатуру-характеристику необходимо подтвердить фактами.

В учебной классной работе значительно большую ценность представляет карикатура-характеристика. Разбор такой карикатуры требует мобилизации знаний учащихся.

Такова карикатура времен 1905 г. по поводу манифеста 17 октября.

Угол дома. Пустая улица. На стене наклеен текст манифеста, забрызганный кровью. На панели валяются очки, детская кукла, стариковская калоша. Вдалеке уходит отряд конной полиции... Эта карикатура остро и ярко раскрывает смысл события и закрепляет в памяти оценку царского манифеста В. И. Лениным.

Разновидностью карикатуры-характеристики являются *символические обобщающие изображения*. Примером могут служить произведения Б. Пророкова, некоторые из рисунков художника-карикатуриста Дени.

Вот один из них, в свое время опубликованный в «Правде». Демонстрируя его, учитель поставит вопросы: Что хотел сказать художник этим рисунком? Какие мысли здесь выражены? За огромным круглым столом заседают полсотни капиталистов. Все они

¹ См.: В. М. Хвостов и др. Новая история, ч. II. М., «Просвещение», 1967, стр. 249.

² Издание 1967 г.

в совершенно одинаковых черных сюртуках и в цилиндрах. (Очевидно, художник хотел подчеркнуть принадлежность их к одному классу капиталистов.) А над столом шагает призрак рабочего с угрожающе поднятым оружием. «Призрак бродит по Европе». Этот рисунок, датированный 1924 г., напоминает, что начавшийся тогда период временной стабилизации капитализма не устраняет главного противоречия — между пролетариатом и буржуазией, что классовые бои продолжаются и что близкое будущее чревато новыми революционными битвами.

Портретная карикатура используется обычно в связи с разоблачающей характеристикой, даваемой учителем реакционным политическим деятелям, служа ее наглядной опорой.

Такова карикатура на Луи Наполеона — «Таинственный авантюрист» в порванном наполеоновском сюртуке, висящем до пола. Почему лицо его закрыто до плеч огромной треугольной шляпой Наполеона? Она велика ему, и к тому же он маскируется ею. Велики и тяжелые ботфорты на жалких ножках. «Он смотрит на историческую жизнь народов, как на маскарад, где великие костюмы, слова и позы служат лишь маской для самой мелкой пакости» (Маркс). На цепочке общипанный коршун, «который играет роль наполеоновского орла». В клюве у коршуна тарелочка для сбора мелкой монеты. Бонапарт протягивает руку: «Пожалуйста! Прошу вас: хоть какую-нибудь небольшую империю...» И как итог — закрепленный зрительным образом слова Маркса: «Луи-Наполеон с императорской шляпой и орлом был жалкой пародией на старого Наполеона».

Таким образом, портретную карикатуру-характеристику хорошо сочетать с оценкой, высказанной классиками марксизма. Иногда неплохо под рисунком вмонтировать текст с собственным высказыванием данного исторического деятеля: оно в этом случае играет роль с а м о х а р а к т е р и с т и к и.

Так можно создать комбинированное пособие: карикатура на Вильгельма II, текст с отрывком из его речи.

Обратим внимание на воинственную наружность императора, на блестящий военный мундир, который он так любил, на эти усы, торчащие вверх, на всю мишуру, обрамлявшую надменную, самодовольную физиономию болтливой кайзера. Расскажем учащимся один-два случая, характеризующих его политику. Предоставим затем слово ему самому. Вот его речь к новобранцам германской армии: «Вы мои солдаты. Вы принадлежите мне телом и душой. Для вас существует только один враг — это мой враг. В наше время социалистических козней может случиться, что я прикажу вам стрелять в ваших братьев и отцов... Но если это случится, то вы должны повиноваться без рассуждений».

Поставим вопрос: какое чувство должна была вызвать подобная речь у новобранцев, только что оторванных от плуга и станка, у широких масс вообще? — и закончим характеристику слова-

ми социал-демократа Августа Бебеля, в свое время покрытыми аплодисментами и хохотом членов рейхстага:

«Я оцениваю каждую императорскую речь приблизительно в 100 тысяч новых голосов в нашу пользу».

Особенности карикатуры как наглядного средства — политическая острота, максимальная выразительность при лаконичности изобразительных средств, занимательность — требуют и особых приемов ее использования в классе.

Было бы ошибкой ограничиться простым показом карикатуры: необходимо раскрыть ее политический смысл. Этот разбор предельно краток. В иных случаях мы в нескольких словах объясним само содержание рисунка, скажем о тех событиях, которым посвящена данная карикатура, нередко предоставляем это сделать самим учащимся. В ходе такого краткого анализа мы учим школьников обращать внимание на существенные детали, нередко весьма выразительные. Рассмотрение карикатуры завершается кратким выводом, характеристикой, итоговой политической формулировкой.

Приемы работы с карикатурой различны в зависимости от ее характера и от тех учебно-образовательных задач, которые мы ставим в каждом конкретном случае. В практике преподавания карикатура может использоваться в качестве иллюстраций к изложению учителя.

Очень часто карикатура-иллюстрация может служить наглядным отражением тех событий, о которых скупое повествует учебник.

Карикатура-характеристика может быть использована в ходе изложения материала учителем с привлечением учащихся к ее анализу либо послужит материалом обобщающей работы в конце урока при разборе изложенного материала.

Материал для такой повторительно-обобщающей работы дает, например, карикатура Б. Ефимова «Среди колонизаторов» («Крокодил», 1956, № 1). Четыре здания в восточном стиле: «Юго-Восточная Азия», «Ближний Восток», «Средний Восток», «Африка». Но при входе всюду большие плакаты: «Гувернантки не нужны». Ошеломленные старые «гувернантки» в старомодных шляпах в виде танков, броненосцев, с зонтами-автоматами под мышкой, с ридикулями, из которых торчат хлысты и наручники: «Кажется, мы остаемся без работы!»

Рисунок служит отправным моментом для беседы: какие изменения произошли после второй мировой войны в бывших колониях западных держав в Юго-Восточной Азии? на Ближнем Востоке? в Северной Африке? Вспомним и ранее пройденное: почему западные державы изображены в виде гувернанток? На какую роль в освободившихся странах они претендуют? Вспомнить, в какое положение после первой мировой войны были поставлены владения, отнятые Антантой у Германии и у Турции.

Ведь империалисты утверждали, что народы этих территорий будто бы не способны самостоятельно руководить собой, над ними была учреждена опека Лиги наций. Мандатная система была лишь новой формой колониального гнета.

В ходе беседы по карикатуре легко выясняется, кто из учащихся следит за текущей политической жизнью, читает газеты. Это заставляет и других подтянуться, служит стимулом к регулярному чтению газет, прослушиванию последних известий. Наконец, возможна и более сложная обобщающая работа по карикатуре.

Кратко охарактеризовав экономическое развитие США после второй мировой войны, их современную роль в международных отношениях, демонстрируем символический рисунок художника Б. Пророкова («Крокодил», 1951, № 34). Голова известной статуи Свободы. Ее лицо выражает горе, на глазах застыла слеза. Почему «плачет» Свобода в США?

Привлечение политической карикатуры, особенно в курсе новой и новейшей истории XIX—XX вв. и истории СССР (после Великой Октябрьской социалистической революции), дает большие возможности актуализировать программный материал.

Так, используя американскую карикатуру «Охота за избирателями»¹, где Осел (эмблема демократической партии) и Слон (эмблема республиканцев) пытаются «уловить» избирателя, мы можем сопоставить ее с одной из аналогичных современных карикатур и подкрепить положение учебника, что демократическая и республиканская партии — это две руки одного и того же правящего класса капиталистов и что в основных вопросах политики существенного различия между ними нет.

Использование карикатуры на уроке дает возможность организовать различного рода самостоятельную работу учащихся.

После ознакомления учащихся с положением крестьян во Франции XVIII в. и разбора карикатуры, приведенной в учебнике А. В. Ефимова (стр. 50), учащимся можно дать такое задание на дом: используя карикатуру в учебнике, изобразить фигуру крестьянина, но вместо сидящих у него на спине дворянина и священника нарисовать мешки, под тяжестью которых согнулся крестьянин на каждом мешке написать название повинности или налога. Мешки с названием феодальных повинностей, дурных обычаев подкрасить синим карандашом, мешки с названием повинностей в пользу церкви — красным, а мешки с обозначением налогов в пользу короля оставить белыми.

Смысл задания — классификация повинностей, разграничение и закрепление понятий «налог», «феодальная повинность», «церковные сборы», которые обычно путают учащиеся. Вместе с тем конкретизируется содержание карикатуры: ясно, какие

¹ См.: «Новая история». Учебник, ч. II, 1967, стр. 117.

именно тягости символизируются фигурами дворянина и аббата, восседающих на крестьянском горбу.

При изучении гражданской войны в США используем карикатуру «Медноголовые змеи», помещенную в учебнике («Новая история», ч. I, стр. 215). Предложим учащимся тут же, на уроке, найти в учебнике и слегка подчеркнуть текст, который можно было бы подписать в качестве пояснения к рассмотренной карикатуре.

§ 18. Работа с картой

Исторические события происходят не только во времени, но и в пространстве. «Не помещенное во времени и пространстве историческое событие представляется нам лишь пустой абстракцией, лишенной реального содержания, не отражающей исторической действительности»¹, — писал А. И. Стражев.

В большинстве случаев исторические события могут быть правильно поняты лишь в связи с определенными пространственными условиями. Создание у учащихся правильных представлений о месте, где происходили исторические явления, имеет не менее важное значение, чем выработка представлений о развитии событий во времени. Территория является ареной всех исторических событий, и условия местности нередко определяют конкретный ход событий. Знание этих условий в ряде случаев помогает объяснению исторических явлений. Отнесение исторических событий к определенному месту называется их локализацией. Последняя достигается с помощью наглядных пособий — исторических карт и схематических планов (военных операций и пр.). Для характеристики местности используются картины, гравюры, фотоснимки.

На уроке истории работа с картой является основным методом характеристики географической среды. Марксизм учит, что географическая среда, не являясь движущей силой развития общества, оказывает тем не менее существенное влияние, ускоряя или, наоборот, задерживая исторический процесс в той или иной стране, в ту или иную эпоху. Однако степень и характер этого влияния исторически изменчивы, т. е. в конечном счете изменяются в результате человеческой деятельности на различных ступенях развития. Островное положение Англии в течение столетий не оказывало ровно никакого влияния на развитие мореплавания, но вследствие развития техники мореплавания и перемещения торговых путей в XVI в. способствовало превращению Англии в мировую торговую, а затем и колониальную державу. Эта благоприятная географическая обстановка могла оказать

¹ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., «Просвещение», 1964, стр. 167.

такое действие лишь в условиях развития товарного хозяйства и победы буржуазной революции в самой Англии.

Уже это ускоряющее или замедляющее влияние географической среды требует большого внимания к ней со стороны учителя истории. Между тем для школьного курса истории имеет значение и другая сторона вопроса: о влиянии географических условий на конкретный ход исторических событий, развертывающихся в данном, конкретном пространстве, об индивидуальном облике событий в связи с географической средой. Это влияние и это значение представляют собой общеизвестный факт.

Нельзя понять распространение древнегреческих колоний, не учитывая географического положения Греции, изрезанность ее береговой линии, множества островов Эгейского моря; нельзя объяснить конкретного хода греко-персидских войн, в частности вторжения войск Ксеркса именно сквозь фермопильское ущелье, не вспомнив, что «по нему шла единственная в древности проезжая дорога из Средней Греции на север»¹. Немыслимо излагать конкретную историю древней Руси, не сказав о Днепре, его порогах, его роли в системе речных путей восточного славянства, его значения в «великом водном пути из варяг в греки».

Нельзя объяснить конкретного направления полчищ Чингисхана в их движении на запад, не приняв во внимание растительности и рельефа Западного Китая и Южной Сибири.

Нельзя понять конкретной истории борьбы за раздел и передел мира в эпоху империализма без учета географического размещения мировых энергетических и сырьевых ресурсов, источников нефти, мировых железнодорожных и морских путей и т. п. Элементы географической среды придают ту или иную индивидуальность историческим событиям хотя бы потому, что являются ареной и объектом человеческой деятельности и борьбы. Характеристика географических условий, в которых развертывались исторические события, занимает заметное место на уроках истории в V—VI классах, особенно при изучении древнего мира, где ряд вводных уроков к основным темам программы посвящен изучению природы Египта, природы Месопотамии, древней Греции, Италии. Учебник уделяет этому вопросу достаточное внимание. К сожалению, учебник истории средних веков почти не дает учащимся материала для создания представлений о географической обстановке, в которой протекала жизнь народов в эту эпоху; исключение составляет описание природы Аравии в теме «Арабы в VI—XI веках». А в учебниках истории для старших классов, к сожалению, почти полностью отсутствуют историко-географические данные, без которых в представлениях учащихся о далеком и недавнем прошлом образуется серьезный пробел. Недочеты учебника вынужден восполнить учитель.

¹ Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник, 1967, стр. 93.

Конкретные представления о географической среде, в которой протекают исторические события, уточняются с помощью цветных картин по географии, иллюстраций и современных фотоснимков. Поэтому в V—VI классах полезно сочетать работу по карте с работой по картинке или иллюстрации. Но сами по себе наглядные пособия не дадут полного представления о пространстве, в котором происходили исторические явления, если на помощь учащимся не придет слово учителя.

Значение рек как основных путей сообщения в древней Руси будет неясным для школьника, если не напомнить ему о Восточно-Европейской равнине, покрытой непроходимыми лесами и болотами, о состоянии сухопутных дорог и средств передвижения. На карте древней Руси Киев помечен на ее южной окраине. Указание учителя по карте на водные пути, идущие со всей восточнославянской земли — Березина, Припять, Сож, Десна с Сеймом — и узлом сплетающиеся у Киева, объяснит конкретно центральную роль Киева. Карта гражданской войны не расскажет о трудностях разгрома Врангеля, если учитель не сообщит об узости Перекопа, об укреплениях, об особенностях гнилого моря — Сиваша.

Большую помощь в характеристике природных условий окажет учителю художественная литература.

При изучении истории древнего мира и средних веков мы имеем возможность раскрыть учащимся связь между географическими условиями и занятиями населения, показать ускоряющее или замедляющее влияние географической среды на историческое развитие народов. Так, карта древней Греции поможет объяснить раннее развитие мореплавания у древних греков. В те далекие времена не знали компаса и мало кто отваживался выходить в открытое море на небольших суденышках. Но у берегов Греции море не было «открытым». С родного берега грек видел на горизонте очертания ближних островов и смело вел к ним свой корабль. А за ближними островами видны были следующие! Так, добираясь от острова к острову, греки научились все смелее и все дальше уходить от родных берегов, достигли побережья Малой Азии, основав там свои колонии. Так сама природа Греции облегчала развитие мореплавания.

В старших классах уже не оправдывают себя приемы сочетания карты с картиной по географии или чтением художественного описания местности. Нет нужды, например, в VII классе прибегать к картине для характеристики монгольских степей по карте: у учащихся этого возраста уже имеются довольно точные представления о том, как выглядят сухие степи Монголии, пустыни Средней Азии, горы Кавказа и пр. Но напомнить в ходе рассказа по карте о реальной географической обстановке нужно.

Еще важнее дать представление об историческом пейзаже, т. е. об историческом своеобразии данной местности в

изучаемую эпоху. Прекрасный материал для описания южной пограничной черты Московского государства в XV—XVI вв. учитель найдет у В. О. Ключевского¹.

Рассказывая об экономическом развитии Российской империи во второй половине XVIII в., учитель отметит, что значительные пространства Орловской, Воронежской, Тамбовской губерний представляли в ту пору целину, что на черноземном юге (в Новороссии) лежали нетронутые ковыльные степи, что заселение и распашка этих земель начались лишь в конце XVIII в., после присоединения Крыма. Курс истории СССР в VIII классе учитель начинает с общей картины нашей страны в начале XIX в. Карта послужит наглядной опорой этой характеристики:

«На пороге XIX в. наша страна, называвшаяся в те времена Российской империей, уже была огромным государством, простиравшимся от Балтийского моря до Тихого океана и от Северного Ледовитого океана до берегов Черного и Каспийского морей, до степей Северного Казахстана, до горных хребтов Южной Сибири — Алтая, Саян.

Мощные пласты донецкого угля выходили на поверхность земли, но почти не разрабатывались. На целинных землях Южной Украины, Нижнего Поволжья и за Волгой в необъятных степях колыхался ковыль. В стране еще не было железных дорог и пароходов, да и шоссейные дороги были редкостью. Помещики из-под Калуги или Тулы на третьи сутки добирались до Москвы в своих экипажах-дормезах (от французского «дормир» — «спать»).

Такие конкретные описания по карте состояния страны на различных этапах исторического развития дают учащимся, во-первых, представление об уровне развития производительных сил и, во-вторых, о преобразующей силе народного труда многих поколений. Работа с картой в этом плане имеет большое воспитательное значение.

Нередко на уроках истории предметом показа по карте являются драматические события: создание и распадение государств, грандиозные военные походы, героическая борьба угнетенных, смелые морские экспедиции. Естественно, что показ по карте на уроках истории сопровождается увлекательным рассказом учителя о захватывающих событиях.

Умелое использование карты — нанесение на нее с помощью цветных шнуров и булавок маршрутов, выяснение с помощью масштаба размеров и размаха предприятия, — несомненно, усилит впечатление от рассказа учителя о великих географических открытиях: об отважном плавании Колумба, о бесстрашном Магеллане, о замечательных русских мореплавателях XVIII в. —

¹ См.: В. О. Ключевский, Курс русской истории, т. II, лекция XXXI, 1909, стр. 260—270.

лейтенанте Харитоне Лаптеве и штурмане Семене Челюскине, достигших самого северного мыса в Азии, о Дмитрие Лаптеве, который на боте «Иркутск» пробился сквозь льды до устья реки Колымы, о подвиге Витуса Беринга и многих других. Учащиеся VII класса по указанию учителя найдут на карте географические пункты, носящие имена этих славных исследователей. Привычные географические названия будут осознаны как памятники славы и доблести русских землепроходцев и моряков, преодолевших на небольших суденышках длиной в 50 футов неизведанные полярные моря и суровые морские пространства у берегов Северной Сибири.

Карта на уроках служит не только локализации исторических событий, созданию представлений о географической среде, в которой они разворачивались. Карта является тем наглядным пособием, которое в наибольшей степени помогает осмыслению исторического материала, пониманию хода исторических событий, раскрытию исторических связей и закономерностей. Используемая не только в ходе изложения исторического материала, но и его разбора и обобщения, карта служит объяснению исторических явлений.

1. С помощью карты мы наглядно раскрываем исторические связи, в частности причинные связи.

Так, некоторые из обстоятельств, обусловивших возвышение Московского княжества и превращение Москвы в центр объединения великорусской народности, мы выясняем путем работы по карте.

2. Карта помогает, даже на первых ступенях обучения истории, в анализе и обобщении учащимися изученного материала и подведении их к раскрытию закономерностей исторического развития.

Так, карта «Расселение людей 6 тысяч лет назад» в учебнике истории древнего мира помогает ответу на вопросы: что было сходного в природе Египта, Междуречья, Индии и Китая? Что общего в занятиях населения этих стран в древности? — и выяснению важной закономерности: древнейшие очаги земледелия в восточном полушарии возникли в долинах великих рек, здесь же образовались древнейшие рабовладельческие государства.

Сравнение двух цветных карт в учебнике истории средних веков позволяет сделать важный вывод: крестовые походы направлялись по важнейшим, наиболее оживленным сухопутным, речным и морским торговым путям средневековой Европы.

Карта Российской империи XVIII в. дает возможность сделать с учащимися выводы о размахе крестьянской войны 1773—1775 гг., поможет объяснить состав ее участников на различных этапах борьбы (Яик и Башкирия, Урал и Прикамье, Среднее и Нижнее Поволжье).

3. Карта даст возможность проследить ряд исторических событий и процессов. Например, по картам «Начало объединения Франции» и «Завершение объединения Франции»¹ учащиеся знакомятся с образованием централизованного государства во Франции. По двум-трем картам мы прослеживаем объединение русских земель вокруг Москвы и образование Русского государства. По специальной карте учащиеся X класса изучают ход Великой Отечественной войны.

4. Большую роль играет историческая карта и в закреплении материала. То, что показано учителем по стенной карте, прослежено учеником по карте в учебнике или в атласе, выяснено в результате анализа карты под руководством учителя и повторено дома по эскизной карте в тетради и по карте в учебнике, а затем самостоятельно изложено по карте при устном ответе на следующем уроке, запомнится прочно и надолго.

Для систематической работы по карте на уроках истории в настоящее время имеются все возможности. Все разделы школьной программы в V—X классах полностью обеспечены стенными историческими картами и атласами. Учебники истории, помимо альбомов цветных карт, содержат много карт в тексте. Наконец, учитель может использовать серии контурных карт по основным разделам программы, изданные Главным управлением картографии. По каждой контурной карте в этих сериях указаны разнообразные задания.

Историческая карта в отличие от географической содержит лишь немногие физико-географические данные (очертания морей, озер, рек); на ней лишь слегка обозначены главные горные хребты и редкая градусная сетка. Зато на исторической карте учащиеся найдут размещение племен и народов, границы государств, города и торговые пути и обозначенные условными знаками места сражений, восстаний, направления походов и другие данные о событиях, относящихся к изучаемому времени. Количество обозначений на исторической карте составляет ее нагрузку. На учебных исторических картах для IV—VI классов допустима лишь небольшая нагрузка. Но и на картах, предназначенных для работы в старших классах, чрезмерная нагрузка сделала бы историческую карту труднообозримой, малонаглядной. И все же нагрузка школьных исторических карт обычно несколько больше, чем это предусмотрено содержанием учебника. Это дает возможность использовать карту в кружковой работе при более подробном изучении исторического прошлого, а также опираться на карту в тех нередких случаях, когда рассказ учителя на уроке выходит за рамки учебника.

Восприятие цветной исторической карты сильно облегчается также благодаря удачному подбору красок, распределению кра-

¹ См. альбом цветных карт к учебнику истории средних веков.

сочных пятен на карте и хорошему полиграфическому выполнению.

В последние годы цветные и текстовые карты в учебниках сочетаются с небольшими, главным образом событийными, иллюстрациями, расположенными по углам карт. Прием этот педагогически не обоснован и вызывает серьезные возражения. Прежде всего, эти рисунки нисколько не повышают наглядность и доходчивость самой карты. Помещенные в связи с соответствующим текстом учебника, они принесли бы куда больше пользы. Во-вторых, они без нужды сокращают «полезную площадь» карты, а в ряде случаев могут внести сумятицу в неустойчивые историко-географические представления школьников. Взглянем, например, на карты 14 и 16 в альбоме к учебнику истории средних веков: конница гуситов идет атакой на Малую Азию, а жакки и морские гезы сражаются в Северо-Западной Африке, типография XVI в. заняла территорию Камчатки, а памятник Джордано Бруно стоит у Берингова пролива...

Иное дело — элементы «живой» карты, введенные в исторические карты учебников, т. е. силуэты или фигурки, нанесенные на карту с целью оживления, конкретизации и закрепления ее содержания, например силуэты верблюдов вдоль великого шелкового пути на карте древнего Китая, фигурки германцев, гуннов и готов на карте «Падение Западной Римской империи», цепочка связанных негров на Невольничьем берегу Африки. Хороши для работы с учащимися V класса и особые, вспомогательные карты с размещением на них древних памятников в пунктах, соответствующих их действительному расположению. По ним можно провести интересное «путешествие» к памятникам древнего Египта, Вавилона, древней Греции, использовать при закреплении и на обобщающих уроках в конце раздела.

При всем том, в оформлении исторической карты в учебниках необходимо соблюдение меры конкретизации. Перегрузка карты наглядными изображениями — фигурками, силуэтами паровозов, тюками товаров, изображениями заводов и пр. — превращает карту в иллюстрированную схему и освобождает учащихся от самостоятельных умственных усилий по чтению и анализу карты¹. Условная наглядность вытесняется изобразительной. Особенно недопустимо это в старших классах, где выработка умения разбираться в настоящей, а не иллюстрированной карте имеет самое серьезное значение.

¹ Примером такой назойливой наглядности является карта «Промышленный Север и рабовладельческий Юг перед гражданской войной» в учебнике новой истории А. В. Ефимова (1966 г.), где почти вся поверхность карты занята иллюстрациями, цифрами, пояснительными надписями. Между тем учащиеся VIII класса умеют читать карту и сделать самостоятельные выводы на основании исторической карты США в середине XIX в. и ее обычных условных данных. См. об этом ниже, стр. 233—234.

В практике преподавания различают обычно три вида исторических карт:

1. *Общие карты*, отражающие исторические события в стране или в группе стран, их положение, состояние в определенный момент исторического развития, например: «Древняя Италия к началу Пунических войн», «Российская империя в первой четверти XVIII в.», «Европа в 1789 г.» и т. д.

Общая историческая карта дает как бы «поперечный» разрез исторического процесса. Однако и карты этого типа содержат элементы, отражающие динамику исторического развития: территориальные изменения за данный отрезок времени, условные знаки, обозначающие ход военных действий, и районы, охваченные социальными движениями.

2. *Обзорные карты* отражают ряд последовательных моментов в развитии изучаемого явления, чаще всего территориальные изменения за длительный период. Таковы карты: «Рост Римского государства», «Расширение Русского государства в XIV—XVII вв.», «Рост Российской империи в 1700—1914 гг.». Такие карты, менее пригодные для первичного изучения материала, используются главным образом при повторении.

3. *Тематические карты* посвящены отдельным событиям или сторонам исторического процесса, например: «Завоевательные походы Александра Македонского на Восток», «Крестьянская война в Германии в 1525 г.», «Великие географические открытия XV—XVI вв.», «Первая русская революция 1905—1907 гг.», «Экономическое развитие России в 1861—1900 гг.». Тематическая карта разгружена от обозначений и деталей, не имеющих отношения к теме, с большей подробностью раскрывает изучаемое явление, дает возможность более глубоко изучить данную сторону общественной жизни: экономику, социальные движения, классовую борьбу или военное прошлое.

Большинство карт в тексте учебников и в атласах являются тематическими. Кроме этих карт, учитель использует стенные тематические карты, выпущенные из печати, а также самодельные тематические карты.

Схематические карты, или карты-схемы, представляют собой разновидность тематической карты. Они отличаются минимальной нагрузкой, в ряде случаев ограничиваясь лишь очертаниями суши или границ, и с помощью специальных схематических обозначений или изображений наглядно раскрывают сущность, внутренние связи, закономерности изучаемых явлений.

О таких картах-схемах писал в 1921 г. В. И. Ленин, настаивая на включении в намечавшийся к изданию учебный географический атлас ряда схематических карт по империализму: карты, раскрывающей финансовую зависимость одних стран от дру-

гих, карты главных источников сырья с указанием доли различных держав, распоряжающихся этими источниками, и пр.¹.

Примером схематической карты может служить также очень наглядная карта раздела мира между двумя мировыми монополистами: АЕГ и ГЕС². На карте — очертания пяти частей света, на месте Германии — кружок с надписью «АЕГ», на месте США — кружок «ГЕС», от каждого из кружков — зигзаги молний, направленных в страны и континенты, захваченные каждым из монополистов в качестве рынка сбыта. Это необычайно лаконичная и выразительная карта помогает подвести учащихся к формулировке одного из признаков империализма. Учащиеся без особого труда воспроизводят такую карту в своих тетрадях.

Кроме исторических карт, на уроках истории используются *географические карты*. Для ознакомления учащихся с природными условиями страны, историю которой им предстоит изучать, а также для подведения младших школьников к пониманию исторической карты привлекаются карты, содержащие физико-географический обзор, лучше всего «немые», т. е. без обозначения названий городов и других объектов, чтобы современные данные не мешали характеристике историко-географической обстановки в изучаемую эпоху. При изучении событий, близких к современности, используются современные политические карты мира, Европы, Азии, СССР.

Какова методика работы с картой на уроках истории?

Прежде всего, следует подчеркнуть: карта — необходимое и обязательное пособие на каждом уроке истории. Историческая карта должна соответствовать эпохе, изучаемой на уроке. Если в школе отсутствует нужная историческая карта, можно обратиться к «немой» географической карте. Но недопустимо вести урок о событиях XVI в. по карте XVIII в.: восприятие рассказа учителя о походах русских на Казанское ханство вступит в конфликт со зрительными восприятиями — на карте XVIII в. полыхает крестьянская война 1773—1775 гг., Емельян Пугачев ведет свои войска на Казань. Новые границы, новые города, силуэты многочисленных уральских заводов-мануфактур...

Рассказ учителя сопровождается показом на карте. Все, что в изложении учителя может быть локализовано путем показа на карте, должно быть показано на сгенной карте и прослежено учащимися по картам в учебнике или в атласе.

В работе по карте учитель руководствуется строгими правилами. Он стоит справа от карты, лицом к свету, иначе его тень легла бы на карту, мешая учащимся видеть детали. Указку держит в правой вытянутой руке, иначе его рука и плечо помешают

¹ См.: В. И. Ленин. Сочинения, т. 35, стр. 427.

² См. об этом: В. И. Ленин. Сочинения, т. 22, стр. 234—235.

значительной части класса увидеть показываемый пункт. Показ должен быть неторопливым и точным. Он сопровождается столь же точными словесными указаниями: «войска Ганнибала вступили в южную Галлию, переправились через реку Рону и по обледелым горным тропам Альпийских гор вторглись в долину реки По...», «на восточном берегу Чудского озера», «вверх по течению Днепра» и т. д.

Точности показа и словесных указаний учитель требует и от учащихся, настойчиво помогая им избавиться от неграмотных выражений: «выше» и «ниже» (вместо «севернее», «южнее»), «слева» и «справа» (вместо «западнее» и «восточнее»), «вот это розовое» (вместо точного указания границ государства).

Существенную помощь учащимся в овладении ими исторической картой оказывают особые приемы работы, прочно вошедшие в практику преподавания. Большое значение имеют приемы ознакомления учащихся с новой для них картой, особенно в самом начале изучения истории древнего мира в V классе.

Некоторое знание карты родной страны и некоторые навыки работы по ней школьники получили в IV классе. Но карту мира они знают слабо. На первом уроке по теме «Древний Египет» учитель организует «путешествие» в Египет по карте восточного полушария. Из родного города школьники «едут» (или «летят») к берегам Балтийского или Черного моря, а затем «на теплоходе» совершают «путешествие» в Северную Африку, в Египет. Теперь можно вывесить карту Африки (физико-географический обзор), найти реку Нил, определить положение Египта («северовосточная часть Африки», «долина Нила, впадающего в Средиземное море»). Только на одном из следующих уроков («Образование государства в Египте») учитель перейдет к исторической карте «Древний Восток»¹. При этом он проведет наглядное сопоставление двух карт, обозначив с помощью цветных шнуров или полосок бумаги на карте восточного полушария территорию, охваченную исторической картой, и поручив учащимся найти важнейшие ориентиры на той и другой карте (восточную часть Средиземного моря, Нил). Прием «путешествия» еще не раз послужит в работе по карте. Практика показывает, что учащимся V—VI классов трудно найти на карте Персию (Иран). Но стоит только совершить «поездку» по Волге и Каспийскому морю «прямо на юг» — и положение Ирана фиксируется прочно.

Одним из приемов ознакомления с новой картой является фиксация внимания учащихся на хорошо знакомых им объектах

¹ Можно только приветствовать, что первые карты в альбомчике к истории древнего мира представляют собой по существу физико-географические карты с нанесением на них немногих исторических данных,

в качестве ориентиров, использование этих ориентиров в дальнейшей работе по карте.

Так, знакомя учащихся с картой русских княжеств в XII в., учитель указывает границы Русской земли, пользуясь такими ориентирами, как Белое и Балтийское моря, Чудское озеро, верхнее течение Дона и т. д. Характеризуя географическое положение Ростово-Суздальского княжества, необходимо отправляться от хорошо известных ориентиров — Оки и Волги. Основная территория княжества расположена в междуречье Оки и Волги. Указывая на карте Европы 1870 г. Седан, учитель поступит правильно, прибавив: «...почти у самой границы с Бельгией».

Таким образом, большое значение для понимания учащимися исторической карты имеет правильная методика перехода от старой, изученной карты, к новой, следующей. На повторительном или обобщающем уроке по пройденной теме полезно подытожить весь тот изученный исторический материал, который так или иначе нашел отражение на карте¹. А на следующем уроке в качестве введения в новую тему полезно провести сравнение двух карт, знакомой и новой, например карты русских княжеств в XII—XIII вв. и карты «Образование Русского государства в XV в.», определив (пока в общих чертах) те сдвиги и изменения, которые наглядно выражены на новой карте. Так, сравнение карт помогает показать и преемственность исторического развития и существенные особенности каждого этапа.

Сравнивая две карты, учащиеся под руководством учителя мысленно производят «наложение» одной карты на другую, устанавливая, таким образом, исторические перемены: рост или уменьшение территории государства, рост городов и т. п.

И в классной работе, и при объяснении домашнего задания, и при опросе необходимо систематически приучать учащихся к тому, что изучение исторического материала должно обязательно сопровождаться изучением соответствующей исторической карты.

Старший школьник более уверенно ориентируется по карте, чем учащиеся средних классов. Однако задача формирования у учащихся умения свободно ориентироваться на любой исторической карте продолжает стоять перед учителем и в VIII—X классах. Решение этой задачи достигается прежде всего систематической тренировкой учащихся на различных исторических картах в классе и дома.

Испытанным приемом, помогающим развитию и закреплению у учащихся умения ориентироваться на карте, является одно-

¹ Хороший пример такой работы с картой «Киевская Русь в IX—XI вв.» см. в книге В. Г. Карцова «Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах». М., Учпедгиз, 1955, стр. 78.

временная работа по двум картам: учитель показывает по стенной карте, а учащиеся следят по карте в учебнике (альбоме), находят на своих картах по указанию учителя пункты, названные и показанные им на стенной карте. Эта работа систематически проводится на уроках истории с V класса, постепенно усложняясь. Так, при изучении древней и средневековой Индии и Китая лучше пользоваться стенной географической картой Азии (физический обзор), дополнив ее соответствующими аппликациями. А учащиеся одновременно следят по историческим картам учебника, приучаясь ориентироваться по различным картам. В VII классе можно перейти к одновременной работе по двум стенным картам — исторической и физико-географической. Так, рассказ о расселении восточных славян и характеристику природных условий заселенного ими пространства мы ведем, пользуясь «немой» географической картой Европейской части СССР, «перенося» затем основные данные на висящую рядом карту «Киевская Русь в IX—X вв.». При опросе полезно приучать учащихся показывать и по исторической и по физико-географической карте. Такое «высвобождение» пространственных элементов от условностей исторической карты, естественно, помогает выработке сознательного отношения к карте, и одновременно такая работа по двум картам является для учащихся тренировкой в умении свободно ориентироваться в пространственном расположении исторических событий по любой карте. Приемом активного овладения исторической картой является руководство работой учащихся без показа учителем по стенной карте, а лишь путем указания ориентиров, облегчающих нахождение на карте в учебнике или в атласе тех пунктов, о которых рассказывает учитель¹.

Таким способом учитель приучает учащихся ориентироваться не на условные знаки или цвета исторической карты, а на существенные объекты географической среды (горы, реки, озера), играющие роль естественной обстановки развертывавшихся событий. Тренировка по исторической карте на уроке дополняется домашней работой. Чтобы хорошо ориентироваться на карте, учащиеся должны кое-что заучить, поупражнявшись по стенной карте, по карте в учебнике, в атласе.

Но главное в овладении исторической картой состоит не в заучивании ее отдельных элементов, а в понимании учащимися того, о чем рассказывает историческая карта.

«Знать карту,— пишет А. И. Стражев,— это значит не только знать ее условную пунктуацию, ее символику, города, границы, реки и пр., но и видеть за этими условными знаками живую историческую действительность, сложность экономических, социаль-

¹ См.: М. И. Тененбаум. Формирование навыков работы с исторической картой. «Преподавание истории в школе», 1966, № 6.

но-политических и культурных взаимоотношений. Научить учащихся «читать» карту, как читают историческую книгу,— вот задача, которой должен руководствоваться учитель истории, приступая к работе с исторической картой»¹.

Следует помнить, что задача учителя в работе по исторической карте заключается не только в изложении фактического материала, но и в подведении учащихся к марксистскому пониманию истории, в раскрытии идейного содержания изучаемого вопроса. Для этого учитель уже с V класса организует активную деятельность учащихся в классе, поставит перед ними посильные вопросы и задачи по карте, проведет совместное рассматривание карты, ее анализ, работу над выводами по карте.

Так, анализ карты в тексте учебника истории древнего мира (рис. 129 на стр. 177) дает возможность объяснить причины первой Пунической войны и повод к ней. Кольцо карфагенских владений вокруг юго-западной части Средиземного моря было разорвано Римом в результате этой войны. Сравнение этой карты с картой «Вторая и третья Пунические войны» позволяет наглядно выяснить захватнические цели римских рабовладельцев и выяснить результаты этих войн.

Анализ тематической карты «Гуситские войны» в тексте учебника истории средних веков приводит учащихся к пониманию исторического значения героической борьбы чешского трудового народа против объединенных сил феодальной Европы и влияния гуситских войн на подъем освободительной борьбы трудящихся в соседних странах.

Интересная работа может быть проведена по экономической карте «Русское государство конца XVII в.» в связи с работой над понятием «всероссийский рынок». Условными знаками-рисунками (белка, колосья, силуэты коней) показываем на ней различные хозяйственные районы — коневодства, пушного промысла, зернового хозяйства. В классе под руководством учителя школьники рассматривают карту и, пользуясь текстом учебника, определяют, из каких районов страны и куда вывозились те или иные товары. Например, из зерновых районов («Найдите их на карте!») хлеб вывозили в Сибирь и на Север. «Определите по карте, что вывозили из северной Сибири» и т. д. Затем учащиеся наносят на контурную карту Европейской части СССР указанные условные знаки и обозначают стрелками перевозку и продажу товаров внутри страны. Эту работу, начатую в классе, учащиеся заканчивают 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 постоян-

¹ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., «Просвещение», 1964, стр. 175.

ные хозяйственные (в частности, торговые) связи между всеми частями страны.

Излагая в VIII классе материал о развитии капитализма в России после падения крепостного права, учитель предложит школьникам сравнить две карты — крепостной России до 1861 г. и Российской империи в конце XIX в. — и выяснить: какие новые промышленные районы и какие новые отрасли промышленности возникли в России во второй половине XIX в.? Как изменились пути сообщения? По второй из этих двух карт можно дать такие задания: указать на карте крупнейшие центры рабочего движения, вспомнить, какие события произошли в этих городах в 70—90-е годы XIX в. Найти на карте места, где жил В. И. Ленин, рассказать о начале его революционной деятельности.

Карта мира в 1914 г. дает возможность подвести учащихся к выводу о закончившемся разделе мира в эпоху империализма. Для этого необходимо сравнить ее со стеной картой мира к 1876 г.

Карта «Первая русская революция» дает представление о размахе стачечной борьбы, в частности Всероссийской октябрьской забастовки в 1905 г., о вооруженных восстаниях в армии и во флоте, о создании Советов (в каких областях страны они преимущественно возникали?). Рассматривая по этой карте районы наибольшего распространения крестьянских восстаний, учащиеся под руководством учителя выяснят, 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 выше, где у крестьян отрезали почти половину надельной 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.

По карте «Триумфальное шествие Советской власти» учитель поставит перед учениками задачу выяснить: каким путем — мирным или путем восстания — установилась Советская власть в большинстве городов страны? Современная политическая карта мира даст наглядную опору для усвоения понятий «крах колониальной системы империализма», «образование мировой системы социализма».

В младших и средних классах на уроках истории применяется прием «оживления» карты с помощью разного рода аппликаций, цветных силуэтов и условных знаков. С помощью «живой» карты учитель получает возможность вычленить, подчеркнуть нужные элементы исторической карты, сосредоточить внимание школьников на этих элементах, организуя восприятие и облегчая запоминание изучаемого материала. Существенное

значение в средних классах имеет конкретизация излагаемого материала с помощью «живой» карты. Этим задачам служат занимательные наглядные средства — силуэты пеших и конных воинов, повозок и верблюдов, военных кораблей, костры восстаний, скрещенные мечи сражений и пр. Но с возрастом учащихся изменяется и педагогическое значение «живой» карты: из средства конкретизации она все больше становится средством, облегчающим объяснение исторических явлений и раскрытие исторических связей и закономерностей.

Наглядные средства «живой» карты в старших классах также несколько иные: вместо занятных силуэтов простые условные знаки. Их прикрепляют, конечно, не на тематическую карту (на ней достаточно ясно вычленены все необходимые элементы), а на общую историческую карту, а еще чаще — на «немую» физико-географическую карту.

Примером может служить объяснение в VII классе некоторых причин возвышения Московского княжества. Цветными стрелками на исторической карте Восточной Европы в XIV в. обозначим торговые пути, проходившие через Москву. Цветным шнуром обведем территорию, занятую великорусской народностью; в центре ее окажется Москва. Черные стрелы (по масштабу карты каждая стрела длиной 250 км) направим от границ Ливонии, Литвы, Золотой Орды к центру Русской земли. Ни одна из стрел не достигнет московских владений: чтобы подойти к Москве, врагам приходилось прежде пробиваться сквозь соседние русские княжества. Раскрытые путем анализа карты, с помощью наглядных средств «живой» карты преимуществ географического положения Москвы хорошо усваиваются учащимися и прочно закрепляются в их памяти.

Точно так же с помощью цветных стрел, окрашенных в цвета национальных флагов империалистических государств, легче и проще объяснить основные направления агрессивных устремлений «великих» держав на Балканах в начале XX в., клубок противоречий в этом районе, недаром получившем название «порохового погреба Европы».

Изучая события Великой Отечественной войны, мы значительно облегчим учащимся усвоение хода военных действий, если вместо сложной обзорной карты, где отражены перемещения линий Восточного фронта в течение пяти лет, используем физико-географический обзор Европейской части СССР, красными и черными флажками обозначив линию фронта в начале войны, крупными черными стрелами — основные направления ударов фашистских войск и красными — контрудары советских войск. В ходе дальнейшего изложения мы перемещаем условные знаки, обозначающие линию фронта, и, таким образом, перед учащимися возникает ряд последовательных ситуаций, характеризующих положение фронта на различных этапах войны. Таким

же способом мы разбираем наступательные операции Советских Вооруженных Сил в 1944—1945 гг.

Одно из важных преимуществ «живой» карты — ее динамичность: нужные элементы в нужном сочетании возникают перед учащимися по мере изложения.

Этим преимуществом в еще большей степени обладает стенная контурная карта на линолеуме (или на темной клеенке). Сделать ее несложно: на лист линолеума (размером не менее $1,5 \times 1$ м) белой краской наносятся контуры континента с главными реками и озерами. Хорошо иметь несколько таких карт с очертаниями Европы, Европейской части СССР, Азии, Африки, Северной Америки. С помощью цветных мелков можно продемонстрировать расширение и падение Римской империи, образование империи Карла Великого, раздел Китая на сферы влияния, а с помощью заготовок-аппликаций из кусков плотной цветной бумаги определенной формы, прикрепляемых кнопками к линолеуму, можно показать рост Московского княжества в XIV—XV вв. и т. п.

Но максимально динамична мультипликационная карта учебного кинофильма, например карты, включенные в учебные фильмы «Падение фашистской столицы», «Победа на Волге» и др. Подобные мультипликационные кинокарты по империализму, истории Балканских войн, первой империалистической войне, гражданской войне, Великой Отечественной войне нужны школе. Их можно было бы использовать на уроках в качестве наглядного пособия, очень удобного для учебной работы.

Сказанным выше о задачах работы по карте определяется и характер заданий по самостоятельной работе с исторической картой. В практике преподавания эти задания чаще всего имеют своей целью закрепление материала и нередко заключаются в копировании исторической карты. Такого рода графические работы прочно, иногда на долгие годы запечатлеваются в памяти учащихся «образ карты» изучаемой эпохи. Однако такие задания рекомендуется давать лишь в редких случаях, когда они безусловно необходимы, так как выполнение всякого рода графических заданий по истории, а особенно вычерчивание карт, требует большой затраты времени, без особой нужды загружая учащихся.

Необходимо учитывать, что простое копирование исторической карты мало что дает для развития исторического мышления и пространственных представлений ученика, способствуя лишь закреплению материала. Между тем имеются другие, гораздо более экономные в смысле времени способы закрепления материала по карте. Это небольшие задания по контурной карте, а главное — систематическая работа по карте при изучении нового материала в классе, обязательное и неуклонное требование показа учащимися по карте при устном ответе, включение каждый

раз хотя бы небольшой работы по карте в домашнее задание. Эти задания в V—VI классах весьма просты: найти на карте, уметь показать по карте. А затем все сложнее: определить по карте, какие народы Поволжья были охвачены восстанием под руководством С. Разина, определить по карте в учебнике, каково было международное и внутреннее положение революционной Франции весной 1793 г., выучить ход русско-японской войны, проследив по карте в учебнике путь эскадры Рождественского и операции сухопутных войск в Маньчжурии и т. д.

Таким образом, самостоятельная работа учащихся по исторической карте совсем не обязательно связана с выполнением заданий графического характера. Основная цель работы по карте состоит в том, чтобы научить учащихся читать и понимать карту, извлекая из нее познавательный материал. Поэтому основным содержанием самостоятельной работы учащихся по карте должно быть ее осмысливание, а формой домашнего задания по карте — задание, связанное с выполнением устной работы описательного или лучше аналитического характера путем сравнения двух карт, анализа общей или тематической карты в учебнике или историческом атласе.

Особенно интересными могут быть познавательные задачи для самостоятельной работы по атласу. Работа с атласом не нашла освещения в методической литературе. Между тем в ряде школ ведется регулярная работа с атласом. Школа приобретает 12—15 экземпляров атласов (один атлас на двух учащихся); они хранятся в методическом кабинете и используются для фронтальной работы на уроках истории. Для выполнения домашнего задания по атласу учащиеся получают из методического кабинета под ответственность старосты или дежурного необходимое количество атласов и остаются на несколько минут после уроков. Школьники, имеющие свои атласы, работают дома.

Вот несколько задач.

1. Задача на повторение материала по разделу «От Венского конгресса до 1848 г.». По карте установить и назвать центры национально-освободительного движения в эти годы. Объяснить, почему именно здесь шла борьба за национальное освобождение. (Вспомнить решения Венского конгресса относительно этих стран.)

Эту задачу, включающую и повторительную и аналитическую работу, можно дать в порядке подготовки к повторительному или повторительно-обобщающему уроку.

2. Задача по анализу экономической карты США в 1860 г. На основании карты установить, в каких штатах — в свободных от рабства или в рабовладельческих — были сосредоточены основные центры промышленности, более густая сеть железных дорог и каналов, чей тыл был слабее (учитывая важнейшие восстания в период 1800—1860 гг.), сделать вывод: на чьей стороне

были экономические и политические преимущества в начавшейся гражданской войне?

Эту задачу лучше дать перед уроком, посвященным рассказу о начале и ходе гражданской войны. Конечно, характеристику сил Севера и Юга может сделать и сам учитель, но выводы, сделанные учащимися самостоятельно, путем анализа карты, являются для них куда более убедительными, прочнее закрепляются в памяти и значительно облегчают усвоение последующего материала на уроке.

3. По экономической карте Европейской России накануне реформы 1861 г. выяснить, в каких отраслях промышленности и в каких районах страны преобладал крепостной труд, а в каких — вольнонаемный; в каких отраслях и районах победил вольнонаемный труд, чем это объясняется?

Обе задачи могут быть даны в связи с изучением темы «Кризис крепостного строя в России».

4. По карте «Империалистическая экспансия и агрессивные планы Германии в конце XIX и начале XX в.» (в «Атласе новой истории», ч. II) определить основные рынки вывоза капитала из Германии.

5. Сопоставить эти данные с данными о рынках вывоза английского капитала (см. карту в том же атласе) и сделать вывод: в каких пунктах земного шара интересы английского капитала сталкивались с интересами германского капитала?

Задача может быть дана в IX классе при изучении международных отношений начала XX в. и причин первой мировой империалистической войны.

§ 19. Мел и доска на уроках истории

Классная доска на уроках истории очень часто используется не по назначению: на нее вывешивают карты и картины. Между тем для карт и картин издавна пользовались несложным «техническим средством» — деревянной стойкой, почему-то почти исчезнувшей из школьного инвентаря. За отсутствием стойки можно для этой же цели использовать стенные рейки возле классной доски. Доска же должна быть полностью открыта для работы на уроке истории.

Прежде всего, доска служит для различных записей в ходе урока. На ней пишут тему и план урока (в V—VI классах), даты важнейших событий, имена исторических деятелей, новые исторические термины, задания на дом. Опытный учитель располагает эти записи на доске в определенном порядке и системе: в одном столбце — даты, в другом — новые термины и т. д. Беспорядочная запись на доске не только затруднила бы работу учащихся, но приучила бы их к небрежности. Ведя записи на

доске, учитель выполняет все требования школьного орфографического режима: имена и термины записывает в именительном падеже, имена собственные — с заглавной, а нарицательные — со строчной буквы, соблюдает правила переноса и правильное написание всех букв.

Кроме ведения записей, классная доска на уроках истории используется для меловых рисунков и чертежей — меловых схематических планов, эскизных схематических карт, схем, диаграмм и графиков.

Меловой рисунок и чертеж на классной доске в преподавании истории был известен и дореволюционной школе, но методика его не была разработана и сфера применения научно не определена.

В советской школе меловой чертеж применялся в 20-е годы главным образом в виде разного рода схем при изучении обществоведческого материала, в частности некоторых вопросов политической экономии. С введением курса конкретной гражданской истории в 30-е годы меловые схемы стали использоваться для наглядного выражения общественного и политического строя, а также при изучении военного и революционного прошлого (схематические планы сражений и восстаний). Последние особенно широко стали применяться на уроках и во внеклассной работе по истории в годы Великой Отечественной войны.

Одним из первых энтузиастов и пропагандистов мелового рисунка еще до войны был В. С. Мурзаев, преподаватель рисования и методист Московского института усовершенствования учителей. Его статья «Искусство классной доски на уроках истории в школе» («Исторический журнал», 1938, № 1, стр. 120—127) была, насколько нам известно, первой в этом роде. Следует отметить, что в предвоенные годы меловой рисунок на классной доске рассматривался в основном как наглядное средство, призванное восполнить недостаток наглядных пособий по истории, имевший место в те годы. Такое понимание функций мелового рисунка на доске до некоторой степени нашло отражение в посмертно изданной талантливо и увлекательно написанной книге В. С. Мурзаева «Рисунки на классной доске в преподавании истории» (1946 г.). В. С. Мурзаев правильно подметил существенные особенности и преимущества мелового рисунка — его динамичность, его активизирующие свойства. «В этом маленьком и скромном кусочке белого мела, который учитель беспомощно держит в своей руке, таятся большие и неожиданные возможности, — утверждал автор. — Чудесный кусочек мела!»

В 1946 г. в журнале «Преподавание истории в школе» появились статьи Д. Н. Никифорова «Доска и мел на уроках истории»¹ и А. А. Вагина «Применение схематических планов и карт

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1946, № 2.

на уроках истории и их роль в воспитании учащихся»¹. В 1952 г. Учпедгизом издана книга А. Вагина «Наглядность в преподавании истории (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах)», а в 1955 г. — книга Д. Н. Никифорова «Наглядность в преподавании истории древнего мира и средних веков. Доска и мел на уроках истории в V—VII классах».

Опыт советской школы получает распространение в странах социалистического лагеря. В 1956 г. в ГДР издается на немецком языке книга В. С. Мурзаева с дополнениями для немецких учителей; помимо рисунков автора, она содержит 45 таблиц меловых рисунков, отражающих опыт немецкой демократической школы в этой области². В методическом журнале «Geschichte in der Schule» в течение ряда лет творческим поискам немецких учителей, применявших меловые чертежи на уроках истории в ГДР, отводилась особая страничка «Мел и доска» с репродукциями предложенных ими схем и рисунков.

Все более широкому применению мелового чертежа в преподавании истории в школах нашей страны способствовали: пропаганда этого метода, проводимая многими институтами усовершенствования учителей, в форме лекций, практических занятий и в отдельных случаях путем организации семинаров-практикумов для учителей; практическая подготовка студентов ряда педвузов к многообразному использованию мела и доски на уроках истории; появление пособий по методике применения меловых схем и рисунков в преподавании истории и обществоведения³.

В настоящее время меловый рисунок в преподавании истории прочно вошел в методический арсенал советской школы. Об этом свидетельствуют широкие рекомендации этого метода в новых методических пособиях по основным разделам школьного курса истории⁴.

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1946, № 4.

² „Tafel und Kreide im Geschichtsunterricht“, Berlin, 1956, „Volk und Wissen“, S. 176.

³ В числе их назовем: Т. Т. Гаманков. Альбом по истории СССР для VIII класса (на укр. яз.) с методическими указаниями. Киев, «Радянська школа», 1959.

⁴ Имеются в виду: Д. Н. Никифоров. Наглядность в преподавании истории. М., «Просвещение», 1964; Г. И. Годер. Изучение истории древнего мира в V классе. М., «Просвещение», 1965; Е. В. Агибалова и Г. М. Донской. Методика преподавания истории средних веков. М., «Просвещение», 1966; «Изучение истории древнего мира и средних веков в V—VI классах», под ред. Е. И. Никаноровой. М., «Просвещение», 1964; «Изучение истории СССР в старших классах вечерней (сменной) школы», под ред. М. Ю. Поволоцкой. М., «Просвещение», 1965; П. С. Лейбенгроб. Изучение истории СССР в 7 классе. М., «Просвещение», 1967; С. Е. Левин. Уроки по элементарному курсу истории СССР в VII классе. М., Учпедгиз, 1962.

В чем заключается преимущество мелового чертежа и рисунка на классной доске? Каковы его специфические функции, познавательное и воспитательное значение? В каких случаях его применение педагогически оправдано и целесообразно? Попробуем выяснить эти вопросы на конкретном примере использования мелового схематического плана на классной доске.

Урок «Победа под Полтавой и конец Северной войны» в VII классе. Учитель, пользуясь стенной картой, ведет рассказ о вторжении шведов на Украину, объясняет, почему в 1709 г. шведы решили овладеть Полтавой.

«Полтава расположена на реке Ворскле (голубым мелком учитель быстро наносит извилистую линию и белым многоугольником — укрепления Полтавы). Вокруг широкие степи; небольшие леса вблизи Полтавы (зеленым мелком наносятся на доску соответствующие условные знаки). Шведы обложили Полтаву (фиолетовые прямоугольники вокруг городских укреплений), но небольшой русский гарнизон упорно защищался. Петр I решил дать захватчикам генеральное сражение. Сорокатысячная русская армия подошла к Полтаве (на доске красная пунктирная линия, отмечающая движение русских). Убедившись в невозможности атаковать шведов в районе Полтавы, русские форсируют Ворсклу выше, у села Семеновки, и строят здесь укрепленный лагерь (на доске — белый прямоугольник). Учитель сообщает учащимся, что в европейских армиях XVIII в. господствовала линейная тактика. Ее распространение было связано с усовершенствованием стрелкового оружия (фузея со штыком). Растянутые шеренги открывали возможность одновременной стрельбы вдоль фронта.

Такое построение делало сражение в XVIII в. шаблонным: стрельба вдоль фронта, медленное движение растянутых линий, как на параде, слабая подвижность войск в бою. Сражения разворачивались только на открытой ровной местности. Линейная тактика требовала длительной муштровки войск и редко приводила к решительной победе. Но русские внесли много оригинального в замысел Полтавского боя. Прежде всего Петр I перенес свой лагерь ближе к Полтаве на сравнительно небольшое пространство, где шведы не могли полностью реализовать все тактические преимущества своего «практикованного» войска, сосредоточил артиллерию на левом фланге лагеря, выстроил войска в две линии и выделил резерв. На просеке, на пути шведов создал впервые в истории систему полевых редутов, чтобы рассечь шведскую армию и ослабить ее. Таким образом, учтя слабые стороны линейной тактики, русское командование подготовило поле боя для разгрома шведов. Бой начался в третьем часу утра 27 июня.

Горит восток зарею новой...

Шведские войска двинулись к просеке.

Волнуясь, конница летит,
Пехота движется за нею...

(На доске наносим условные знаки, обозначающие конницу и пехоту.)

Сыны любимые победы,
Сквозь огонь окопов рвутся шведы...

Но в узкой просеке между редутами стройные ряды шведов оказались рассеченными; они попали под перекрестный огонь русских.

Пальбой отбитые дружины,
Мешаясь, падают во прах...

Больше всего пострадало правое крыло шведской армии, особенно войска под командованием Росса и Шлиппенбаха. Росс вынужден был отступить к Полтаве, а солдаты Шлиппенбаха были оттеснены в лесные овраги, окружены русскими и сложили оружие (фиолетовый пунктир назад к Полтаве, красный кружок — окружение Шлиппенбаха).

Уходит Розен сквозь теснины,
Сдается пылкий Шлиппенбах...

Наконец основные силы шведов, неся серьезные потери, расстроенными рядами прорвались сквозь редуты на открытое поле. В это время русская кавалерия, вступившая в бой со шведами, наносит им страшный сабельный удар и внезапно уходит к своему лагерю, подняв тучи пыли. Чуть пыль рассеялась, справа от шведов, от русского лагеря открывает огонь русская артиллерия. Шведы бросились в бегство. С трудом удалось остановить их у Будищенского леса и построить в ряды. Так закончилась первая фаза сражения — бой за редуты. Его итоги: сильно ослаблен шведский правый фланг, а главное, моральный урон — шведы испытали силу русского оружия; их вера в победу подорвана. Битва затихла.

Уж близок полдень. Жар пылает.
Как пахарь, битва отдыхает...

Обе армии стоят в боевой готовности. Шведы видят перед собою

Уж не расстроенные тучи
Несчастных нарвских беглецов,
А нить полков, блестящих, стройных,
Послушных, смиренных и спокойных,
И ряд незыблемый штыков.

Десять лет войны не прошли бесследно: русская армия окрепла и научилась бить шведов.

В 9 часов утра шведские полки пришли в движение. Навстречу шведам с распушенными знаменами и барабанным боем

двинулась первая линия русских войск. Генеральное сражение началось. Загрохотали пушки, загремели ружейные залпы, закипел ожесточенный рукопашный бой. «Хотя и зело жестоко в огне оба войска бились, однако ж то все долее двух часов не продолжалось: ибо непобедимые господа шведы скоро хребет показали... так что шведское войско ни единожды потом не остановилось...» (из «Юрнала Петра Великого»).

И следом конница пустилась;
Убийством тупятся мечи,
И падшими вся степь покрылась,
Как роем черной саранчи...

Рассказ учителя о Полтавском бое занял 8 минут. С помощью мелового чертежа учитель дал конкретное представление об этом событии, неповторимом и непохожем на другие сражения. Учащиеся узнали о замысле русских, о бое за редуты, сдаче Шлиппенбаха, генеральном сражении и разгроме шведской армии. Без помощи схематического плана объяснить учащимся этот сложный материал в такой короткий срок невозможно.

Следовательно: 1) использование мелового чертежа на доске дает экономию во времени, возможность доходчиво и быстро изложить и объяснить сложное историческое явление. Иногда достаточно нескольких штрихов мелом на классной доске, чтобы учащимся стало понятно то, над разъяснением чего подчас бьется учитель в течение целого урока.

Спрашивается, а не достигнем ли мы тех же результатов, используя не меловой чертеж, а готовый схематический план, вычерченный на листе и вывешенный в классе? В том-то и дело, что 2) в отличие от готового пособия меловой чертеж динамичен: он возникает на глазах учащихся по мере хода изложения. Благодаря этому значительно облегчается процесс восприятия: «В каждый момент перед глазами учащихся имеется лишь то, что связывается уже с известным материалом. Ничто незнание, еще непонятное не мешает восприятию»¹. 3) Еще известный психолог Джемс высказывал мысль, что «никто не может непрерывно сосредоточивать внимание на неизменяющемся объекте мысли». А схематический чертеж, возникающий на доске по мере хода изложения, является как раз таким объектом, который развивается на глазах учащихся, обнаруживая все новое содержание. Поэтому применение мелового чертежа открывает широкие возможности для организации активного внимания. Разумеется, преимущества мелового рисунка реализуются в полной мере лишь при условии, если он воспроизводится на доске одновременно с рассказом учителя. При этом каждое звено в объяснении учителя (в данном примере — последовательное

¹ И. В. Гиттис. Начальное обучение истории. Л., 1939, стр. 133.

развитие хода сражения) как бы проецируется на классной доске в виде последовательно вводимых элементов наглядного изображения, и весь процесс его восприятия предельно упорядочивается.

4) В ходе объяснения по готовому схематическому плану мы вынуждены вычленять нужные в каждый данный момент детали, но вычленять лишь мысленно, ибо наглядное изображение зрительно предстает перед учащимися во всей своей сложности. В результате и анализ события и тем более синтезирующий процесс мышления осуществляются затрудненно и в явном противоречии с наглядным объектом. Работа же с «живым» меловым чертежом представляет собой с точки зрения учащегося последовательное накопление элементов изображения, последовательное мысленное восхождение от элементов и этапов к целостной картине события и при этом, что крайне важно, с опорой на зрительное восприятие, не противоречащее, а подтверждающее движение нашей мысли. И лишь с последним логическим звеном объяснения наглядное изображение предстает как законченное целое. Так, применение «живого» изображения на доске помогает нам как-то естественно и свободно развивать активное синтезирующее мышление учащихся на довольно сложном историческом материале. А как известно, операция синтеза обычно вызывает затруднения у учащихся.

5) Применяя эскизный чертеж на доске, учитель истории перестает быть только рассказчиком. Работая у доски, он не только сообщает, он изображает. Рассказывая, он показывает. Эта активная «работа» учителя не может не увлечь и школьников. Редко кто из учащихся станет перерисовывать в тетрадь готовую схему, демонстрируемую в классе. Иное дело — схематический чертеж, включенный в рассказ учителя, составляющий органическую часть его повествования и развертывающийся на глазах школьников. В ходе урока учащиеся обычно не только следят за объяснениями учителя и одновременно за развертыванием соответствующего схематического плана на доске, но производят вместо записи конспекта эскизные зарисовки в своих тетрадях.

Благодаря этому восприятие приобретает исключительно активный характер: учащиеся не только следят за ходом изучаемого события, но участвуют в его графическом изображении.

Эта работа аналогична работе одновременно по двум картам, упражняет распределение внимания, его мгновенное переключение от наблюдения к графическому изображению на бумаге.

6) Достигая комплексного сочетания слуховых и зрительных восприятий с одновременным участием зрительно-моторной деятельности учащихся, мы приближаемся к выполнению известного «золотого правила» Яна Амоса Коменского: «...все, что

только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...»¹.

Восприятие материала, преподносимого таким способом на уроке истории, необычайно активизируется.

7) Уже этим обеспечивается исключительная прочность запоминания. Совершенно прав Д. Н. Никифоров, отмечая, что «стили греческих колонн на всю жизнь останутся в памяти учащегося, если он вместе с учителем изобразит капители — дорическую, ионическую и коринфскую»².

8) Если мы систематически приучаем школьников с IV—V классов к зарисовке в тетради по истории того, что учитель изобразил на классной доске, и требуем воспроизведения этих рисунков при устном ответе, то это не только способствует выработке практически полезных навыков, но, что важнее, повышает сознательность и активность домашней работы учащихся. Усвоение заданного материала благодаря использованию эскизной зарисовки в тетради в значительной мере освобождается от элементов механической зубрежки. Можно бессознательно заучить текст учебника и передать его содержание заученными фразами. Но ответ по схеме не может свестись к повторению рассказа учителя. Учащийся сможет дать правильное изложение вопроса, подробности которого отсутствуют в тексте учебника, лишь в том случае, если он сознательно разбирается в схеме и усвоил себе самый смысл исторического явления, отраженного в схеме.

9) Меловой чертеж служит прекрасной опорой для устного ответа учащегося. Слабо подготовленным учащимся он помогает построить связное изложение, а рассказ сильного ученика приобретает в этом случае особую полноту, последовательность и четкость.

10) Связанный с живой речью учителя, меловой рисунок, естественно, не может не быть эскизным: погоня за тщательной обработкой деталей, за картографической точностью задержала бы движение рисунка, оторвала бы слово учителя от наглядного изображения. Педагогический рисунок должен быть быстрым и энергичным. Его конкретная изобразительная наглядность в сравнении с картиной, иллюстрацией не велика. Но бедность конкретными деталями отнюдь не снижает его познавательного значения. Его роль в познании исторических явлений

¹ «Великая Дидактика». М., Учпедгиз, 1939, т. I, стр. 207.

² Д. Н. Никифоров. Доска и мел на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1946, № 2, стр. 41.

иная, чем у картины, иллюстрации, карты. Он призван передать лишь характерную физиономию предмета (явления, события) или существенные связи и отношения между явлениями. Поэтому он является в руках учителя прекрасным средством подачи материала в препарированном виде. Он нужен там, где является необходимость упростить изображение предмета (эскизный рисунок), или пространственной ситуации (схематический план, карта), или структурных отношений (схема управления). Но именно в силу этих особенностей меловой чертеж облегчает учащимся восхождение от чувственной конкретности наглядных образов к выявлению существенного, основного, общего, т. е. путь к понятиям и закономерностям.

Указанные особенности мелового чертежа вместе с тем ограничивают сферу его применения. Он не может служить универсальным наглядным приемом — он не заменит ни цветной картины, ни портрета, ни иллюстрации, ни карты, ни учебного фильма. Но его нельзя рассматривать и как вспомогательное, дополнительное средство к указанным пособиям. Он имеет хотя и ограниченную, но совершенно особую сферу применения и в своих специфических функциях также не может быть заменен ни одним из названных средств наглядности. В чем же заключаются эти особые функции?

Прежде всего, меловой чертеж нам крайне необходим при разъяснении динамики исторических явлений: при помощи кусочка мела и влажной тряпки так легко внести изменения в изображение на доске! Не случайно мел и доска широко используются при изучении военного и революционного прошлого и в V и в X классах, начиная с битвы при Каннах и кончая штурмом Берлина.

Но меловой чертеж может быть столь же широко использован для разъяснения сложных вопросов экономики в школьном курсе истории, различных процессов возникновения (мануфактуры), изменений (огораживания, столыпинская аграрная реформа), развития (график роста промышленной продукции, график промышленного цикла и т. п.).

Что применение мелового чертежа связано с показом исторических явлений в динамике и помогает именно такому показу, можно иллюстрировать следующим примером. Излагая в VII классе материал о русском городе XVII в., учитель может дать описание Москвы, какой она была к этому времени. Такому варианту изложения вполне отвечало бы использование готового схематического плана Москвы XVII в. Но тот же материал может быть подан в форме рассказа о том, как возникла и выросла Москва, или еще лучше в форме беседы, в ходе которой учащиеся вспомнят, как росла Москва и как исторически сложились ее планировка и концентрические кольца ее укреплений. Такое обозрение предмета в его динамике потребует меловой

схемы. Вот при впадении Неглинки в Москву-реку возникает Кремль, вокруг него вырастает посад. У стен Кремля в XVI в. шумит Большой торг, позднее это Красная площадь, здесь воздвигнута церковь Покрова (Василий Блаженный). Великий посад (Китай-город) в 1535 г. обнесли каменной стеной. За стенами Китай-города раскинулись боярские усадьбы, выросли дома духовенства, дворы служилых людей, избы писцов. В конце XVI в. и эту часть города обнесли белокаменной стеной, назвав Белым городом. За его стенами селился ремесленный и рабочий люд. Деревянный, или «черный», город был защищен бревенчатой стеной, а когда ее сожгли польские интервенты,— земляным валом. От Кремля через ворота Белого города расходились главные улицы. Это были старинные торговые дороги в ближние и дальние города — Тверская, Дмитровка, Арбат, Ордынка.

А на доске — по мере хода рассказа (или беседы) — растет Москва, протягиваются пути на Тверь, к Смоленску, в Крымскую Орду...

Очевидно, второй, генетический способ изложения, раскрывающий происхождение концентрической планировки и радиальных магистралей Москвы, обнаруживающий эти закономерности, характерные для большинства крупных городов средневековой Европы, куда более предпочтителен в познавательном отношении, чем простое описание Москвы, так сказать, в статике, и тем более если он осуществлен с привлечением класса к беседе. А эту динамику так наглядно подтверждает меловой чертёж!

Педагогический рисунок и чертёж применяются и в тех случаях, когда представляется необходимым вычлени́ть те или иные элементы или детали из сложного наглядного комплекса или изображения, скажем из элементов учебной картины или иллюстрации — предметы быта, архитектурные, технические детали.

Примером может служить работа в V классе над иллюстрацией «Бой греков с троянцами» (с барельефа V в. до н. э.) в учебнике Ф. П. Коровкина. Учитель предлагает внимательно рассмотреть изображение и ответить: чем вооружены греки и троянцы? Чем защищена голова, чем прикрыто тело воина? Называют копье, лук со стрелами, шлем с высоким гребнем, круглый щит. Каждый из предметов вооружения учитель изображает на доске, а школьники воспроизводят в тетрадах, подписывая соответствующие термины. Так производится анализ наглядного изображения с вычлени́ением его элементов и вынесением их на доску. Психологи отмечают, что дети нередко не могут выделить или объединить что-либо только мысленно, а нуждаются в постоянной поддержке, которую оказывает им реальное, действенное расчленение предмета. И на дом учитель задает: по рисункам в тетради составить «рассказ» «Как был вооружен древне-

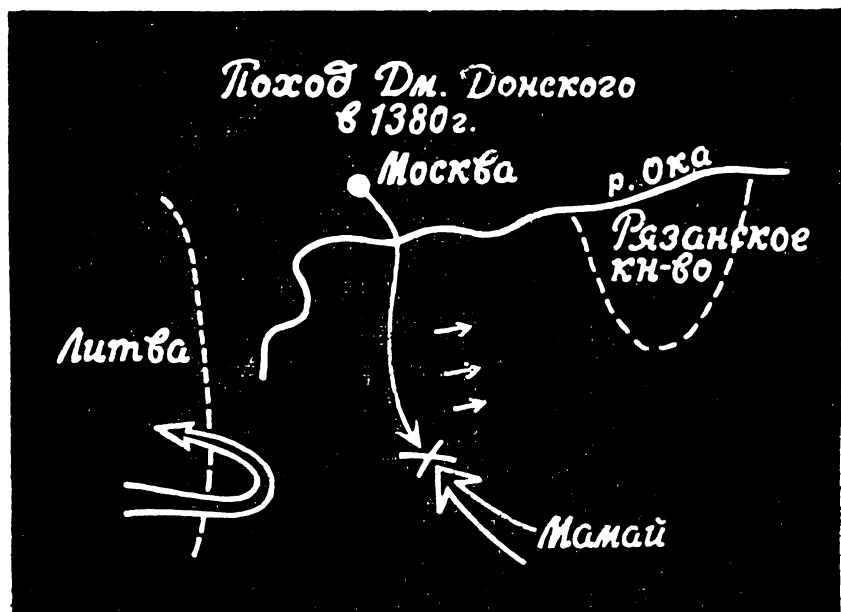


Рис. 4.

греческий воин и как он пользовался этим оружием в бою». Так, на доступном и наглядном материале школьники постепенно и последовательно учатся овладевать процессами анализа и синтеза.

Из данного примера с очевидностью следует, что в использовании мела и доски центр тяжести лежит не в выполнении самого рисунка, а в той активной мыслительной работе учащихся, которая в связи с этим рисунком организуется.

Разумеется, школьник более старшего возраста уже не нуждается в проведении такого наглядного анализа иллюстрации или учебной картины. Аналогичные приемы вычленения и вынесения на доску элементов исторической карты или сложного графика служат уже в VII—VIII классах несколько иным задачам, облегчая понимание сущности и закономерности изучаемого исторического явления, усвоение и закрепление общей идеи.

Например, рассказывая в VII классе о движении русской рати под водительством великого московского князя Дмитрия Ивановича, учитель упомянет о разногласиях среди военачальников-бояр. Одни, более осторожные, советовали ждать врага на Оке, у московских рубежей. Они указывали, что на помощь Мамаю спешит рать литовского великого князя Ягайло, что князь рязанский, видимо, готовит измену, что идти в «поле»

опасно. Но возобладала традиционная русская стратегия смелого наступления. Дмитрий ведет войска навстречу Мамаю, чтобы разбить врага прежде, чем его союзники придут ему на помощь. В изложении этого вопроса учитель использует стенную карту, фиксируя внимание учащихся на немногих ее элементах: вот южная граница московских владений, Ока, вот путь войск Мамая и Ягайло, вот граница Рязани. И в этой обстановке — прямой путь русских к устью Непрядвы. Но... кончик указки скользит по карте, не оставляя следов. Нет подлинно наглядного вычленения нужных нам элементов карты! Обратимся же к доске, проведем на ней буквально пять-шесть линий — и мгновенно перед учащимися простая и выразительная схема, вычлененная из общей исторической карты и лаконично фиксирующая (и в тетрадах и в памяти учащихся!) основную идею урока: мысль о неустрашимости русских, о смелости их военного искусства (рис. 4).

В старших классах, где уроки истории предельно насыщены фактическим и идейно-политическим содержанием, где дорога каждая минута времени, на помощь приходит простая и лаконичная меловая схема, функция которой помочь раскрытию сущности сложных исторических явлений, выявлению и фиксации основной идеи излагаемого материала, наконец, предельно наглядному и экономному объяснению.

Примером может служить карта-схема, раскрывающая суть плана Шлиффена: границы Германии, Бельгии, Швейцарии, Париж, Варшава, две стрелы — первая через Бельгию на Париж (удар № 1), вторая — на Россию (удар № 2)¹. Меловая схема на доске помогает объяснить такие сложные вопросы, как столыпинская аграрная реформа, образование треста, система участия банков-монополистов в акционерном капитале трестов и образование финансового капитала (см. рис. 5 и 6).

Итак, педагогический чертеж на доске имеет определенную сферу применения, полностью оправдан и незаменим в тех случаях, когда необходимо показать динамику исторического явления, вычленить элементы наглядного изображения, объяснить сущность и закономерность сложного исторического явления.

Нам осталось выяснить, каковы функции и сфера применения мелового рисунка в точном смысле слова, т. е. эскизного изображения предметов, людей, исторического пейзажа и т. д. Это тем более необходимо, что в методической литературе имели место рекомендации более широкого применения мелового рисунка, чем это оправдано педагогической целесообразностью.

Так, В. С. Мурзаев в названной выше работе склонен был переоценивать значение педагогического рисунка в преподавании

¹ См.: „Tafel und Kreide im Geschichtsunterricht“, S. 163.

Схема плана Шиффрена

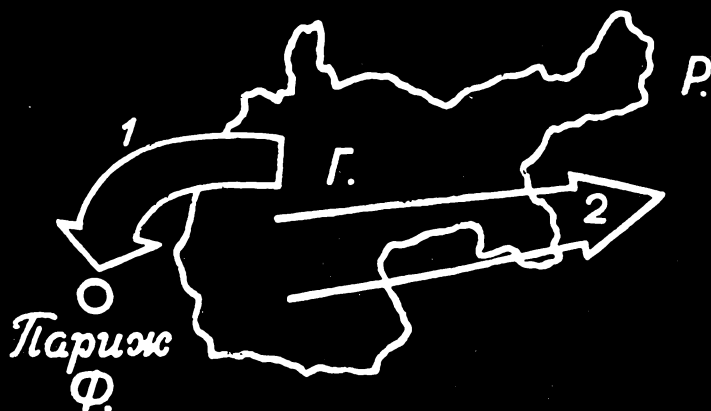


Рис. 5.

истории, навязать несвойственные ему функции, рассматривая его как универсальное средство, призванное заменять нужное наглядное пособие — картину, иллюстрацию и т. д.

Едва ли оправданы предложенные В. С. Мурзаевым «меловые пейзажи» («Свайный поселок», «Средневековый замок», «Развалины Помпей») — они лишены динамики, их воспроизведение на доске требует много времени, их лучше заменить готовой картиной или хорошо выполненной самодельной таблицей. Не представляется убедительным обоснование необходимости мелового рисунка недостатком наглядных пособий в школе и потребностью заменить им недостающие изображения.

«Рисование на доске более настоятельно необходимо в младших классах, когда учащихся приходится знакомить с формой, с контуром тех или других предметов»¹, — утверждал Д. Н. Никифоров. Но ведь с формой и контуром изучаемых предметов мы имеем возможность знакомить учащихся V—VI классов по иллюстрациям в учебнике или в иллюстрированном альбоме, по хорошо выполненным самодельным изображениям — рисункам на больших листах ватмана, по самодельным диапозитивам. Недостающие изображения могут быть с гораздо большим успехом

¹ Д. Н. Никифоров. Мел и доска на уроках истории. «Преподавание истории в школе», 1946, № 2, стр. 48.

Схема образования Антанты

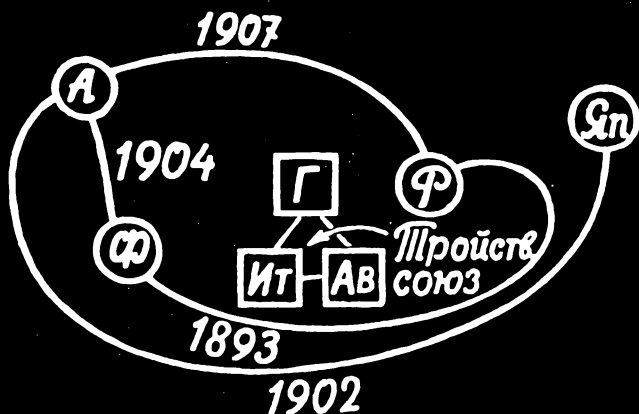


Рис. 6.

созданы различными способами, куда более совершенными, чем эскизное рисование на доске.

И все же меловые рисунки-изображения находят довольно широкое применение именно в V—VI классах. В каких случаях они действительно имеют познавательную ценность?

Опыт показывает, что меловые зарисовки на доске в обучении истории в V—VI классах педагогически оправданы при том условии, если эти рисунки становятся объектом активной деятельности учащихся, как это имеет место в приведенном выше примере работы с изображениями предметов вооружения древних греков, в частности, если учащиеся воспроизводят их в своих тетрадах. Самый процесс изображения детьми орудий каменного века, мотыги, античной амфоры и т. п. представляет собой один из важнейших моментов активного овладения предметом познания. Меловой рисунок в этих случаях предполагает ведение учащимися тетрадей по истории.

Наконец, в ряде случаев педагогический рисунок оправдан независимо от его воспроизведения учащимися: когда он помогает объяснить тот или иной предмет, например объяснить различие между пушкой и мортирой, между нижнебойным и верхнебойным колесом, объяснить устройство и действие тарана и т. п.

Меловой рисунок и чертеж на доске часто сочетаются с аппликациями. Готовые аппликации дают возможность

экономить время. Воспроизведение на доске соответствующего чертежа или рисунка осуществляется при этом очень быстро. Удачные цветные аппликации, приложенные к пособию Д. Н. Никифорова «Наглядность в преподавании истории древнего мира и средних веков» (1955 г.), дают возможность предельно просто и убедительно объяснить учащимся V и VI классов два таких сложных вопроса, как происхождение Афинского государства и возникновение средневекового города.

При помощи цветных мелков и цветных аппликаций на доске возникает панорама местности, в центре которой высится замок, у его стен — деревушка, в стороне, у пересечения дорог — кузница, вокруг которой постепенно возникают мастерские ремесленников, лавки купцов — вырастает город.

Для эскизной схемы можно использовать одноцветные аппликации-силуэты. Так, при помощи шести одноцветных силуэтов средневекового города (с готическими шпилями соборов и крутыми скатами городских кровель!) можно наглядно и быстро показать на доске, где, в каких пунктах возникали средневековые города; рядом с силуэтами замка, монастыря, у пересечения двух сухопутных дорог (линии желтым мелком) и при впадении одной реки в другую (две волнистые линии), у бродов и мостов, рядом с силуэтом развалин древнеримской крепости. Неоднократная проверка путем проведения короткого письменного опроса показала, что в классах, где применялась эта схема с аппликациями, соответствующий материал усваивался вдвое лучше, чем в классах, где он излагался без применения наглядности*.

Схемы с аппликациями могут быть использованы при объяснении сложных вопросов экономики: сущность нэпа и развитие товарооборота между социалистической промышленностью и крестьянскими хозяйствами при нэпе, коллективизация сельского хозяйства и др.

Нередко высказывается мнение, что применение педагогического рисунка на классной доске требует особых способностей или длительного обучения. Между тем рисовать на классной доске может каждый учитель. Ведь речь идет об эскизном рисовании простейших схем, диаграмм, схематических планов, основным элементом которых является прямая линия.

Разумеется, искусство педагогического рисунка на классной доске имеет свою технику. Но техника эта проста, и освоить ее может каждый путем несложных самостоятельных упражнений. При этом нужно иметь в виду, что, чем смелее и увереннее вы будете действовать мелом, тем скорее освоите это нехитрое искусство.

Необходимо чаще упражняться в рисовании на классной доске. Правильный совет давал учителю энтузиаст педагогического рисования В. С. Мурзаев: «Почаще стирай доску, т. е. больше учись, больше упражняйся — в этом все дело!»

Несколько слов о технических средствах. Они просты: белый мел на черном фоне доски, иногда аппликация. Лучше использовать аппликации — силуэты из ярко-желтой, оранжевой или белой бумаги. Все эти цвета особенно выразительны на черной доске и обеспечивают большую четкость восприятия и прочность запоминания. Аппликации по заданному образцу могут сделать сами школьники, умеющие рисовать.

Целесообразно пользоваться цветными мелками. Учитель сам легко заготовит мелки любых цветов: разрезав кусочек обыкновенного мела вдоль на две пластинки, опустить их на несколько часов в цветную тушь или краску, а затем высушить. На доске хорошо видны голубой, желтый, оранжевый, зеленый мелки, хуже — красный и фиолетовый. Стирать мел с доски следует сухой тряпкой. Вот и вся «техника».

§ 20. Экранные пособия и другие технические средства в обучении истории

Применение технических средств в обучении истории и обществоведения следует рассматривать не как хлопотливую обязанность, а как продуманное использование учителем разнообразных устройств и пособий, помогающих ему в учебно-воспитательной работе. Применение технических средств не только не снижает руководящей роли учителя, но при умелом и целесообразном, т. е. педагогически обоснованном, их использовании содействует более эффективной ее реализации. Применение технических средств открывает перед учителем истории ряд новых возможностей улучшить организацию учебного процесса, более рационально использовать время на уроке, усилить результативность наглядного обучения и средств живого слова, привлечь учебный материал в такой форме, которая обеспечивает наиболее активное его восприятие, осмысливание и запоминание учащимися.

1. Простейшие технические устройства, безусловно обязательные в обучении и абсолютно доступные любой школе:

а) подвижная *деревянная стойка* для вывешивания карт и учебных картин с простейшим устройством, позволяющим регулировать высоту; пособие, вешенное на стойке, привлекает внимание учащихся и доступно для обозрения всему классу¹; наличие стойки в классе или в кабинете истории высвобождает классную доску для записей и меловых рисунков;

б) чрезвычайно экономит время на уроке использование *переносной классной доски*, на которой заранее записывают

¹ См. об этом в § 13 стр. 162.

домашнее задание, вопросы для самостоятельной работы в классе (по картине, по документу), основные даты и пр.;

в) *раздвижная классная стенная доска* дает возможность шире ставить работу по сложным текстовым таблицам, записям и меловым чертежам, раскрывающим, например, внутреннее устройство греческой триеры, древнеримского военного корабля, а также при объяснении с помощью меловой схемы сложных теоретических вопросов в курсе истории и обществоведения¹.

Желательно также использование различных *технических приспособлений*, облегчающих работу с хронологическим и справочным материалом, например наборной витрины для работы с историческими датами и терминами, сконструированной учителем Б. Н. Рябцевым (г. Владимир) и изготовленной школьным столярным кружком², или ленты времени с подвижными шнурами, предложенной М. Г. Горбуновым (Шацкий р-н, Рязанская обл.), облегчающей изучение хронологии в V классе³. К сожалению, положительный опыт учителей-умельцев в этой области не учитывается организациями, ведающими производством наглядных пособий и школьного оборудования.

II. Вторую группу технических средств составляет **звукос-производящая аппаратура**, граммофонная и магнитофонная запись, радиопередачи.

Грамзапись произведений музыкального творчества даст возможность предоставить непосредственному восприятию учащихся тот культурно-исторический материал школьного курса, который невозможно ни показать наглядно, ни пересказать на уроке, ни изложить в учебнике. Использование долгоиграющих пластинок и проигрывателей при ознакомлении учащихся с произведениями русских и советских композиторов на уроках истории и особенно во внеклассной работе получает все более широкое распространение в практике городских и сельских школ. На занятиях кружка по изучению культуры России в XIX в. в старших классах прослушивание музыкальных произведений сочетается с докладами учащихся и сопровождается комментариями учителя⁴.

В связи с изучением истории освободительного и революционного движения в России было бы хорошо прослушать в грамзаписи народные песни о Разине, революционные песни конца

¹ О применении раздвижной классной доски с боковыми подвижными плоскостями см. опыт учителей истории ГДР, освещенный на страницах журнала „Geschichte in der Schule“ за 1956 г., в частности статьи Петера Хане в № 1 за 1956 г. („Die Bedeutung des Tafelbildes bei der Veranschaulichung des Themas „Die Lehre vom Staat und von der Diktatur des Proletariats“).

² См.: «Преподавание истории в школе», 1965, № 4, стр. 88—89.

³ «Преподавание истории в школе», 1964, № 6.

⁴ При подготовке к таким занятиям учитель использует популярную литературу, содержащую разбор музыкальных произведений.

XIX и начала XX в., а при изучении истории СССР после Великой Октябрьской революции — песни времен гражданской войны, первых пятилеток, Великой Отечественной войны, песни о борьбе за мир, против империалистической войны. В этих же темах может быть использован второй вид грамзаписей — *запись литературных произведений*, в частности стихов Э. Багрицкого, В. Маяковского, К. Симонова, А. Твардовского и других (в исполнении авторов или лучших чтецов). Все это заметно усиливает эмоциональное воздействие уроков истории.

Третий вид — *документальные записи выступлений выдающихся государственных и общественных деятелей*, и, прежде всего, В. И. Ленина. Грамзапись выступлений Ленина, сочетающая документальную подлинность исторического источника с выразительностью живой речи, широко применяется на уроках истории и обществоведения¹. Ее использование дает возможность донести до учащихся живое слово Ильича, с присущей ему необычайной силой убеждения, богатством интонаций, выразительностью и неотразимостью аргументации.

В практике преподавания наметились различные приемы организации учебной работы с этим ценнейшим источником:

а) включение грамзаписи в материал урока с предварительной постановкой вопроса (или вопросов) по содержанию выступления. Например, перед прослушиванием речи В. И. Ленина «Как навсегда спасти трудящихся от гнета помещиков и капиталистов» учитель поставит вопрос: что В. И. Ленин считал необходимым для победы нового, социалистического строя?

б) Прослушивание грамзаписи без предварительных объяснений и вопросов, но с последующей беседой по ее содержанию; так, например, используется запись речи «Обращение к Красной Армии» на уроке по истории гражданской войны и интервенции;

в) предварительное самостоятельное изучение текста выступления В. И. Ленина учащимися с последующим прослушиванием грамзаписи; таким способом, например, советует В. И. Пилипенко изучать речь «О крестьянах-середняках» (В. И. Ленин. Сочинения, т. 29, стр. 222—223). В этом случае прослушивание помогает учащимся глубже осознать высказывания В. И. Ленина. В курсе новейшей истории используются записи речей В. И. Ленина «III, Коммунистический Интернационал» и «Сообщение о переговорах по радио с Бела Кун» (см. т. 29).

К звуковым техническим средствам относятся *радиопередачи учебного и общеобразовательного характера для школьников*, беседы, лекции, консультации по обществоведению, радиопередачи из цикла «Страницы жизни замечательных людей» и др.

¹ Опыт луганского учителя В. И. Пилипенко, освещенный в журнале «Преподавание истории в школе» (1962, № 2), далеко не единственный.

Руководствуясь программами передач, учитель истории организует коллективное прослушивание радиолекции и других передач с последующим разбором и использованием их содержания на уроке.

Существенную помощь учителю оказывает использование *магнитофонных записей* на уроках истории и обществоведения. Материалом для таких записей служат радио- и телепередачи, представляющие интерес для учебной или внеклассной работы, встречи с участниками и свидетелями исторических событий, с писателями и общественными деятелями, выступления местных советских и хозяйственных работников на занятиях по обществоведению. Эти встречи и выступления, как правило, неповторимы, а магнитофонная запись, фиксирующая содержание поучительного мероприятия, позволяет воспроизводить его в течение ряда лет на уроках или во внеклассной работе. Техника этого дела дает возможность использовать запись не целиком, а лишь нужные фрагменты.

В ряде школ звукозапись применяется юными краеведами и следопытами для фиксации произведений устного творчества, рассказов старожилов о прошлом и т. д. Сокровища школьной фонотеки могут оказать существенную помощь учителям соседних школ¹.

III. Третья группа технических средств обучения представлена различными приборами и пособиями, обеспечивающими так называемую **световую наглядность** путем применения эпидиаскопа, диапозитивов, диафильмов и учебных кинофильмов.

Необходимым техническим условием систематического применения световой наглядности на уроках истории и обществоведения является наличие в школе кинокабинета или кабинета истории с соответствующим оборудованием, а) позволяющим быстро затемнять и освещать класс, б) с особыми лампочками, освещающими рабочие места школьников и дающими возможность в условиях затемнения вести записи, делать зарисовки с экрана, работать с учебником, в) с широкой классной доской, чтобы часть ее не была занята экраном, г) с двумя стойками для карты и картины. Такое оборудование позволит применять световую наглядность, не нарушая обычного хода работы на уроке и не суживая возможности применения других методов и средств обучения истории.

В тех случаях, когда в распоряжении учителя имеется редкий фотоснимок, подлинный документ, старинная гравюра, интересная иллюстрация в книге, небольшие размеры которых затрудняют их показ всему классу, полезно использовать *эпидиаскоп*.

¹ Об использовании магнитофонной записи на уроках обществоведения см. заметку В. Гриценко и И. Степаненко «Магнитофон на уроке» в журнале «Преподавание истории в школе», № 2 за 1967 г.

Его применение чрезвычайно расширяет возможность привлечь разнообразный иллюстративный и документальный материал.

По многим темам школьного курса истории имеются серии однотонных, а иногда цветных *диапозитивов* на стекле или на пленке. Диапозитивы удобны тем, что дают возможность учителю отобрать необходимые снимки и демонстрировать их в той последовательности, какая представляется наиболее соответствующей структуре и содержанию урока.

Во многих школах применяются самодельные диапозитивы на пленках в особых рамочках. Это позитивные изображения, полученные контактным способом с обычных негативных снимков на фотопленке, сделанных учителем и учащимися во время экскурсии в музей или к памятным местам¹.

В последние годы на смену диапозитивам на стекле пришли *диафильмы* — серии изображений на определенную тему, демонстрируемые при помощи фильмоскопа. Кадры диафильма содержат изображение и соответствующий текст. Диафильмы значительно дешевле диапозитивов на стекле, компактнее, удобны для хранения. Они выпущены почти по всем темам школьного курса истории в V—VIII и по многим темам программы IX—X классов. Техника показа диафильма доступна каждому учителю и даже школьнику. Вместе с тем многими учителями отмечены существенные недостатки этого вида пособий, создающие ряд трудностей при их использовании и несколько ограничивающие их применение на уроке: диафильм связывает учителя определенным, неизменным отбором и последовательностью кадров, связывает его и стандартный пояснительный текст, сопровождающий изображение. Проецированный на экран, он читается с трудом, отнимая место у изображения и время для его разбора. Столь же нелепо было бы помещать пояснительный текст на стенной учебной картине!

В методической литературе предлагаются различные приемы устранения указанных недостатков². Рекомендуются, например, демонстрируя диафильм, опускать по усмотрению учителя часть кадров. Однако этот прием вызывает, как правило, шумный протест учащихся, особенно в средних классах.

Рекомендуется также вырезать ненужные кадры, склеив оставшиеся киноклеем, зачернить тушью неудачный текст и комментировать содержание кадров по-своему. Но подобные рекомендации приемлемы лишь в том случае, если диафильм принадлежит лично учителю, а главное — вырезанные «второстепенные» кадры, может быть и лишние на уроке, нередко представляют ценный материал для внеклассных, кружковых занятий. Так, из

¹ Интересен в этом отношении опыт В. В. Пенькова, методиста тульского Обл. ИУУ.

² См., например: Э. Н. Жерновский. Использование диафильмов на уроках истории и во внеклассной работе. Изд. Киевского ИУУ, 1958.

диафильма «Леонардо да Винчи» учитель едва ли использует больше восьми кадров на уроке «Расцвет искусства в Италии XV—XVI вв.», где необходимо ознакомить учащихся еще с творчеством и Рафаэля и Микеланджело, а на специальном внеклассном занятии, особенно в старших классах, могут быть продемонстрированы все 48 кадров указанного диафильма.

В методическом отношении необходимо различать привлечение отдельных диапозитивов или кадров диафильма на уроке и проведение урока истории целиком или почти целиком на материале диапозитивов или диафильма. В первом случае речь идет об использовании очень немногих диапозитивов (или кадров диафильма) в качестве одного из вспомогательных наглядных средств для решения определенной познавательной задачи урока.

Например, если при изучении Московского вооруженного восстания в декабре 1905 г., в дополнение к единственной иллюстрации в учебнике мы покажем два-три диапозитива с документальных фотоснимков баррикад. В этом случае диакадры включаются в беседу с учащимися, как любое другое наглядное пособие, не изменяя общего хода работы на уроке. А так как изображение на диапозитиве представляет собой либо документальный снимок, либо учебную композицию событийного или типологического характера, либо портрет, либо схематический план, карикатуру, карту, то приемы использования экранных изображений в этом случае мало чем отличаются от методики работы с перечисленными видами наглядных пособий¹; здесь также необходима дозировка наглядного материала, опора на закономерности восприятия и т. д.

Иное дело — урок по диапозитивам с использованием до 15, 20 и более кадров. В этом случае преобладающим методом на уроке является наглядный метод и слово учителя выступает как метод организации восприятия и осмысливания наглядного материала. Структура урока в известной мере перестраивается применительно к показу значительного числа кадров.

Возможны два типа такого урока с диапозитивами — урок сообщения нового материала и повторительный урок.

Повторительный урок по диапозитивам может быть проведен в форме обзорно-повторительной лекции учителя по теме или в виде заранее подготовленных коротеньких докладов учащихся по одному-двум кадрам (рассказ школьника по картине, разбор диаграммы или схематического плана, изображенного на диапозитиве, и т. п.). И в том и в другом варианте урок начинается вводной беседой (или вводным словом учителя) по узловым вопросам и хронологическим вехам повторяемого материала и завершается итоговой беседой с выводами и обобщениями по

¹ См.: § 11—19.

разобранному наглядному (и другому) материалу урока. Готовясь к уроку, учитель отберет диапозитивы и наметит последовательность их показа, исходя из важности тех или иных вопросов и степени необходимости закрепления того или иного материала, а также продумает содержание своих комментариев или своего рассказа по каждому из кадров. В построении повторительных и повторительно-обобщающих уроков по теме особенно сказываются преимущества тематической серии диапозитивов перед диафильмом. Используя отдельные диапозитивы из различных серий, можно построить интересную повторительно-обобщающую работу в конце года по сквозным проблемам курса, например по проблеме «Крестьянские войны XVII—XVIII вв. в России» (в VII классе) по материалу серий диапозитивов: «Борьба против польско-шведской интервенции», «Укрепление самодержавия в XVII в.», «Крестьянская война под руководством С. Разина», «Крестьянская война под руководством Е. Пугачева» и др.

Наоборот, материал диафильмов наименее податлив для организации такой работы, тем более что специальных диафильмов для повторения в распоряжении учителя не имеется.

Более широко диафильмы используются при изучении нового материала. При построении урока по диапозитивам и диафильму как при повторении, так и при изучении нового материала учитель учтет две особенности в методике этих уроков.

Первая особенность вытекает из общих требований методики работы с наглядными изображениями: демонстрация кадра должна быть подготовлена предшествующим изложением учителя, показ кадра сопровождается небольшой паузой, необходимой для его рассмотрения учащимися; рассказ, объяснение или беседа проводится исходя из содержания самого наглядного изображения, опираясь на него. Типичной ошибкой начинающего учителя является отрыв его изложения от самого содержания демонстрируемого изображения¹.

Вторая особенность определяется своеобразием условий последовательного восприятия сравнительно большого числа изображений, не связанных непрерывностью действия, характерного для кинофильма, а представляющих отдельные изолированные кадры. В связи с этим при подготовке к уроку по диапозитивам особенно важно продумать связь между содержанием чередующихся кадров, подчеркнуть эту связь в объяснениях, даваемых учителем по наглядному материалу. «Маршрут» по кадрам (или диапозитивам) должен быть намечен с предельной четкостью и последовательностью. А если речь идет о серии диапозитивов или диафильме событийного содержания (например, «Борьба с мон-

¹ Сравни выше, § 15, стр. 192.

гольскими завоевателями в XVIII в.», «Путешествия Лисянского и Крузенштерна», «Крестьянская война под руководством С. Разина» и др.), связь между кадрами должна быть настолько тесной, чтобы их чередование и связный рассказ учителя составляли органическое целое.

При изучении каких вопросов школьного курса истории наиболее оправдано применение диапозитивов и диафильмов?

Как показывает опыт, включение этого материала в качестве одного из элементов наглядности целесообразно на любом уроке, особенно если речь идет о демонстрации документальных фотоснимков или изображений подлинных документов.

Статичность изображений, получаемых на экране с помощью диапозитивов и диафильмов, возможность демонстрирования любого кадра столько времени, сколько необходимо для его внимательного рассмотрения, возможность показа деталей и фрагментов изучаемого объекта в увеличенном виде делают наиболее оправданным применение этих технических средств световой наглядности при изучении вопросов культуры в школьном курсе истории, а также материала по истории развития техники, науки, географических и других открытий.

Прекрасный наглядный материал при изучении культуры древнего Египта и древней Греции, культуры России в начале и в середине XVIII в. и других тем дает диафильм «Государственный Эрмитаж» в шести частях, каждая из которых состоит из небольших разделов (по 10—15 кадров), соответствующих культурно-историческим темам курса истории.

Как элемент урока наряду с другими средствами наглядности используются в VI классе заключительные кадры диафильма «Арабский халифат и его культура».

Но точно так же оправдано проведение и целых уроков по диапозитивам или диафильму при изучении вопросов культуры, науки и техники. Диапозитивы и диафильмы дают возможность ознакомить учащихся с различными сторонами культуры изучаемой эпохи, с памятниками архитектуры, живописи, художественного ремесла, письменности. На таком разнообразном наглядном материале легче и убедительнее можно показать своеобразие и характерные особенности культуры данной страны, раскрыть ее классовый характер, закрепив и обобщив итоги урока в заключительной беседе, сопровождаемой повторным показом наиболее примечательных и характерных объектов.

Некоторые диафильмы могут быть использованы целиком или почти целиком в качестве наглядной основы урока сообщения нового материала. Таков, например, диафильм «Развитие русской культуры в XV—XVI веках». Из его 45 кадров с успехом могут быть использованы 20—25 кадров на уроке в VII классе. Точно так же на материале диафильма «Развитие ремесла и тор-

говли. Рост городов в средние века» (30 кадров) могут быть построены соответствующие уроки в VI классе.

В основу урока в значительной мере могут быть положены диапозитивы из серии «Географические открытия XV—XVI веков», «Развитие науки и техники XV—XVII веков» и др.

Зато едва ли целесообразно строить на основе диафильмов уроки по таким темам, где значительное место занимает анализ общественных отношений, изучение сложных вопросов экономики и политики, раскрытие исторических закономерностей. Вообще, привлекая тот или иной диафильм в качестве наглядной основы урока, мы каждый раз вынуждены подумать не только о том, чем обогатится содержание урока благодаря диафильму, но взвесить и то, что мы теряем в отношении идейного содержания урока, строя его в основном по диафильму. Примером могут служить уроки в VIII классе на тему «Отечественная война 1812 года». Диафильм на эту тему содержит 60 кадров; это в основном батальные сцены, эпизоды, портреты полководцев, карты и схемы сражений. Этот довольно однообразный материал далеко не охватывает фактического содержания темы и не реализует ее воспитательных и образовательных задач: на уроках учитель раскрывает и причины, и характер войны, замыслы французского командования и полководческое искусство Кутузова, привлекает интереснейший материал из мемуаров современников, отрывки из художественной литературы, проводит большую работу по карте, меловым чертежам на доске, по стенным картинам, тексту учебника, документам, хронологии. Значительная часть этого поучительного содержания урока выпадет, если мы построим его как «урок по диафильму». Нецелесообразно строить урок по диафильмам, кадры которых дают исторические явления в статике, если речь идет об изучении динамики событий (война, революция). Материал такого рода со значительно большим успехом может быть подан средствами учебного кино.

IV. К особой группе технических средств обучения относят **учебное кино**.

Учебный кинофильм — одно из средств наглядного обучения истории, отличающееся особой действенностью, выразительностью и силой впечатления. Кино дает живое изображение событий, но не средствами устного изложения, а в наглядных картинах, полных движения. В отличие от других наглядных средств обучения истории (картин, карт, диапозитивов, иллюстраций) кино дает возможность показать исторические явления в динамике, в драматических сценах, полных напряженного действия. Применение мультипликаций (мультипликационных карт, схематических мультипликационных планов) и других средств еще больше расширяет эту возможность. Применение кино в обучении истории оправдано в тех случаях, когда речь идет о необходимости показа исторических явлений в динамике. Не слу-

чайню наибольшей популярностью у учителей и школьников пользуются учебные фильмы, посвященные революционному и военному прошлому,— «Ледовое побоище» и др. (из 40 звуковых фильмов по истории для IV—X классов они составляют 26, т. е. 65%).

Средствами кино в большей степени, чем с помощью других наглядных средств, достигается в обучении истории элемент живого созерцания исторического прошлого. В особой степени это относится к *документально-хроникальным фильмам*. Если художественный фильм на историческую тему («Ледовое побоище», «Чапаев» и др.) можно в познавательном отношении сравнить с ролью исторической беллетристики, т. е. в основном в плане конкретизации, то хроникальный фильм, поскольку в нем зафиксировано прошлое в его зримой конкретности, является наглядным документом эпохи. Привлечение документально-хроникальных фильмов в преподавании истории полностью оправдывает себя, особенно в старших классах, при изучении событий XX в.

Яркость зрительных образов, выразительность наглядного материала, драматизм изображаемых событий делают учебный и в еще большей степени художественный фильм одним из сильнейших средств эмоционального воздействия, эстетического и нравственного воспитания. Хорошее звуковое оформление фильма усиливает его эмоциональное и эстетическое значение.

Позволяя привлечь на уроке наглядный материал, недоступный показу с помощью других средств, кино является одним из экономных методов передачи знаний. В течение 10—15 минут, занятых демонстрацией фильма, школьники нередко воспринимают материал, для ознакомления с которым потребовались бы дальние поездки, кропотливая работа в десятке музеев и книгохранилищ, длительные объяснения учителя.

Наконец, средства звукового кино дают возможность воспроизвести не только высказывания действующих лиц в художественном фильме, подлинные выступления ученых, общественных и политических деятелей, звуки музыки в фильмах, посвященных творчеству великих русских композиторов (фильмы «Композитор Чайковский», «Н. А. Римский-Корсаков», опера-былина «Садко»), но и явления, характерной чертой которых является звук: грохот залпов и вой самолетов в бою, шум веретен на фабрике и пр. Все это может повысить эмоциональное, эстетическое, познавательное значение учебных фильмов.

Однако преимущества кино еще не дают права на признание его универсальным наглядным средством в обучении истории. Ряд отрицательных моментов, имеющих серьезное значение в педагогическом плане, ограничивает его применение. Частью эти недостатки связаны со специфической природой кино, а в большей части обусловлены ошибками, допущенными при создании

многих учебных фильмов. Прежде всего, опыт школы свидетельствует о нецелесообразности использования кино для показа неподвижного, статического материала, требующего вдумчивого рассмотрения или прочтения, например кинофильмов, основным содержанием которых являются изображения архитектурных памятников, произведений живописи, художественного ремесла и т. п. Учителя отмечают, что при просмотре, например, фильма «Памятники культуры России в XV—XVI веках» кадры мелькают с такой быстротой, что учащиеся не в состоянии детально ознакомиться с демонстрируемыми объектами¹.

Нельзя не согласиться с мнением известного специалиста по вопросам учебного кино Б. Х. Толля, утверждающего, что проведенное им исследование сравнительной эффективности различных наглядных средств «показало, что статические наглядные пособия и даже обычное вербальное изложение обеспечивают более высокое усвоение, чем показ того же статического материала средствами кино. Быстро промелькнув перед аудиторией, статический материал фильма усваивается хуже, чем обстоятельно комментируемый и достаточно долго находящийся перед глазами учащихся материал диапозитивов, таблиц и моделей. В то же время динамические кадры (в соответствующей дозировке и при правильном использовании) неизменно дают огромный педагогический эффект»².

Сказанное можно иллюстрировать примером. Дело в том, что в событийные фильмы нередко включается статический материал (документы, воззвания в фильме «Победа на Волге» и др.). При просмотре, естественно, возникает желание прочитать с учащимися хотя бы часть текста. К сожалению, техника демонстрации звуковых фильмов при современных киноаппаратах исключает возможность остановки кадра (лента горит!) или хотя бы замедленной проекции³. А это абсолютно необходимо, если смотреть на фильм как на средство учебной работы на уроке, а не как на средство развлечения.

Серьезные недостатки учебных фильмов связаны со способом их озвучивания. В большинстве случаев это не звуковые фильмы, а фильмы с дикторским текстом и музыкальным аккомпанементом. В ряде фильмов дикторский текст неясен, невыразителен,

¹ Из этого отнюдь не следует, что культурно-историческая тематика не может быть подана средствами кино. Можно сослаться на удачный обзорно-тематический фильм «Из истории русской письменности» (длительностью около 10 минут), содержащий немало динамических моментов, с помощью которых наглядно и выразительно объяснены и приемы скорописи, и титла, и введение гражданского алфавита.

² Б. Х. Толль. Принципы построения учебного кинофильма, Л., 1959, стр. 19—20.

³ Школьный аппарат прежней системы, приспособленный к демонстрации немых фильмов, допускал возможность остановки, замедленной и обратной проекций.

изобилует пустыми, обтекаемыми формулировками, совершенно нетерпимыми в учебном процессе; в большинстве фильмов диктору навязана несвойственная ему роль — вместо комментирования изображаемых явлений подается сплошная лекция с экрана. Даже при наличии хорошего дикторского текста речь диктора часто не облегчает, а затрудняет педагогически правильную организацию учебной работы по содержанию фильма.

Дикторский текст стандартен. Живое слово учителя учитывает особенности класса, уровень подготовки учащихся, их своеобразную реакцию на содержание кадров. Во многих случаях дикторская речь в сравнении с живым словом учителя оказывается менее эффективной. Слово учителя по ходу демонстрации немого фильма обычно строго дозировано и целенаправлено: короткие реплики направляют внимание учащихся на существенные моменты, объясняют то, что действительно нуждается в объяснении, помогают сделать самостоятельные выводы из увиденного. Речь диктора чаще всего течет непрерывным потоком, назойливо и монотонно сопровождая каждый кадр, до предела ограничивая самостоятельное восприятие, мешая учащимся самим всмотреться, вдуматься, осознать и прочувствовать содержание фильма. Не удивительно, что значительная часть передовых учителей настаивает на выпуске немых учебных фильмов по истории¹. В помощь учителям эти фильмы можно было бы снабжать справочным текстом, подобно «Объяснениям» к учебным картинам. К сожалению, с 1948 г. выпуск немых учебных фильмов по истории фактически прекращен.

Методика использования учебных кинофильмов в преподавании истории. Прежде чем использовать кинофильм на уроке, учитель сам предварительно просмотрит его, ознакомится с монтажным листом, который содержит описание кадров и дикторский текст. Просмотр учебного фильма на уроке не развлечение, а учебная работа, которую организует учитель. Он заранее направит внимание учащихся на определенные стороны, детали, моменты в содержании фильма, поставит ряд вопросов, на которые школьники должны ответить на основании просмотренного материала, после просмотра фильма проведет беседу, включит в домашнее задание вопросы по фильму или другие задачи, связанные с его содержанием.

В практике преподавания истории наметились три основных способа использования учебных фильмов: а) урок с использованием короткометражного учебного фильма (не более 3—10 минут), б) киноурок и в) просмотр фильма во внеурочное время.

Ни один, даже весьма удачный учебный фильм не может быть рассчитан на то, чтобы полностью изложить и обеспечить усвое-

¹ В ряде зарубежных стран немые учебные фильмы занимают почетное место среди школьных кинопособий.

ние содержания темы или отдельного урока, заменив собой работу учителя и его руководящую роль. Даже если допустить, что средствами кино может быть полностью решена задача сообщения нового материала, все же никаким просмотром фильма невозможно установить связь нового материала с содержанием предыдущих уроков, организовать активный разбор и обобщение учащимися материала, воспринятого с экрана, его закрепление и т. д. А все это требует времени на уроке. Следовательно, если подходить к кино как средству организации учебного процесса, то полностью исключается целесообразность заполнения всего (или почти всего) времени на уроке демонстрацией фильма. А если учесть, что в большинстве случаев содержание фильма не исчерпывает (и не может исчерпать) идейно-образовательного содержания урока, то правильнее всего признать учебное кино в качестве одного из пособий, которое, не узурпируя все время на уроке, призвано занимать в нем свое вполне определенное место наряду с другими средствами и методами учебной работы. И совершенно правилен вывод Л. В. Чашко, «что лишь при дидактическом приспособлении их (т. е. учебных кинофильмов) к потребностям урока, применении отдельных частей и кинофрагментов в органическом единстве с другими средствами обучения и словом учителя повышается идейно-воспитательная ценность урока»¹

Так, на уроке в X классе на тему «Разгром гитлеровской Германии» имеет место и рассказ учителя о великом наступлении советских войск в начале 1945 г., и разбор документа, и использование художественной литературы, и, разумеется, тщательная работа по карте, схематическим планам. И лишь материал о штурме и капитуляции Берлина, эмоциональную вершину урока, учитель предпочтет подать с помощью пятиминутного кинофрагмента «Падение фашистской столицы», дающего возможность живого восприятия драматического события, полного динамики.

Таковыми кинофрагментами длительностью от 3 до 5 минут учителю легче маневрировать на уроке, включая их в общую систему учебной работы в соответствии с замыслом и структурой урока. К сожалению, упомянутый фрагмент является чуть ли не единственным среди учебных фильмов по истории².

Аналогично фрагментам могут быть использованы короткометражные (на 10 минут) фильмы, состоящие из одной части («Происхождение религии», «Рабочая газета «Правда», обзорно-тематический фильм «Из истории русской письменности» и др.). Представляет интерес опыт расчленения многометражного

¹ Л. В. Чашко. Кино на уроках истории СССР в VIII классах. «Преподавание истории в школе», 1964, № 5, стр. 74.

² Если не считать фрагментов для начальных классов.

(из пяти частей, т. е. на 50—60 минут) фильма «От февраля к Октябрю», который использовался на ряде уроков темы небольшими фрагментами по две, три, пять минут в сочетании с рассказом учителя, работой по тексту произведений В. И. Ленина, по документу, по различным наглядным пособиям¹. Опыт преподавания истории позволяет сделать вывод, что наиболее гибким средством, соответствующим условиям учебной работы на уроке истории, является кинофрагмент или короткий учебный фильм из одной части.

Что касается многометражных учебных фильмов (из трех или более частей), их применение на уроке истории значительно более ограничено и осуществляется в форме киноурока. Киноурок с длительным (до 20—25 минут) показом оправдывает себя главным образом как вводный урок (например, вводная киноэкскурсия по музейной экспозиции) или как обзорно-повторительный. Значительно шире используются такие фильмы во внеурочное время.

Но учитель истории располагает еще одним важным методом использования материала не учебных фильмов, а фильмов, идущих на большом экране. Особенно важное значение опора на материал современных кинофильмов приобретает в старших классах.

Беседы с учащимися X класса позволяют сделать вывод об исключительно важной роли документальных и художественных кинофильмов в ознакомлении старших школьников с событиями новейшей истории. Поучительны результаты анализа проведенных нами проверочных письменных работ в отношении роли иллюстраций в усвоении исторических фактов². После проверки этих работ учащимся была предложена небольшая анкета: указать, что, по их мнению, помогло им понять или запомнить исторические факты, приводимые в их работах. Преобладающими оказались ссылки на документальные, хроникальные и художественные кинофильмы. Учащиеся назвали фильмы: «Это не должно повториться», «Урок истории», «Эрнст Тельман — сын рабочего класса», «Чертов круг», «Капитан из Кельна». Именно эти фильмы запечатали в сознании учащихся образы Э. Тельмана, Г. Димитрова, картину горящего рейхстага, сцены лейпцигского суда над Димитровым, фигуры реакционных представителей финансового капитала и т. п.

Учитель, работающий в IX—X классах, должен учитывать, что представления учащихся о многих фактах истории новейшего времени формируются не только на учебном материале, но

¹ Опыт школы № 126 города Киева (см.: «Преподавание истории в школе», 1964, № 5, стр. 71—73).

² См.: А. Вагин. Наглядность в преподавании новейшей истории в X классах. В сб. «Из опыта преподавания новейшей истории», Учпедгиз, 1961.

и на основе других источников, далеко выходящих за рамки учебного процесса.

Как обеспечить привлечение этого важного источника? Прежде всего, учитель рекомендует учащимся посмотреть в кино наиболее интересные фильмы, относящиеся к тем или иным темам предстоящего курса. Если речь идет о фильмах, представляющих особую идейно-образовательную ценность, учитель проводит культпоходы учащихся в кино или организует просмотр этих фильмов в школьном кабинете.

Просмотр кинофильмов целесообразнее осуществлять до изучения соответствующей темы в классе. Поэтому перед демонстрацией фильма учитель дает самые краткие пояснения об эпохе и событиях, в нем освещенных. После демонстрации полезно побеседовать с учащимися, выяснить, что именно произвело на них особенно большое впечатление, насколько учащиеся разобрались в содержании, разъяснить не понятое ими.

При изучении соответствующей темы на уроке учитель не забудет опереться на живые представления, полученные учащимися из кинофильма. Он напомним наиболее яркие образы, наиболее существенные события, отраженные в фильме; сошлется на содержание фильма, известного большинству учащихся; с помощью немногих иллюстраций оживит в сознании учащихся впечатления от фильма; в ходе беседы выяснит, какие фактические сведения об изучаемых событиях известны учащимся из кинофильмов или других источников; включит эти факты в свой рассказ, конкретизируя таким образом программный материал, подлежащий усвоению.

V. Учебные телепередачи имеют пока еще экспериментальный характер. Их эффективность в должной мере не исследована, а методика использования телевидения в преподавании истории далеко не разработана. Тем не менее «голубой экран» с каждым годом занимает все более заметное место в учебном процессе не только в городских, но и в сельских школах. Регулярные учебные телепередачи организованы в Москве, Ленинграде, Одессе и других крупных городах СССР для сотен и сотен школ. Организация таких передач во всех областных городах, где имеются программные телецентры, — дело ближайшего будущего. В настоящее время существуют два способа организации телепередач по истории и обществоведению. Во-первых, передачи во внеучебное время, рассчитанные на прием их школьниками по домашним телевизорам. Руководствуясь печатной информацией, учитель заранее сообщает задание. Иногда после просмотра по материалу передачи проводится беседа на уроке, выявляются узловые моменты содержания и степень их понимания учащимися. При изучении соответствующего программного материала учитель опирается на знания тех учащихся, которым удалось увидеть телепередачу, привлекает их и в ходе беседы.

Чем больше учащихся в классе смогли просмотреть тематическую телепередачу, тем содержательнее и активнее проходит повторительно-обобщающий урок по теме. Передача по обществоведению на тему «Империализм», по словам учащихся ленинградской школы № 307, дала им убедительный фактический материал и тем значительно оживила обсуждение на ближайшем семинарском занятии «Империализм — канун пролетарской революции».

Большой интерес школьников, особенно в V—VII классах, вызывают внеурочные телепередачи, посвященные пропаганде книги («Что читать по истории?»). Телевидение дает возможность не только рассказать о книге, показать ее и содержащиеся в ней иллюстрации (это может сделать и учитель на уроке), но привлечь артистов к чтению отрывков из книг, привести интересный и недоступный школе наглядный материал из истории книги и об ее авторе, отрывки из кинофильмов, созданных по ее сюжету. Одна из таких передач (в Ленинграде) завершилась показом рисунков и макетов, созданных школьниками по мотивам прочитанных исторических повестей.

Второй способ — «прямое телевизионное обучение» — специальные учебные телепередачи в утренние часы для приема их в классе, на уроке истории. В этом случае расписание уроков в школе составляется с учетом дней и часов, закрепленных за учебными телепередачами по предмету в полугодовом плане.

Для приема учебных телепередач в школе оборудуется особый класс со шторами на окнах, двумя телевизорами и двумя видами электроосвещения — обычным для текущих занятий и более слабым, рассеянным светом, дающим возможность вести записи во время телесеанса.

Практикуется два вида учебных телепередач на урок: а) телевставки продолжительностью 15 минут (но не более 20—25), включаемые, подобно кинофрагментам, в ход урока наряду с использованием других средств и методов обучения; б) тематическая телепередача продолжительностью 30—40 минут, превращающая урок сообщения или повторения материала в телеурок.

И телевставка и телеурок в отношении методического профиля могут представлять собой лекцию, рассказ или беседу (с показом наглядного материала, недоступного в обычных условиях школьной работы, кинокадров, натурных съемок, документов, фотоснимков и т. п.), встречу с замечательными людьми или телеэкскурсию по залам музея, заводским цехам, совхозам, фермам, по маршруту научных экспедиций, с памятных мест, археологических раскопок. В качестве ведущих телепередачу выступают крупные ученые и писатели, опытные учителя, известные артисты, свидетели и участники исторических событий. Привлечение видных специалистов обеспечивает более актуаль-

ное освещение материала, более современную научную трактовку вопросов.

Так, телепередача для пятых классов ленинградских школ на тему «В стране пирамид» представляла собой рассказ директора Государственного Эрмитажа Б. Б. Пиотровского об экспедиции советских археологов в Египет. Рассказ сопровождался экскурсией по залам Эрмитажа, демонстрацией натурных съемок с берегов Нила, кинодокументов экспедиции, археологических находок и музейных экспонатов¹.

Таким образом, телеэкран необычайно расширяет возможности наглядного обучения истории, как бы выводя его за рамки класса, возможности общения школьника с людьми, у которых есть чему поучиться. Крупный специалист лишь изредка может прочитать лекцию на уроке в школе. Телевидение дает возможность провести такую встречу разом с тысячами школьников. Причем в отличие от лекции диктора в кинофильме, восприятие которой не связывается в сознании учащихся с конкретной личностью и потому воспринимаемой абстрактно, лекция или беседа по телевизору, где зрители видят собеседника, создает настолько прочную иллюзию личного контакта, что школьники, случается, ...отвечают вслух на вопросы, поставленные лектором или другим ведущим, воспринимая его как учителя, проводящего урок. Меняется отношение школьника к сообщаемому материалу, если этот материал воспринимается из уст ученого или участника событий, который смотрит с экрана.

Далеко не просто провести экскурсию городских школьников даже в пригородный совхоз или привезти учащихся из отдаленной сельской местности в государственный музей. Телевидение дает такую возможность. Но в отличие от учебных кинофильмов по культурно-исторической тематике, о серьезных недостатках которых сказано выше, телепередача делает зрителей как бы участниками экскурсии; нередко ведущий передачу действительно работает с небольшой группой школьников в музее, беседует по объектам музейной экспозиции, останавливается на экспонате столько, сколько необходимо для его внимательного рассмотрения, отвечает на вопросы юных экскурсантов. Телепередачи, ведущиеся для определенной области или группы соседних областей, дают значительно больше возможностей связывать программный материал с краеведением, с жизнью родного города. Телепередачи заметно повышают интерес учащихся к историческому прошлому и современности, вместе с тем требуя более напряженного внимания и более интенсивной умственной работы во время сеанса. Возможность сочетания живого собеседования с выразительной, почти предметной наглядностью необычайно

¹ См.: М. Н. Овчинникова и Т. С. Шабалина. Учебные телепередачи, «Преподавание истории в школе», 1965, № 6, стр. 73.

усиливает идейно-воспитательное и эмоциональное воздействие исторического материала: «На телеуроке по истории на тему «Герои гражданской войны» стояла напряженная тишина. Эмоциональный рассказ участника гражданской войны захватил учащихся. Когда на экране телевизора был показан судовой медный чайник — единственная вещь, оставшаяся после гибели легендарного «Гавриила», в классе пронесся легкий вздох»¹.

Таким образом, по ряду показателей как в отношении идейно-воспитательной, так и с дидактической стороны учебные телепередачи имеют существенные преимущества перед учебными кинофильмами.

Глава IV. **МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ**

«...средством всеобщего образования и в школах и вне школ служат хорошие книги. Если они действительно хорошо и мудро написаны, то представляют поистине оселок для отточки дарований, напилоч для изощрения ума, мазь для глаз, воронку для вливания мудрости»

Ян Амос Коменский

§ 21. Требования к учебнику истории. Работа с текстом учебника в классе и дома

Кроме живого слова учителя и наглядного материала, источником знаний по истории для школьника является текстовый источник. Чем старше учащиеся, тем большую долю сведений исторического характера они получают из научно-популярной и художественной литературы, из книг для чтения по истории, исторических документов, политических брошюр, журналов и газет.

Но основным учебным пособием по истории для школьника является все же не книга для чтения, не исторический документ, а учебник, содержащий систематическое изложение материала по истории, предусмотренного программой и подлежащего усвоению.

В дореволюционной школе учебник служил для разучивания материала, заданного на дом. Правда, и в старой школе практиковался один из методов работы с учебником в старших классах — разметка его текста на уроке по указанию учителя; наиболее важные места в тексте ученики подчеркивали, а второстепенные детали или материал, не предусмотренный программой, с

¹ См.: «О проведении учебных телепередач для школ Ленинграда и Ленинградской области». Методическое письмо, под ред. А. Д. Боборыкина, Н. П. Ивашкевича, А. А. Степанова. Л., 1965, стр. 6.

большим удовлетворением вычеркивали. В итоге такой «обработки» текста учебника получался костяк, подлежащий заучиванию для ответа на уроке и на экзамене.

Представление об учебнике истории как пособии, служащем в основном для закрепления материала учащимися дома, господствовало в советской школе в 1930—1940-е гг. Лишь немногие учителя вели в те годы систематическую работу на уроках над текстом учебника истории. Этому, помимо перегрузки уроков программным материалом, способствовал и характер учебников того времени: в них отсутствовали вопросы и задания по тексту, вопросы для повторения и обобщения, пояснительный текст под иллюстрациями и т. п.

За последнее десятилетие взгляд на место и роль учебника истории в процессе обучения значительно изменился. Советские учителя используют учебник истории как пособие и для обучения на самом уроке, и для выполнения домашних заданий. Задачи классной работы с текстом учебника понимаются значительно шире, чем в прежние годы: не только облегчить сознательное закрепление учебного материала дома, но обеспечить в какой-то степени его усвоение на уроке, а главное — научить самостоятельно работать с книгой, самостоятельно извлекать исторические знания из книги, оперировать материалом, содержащимся в учебнике.

Каковы наши требования к учебнику истории для советской школы?

1. Прежде всего, содержание учебника истории должно быть безупречным в н а у ч н о м отношении, т. е. давать научное изложение и освещение исторического прошлого, научную периодизацию. В содержании учебника истории должны быть отражены прочные основы марксистско-ленинской исторической науки. Как ни быстро развиваются научные исследования, основы науки о прошлом не меняются из года в год. На этом основано требование стабильности учебников. Еще в 1903 г. В. И. Ленин писал: «И популярная литература *только та и хороша, только та и годится*, которая служит десятилетия. Ибо популярная литература есть ряд *учебников для народа*, а учебники излагают азы, не меняющиеся *по полустолетиям*»¹.

2. Научность содержания учебника истории находится в единстве с его п а р т и й н о с т ь ю. Содержанием и способом изложения учебник истории способствует коммунистическому воспитанию, формированию марксистского понимания исторического процесса, выработке у учащихся твердых убеждений в победе коммунизма.

3. Изложение в учебнике, характеристики и оценки исторических явлений, формулировки и выводы должны быть д о с т у п -

¹ В. И. Л е н и н. Сочинения, т. 6, стр. 280.

ными для учащихся данного возраста. Излагая научные данные просто, ясно, литературно, учебник должен обогащать словарь учащихся, способствовать развитию их речи и исторического мышления.

4. Одно из важнейших требований к учебнику истории заключается в том, что способом изложения, расположением материала, своевременным раскрытием новых понятий учебник должен обеспечить правильную организацию процесса познания учащимися исторических явлений. Непоследовательность или неясность изложения, преждевременное введение новых понятий, не подготовленных необходимым конкретным материалом, изложение сложных вопросов, недоступных пониманию школьников данного возраста, — вот типичные нарушения указанного требования.

5. Не менее важным является наличие преемственности между учебниками для последовательных возрастных групп учащихся как в отношении отбора содержания, раскрытия важнейших понятий, изучения важнейших сторон общественной жизни, так и в смысле постепенного возрастания сложности проблем и глубины их изучения и, наконец, в отношении методического аппарата учебников.

Следует отметить, что разноречие между учебниками истории, имевший место в 1962—1965 гг., в настоящее время значительно уменьшился. В итоге общих усилий ряда авторов и авторских коллективов наметились контуры общего стиля учебника для среднего школьного возраста и в известной мере достигнута преемственность между учебниками для V, VI и VII классов.

6. Общепризнанными представляются требования к методическому аппарату учебника истории: он должен содержать исторические карты (в том числе цветные), иллюстрации и другие наглядные изображения (диаграммы, схематические планы и пр.) и небольшой справочный материал: оглавление, хронологическую таблицу.

В конце 1950-х годов появились новые учебники истории для советской школы. Их отличительная особенность — включение новых элементов методического аппарата (вопросов и заданий для учащихся по материалу параграфов и глав) и материалов (исторических документов, словарика или словника, итоговых обобщений по главам, синхронистических таблиц и иллюстрированных схем, списков рекомендуемой художественной и научно-популярной литературы, указаний о работе с учебником и пр.), рассчитанных на активизацию и организацию различных форм самостоятельной работы учащихся. Первым учебником нового типа был учебник истории древнего мира для V класса, составленный Ф. П. Коровкиным.

До сих пор спорным остается вопрос о характере изложения учебника истории, о двух типах учебника — учебнике

«рассказывающем» и учебнике, сжато сообщаемом. Еще в 30-е годы М. В. Нечкина говорила, что она хотела бы написать учебник настолько занимательный и яркий, чтобы ученик сразу с жадностью прочел его от первой страницы до последней¹.

Полемизируя с М. В. Нечкиной, проф. В. Н. Бернадский утверждал: «Идти вверх по ступенькам изучения основ какой-либо науки надо медленно, и учебник должен быть проводником в этом трудном процессе. Учебник должен быть насыщен фактами и богат мыслями, он должен вводить в сознание учащихся много новых сложных понятий и терминов. Не надо закрывать себе глаза на то, что всякий учебник поэтому должен быть книгой трудной для самостоятельной работы без помощи преподавателя. Предложение Нечкиной означало бы попытку заменить учебник историческим романом или повестью.

Это не значит, что учебник нужно заменить конспектом. Нет, не конспект нам нужен, но компактное, краткое, ясное и вместе с тем живое изложение...»².

Этот давний спор между защитниками «тощего» учебника и сторонниками учебника «рассказывающего» решается различным способом, с учетом возраста учащихся. В учебниках истории для V—VII классов рассказ и описание, естественно, должны занимать относительно больше места, чем в учебниках для IX—X классов, в изложении содержания которых заметно возрастают элементы теоретические: анализ, научная характеристика, выводы и обобщения. И однако учебник истории для любого возраста должен содержать материал, изложенный разнообразными методами. Школьник найдет в нем и живой рассказ, и красочное описание, и характеристики, но в нем должны быть и сжатое изложение событий, и объяснение сложных исторических явлений, и краткие выводы и обобщения. Это поможет учителю, опираясь на текст учебника, учить школьников рассказывать, давать характеристику, пользоваться сжатыми формулировками, делать выводы. Да, учебник не исторический роман, он содержит материал, требующий от учащихся работы мысли и памяти. Но этот учебный материал должен представлять интерес для учащихся данного возраста, возбуждать жажду знаний, давать стимул для серьезной и увлекательной умственной работы на уроке и дома. Учебник учит мыслить и помогает развитию речи учащихся.

Примерно в таком стиле и написаны учебники истории для V—VII классов.

Работа с иллюстрациями, картами и документальным мате-

¹ См.: В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Л., Учпедгиз, 1939, стр. 43.

² В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах, стр. 48.

риалом учебника рассмотрена в иной связи¹. Здесь мы остановимся главным образом на работе с текстом учебника.

Но прежде несколько слов об о з н а к о м л е н и и учащихся с новым учебником. Этот момент имеет особое значение в V классе, где школьник впервые встречается с учебником истории (после книги рассказов в IV классе). Ознакомление с учебником в V классе проводится обычно на вводном уроке, в связи с выяснением вопросов, что такое история, о чем рассказывает история древнего мира, что такое вещественные и письменные памятники. Необходимо практически ознакомить учащихся с оглавлением учебника, с членением на разделы, главы, параграфы и пункты, с картами, рисунками на обложке и ее внутренней стороне, показать, как, руководствуясь оглавлением, можно легко отыскать любой материал в учебнике. Дальнейшее ознакомление с учебником происходит в процессе овладения его содержанием. На каждом уроке в связи с изучением текущего программного материала необходимо упражнять учащихся в пользовании аппаратом учебника и учить их быстро ориентироваться в нем: «Откройте страницу 16, рассмотрите рисунок 15», «Откройте карту № 2 в альбомчике», «Откройте оглавление, найдите, в каком параграфе рассказано о первобытных скотоводах и земледельцах», «Откройте страницу, где начинается этот параграф, найдите пункт 3. О чем в нем рассказано?» Заканчивая изучение раздела «Древний Восток», можно начинать ознакомление со справочной таблицей в конце учебника («Важнейшие вопросы, рассматриваемые в учебнике») и обучать школьников пользоваться ею. Аналогично происходит ознакомление с учебником в VI классе².

В VII классе, где учащиеся свободно ориентируются в аппарате учебника, ознакомление с учебником истории СССР идет в основном путем выяснения содержания его трех разделов. Учащиеся должны вспомнить, с каким общественным строем они ознакомились в V классе, изучая историю древнего мира, в VI классе в курсе истории средних веков, на какие основные периоды делится история феодализма в средние века. Так намечается связь нового курса с материалом предшествующих лет обучения и перспективный контур содержания уроков истории СССР в VII классе. Что касается особенностей методического аппарата новых учебников, то в VII—VIII классах учитель может ограничиться краткими указаниями.

В IX—X классах целесообразно дать на первом уроке домашнее задание: самостоятельно ознакомиться с новым учебником. В хорошо подготовленных классах учащиеся сделают это, не дожидаясь указаний учителя.

¹ См.: § 14, 19 и 22.

² Помещенные в учебниках для V—VII классов инструкции для учащихся «Как работать с учебником» следует осваивать практически, в ходе повседневной работы на уроках и при разъяснении домашних заданий.

В практике передовых учителей наметились следующие **методы и приемы работы с текстом учебника.**

1. *Объяснительное и комментированное чтение.* В V классе, где учащиеся впервые овладевают сложным для них историческим содержанием текста, необходимо, особенно на первых уроках в связи с первичным восприятием и осмысливанием материала из рассказа учителя, проводить объяснительное чтение соответствующего текста параграфа, чередуя рассказ и чтение по частям — по абзацам или по пунктам. Затруднительные для чтения и понимания отрывки читает вслух учитель, учащиеся следят по тексту, более легкие абзацы читает вслух один из учащихся. В процессе чтения происходит проверка понимания текста («Как ты понимаешь выражение: **з н а ч и т е л ь н о** отличались от людей нашего времени? а чем они отличались от людей нашего времени? Люди собирали то, что им **д а в а л а** **п р и р о д а**. Как это надо понимать? Как можно сказать иначе?»). Учитель объясняет новые слова, термины, выражения, встретившиеся в тексте. В течение первых трех-четырех недель (т. е. 6—8 уроков) такая работа ведется по всему тексту параграфа. Она необходима, так как учит школьника внимательному и осмысленному чтению учебного текста, облегчая и направляя самостоятельное чтение учебника дома. При этом содержание нового материала в основном закрепляется на самом уроке.

В дальнейшем, по мере того как школьники овладевают умением осмысленного чтения исторического материала, сплошное объяснительное чтение сменяется **выборочным чтением** наиболее трудных мест, а приемы объяснительного чтения сменяются **комментариями** учителя. Комментированное чтение учителем отдельных, наиболее сложных мест в тексте учебника необходимо проводить до X класса включительно, так как одновременно с развитием у учащихся умений самостоятельной работы с учебником возрастает и сложность содержащегося в нем исторического материала.

2. В связи с этим возникает вопрос: должен ли учитель излагать весь материал параграфа или можно часть материала предоставить *самостоятельному чтению* без предварительных объяснений? В V—VI классах это необходимо практиковать прежде всего для того, чтобы учить школьников самостоятельно извлекать знания из текста учебника. Но далеко не во всех случаях это возможно и целесообразно. Неоправданным было бы давать для самостоятельного чтения текст параграфа, содержащий основные вопросы данного урока и требующий объяснений учителя, развернутой беседы с классом или яркого рассказа, несущего в себе важные познавательные или воспитательные функции, работы над раскрытием новых понятий. Так, на уроке «Культура Китая в средние века» нецелесообразно предлагать для самостоятельного чтения материал об искусстве, так как на

его основе осуществляются сложные задачи эстетического воспитания, производится разбор наглядного материала (дополнительного, из альбома и содержащегося в учебнике), формируются новые понятия (пагода, пейзаж), выясняется своеобразие китайского искусства. Зато материал об изобретениях, содержащий доступные учащимся фактические данные, можно дать для самостоятельного чтения, предварительно поставив вопрос: какие изобретения были сделаны китайским народом в средние века?

В этих случаях лучше, если учащиеся читают про себя и те, кто готов к ответу, поднимают руку. Это ускоряет работу, обеспечивает более вдумчивое отношение к прочитанному, заставляет каждого школьника принять участие в работе. Чтение же вслух материала одним из учащихся, к которому обычно и обращается учитель с вопросом по прочитанному, нередко снижает активность класса.

В старших классах самостоятельное чтение по учебнику материала, не требующего предварительных объяснений учителя, должно быть перенесено на домашнюю работу, так как время на уроке не следует тратить на те формы самостоятельной работы (чтение несложного текста), которыми давно овладели учащиеся.

3. Важным моментом в организации первичного восприятия нового исторического материала, излагаемого учителем, является *использование элементов текста учебника в рассказе учителя или прямые указания на текст учебника*: «Обратите внимание: в учебнике сказано, что победа под Орлеаном послужила началом народной войны за освобождение Франции», «Вот что говорит Руссо о мелкой собственности. У вас в учебнике на странице 57 приведены его высказывания», «В учебнике вы встретите два выражения — «дипломатия доллара» и «политика большой дубинки». Посмотрим, в чем заключалась та и другая политика».

4. Существенное значение в осмысливании текста учебника имеют *различные приемы его анализа и мыслительной обработки*.

Один из путей — обучение школьника умению разбираться в проблематике содержания учебного текста, в его тематической структуре: «О чем говорится в этом абзаце? Как можно озаглавить этот отрывок?» Этот путь приводит к разбивке текста на части и составлению плана. Другой путь — выделение главной, основной мысли в прочитанном отрывке. Этому следует учить с первых уроков в V классе (лучшие учителя учат этому уже в III—IV классах). Один из приемов: «Какую фразу (предложение) в этом абзаце вы предлагаете подчеркнуть как главную?» Систематически работая над выявлением главного, основного, мы избавим учащихся от вреднейшего недостатка «за деревьями не видеть леса», путать второстепенное с главным, не уметь толком передать содержание прочитанного, кратко сформулировать его.

В учебниках для VI—VIII классов некоторые параграфы не имеют подзаголовков пунктов. Учащимся дается задание: самостоятельно разбить текст параграфа на пункты и придумать соответствующие заголовки. В старших классах этот метод полезно применить в работе над популярной брошюрой, над доступной работой В. И. Ленина (например, «Доклад о революции 1905 года»).

5. Ближе к работе над составлением плана стоит *работа над заголовками глав, параграфов и пунктов*. Перед изложением нового материала учитель предлагает учащимся прочесть заголовки пунктов параграфа и таким способом ознакомить их с планом нового урока. К заголовку пункта или параграфа полезно возвратиться и после изложения нового материала, особенно в тех случаях, когда заголовок включает новое понятие, характеристику нового явления или формулировку новой для учащихся закономерности: «Империализм — загнивающий капитализм» (в чем выражается загнивание капитализма в эпоху империализма? Какие факты свидетельствуют, что капиталистический строй превратился в оковы для развития общества? И т. д.).

6. Центральное место в работе с учебником истории занимает *осмысливание самого исторического материала*, содержащегося в тексте, — анализ, обобщение, оценка исторических фактов, установление причинных и иных связей между ними, их сравнение и сопоставление.

Методическими приемами этой работы являются:

а) контрольные вопросы по узловым моментам содержания параграфа или пункта;

б) нахождение учащимися в тексте учебника ответа на поставленный вопрос (например: «Найдите в параграфе места, объясняющие, почему восстание жаков потерпело поражение»);

в) подтверждение вывода, сделанного на уроке, фактами из текста учебника;

г) сравнение двух или более явлений, описанных в тексте учебника, выявление сходства и различий, например сравнение регулярной армии, созданной при Петре I, с допетровским войском стрельцов и дворянской конницей;

д) задания на доказательство, например, доказать на основании текста параграфа, документа и иллюстрации, что до прихода европейцев хозяйство и культура ацтеков и инков были высоко развиты.

Во всех этих случаях учитель может, учитывая особенности материала и уровень подготовки учащихся, самостоятельно сформулировать вопрос или задание. Но чаще всего он использует вопросы и задания в учебнике. При этом наиболее сложные и существенные вопросы целесообразнее разобрать на уроке, менее сложные включить в домашнее задание. Разумеется, учитель, ру-

ководствуясь теми или иными соображениями, может опустить часть вопросов и заданий, предусмотренных в учебнике.

7. Опытный учитель систематически организует с учащимися *работу над итоговыми выводами, формулировками, определениями понятий, новыми терминами*. Все они, как правило, выделены в тексте жирным шрифтом, разрядкой или курсивом. Учитель обращает внимание учащихся на текст, выделенный в учебнике, предлагает прочесть его вслух (или про себя), разбирает указанную формулировку. Выводы в конце параграфа служат материалом для итоговой беседы. В тех случаях, когда важные выводы или положения учебника не выделены в тексте особым шрифтом, учитель предложит учащимся аккуратно подчеркнуть соответствующее место в тексте. Так, на уроке по теме «Завершение объединения Франции в XV веке» как итог беседы по первому вопросу разбирается и подчеркивается формулировка: «Труд крестьян и ремесленников создал условия для завершения объединения Франции» (см. § 26 в учебнике для VI класса).

8. Значительно повышается сознательность и прочность усвоения материала учебника благодаря *разметке его текста учащимися под руководством учителя*. Сложные места в учебнике (перечень предпосылок, причин, результатов, основных признаков явления, направлений экспансии, узлов противоречий и т. д.) прочитываются в классе, разбираются в ходе беседы, и здесь же учащиеся приходят к выводу, что необходимо подчеркнуть в тексте, пронумеровать (сбоку на полях учебника).

Таким образом подчеркивается логическая структура, логический костяк текста. В ходе этой работы учащиеся овладевают умением составлять развернутый план и конспект. Простейший пример такой работы — нумерация и подчеркивание на стр. 97 учебника истории средних веков двух-трех строк в тексте, где перечисляются группы феодального общества, заинтересованные в объединении страны и укреплении королевской власти.

9. Одним из важных звеньев работы с учебником является *обучение школьников умению выполнять домашние задания*¹. Существенным условием этого обучения служат точная формулировка домашнего задания и исчерпывающие указания, как его выполнить. Помимо заданий на пересказ текста («уметь рассказывать»); рассказ по плану, подготовку ответов на вопросы по тексту, подтверждение выводов, сформулированных в конце параграфа, фактами из текста учебника и пр., возможны несложные задания на преобразование материала в тексте учебника в таблицу, в схему, диаграмму или график. Например: составить таблицу хода военных действий первой мировой войны на Западном и Восточном фронтах; составить сравнительную таблицу взглядов

¹ Указания о том, как работать с учебником дома, школьник находит в учебниках истории для V—VII классов.

декабристов южан и северян; по цифрам § 25 в учебнике новой истории составить диаграммы роста промышленной продукции Англии в первой половине XIX в.

10. Большое познавательное и практическое значение имеет *выработка у школьников умения пользоваться материалом учебника* и излагать его не в той последовательности, в какой он изучался на уроках, умение быстро найти и выбрать то, что относится к определенному вопросу (например, к причинам поражения крестьянских восстаний в средние века). Такая работа производится при подготовке к итоговым повторительно-обобщающим урокам.

11. Как показано выше¹, одним из важнейших методов активной умственной деятельности учащихся является *применение ими ранее полученных знаний* при восприятии и осмысливании нового материала, излагаемого учителем. Но умению применять ранее полученные знания, сопоставлять старое с новым и т. д. необходимо учить на каждом уроке, не давая забывать старое. Правильно поступает учитель, постоянно побуждая школьников обращаться к ранее пройденному, восстанавливая его в памяти и используя для понимания нового: «Забыли? Откройте страницу 70, посмотрите, какие успехи в развитии ремесла и земледелия были достигнуты в Западной Европе к XI веку», «В учебнике говорится, что Париж в XIII—XIV вв. стал крупнейшим центром ремесла и торговли всей Северо-Восточной Франции; вспомним, что мы уже знаем о цеховом ремесле в Париже. Откройте страницу 76, найдите эти цифры».

12. Наконец, за справкой в учебнике мы обращаемся в ходе проверки домашнего задания, предлагая учащимся указать ошибку отвечающего товарища или уточнить его ответ, сославшись на определенное место в тексте.

Итак, разнообразные методы и приемы работы учителя и учащихся с текстом учебника пронизывают весь процесс обучения, на всех его звеньях — при восприятии, осмысливании, закреплении, применении исторического материала и при проверке его усвоения. Следует подчеркнуть, что все методы работы с учебником должны быть прежде практически показаны учащимся на уроке и лишь после этого могут стать предметом домашнего задания.

И самое главное — всякое обращение к тексту учебника, особенно различные задания на «самостоятельное» чтение по учебнику на самом уроке, должно быть мотивировано и оправдано педагогически. Учитель каждый раз должен отдать себе отчет: с какой целью он вводит чтение текста учащимися на уроке, какие преимущества в данном случае дает именно этот метод по сравнению с ярким рассказом учителя, разбором наглядного материала

¹ См. § 10.

или иными методами обучения истории — словом, почему необходима и целесообразна данная работа по учебнику.

Недопустимо, чтобы чтение по тексту учебника на уроках истории из метода познания превращалось в метод препровождения времени учащихся и учителя, не успевшего подготовиться к уроку.

§ 22. Работа с историческим документом

Еще до революции передовые учителя и методисты настаивали на широком использовании исторических документов в школьном преподавании истории. В 60-е годы прошлого столетия М. М. Стасюлевич противопоставлял догматическому способу обучения истории по учебнику, содержащему «готовый» материал и «готовые» выводы, реальный метод самостоятельного изучения прошлого учащимися на основании исторических документов.

В начале XX в. идеи М. Стасюлевича развил Н. Рожков, пропагандируя «лабораторный» метод изучения истории по источникам. Борьба сторонников «реального», «лабораторного» метода против догматического обучения, против системы зубрежки реакционных по содержанию и направлению учебников была прогрессивной в условиях дореволюционной школы. Однако одностороннее увлечение этим методом страдало переоценкой «исследовательских» возможностей учащихся средней школы и не обеспечивало усвоения ими системы исторических знаний. Эти недостатки, в свое время отмеченные многими передовыми учителями, особенно ярко обнаружались в годы массового применения «лабораторного» и «исследовательского» методов в качестве основных методов обучения истории в советской школе в 1920-х и в начале 1930-х годов, когда вместо учебников с их систематическим изложением исторических событий в школе использовались «рабочие книги», содержавшие документальный материал с контрольными вопросами к ним и краткими «заключительными очерками» по темам для самостоятельного изучения.

Отвергнув после 1934 г. «лабораторный» и «исследовательский» методы в качестве основных и ведущих, советская методика рассматривает работу по историческим документам в качестве одного из важных методов обучения истории в школе.

Привлечение исторических документов содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого, помогает ввести учащихся в обстановку изучаемой эпохи, дать им почувствовать язык, колорит, дух эпохи; доступный учащимся исторический документ служит для них прекрасным материалом для анализа; работа с документом активизирует мышление (и воображение!) школьника, учит его раз-

бираться в исторических явлениях, помогает выработке практически необходимых каждому советскому гражданину умений разбираться в содержании важнейших общественно-политических документов современности.

Необходимо иметь в виду и еще одну важную познавательную сторону работы с документом: она представляет собой один из путей практического ознакомления учащихся с методом исторического исследования. Еще в конце 30-х годов В. Н. Бернадский писал: «Вводя документ в преподавание истории, преподаватель знакомит учащихся с методом исторического знания и его источниками и тем способствует сближению истории как учебного предмета с историей как наукой. В старших классах средней школы преподавание учебного предмета должно ставить себе задачу знакомить несколько и с методом той или иной науки. Наконец, привлечение документа приводит к развитию у учащихся приемов критического анализа текста»¹.

Разумеется, в условиях средней школы, даже в старших классах, речь может идти лишь об элементах исследовательской работы с историческим документом.

К сожалению, документальный материал был полностью исключен из школьных учебников истории, изданных после 1934 г. Что касается сборников документов (хрестоматий), то они были рассчитаны не на школьников, а на учителей, студентов и преподавателей исторических факультетов. За время с 1934 до 1956 г. не было издано ни одного сборника исторических документов, предназначенных для самостоятельной работы в классе.

В этих условиях сколько-нибудь систематическая работа учащихся с историческими документами была крайне затруднена и осуществлялась сравнительно немногими учителями-энтузиастами. Вся забота по отбору, адаптированию и размножению (обычно на пишущей машинке) нужных отрывков из документов, формулированию вопросов и заданий по документу ложилась на учителя. Чаше поэтому использование документа на уроке ограничивалось чтением и комментированием его самим учителем.

С изданием новых школьных учебников истории роль документального материала в обучении существенно изменилась. Поскольку исторические документы включены в учебник и стали его необходимой составной частью, работа с ними на уроке истории является обязательной и приобрела массовый характер.

Характер, объем и содержание документального материала в учебниках истории различны в связи с возрастом учащихся и специфическими задачами курса истории, изучаемого в данном классе.

¹ В. Н. Бернадский. Методы преподавания истории в старших классах. Л., 1939, стр. 60.

В учебнике истории древнего мира для учащихся V класса, которые впервые приступают к работе с историческим документом, преобладает наиболее простой и доступный документальный материал повествовательного и описательного характера (около 90% всех документов в учебнике).

Удачно решает на документальном материале составитель учебника Ф. П. Коровкин задачи эстетического воспитания учащихся и ознакомления их с высокохудожественными литературными памятниками античности и древнего Востока: среди документов в учебнике преобладают отрывки из древнеегипетских литературных памятников, сказаний, народных песен, отрывки из «Одиссеи» и «Илиады» Гомера, из Эсхила, Гесиода, Плутарха, Вергилия, Горация.

Хозяйственные и юридические документы составляют в учебнике V класса около 10%.

Но с каждым новым этапом обучения изменяется и документальный материал: увеличивается объем этого материала в учебниках для более старшего возраста, растет удельный вес документов хозяйственных, юридических; в учебниках для VIII—X классов вводятся документы программно-политического, публицистического характера, выдержки из партийных документов, из произведений классиков марксизма-ленинизма. Доля повествоательно-описательного документального материала постепенно снижается: в учебнике истории средних веков для VI класса он составляет около 75%, в учебнике истории СССР для VII класса — менее 40%, в учебнике новой истории для IX класса — только 25%.

Перейдем к методике работы с документом. Возможны два способа использования исторических документов в школьном обучении истории: 1) включение документального материала в изложение учителя на уроке и 2) организация работы учащихся над текстом документа, его разбор.

1. Использование исторических документов в изложении учителя. Исторический документ включается учителем в изложение чаще всего с целью конкретизации рассказа или описания, придания ему большей эмоциональности.

Документальный материал, призванный усилить конкретность и эмоциональность рассказа, органически вводится, как бы вкрапливается в ткань повествования или картинного описания в виде очень небольших отрывков, даже отдельных фраз, выражений, ярких образов, выпуклых характеристик.

В этом случае не обязательно каждый раз указывать источник, откуда учитель взял материал для своего рассказа. Иногда достаточно общего указания: «по словам летописца», «по свидетельству современника», «по материалам газет». А часто и такие ссылки излишни, так как нарушили бы цельность впечатления от рассказа.

Включение небольших документальных отрывков в изложение учителя целесообразно, если: а) отрывок невелик, легко воспринимается, б) прост и понятен учащимся без дополнительных комментариев учителя, в) усиливает эмоциональность или конкретность изложения, г) вызывает интерес учащихся, д) содержит высказывания исторического деятеля и таким образом помогает оживить изложение прямой речью, яркой характеристикой.

Большой интерес, особенно в VIII—X классах, вызывают мемуарный материал, свидетельства современников и участников изучаемых событий. Умелое использование такого материала приближает рассказ учителя в отношении живости и наглядности к повествованию очевидца. «Вы так рассказываете, как будто сами там были», — говорят школьники своему учителю.

У Разумеется, краткие отрывки из документов учитель должен знать дословно или почти дословно и воспроизводить их по памяти близко к тексту. Чтение же документа, особенно если он велик по объему, обычно снижает внимание и интерес учащихся.

Наглядность и выразительность изложения, достигаемая привлечением документального материала, усиливается благодаря сочетанию документа с наглядным изображением, картиной или иллюстрацией в учебнике.

Так, по картине «Ян Гус на Констанцском соборе» учитель может провести драматизированный рассказ, целиком опираясь на исторический документ — свидетельство очевидца, итальянского гуманиста Поджо Браччолини (см. «Хрестоматия по истории средних веков», под ред. Н. П. Грацианского и С. Д. Сказкина, т. II. Учпедгиз, 1950, стр. 141—147). Использование документа в сочетании с картиной дает возможность учителю живо изобразить драматический момент острой борьбы на Констанцском соборе между сторонниками и противниками Гуса, высказывания которых с указанием имен и общественного положения приведены в документе. Н. В. Сперанская, предлагая указанный прием, справедливо отмечала, что сочетание работы с картиной и документом помогает в данном случае так живо персонифицировать борющиеся точки зрения, так эмоционально насытить изложение событий, что учащиеся с большим вниманием и волнением выслушивают урок¹.

Включение документального материала в повествование учителя активизирует слушание, восприятие, мышление и переживания школьников. Элементы документа, включенного в рассказ, нередко производят большое впечатление на учащихся, хорошо ими запоминаются и потому выступают в качестве точек опоры и

¹ См.: А. Вагин и Н. Сперанская. Документальный материал на уроках истории. Учпедгиз, 1959, стр. 68.

активизирующего фермента в заключительной беседе по содержанию урока.

Но исторический документ привлекается на уроке и с целью усилить доказательность, убедительность изложения учителя, подтвердить даваемые им характеристики, выводы.. В этом случае необходима ссылка на цитируемый документ и краткая его характеристика. Краткий анализ приведенного документа придает изложению учителя аргументированный характер..В зависимости от содержания документа, от подготовленности класса краткий разбор документального отрывка самим учителем может сочетаться с постановкой вопросов по документу перед классом или с коротенькой аналитико-обобщающей беседой.. Вопросы к документу перед его чтением и разбором приобретают в этом, случае характер постановки проблемы, а дальнейшее изложение и разбор документа учителем приближаются к проблемному изложению. Но указанный прием краткого анализа документа является переходом от его использования в изложении учителя к работе над документом с учащимися.

Остается отметить, что круг документальных источников, привлекаемых учителем для включения их содержания в свое изложение, необычайно широк и определяется в конечном счете эрудированностью самого преподавателя. Он может использовать в рассказе документальный материал, содержащийся в учебнике, может привлечь ценные в познавательном и воспитательном отношении отрывки из любого достоверного источника. Иное дело — развернутая работа по документам с классом. За редким исключением, учитель ведет эту работу по тем документам, текст которых включен в учебник истории и находится перед глазами каждого учащегося. В том случае, когда исторический документ используется для разбора его на уроке, необходимо подготовить учащихся к этой работе. Они должны знать: что представляет собой данный исторический документ, когда и кем он составлен, о чем мы можем узнать из этого документа, для выяснения каких вопросов мы к нему обращаемся. Иногда краткие сведения о документе школьники найдут в учебнике, но нередко такого рода справку дает учитель.

• Если документ содержит ряд незнакомых терминов, лучше их заранее выписать на доске с краткими пояснениями (либо вывесить заранее подготовленную таблицу терминов).

Словарную работу по несложному тексту можно провести в ходе разбора документа.

Для успеха работы с документом, особенно в V—VII классах, существенное значение имеет интерес школьников к его содержанию. Иногда достаточно несколько простых слов учителя, чтобы дети внимательно прослушали документ и приняли самое активное участие в его разборе: «Ребята, сейчас я прочитаю вам очень интересный документ. Это отрывки из «Завещания» кардинала

Ришелье, о котором мы сегодня говорили. Из документа мы узнаем, как относился Ришелье к трудовому народу, хотел ли он облегчить его тяжелое положение».

II. Работа над текстом исторического документа может быть организована различно:

- 1) разбор документа самим учителем;
- 2) разбор документа учащимися под непосредственным руководством учителя;
- 3) самостоятельная работа учащихся по документу на уроке по заданию учителя;
- 4) самостоятельная домашняя работа учащихся по документу по заданию учителя.

Рассмотрим эти методы.

1. Учитель сам читает и ведет разбор и комментирование исторического документа, а учащиеся следят за чтением по тексту и слушают объяснения учителя. Такой метод применяется сравнительно редко — при изучении наиболее сложных документов или в тех случаях, когда учитель ставит перед собой задачу познакомить учащихся с методами научного анализа исторических документов. Разбор документа этим методом ведется чаще всего по частям, объем которых зависит от степени сложности текста, от подготовленности (и возраста) учащихся; некоторые, наиболее сложные документы учитель разбирает фразу за фразой. Очевидно, такой способ работы с документом не является простым и находит применение чаще в старших классах. Комментированное чтение и научный анализ документа учителем требуют от учащихся сосредоточенного внимания и напряженной мыслительной работы. Мыслительная деятельность учащихся еще более активизируется, если учитель с самого начала формулирует познавательную задачу, наметит проблему, которая решается на основе анализа документа, будет ставить перед слушателями ряд ведущих вопросов.

Что касается V—VI классов, здесь элементарный разбор источника самим учителем служит показом приемов новой для учащихся работы с документальным материалом. Читая и разбирая небольшие отрывки исторических документов на первых уроках истории древнего мира, учитель постепенно вовлекает класс в разбор источника путем постановки вопросов и участия школьников в беседе.

2. Так происходит переход к самостоятельной работе учащихся по документу на уроке под непосредственным руководством учителя. Учитель медленно читает документ; учащиеся следят за чтением по своему тексту в учебнике. По содержанию документа (или по его частям) необходимо поставить вопросы для проверки степени понимания: о чем рассказано в документе (или в этом отрывке)? Что мы узнали? Как вы понимаете это место, это выражение? И т. д. Лишь убедившись, что учащимся ясен

общий смысл изложенного, можно приступить к повторному чтению и к разбору по частям.

Отрывок из «Описания бедствий страны» — один из первых исторических документов, изучаемых в V классе. Естественно, что его разбор мы ведем медленно, фразу за фразой:

«Подняли люди мятеж против царской власти, установленной богом Ра». — Против кого поднялось восстание в Египте? Как назывались египетские цари? Кто внушал народу, что власть фараона установлена богами? Кого египтяне считали главным богом? Как называли они бога Ра?

«Начальники страны спасаются бегством. Чиновники убиты». — Еще против кого восстал народ в Египте? Что сделали восставшие со своими угнетателями?

«Уничтожены списки, по которым собирали налоги». — А что было записано в этих списках? Для чего восставшие уничтожили их?

«Тех, которые были одеты в тонкие полотна, избивают палками. Владельцы роскошных одеяний в лохмотьях. Собственники богатств стали нищими». — О ком здесь говорится? А кто носил одежду из грубого холста? Как изменилось положение богатых и знатных во время восстания?

«Бедные люди входят в великие дворцы». — Кто же восстал в Египте? Кому принадлежали великие дворцы? Кто имел право входить во дворец фараона?

«Тот, кто не имел даже пары быков, стал владельцем стада. Тот, кто брал зерно (в долг), сам дает его. Рабы стали владельцами рабов». — Кто еще восстал в Египте? Из чего видно, что восстали крестьяне-бедняки? Из чего видно, что восстание не привело к уничтожению рабовладельческого строя? А теперь подумайте: на чьей стороне автор «Описания», кому он сочувствует? Докажите это.

Почти во всех исторических документах, включенных в учебники, есть более сложные и менее сложные элементы. Более сложную часть текста учитель разъясняет сам или разбирает в ходе беседы с классом. А более легкие абзацы предложит учащимся прочитать и разобрать самостоятельно: «Третий пункт прочитайте про себя и ответьте на такой вопрос».

Даже из такого трудного документа, как «Законы царя Хаммурапи», учащиеся могут самостоятельно прочитать восьмой абзац и выяснить, как поступали с человеком, если он не мог расплатиться с долгом. От самостоятельного разбора простейшей части документа учащиеся постепенно переходят к следующей форме работы.

3. Самостоятельная работа учащихся по историческому документу на уроке по заданию учителя широко применяется в школьной практике. Однако этот метод оправдан лишь при наличии двух условий: во-первых, если документ по степени сложно-

сти доступен для самостоятельного разбора его учащимися и, во-вторых, если мы предварительно научили школьников выполнять аналогичную работу по источнику.

Но и при этих условиях целесообразно, особенно в V—VII классах, вести самостоятельный разбор документа по частям.

Так, организовав в VI классе работу по документу к § 45 в учебнике истории средних веков («Из записок испанского солдата о Мексике»), учитель предложит учащимся прочитать первые два абзаца и проведет беседу по первым двум вопросам задания; затем учащиеся читают третий абзац документа и отвечают на два последних вопроса: чем поразил испанцев рынок в столице ацтеков? Из чего видно, что у ацтеков существовало рабство?

Такое расчленение документа обеспечит более тщательный анализ его учащимися. При всех условиях учитель будет добиваться от учащихся полных и исчерпывающих ответов на вопросы, подтверждения выводов ссылками на текст документа («Приведи место в документе, где сказано об этом». «Прочитай, что сказано об этом в документе» и т. д.). Только таким путем мы научим школьника вдумчиво анализировать текст документа, делать обоснованные выводы и аргументировать их точными ссылками на текст документа. Нужно отметить, что задания по документам в учебниках для V—VII классов требуют от школьников подтверждения своих ответов ссылкой на текст документа, доказательства выводов по документу: «Докажите на основании текста законов брахманов, что религия в древней Индии укрепляла неравенство между людьми»; «Ясны ли из этого документа подлинные цели крестоносцев? Докажите свое мнение»; «На чем держалась дисциплина в войске Чингис-хана? Приведите доказательства вашего мнения из текста документа» и т. д.

Опыт показывает, что самостоятельная работа учащихся над источником по заданию учителя значительно облегчается, если учитель поможет учащимся разобраться в той конкретной ситуации, с которой связано возникновение документа и которая в нем отражена.

Так, в двух седьмых классах школы № 58 Тулы учащимся была предложена работа по документу «Уставная грамота митрополита Киприана о крестьянских повинностях». На основе документа учащиеся должны были: а) перечислить барщинные работы монастырских крестьян и б) указать, из чего состоял их оброк. Выполнение этого несложного задания потребовало в одном из классов 12 минут, так как учащиеся не сразу разобрались в преамбуле документа: кто на кого жаловался? Кому и на что жаловались крестьяне? Для чего митрополит обратился к прежнему игумену и зачем понадобилось его свидетельство?

В параллельном классе все эти вопросы были выяснены под руководством учительницы в ходе беседы и совместного разбора вводной объяснительной справки к документу. Текст же доку-

мента учащиеся разобрали самостоятельно и легко дали требуемые ответы. Вся работа над источником в этом классе заняла 7 минут.

Нередко трудность у учащихся вызывает не содержание документа, а его архаическая форма, непривычные для нашего слуха выражения, необычное строение фраз. Например, отрывок из «Путешествия» А. Н. Радищева, приведенный в учебнике для VII класса, почти целиком имеет описательный характер, но содержит свыше 20 архаических выражений и оборотов речи. При чтении учащиеся то и дело ошибаются в произношении, в ударениях, затрудняются в понимании прочитанного. Учитель поступит правильно, если прочтает вслух этот документ, сопровождая чтение краткими объяснениями, а затем уже даст учащимся задание на самостоятельную работу по этому документу.

В ряде случаев учащихся может сильно затруднить новый для них характер документа или новый тип задания даже по несложному документу. Примером может служить необычное задание по необычному для учащихся источнику — газете «Ведомости» (к § 46 в учебнике для VII класса); учащимся предлагается определить тему каждого из семи газетных сообщений и указать, сколько тем освещено в приведенном отрывке. В этом случае на двух-трех сообщениях необходимо показать учащимся, как это делать, а затем уже предложить им самостоятельно закончить работу. Таким образом, нередко приходится сочетать работу под непосредственным руководством учителя с самостоятельной работой учащихся по заданию в классе.

Такой способ применяется не только в V—VII, но и в старших классах, где возрастает и сложность содержания документа и характер заданий по нему.

Фронтальная работа по разбору документа в классе под непосредственным руководством учителя необходима при изучении наиболее сложных источников хозяйственного, юридического, программного характера.

Начиная с VII класса значительная часть урока может быть посвящена работе по документу. В старших классах имеют место уроки особого типа — уроки разбора документа.

4. Самостоятельная работа учащихся над документом дома по заданию учителя имеет место уже в V классе. Наиболее простые по содержанию и знакомые по характеру документы могут быть прочитаны учащимися дома, например изложение «Повести о Синухете» и др.

В учебнике для VI класса к числу документов, которые могут быть даны для самостоятельной работы дома, относятся документы о военном деле у славян (к § 10), о возникновении города Брюгге (к § 16), о разграблении Константинополя (§ 22), о придворном празднике (§ 51).

По историческому документу нередко даются на дом различные задания творческого характера: подготовка небольших сообщений, докладов на уроке по документальному материалу; подготовка развернутого ответа (рассказа, описания) на основании текста учебника, иллюстрации или схематического плана в учебнике и документа; творческое сочинение на основании документального материала.

Так, при экспериментальной проверке пробного учебника истории СССР для VII класса А. Вагина, Н. Сперанской, Т. Шабалиной (элементарный курс) в школах Тульской области в 1962/63 учебном году, в школе № 3 города Суворова учащимся VII класса было предложено написать рассказ о жизни русских рабочих в конце XIX в. (от лица рабочего того времени) на основании документов в учебнике («Жизнь рабочих-подростков на фабрике. Из воспоминаний В. Герасимова» и «Речь на суде рабочего П. Алексеева 10 марта 1877 г.»), а также материала о Морозовской стачке в учебнике.

Выполнение таких заданий способствует созданию у учащихся ярких, образных представлений. Учащиеся как бы вживаются в эпоху. Это имеет большое воспитательное значение. Учащиеся проникаются ненавистью к эксплуататорам, воспитывают в себе чувство уважения к людям труда, к борцам за народное дело.

Образовательно-воспитательный эффект использования документального материала в значительной мере зависит от правильной организации самостоятельной работы учащихся, от умения учителя научить школьника элементарным приемам работы с историческим документом. Важно привить учащимся вкус к этой работе, интерес к историческому документу как письменному памятнику эпохи и источнику новых знаний. Поэтому каждый раз необходимо обращать внимание школьника на то, кем составлен документ, каким годом и числом датирован, каково было положение страны (или международное положение) в это время, что нового узнали из этого документа (помимо уже известного нам из текста учебника) и т. п.

Существенным моментом является выработка у учащихся отношений к документу как источнику, отразившему реальные события, происходившие в жизни людей, и понимания того, что исторические события, совершающиеся на наших глазах, также находят свое отражение в документах эпохи. Именно этим прежде всего определяется интерес учащихся к историческому документу как источнику новых знаний о далеком и недавнем прошлом.

Понятие о письменных памятниках учащиеся получают уже на первых уроках древней истории в V классе (см. введение к учебнику истории древнего мира Ф. П. Коровкина). Это понятие конкретизируется в дальнейшем при изучении разнообразных письменных памятников древнего мира и средневековья.

Учащиеся все больше убеждаются в том, что из исторических документов мы можем узнать о жизни в далеком прошлом. Однако на учебном историческом материале в V—VI классах мы не имеем возможности наглядно показать учащимся связь документального материала с жизнью, так как изучаемое прошлое чрезвычайно далеко от окружающей школьника современной жизни и изучение очень древних документов не дает учащимся живого ощущения и осознания связи документа с жизнью.

При изучении более близких нам периодов истории (в VIII—X классах) мы имеем больше возможности дать учащимся почувствовать исторический документ как след деятельности когда-то живых людей. Пути для этого различны.

Во-первых, ознакомление с внешним видом подлинных документов в музеях, архивах или использование фотокопий и репродукций исторических документов. Они имеются в сочинениях В. И. Ленина (например, факсимиле обращения «К гражданам России») и в других изданиях. Приведены они и в школьных учебниках.

Билет на имя рабочего Сестрорецкого завода К. П. Иванова, по которому В. И. Ленин проживал нелегально после июльских событий 1917 г., дает представление не только об опасностях, угрожавших Ильичу, но и о приемах подпольной конспирации. Учитель сделает ошибку, если пройдет мимо такого документального материала.

Полезно сочетать документ с иллюстрацией. Например: факсимиле отречения Луи-Филиппа Орлеанского от французского трона 24 февраля 1848 г. На росчерке подписи — размазанная клякса. Как торопился, видно, король, ставя эту подпись! Одновременно покажем иллюстрацию, изображавшую бегство Луи-Филиппа из Парижа. Приведем слова Энгельса: «Рабочие начали уличную борьбу. Луи-Филипп исчез, а вместо него возникла республика». Какой животрепещущей стала эта сенсация в сочетании с рисунком и документом!

Во-вторых, более широкое привлечение и на уроке и особенно во внеклассном чтении в старших классах мемуарной литературы, дневниковых записей, бытовой документации и иллюстраций, относящихся к изучаемой эпохе.

В-третьих, обращение к разнообразным документам, отражающим жизнь и рядовых советских людей и выдающихся деятелей при изучении исторических событий нашей страны последнего полувека.

В-четвертых, привлечение через учащихся и их родителей документов семейных архивов, воплощающих славные революционные, боевые и трудовые традиции советских семей. Последние в особой степени создают у учащихся живое ощущение связи поколений, творящих историю.

§ 23. Использование художественной литературы в преподавании истории

Художественная литература служит одним из важных источников ознакомления учащихся с историческим прошлым. В практике преподавания истории в советской школе произведения художественной литературы привлекаются учителем на уроке, во внеклассной работе, рекомендуются учащимся для самостоятельного чтения.

Чем объясняется столь широкое применение художественной литературы в преподавании истории?

Использование образов художественной литературы усиливает внутреннюю наглядность изложения учителем исторического материала, служит его конкретизации, помогает формированию у учащихся живых представлений о прошлом. Но этим не ограничивается роль художественной литературы в обучении истории.

Дело в том, что подлинно художественный литературный образ, реалистически отражающий общественные явления определенной эпохи, есть типичный образ, с наибольшей полнотой и заостренностью выражающий сущность данного социального явления. Привлечение художественной литературы повышает доказательную силу изложения. К доводам логического порядка (факты, рассуждения, доказательства) присоединяются сила и убедительность художественного образа.

Художественный образ повышает эмоциональное воздействие рассказа учителя и воспитывает определенное отношение к изучаемым историческим явлениям, возбуждая сочувствие, восхищение, негодование, ненависть. Исключительная сила нравственного воздействия художественного образа определяется его предельной конкретностью. Этические нормы и идеи выражены не в отвлеченных формулировках, а в ярких образах, действующих персонажах, конкретных жизненных ситуациях, служащих живым примером: «...идея, воплощенная в персонажи, доступнее для разумения» (О. Бальзак).

Служа богатейшим источником для учителя истории, художественная литература содержит ценный материал для утверждения в сознании учащихся высоких моральных принципов, выработанных человечеством, принципов коммунистической морали.

Образы художественной литературы способствуют более прочному закреплению исторического материала в памяти учащихся.

В какой мере, однако, можно говорить об образах художественной литературы как об источнике, обогащающем и уточняющем исторические знания учащихся?

Буржуазная методика отрицала и отрицает научно познавательную ценность художественных образов, допускает их исполь-

зование в преподавании истории лишь в качестве иллюстративного материала. Наука противопоставляется искусству в познавательном отношении. Такое противопоставление связано с идеалистической трактовкой художественного образа как продукта «свободной», субъективной интуиции художника, лишенного какого-либо социального содержания и объективной познавательной ценности.

Против такой концепции выступал в свое время В. Г. Белинский, отстаивая высокое познавательное значение искусства: «Политикоэконом, вооружаясь статистическими числами, *доказывает*, действуя на ум своих читателей или слушателей, что положение такого-то класса в обществе много улучшилось или много ухудшилось вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт, вооружаясь живым и ярким изображением действительности, *показывает*, в верной картине, действуя на фантазию своих читателей, что положение такого-то класса в обществе действительно много улучшилось или ухудшилось от таких-то и таких-то причин. Один *доказывает*, другой *показывает*, и оба *убеждают*, только один логическими доводами, другой — картинами»¹.

Марксизм высоко оценивает познавательную роль реалистического искусства, подчеркивая в то же время его специфику в познавательном отношении сравнительно с наукой.

Живое созерцание представляет собой исходную ступень познания. Дальнейший шаг к познанию сущности явлений состоит в анализе и обобщении фактов окружающей нас действительности.

Если результатом научного анализа и обобщения являются понятия, категории, то в искусстве результаты обобщения воплощаются в художественные образы. Типичные черты общественно-исторических явлений, тенденции и закономерности общественной жизни искусство раскрывает нам не в виде точных понятий и общих формулировок, а языком конкретных художественных образов.

Реалистическое искусство, особенно литература, отражая в художественных образах социальные сдвиги, факты и события общественной жизни, служит вслед за наукой важнейшим средством познания общественно-исторических явлений.

Классики марксизма-ленинизма часто использовали образы художественной литературы в своих научных исследованиях и в политической пропаганде. В «Капитале» К. Маркс широко привлекает образы античной мифологии, персонажи Шекспира, Гете и других классиков мировой литературы. В научном исследовании В. И. Ленина «Развитие капитализма в России» свыше тридцати ссылок на произведения художественной литературы.

Художественная литература, используемая в преподавании истории, может быть разделена на две группы произведений:

¹ В. Г. Белинский. Собрание сочинений, т. III. М., 1948, стр. 798.

а) литературные памятники изучаемой эпохи и б) историческую беллетристику.

К *литературным памятникам* относятся произведения, созданные в ту эпоху, которую мы изучаем, т. е. произведения, написанные современниками описываемых явлений и событий общественной жизни.

Произведения этой группы являются своеобразными документами эпохи и служат для исторической науки одним из источников знаний о прошлом. Ф. Энгельс утверждал, что «Человеческая комедия» О. Бальзака дает замечательную реалистическую историю французского общества первой половины XIX в., из которой он (Энгельс) «даже в смысле экономических деталей узнал больше... чем из книг всех специалистов-историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых»¹.

Разумеется, литературные памятники эпохи изображают жизнь своего времени сквозь призму взглядов автора как представителя определенного класса своего времени. Необходимо поэтому критический поход к художественному произведению, как, впрочем, и к любому историческому документу.

Иное дело — *произведения исторической беллетристики* — исторический роман, повесть на историческую тему, — т. е. художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями позднейшего времени. Такие произведения не являются ни литературными памятниками изображаемой эпохи, ни живым свидетельством ее современников и потому не могут служить историческим источником. Они сами основаны на изучении автором исторических источников, мемуаров и документов, научных исследований и монографий об эпохе и представляют собой более или менее удачную попытку воссоздать в художественной форме это прошлое.

Однако, не являясь документальным источником для исторической науки, хороший исторический роман служит прекрасным средством ознакомления учащихся с результатами изучения прошлого, притом в конкретных образах, увлекательных сюжетах и выразительных характерах — в художественной форме, т. е. наиболее доступно и интересно. Известно, что у многих школьников интерес к истории пробуждается впервые в результате чтения исторических романов и повестей.

Разграничение указанных двух видов художественных произведений имеет существенное значение не только для исторической науки, но и для школьного преподавания истории.

Литературные памятники изучаемой эпохи чаще всего используются на уроках истории в качестве основы для выводов и обобщений. Что касается произведений, относящихся к исторической беллетристике, то они дают учителю средства для конкре-

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 37, стр. 36.

тизации и иллюстрации излагаемого учебного материала, помогают картинности самого изложения.

Необходимо вырабатывать у учащихся различное отношение к указанным двум группам художественных произведений и умение различать их.

Приводя отрывок из литературного памятника изучаемой эпохи, учитель скажет, например: «Представление об одной из крупнейших российских ярмарок начала XIX столетия — Макарьевской ярмарке, подле Нижнего Новгорода, дает нам такой наблюдательный современник, как А. С. Пушкин в своем романе «Евгений Онегин». Ссылаясь на исторический роман, учитель не забудет предупредить учащихся: «Вот как изображает это событие наш советский писатель В. Шишков в своем историческом романе «Емельян Пугачев».

В отборе художественной литературы для уроков истории учитель руководствуется двумя основными моментами. Прежде всего, познавательно-воспитательной ценностью материала, состоящей в правдивом изложении и освещении исторических явлений в соответствии с исторической действительностью и законами ее развития.

Вторым определяющим моментом в отборе материала является его высокая художественная ценность.

Учитель отберет для использования на уроках истории отрывки, содержащие:

1) живое изображение исторических событий, изучение которых предусмотрено школьной программой и учебником;

2) образы исторических деятелей, представителей народных масс и изображение самих масс;

3) картинное описание той конкретной обстановки, в которой разворачивались события прошлого.

Наибольшую сложность для учителя истории представляет воссоздание особенностей психического склада людей определенной эпохи, их мыслей, чувств, стремлений. Художественная литература чрезвычайно облегчает решение этой задачи на уроках истории. Этот материал представлен в художественных произведениях в форме высказываний литературных персонажей, выражающих типичные стремления, идеи своего класса и своего времени. Их высказывания могут быть включены в изложение учителя. Введение прямой речи поможет конкретнее раскрыть позиции борющихся классов.

Каково место художественной литературы на уроках истории и какова методика ее использования?

Широкое и разностороннее значение художественной литературы в решении познавательно-воспитательных задач обучения истории привело к попыткам построить все преподавание истории на материале исторических романов и литературных памятников эпохи. Такая мысль была высказана в начале XX в. од-

ним из прогрессивных немецких методистов Зигфридом Каверау, утверждавшим, что школьный курс истории в кайзеровской Германии не отражал подлинной жизни, «забытой историей повседневности». Каверау предлагал преподавать историю на основе серии романов, отражающих типичную для данной эпохи картину повседневной жизни и дающих таким образом возможность наглядного анализа общественных отношений своего времени. Например, следуя за Каверау, мы должны были бы изучать историю СССР начала XIX в. по романам А. С. Пушкина «Евгений Онегин» или Л. Н. Толстого «Война и мир». Совершенно очевидно, что это свело бы курс конкретной гражданской истории к культурно-бытовым или батальным картинам, не обеспечивая систематических знаний о прошлом.

Но если мысль о построении целого курса истории только на материале художественной литературы неприемлема для советской школы, то этим не исключается целесообразность построения отдельных уроков истории целиком или почти целиком на материале художественной литературы. Практика преподавания в 1930-е годы дает примеры удачного проведения таких уроков.

В каких случаях применение этого метода следует признать необходимым или хотя бы целесообразным?

Прежде всего, представляется бесспорным, что целиком или почти целиком таким способом следует проводить уроки, основным содержанием которых является изучение произведений художественной литературы или устного народного творчества как памятников эпохи и источников наших знаний о ней. Сюда относится часть урока о культуре древних индийцев («Литература древней Индии»), уроки «Мифы древней Греции», «Поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», «Техника и искусство в древнем Риме» (часть урока: «Литература»), некоторые уроки в VI и VII классах.

В ряде случаев целесообразно в основу урока положить произведение художественной литературы как источник для изучения и характеристики общественных отношений и быта. Так, многие передовые учителя урок о зарождении классов в Греции в гомеровское время строят на основе привлечения и анализа уже знакомых учащимся эпизодов из греческой мифологии, из поэм Гомера. Урок в VI классе «Жизнь и быт феодалов» в значительной части можно построить на подборке отрывков из «Песни о Роланде», в которой учитель найдет богатейший материал о вооружении, одежде, снаряжении рыцаря, о развлечениях феодалов.

Во всех остальных случаях при изучении разнообразной исторической тематики проведение урока на материале художественной литературы следует рассматривать как один из возможных вариантов урока, который оправдан лишь при условии, если:

а) основной целью урока является нравственно-эмоциональное воздействие на учащихся, создание ярких, эмоционально окрашенных образов и закрепление их в сознании учащихся;

б) в распоряжении учителя имеется доброкачественный в познавательном отношении и доступный для учащихся материал литературно-художественных произведений.

С этих точек зрения представляется ценным опыт проведения уроков целиком или почти целиком на материале художественной литературы по таким, например, темам: «Восстание рабов под предводительством Спартака» (по роману Джованьоли и повести В. Яна) в V классе; «Реформация и крестьянская война в Германии» (по роману немецкого писателя-демократа Р. Швейхеля «За свободу» и повести Ал. Алтаева «Под знаменем башмака») в VI классе; «Украина в XVII веке» (по поэме Н. В. Гоголя «Тарас Бульба») и «Крестьянская война под руководством Пугачева» (по повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и роману В. Шишкова «Емельян Пугачев») в VII классе; в значительной части уроки «Свержение монархии во Франции и созыв Конвента» (по роману Феликса Гра «Марсельцы», роману В. Гюго «Девяносто третий год» и др.) и «Реакционная политика царизма при Николае I» (по произведению Л. Н. Толстого «Хаджи-Мурат» и др.) в VIII классе.

Отметим трудности подготовки таких уроков: учитель должен тщательно отбирать из большого произведения материал для своего рассказа и отрывки для чтения на уроке, адаптировать, сжать их текст, скомпоновать отобранный материал, руководствуясь планом урока и учитывая время на уроке.

Указанный метод проведения урока, полностью оправдываемый в средних классах, едва ли может быть признан целесообразным в работе со старшими учащимися. Ведь в старших классах, даже на уроке с преобладанием повествовательного материала, учитель должен сообщить учащимся много такого, что обычно не находит отражения в художественном произведении. Ограничивать сложное содержание урока истории в старших классах только материалом художественной литературы представляется поэтому ничем не оправданным методическим ухищрением.

Помимо построения урока целиком или почти целиком на материалах художественной литературы, в распоряжении учителя имеются другие разнообразные приемы и методы ее использования на уроке.

Прежде всего, следует иметь в виду, что обращение к художественной литературе полезно в первую очередь с а м о м у у ч и т е л ю. Обогащенный ее образами, он сможет ярче и конкретнее изложить программный материал, вызвать в сознании слушателей картины прошлого, помочь созданию у учащихся полнокровных исторических представлений. Речь учителя приобре-

тет большую убедительность, станет более эмоциональной. Органическое включение образов художественной литературы в изложение учителя — один из важнейших методов ее использования в преподавании истории.

Учитель использует художественную литературу как источник, откуда он заимствует краски, сравнения и меткие слова для своего изложения. В этих случаях материал художественного произведения органически включается учителем в рассказ, описание, характеристику и воспринимается учащимися не как литературная цитата, а как неотделимый элемент красочного изложения учителя. Например, описывая в VIII классе хозяйство крестьянина-бедняка после 1861 г., он использует ряд образов из произведений Некрасова и Глеба Успенского¹:

«Посева одна-две десятины на двор. Хозяйство в полном упадке: *в клетки вместо телят два котеночка пищат*². *Изба его вся почти развалилась: вместо стекол — тряпки и какие-то лохмотья*³. Не имея лошади, он сдает свою надельную землю в аренду кулаку и на кулака же батрачит. А если есть у него лошадь, то это настоящая *живая дробь*⁴ — слабосильная, ценой в 15—20 рублей, тогда как лошадь кулака стоит 60—80 рублей. Выходит, что лошадь бедняка — не лошадь, а только *четверть лошади...*»⁵.

Начинающему учителю полезно при подготовке к уроку включить в план своего рассказа отдельные небольшие (две-три фразы) отрывки, эпитеты, краткие характеристики, яркие описания, меткие выражения из произведений писателей. Но совсем не обязательно, рассказывая, например, о походе батальона марсельских добровольцев в Париж летом 1792 г., читать на уроке отрывок из повести Ф. Гра «Марсельцы». Достаточно использовать немногие детали, даже не дословно, лишь некоторые яркие эпитеты и образы: они шли по знойным дорогам Франции, покрытые пылью, опаленные солнцем, в красных колпаках с трехцветными кокардами, в зеленых мундирах, нередко босые.

В практике преподавания как один из приемов использования художественной литературы и фольклора имеет место краткий пересказ художественных памятников, по тем или иным причинам недоступных учащимся в подлиннике. Так, в V классе учитель знакомит школьников с мифами древнего Египта и Вавилона в пересказе и обработке Р. И. Рубинштейн⁶, пересказывает мифы древней Греции, древней Индии и Китая. В VII

¹ Слова и выражения, взятые курсивом, заимствованы из художественной литературы.

² См.: Н. А. Некрасов. Молодые.

³ См.: Глеб Успенский. Власть земли.

⁴ См.: Глеб Успенский. Живые цифры.

⁵ См. там же.

⁶ См.: Р. И. Рубинштейн. Мифы древнего Египта. Книга для чтения в V классе. Учпедгиз, 1959, стр. 130.

классе мы нередко таким способом знакомим учащихся с некоторыми летописными легендами.

Художественный образ может войти в изложение учителя и в виде краткой цитаты. Так могут быть использованы высказывания литературных персонажей, характеристики. Особенно хороши краткие стихотворные цитаты, две-три строки. Они сжаты, выразительны, производят сильное впечатление, легко запоминаются.

Говоря о вооружении Красной Армии в боях против Врангеля, учитель использует энергичные строки Н. Тихонова:

Винтовка, подсюмок, противогаз
И хлеба фунт на троих.
(«Перекоп».)

Краткая стихотворная цитата помогает выразить и закрепить идейное содержание урока. «Есть мысли, — писал Вольтер, — из которых просвещенный человек может извлечь пользу и которые, будучи крепко связаны в сильные стихи, легко удерживаются в памяти»¹.

В V—VIII классах мы довольно часто прибегаем к пространной цитате описательного или повествовательного характера (рассказ о сражении египетских войск и колесниц из романа Г. Эберса «Уарда», глава 9 из части III, сцена расправы с Уотом Тайлером из повести З. Шишовой «Джек Соломинка», картина обороны Рязани по роману В. Яна «Батый», отрывок из: «Сказания о Мамаевом побоище» в рассказе о Куликовской битве, облик Парижа в 1793 г. по роману В. Гюго «Девяносто третий год» и др.). Чтение на уроке отрывков из исторических романов не только помогает непосредственно решению образовательных задач данного урока, но является одним из приемов пропаганды книги, доступной для самостоятельного внеклассного чтения, и служит, таким образом, ознакомлению учащихся с лучшими образцами исторической беллетристики, расширению их общего кругозора и обогащению представлений о прошлом. При этом учитель дает учащимся образец безукоризненного чтения литературного произведения. Полезно поэтому заранее прорепетировать чтение намеченного отрывка. Если отрывок небольшой, лучше процитировать его наизусть.

Однако чтение больших отрывков на уроке требует времени. Поэтому в старших классах, где круг художественных произведений, знакомых большинству учащихся, значительно шире, пространная литературная цитата звучит сравнительно редко на уроке истории. Чаще учитель ограничивается напоминанием литературного образа ссылкой на знакомое учащимся литературное произведение.

¹ Вольтер. Кандид.

Краткая ссылка на литературный образ имеет место в тех случаях, когда литературный источник хорошо знаком учащимся. Однако учитель не ограничится упоминанием соответствующего литературного произведения, но точно укажет конкретный образ, эпизод и т. п.

Такого рода ссылкой учитель мобилизует в сознании слушателей представления, связанные с названным литературным материалом, оживляет ряд ассоциативных связей, усиливает внутреннюю наглядность изложения, обогащает восприятие исторического материала и облегчает его осмысливание учащимся.

Наконец, отрывки из литературных памятников, привлекаемые в качестве источников знаний об изучаемой эпохе, подвергаются разбору. Разбор литературных памятников проводится либо методом комментированного чтения, когда разбор ведет сам учитель, изредка привлекая класс путем постановки вопросов, либо методом развернутой беседы. Эта работа напоминает разбор исторического документа. Учитель прочитывает вслух источник, а затем ведет его анализ по частям, еще раз читает небольшие абзацы (или даже отдельные фразы), нуждающиеся в объяснении и анализе, и ставит вопросы.

В трудах классиков марксизма-ленинизма учитель находит не только образцы применения художественной литературы, но и прямые указания по методике использования литературных образов в освещении общественно-политических вопросов. Так, в письме в редакцию «Правды» 18 сентября 1912 г. В. И. Ленин рекомендует «от времени до времени *вспоминать, цитировать и растолковывать* в «Правде» Щедрина и других писателей «старой» народнической демократии»¹.

Растолковывать на уроке истории литературный образ — значит объяснить учащимся, чему он учит при изучении исторического прошлого, о каких исторических явлениях и что именно он нам сообщает. Таким методом мы растолковываем отрывок из «Евгения Онегина». Картина кабинета Евгения Онегина, где имелось:

Все, чем для прихоти обильной
Торгует Лондон шепетильный
И по балтийским волнам
За лес и сало возит нам,
Все, что в Париже вкус голодный,
Полезный промысел избрав,
Изобретает для забав,
Для роскоши, для неги модной...

служит материалом для анализа: каковы предметы русского вывоза в начале XIX в.? Какие товары преимущественно ввозились в Россию и кто был их покупателем? С какими странами

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 35, стр. 31—32 (курсив мой.— А. В.).

велась главным образом торговля? Далее делаем вывод: возможность помещиков превращать продукты крестьянского труда в деньги в связи с ростом торговли вела к росту крепостнической эксплуатации, ведь за деньги можно купить всевозможные предметы роскоши.

Широко привлекая художественную литературу на уроках истории, было бы, однако, ошибкой перегружать изложение литературными образами, ссылками, цитатами. Использование художественной литературы на уроке истории не самоцель: художественный образ вводится не для украшения урока и развлечения учащихся, а лишь в той мере, в какой он помогает познанию исторического прошлого, т. е. для решения образовательных и воспитательных задач урока.

Глава V. **ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

«Методика преподавания органически связана с самой сущностью преподаваемого предмета»

Н. К. Крупская

§ 24. Вопрос о системе методов обучения истории.

В решении проблемы методов обучения исходным является вопрос об основе научной классификации методов.

В педагогической науке имеют место различные варианты решения этого вопроса. Так, в качестве основы классификации методов обучения предлагаются логические операции — анализ и синтез, дедукция и индукция и т. д. Отсюда методы обучения характеризуются как индуктивный, аналитический и т. д. Эта точка зрения не получила признания в методике истории. В самом деле, практика преподавания истории в школе убеждает в том, что вышеуказанные логические операции реально осуществляются в качественно различных актах обучения, имеющих различный характер, различные дидактические и методические задачи, характеризующиеся качественно различными путями познания. Так, анализ в преподавании истории имеет место при вычленении существенных признаков исторического явления с целью формирования исторического понятия и осуществляется в ходе беседы и в форме разбора факта (или фактов), изложенного учителем; анализ применяется в работе с историческим документом с целью установления факта; имеет место и анализ наглядного материала (например, картины) с различными целями: создание образных представлений, раскрытие новых связей, отношений, понятий, закрепление материала, проверка усвоения, применение знаний. Таким образом, логические приемы

мышления выступают в качестве составных элементов различных методов обучения истории и потому сами по себе не могут рассматриваться в качестве основных, самостоятельных методов. Нередко, как отмечает А. И. Стражев, «метод обучения истории складывается из этих логических операций на историческом материале»¹.

В качестве основы классификации методов выдвигается также степень активности познавательной деятельности учащихся; отсюда различаются, например, метод догматический и метод исследовательский. Однако данное определение относится скорее не к методу обучения, а к общему характеру преподавания. Догматический способ обучения, очевидно, чужд самой природе советской школы. В нашей практике речь может идти лишь об элементах догматического преподавания. Нередко эти элементы, являясь пережитком старой школы, должны быть преодолены, но во многих случаях, на определенных возрастных ступенях и звеньях учебного процесса они неизбежны.

Что касается «исследовательского метода» как общего характера преподавания, выдвигавшегося в свое время некоторыми передовыми педагогами в России (Стасюлевич, Рожков) и получившего распространение в 1920-е годы, то, как показал опыт советской школы, он может выступать лишь в виде элементов, а не в качестве общего принципа и определяющей системы школьного преподавания.

В последнее время были сделаны попытки построить классификацию методов обучения, исходя из «внутренней» стороны учения и в основу системы методов положить ступени развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин² выдвигают четыре метода обучения: *объяснительно-иллюстративный*, или *репродуктивный*, сообщая школьникам готовые знания, не вооружая их умением творчески решать познавательные задачи и требующий «простого» воспроизведения догматически изложенных положений, метод *проблемный*, когда наряду с сообщением готовых знаний учащимся раскрывают и научные методы, какими эти знания были добыты, *частично-поисковый*, при котором школьник практически овладевает отдельными этапами, элементами, приемами научного познания (в качестве примера применения этого метода в статье приведено задание в VI классе на сравнение двух исторических документов, выявление сходства и различия изложенных в них требований восставших крестьян) и, наконец, *исследовательский метод*, при котором учащиеся (VI клас-

¹ А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., «Просвещение», 1964, стр. 88.

² См. статью обоих авторов «О методах обучения» в журнале «Советская педагогика», 1965, № 3.

сал) «изучают литературу вопроса, известные факты, строят план исследования, предварительно выдвигая гипотезу, осуществляя исследование, и формулируют решение проблемы; все осуществляется под руководством учителя (в той или иной степени)»¹.

Как видим, система методов, предложенная И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, грешит явной переоценкой возможностей исследовательской деятельности учащихся. Формы самостоятельной работы, приведенные в статье, находят место в практике советской школы, но не в качестве основных, господствующих методов, а в качестве приемов обучения истории².

Авторы ошибочно утверждают, что «традиционные» методы советской школы (рассказ, беседа, демонстрация, работа с книгой и пр.) до сих пор предназначались главным образом для решения одной задачи — сообщения и усвоения знаний. Между тем, как показано в главах II—IV, применением «традиционных» методов решаются многообразные познавательные и воспитательные задачи, в том числе и задача выработки умений и навыков и задача обучения учащихся методам умственной деятельности. Мы пытались показать далее, что каждый метод работы учителя означает и обучение школьников умению этими методами пользоваться. Мы видели, например, что работа с документом, с картой рассчитана на овладение (в некоторой степени) методами исследования, поиска, решения поставленной задачи.

Отвержение «старых» методов обучения, связанное с пренебрежением к предшествующему опыту советской школы, едва ли может служить надежной позицией при решении вопроса о научной системе методов обучения.

Некоторое распространение в педагогической науке получила классификация методов обучения по дидактическим целям (задачам): методы изучения материала, методы закрепления, методы проверки знаний и т. д. В последние годы имели место попытки классификации методов обучения исходя из двух и более признаков, ведущим из которых признается дидактическая задача.

Особый интерес для нас представляет научная классификация методов преподавания истории, разработанная группой видных педагогов и методистов Германской Демократической Республики под руководством профессора доктор Бернгарда Штора³. В ее основу положены два признака: дидактическая зада-

¹ И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. О методах обучения. «Советская педагогика», 1965, № 3, стр. 123.

² В такой роли они нашли место в работе доцента П. В. Горы, который различает воспроизводящий, проблемный, частично-поисковый и исследовательский варианты методических приемов обучения истории. (См.: П. В. Гора. К вопросу о системе методов и методических приемов, «Преподавание истории в школе», 1966, № 3.)

³ См.: „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“, Heft 10, 1962.

ча и степень самостоятельности учащихся, причем первый признак рассматривается как ведущий. Соответственно дидактическим задачам намечаются три группы методов преподавания истории:

- 1) методы сообщения исторического материала;
- 2) методы его обработки, осмысливания и
- 3) методы закрепления и применения исторических знаний.

Каждая из дидактических задач (сообщение материала, его закрепление и т. д.) решается в учебном процессе тремя путями:

- а) изложением учителя — монологический метод;
- б) беседой учителя с учащимися — диалогический метод;
- в) путем самостоятельной работы учащихся.

Необходимо констатировать, что в научной литературе по методике истории до сих пор не было столь глубоко и подробно разработанной системы методов преподавания, какой является система профессора Б. Штора. И все же предложенная им группировка методов по дидактическим задачам и по степени самостоятельности учащихся вызывает ряд возражений.

Во-первых, она связана с формальным пониманием самостоятельной работы учащихся по истории. Предполагается, что работа ученика по тексту учебника означает более высокую степень самостоятельности, чем это может быть достигнуто в беседе или применением монологического метода. Между тем, как мы видели, некритическое «самостоятельное» чтение материала по учебнику содержит меньше самостоятельности, чем участие в развернутой беседе под руководством учителя, умело возбуждающего пытливую мысль учащихся, или восприятие яркого рассказа, не только содержащего материал для самостоятельных выводов, но и организующего самостоятельное мышление учащихся.

Во-вторых, деление методов на монологический, диалогический и самостоятельную работу не отражает действительной степени самостоятельности работы учащихся по истории и не может служить основой классификации методов обучения, ибо научное понимание самостоятельной работы не может быть противопоставлено в качестве особого признака ни диалогическому, ни монологическому методу; последние отнюдь не исключают самостоятельной работы учащихся, но, как показано выше, по крайней мере в ряде случаев реализуются в единстве с самостоятельной работой.

Одной из основ классификации методов, предложенной Б. Штором, является положение, что методы определяются дидактическими задачами и «неотделимо связаны» с ними в форме абсолютной зависимости» (in Form absoluten Abhängigkeit).

Разумеется, в повседневной практике учителя выбор конкретных средств, путей, методов в какой-то степени определяется

дидактической задачей. Общеизвестно, например, что методы сообщения исторического материала иные, чем методы проверки знаний. Однако эта связь метода и дидактической задачи далеко не прямолинейна и не однозначна.

Обратимся к практике преподавания истории. И здесь мы встречаемся с повседневным явлением, которое может быть охарактеризовано как **вариантность методов**, т. е. возможность решать одну и ту же дидактическую задачу различными методами. Так, сообщение исторического материала на уроке осуществляется либо монологическим методом (рассказ, школьная лекция), либо методом экскурсионным, либо путем показа учебного кинофильма, либо путем рассмотрения картины, либо, наконец, методом «самостоятельного» чтения по учебнику. А смена методов в ходе урока, особенно в младших классах (IV—VI), часто определяется не последовательной постановкой новых дидактических задач (например, переходом от сообщения к закреплению материала), а возрастными особенностями учащихся, необходимостью, например, избежать утомления однообразной формой работы и чаще варьировать методы решения одной и той же дидактической задачи — сообщения исторического материала — сменяя рассказ рассмотрением картины, чтением небольшого абзаца в учебнике, снова возвращаясь к рассказу. Нередко смена методов обусловлена наличием различного по характеру дидактического материала: поучительной иллюстрации, интересного диафильма и т. п.

С другой стороны, в той же школьной практике мы имеем дело с чрезвычайной **гибкостью метода**, с его способностью в различных вариациях служить решению различных дидактических задач. Так, «монологический» метод служит обычно изложению нового исторического материала учителем, но тот же «монолог» в форме школьной обзорно-повторительной лекции в выпускном классе служит задаче повторения, закрепления ранее пройденного материала. А рассказ учителя о покупке четырех рабов (см. выше) — разве здесь монологический метод служит изложению исторического материала, предназначенного для усвоения, разве цель в том, чтобы дети усвоили именно данный рассказ, данный сюжетный материал о четырех рабах? Нет, применение монологического метода в указанном случае служит иным задачам: организовать мышление учащихся для самостоятельных выводов и дать им конкретный материал для такой самостоятельной работы.

Более того, нередко решение различных дидактических задач достигается путем применения по существу одного и того же приема. Так, рассказ ученика по картине применяется в конце урока с целью закрепления только что изученного материала, в ходе опроса на следующем уроке с целью проверки выполнения домашнего задания («Подготовить рассказ по картине»), нако-

нец, как прием сообщения нового материала (ученик самостоятельно готовит свое выступление по картине).

Очень часто различные разновидности одного и того же метода служат решению различных дидактических задач на различных этапах урока. Так, вводная беседа в начале урока, имеющая целью подготовить учащихся к восприятию нового исторического материала, сменяется аналитической беседой по разбору и обобщению материала, изложенного учителем; итоговая беседа в конце урока проводится с целью закрепления материала; наконец, контрольная беседа на следующем уроке имеет задачей проверку знаний¹. Нам представляется, что гибкость методов и их вариантность, иными словами, исключительная релятивность, относительность, подвижность их связи с дидактическими задачами лишают нас логических оснований строить классификацию методов исходя из дидактических задач.

Самое важное для теории методики и для практической работы учителя истории состоит в множественности дидактических задач, решаемых на уроке истории одновременно, в одном учебном акте, одним методом, даже одним приемом. Положение о том, что каждый метод и прием «соответствует» одной определенной задаче применительно к теории воспитания, блестяще опровергнуто в трудах А. С. Макаренко. Недействительно оно и в области дидактики и методики. Типичная ошибка студента-практиканта, дающего первые уроки истории, заключается в представлении, что рассказ учителя на уроке имеет одну задачу — изложить материал, т. е. рассказать об исторических событиях. Свой рассказ он понимает и строит только как монолог. Между тем опытный учитель знает, что рассказ на уроке необходимо вести так, чтобы школьники восприняли, чтобы они поняли его содержание, чтобы они представили себе излагаемые события, чтобы им все было ясно, понятно и все хорошо запомнилось. *Рождение учителя из студента-практиканта и начинается с того момента, когда его рассказ перестает быть просто монологом, но становится формой контакта с классом, формой организации слушания, восприятия, мышления, понимания и запоминания.*

Путь к методическому мастерству учителя истории лежит через понимание и практическое осуществление многообразия дидактических задач, разрешаемых в одном учебном акте, посредством одного метода и даже посредством одного методического приема. Это развязывает руки учителю для творческого построения уроков, разнообразных по структуре и методике. Наоборот, тезис об абсолютной зависимости методов от дидактической задачи, равно как и попытки строить классификацию методов обучения по дидактическим задачам, невольно толкает учителя к

¹ Мы отвлекаемся от других задач вводной, контрольной и заключительной бесед.

порочному представлению, будто каждый урок истории предполагает обязательно последовательное решение одной дидактической задачи вслед за другой, обязательное построение всех уроков по этапам обучения, что ведет к окостенению структуры урока и методов его проведения.

Безусловно положительным в опыте липецких учителей является то, что они еще раз доказали возможность «безэтапного» урока, разумеется в качестве одного из вариантов структуры урока, а не в качестве обязательного шаблона, а также возможность и необходимость соединения в единый процесс проверки знаний с сообщением нового материала. А такое соединение свидетельствует против якобы абсолютной зависимости метода от дидактической задачи, предполагает исключительную гибкость метода, возможность с помощью одного метода одновременно решать различные дидактические задачи.

Действительная связь методов обучения с учебными задачами заключается в том, что методы лишь варьируются в зависимости от учебных задач. В самом деле, работа с иллюстрацией в учебнике может служить задаче извлечения исторических сведений из наглядного материала, по иллюстрациям может быть проведена работа повторения, с целью активизации и применения ранее полученных знаний может быть дано творческое задание для самостоятельной работы по иллюстрации («Придумай рассказ по иллюстрации, используя такие-то факты, содержание таких-то документов»), может быть проведена аналитическая работа по содержанию иллюстрации, сравнение исторических явлений по двум-трем иллюстрациям. Но при всех вариациях, при всем различии приемов использования иллюстрации в учебнике мы имеем здесь дело с разновидностями наглядного метода обучения.

Особую позицию в вопросе о системе методов преподавания истории занял автор ряда капитальных работ по методике истории В. Г. Карцов. В основу систематизации методов, по В. Г. Карцову, должны быть положены не формальные признаки учебного характера («методы изложения», «методы опроса») и не общедидактические задачи, а закономерности познания исторических явлений учащимися. Методологической основой учения о методах является марксистско-ленинская теория познания, согласно которой диалектический путь познания идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Соответственно этому центральным разделом методики В. Г. Карцов считает учение о методах создания исторических представлений и образования исторических понятий и намечает четыре группы методов:

- 1) методы создания исторических представлений и единичных понятий;
- 2) методы формирования общих понятий;

3) методы раскрытия диалектики исторического развития во времени и в пространстве;

4) методы установления связи истории с современностью, применения исторических знаний к современности и к практике коммунистического строительства.

В ходе дискуссии о методике истории как науке (см. журнал «Преподавание истории в школе» за 1955—1957 гг.) позиция В. Г. Карцова была подвергнута критике главным образом за механическое приложение основных положений марксистско-ленинской гносеологии к учебному процессу в школе, а также за некоторый отрыв формирования исторических понятий от создания образных представлений. Никто из участников дискуссии не обратил внимания на весьма существенные положительные стороны концепции В. Г. Карцова. В годы увлечения советских методистов проблемой формирования исторических понятий, когда господствовало признание, будто главная и конечная задача обучения истории состоит в усвоении школьником системы исторических понятий и исторических закономерностей, В. Г. Карцов уделял серьезнейшее внимание методике создания у учащихся ярких исторических представлений, а предложенная им систематизация методов настойчиво толкала научно-методическую мысль к выводу, что формированием понятий и раскрытием исторических закономерностей процесс усвоения исторических знаний еще не завершен, что конечным его моментом является выработка у учащихся умений п р и м е н я т ь усвоенные ими знания (понятия, закономерности) к познанию современности, к практике строительства коммунизма. Проблема применения знаний по истории, проблема связи обучения истории с жизнью настойчиво требовала научной разработки.

Однако предложенная В. Г. Карцовым систематизация методов по этапам научного познания страдает тем же недостатком, что и классификация Б. Штора: методы обучения истории прочно связываются, правда, не с дидактической задачей, как у Б. Штора, но с определенным этапом познания. Одна группа методов (например, живой рассказ) служит, по В. Г. Карцову, созданию «образных представлений», другая (например, рассуждение, объяснение) — формированию общих понятий.

В названной статье П. В. Гора с некоторыми вариациями принимает концепцию В. Г. Карцова, различая, правда, не методы, а п р и е м ы:

а) формирования образных представлений об исторических фактах,

б) закрепления исторических фактов,

в) осмысления исторического материала и формирования исторических понятий.

В этой системе соединены разнородные элементы: и ступени познания, по крайней мере две из них, и дидактические задачи.

Вслед за В. Г. Карцовым П. В. Гора относит одни приемы учебной работы к приемам формирования представлений, а другие — к приемам формирования понятий, т. е. в методическом плане разрывает эти два связанных между собой процесса. П. В. Гора не замечает того факта, что одни и те же приемы, например «обработка материала в виде графиков и диаграмм», могут служить решению различных задач — не только закреплению материала, как указано в статье, но и формированию понятий.

Широко распространена в дидактике группировка методов по источникам познания школьником изучаемой области науки. Такими источниками обычно признаются: живое слово учителя, наглядность, книга и другие печатные и письменные тексты.

Классификация методов «по источникам, из которых учащиеся приобретают знания (словесные, наглядные и практические методы)», четко сформулирована в новом труде ленинградских ученых по педагогике¹. «Необходимость указанных трех групп методов,— читаем в указанном труде,— определяется характером познавательной деятельности учащихся. Для сознательного усвоения подлинно научных знаний необходимо использовать в единстве чувственные образы, практическую деятельность и слово»². Под словом здесь понимается устное изложение и работа с книгой.

Применительно к частной методике истории эту группировку в основном принимают известные методисты П. В. Гора и П. С. Лейбенгруб. Основным принципом классификации методов П. С. Лейбенгруб считает средство (источник) познания учащимися исторических явлений, соответственно этому различая следующие методы:

- 1) метод рассказа и школьной лекции,
- 2) метод беседы,
- 3) метод наглядности,
- 4) метод работы с учебником,
- 5) метод работы по историческому документу,
- 6) метод использования художественной литературы.

К сожалению, П. С. Лейбенгруб не дает научного обоснования выдвинутой им классификации методов обучения истории, ограничиваясь лишь тем аргументом, что она «в значительно большей степени, чем другие, помогает расширить методический арсенал учителя, показывает ему возможность использования разнообразных путей (средств) при решении одних и тех же учебных задач, позволяет учителю выбирать наиболее целесообразные методы обучения»³. Нет здесь и четкой научной группировки методов

¹ См.: «Педагогика». Курс лекций, под ред. Г. И. Шукиной, Е. Я. Голанта и К. Д. Радиной. «Просвещение», 1966.

² Там же, стр. 203.

³ П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 115.

(по основным источникам познания), в результате чего система методов выглядит, скорее, как перечень. Едва ли правильно все методы устного изложения сводить к рассказу и к лекции. Наконец, неясно, почему детальному членению методов работы с текстом (по учебнику, документу, использованию художественной литературы) не соответствует столь же детальная классификация методов наглядности.

При всех указанных недостатках концепция П. С. Лейбенгруба содержит ряд положительных моментов. Прежде всего, она действительно отражает (хотя и не исчерпывает) имеющее место в практике разнообразие методов преподавания истории. Классификация методов строится на основе одного ведущего признака (источника познания) и в этом отношении логически выдержана. Признается, что каждый из методов находит применение в решении всех основных дидактических задач, т. е. на всех звеньях процесса обучения. Самостоятельная работа не противопоставляется всем названным методам в качестве особого метода, она, утверждает П. С. Лейбенгруб, «должна занимать большое место при использовании любого метода»¹.

Тем более досадно, что во втором издании названной работы (1960 г.) П. С. Лейбенгруб в нарушение ведущего признака классификации вводит в качестве дополнения к старым, «традиционным» методам «новый» метод — «метод общественно полезных дел», включив сюда самые различные виды общественно полезной деятельности учащихся: участие в избирательной кампании, проведение бесед для младших школьников, изготовление наглядных пособий и пр. Едва ли правильно считать все это методами обучения истории или методами ее познания. Точно так же не являются особым методом преподавания истории доклады учащихся для своих младших товарищей. Разумеется, младший школьник может узнать немало нового по истории из доклада десятиклассника. Источником новых исторических знаний служит для него рассказ (доклад), в данном случае не учителя, а старшего товарища. Это метод рассказа, устного изложения. Что касается десятиклассника, то методом приобретения им исторических знаний при подготовке к докладу является его самостоятельная работа с книгой, с документом, использование знаний, почерпнутых из рассказа учителя, из наглядных иллюстраций, и т. д. Иными словами, основными источниками остаются традиционные — книга, наглядность, живое слово.

Можно ли считать методом познания исторических явлений изготовление наглядных пособий? На этом вопросе стоит остановиться, так как совсем недавно в школьной практике имело место чрезмерное увлечение этим «методом». Некоторые даже

¹ П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 116.

считали изготовление пособий по истории одним из проявлений политехнизации в преподавании истории. Учащихся от V до X класса заставляли сооружать модели катапульт, макеты средневековых замков и акрополей, кремлей и московских баррикад, обильно демонстрируя эти изделия на школьных выставках и республиканских педагогических конференциях. В какой мере полезны и целесообразны такие занятия учащихся? В чем состоит познавательное значение этой работы?

Разумеется, современная советская школа отвергает крайности сторонников иллюстративного (или «трудового») метода, выдвигавшегося в 1920-е годы в качестве генерального, ведущего метода преподавания истории. Сейчас этой форме работы отводится подсобная роль. Однако в организации этой работы и в настоящее время имеют место ошибки и преувеличения. Так, нам пришлось наблюдать, как в одной из школ Тулы каждый учащийся V—VI классов обязан был в течение учебного года изготовить и сдать учителю два наглядных пособия по своему выбору из любого раздела истории древнего мира (в VI классе — средних веков). В результате, изучая Египет или Междуречье, ребята срисовывали, выпиливали, клеили фигуры римских воинов, греческие триеры и другие пособия, не связанные с изучаемой темой, относящейся к еще незнакомому им материалу! Иными словами, дело сводилось к механическому воспроизведению, не наполненному никаким познавательным содержанием. Как не вспомнить крылатые слова покойного ленинградского методиста профессора В. Н. Бернадского, что, «выпиливая или клея, ученик познает свойства дерева и других материалов, а не общественно-политические отношения»¹.

С позиций советской методики изготовление наглядных пособий по истории учащимися следует приветствовать при условии:

1) если, не являясь самоцелью, оно связано с изучением соответствующего исторического материала и составляет один из моментов познавательного процесса.

Ведь даже крайние сторонники «иллюстративного» метода связывали изготовление всякого рода макетов, моделей и пр. с самостоятельным изучением школьником конкретной исторической темы, а само пособие рассматривали как одно из выражений творческого процесса познания.

В современных условиях очень хорошо, например, если участники исторического кружка изберут в качестве темы для коллективного изучения «Афинский акрополь» или «Древнегреческий театр», «Средневековый замок» или «Древний Новгород». Изучив необходимую литературу и подготовив доклады, они могут кол-

¹ «Ученые записки Ленинградского пединститута имени Герцена», т. XXVII, 1946, стр. 27.

лективно изготовить соответствующий макет, соблюдая историческую точность и применяя полученные ими знания о данном объекте. Такая работа, несомненно, имеет большое познавательное-воспитательное значение¹;

2) важным условием является возможно большая точность в изображении изучаемых предметов. Всякого рода неряшливость и искажение особенно вредны, если учесть, что макет будет в течение ряда лет служить наглядным пособием для сотен школьников. Недопустимо, чтобы пособие создавало у учащихся искаженные представления о предмете;

3) недопустимо перегружать учащихся изготовлением пособий и делать эту работу обязательной для всех школьников;

4) познавательное содержание этой работы должно соответствовать возрасту учащихся.

Так, в V—VI классах всякого рода поделки вызывают большой интерес у учащихся, являются одним из путей проявления их активности. Неплохо, если ученик VI класса сделает сообщение в кружке об устройстве осадной башни или подъемного моста в замке и продемонстрирует при этом сделанную им модель.

Но едва ли целесообразно отнимать драгоценное (и немалое!) время у учащихся IX—X классов, поручая им изготовление макета московских баррикад в 1905 г., который куда полезнее в старших классах заменить документальными фотоснимками. Не лучше ли вместо этого организовать в IX—X классах изучение небольшой работы или хотя бы избранных страниц из статьи В. И. Ленина «Уроки московского восстания» и выяснить особенности тактики вооруженной борьбы, выработанной на московских баррикадах?

Изготовление наглядных пособий учащимися приобретает познавательную ценность лишь в связи с изучением исторического материала самостоятельно и под руководством учителя. Оно не является особым методом обучения истории, а представляет собой одну из форм самостоятельной работы с наглядным материалом и относится к группе наглядных методов обучения истории.

Сформулированный П. С. Лейбенгрубом «новый» метод общественно полезных дел в действительности состоит из разновидностей уже известных нам методов работы с книгой, документом, из использования художественной литературы, методов наглядности и методов устного изложения; они реализуются не в учебной деятельности учителя, а в самостоятельной работе учащихся. Положительная сторона высказываний П. С. Лейбенгруба в данном случае заключается в привлечении внимания учителей к этим формам самостоятельной работы, формам, где учебная работа учащихся приобретает практический характер и смыкает-

¹ О таких работах участников кружка юных историков в школах ГДР рассказывал нам журнал „Geschichte in der Schule“ в 1957—1959 гг.

ся с их общественной деятельностью. Но с точки зрения научной классификации более последовательной представляется классификация методов, сформулированная П. В. Горой: 1) методы наглядного обучения, 2) методы словесного обучения (устного обучения и при помощи печатных текстов) и 3) практический метод обучения. К сожалению, эта четкая классификация в значительной степени нарушена недостаточно последовательной систематикой методических приемов, о чем сказано выше.

§ 25. Система методов обучения истории в советской школе

Отсутствие единой точки зрения в вопросе о классификации методов обучения в методической литературе еще не говорит об отсутствии какой бы то ни было системы методов обучения истории в советской школе. При всех разногласиях в этом вопросе более или менее стройная и последовательная система методов обучения истории все же выработана и продолжает вырабатываться и совершенствоваться коллективными усилиями советских учителей и методистов. Реальное наличие такой системы определяется прежде всего особыми исторически определенными задачами советской школы, общеметодологическими основами советской педагогики, содержанием и идейной направленностью школьного курса истории, его образовательно-воспитательными задачами.

Вместе с тем существующая система методов преподавания истории в советской школе не является чем-то застывшим и раз навсегда установленным, она непрерывно развивается в творческой работе передовых советских учителей, каждый из которых в той или иной степени, с тем или иным успехом усовершенствует в повседневной практике если не всю систему методов, то ее отдельные стороны и элементы, как об этом свидетельствует опыт московских, ленинградских, липецких, ростовских учителей, а также передовых учителей других областей, краев и республик.

В данной главе мы делаем попытку на основе анализа и обобщения современного опыта учителей советской школы наметить хотя бы в общих чертах систему методов обучения истории. Мы глубоко убеждены в том, что ее научная разработка имеет практическое значение для повседневной работы учителя, ибо правильное решение образовательно-воспитательных задач школьного курса истории достигается не случайным применением отдельных удачных приемов и методов, а реализацией их продуманной и последовательной системы.

Проблему систематизации методов преподавания истории нельзя решать, не опираясь на данные педагогической психологии, не учитывая закономерностей восприятия, осмысливания, запоминания, т. е. закономерностей усвоения в ходе обучения.

Метод обучения — это не просто способ работы учителя и учащихся, это особый путь обучения и усвоения знаний, умений и навыков, характеризующийся присущими ему специфическими закономерностями восприятия, осмысливания и запоминания, это качественно особый, своеобразный способ познания учащимися изучаемых под руководством учителя явлений, с которым связан и качественно особый способ учебной деятельности учителя и учащихся.

Классификация методов преподавания истории по источнику познания исторических явлений представляется нам наиболее правильной именно потому, что каждая из групп методов: методы устного изложения, методы наглядности и методы работы с печатными и письменными текстами — действительно характеризуется и качественно отличается своеобразным источником знаний, своеобразными, качественно особыми закономерностями, способами, путями приобретения знаний, умений, навыков, особыми формами обучения и усвоения. Эти психолого-педагогические качественные особенности определяют и своеобразные формы, способы и приемы учебной деятельности учителя и учащихся.

В самом деле, восприятие живого слова учителя реализуется в учебном процессе как особый вид восприятий — слуховых. Восприятие наглядного изображения имеет качественно иной характер — это зрительное восприятие. С этим связаны своеобразные психолого-педагогические особенности протекания всего процесса познания исторических явлений методом устного изложения и наглядным методом. В одном случае, при изложении исторического материала в словесной передаче учителя, живая картина событий возникает в сознании учащихся постепенно, по мере хода рассказа, который должен быть построен так, чтобы облегчить синтезирующую работу воображения школьника.

В другом случае школьник видит целостную картину события — она предстает перед ним в законченном виде, и нет нужды мысленно восстанавливать ее в памяти. Здесь имеют место элементы непосредственного, живого созерцания. Анализ наглядного изображения может быть проведен почти «предметно», с наглядным вычленением деталей. Анализ исторического факта, изложенного в словесной передаче, протекает, как известно, иным путем и представляет собой и в психологическом и в логическом плане более сложный процесс.

Как свидетельствуют данные педагогической психологии, учебное чтение качественно отличается от учебного слушания характером восприятия, характером осмысливания и закрепления.

Правильность систематизации методов преподавания истории по источнику познания подтверждается практикой работы учителя истории. Почти на каждом уроке учащиеся слушают

Методы обучения истории в школе

Основные звенья процесса обучения	Группы методов (по источнику познания)		
	живое слово	наглядные методы	методы работы с текстом
Сообщение исторического материала.	<p>Устное изложение исторического материала учителем: рассказ, описание, характеристика исторических явлений.</p> <p>Обучение учащихся изложению исторического материала.</p> <p>Изложение с предварительной постановкой проблемно-познавательного (или логического) задания.</p> <p>Проблемное изложение.</p> <p>Рассуждающее изложение как форма сообщения исторического материала.</p> <p>Школьная лекция.</p> <p>Проблемное изложение как подготовка элементов последующего разбора и обобщения изложенного материала.</p>	<p>Рассказ по картине, по карте и другим наглядным пособиям. Изложение с одновременным рисованием на доске схем, схематических планов и пр.</p> <p>Экскурсия как способ сообщения нового материала (экскурсионный метод).</p> <p>Обучение учащихся извлечению знаний из наглядного материала.</p>	<p>Чтение и комментирование текста учебника, документа и пр. самим учителем. Обучение учащихся извлечению исторических знаний из учебника, документа.</p> <p>Использование художественной литературы на уроке.</p>
Обработка исторического материала.	<p>Объяснение, разбор (анализ) и обобщение материала учителем.</p> <p>Рассуждающее изложение как прием анализа и обобщения исторических фактов учителем.</p> <p>Разбор-беседа по изложенному материалу.</p>	<p>Разбор и обобщение, производимые учителем в ходе беседы на основе наглядного материала — по картине, карте, диаграмме, схематическому плану и пр.</p> <p>Разбор экскурсионного материала (самим учителем и в ходе беседы).</p>	<p>Разбор текста (учебника, документа и пр.) самим учителем и с привлечением учащихся (беседа).</p> <p>Обучение учащихся разбору текста.</p> <p>Проблемно-познавательные задания по тексту.</p>

	Обучение учащихся разбору и обобщению исторического материала. Постановка и решение проблемно-познавательных задач.	Обучение учащихся разбору и обобщению на основе наглядного материала. Проблемно-познавательные задания на наглядном материале.
Закрепление материала.	Повторительная лекция. Повторительная беседа (в конце урока, на повторительном уроке).	Закрепление материала по карте, картине, иллюстрациям в учебнике, диапозитивам и другим наглядным пособиям под руководством учителя в классе. Повторительная экскурсия.
Применение исторических знаний, умений, навыков.	Привлечение ранее изученного материала и имеющих у учащихся знаний, умений при изложении и объяснении нового материала, излагаемого учителем. Проблемно-познавательные задания на применение ранее усвоенных знаний. Творческие задания (устные и письменные).	Привлечение ранее изученного материала и имеющих у учащихся знаний, умений, навыков в работе с картой, картиной, иллюстрацией и на экскурсии. Обучение учащихся применению знаний, умений и навыков в работе с наглядным материалом. Творческие задания на наглядном материале.
Проверка знаний, умений, навыков.	Устный опрос. Проверочная беседа. Сочетание устного опроса с записями на классной доске и другими письменными работами. Проведение проверочной беседы по проблемно-познавательному заданию. Проверка в ходе выполнения общественных поручений.	Проверка знаний, умений и навыков путем опроса по карте, картине, диаграмме и пр. Проверка знаний, умений и навыков в ходе работы по учебнику, документу и пр.

рассказ учителя, рассматривают под его руководством картину или иллюстрацию в учебнике, читают документ или текст учебника. *Повседневная практика работы учителя знает лишь эти три пути познания — познание исторических явлений путем восприятия живого слова учителя, познание путем восприятия наглядного материала и путем чтения.*

Живое слово учителя как один из путей приобретения исторических знаний учащимися определяет особую группу устных методов обучения истории — это различные методы устного изложения исторического материала учителем (рассказ, сжатое сообщение, описание, характеристика) и различные способы, облегчающие его осмысливание (объяснение, рассуждение).

Наглядность как один из источников исторических знаний учащихся предполагает вторую группу — группу наглядных методов обучения истории — путем использования различных видов наглядности (предметной, изобразительной, условной) и соответственно различных наглядных пособий и средств (картин, схем, диаграмм) и наглядных объектов (музейной экспозиции, вещественных памятников, памятных мест).

Наконец, восприятие письменных и печатных источников как один из путей приобретения исторических знаний охватывает третью группу методов, связанных с использованием текста. Это работа с учебником, с историческим документом (сюда относятся и литературные памятники эпохи), с научной, научно-популярной и политической литературой, с газетами, хронологическими и иными таблицами и текстами. Основные группы методов обучения сведены нами в таблицу (см. табл. 2).

В данном случае перед нами три основные группы методов обучения, качественно отличные одна от другой, — не по дидактической задаче, а по характеру и психологическим закономерностям восприятия, по источнику и способу получения знаний.

Эти группы методов обучения истории варьируются в зависимости от дидактических задач, точнее говоря, они своеобразно осуществляются на различных этапах, или звеньях, процесса обучения.

При рассмотрении предлагаемой нами таблицы необходимо иметь в виду, что принятое в дидактике различие основных звеньев процесса обучения и усвоения отнюдь не означает их отрыва и противопоставления. Разумеется, восприятие нового материала должно предшествовать его разбору (иначе нечего будет разбирать), но для реального процесса усвоения характерно взаимопроникновение этих звеньев: с восприятием неразрывно связана какая-то степень осмысливания — понимание воспринимаемого. Осмысливание, как и восприятие, предполагает применение ранее усвоенных умений, навыков, знаний и т. д. Этим единством всех звеньев процесса обучения (усвоения) опре-

деляется сама возможность /соединения изложения материала с его осмысливанием, закреплением, применением и проверкой его усвоения в единый процесс. Этим же единством определяется и то обстоятельство, что одни и те же методы и приемы служат одновременно решению различных дидактических задач. Так, составление плана или ведение записи рассказа учителя, способствуя более сознательному восприятию излагаемого исторического материала, выступает также в качестве приемов, помогающих его осмысливанию и закреплению.

Предлагаемая система методов, как это видно из таблицы 2, отражает прежде всего их чрезвычайное многообразие в практике советской школы. Каждая из дидактических задач может быть разрешена различными способами в зависимости от конкретных условий: характера учебного материала, задач и особенностей данного урока (темы), возраста и подготовленности класса и т. п.

Вместе с тем данная классификация основана на признании того факта, что методы обучения истории связаны не с одним определенным моментом процесса обучения и усвоения, не с одной определенной дидактической задачей, а пронизывают весь процесс обучения в целом. Так, методами наглядности может быть обеспечено первичное восприятие исторического материала школьниками, когда источниками исторических знаний выступают, например, музейная экспозиция, вещественные памятники прошлого, учебная картина событийного или типологического содержания, разумеется, в единстве с живым словом учителя. Но наглядность, особенно условная наглядность (график, диаграмма, схематический план, карта), представляет собой незаменимый способ (и источник) для объяснения сущности и закономерности исторических явлений, например схематический план крестьянских наделов — для раскрытия сущности столыпинской аграрной реформы. Применение наглядных изображений, прочно фиксирующихся в памяти, является методом закрепления исторических знаний. Разного рода задания по карте, картине и другим наглядным материалам вводятся как прекрасный способ обучения применению знаний, умений и навыков. Этим подтверждается гибкость всех методов внутри данной системы.

Существенным является и то, что применение знаний выступает не в качестве эпизодической, необязательной «дидактической задачи», а как необходимый и закономерный момент процесса обучения и усвоения. В современном опыте преподавания истории все более широкое распространение получают такие приемы активизации работы учащихся на уроке, как постановка задач на сравнение, сопоставление исторических явлений, на применение ранее полученных знаний, умений и навыков при изучении нового материала.

В этом отношении не представляет исключения опыт работы учительницы А. Г. Морозовой (школа № 54 Тулы). При изучении

в V классе древнейшей истории Китая учительница, опираясь на иллюстрацию в учебнике Ф. П. Коровкина (рис. 57), рассказывает о раскопках царских могил II тысячелетия до н. э., о находках в таких могилах, вокруг места захоронения царя, десятков и сотен скелетов людей, которые, по верованиям древних, должны были служить душе покойника; одни из них были обезглавлены, другие закопаны живыми.

На основании этих новых для них фактов ученики должны ответить на вопросы учительницы: кем могли быть эти насильно захороненные люди? Какой же строй установился в Китае во II тысячелетии до н. э.? Отвечая на вопросы, учащиеся применяют имеющиеся у них представления о положении рабов в древнем Египте, Междуречье и Индии, ранее усвоенные ими понятия о рабах и рабстве для объяснения новых фактических данных о древнем Китае.

Урок на тему «Возникновение древнего Рима» учительница проводит в значительной части на основе самостоятельной работы учащихся. Проведя необходимую работу по стенной карте Италии (дети следят по картам в учебнике), определив положение Италии относительно Греции, учительница поручает учащимся прочитать по учебнику материал о природе Апеннинского полуострова и сравнить поверхность и климат Италии с природой Греции. За этим следует краткая беседа о занятиях жителей древней Италии. Учащиеся применяют при этом не только свои знания о природе древней Греции, но и умения читать карту и устанавливать связь и зависимость между природными условиями и занятиями жителей в те отдаленные времена, умение делать простейшие выводы на историческом материале.

Далее, после объяснений учителя о патрициях и плебеях школьникам дается задание по учебнику: прочитать три абзаца на стр. 172 о жизни римских патрициев и указать, чем она была сходна с жизнью греческой знати в гомеровский период. Постоянная опора на ранее пройденный материал, постоянное упражнение учащихся в применении ранее полученных знаний и умений, умелая организация различных форм самостоятельной работы учащихся, привлечение всего класса к активному приобретению знаний — такова картина уроков истории учительницы А. Г. Морозовой.

На уроке «Возникновение древнего Рима» особенно отчетливо выступают различные методы сообщения и изучения нового материала. Оно осуществляется устным изложением учителя с использованием карты как одного из источников знания, а также чтением текста учебника самими школьниками.

Сообщение нового материала неразрывно связывается с его осмысливанием под руководством учителя (сравнение природных условий, беседа, в ходе которой уточняются связи между природными условиями и занятиями жителей, и т. д., с опорой на кар-

ту и на текст учебника). В ходе этой работы осуществляется и применение ранее полученных знаний и умений. А преобладающей, хотя и не единственной, логической операцией, которую осуществляют учащиеся в работе с картой, с текстом и в ходе беседы, является в данном случае сравнение.

Урок представляет собой интересный пример слияния в единый процесс изучения нового материала с его осмысливанием и применением ранее полученных знаний, где и восприятие нового и его осмысливание осуществляются в значительной мере через применение имевшихся знаний и умений. При всем том структура этого «бесструктурного» и «безэтапного» урока отличалась стройностью и четкостью членения.

Какое решение в данной системе методов находит вопрос о слиянии проверки домашнего задания в единый процесс с изучением нового исторического материала? В каких случаях такое слияние необходимо и оправдано?

Учитывая образовательно-воспитательную ценность устного опроса по истории (в том числе в форме развернутого ответа-рассказа), учитель не может пойти на полный отказ от опроса как особого звена урока истории¹. Поэтому, как совершенно правильно указывает Ф. П. Коровкин, «объединенный», или «безэтапный», урок является лишь одним из возможных типов урока истории и обществоведения². Ф. П. Коровкин пытается определить условия, при которых такая структура урока целесообразна: «применение «объединенного» урока истории и обществоведения целесообразно в тех случаях, когда вся работа на уроке, включая сюда и проверку знаний, подчиняется по содержанию и методически задаче изучения нового материала. Наличие у урока иных задач требует и иной его структуры»³.

Однако такая формулировка недостаточна, чтобы служить практически руководством учителю. Ведь на каждом уроке, посвященном изложению нового материала, — а таких уроков более половины, — вся работа, начиная со вступительной беседы, подчинена и по содержанию и методически изучению и усвоению нового. А вот в каких случаях этой задаче может быть подчинена и проверка знаний? И самое главное: необходимо ли такое подчинение в каждом конкретном случае, иными словами, чего мы достигаем таким подчинением, таким слиянием проверки знаний с изучением нового материала? Вопрос, как видим, не стал более ясным.

¹ Необходимость такого опроса достаточно убедительно обоснована в методической литературе, в частности в работах Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкина, А. И. Стражева.

² См. вводную статью Ф. П. Коровкина в I разделе сборника «За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в средней школе». «Просвещение», 1964, стр. 22.

³ Там же.

Рассмотрим, как решается он в практике преподавания. Обратимся к таким урокам истории, в ходе которых соединение проверки знаний с изучением нового оказалось удачным.

Урок в V классе в одной из школ Тулы на тему «Вавилонское царство» (§ 16 учебника). Не проводя развернутого опроса в начале урока, учительница предложила учащимся лишь вспомнить, историю какой страны они начали изучать на предыдущем уроке, показать ее на карте и объяснить, почему она называется Междуречьем. Проверка усвоения всего остального заданного материала проводилась в ходе изложения нового и в органическом единстве с ним примерно по такому плану:

Краткое описание небольшого поселка, из которого вырос город Вавилон. (Вопросы к учащимся: из чего строились хижины в Междуречье? А почему? Какая почва в Южном Междуречье? Какая растительность?)

Объяснение причин быстрого роста Вавилона. Аппликации на стенной карте: караваны верблюдов в пустынях, речные суда, плывущие по Тигру и Ефрату. (Вопросы к учащимся: какие товары привозили в Вавилон? В чем нуждались жители Междуречья? Что могли они продать в другие страны? Почему в Междуречье были такие богатые урожаи? Учащиеся вспоминают в связи с этим о «дереве жизни», о ремесле в Вавилоне, о деньгах, т. е. весь материал пункта 3 § 15.)

Дается картинное описание оживленного торгового города. Кто же работал в качестве гребцов, грузчиков, строил город, рыл каналы? Откуда в Вавилоне появлялись рабы? В каком еще древнем государстве пленников превращали в рабов? (Так проверяются знания материала пункта 4 § 12.)

Сообщая о царе Хаммурапи, учительница пишет на доске дату начала его царствования (1792 г. до н. э.) и говорит, что он царствовал 42 года. Учащиеся сами устанавливают дату конца его царствования, применяя свои умения оперировать хронологическими данными до новой эры; тут же вспоминают, какое событие произошло в Египте около 1750 г. до н. э.

Рассказывая о находке плиты с записью законов, учительница спрашивает: как называются ученые, ведущие раскопки древностей?

Разбирая вместе с учащимися законы царя Хаммурапи, касающиеся долгового рабства, учительница ставит вопрос проблемного характера: почему беднякам в Вавилоне нелегко было уплатить долг? В ходе беседы по этому вопросу проверяется степень усвоения последнего пункта предыдущего параграфа — «Как рабовладельцы заставляли работать на себя бедняков».

Аналогично проходит изучение нового материала урока на тему «Объединение Китая в одном государстве» (§ 21). Изложение вопроса о развитии хозяйства Китая в I тысячелетии до н. э. объединяется с проверкой усвоения материала предшествующего

параграфа о природе Китая в древности, о разливах Хуанхэ, занятиях китайцев во II тысячелетии до н. э. (см. § 20, пункты 1 и 2), а материал об образовании единого Китайского государства в III в. до н. э. естественно связывается со знаниями учащихся об установлении во II тысячелетии до н. э. рабовладельческого строя в Китае и образовании древнего рабовладельческого государства, т. е. с материалом пункта 3 из § 20¹.

Каждый из рассмотренных уроков можно было провести в обычной, шаблонной структуре. Формально здесь не было бы методической ошибки, и новый материал в какой-то степени был бы усвоен. Но степень его усвоения, уровень сознательности, прочности и мобильности приобретаемых знаний были бы значительно ниже. Дело в том, что во всех рассмотренных случаях благодаря слиянию изучения нового материала с проверкой домашнего задания и привлечением ранее пройденного качественно изменялся самый характер изучения нового материала. Мало того, что оно проходило при более активной умственной работе учащихся на протяжении всего урока, оно осуществлялось не как простое прибавление новых сведений, а как органическое впитывание новых знаний при помощи уже имеющихся, как качественное преобразование и старых знаний, как кумуляция знаний. А проверка ранее усвоенного вместо формального ответа-отчета приобретала характер органического сцепления с новым, применения имеющихся знаний к новому материалу. Этот последний момент и является решающим, ибо во всех приведенных примерах общей существенной чертой, сущностью учебного акта является применение ранее усвоенных знаний для познания нового материала, и проверка домашнего задания протекает одновременно как улажнение в умении применять знания, как мобилизация знаний.

Позволительно сделать вывод: *соединение проверки домашнего задания на уроке истории с сообщением и изучением нового материала в единый процесс целесообразно и даже необходимо в тех случаях, когда проверяемый материал может быть активно применен учащимися для более глубокого и более сознательного усвоения нового.*

Если такой возможности нет, включение проверки в изучение нового может оказаться нецелесообразным даже при наличии тематических связей между проверяемым и изучаемым материалом. О неудаче такого рода сообщает Н. Г. Дайри²: на уроке в IX классе, сообщая данные об экономическом развитии Англии, учитель спрашивал об экономике Германии. В этом классе усвое-

¹ Из опыта работы студентов-практикантов IV курса Тульского педагогического института имени Л. Н. Толстого в 1964/65 учебном году.

² См. Н. Г. Дайри. О новом в проверке знаний. «Преподавание истории в школе», 1963, № 3, стр. 42—43.

ние оказалось наименее успешным в сравнении с двумя параллельными классами, где опрашивание материала по истории Германии было проведено в начале урока, а затем излагался новый материал об экономическом развитии Англии. В данном случае включение спрашивания в изложение нового лишило это последнее целостности, ибо оно все время переплеталось с проверкой знаний, что не помогло, а помешало усвоению.

Может вызвать недоумение, что среди перечисленных выше трех групп методов отсутствует метод самостоятельной работы. А между тем в разработке учения о методах преподавания истории центральное место в наше время заняла проблема активной самостоятельной работы школьника. В последние годы имеет место подъем и оживление педагогической мысли, по-новому ставятся вопросы структуры урока, методов обучения. Пересмотр устоявшихся догм и традиций безусловно полезен для нашей школы. Но наблюдения за творческой работой учителей дают основания утверждать, что пути перестройки преподавания истории следует искать не в «отмене» старых методов и не в дополнении их «новыми» методами, а в разрешении всей проблемы методов преподавания в целом в духе новых задач советской школы, в духе активизации всего учебного процесса. Выход заключается не в отвержении испытанных методов, а в их внутреннем преобразовании, революционизировании, в раскрытии их активной стороны, их активного начала; речь идет о максимально возможной замене догматического обучения творческим, о включении в разумной дозе в процесс учебного познания прошлого школьником некоторых элементов исследования и во всяком случае в активизации самостоятельной работы учащихся.

Принцип активности в обучении означает прежде всего, что при решении всех вопросов методики (и общих положений и практических приемов учебной работы) необходимо исходить из двустороннего характера процесса обучения, из понимания его как деятельности и учителя и ученика, т. е. и как обучения и как учения.

Самостоятельной работой не исчерпывается понятие активности. Речь должна идти не просто об организации самостоятельной работы, а об активизации всех звеньев и всех моментов процесса усвоения: восприятия материала, осмысливания, закрепления, применения — словом, об активизации всей умственной деятельности школьника в процессе обучения истории. *Активная деятельность ученика — это обратная сторона всех методов работы, используемых учителем в преподавании истории.* Ведь работа учителя — такая работа, которая имеет своим «контрагентом» ученика. Работа учителя успешна лишь в том случае, когда установлен контакт с учащимися, когда вызвана соответствующая «работа» учащихся.

Поэтому мы согласны с П. С. Лейбенгрубом в том отношении, что самостоятельная работа не является особым методом преподавания истории. Однако самостоятельная работа не просто «должна занимать большое место при использовании любого метода». Активная учебная деятельность учащихся и одна из важнейших форм этой деятельности — самостоятельная работа — представляет собой как бы внутреннюю сторону каждого из методов преподавания истории, что и выражено в предложенной нами таблице 3 — «Самостоятельная работа учащихся». Всестороннее развитие этой внутренней стороны и составляет важнейшую задачу советских учителей и методистов на современном этапе развития нашей средней школы, ибо решение этой задачи является условием успешного и правильного решения всех основных образовательно-воспитательных задач школьного курса истории и в первую очередь задачи формирования коммунистического мировоззрения (см. табл. 3 на стр. 320.)

Положение о том, что активная самостоятельная работа учащихся является оборотной стороной всех методов преподавания, с бесспорной очевидностью раскрывается в отношении наглядных методов.

Как показано выше¹, наряду с восприятием наглядного материала под непосредственным руководством учителя (рассказ учителя по картине, по карте, разбор картины или анализ карты учителем), имеют место различные методы более активной работы учащихся с наглядным материалом, характеризующиеся возрастающей степенью самостоятельности: беседа по картине (или карте), самостоятельный анализ учащимися картины, карты, иллюстрации в учебнике, составление школьником рассказа по картине (по иллюстрации в учебнике), творческое сочинение по картине, изготовление наглядных пособий учащимися в связи с изучением соответствующего исторического материала и т. п.

Точно так же разбору текста (учебника, исторического документа и пр.) самим учителем соответствуют различные формы самостоятельной работы учащихся: участие в аналитической беседе над текстом, работа по заданию учителя над текстом учебника или исторического документа в классе, введение элементов «лабораторно-исследовательского» метода в работе над историческими документами, подготовка ученических сообщений, докладов, рефератов по материалу научно-популярной или художественной литературы, исторических и партийно-политических документов, мемуаров, газет, журналов и политических брошюр.

Но и рассказ учителя на уроке — это не просто «монологическая форма», это в какой-то мере «дирижирование неслышимым оркестром», ибо педагогический рассказ включает организацию внимания, восприятия, осмысливания: учитель все время

¹ См.: § 11—18.

Самостоятельная работа учащихся по истории

Основные звенья процесса обучения	Группы методов (по источнику познания)		
	живое слово	наглядные методы	методы работы с текстом
Восприятие исторического материала.	Активное слушание (работа мышления, воображения). Составление плана, ведение записи рассказа (лекции) учителя.	Овладение умением рассматривать картину, иллюстрацию, анализировать карту, диаграмму и извлекать из них исторические знания.	Работа по тексту учебника, документа под руководством учителя.
	Выполнение проблемно-познавательных заданий в ходе слушания.	Участие в беседе по картине, карте и пр.	Овладение умением самостоятельно получать знания из учебника, документа, газет, научно-популярной литературы и пр.
	Овладение умением излагать исторический материал, давать характеристику исторических явлений.	Самостоятельное рассмотрение наглядных пособий для извлечения новых знаний.	Самостоятельное изучение материала по учебнику, по документу, художественной литературе и т. д.
	Сообщение нового исторического материала на уроке самими учащимися (доклад, рассказ).	Рассказ учащегося по картине на уроке как способ сообщения нового материала. Проведение учащимися экскурсий в школьном Ленинском зале, в музее.	Сообщения (доклады) учащихся на уроке по материалу документа, художественной литературы и пр.
Осмысливание материала.	Активная работа мышления при восприятии рассуждающего изложения, анализа и обобщения, проводимого учителем.	Участие в анализе картины, карты и пр. под руководством учителя.	Участие в разборе текста учебника, документа и пр. под руководством учителя. Выполнение соответствующих заданий в классе и дома.
	Активное участие в беседе по разбору нового исторического материала. Овладение умением самостоятельно разбираться в излагаемом материале. Составление плана и ведение записей, как способ осмысливания.	Овладение умением анализировать наглядный материал.	Овладение умением работать с учебником, документом и пр.
	Решение вопросов, поставленных учителем в ходе проблемного изложения.	Выполнение проблемно-познавательных заданий на наглядном материале.	Самостоятельный разбор содержания текста учебника, документа и пр.
		Самостоятельный анализ наглядного материала в классе и дома.	

Запоминание материала.	<p>Просмотр и обработка записей (план, конспект) по рассказу (лекции) учителя.</p> <p>Восстановление в памяти материала, изложенного учителем.</p> <p>Воспроизведение рассказа учителя.</p>	<p>Самостоятельное повторение и закрепление по картине, карте, схематическому плану и другому наглядному материалу.</p> <p>Рассказ ученика по диапозитивам, картине, карте, схеме с целью повторения (в конце урока, на повторительном уроке).</p>	<p>Самостоятельное повторение по учебнику, документу, по хронологической таблице.</p>
Применение знаний, умений и навыков.	<p>Применение имеющихся знаний, умений, навыков при усвоении излагаемого материала и его разборе под руководством учителя.</p> <p>Выполнение заданий на применение ранее полученных знаний к новому материалу.</p> <p>Применение исторических знаний (и умений) на практике (работа с младшими школьниками, среди населения, в пионерской и комсомольской организациях).</p>	<p>Применение знаний и умений в работе с наглядным материалом под руководством учителя.</p> <p>Применение знаний и умений в самостоятельной работе по карте, картине, схематическому плану в классе и дома.</p> <p>Выполнение заданий по наглядному материалу: решение задач по карте.</p> <p>Творческие сочинения или расказы по картине.</p> <p>Творческие работы по созданию наглядных пособий, требующие применения знаний.</p>	<p>Применение знаний и умений в работе с учебником, документом и пр. под руководством учителя.</p> <p>Применение знаний и умений в самостоятельной работе по учебнику, документу, научно-популярной и художественной литературе, по изучению произведений классиков марксизма.</p> <p>Применение полученных знаний и умений при подготовке доклада, реферата, сообщения на материале книги, брошюры, газеты.</p>
Проверка и самопроверка.	<p>Устный рассказ (ответ) при опросе и проверочной беседе.</p> <p>Выполнение письменных проверочных работ по логическому заданию на материале текущего или предыдущих уроков.</p> <p>Выполнение контрольной письменной работы. Самопроверка.</p> <p>Контрольные вопросы товарищам (по хронологии, карте, по фактическому материалу, на объяснение фактов).</p>	<p>Ответ по карте, картине и другому наглядному материалу</p> <p>Анализ наглядного материала при ответе.</p>	<p>Анализ исторического документа, текста, произведения Маркса, Энгельса, Ленина при ответе.</p>

помнит, что нужно излагать так, чтобы учащиеся слушали, представляли, думали, понимали. В ходе рассказа он ведет мысль учащихся к необходимым выводам, дает материал для работы мышления и руководит ею. Нет, это не монолог, а организация активного слушания, переживания, воображения, мышления. Хороший рассказ учителя и хорошая школьная лекция учат мыслить исторически.

Речь идет о различных приемах организации мышления учащихся, в том числе о так называемых «проблемно-познавательных» заданиях на материале, излагаемом учителем, о проблемном изложении, о разного рода «логических» задачах, которые должны быть решены учащимися в процессе слушания и осмысливания нового материала текущего урока.

Все эти приемы активизации умственной деятельности учащихся не надуманы: они выросли из практики советской школы. Элементы проблемного изложения и раньше имели место в преподавании истории. Школьную лекцию мы чаще всего начинали с вводной беседы, в ходе которой намечалась постановка проблемы; чтение школьной лекции сопровождалось постановкой вопросов перед слушателями, включением элементов проблемно-эвристической беседы; само изложение сложного историко-экономического, теоретического материала и прежде носило у опытных учителей характер последовательной постановки и разрешения логической цепи вопросов.

Изложение исторического материала на уроках у многих учителей в ряде случаев приобретало характер рассуждающего изложения. Глубоко продуманные учителем формулировки пунктов плана урока, сообщаемые учащимся перед изложением нового материала, могут представлять собой постановку проблем, разрешаемых в дальнейшей работе на уроке. А если такой план формулируется в ходе вводной беседы совместно с учащимися и если дальнейшее изложение учителя, не давая готовых выводов, предоставляет школьнику весь необходимый материал для самостоятельной работы мысли, то это с полным правом мы можем отнести к проблемному изложению. И все эти формы работы применялись передовыми учителями истории еще в 40-е годы.

Новое в этом вопросе заключается в широком распространении проблемного изложения и познавательных заданий в работе массы советского учительства, а не только отдельных опытных учителей, в научном анализе, в научной разработке этой методики.

В решении задачи активизации работы учащегося особое внимание необходимо обратить еще на одну сторону проблемы методов. Дело в том, что в практической реализации вышеуказанных методов, к примеру методов устного изложения, речь идет не только об их применении самим учителем, но и об овладении этими методами каждым из учащихся, прежде всего как способами

словесного выражения усвоенных им исторических знаний. Речь идет о том, чтобы помочь школьникам овладеть умениями излагать исторические события, делать выводы и обобщения, давать характеристику исторического деятеля, точно так же, как речь идет о том, чтобы научить различным приемам работы с картой, учебником, документом. *Каждый метод, применяемый учителем, должен быть не только методом его собственной работы, но и методом обучения школьника этой работе, показом различных форм самостоятельной работы.*

Мыслимо ли правильное решение дидактической задачи сообщения исторического материала без п о к а з а? Здесь имеет место показ учителем (по картине, карте, по схематическому плану, рисунок мелом на классной доске, показ экспонатов в музее, на экскурсии и т. п.).

Показ в преподавании истории широко применяется и в решении дидактической задачи «обработки», осмысливания изложенного материала: анализ хода военных действий с показом по карте, разбор причин поражения Московского восстания 1905 г. с показом по схематическому плану. Осмысливание цифрового материала при разборе вопроса о неравномерном развитии капитализма значительно облегчается показом соответствующих диаграмм и графиков. Ежедневная практика учителя дает бесчисленные примеры такого рода. А роль показа в применении ранее полученных знаний?

Показ в преподавании истории играет важную роль и в выработке умений и навыков. Мы не научим школьника показывать по карте и ориентироваться в ней, рисовать эскизный меловой чертеж сражения и рассказывать по нему и т. д., если не будем систематически показывать ему, как это надо делать. А разве обучающий опрос (а таким и должен быть опрос по истории!) мыслим без показа? Не вдаваясь в методику проверки знаний в старших классах, напомним, как много показывает учитель при опросе в V—VI классах, как он учит школьников ориентироваться по картине, карте, пользоваться иллюстрацией в учебнике при устном ответе и т. д.

Систематическое обучение школьников различным приемам работы с книгой, картой, схематическим планом, иллюстрацией в учебнике, хронологической таблицей, линией времени, умению пользоваться указанными средствами, воспроизводить соответствующие чертежи на классной доске и в тетрадях является одной из существенных черт стиля работы учительницы истории в школе-интернате № 3 Тулы Н. А. Полетаевой. Вот неполная картина показа и упражнений, организованных учительницей в ходе опроса в V классе на двух уроках о Пунических войнах.

Начиная урок с опроса, учительница вызывает двух учеников к доске: а) начертить линию времени и нанести на нее даты первой Пунической войны; б) начертить схему римского легиона.

Тем временем класс под руководством учительницы вспоминает, где находился Карфаген. Учащиеся находят этот пункт на картах в учебнике, на стенной исторической карте и на стенной географической карте. При этом отдельные ученики по вызову учительницы называют необходимые географические ориентиры: Северная Африка, южный берег Средиземного моря и т. д. Так учительница учит школьников ориентироваться по любой карте.

Далее вспоминают причины первой Пунической войны. Учительница учит учащихся точным формулировкам, показу по карте (покажи остров Сицилия), последовательному рассказу по плану, заранее написанному на доске. Затем внимание переключается на доску: правильно ли начерчена линия времени? Правильно ли указаны даты? Правильно ли изображена схема построения легиона? Ученик дает краткое объяснение, как было устроено римское войско в III в. до н. э.

Опрос на следующем уроке еще более поучителен. Один из учащихся рисует на доске линию времени и наносит даты первой и второй Пунических войн, другой чертит две схемы битвы при Каннах. В это время весь класс участвует в разборе устных ответов товарищей о полководце Ганнибале, о переходе его войск через Альпы; они следят за рассказом, вносят исправления, дополнения, уточнения. Приступая к рассмотрению того, что нанесено на доску, учительница ставит классу вопросы: правильно ли указаны даты? Почему цифры, обозначающие эти даты, идут в обратном порядке? Правильна ли схема битвы при Каннах? (Учащиеся указывают недочеты: плохо нарисован полумесяц, не показано движение конницы и т. д.) После уточнения схемы следует краткий рассказ о битве.

Так учительница упражняет учащихся в воспроизведении схематических планов, анализе схем, пользовании схемой при рассказе. Опрос продолжался около 20 минут. Но это не было напрасной затратой времени. Весь без исключения класс напряженно работал; учительница вызвала 17 человек (для ответа на вопрос, для объяснений, показа по карте и т. д.). Школьники все это время учились, упражнялись в различных приемах работы, активно вспоминали и воспроизводили пройденное.

Такой опрос-показ возможен лишь при условии, если изучение нового материала представляет собой не только изложение, т. е. устную передачу исторических сведений, но показ и обучение различным приемам учебной работы, т. е. учение.

И действительно, как проходила вторая половина работы? Н. А. Полетаева предложила учащимся открыть учебники, прочитать название нового параграфа и заголовки пунктов, установив, таким образом, план новой темы. «О каких же дальнейших завоеваниях римлян во II в. до н. э. мы узнаем?» — учительница быстро рисует карту-схему Италии, Сицилии и Карфагенского побережья. Ученики сразу же (без напоминания учительницы) берутся

за тетради и воспроизводят схему. В ходе урока на схему наносят три стрелки, направленные из Италии: на Карфаген, на Македонию, на Грецию. В ходе предельно сжатого, но очень яркого рассказа о штурме Карфагена учительница учит ребят разбору иллюстраций в учебнике («Осада крепости римлянами» и «Бой в Карфагене»), вычленяя все существенные детали (римская черепашка и др.) и подводя учащихся к выводу о характере войны. Приступая к сообщению о завоевании Македонии, учительница отсылает школьников к старому материалу § 42 (распад державы Александра Македонского), вырабатывая умение быстро находить нужную справку в учебнике.

На протяжении всего урока продолжается упражнение по карте («Еще раз найдите на карте Карфаген. Опишите словами, где он находился»), привлекается ранее изученный материал («Как называлось построение македонского войска? а построение римского войска? чем оно лучше, удобнее?»).

Весь урок может быть охарактеризован как обучающий, построенный в форме активной работы учащихся. При таком понимании работы учителя проблема формирования умений и навыков в преподавании истории перестает быть для учителя добавочной, второстепенной задачей, а приобретает более широкое значение: все моменты обучения различным приемам работы над историческим материалом объединяются главной целью: научить учащихся мыслить исторически, уметь разбираться в событиях общественной жизни. Обучение истории с этой точки зрения не просто сообщение знаний. Это организация работы учащихся, организация их учения для усвоения, организация учебной деятельности под руководством учителя, подготавливающая к самостоятельной работе. *Учить для того, чтобы научить самостоятельно приобретать знания* — эта диалектика раскрыта В. И. Лениным в краткой характеристике взаимоотношений популярного писателя с думающим читателем. Слова В. И. Ленина могут быть отнесены и к деятельности учителя, который подводит учащегося «к глубокой мысли, к глубокому учению, исходя из самых простых общезвестных данных, указывая при помощи несложных рассуждений или удачно выбранных примеров главные *выводы* из этих данных...». Предполагая в ученике серьезное намерение работать головой, учитель «*помогает* ему делать эту серьезную и трудную работу, ведет его, помогая ему делать первые шаги и *уча* идти дальше самостоятельно»¹.

Только такое понимание обучения-учения может способствовать решению образовательно-воспитательных задач советской школы. В особой степени это касается преподавания истории. Ибо только путем самостоятельной работы исторические знания превращаются в коммунистические убеждения.

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 5, стр. 285.

Только выработав умение подходить к вопросу самостоятельно, только научившись самостоятельно разбираться в вопросе, говорил В. И. Ленин, «вы можете считать себя достаточно твердыми в своих убеждениях и достаточно успешно отстаивать их перед кем угодно и когда угодно»¹.

Система методов, ориентированная на пассивное заучивание, система, в которой самостоятельная работа учащихся рассматривается лишь как один из возможных методов, применяемых от времени до времени, в некоторых случаях, воспитывает недумющего ученика, воспитывает пассивное отношение к знанию. Система методов обучения, понимаемая как методика обучения-учения, осуществляемого в единстве усилий учителя и усилий ученика, как система, развивающая самостоятельность мышления учащихся, система, в которой самостоятельная работа учащихся рассматривается не как один из возможных приемов работы, а как обратная и неотъемлемая сторона всех методов активного обучения, раскрывает оптимальные возможности осуществления единства обучения и воспитания, реализации воспитывающего обучения как обучения, закладывающего основы самостоятельного мышления и развивающего самостоятельное мышление. Так, при более глубоком анализе проблемы методов раскрывается воспитывающее значение методов обучения.

Но проблема методов преподавания истории нуждается в дальнейшей конкретизации для того, чтобы дать в руки учителя разнообразные средства решения конкретных задач. Метод вообще — это абстракция. Любой метод — изложение учителя, использование наглядности, привлечение текста — в работе учителя истории выступает всегда в конкретной форме, т. е. в решении определенной специфической задачи обучения истории, в изучении определенной стороны общественной жизни, в определенном конкретном моменте процесса усвоения, например использование схематических планов сражений при изучении военного прошлого, при первичном восприятии или при разборе исторических событий. В этих конкретных ситуациях метод реализуется в совокупности приемов.

Таким образом, задача заключается в разработке учения о методах для решения конкретных задач преподавания истории, исходя из специфики исторической науки и истории как предмета обучения в школе, разумеется, с учетом возрастных особенностей школьников.

Решение каждой конкретной задачи преподавания истории, например задачи формирования исторических понятий, осуществляется с помощью не какого-либо одного из методов, а применением особой (очень гибкой и многообразной) совокупности методов и приемов, сочетанием различных приемов и методов

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 29, стр. 434.

работы учителя и учащихся. Но в основе этой конкретной совокупности приемов и методов лежат те же три группы методов: слово, наглядность, текст.

Такую совокупность методов и приемов решения конкретных задач обучения истории нельзя, следовательно, характеризовать словом «метод»: речь идет о методике как конкретной совокупности применения различных приемов и методов. В этом плане и получают разработку методика усвоения хронологии и развития представлений учащихся об историческом времени, методика локализации исторических явлений и развитие пространственных представлений, методика образования исторических представлений, формирования исторических понятий, раскрытия закономерностей, методика раскрытия роли народных масс и исторических деятелей, методика установления связи исторического материала с современностью и т. п.

В применении к решению этих конкретных задач преподаваемого предмета раскроются те же, указанные выше, три основные группы методов в двустороннем аспекте: работа учителя и работа учащихся.

Так, в решении задачи локализации исторических явлений выступают описание местности в изложении учителя, картина с изображением местности, карта, отрывки из произведений художественной литературы или документ, или текст учебника, дающие материал для локализации. Здесь возможны и такие приемы, как сочетание картины с картой, схематического плана с ярким описанием местности. Здесь же будет иметь место и самостоятельная работа учащихся с картой, схематическим планом и т. д.

В изучении хронологии выступают приемы, конкретизирующие (в рассказе учителя) глубину веков: характеристика эпохи через ряд ее особых признаков, лента времени, хронологические таблицы; найдет место и самостоятельная работа учащихся: составление хронологических таблиц, работа с лентой времени и т. д. Возможны и такие приемы, как сочетание хронологической таблицы с рисунками (особенно при закреплении дат), как в учебнике истории средних веков.

Эти методы и приемы в различных сочетаниях и формах выступают на всех последовательных ступенях усвоения: в ходе сообщения нового материала, при его осмысливании, закреплении и применении полученных знаний.

Наконец, речь должна идти о конкретизации и своеобразном применении тех же групп методов при изучении различных сторон исторического развития. Так, при изучении вопросов экономики применяются несколько своеобразные методы создания конкретных историко-экономических представлений; наряду с картиной и картой (экономической) широко привлекаются своеобразные виды наглядности — условные изображения: диаграммы и графики; осуществляется разбор цифрового материала, а так-

же хозяйственных документов (а по содержанию и приемам работы они существенно отличаются от документов, повествующих о событиях!).

И, наконец, наиболее конкретным разделом методики является анализ содержания и методики изучения основных разделов школьного курса: отечественной, древней, средней, новой и новейшей истории, как научная основа практических методических разработок, издаваемых в помощь учителю. Так представляется нам в общих чертах система методов преподавания истории в школе.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПОНЯТИЯМИ

Глава VI. СОЗДАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*«От живого созерцания к абстрактному мышлению
и от него к практике»*

В. И. Ленин

§ 26. Развитие представлений о времени и усвоение хронологии

Особенностью исторического факта является его временная определенность. Только определив время совершения события, можно установить его связи с предшествовавшими и последующими событиями, его причины и последствия. Изучение истории в школе требует, чтобы учащиеся умели представлять исторические события во времени, знали, когда произошло то или иное событие. Самые яркие представления учащихся о прошлом, если они не связаны с представлением об определенном времени, в значительной мере лишены познавательной ценности, не являются знанием истории, которая вся развивается во времени. Вот почему главу о создании исторических представлений мы начинаем с вопроса о выработке временных представлений, с проблемы усвоения хронологии.

Овладение хронологией дается школьнику далеко не сразу и с большим трудом. Психологической предпосылкой этого является развитие у учащихся представлений об историческом времени.

К началу изучения исторического материала в IV классе представления 10-летних детей о времени весьма ограничены. Они сводятся к житейским представлениям о днях, неделях, месяцах, годе, причем «объем» этих представлений ограничивается примерно пятилетним сроком сознательной жизни и памяти ребенка. Глубины исторических и доисторических времен дети еще не представляют.

Представления о времени развиваются постепенно, в ходе обучения истории в IV классе, когда «пустые» века начинают заполняться событиями, а события выстраиваются в хронологически последовательные ряды. Таким образом, уже в начальных клас-

сах на материале отечественной истории осуществляется развитие представлений школьника об историческом времени, о последовательности событий, вносится известный хронологический порядок в представления о прошлом. Правда, хронологические представления школьника к моменту его перехода в V класс очень неустойчивы, ему ничего не стоит отнести Куликовскую битву к XVIII в., а восстание Пугачева — к XV в., представления о глубине времен ограничены рамками одного тысячелетия — историей родной страны с X в.; представления о тысячелетии и веке еще смутны и не уточнены до отчетливого понятия.

И все же не следует забывать об этих, уже имеющихся у школьников хронологических сведениях и представлениях, на которые мы имеем возможность опираться, начиная работу в V классе.

Прежде всего необходимо уточнить представления и понятия учащихся о веке и тысячелетии. Один из первых уроков можно посвятить этому, целиком опираясь на знания учащихся, полученные в IV классе. Предлагаем назвать любое событие XX века, XIX века, начала XX века, конца XIX века, середины XIX века. Что же такое век? Вырежем (из плакатов) три фигуры рабочих. Одну из фигур помещаем на доску. Сейчас мы узнаем о жизни этого человека. Родился он в 1850 г. (подписываем дату) и рос крепостным у помещика. Сколько лет было ему, когда отменили крепостное право? Отец отвез мальчика на фабрику, где он стал рабочим. Жизнь была тяжелой, и, прожив 50 лет, рабочий умер (пишем дату — 1900 г.). Вспоминаем: мог ли этот рабочий участвовать в Морозовской стачке, в кружке под руководством Ленина.

Когда рабочему было 25 лет, у него родился сын (1875 г.), тоже проживший 50 лет (до 1925 г.). Мог ли он участвовать в революции 1905 г.? в штурме Зимнего дворца? В 1900 г. у второго рабочего родился сын. Мог он участвовать в революции 1905 г.? а в штурме Зимнего? Сколько лет ему было? а в гражданской войне? В Великой Отечественной войне он был тяжело ранен и умер от болезни в 1950 г. Сколько лет прошло от рождения рабочего-деда до смерти рабочего-внука? Век — это жизнь трех поколений.

В результате этой работы, занимающей не более 15 минут, у учащихся закрепляется представление о веке и об истории как о смене поколений. Теперь представьте себе 30 поколений, 30 человеческих жизней, как больших ступеней, идущих вверх. Это — тысячелетие, вся история нашей страны с X в., от древних славян, от князя Игоря...

Прекрасным пособием для усвоения хронологии и развития представлений о глубине времен служит лента времени, которую легко сделает учитель и в уменьшенном виде — каждый школьник. Ленту времени для фронтальной работы с классом

можно сделать из широкой (около 15 см) и длинной (около 10 м), полосы бумаги. Лучше всего использовать ленту бордюра для обоев. На белой стороне нанести деления на века (около 40 см на «век»), а последние века (с XVIII) разделить на полустолетия и десятилетия. Узкую красную полосу, соответствующую по длине 11 годам, прикрепить к конечным делениям ленты. Это линия жизни ученика V класса, рождения, скажем, 1958 г. Под руководством учителя школьники прикрепляют на ленте времени небольшие плакаты с датами важнейших событий, сначала XX в., потом XIX, XVIII вв., затем дату основания Москвы, каждый раз отсчитывая, сколько лет (веков) назад произошло названное событие. А лента все разворачивается вдоль стен класса... Так мы доводим счет веков до первого века нашей эры. Здесь полезно дать понятие о нашей эре и на этом пока остановиться.

При изучении первобытного общества мы вновь разворачиваем ленту (до I века н. э.) и спрашиваем учащихся, где, в каком веке на ленте времени разместят они три картины: «Штурм Берлина» («XX век!» — кричат ребята), «Совет в Филях» («XIX век» — устанавливают учащиеся). «В пещере первобытного человека» (на последний вопрос они дружно отвечают: «В I веке»). Учитель называет всем хорошо известный пункт в 3 км от школы и объясняет: «Если эту ленту времени протянуть до вокзала (завода), то на конце ее нужно поместить эту картину — ведь это было более 600 тысяч лет назад! (Дружный вздох — вот как давно, как далеко это было.)

Кроме ленты времени, имеются и другие приемы создания у учащихся конкретных представлений о «глубине времен». Это, прежде всего, картинные описания жизни в далеком прошлом, резко контрастирующие с современностью, подчеркнута непохожие на современность: пейзаж ледникового периода, покрытая лесами средневековая Европа, древняя Москва, окруженная бором, знакомая учащимся местность, родной край 500, 200 лет назад, крепостная Россия без фабрик и железных дорог...

Одновременно с изучением первобытного общества начинается работа по ленте времени в учебнике («линия жизни» на таблицах I и II). Знакомая учащимся лента времени хорошо служит при объяснении условного, принятого учеными счета веков до нашей эры. Приведенные в учебнике Ф. П. Коровкина задачи и упражнения на счет лет до нашей эры помогают усвоению. Но необходимо на всем протяжении курса истории древнего мира в V классе упражнять учащихся в «обратном» счете. Так, не следует давать учащимся готовые даты царствования Хаммурапи. Лучше сообщить и написать на доске дату начала царствования и спросить: когда окончилось царствование Хаммурапи, продолжавшееся 42 года?

Но, несмотря на систематическую работу учителя, школьники еще долго будут делать грубые хронологические ошибки.

И не нужно сердиться на них и ставить им «двойки»: это действительно для них трудно.

Учитель добьется значительно лучших результатов, если систематически будет опираться на ту помощь, которую оказывают учебники в усвоении хронологии, опираться на методику работы с хронологией, принятую авторами учебников для V—VII классов.

Если исходным и ведущим принципом, пронизывающим весь хронологический материал в учебнике Ф. П. Коровкина, является лента времени, то авторы учебника для VI класса используют ее лишь в качестве исходного момента работы с хронологией, ведя учащихся в дальнейшем через небольшие хронологические памятки в конце глав к простейшей форме синхронистической таблицы по двум странам — Англии и Франции в XI—XV вв. и к итоговой хронологической таблице по всему курсу, но дают ее в форме 24 картинок-задач: по картинке и дате вспомнить событие. Все это дает возможность с VII класса полностью оторваться от ленты времени как средства осознания и усвоения хронологии и перейти к обычным синхронистическим и хронологическим таблицам. Важнейшие хронологические даты выделены в тексте учебников жирным шрифтом, многие даты включены в заголовки параграфов и пунктов, повторены в конце главы и включены в итоговую хронологическую таблицу.

Определение времени исторического события или процесса мы даем учащимся с большей или меньшей точностью, в зависимости от характера изучаемого явления и от его исторического значения. Так, переход капиталистического мира в стадию империализма не может быть определен точной датой. Мы говорим: «в конце XIX — начале XX в.». С другой стороны, нет никакой необходимости указывать месяц и день вступления на престол Николай II — мы называем год воцарения. Зато день 14 декабря 1825 г., день 9 января 1905 г. мы фиксируем в памяти учащихся. А при изучении величайших исторических событий мы указываем даже час и минуты: II Всероссийский съезд Советов открылся 25 октября 1917 г. в 10 часов 45 минут вечера.

Отбор основных дат в советских учебниках не случаен. В до-революционной школе основными датами считались даты царствований и княжений. По царствованиям строилась и периодизация истории и обозначение «времен», веков и даже эр: «время Ивана Грозного», «век Екатерины II», «викторианская эра» (царствование английской королевы Виктории)...

В основе марксистско-ленинской научной периодизации лежит смена общественно-экономических формаций и основные этапы в развитии формации. Поворотные вехи и важнейшие события, знаменующие это закономерное развитие, и являются основными историческими датами.

Так, начало нового времени, т. е. истории капитализма, открывается двумя буржуазными революциями — 1649 г. в Англии и 1789 г. во Франции, имевшими общеевропейское значение и знаменовавшими победу буржуазного строя над феодальным. Период победы и утверждения капитализма заканчивается 1870 г. В 1871 г. Парижская коммуна наносит первый удар господству буржуазии; начинается второй период новой истории — постепенного упадка капитализма и перехода его в стадию империализма. Великая Октябрьская социалистическая революция и первая мировая война дают начало общему кризису капитализма как системы, начало новейшей истории, которая в свою очередь делится на этапы общего кризиса капитализма в зарубежных странах и этапы строительства социализма в СССР. Отсюда даты 1649, 1789—1794, 1871, 1914—1918, 1917 гг. являются основными датами новой истории.

К основным датам относятся даты крупнейших событий, революций, народных восстаний, важнейших фактов экономической истории и истории культуры.

Роль хронологии в усвоении истории иногда сравнивают с ролью градусной сети в изучении географии. Продолжая аналогию, необходимо подчеркнуть, что хронологическая сетка должна быть редкой, но прочной. Прочное усвоение основных, важнейших хронологических дат облегчается тем, что к соответствующим важнейшим событиям постоянно приходится обращаться на уроках истории. А менее важные, но тоже существенные события необходимо «привязывать» к усвоенным основным датам. Так, учащиеся VII класса с большим трудом запоминают и постоянно путают даты русско-турецких войн конца XVIII в. Но стоит только прочно связать спешное окончание первой войны царским правительством с необходимостью бросить войска на подавление крестьянской войны, а вторую войну с Турцией — с началом буржуазной революции во Франции, как учащиеся, даже не заучивая точных дат, хорошо запомнят время: где-то около 1774 г. и около 1789 г. А этого вполне достаточно.

Возможен и другой прием: закрепление вокруг круглой даты. Важнейшим событием в ходе первой войны с Турцией были переход Румянцева через Дунай и победа при Чесме — оба в 1770 г.; важнейшее событие второй войны — штурм Измаила в 1790 г. В практике выработались и другие приемы сознательного закрепления хронологических дат. Это установление длительности исторических событий: монгольское иго длилось 240 лет (1240—1480), Северная война продолжалась 21 год (1700—1721) и т. д. Тем самым легче и осмысленнее запоминаются обе крайние даты.

Далее, прием отсчитывания лет от современности: «Авиценна родился в X в., тысячу лет назад»; «Петербург был основан в 1703 г., 265 лет назад».

Наконец, прием хронологического сопоставления и я двух или более событий, связанных внутренней связью, например: «Через 13 лет после битвы на Калке, в 1236 г., полчища монголов двинулись на Русскую землю»; или: «Так, в 1583 г. был заключен мир со Швецией. Россия была отрезана от берегов Финского залива, а через 120 лет, при Петре I, русские вновь и окончательно овладели устьем Невы и закрепили за собой выход в Балтийское море», «Большевики оказались правы: поражение революции в 1907 г. было временным. Ровно через 10 лет, в 1917 г., самодержавие было свергнуто».

Одним из приемов закрепления хронологии является установление связи между историческими событиями и основными этапами жизни исторических деятелей, участвовавших в этих событиях, в частности введение данных о возрасте исторических деятелей.

Исторические деятели выступают у нас на уроках обычно либо лишенными возрастной определенности, либо в некотором стабильном возрасте, зафиксированном в представлении учащихся чаще всего на основании портретов, помещенных в учебнике, на основании популярных исторических фильмов и т. п. Таков привычный для учащихся облик старика Грозного, зрелого Петра I.

Не создадим ли мы у школьника более реальное представление о течении исторического времени, если в рассказе о походе на Казань упомянем о 22-летнем царе Иване, а конец Ливонской войны свяжем с представлением о человеке, перевалившем на шестой десяток? Не потребует времени упоминание о том, что П. И. Пестель, родившись в год якобинской диктатуры, девятнадцати лет был ранен при Бородине и казнен в расцвете творческих сил, тридцати трех лет от роду.

Точность ленинской характеристики трех поколений русских революционеров станет еще убедительней для учащихся, если на одном из повторительно-обобщающих уроков мы сопоставим хронологические данные о русских революционерах. Пестель (1793—1826) и Рылеев (1795—1826) не только идейно, но и хронологически относятся к поколению людей, бывших отцами современников Чернышевского (1828—1889). Точно так же поколение Чернышевского непосредственно предшествует поколению Ленина и Бабушкина (1873—1906), поколению старых большевиков.

Важнейшие хронологические даты нужно запомнить и твердо знать. Закрепление хронологических дат начинается уже в ходе сообщения нового материала: учитель четко называет дату, повторяет ее, записывает на доске; школьники записывают ее в тетрадь, заносят в календарь событий, в хронологическую карточку, которой пользуются при повторении. Дату важно не только запомнить, еще важнее не забывать ее. В практике преподавания нередко встречается беглое повторение ранее усвоенных

дат путем спрашивания вразбивку. Такое закрепление в лучшем случае дает лишь механическое запоминание.

Советская методика рекомендует различные приемы осмысленного закрепления хронологии. Усвоить хронологию — значит не только запомнить даты, но хорошо представить себе последовательность исторических событий и понимать связь между ними. Поэтому повторение хронологического материала лучше производить по историческим связям, — например, устанавливая дату созыва первого парламента в Англии, вспомнить, когда были созваны Генеральные штаты во Франции; изучая крестьянскую войну 1525 г. в Германии, вспомнить, какие крупные крестьянские восстания в средние века известны учащимся. Группировку хронологического материала при повторении можно производить по странам (главнейшие даты по истории Англии с XI по XV в.), по сторонам общественной жизни (даты важнейших фактов из истории культуры Западной Европы в средние века), по проблемам (даты важнейших фактов постепенного закрепощения крестьян в России).

Полезны хронологические задачи, способствующие сознательному закреплению дат и раскрытию связей и закономерностей, например задача: о чем рассказывают даты 1497, 1581, 1597, 1649? ¹ Аналогичные задачи на выяснение связи между событиями, на прослеживание исторических явлений в их развитии, установление хронологических рядов полезны и в старших классах.

Организуя работу по хронологическим таблицам в учебниках, мы учим школьников составлять календари событий, хронологические и синхронистические таблицы. Календари удобны в тех случаях, когда речь идет о густом потоке событий в сжатые календарные сроки: календарь событий Февральской революции 1917 г., календарь событий в период якобинской диктатуры, календарь событий русско-японской войны.

Календари событий и простые хронологические таблицы помогают не только закрепить даты, но выявить основные этапы в развитии изучаемого явления (войны, революции, рабочего движения и т. д.). В хронологических таблицах и календарях события располагаются в хронологическом порядке.

Синхронистическая таблица отражает одновременность (синхронность) событий из истории разных стран или протекания явлений, относящихся к различным сторонам общественной жизни. Например, в синхронистическую таблицу «Восточная Европа в период феодального раздробления» заносятся важнейшие события XII—XIV вв. из истории Новгородской земли,

¹ Подобного рода хронологические задачи введены нами в пробный учебник истории СССР для VII класса, изд. 1967 г. (авторы А. А. Вагин и Н. В. Сперанская).

Владимирского, Московского, Киевского княжеств, Золотой Орды, Литвы, Прибалтики, Грузии.

В синхронистической таблице «Крепостная Россия в 1800—1861 гг.» могут быть выделены такие графы: 1) экономическое развитие, 2) политика правительства, государственный аппарат, 3) войны и расширение территории, 4) народные движения, 5) революционное движение, 6) культура.

Синхронистические таблицы помогают устанавливать синхронные связи событий из истории различных стран, подводить учащихся к осознанию общих закономерностей исторического процесса и некоторых особенностей развития отдельных стран. Так, синхронистическая таблица «Рабочее и социалистическое движение в Европе и Америке в конце XIX и начале XX в.» поможет учащимся выявить по крайней мере две предпосылки образования II Интернационала: подъем и обострение массовой борьбы пролетариата в 1880-е годы и возникновение социалистических партий и организаций во многих странах.

Хронология является одним из важнейших средств упорядочения, осмысливания и обобщения исторического материала*.

§ 27. Значение исторических представлений и пути их создания

Одна из особенностей школьного обучения истории состоит в том, что конкретный факт, живое представление о конкретном историческом факте служат нередко непосредственной дидактической основой общих понятий, идей, выводов и обобщений. Изучение конкретных исторических фактов и создание соответствующих представлений о прошлом служат серьезным идейно-образовательным и воспитательным задачам школьного курса.

Было бы неправильным считать, что это относится только к преподаванию истории в младших классах. Ведь курс истории в старших классах раскрывает перед учащимся значительно больший объем фактов, требует большей глубины анализа и обобщений, идейно-теоретическое содержание курса глубже, чем в младших классах, задачи формирования марксистско-ленинского мировоззрения значительно шире. Соответственно этому значение конкретного исторического факта отнюдь не снижается: он продолжает оставаться и в старших классах основой теоретических обобщений и идейного содержания курса.

В первом параграфе этой книги подчеркивалось, что одной из важнейших задач школьного обучения истории является создание у учащихся конкретных исторических представлений, т. е. образов прошлого. В чем заключается познавательное значение исторических представлений, создаваемых у учащихся?

Обычно указывают, что конкретно-исторические представления служат основой формирования исторических понятий. И это

совершенно верно. Чем шире круг и богаче содержание образов и картин прошлого, запечатлевшихся в памяти школьника, тем содержательней и гибче система понятий, сформированная на их основе, тем лучше эти понятия могут служить орудием дальнейшего познания.

Чем беднее и уже имеющиеся у учащихся представления о прошлом, тем больше опасность вербализма, т. е. чисто словесных, формально воспринятых понятий, за которыми нет соответствующих живых представлений и которые в силу этого являются собой пустые, бессодержательные формулы.

Но познавательное значение исторических представлений не исчерпывается этой «служебной» ролью — служить основой для формирования исторических понятий. Живые представления о прошлом сами обладают большой познавательной ценностью. Ошибочно было бы рассматривать создание ярких исторических образов, содержательных представлений о прошлом лишь в качестве промежуточного этапа, подсобного средства для формирования соответствующих понятий. Признание этого в практике преподавания истории в советской школе привело бы к торжеству социологического схематизма, который в свое время совершенно правильно был осужден советской общественностью.

Воссоздание конкретного хода исторических событий, раскрытие их своеобразия, их характеристика и объяснение представляют собой столь же необходимую и существенную сторону познания исторического прошлого учащимися, как и работа над вычлениением существенных признаков исторического понятия и усвоением его определения.

Познание исторического прошлого через образ — это иной, но тоже важный путь познания, как и познание через понятие. Типичный образ — это тоже обобщение, хотя и иное, чем общее понятие. Синтетический, цельный образ события или лица — это тоже важный результат исторической науки, хотя и иной, чем раскрытие общих закономерностей.

Итак, работа по образованию исторических представлений имеет свое самостоятельное познавательное и образовательное значение наряду с формированием исторических понятий.

К. Д. Ушинский писал: «Чем более фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше он переработал этот сырой материал, тем он развитее и сильнее»¹.

Но создание и обогащение исторических представлений учащихся имеет и воспитательное значение. Картины прошлого вызывают сильные переживания, сочувствие угнетенным, ненависть к угнетателям, восхищение подвигами героев. Героические образы прошлого оказывают нередко решающее влияние на формирование жизненных идеалов школьника, на его поведение.

¹ К. Д. Ушинский. Сочинения, т. 8, стр. 617.

Исторические представления служат могучим средством нравственно-политического воспитания молодежи.

Задача создания у учащихся конкретных исторических представлений приобретает особую сложность в связи со спецификой предмета изучения. События исторического прошлого не могут быть преподнесены учащимся как предмет непосредственного чувственного восприятия: они неповторимы и невозпроизводимы. Исторический материал преподносится учащимся главным образом в опосредованной форме, как рассказ о событиях, в словесной передаче — в устном изложении учителя, в тексте учебника. При этом многие факты исторического прошлого далеки от привычных представлений и жизненного опыта советского школьника.

«Внуки наши,— говорил в 1919 г. В. И. Ленин,— как диковинку, будут рассматривать документы и памятники эпохи капиталистического строя. С трудом смогут они представить себе, каким образом могла находиться в частных руках торговля предметами первой необходимости, как могли принадлежать фабрики и заводы отдельным лицам, как мог один человек эксплуатировать другого, как могли существовать люди, не занимающиеся трудом»¹.

Трудность, на которую указывает В. И. Ленин,— это трудность создания живого представления об исторических фактах, далеких от жизненного опыта советских школьников. Следовательно, одна из задач учителя заключается в п р и б л и ж е н и и исторического факта к сознанию учащихся.

Конкретные исторические представления создаются у учащихся прежде всего силой живого слова учителя, путем яркого изложения учителем исторического материала.

Рассматривая проблему образования представлений в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, советская психологическая наука устанавливает, что процесс возникновения наглядных образов у человека совершается при участии речи, т. е. в сложном единстве двух сигнальных систем. Однако И. П. Павлов неоднократно подчеркивал, что вторая сигнальная система базируется на первой и обобщающая функция слова реализуется лишь на основе предшествующего чувственного опыта. «Слово,— пишет И. П. Павлов,— *благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека*, связано со всеми внешними и внутренними раздражителями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет»².

Слово становится сигналом и «заменителем» внешних раздражителей лишь в той мере, в какой в предшествующем опыте имело место соответствующее живое восприятие. Когда речь идет

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 29, стр. 303.

² И. П. Павлов. Собрание трудов, т. IV, 1947, стр. 337 (курсив мой.— А. В.).

о школьниках, изучающих историю, очень часто имеют место такие случаи, когда в предшествующем опыте учащихся нет соответствующего живого восприятия.

Каждый учитель истории знает, как трудно обеспечить точные и полноценные исторические представления при помощи одного только словесного описания исторических событий. Об этом свидетельствуют пробелы и искажения, нередко имеющие место в представлениях учащихся об исторических событиях, если они ознакомились с ними лишь на основе устного изложения учителя или по тексту учебника¹.

Вот почему на уроках истории и в младших и в старших классах нужно такое слово учителя, которое опиралось бы на уже имеющиеся у учащихся конкретные исторические представления и обеспечивало бы их дальнейшее обогащение. Это достигается с помощью различных средств и приемов конкретизации в изложении учителя, подробное описание которых дано выше².

Вторая трудность, с которой встречается начинающий учитель в решении задачи создания и обогащения исторических представлений своих учеников, связана с исключительным богатством и разнообразием исторических образов, заключенных в содержании школьного курса истории. Здесь и образы трудовой деятельности людей, начиная с представлений об орудиях труда и занятиях первобытного человека и кончая представлениями о гигантах современной индустрии; представления о положении трудящихся и жизни эксплуататоров на разных ступенях развития классового общества, картины и образы военного прошлого, представления о македонской фаланге и о римском легионе, о линейной тактике и штурмующих колоннах, о позиционной войне и грандиозных операциях Великой Отечественной войны; картины классовых битв, революций; представления о достижениях и памятниках культуры — образы архитектуры, живописи, музыки, образы ученых и исследователей и т. д.

Необходимо иметь в виду, что о многих явлениях прошлого учащиеся впервые узнают на уроках истории. На учителе лежит полная ответственность за правильность представлений, которые при этом создаются у школьников.

Но разве возможно за краткие часы уроков дать более или менее конкретное представление о множестве исторических явлений, содержащихся в школьном курсе? Ответим: точно так же как в работе с хронологией мы выделяем опорные даты, так и в работе по созданию исторических представлений речь идет не о хаотическом и неисчерпаемом нагромождении, а о системе представлений, относящихся к определенному историческо-

¹ См., например, статью Т. Чугуева «Представления советских школьников о прошлом и отношение к нему». «Исторический журнал», 1940, № 9, стр. 126 и др.

² См. § 7.

му комплексу. И в центре каждой такой системы мы выделяем два-три опорных образа, раскрываемых с наибольшей конкретностью. Остальные образы, относящиеся к данной системе, могут быть охарактеризованы с меньшей конкретностью. Так, при изучении предреволюционной Франции XVIII в. центральными образами, очевидно, будут: образ крестьянина, обремененного феодальными повинностями и королевскими налогами, образ придворного дворянина, образы Вольтера и Дидро. В материале революции центральное место займут картины штурма Бастилии и Тюильри, образы Марата и Робеспьера, образы солдат и генералов республиканской армии, образ народа на трибунах и у решетки Конвента, без которых у учащихся не может возникнуть живых представлений об этой революции.

Основными методами, с помощью которых у учащихся создаются живые представления о прошлом, являются:

во-первых, живое слово учителя, его яркий рассказ, картинное описание, красочная характеристика, подкрепленные разнообразными средствами и приемами конкретизации;

во-вторых, средства изобразительной и предметной наглядности;

в-третьих, использование художественной литературы.

Работа над созданием у учащихся представлений о прошлом не ограничивается уроками истории. Она широко осуществляется во внеклассной работе. Участие школьника в историческом кружке, в работе юных краеведов и археологов, в дальних походах и экскурсиях, внеклассное чтение художественной литературы, указанной учителем, культпоходы в театр и кино — все это необычно расширяет и обогащает мир исторических представлений учащихся.

Но глубоко ошибся бы учитель, полагая, что исторические представления школьника создаются только в школе и только путем, предусмотренным школой. Ученик смотрит кинофильмы и телепередачи не только по указанию учителя, читает книги, не только указанные учителем. Он многое узнает о прошлом из самых различных источников. Этот огромный поток информации, помимо школы, следует учитывать в работе.

Необходимо, во-первых, помочь школьнику систематизировать свои разнообразные представления, упорядочить их хронологически, отнести к определенным историческим событиям. Это делается попутно, при изучении очередной темы, когда учитель упомянет соответствующие источники информации, назовет книгу, кинофильм и свяжет их содержание с изучаемой темой.

Во-вторых, необходимо исправлять превратные представления школьника, явившиеся результатом неправильно понятой информации или ошибочностью самого источника. Превратные представления учащихся не всегда легко обнаружить. Очень помогают: а) вводная беседа на уроке, имеющая целью мобили-

зовать представления школьника по данному вопросу и проверить их правильность, б) беседа о прочитанном, в) внимательное отношение к ответам учащихся, анализ их, казалось бы, случайных ошибок, наконец, г) непринужденная дружеская беседа с учащимися.

В-третьих, необходимо постоянно использовать в обучении представления учащихся о прошлом, опираться на них при изложении материала, побуждать учащихся привлекать свои знания из книг, кинофильмов при ответе на уроке, выступлении в кружке, на читательской конференции. Это тоже одна из возможностей связать обучение истории с жизнью школьника и помочь правильному развитию его внутренней жизни. Без такого контакта немислимо никакое воспитание.

§ 28. Формирование исторических понятий

Исторические понятия, как и представления, являются отражением в нашем сознании объективной исторической действительности, но они отражают ее глубже, полнее, шире: в историческом понятии схвачены, отражены общие существенные черты множества исторических явлений.

Конкретное представление о русском боярине, создавшееся у школьников на основании иллюстрации в учебнике, исторической повести или рассказа учителя, может содержать такие, например, индивидуальные черты, как широкая, окладистая борода, высокая горлатная шапка, соболья шуба и т. п. Но ведь эти черты не являются обязательными атрибутами внешнего облика боярина XV—XVI вв. Боярин мог носить не соболью, а медвежью шубу, не окладистую, а узкую бороду клином, мог быть брюнетом, блондином, лысым, кудрявым и т. д. Понятие же «боярин» включает не эти индивидуальные, случайные, а общие, существенные признаки: принадлежность к классу феодалов, отношение к земле и другим средствам производства, отношение к крестьянам, к великокняжеской власти.

Вместе с тем следует иметь в виду, что в исторических явлениях, как и во всех явлениях материального мира, единичное и особенное являются проявлением, частицей, стороной общего, а внешняя форма связана с внутренним содержанием. В индивидуальном облике русских бояр борода и длиннополая одежда были не случайными, а типичными чертами их внешнего вида. Стрижка бород, предпринятая Петром I, воспринималась родовитыми боярами как бесчестье, как нарушение традиций. В одежде и облике бояр отражалось их привилегированное положение, их богатство и власть.

Это взаимопроникновение единичного и общего, диалектическая связь внутреннего и внешнего в явлениях объективной исторической действительности отражаются в нашем

сознании как неразрывная связь исторических понятий и исторических представлений — не только в логическом, гносеологическом, но и в психологическом аспекте. Когда школьник оперирует общим понятием «боярин», в его сознании активизируется не только система существенных признаков этого явления, но одновременно с большей или меньшей яркостью (это зависит от индивидуальных особенностей данного учащегося, от яркости и конкретности имеющихся у него представлений, от характера учебно-познавательной задачи, решаемой в данный момент) возникает и типический образ боярина с типичными атрибутами его внешнего облика. Очень важно, чтобы усваиваемые школьниками исторические понятия включали и сохраняли все богатство конкретного.

В. И. Ленин указывал, что «понятие — высший продукт мозга»¹. Исторические понятия представляют собой обобщенные отражения исторического процесса; они отражают объективные связи исторических явлений и закономерности исторического развития. Вот почему усвоение системы исторических понятий необходимо для понимания причинных связей и закономерностей исторического процесса. Только через овладение системой основных исторических понятий учащиеся могут подойти к пониманию истории как науки. Формирование исторических понятий — одна из важнейших задач преподавания истории в школе, и не только в плане познавательном, но и в идейно-воспитательном отношении.

Система и содержание исторических понятий, охватываемых курсом истории в советской школе, определяются марксистско-ленинской исторической наукой. Дореволюционная школа не давала и не могла дать учащимся подлинно научной системы исторических понятий. Современная зарубежная школа внушает учащимся немало превратных общественно-исторических понятий, дающих искаженную картину прошлого и современности. Таковы, например, понятия о высших и низших расах, о цивилизаторской миссии белого человека, о «демократическом капитализме», о борьбе за жизненное пространство и т. д. В формировании коммунистического мировоззрения имеет исключительное значение научность и партийность исторических понятий, усваиваемых учащимися.

Система исторических понятий, формируемых советской школой, объективно правильно отражает факты и закономерности исторического прошлого и современности. Вместе с тем исторические понятия, составляющие содержание курса истории в советской школе, *идейно направлены*. Такие, например, понятия, как «угнетатели» и «угнетаемые», «эксплуатация человека человеком», «справедливая война», «социалистическое отечество» и

¹ В. И. Ленин. *Философские тетради*. Госполитиздат, 1947, стр. 163.

другие, не только правильно отражают историческую и современную действительность, они имеют определенный *морально-эмоциональный тонус*, они связаны с целым комплексом этических переживаний, с определенным *отношением* к явлениям прошлого и современности. Их усвоение составляет важный момент не только в познании школьником общественной жизни, но и в формировании нравственного облика будущего советского гражданина. Система исторических понятий составляет одну из важнейших основ коммунистического мировоззрения. Уверенность, убежденность в победе коммунизма, в справедливости нашего дела основывается на системе исторических понятий и на понимании закономерностей исторического развития.

В практическом решении задачи формирования исторических понятий в обучении истории необходимо учитывать ее существенное отличие от задачи создания исторических представлений. Не случайно применительно к представлениям мы пользуемся терминами «образование», «создание»; в отношении понятий речь идет о «формировании». Исторические представления в значительной части создаются у школьника *независимо* от учебного процесса и имеют своим источником неучебный материал (художественная литература, художественные кинофильмы, телевидение и пр.). Даже образы прошлого, сложившиеся у учащихся в ходе учебного процесса под руководством учителя, чрезвычайно индивидуальны: в представлениях одного учащегося преобладают одни черты, в представлениях другого — иные черты того же явления.

В этом отношении представляют интерес результаты письменной работы в трех VII классах: учащимся было предложено дать характеристику древнерусского князя Святослава. Источники создания этого образа были для учащихся данных классов идентичны: рассказ учителя, текст учебника, отрывок из документа (свидетельство Льва Диакона). Однако характеристики получились различные: даже во внешнем облике Святослава большинство мальчиков отметили свисающие усы, серьгу в ухе, а большинство девочек — широкие плечи и голубые глаза из-под нависших бровей...*

Понятия должны быть точными, определенными, однозначными для всех, т. е. идентичными. Учитель должен устранять неточности в понятиях учащихся. Было бы, однако, ошибкой полагать, что активная деятельность по формированию исторических понятий ложится целиком на плечи учителя при пассивном «усвоении» их учащимися. Опыт показывает, что исторические понятия наиболее прочно входят в сознание, особенно стройно складываются в систему и наилучшим образом служат орудием дальнейшего познания в том случае, когда они усвоены учащимися в ходе активной умственной работы. Овладение историческими понятиями организуется в советской

школе как активная умственная деятельность самих учащихся под руководством учителя.

Каковы методы и приемы формирования исторических понятий в школьном преподавании? В разработке этого вопроса советской методикой сделано неизмеримо больше, чем дореволюционной школой, и достигнуты значительные успехи, хотя проблема и до сих пор не решена полностью.

В 30-е годы проблема формирования исторических понятий еще не стояла в центре внимания советской методики. В монографии проф. В. Н. Бернадского «Методы преподавания истории в старших классах» (Л., 1939, стр. 148) этот вопрос не освещен. Не излагался он сколько-нибудь подробно и в лекционных курсах по методике в те годы¹. Отсутствует постановка этой проблемы в программах по методике вплоть до середины 40-х годов².

Однако первые шаги в разработке вопроса о методике формирования исторических понятий были все же сделаны в конце 30-х годов. Имеется в виду прежде всего исследование И. В. Гиттис «Начальное обучение истории. Методические очерки» (Л., 1939, стр. 200), в котором проблема формирования исторических понятий рассматривается с учетом особенностей детского мышления и в тесной связи с развитием речи младших школьников, с вопросом о сознательности усвоения ими исторического материала. Дальнейшую разработку вопросы методики формирования исторических понятий в начальном обучении истории получили в интересной работе того же автора, изданной в 1950 г.³

После Великой Отечественной войны, особенно в 1948—1953 гг., проблема формирования исторических понятий становится одной из ведущих в научных исследованиях по методике. Из 37 диссертаций по методике истории, представленных в эти годы на соискание ученой степени кандидата педагогических наук и получивших положительную оценку, семь работ, т. е. почти 20%, были посвящены исследованиям в этой области⁴.

¹ См., например, стенограммы лекций А. И. Стражева, прочитанных в Московском Государственном Университете в 1938 г.

² См. программу по методике истории для учительских институтов. Учпедгиз, 1945 г.

³ См.: И. В. Гиттис. Вопросы методики воспитания мышления детей в начальном обучении истории. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950, стр. 80.

⁴ См.: М. А. Смирнова. Работа учителя над формированием понятия «феодализм» у учащихся VI класса; И. Г. Кондратьев. Понятие о социалистическом государстве в курсе истории в X классе; П. В. Гора. Работа учителя над формированием основных исторических понятий в сознании учащихся VIII класса на материале истории СССР; В. И. Прошлякова. Формирование понятий о государстве на материале курса истории СССР в VIII классе; М. Ю. Поволоцкая. О формировании понятия «военно-феодальный империализм» в курсе истории СССР; Р. М. Мечникова. О формировании понятия «империализм» в курсе новой истории в IX классе; А. И. Дикарева. О работе над историческими понятиями в школьном курсе древней истории.

Проблема формирования исторических понятий освещается в эти же годы в ряде статей в журнале «Преподавание истории в школе»¹; с обобщением опыта работы в этой области выступают на «Педагогических чтениях» многие учителя².

В 1953—1954 гг. проблема формирования исторических понятий в школьном преподавании явилась предметом оживленной дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе». Поводом к дискуссии послужило опубликование в журнале статей свердловского методиста А. А. Янко-Триницкой «Формирование понятий о государстве в V классе при изучении истории древнего Востока» (1953, № 3) и ленинградских методистов И. В. Гиттис и А. А. Знаменской «Об углублении знаний, усвоенных учащимися в ходе изучения истории» (там же). В дискуссии приняли участие Е. В. Виноградова (Нижний Тагил), П. В. Гора (Москва), М. И. Кругляк (г. Нежин), В. К. Демиденко (Киев) (1954, № 2 и 3). Итоги обсуждения подведены в редакционной статье (1954, № 6). Суть дискуссии в теоретическом плане сводилась к трем вопросам: о характере связи и соотношения между накоплением конкретных представлений о государстве и вычленением существенных признаков государства, раскрытием его сущности; о своевременности введения определения понятия «государство» и о характере этого определения, о том, когда и как следует раскрывать учащимся вопрос о происхождении государства и причинах его возникновения.

Не вдаваясь в характеристику разнообразных концепций всех участников обсуждения, ограничимся разбором основных вопросов.

Начнем с вопроса о том, в какой момент, на каком этапе изучения истории следует вводить проблему возникновения государства. Редакционная статья поддерживает точку зрения большинства участников дискуссии, что этот вопрос следует раскрывать в V классе на материале темы «Древний Египет». Е. А. Виноградова прямо указывает, что формирование понятия «государство» следует начинать не с создания у учащихся представлений об аппарате управления и функциях

¹ См.: А. З. Редько. Усвоение учащимися исторических понятий, 1949, № 2; В. А. Классен. К вопросу о формировании на уроках истории понятия о феодализме, 1951, № 1; А. Ф. Остальцева. К вопросу о методике раскрытия теоретических понятий на уроках новой истории, 1952, № 1; А. А. Янко-Триницкая. Работа над историческими понятиями в V—VI классах, 1952, № 1. Что касается статей С. Е. Хозе и А. Я. Черняк о формировании понятия «промышленный переворот в России» (см.: 1957, № 2) и В. В. Бойкова о работе над понятием «общий кризис капитализма» (см.: 1959, № 6), то они относятся к концу 50 гг.

² Например, доклады А. М. Полосина (Орловская обл.), Г. А. Казаковой (Казань), Н. М. Удовидченко (г. Ливны) на «Педагогических чтениях» 1953 г. в Москве.

государства, а с рассказа о его возникновении, с раскрытия причин возникновения государства. Мотивируется это соображениями методологического характера: понимание причин возникновения государства необходимо и для усвоения самой сущности понятия «государство — орудие классового господства». Следует с первых уроков рассматривать исторические явления в их возникновении и развитии. К сожалению, эти бесспорные положения, высказанные в редакционной статье и некоторыми участниками дискуссии, не были в должной степени соотнесены с данными возрастной психологии и особенностями исторического мышления школьников, только что приступающих к изучению древней истории.

В. И. Ленин настаивал на необходимости для познания общественно-исторического явления рассматривать его «с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило»¹. Но в той же лекции о государстве В. И. Ленин, обращаясь к взрослым людям, подчеркивает, что для выяснения этого сложного вопроса «необходимо подходить несколько раз, возвращаться к нему опять и опять, обдумывать вопрос с разных сторон...»². А вопрос о государстве как раз и является таким вопросом, к которому школьники неоднократно возвращаются, изучая его на материале всего школьного курса. Есть ли необходимость ставить сложнейшую проблему возникновения государства уже в исходном моменте этого длинного и сложного пути познания?

Для учащихся 11 лет, сравнительно легко усваивающих исторический материал, преподанный в целостной картине, усвоение процессов становления такого сложного исторического явления, как государство, представляет наибольшую трудность. Даже понятие о государстве как об органах управления, а не только как о территории, для них ново.

Эти трудности усугубляются тем, что при изучении древнейшей истории учитель не имеет возможности показать процесс возникновения государства сколько-нибудь конкретно.

Наконец, самое главное: уразумение связи между образованием классов и возникновением государства представляет непосильную для учащихся задачу, пока у них еще нет конкретных представлений ни о классах рабовладельческого общества, ни о рабовладельческом государстве. И здесь не помогут никакие методические ухищрения. Предложенная И. В. Гиттис и А. А. Знаменской якобы доступная учащимся «элементарная» формула «нет излишков — нет угнетения — нет государства» не спасает положения, так как учащиеся еще не ознакомились кон-

¹ В. И. Ленин. Сочинения, т. 29, стр. 436.

² Там же, стр. 434.

кретно ни с угнетением в Египте, ни с египетским государством, а приближенное понятие «излишек» не раскрыто на конкретном материале древней истории.

Поэтому нам представляется правильной позиция А. А. Янко-Триницкой: сначала надо создать «хотя бы некоторое представление о государстве как аппарате насилия, а затем уже выяснять, когда, почему и у кого появилась потребность в таком аппарате»¹.

Проблему становления государства А. А. Янко-Триницкая рекомендовала раскрывать на материале Древней Греции.

Вместе с тем А. А. Янко-Триницкая склонна была считать, что создание конкретных представлений о деспотической власти фараонов и о государственном аппарате восточных деспотий, а затем — греческих государств и Римской империи должно предшествовать формированию понятия о государстве и что определение понятия «государство» лучше отложить до VII класса. Участники дискуссии справедливо отметили, что такая методическая концепция характеризуется известным разрывом между образованием представлений и формированием соответствующих исторических понятий. М. И. Кругляк настаивал на необходимости осуществлять обе задачи в единстве познавательной деятельности учащегося и вести работу над вычленением признаков и формированием понятия о государстве уже на материале истории древнего Востока в V классе, соблюдая, однако, постепенность в решении этой задачи и давая учащимся первоначальное, неполное, элементарное определение государства по его основному признаку: «Государственная власть нужна работодателям, чтобы заставить рабов и крестьян работать на них».

Так или иначе, большинство участников дискуссии высказалось за необходимость давать определение государства в V классе (одни предлагали осуществлять это на материале древнего Египта, другие — в разделе «Древняя Греция»), не откладывая этой работы до VII—VIII классов.

Безусловно формирование понятия о государстве необходимо вести в неразрывном единстве с образованием соответствующих представлений. Но эту связь нельзя понимать чрезмерно прямолинейно, без учета специфики исторического материала и закономерностей его усвоения школьниками различного возраста. Дети даже в V классе легко запоминают и бойко воспроизводят определение государства: «аппарат насилия одного класса над другим» (что мы не раз слышали на уроках древней истории в школах). Однако такое «усвоение» чаще всего чисто словесное. При первых же попытках выяснить, что в данном

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1953, № 3, стр. 64.

случае понимают дети под словом «аппарат», обнаруживается, что их представления не имеют ничего общего с государственной организацией и далеки от сути дела.

Рациональное зерно в высказываниях А. А. Янко-Триницкой заключается в том, что формирование общих исторических понятий следует осуществлять лишь на основе доступных для учащихся конкретно-исторических фактов, на базе усвоенных ими представлений, что овладение сложными понятиями школьного курса истории предполагает некоторую постепенность и что имеющий иногда место «скачок» от незнания к «полной» научной формулировке является все же результатом накопления известного минимума представлений.

В самом деле, в отличие от уроков естествознания, где естественнонаучные понятия формируются путем вычленения признаков в результате наблюдения непосредственно воспринимаемых предметов, исторические понятия формируются на основе анализа фактов общественной жизни прошлого путем выявления отношений, далеких от жизненного опыта советского школьника, далеких от предметной наглядности, от непосредственного созерцания.

Учащиеся должны освоиться с этими новыми для них явлениями, почувствовать своеобразие этого прошлого, а для этого необходимо, чтобы перед ними возникли живые картины прошлого.

Для вычленения существенных черт исторических явлений учащимся нужно сравнить их между собой. И речь идет о сравнении не элементарных предметов, находящихся перед глазами, а о сложных общественных отношениях прошлого. Чтобы их сравнить, учащийся должен вспомнить известные ему факты и мысленно сопоставить их.

Слабыми сторонами дискуссии явились: недостаточная обоснованность позиций ее участников данными педагогической психологии, недостаточный учет специфики исторических понятий и игнорирование особенностей овладения историческими понятиями у школьников разного возраста.

Сложность проблемы формирования исторических понятий и трудности ее разработки определяются особой сложностью самих исторических понятий, подлежащих усвоению учащимися, их исключительным обилием и многообразием. Дело осложняется и тем, что пути, приемы и методы формирования различных исторических понятий различны и многообразны. Они варьируются в зависимости не только от возраста учащихся, но и от того, в связи с каким историческим материалом, на какой фактической основе в том или в другом случае формируется одно и то же понятие. Методологической основой разработки этой проблемы служит марксистско-ленинская теория познания. Но ее разработка и правильное решение возможны лишь при

опоре на данные психологии усвоения с учетом возрастных особенностей учащихся. Между тем необходимые разделы педагогической психологии далеко не достаточно разработаны.

Для рассмотрения методики формирования исторических понятий в школьном обучении истории необходимо расчлнить проблему на ряд вопросов: с какими видами исторических понятий встречаются школьники в курсе истории; с какой степенью глубины и точности раскрываются школьникам исторические понятия различной сложности; каковы приемы и средства раскрытия основных исторических понятий; как осуществляется развитие и обогащение исторических понятий; какое значение имеет овладение историческими понятиями в познании учащимися исторического процесса?

1. Группировка исторических понятий. В школьном курсе истории можно наметить следующие три группы исторических понятий¹:

а) частноисторические понятия, отражающие и обобщающие конкретные исторические явления, характерные для определенного периода в истории данной страны. Например, понятия «стрельцы», «служилые люди», «опричнина», «боярская дума», «приказы» отражают явления из жизни феодальной Руси XVI—XVII вв., понятия «патриции», «плебеи», «трибуны» относятся к истории Римской рабовладельческой республики, понятия «фараон», «шадуф», «сфинкс» — к истории древнего Египта, а понятия «астролог», «алхимия», «турнир», «миннезингер» — к культуре средневековья.

Частноисторические понятия, как правило, сравнительно просты и могут быть раскрыты учащимся в течение нескольких минут, в крайнем случае в рамках одного урока.

Круг таких понятий, вводимых в школьное преподавание, определяется объемом программы, временем, отводимым на изучение конкретной темы, возрастными возможностями учащихся, характером курса (элементарный, систематический) и, не в последнем счете, умением учителя и составителя учебника кратко и просто объяснить новое понятие и вовремя ввести его в связь с ранее усвоенными понятиями.

Неумеренное и неумелое насыщение курса множеством частноисторических понятий нежелательно, так как привело бы к их поверхностному усвоению, без нужды обременив учащихся. Но и чрезмерное ограничение круга этих понятий лишает школьное преподавание необходимой конкретности, обедняет его фактическое содержание, снижает его образовательное и воспитательное значение, не дает возможности показать специфику

¹ Н. В. Андреевская отмечает условность и относительность этой группировки понятий. (См.: «Очерки методики истории». V—VII классы, 1958, стр. 103.)

исторического развития отдельных стран и народов, придавая курсу истории отвлеченный характер;

б) *общеисторические понятия* отражают и обобщают явления, свойственные определенной общественно-экономической формации: «рабы» и «рабовладельцы», «источники рабства», «рабовладельческая демократия», «крепостной» и «феодал», «феодалская лестница», «феод», «вассал» и «сеньор», «пролетариат» и «буржуазия», «наемный труд», «капиталистическая мануфактура», «капиталистическая фабрика», «буржуазная республика», «экономические кризисы».

Общеисторические, или, короче, исторические понятия, представляют собой более высокую ступень обобщения. Они более сложны для учащихся и раскрываются путем систематической работы из урока в урок в рамках темы, а иногда — ряда разделов курса. Понятие «раб», над которым мы работаем с учащимися в течение учебного года в V классе, значительно углубляется и уточняется при сравнении раба с крепостным. А это сравнение проводится уже в VI классе на материале средневековья;

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

Основными и ведущими в школьном курсе истории являются общеисторические понятия. Их прочное усвоение учащимися безусловно обязательно. Незнание того, что такое миннезингер, вполне простительно для школьника, но путаница понятий «помещик» и «капиталист» говорит о непрочном усвоении основ исторической науки. Только на базе исторических понятий могут быть усвоены социологические понятия. Например, понятие «классы» усваивается на основе понятий «рабы», «рабовладельцы», «крепостные», «феодалы».

2. Приемы и средства раскрытия исторических понятий. Формирование исторических понятий происходит в неразрывной связи с образованием исторических представлений и на их основе. Но эту связь не следует трактовать механически. Бесспорно, что каждый шаг в изучении конкретного исторического материала мы сопровождаем работой по его осмысливанию, подводя учащихся к определенным выводам, обобщениям, понятиям. Но не менее бесспорно, что предварительным условием формирования исторического понятия является наличие конкретных представлений и прочного знания соответствующих фактов. Начинаящий учитель нередко торопится формировать понятие прежде, чем у учащихся сложилась прочная основа для его усвоения в виде сис-

темы соответствующих конкретных фактов. Подобная ошибка, в которой повинны и некоторые составители учебников, таит в себе опасность формализма и может толкнуть учащихся в одних случаях к верхоглядству, воспитывая пренебрежительное отношение к точному знанию фактов, в других — к бессмысленному заучиванию недостаточно понятого обобщения.

Неразрывная связь учебной работы по формированию понятий с работой по созданию исторических представлений заключается не только в том, что понятия формируются на основе представлений. Дело и в том, что в самом историческом представлении, которое создается у учащихся в ходе обучения, уже заложены элементы, необходимые для обобщения, для формирующегося понятия.

Исходным моментом в создании исторических представлений, особенно на первых ступенях обучения истории в IV—VI классах, чаще всего является целостная картина (будь то наглядное изображение или картинное описание, яркая картина события, созданная живым словом учителя). Она-то и обеспечивает тот момент живого созерцания, который необходим для живости и конкретности представления. Но ведь такая целостная картина, создаваемая с учебной целью, всегда в какой-то мере типична, адаптирована, содержит все необходимое и достаточное для создания представления. Каждая деталь в ней характерна.

Целостная картина средневекового замка содержит типичные, характерные детали и черты: зубчатые стены, высокие башни, глубокий ров, подъемный мост, узкие бойницы и т. п. Закрепленная словом-термином «рыцарский замок», эта целостная картина уже становится в какой-то степени обобщением, переходом к понятию «замок». В. И. Ленин подчеркивал, что слово уже является обобщением. Таким образом, формирование многих простейших частноисторических понятий психологически совершается в какой-то мере в процессе восприятия учащимися конкретного материала, обобщенного словом-термином. Все необходимые признаки нового понятия уже даны и подчеркнуты в рассказе, описании, в картине. И нет необходимости в этих случаях каждый раз давать учащимся (или требовать от них) точного определения понятия: «Замком называется оборонительное сооружение, которое...».

Однако это не значит, что созданием целостной картины исчерпывается работа по формированию даже простейших частноисторических понятий. С первых шагов обучения истории необходима специальная работа по развитию понятийного исторического мышления школьников. И на этом пути, особенно вначале, учитель встречается с рядом неожиданных трудностей. Конкретность мышления, свойственная детям, нередко затрудняет обобщение, выделение существенных черт, отработку понятий. Без

помощи учителя школьнику IV—V классов подчас трудно оторваться от единичного образа и подняться к общему понятию.

«Ученик,— отмечает Н. В. Андреевская,— ищет опоры в образах. Так, если мы предлагаем ученику V класса рассказать о мастерских в Афинах, он дает нам описание мастерской, причем именно той, которая фигурировала в рассказе учителя или в показанной ученику картине — гончарной мастерской. Он и начинает свой рассказ словами: «В Афинах были гончарные мастерские». Если даже этих слов в начале его рассказа нет, описание относится именно к гончарной мастерской. Таким образом, конкретный образ довлеет над учеником»¹.

Случается, что учитель не помогает ученику подняться над единичным образом, а, наоборот, методами своей работы консервирует эту инфантильность мышления.

Нам пришлось присутствовать на уроке в IV классе, где обучение истории шло по книге Карцова и Алексеева. Учительница предложила ученице ответить заданный урок (рассказ «На капиталистической фабрике»). Ученица начала рассказ словами учебника: «Осень. Льет, не переставая, дождь. Дует холодный ветер. По грязной дороге, ведущей в город, идет толпа голодных, оборванных крестьян...»

В своем рассказе ученица воспроизводит все случайные, несущественные детали из рассказа в учебнике. Между тем задача состояла в том, чтобы в ходе оживленной беседы с классом вычленил все существенное для понимания изучаемого материала, поставив вопросы: куда уходили обедневшие крестьяне? Зачем они шли в город? Куда поступали на работу? Кем становились крестьяне-бедняки, поступив на фабрику? На кого они работали? Что получали за работу? Сравнить положение рабочего с положением крестьянина, выделить признаки, помочь оформлению понятия.

Приведенный пример свидетельствует и о необходимости, работая над созданием исторических представлений, соблюдать меру конкретизации. Чрезмерное обилие малосущественных деталей, вводимых в рассказ или в описание, может мешать не только формированию понятия, но и отчетливости создаваемого представления. Даже если введение таких деталей неизбежно, не они должны быть выделены, подчеркнуты. Так, давая картинное описание славянского городища, учитель упомянет: «Налево — загон для общего скота», но подчеркнет не случайную деталь — «налево», а существенную черту — что загон общий и скот общий.

Словом, учащихся, особенно в IV—VI классах, необходимо учить выделять в исторических явлениях главное, общее, суще-

¹ Н. В. Андреевская. Очерки методики истории, V—VII классы, Учпедгиз, 1958, стр. 99.

ственное, учить делать обобщения, поднимать их мысль от единичного к общему, к понятию. И эту работу на доступном материале и в посильной форме опытный учитель ведет с начальных шагов обучения истории.

Вот пример правильно проводимой работы над формированием понятия «полюдь» в IV классе. Ученица отвечает по картине «Полюдь» о сборе дани (следующий ученик должен рассказать о смерти князя Игоря). Учительница, заранее предупреждая типичную ошибку учащихся этого возраста, спрашивает: «Почему ты все время говоришь «князь собирал дань, князь с дружиной ходил за данью», а не говоришь «князь Игорь собирал»?» Ответ ученицы показывает, что на предшествующем уроке учительница помогала ребятам от единичного случая подняться к обобщению: «Так ведь не один князь Игорь так собирал дань, все князья так собирали».

Итак: а) формирование исторических понятий осуществляется в неразрывном единстве с созданием представлений; б) исходным моментом формирования понятия служит целостная картина, элементы которой отобраны и препарированы так, чтобы она содержала все необходимое и достаточное для образования понятия; в) учащимся, особенно на ранней ступени обучения истории, необходима помощь и руководство учителя, который учит их отрывать от единичных представлений, вычленять существенные признаки и общие связи между явлениями, подниматься к понятиям *.

Какими путями в школьном обучении истории осуществляется вычленение существенных признаков исторического явления и формирование понятия? Покажем это на примере работы над общеисторическим понятием «капиталистическая мануфактура» в VI классе.

С этим понятием школьники впервые сталкиваются на уроке о развитии капиталистической промышленности в Англии XVI в. (§ 47 в учебнике Е. Агибаловой и Г. Донского). Учитель поступит правильно, если первичное восприятие материала организует в форме целостной картины, создающей конкретное представление об английской мануфактуре XVI в. Учебник дает материал для этого: цветная иллюстрация (имеется стенная учебная картина аналогичного содержания) и документ — отрывок из баллады о богатом суконщике Джеке из Ньюбери. Наиболее целесообразный прием — анализ документа в сочетании с работой по стенной картине. При этом лучше начать с последних четырех строк баллады, затем разобрать средние шесть строк, наконец, первые строки, т. е. в том порядке, который соответствует последовательным этапам производства сукна: сортировка шерсти, чесанье, пряденье, тканье и т. д.

Работу по документу можно активизировать, применив следующий прием. На классной (или переносной) доске заранее

пишем вопросы: сколько человек работало в мастерской? Какие виды работ они выполняли? С помощью какой техники велась работа (вручную, машинами)? Кому принадлежала мастерская? Кто в ней работал? Что получали работавшие за свой труд?

Учитель медленно читает документ. Учащиеся по его указанию делают краткие пометки в черновой тетради (или на листках), группируя материал по указанным вопросам: «сортировка — 150 детей, пряденье — 200 женщин...» Затем учитель предлагает подсчитать общее число рабочих, перечислить виды работ, дать ответы на другие вопросы. В ходе очень короткой беседы выявляются и формулируются признаки нового явления: сравните размеры этой мастерской (по числу рабочих) с мастерской ремесленника. (Это крупное производство — более 1000 рабочих.) Еще чем отличается производство в этой мастерской от работы ремесленника? (Выясняется признак: разделение труда.) Устанавливается ручной характер техники — работа ручная или при помощи ручных инструментов и ручных станков. Мастерская принадлежит богатому суконщику-капиталисту; он сам не работает (это видно на картине). Работающие в мастерской получают заработную плату (дети работают за пенни в день); это наемный труд (мужчин, женщин и детей).

Новый термин «мануфактура» может быть сообщен и объяснен учащимся в связи с выявлением первых трех признаков — крупное предприятие с ручным производством и разделением труда. Работа завершается записью в тетрадь определения мануфактуры¹ — как крупного капиталистического производства с ручными орудиями и с разделением труда, принадлежащее капиталисту и основанное на угнетении наемного труда.

Таким образом, формирование исторического понятия складывается из следующих моментов:

1) создание целостной картины исторического явления (красочный рассказ или описание), в которой отобраны и включены все существенные признаки явления;

2) вычленение существенных признаков явления;

3) сообщение термина, закрепляющего данное понятие (термин может быть дан предварительно — в связи с целостной картиной, с рассказом или позже — на основе определения: такое производство называется «мануфактурой»);

4) определение понятия.

Разумеется, усвоение нового понятия требует дальнейшей работы;

5) упражнение в использовании нового понятия, в употреблении нового термина на данном и на последующих уроках;

6) выработка умения оперировать новым понятием, применять его для познания нового исторического материала или для

¹ Или работой над текстом определения в учебнике.

анализа его с новых точек зрения. Так, раскрыв учащимся VI класса понятие «мануфактура» на примере суконного производства в Англии, полезно тотчас же дать им интересное задание на применение нового понятия: определить, что изображено на помещенных в учебнике иллюстрациях «Литье пушек в XVI веке» и «Типография в XVI веке» — ремесленная мастерская или мануфактура? Доказать правильность своего вывода¹.

В течение одной-двух минут оживленной работы школьники находят и указывают основные признаки мануфактуры в промышленных заведениях, изображенных на иллюстрациях. В дальнейшем, в курсе истории СССР в VII классе, понятие капиталистической мануфактуры применяется учащимися для определения экономической природы предприятий Грачева и Гарелина, крепостных капиталистов XVIII в.

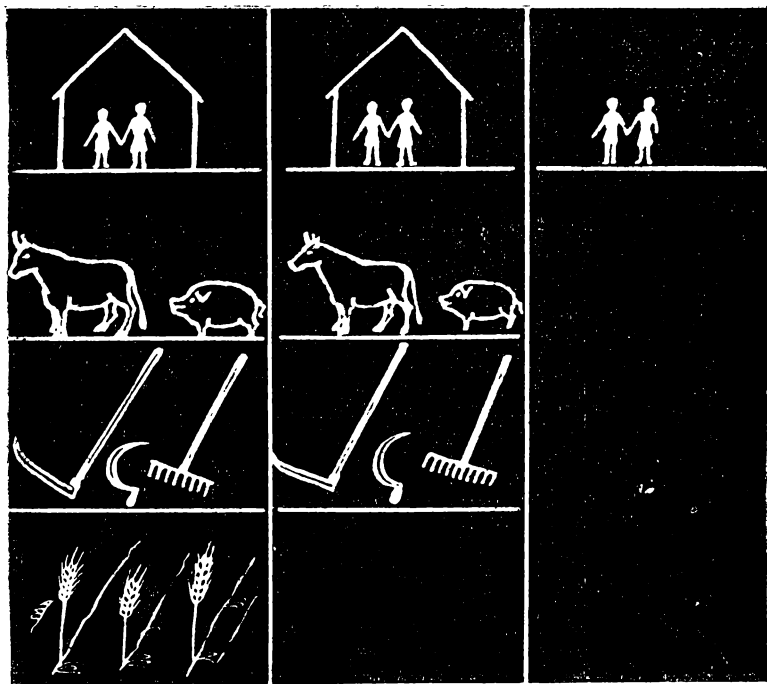
В методике формирования исторического понятия заслуживают особого внимания два момента: прием сравнения и роль наглядности.

В приведенном примере сравнение (мануфактуры с мастерской ремесленника) выступает в качестве одного из приемов выявления существенных признаков нового явления, т. е. в самом процессе формирования нового понятия. Но сравнение может служить и средством уточнения понятий, уже усвоенных учащимися. Так, сравнение (противопоставление) революции буржуазной и революции социалистической, после того как у учащихся на материале трех буржуазных революций уже сформировано понятие «буржуазная революция», служит не только установлению коренных различий между буржуазной и социалистической революцией, но и уточнению, обогащению понятия «буржуазная революция».

Наглядность в вышеприведенном примере (стенная картина) помогла созданию целостной картины, дала (вместе с документом) конкретный материал для выявления существенных признаков. Но наглядность может выступать непосредственно и как метод выявления существенных признаков, играть ведущую роль в абстрагировании, в создании исторических понятий. Так, сравнительные графики промышленного развития капиталистических стран в конце XIX и начале XX в. наглядно раскрывают понятие «неравномерное развитие капитализма».

Простейшая таблица-иллюстрация, применяемая в школах ГДР для формирования понятий о различных группах средневекового крестьянства (лично свободных, зависимых и рабов-сервов), представляет собой по существу наглядное вычленение признаков изучаемых явлений. Вот эта иллюстрация.

¹ Из опыта работы студентов-практикантов Тульского пединститута в 1966 и 1967 гг.



Лично свободные
крестьяне

Зависимые
крестьяне

Сервы-рабы

Рис. 7.

В таблице выделено владение или невладение землей, орудиями труда, скотом и жилищем.

Формирование таких историко-экономических понятий, как «финансовый капитал», «система участия», чрезвычайно затруднительно, если учитель не использует соответствующие схемы. Наглядность помогает и закреплению новых исторических понятий.

Наглядность, таким образом, служит одним из методов формирования исторических понятий на различных этапах этой работы, в том числе и в важнейшем процессе абстрагирования. Последнее в особой степени относится к условной наглядности.

3. **Другие пути формирования исторических понятий.** Охарактеризованный выше путь формирования исторического понятия через вычленение признаков на основании целостного представления (картины, описания) с введением термина, с определением нового понятия является, так сказать, «классическим» методом, применяемым чаще всего при формировании общен исторических понятий средней сложности. Но в школьном

обучении истории имеют место и другие пути формирования понятий, и более простые, и более сложные.

Вспомним, что подавляющее большинство жизненных понятий, усваиваемых в раннем детстве, это слова-понятия, представляющие собой отражение существенных признаков и связей, не вычлененных теоретически, а усвоенных практически и отнюдь не связанных с точным определением. Если бы усвоение каждого понятия было сопряжено с необходимостью сознательного вычленения признаков и усвоением определения, развитие речи и мышления ребенка превратилось бы в мучительный процесс, растянутый на десятилетия.

Но в том-то и дело, что усвоение огромного числа слов-понятий совершается куда более экономным, сжатым путем.

В учебной работе с учащимися мы также пользуемся многими понятиями, не давая им точного и развернутого определения. Мы позволяем себе это в том случае, когда с употребляемым нами термином в сознании учащихся связано некоторое более или менее определенное содержание, созданное на основе изучения исторического материала, почерпнутое из книг, жизненной практики и пр. В обучении истории школьники усваивают многие, чаще всего частноисторические, понятия в процессе восприятия конкретного материала, обобщаемого словом-термином. Таким образом нет нужды давать учащимся определение каждого понятия, встречающегося в школьном курсе истории.

Укажем некоторые, более простые и короткие пути формирования исторических понятий:

а) формирование понятия путем простого описания изучаемого явления или краткого рассказа о нем и закрепления содержания понятия новым термином. Пример: формирование понятия «мотыжное земледелие» в курсе древней истории в V классе. В учебнике Ф. П. Коровкина приведена соответствующая иллюстрация (рис. 14) и дано следующее описание: «Мужчины топорами расчищали от кустарника участки для посева. Женщины разрыхляли почву мотыгами, перетирали комья земли руками и зарывали зерна в землю. Такое земледелие называется мотыжным».

Этот простейший описательный способ формирования понятия соответствует особенностям мышления и способов выражения учащихся данного возраста. Школьников IV—VI классов затрудняет точная формулировка определения. На вопрос «Что такое барщина?» ученики VI и даже VII класса склонны давать не определение, а ответ описательного характера: «Барщина, это когда крестьяне работали на феодала, пахали его землю, убирали урожай, строили ему замок...» В IV—VI классах ответ по такой логической схеме следует считать вполне удовлетворительным. Но уже в VII классе учитель направит ответ учащихся: «Это обязательная работа на феодала...»;

б) формирование понятия путем перечисления явлений, охватываемых данным понятием. Так, в том же учебнике для V класса понятие «культура» введено впервые на материале древней Индии. На стр. 72 читаем: «...индийский народ создал в древности высокую культуру — письменность, науку и искусство». В дальнейшем на материале древней Греции это первоначальное, приблизительное понятие обогащается, уточняется, конкретизируется включением новых явлений: «Школа, олимпийские игры, театр, архитектура и скульптура, письменность и наука — это все культура». А в VII классе учащимся дается определение культуры, близкое к научному.

Указанные упрощенные способы обеспечивают создание у учащихся элементарных, приближенных, понятий об исторических явлениях. Но способы эти применяются не только при изучении элементарных курсов истории в V—VI классах. Они используются и в старших классах, где изучение сложного общественно-исторического явления нередко начинается с усвоения элементарного понятия о нем, которое в дальнейшем уточняется путем вычленения существенных признаков, формулировки точного определения на основе более глубокого понимания сущности, закономерности изучаемого явления.

Так, первоначальное понятие об экономических кризисах формулируется путем описания явлений, характерных для кризиса: магазины и склады переполнены товарами, трудящиеся не могут их купить, капиталистам невыгодно продавать по низким ценам, они сокращают производство, закрывают фабрики, масса безработных, разорение мелких капиталистов. И лишь значительно позже учащиеся узнают о периодичности кризисов, об их причинах, об их неизбежности при капитализме, о промышленном цикле и его фазах;

в) формирование понятия путем примера — один из простейших способов. Так, понятия «оппозиционная партия», «оппозиция» мы поясняем путем примера из парламентской борьбы в Англии XIX в. (при изучении парламентского строя в середине XIX в.);

г) в иных случаях достаточно сжатого объяснения нового понятия, например: «Так как результаты переписи податного населения (крестьян, посадских — тех, кто платил подушную) оказались крайне неточными, правительство Петра I назначило проверку, ревизию, этих сведений о количестве населения. С этих пор переписи податного населения стали называться ревизиями, а сведения, которые сообщали, сказывали помещики о числе имевшихся у них крепостных душ мужского пола, — ревизскими сказками (вспомните «Мертвые души»)».

В данном случае наряду с объяснением, что такое ревизия, попутно, как бы в скобках, объяснены понятия «податное население», «ревизские сказки»;

д) наконец, новые исторические понятия могут быть введены попутно с изложением новых для учащихся исторических явлений, затем уточнены в ходе их разбора и обобщения и закреплены термином. Например, рассказывая в VIII классе о политике временного правительства Франции в 1848 г., учитель подчеркнет, что буржуазия разжигала вражду крестьян и мелкой буржуазии к рабочим. Газеты писали, попы проповедовали, что «красные» из Парижа хотят отобрать и разделить всю собственность крестьян. А в рассказе о подавлении июньского восстания учащимся будет наглядно показано одиночество пролетариата и гигантский перевес сил на стороне Кавеньяка: все войско (из кого оно набиралось?), национальная гвардия, мобили.

Таким образом, очень убедительно и естественно учащиеся подводятся к выводам о «политической изоляции пролетариата» как одной из важнейших причин его поражения и о необходимости союза пролетариата с крестьянством и трудящимися — мелкими собственниками города. В данном случае новые понятия — «политическая изоляция» и «союзники пролетариата в борьбе против буржуазии» — входят в круг понятий учащихся, не требуя точного определения. Разумеется, в дальнейшем эти понятия получают уточнение, будут конкретизированы новым материалом.

Таковы более простые способы формирования исторических понятий. С другой стороны, более сложные исторические и особенно социологические понятия требуют и более сложной, длительной работы. К числу наиболее сложных историко-социологических понятий принадлежит, как мы убедились, понятие «государство».

Это понятие формируется на материале всего школьного курса истории, а завершается эта работа на уроках обществоведения. Необходимость столь длительной работы над сложными историческими и историко-социологическими понятиями диктуется двумя обстоятельствами. Во-первых, такие понятия в полном объеме недоступны пониманию школьников 11—12-летнего возраста, и их более глубокое раскрытие может быть осуществлено на следующих возрастных ступенях; здесь, как видим, неизбежен своеобразный концентризм в раскрытии понятий. Во-вторых, сами исторические явления, отраженные в соответствующих научных исторических и историко-социологических понятиях, исторически развиваются, раскрывая новые стороны своей сущности, обнаруживая внутренние противоречия. Таким образом, встает вопрос о дальнейшем развитии и обогащении исторического понятия.

4. Развитие и обогащение понятий в школьном курсе истории. Здесь с очевидностью выступает диалектическая природа исторических понятий, заключающаяся в том, что они отражают

общественные явления в их развитии. Отсюда вытекает необходимость постоянно работать над дальнейшим развитием исторических понятий, усваиваемых учащимися. Развитие и обогащение исторического понятия осуществляются путем его дальнейшей конкретизации, путем раскрытия новых сторон, связей, отношений с другими понятиями, новых существенных признаков, а в ряде случаев путем расщепления понятия и образования двух новых понятий, точнее, полнее отражающих противоречия, многообразие, диалектику исторического развития.

Понятие о буржуазной революции, сформированное на материале английской революции XVII в. и французской революции XVIII в., обогащается при изучении революций 1848 г. На примере революции в Германии и Австро-Венгрии учащиеся сталкиваются с новым фактом: в новых исторических условиях буржуазия оказывается неспособной возглавить и довести до победы буржуазную революцию. А на материале революции 1905—1907 гг. в России учащиеся узнают, как гегемоном буржуазной по своим непосредственным задачам революции становится пролетариат.

Точно так же обогащается и дифференцируется понятие о задачах буржуазной революции. Выясняется, что основной задачей революции 1848 г. в Германии является ее объединение в едином национальном государстве, а задачей революции в Австро-Венгрии — распадение Австрийской империи и создание ряда самостоятельных национальных государств.

Примером расщепления понятия может служить развитие понятия о задаче национального объединения. На материале тем: «Революция 1848 г. в Германии», «Объединение Германии», «Объединение Италии» — оно расщепляется на два понятия: «объединение снизу» и «объединение сверху».

Подобно этому, расщепляются понятия о развитии капитализма в сельском хозяйстве («два пути развития капитализма») и многие другие понятия. Работа над развитием исторических понятий, их расщеплением является примером того, как на историческом материале учитель добивается, чтобы понятия учащихся были «обтесаны, обломаны, гибки, подвижны... дабы обнять мир»¹.

Постепенно раскрывая и углубляя понятия, отражающие общественно-историческое явление, мы стремимся к тому, чтобы в этих понятиях, усваиваемых учащимися, нашли отражение развитие исторических явлений, диалектика их перехода одного в другое.

5. Глубина раскрытия исторических понятий в школьном курсе истории. Из изложенного выше представляется очевидным, что учитель сделал бы ошибку, посчитав своей обязанно-

¹ В. И. Ленин, Философские тетради. Госполитиздат, 1947, стр. 121—122.

стью объяснить учащимся все исторические понятия в школьном курсе с одинаковой степенью точности, полноты и глубины. Глубина раскрытия и степень уточнения понятий определяются, во-первых, возможностями учащихся данного возраста, во-вторых, содержанием и объемом конкретно-исторического материала, служащего основой формирования понятия (что, в свою очередь, в основном определяется рамками школьной программы и содержанием учебника), и, в-третьих, необходимостью усвоения данного понятия с той или иной глубиной для познания исторического процесса, изучаемого в школьном курсе.

В тех случаях, когда усвоение понятия во всем его объеме и сложности содержания недоступно учащимся данного возраста, мы даем им конкретные исторические представления о явлениях, обобщением которых является данное понятие, однако отказываемся не только от его определения, но и от введения соответствующего термина, ограничиваясь рядом приближенных терминов, частных определений, конкретных характеристик.

Так, мы отказываемся от пользования терминами «базис», «надстройка», «общественно-экономическая формация» в школьном курсе истории. Введение в школьный курс истории этих понятий и терминов, отражающих глубокие теоретические обобщения марксистско-ленинской науки, не только создало бы непосильные трудности для школьников, но могло бы толкнуть их к формальному заучиванию теоретических положений без серьезного усвоения их конкретного содержания.

В этих случаях, не вводя термина «общественно-экономическая формация», мы даем характеристику и показываем существенные черты общественно-экономических отношений рабовладельческого строя, феодализма, капитализма, употребляя термины «строй», «порядки», «феодализм», «капитализм». Не вводя терминов «базис» и «надстройка», мы знакомим учащихся с историческими формами базиса, с элементами надстройки (государством, религией, искусством) и на конкретном материале показываем зависимость надстройки от базиса и влияние надстройки на базис. И только на заключительном этапе школьного обучения, в обобщающем и завершающем курсе обществоведения, мы вводим эти понятия, давая им научное определение и закрепляя соответствующими терминами.

Во многих случаях, раскрывая сложное историческое или социологическое понятие и вводя соответствующий термин, мы не даем развернутого научного определения, поскольку оно недоступно для учащихся данного возраста и на данном этапе обучения истории. Тогда мы раскрываем на конкретном материале сущность данного явления, вычленяем некоторые наиболее существенные признаки, показываем это явление в различных формах и отношениях и формируем общее понятие, закрепляя его термином.

Так, мы не даем учащимся ни в V, ни в VII классе полного и развернутого определения «класса», хотя пользуемся этим понятием буквально на каждом уроке. Но в результате повседневной работы с учащимися у них складывается приближенное понятие, включающее ряд существенных признаков: владеет ли данный класс средствами производства, эксплуатирует или сам подвергается эксплуатации, трудится или не трудится, при каком строе господствует.

В большинстве таких случаев имеет место поэтапное, концентрическое овладение историческим понятием на различных этапах школьного обучения. Именно так ведется работа по формированию понятия «эксплуатация». В V классе учебник и учитель раскрывают понятие об эксплуатации рабов лишь в элементарной форме. С применением медных орудий и плуга, говорится в учебнике, «собранного урожая хватало не только для того, чтобы прокормить людей, обрабатывающих землю, но еще оставался излишек». Итак, вместо термина «прибавочный продукт» пока, для пятиклассников, вводится очень неточный термин «излишек».

В VI классе в теме «Феодальное поместье», используя аппликации и меловой чертеж на доске, можно наглядно показать крестьянина, работающего на барщине и на своем наделе, урожай с запашки феодала и с крестьянского надела, наглядно показать феодальную эксплуатацию как присвоение продукта труда крестьянина, прибавочного продукта (не вводя пока этого термина). Далее в VIII классе на материале промышленного переворота в Англии и других тем в курсе новой истории и истории СССР после 1861 г. учитель имеет возможность в элементарной форме раскрыть тайну капиталистической эксплуатации¹. Наконец, в курсе обществоведения учащиеся знакомятся с понятиями прибавочного рабочего времени и прибавочной стоимости.

6. Образовательно-воспитательное значение исторических понятий в школьном обучении истории. Было бы неправильно рассматривать формирование исторических понятий как высшую, конечную задачу школьного курса истории. Цель обучения истории в старших классах средней школы не исчерпывается только усвоением отдельных исторических понятий и даже системы исторических понятий: и создание конкретных представлений, и обобщение в форме типичных образов, и формирование общих понятий служат овладению учащимися марксистским пониманием истории. Сами понятия, усвоенные школьником, служат орудием познания исторических фактов, явлений, процессов.

¹ См. пробный учебник истории СССР А. А. Вагина и Т. С. Шабалиной для VIII класса (1967 г.).

Понятие о революционной ситуации, усвоенное на материале предпосылок французской революции 1789 г. в курсе новой истории, в дальнейшем служит школьнику при анализе революционной ситуации в России накануне 1861 г. (новое в понятии: не всегда революционная ситуация перерастает в революцию), революционной ситуации накануне русской революции 1905 г. и Февральской революции 1917 г. Понятия о крестьянской общине и земельных наделах, усвоенные в теме «Крестьянская реформа 1861 г.», применяются при изучении такой сложной темы, как «Столыпинская аграрная реформа». Понятия «накопление капитала», «свободная рабочая сила» и «рынок сбыта», усвоенные при изучении предпосылок промышленного переворота в Англии, служат орудием познания таких фактов, как тормозящая роль крепостнического строя в России первой половины XIX в., как промышленный подъем 1890-х годов¹.

Почему исторические понятия, возникшие на основе одной группы конкретных исторических фактов, могут служить познанию других конкретных исторических фактов, относящихся к истории другой страны, другого века? Потому что в исторических понятиях отражены не только общие черты исторических явлений, но и их общие связи, их общие закономерности. «Первая отличительная черта понятия — «всеобщность»², — отмечал В. И. Ленин.

Но особенность диалектических понятий, как мы знаем, заключается и в том, что они не являются пустыми абстракциями, но отражают богатство конкретных исторических фактов.

Более глубокое познание исторического процесса в старших классах состоит не просто в переходе от конкретных представлений к абстрактным понятиям, а в развитии, обогащении, усложнении содержания и конкретных представлений и общих исторических понятий в их диалектическом единстве.

Марксистское понимание истории предполагает умение применять общие положения марксистской теории к изучению конкретного явления в конкретной исторической обстановке, дать его конкретный анализ.

Мы не можем требовать от учащихся средней школы самостоятельного научного анализа. Речь идет о том, чтобы учить их элементарным приемам анализа конкретных фактов истории и современной жизни, учить пониманию и общих законов и своеобразия конкретных исторических явлений.

Применение ранее усвоенных понятий и систем понятий в качестве орудия познания школьниками новых для них исторических явлений должно быть организовано учителем как актив-

¹ См. об этом: А. Вагин. Вопросы экономики в школьном курсе истории, главы IV и V, 1955.

² В. И. Ленин. Философские тетради. Госполитиздат, 1947, стр. 151.

ная умственная деятельность учащихся во всех классах — с IV по X — и на всех этапах познания исторического прошлого и современности. Это может быть проведено путем привлечения ранее пройденного материала, путем сравнения и сопоставления в ходе беседы под руководством учителя или путем домашнего задания, в форме постановки учебно-познавательной задачи, методом проблемного изложения.

Вырабатывая у учащихся средней школы умение разбираться в исторических фактах и основных законах исторического развития, учитель помогает им правильно подходить к вопросам современности.

МЕТОДИКА УРОКА ИСТОРИИ

Глава VII. УРОК ИСТОРИИ

«Уловите идею события и выразите ее не рассуждениями и разглагольствованиями, а изложением события так, чтобы идея сама невольно бросалась, так сказать, в глаза...»

В. Г. Белинский

§ 29. Идейное содержание, образовательные и воспитательные задачи урока

Урок не единственная форма учебной работы в школе. Экскурсии, групповые занятия с отстающими, консультации перед экзаменом — вот различные формы учебной работы по предмету. Все они, однако, представляют собой виды дополнительных занятий. Урок является основной формой учебной работы по истории.

Содержанием урока является обучение истории, т. е. усвоение учащимися определенных исторических знаний в объеме, предусмотренном программой, и воспитание учащихся на этом материале. Обучение представляет собой сложный и многообразный процесс. На уроке каждый — и учитель и ученики заняты напряженной работой. Здесь один день не похож на другой не только потому, что меняется программное содержание каждого последующего урока, но и потому, что формы работы с каждым ее этапом становятся все сложнее. Поэтому и задачи урока истории не исчерпываются сообщением нового материала.

На уроке путем опроса или проверочной беседы мы проверяем знания учащихся и закрепляем ранее пройденный материал, организуем осмысливание нового материала путем его разбора и обобщения, учим школьников применению старых знаний для усвоения новых, ведем работу по углублению, уточнению, расширению и систематизации ранее полученных знаний на основе вновь изучаемого материала. Мало того, в ходе урока мы формируем умения и навыки работы учащихся с историческим материалом: умение читать историческую карту и свободно ориентироваться по ней, умение разбираться в историческом документе, сопоставлять и анализировать исторические факты. Все это характеризует в основном дидактическую сторону урока, которая служит раскрытию его идейного содержания.

Урок истории характеризуется множественностью задач. Он представляет собой гибкую форму учебного процесса, дающую возможность разрешать многообразные учебно-воспитательные задачи. Многообразие задач учебной работы на уроках истории соответствует и многообразию ее методов.

Преимущества урока заключаются, далее, в возможности разнообразного сочетания фронтальной работы со всем классом с индивидуальной работой с отдельными учащимися.

При всем многообразии учебно-образовательных и идейно-воспитательных задач урок истории представляет собой внутреннее единство и законченность. Прежде всего, каждый урок имеет свою тему. Тему урока учитель намечает, руководствуясь программой и содержанием учебника. Однако далеко не всегда наименование темы урока совпадает с названием параграфа в учебнике или формулировкой программы. Программа составлена для учителя, а название урока необходимо сформулировать так, чтобы оно кратко и ясно указывало учащимся существенное содержание урока и помогало его закреплению в памяти учащихся.

Например, один из параграфов в учебнике истории древнего мира имеет сложный заголовок — «Начало борьбы между Римом и Карфагеном за господство в Западном Средиземноморье». Он может быть осознан учащимися лишь в итоге работы на уроке. Поэтому, начиная урок, лучше дать более простое название «Первая война между Римом и Карфагеном в середине III в. до н. э.». Маловыразительный заголовок параграфа в учебнике новой истории для VIII класса «Сельское хозяйство, промышленность, торговля», которым открывается изучение французской буржуазной революции XVIII в., едва ли пригоден в качестве названия урока. Учитель предпочтет более конкретную и точную формулировку — «Феодальные порядки во Франции в XVIII в.».

Расчленение темы урока на отдельные вопросы называется планом изучения материала урока. Он состоит из нескольких пунктов, обычно не менее двух и не более пяти-шести. Чрезмерное членение помешало бы учащимся следить за основным содержанием урока и придало бы последнему ненужную дробность.

Тему урока и его план необходимо сообщать учащимся. Это поможет им следить за ходом изложения (или обсуждения), облегчит запись излагаемого материала и восстановление его в памяти при подготовке к следующему уроку.

Каждый урок истории имеет свою тему и план. Большая тема, объединяющая несколько уроков, должна быть расчленена так, чтобы каждый урок представлял тематическое единство. Недопустимо, чтобы урок сочетал в себе конец предыдущей и начало новой темы. В результате нарушения тематического един-

ства утратится идейная направленность урока, нарушится правильная организация домашней работы.

Каждый урок представляет законченное целое не только по содержанию, но и по характеру работы. На уроке должны быть показаны те приемы и виды работы, которые учащиеся предложат затем самостоятельно, выполняя домашнее задание. Изложенный материал (или наиболее сложная часть материала) должен быть разобран, осмыслен и в необходимой степени закреплён на данном уроке. Только при условии такой завершенности урока в дидактическом отношении учитель обеспечит правильное восприятие, осмысливание и закрепление изучаемого материала, приобретение учащимися определенных знаний и умений. Такой урок явится исходным организующим моментом домашней работы учащихся.

Однако точная формулировка темы урока и наличие плана изложения сами по себе еще не обеспечивают единства и внутренней стройности урока, если в нем отсутствует идейная направленность.

Каждый опытный учитель истории знает, что отбор и расположение материала урока, все дидактические приемы и методические средства, используемые в ходе его проведения, подчинены ведущей идее урока, решению его конкретных учебно-образовательных и воспитательных задач. Вот почему выяснение основной идеи урока, определение его образовательных и воспитательных задач является важнейшим моментом в подготовке к уроку.

Но этот важнейший момент представляет наибольшую трудность для начинающего учителя. Чаще всего он смешивает образовательную задачу урока с его темой, не умеет раскрыть воспитательные возможности, заложенные в программном историческом материале, не умеет наметить определенные воспитательные задачи или намечает их в слишком общем виде, вне связи с конкретным содержанием урока.

Возьмем, к примеру, урок в VI классе на тему «Завершение объединения Франции в конце XV в.». При поверхностном подходе образовательная задача урока намечается легко: показать, как завершилось объединение Франции. Но такая формулировка просто повторяет название темы, здесь нет даже попытки выявить основное идейно-образовательное и воспитательное содержание урока и наметить его конкретные задачи. При внимательном анализе материала учитель задумается над тем, чему он учит школьников на этом уроке, как их воспитывает, какие большие задачи школьного курса он на этом уроке усиленно разрешает; обнаружатся и связи данного урока с предшествующим и с последующим материалом, связи, идущие нередко весьма далеко к ранее пройденным темам и к дальнейшим разделам курса.

Прежде всего, материал данного урока (§ 26) непосредственно связан с содержанием урока «Начало усиления королевской власти во Франции» (§ 23), на котором были выяснены экономические предпосылки объединения Франции и заинтересованность различных общественных групп в создании единого государства с сильной королевской властью. Опираясь на ранее пройденный материал и новые факты, мы подводим учащихся к выводу о роли народных масс в объединении страны: «Труд крестьян и ремесленников создал условия для завершения объединения Франции». Такова одна из познавательных задач урока.

Центральным логическим моментом урока является усвоение нового понятия «централизованное государство», выявление его признаков (центральная королевская власть, наличие постоянных налогов, постоянной армии, управление с помощью чиновников) и раскрытие его феодального характера (классовой сущности). Таким образом, на данном уроке продолжается работа над развитием и обогащением понятия «феодальное государство», которая началась на материале истории франков (возникновение феодального государства) и периода феодальной раздробленности.

На материале Франции мы еще не можем показать закономерность образования централизованного государства на определенном этапе развития феодального общества (это мы покажем при сопоставлении с аналогичным явлением в истории Англии и еще раз на материале истории СССР в VII классе). Но содержание данного урока позволяет подвести учащихся к выводу о прогрессивности образования централизованного государства и усиления королевской власти сравнительно с феодальной раздробленностью не только с точки зрения экономического развития страны.

С указанными познавательными задачами урока неразрывно связаны и идейно-воспитательные. На материале урока мы воспитываем учащихся в духе уважения к трудовому народу Франции, формируем определенное отношение к феодальному государству как орудию угнетения народа. Только определив образовательно-воспитательные задачи урока, учитель сможет целенаправленно отобрать конкретный материал и дать ему правильное освещение. Так, идею прогрессивности образования централизованного государства и сильной центральной королевской власти он раскроет в зримых, убедительных образах, персонафицировав борющиеся общественные силы путем противопоставления двух исторических фигур — Людовика XI и герцога Карла Бургундского. В личности Людовика XI воплощены отвратительные черты: лживость, жестокость, вероломство. Но в развернувшейся борьбе он представитель «порядка в беспорядке» (Энгельс), носитель прогрессивного начала, глава объединя-

ющейся Франции. Карл Бургундский носит благородное прозвище Смелого. Он в самом деле смел, решителен, прямодушен, верен слову, предпочитает открытую битву закулисным интригам. Но он вождь тех, кто стремится раздробить Францию на независимые области, вернуть ее назад, к временам феодальной раздробленности. Победа Карла отдала бы ослабленную Францию на разграбление и порабощение соседними государствами.

Задачи урока определяют методы и приемы его проведения: яркая характеристика борющихся персонажей и рассказ об их борьбе с привлечением художественных образов романа В. Скотта «Квентин Дорвард» (описание королевского замка, образы Людовика XI и Карла Смелого), с использованием иллюстраций в учебнике (школьники отметят выражение злорадства, хитрости, ума на лице короля), работа по цветной врезке к карте № 7 в альбомчике, беседа, раскрывающая понятие централизованного государства, и сообщение учителя об орудиях и органах этого государства и т. д.

Идейным содержанием и образовательно-воспитательными задачами урока определяются не только методы работы учителя, но и методы самостоятельной работы учащихся: они должны под руководством учителя работать по карте, рассмотреть иллюстрацию, они сами должны сделать вывод о прогрессивности образования централизованного государства. (Кто же был прав в этой борьбе — коварный Людовик XI или Карл Смелый? Что могло случиться с Францией, если бы победили знатные феодалы во главе с Карлом Смелым? Что показала Столетняя война французскому народу? Почему народ хотел объединения Франции? И т. д.)

Таким образом, при внимательном анализе программного материала темы учитель наметит вполне конкретные образовательные и воспитательные задачи каждого урока.

На конкретном материале истории русских княжеств XII—XIII вв. учитель разрешит ряд идейно-образовательных задач, глубже раскрыв социально-экономические причины раздробления Руси, представив учащимся этот закономерный процесс обособления княжеств не как движение назад (было единое государство, стало раздробленным), а как дальнейший шаг в развитии страны, характеризующийся укреплением местных княжеств, ростом местных городских центров (сравним две карты в атласе: карту Киевской Руси до 1054 г. и карту русских княжеств до похода Батыя — как выросло число городов!), дальнейшим развитием феодального строя. Учитель покажет высокий уровень городской жизни, ремесла и культуры Руси (Галич, Холм, Новгород, Владимир) накануне монгольского нашествия — замечательный материал для воспитания гордости своим народом, уважения к народному труду.

Ведущей идеей этих уроков является ценнейшая в воспита-

тельном отношении идея единства Русской земли. Учащиеся убедятся, что в период феодального раздробления эта идея продолжала жить и в сознании народных масс, и в политической лирике «Слова», и в местных летописях, и в изобразительном искусстве, и в княжеских съездах, и в объединительных попытках Андрея Боголюбского.

Идея урока должна быть доступно и наглядно раскрыта для учащихся на конкретных, убедительных фактах. Их отбор, расположение, методика преподнесения должны служить раскрытию идейного содержания урока, решению его образовательных и воспитательных задач.

Например, основные задачи темы «Отечественная война 1812 г.» заключаются в том, чтобы показать героическое сопротивление русского народа и его армии как основную причину разгрома Наполеона в его захватнической войне и раскрыть превосходство полководческого искусства М. И. Кутузова.

Реализация этих задач на уроке требует определенного отбора и расположения материала, применения соответствующих методических приемов. Соответственно идейному замыслу этих уроков учитель отберет материал, убедительно раскрывающий значение Бородинского боя, использует выразительные цифровые данные о потерях русских и французов, приведет один-два эпизода героической борьбы русских на Бородинском поле.

Для раскрытия идейного содержания урока учитель использует и соответствующие методические средства: схематический план Бородинского боя поможет ему раскрыть полководческий замысел Кутузова и ошибки Наполеона.

Ярким, увлекательным рассказом учитель запечатлеет в сознании учащихся героизм и мужество русского народа.

Объяснение смысла и значения тарутинского маневра потребует работы на карте и мелового чертежа на классной доске. Подготовленный Кутузовым план разгрома Наполеона может быть убедительно раскрыт путем использования исторического документа: приказов, донесений, писем Кутузова¹.

Но как научиться выявлять основную идею урока и намечать его образовательные и воспитательные задачи? Неправильно было бы думать, что это умение вырабатывается лишь в результате долголетнего опыта. Каждый начинающий учитель истории может овладеть этим умением при условии систематической и вдумчивой подготовки к урокам.

Ведущая идея урока, его образовательные и воспитательные задачи определяются каждый раз вполне конкретно, исходя из

¹ Замысел тарутинского маневра изложен в донесении Кутузова Александру I от 4 сентября и в письме к Витгельштейну от 20 сентября 1812 г.; роковое значение для французов параллельного марша Кутузова через Ельню на Красное — в письме Н. М. Лонгинова С. Р. Воронцову от 8 ноября 1812 г.

программного материала. Методика не может предусмотреть всего разнообразия уроков и дать готовый рецепт для каждого из них. Она дает лишь общие указания, руководствуясь которыми учитель сможет самостоятельно подойти к правильному раскрытию идейного замысла и задач урока.

Прежде всего, необходимо не только подготовить изложение факта, но продумать его образовательное и воспитательное значение для учащихся. Путем анализа важнейших фактов (этот анализ учитель найдет в научной литературе) необходимо раскрыть сущность исторических явлений, их закономерность, их историческое значение. *Основное идейное содержание урока, его образовательные и воспитательные задачи могут быть правильно намечены лишь путем раскрытия сущности, закономерности, причин, результатов, значения, оценки исторических явлений, используемых на уроке.*

Так, идейное содержание и задачи темы «Восточная Европа в XII и в начале XIII века» заключаются в раскрытии закономерности и прогрессивности обособления русских княжеств и укрепления местных городских центров, а урок о монгольском нашествии призван показать главное — причины поражения Руси в борьбе с завоевателями, героическое сопротивление русского народа и его значение для исторических судеб европейской цивилизации.

Идейные задачи урока могут быть раскрыты и путем связи излагаемого материала с современностью, разумеется, в тех случаях, когда эта связь определяется содержанием материала.

Следует иметь в виду, что во всех случаях правильное раскрытие основной идеи урока служит задаче овладения учащимися марксистско-ленинским пониманием истории. Вот почему в раскрытии идейного содержания, образовательных и идейно-воспитательных задач урока учитель прежде всего руководствуется высказываниями классиков марксизма-ленинизма.

Так, приведенное выше высказывание В. И. Ленина о декабристах выражает основную идею урока «Восстание 14 декабря 1825 года». Мысль Ф. Энгельса, что «июньская революция впервые расколола все общество на два враждебных лагеря — на восточный и западный Париж», учитель кладет в основу урока об июньском восстании 1848 г.

В объяснительной записке к программе учитель найдет указания о руководящих идеях важнейших тем, об идейно-воспитательных задачах, которые он разрешает на материале курса. Существенную помощь в определении учебно-образовательных и воспитательных задач урока окажут методические пособия, специальная методическая литература. Вдумчивое изучение и анализ текста учебника помогут учителю правильно наметить идейное содержание урока и его воспитательные задачи.

Было бы ошибкой рассматривать урок лишь как очередную порцию программного материала, а прохождение школьного курса истории — как чисто количественное накопление материала. При таком подходе к уроку учитель упустит бы из виду те широкие образовательные и воспитательные задачи, которые могут быть разрешены в процессе длительной учебно-воспитательной работы по предмету. Планируя очередной урок, необходимо продумать, в какой мере, на каком материале и какую сторону поставленной задачи мы разрешим на данном уроке, какие обобщения сделаем, какие понятия уточним, какие новые идеи сообщим, каким приемам работы будем учить, какие знания углубим.

Вот почему так важно преподавателю разрабатывать курс большими кусками, планировать работу далеко вперед, иметь перспективу в работе. Только тогда он сможет правильно определить место данного урока в курсе, его образовательные и воспитательные задачи.

На первых порах необходимо научиться устанавливать связь текущего урока с содержанием непосредственно предшествовавших ему и последующих уроков.

Так, труднейший материал урока в V классе на тему «Зарождение классов в Греции в X в. до н. э.» будет значительно легче усвоен учащимися, если на предшествующих уроках о мифах и о поэмах Гомера будут под руководством учителя достаточно четко выделены, подчеркнуты и закреплены важнейшие моменты, отражающие общественные отношения эпохи. Вести эти уроки следует так, чтобы вопросы и задания к следующему параграфу, 27-му, не были неожиданностью для школьников.

Точно так же в курсе VII класса материал урока об экономическом развитии России в XVII в. и об усилении крепостного гнета подается таким образом, чтобы он мог быть использован на ближайших уроках для раскрытия феодально-крепостнической сущности самодержавного государства и его органов, а также для понимания причин и объективных целей крестьянской войны 1670—1671 гг.

Идейное содержание, образовательные и воспитательные задачи каждого очередного урока могут быть правильно раскрыты лишь в связи с идейным содержанием, образовательными и воспитательными задачами темы, звеном которой он является. При этом особое значение имеет содержание заключительного, или обобщающего, урока по теме. Те выводы и обобщения, которые будут сделаны на заключительном уроке, должны быть подготовлены соответствующим материалом и соответствующей работой с учащимися (анализом материала и пр.) на очередных уроках темы. Только в этом случае каждая идея заключитель-

ного урока будет для них обобщением конкретного материала пройденной темы.

Так, в VI классе на заключительном уроке — «Что такое капиталистические отношения» — подводится итог и обобщается материал глав XIII и XIV из истории Англии и Франции XVI—XVII вв. Содержание и задачи этого заключительного урока учитель будет иметь в перспективе при изучении вопросов о возникновении капиталистических мануфактур в Англии, о буржуазии и наемных рабочих, об огораживаниях, о морской торговле и первых английских колониях, о способах обогащения французской буржуазии, о превращении цеховых подмастерьев в наемных рабочих и т. д. На анализе и обобщении этого материала и построено содержание итогового урока.

В дальнейшем, при подготовке очередного урока, учитель научится в самом его материале выявлять так называемые «сквозные», или «продольные», проблемы, пронизывающие не одну только тему, но ряд тем или даже большие разделы курса. Это обеспечит такой способ преподавания, который будет учить школьника не только усвоению текущего фактического материала, но и пониманию общих закономерностей исторического процесса.

Одной из таких «сквозных» проблем в курсе V класса является проблема религии — вопросы о ее происхождении, связи религиозных верований с материальным производством и общественным строем, роли религии в классовом обществе. Изучая, например, религиозные верования древних египтян, мы опираемся на знания учащихся о возникновении религии у первобытных людей. В свою очередь, образовательно-воспитательные задачи, поставленные на материале о религии древних египтян, мы продолжаем разрешать глубже и серьезнее в последующих разделах — на уроках «Религия древних греков», «Возникновение христианства», — в частности, мы устанавливаем связь мифа о воскресении Христа с более древними мифами о воскресшем боге Осирисе.

Узловой темой всего курса истории средних веков в VI классе является исходная большая тема «Установление феодального строя в Западной Европе», в которой раскрывается система основных представлений и понятий о феодализме. На материал этой темы опирается вся дальнейшая работа с учащимися в VI классе и в значительной части курса VII класса. Кроме того, одной из ведущих проблем курса истории средних веков является проблема феодального государства. Она раскрывается на первых уроках («Возникновение государства у франков»), на материале феодальной раздробленности и феодальной лестницы. Далее, на истории Англии и Франции XI—XV вв. раскрывается закономерность и историческое значение образования централизованных феодальных государств на определенном

этапе развития феодального строя. Понятие о феодальном централизованном государстве углубляется на примере неограниченной монархии во Франции. Дальнейшее развитие эта «сквозная» проблема получает в курсе истории СССР в VII классе.

Следует, далее, иметь в виду, что в курсе истории имеются не только итоговые, обобщающие уроки по теме, но и целые темы, являющиеся итоговым обобщением больших частей курса. В IX классе такой обобщающей темой является тема «Империализм». Подготовку к ней учитель ведет на материале почти всего курса новой истории в IX классе, постепенно раскрывая признаки и закономерности империализма как последней стадии капитализма. На первом уроке по теме «Германия в конце XIX в.» он показывает возникновение монополистических объединений, раскрывает их основную цель, основные источники прибылей (эксплуатация немецких рабочих, ограбление захваченных колоний, рост вооружений); на примере строительства железной дороги Берлин — Багдад учитель даст конкретное представление и первоначальное понятие о вывозе капитала.

На материале экономического развития Англии он знакомит учащихся с новой ролью банков, с вывозом капитала в виде средств производства. На примере Франции учащиеся знакомятся с вывозом капитала в виде займов и с эксплуатацией европейскими рантье многомиллионного крестьянства отсталых стран и полуколоний путем налогового прессы и выплаты процентов по займам.

В теме «США в начале XX века» учащиеся получают представление об акционерных обществах и финансовом капитале.

На уроках о международных отношениях они убедятся в том, что к началу XX в. закончился раздел мира. Так, на конкретном материале учащиеся подойдут к пониманию ленинского учения о современном капитализме. В теме «Империализм» весь этот материал будет обобщен, знакомые факты выступят в системе признаков, раскрывающих понятие империализма.

Эти заключительные темы в известном смысле являются для учителя и с х о д н ы м и: весь предыдущий курс он строит так, чтобы подвести учащихся к выводам и теоретическим положениям, составляющим содержание этих тем.

Наконец, узловым темой всего школьного курса истории является тема «Великая Октябрьская социалистическая революция». В свете этого величайшего события мы рассматриваем крупнейшие события нового времени, устанавливая, например, коренное отличие буржуазных революций от революции пролетарской, изучая идеи научного коммунизма и оценивая историческое значение «Манифеста Коммунистической партии», выясняя причины поражения пролетариата в июне 1848 г. и в мае 1871 г., роль крестьянства как возможного резерва пролетарской революции и т. д. В свете Великой Октябрьской революции учащиеся стар-

ших классов изучают материал новейшей истории и истории СССР с 1917 г. до наших дней.

Сделаем *выводы*: при подготовке к уроку учитель не может ограничиться анализом непосредственного содержания данного параграфа учебника. Правильное освещение учебного материала урока и раскрытие его идейно-воспитательного значения в общей системе работы с учащимися могут быть обеспечены лишь более широким подходом к текущему учебному материалу с точки зрения общих закономерностей исторического процесса, во-первых, и с точки зрения общих идейно-образовательных и воспитательных задач курса, во-вторых.

Обучение, правильно организованное, требует чередования и усложнения не только материала, но и приемов работы. Задачи и характер урока, построенного как продуманное звено в общей системе работы, крайне многообразны. Структура и методика урока истории определяются его местом в теме и своеобразием его типа. Перейдем к рассмотрению общих вопросов методики урока истории.

§ 31. Общая методика урока истории

Сущностью и содержанием любого урока является обучение в единстве его двух сторон — работы учителя, т. е. собственно обучения, и соответствующей деятельности учащихся, т. е. учения. Результатом обучения является усвоение учащимися знаний, умений, навыков.

Процесс обучения-усвоения протекает по определенным объективным закономерностям, установленным современной психологией. Исходным моментом усвоения является восприятие учащимися нового учебного материала, т. е. непосредственное отражение в сознании школьника изучаемых им явлений, фактов, процессов, излагаемых учителем, сообщаемых в тексте (учебника, документа) или представленных наглядно. При этом речь идет не о чисто чувственном восприятии, но всегда о восприятии, протекаемом в неразрывной связи с мышлением, на основе предшествовавшего опыта школьника и ранее усвоенной им системы представлений и понятий, в единстве первой и второй сигнальных систем.

Важнейшим звеном усвоения является осмысливание воспринятого (или воспринимаемого в данный момент) материала, его понимание, анализ и обобщение, выяснение причинно-следственных связей и закономерностей изучаемых событий и процессов. Следующие звенья процесса усвоения — запоминание воспринятого и осмысленного материала и, наконец, применение новых знаний, т. е. активное пользование ими в учебной или практической деятельности. Одновременно, как

показано выше¹, усвоение знаний связано с овладением соответствующими умениями и навыками, в том числе умением воспринимать, понимать, запоминать и применять усваиваемый исторический материал.

Указанные последовательные моменты, или звенья, процесса усвоения отнюдь не представляют собой абсолютно обособленных «этапов», безусловно и обязательно отделенных друг от друга во времени. В реальной учебной работе происходит взаимопроникновение этих звеньев: восприятие нового исторического материала невозможно без какой-то степени его осмысливания, понимания; в процессе восприятия рассказа о ярких исторических событиях, излагаемых четко, доходчиво, последовательно, происходит в какой-то мере и запоминание школьником этого материала еще до того, как проведена специальная работа по закреплению; восприятие, осмысливание и закрепление исторического материала учащимися осуществляются на основе применения ранее усвоенных ими знаний и умений — умения слушать и понимать излагаемый материал, а при восприятии учебного текста или содержания наглядного пособия — умения читать, разбираться в содержании данного источника, пользоваться исторической картой и т. п. Даже элементарное понимание нового исторического материала предполагает применение ранее осознанных связей между историческими явлениями, ранее усвоенных понятий и выводов, ранее познанных исторических закономерностей. Заучивание, т. е. запоминание, невозможно без восприятия (текста учебника, хронологической таблицы, карты, иллюстрации и т. п.).

Таким образом, все звенья процесса усвоения находятся в диалектическом единстве. И вместе с тем мы обязаны различать эти качественно особые моменты усвоения и иметь в виду их закономерную, хотя и относительную последовательность во времени: прежде чем осмысливать новые исторические факты, их необходимо воспринять, прежде чем заучивать, нужно понять, осмыслить, прежде чем применять, необходимо воспринять, разобраться, запомнить.

В соответствии с этой общей закономерностью процесса усвоения строится и работа учителя — обучение истории. Его основные звенья — подготовка учащихся к восприятию нового материала, сообщение новых исторических данных, организация осмысливания, закрепление в памяти учащихся важнейших исторических событий, явлений, терминов, дат, понятий; выработка у учащихся умений и навыков работы с учебником и документом, картой и картиной и, главное, умения мыслить исторически; обучение их применению усвоенных знаний, умений и навыков и, наконец, проверка степени усвоения.

¹ См. § 25.

Усвоение исторических знаний и овладение соответствующими умениями и навыками происходит в значительной степени (а в младших классах в основном) на самом уроке. В IV—VI классах учитель истории стремится обеспечить в рамках отдельного урока усвоение определенной части программного материала. Урок истории, содержащий *все звенья* процесса усвоения (обучения), представляет собой преобладающий или во всяком случае широко распространенный тип урока в этих классах. Поэтому изложение общих вопросов методики и структуры урока истории мы начнем с рассмотрения такого урока. Вот его традиционная схема:

I. Организационный момент.

II. Проверка домашнего задания.

III. Переход к новому материалу (подготовка учащихся к восприятию нового).

IV. Сообщение нового материала.

V. Его разбор (осмысливание).

VI. Закрепление.

VII. Применение новых знаний, умений и навыков.

VIII. Домашнее задание.

IX. Выработка соответствующих умений и навыков работать с историческим материалом (на протяжении всего урока или на его определенных звеньях).

Проведем анализ такого урока по его основным этапам.

I. Организационный момент включает: а) проверку наличия учащихся с отметкой отсутствующих в классном журнале; б) подготовку оборудования урока; в) организацию рабочего места учащихся и г) психологический настрой учащихся к предстоящей работе.

В последние годы неоднократно высказывалось мнение, что «организационный момент» в уроке представляет собой образец устарелого формализма и напрасную потерю времени: «Никаких организационных моментов! Не теряя ни минуты, приступайте к работе».

Разумеется, недопустима бесцельная потеря времени на уроке. Но едва ли стоит подражать учителю, который, вбегая в класс, на ходу кинет: «Здравствуйте, садитесь!» — и, не взглянув на школьников, стремглав «приступает к работе». Сама традиционная встреча с классом, когда при появлении учителя все школьники молча встают, слышат бодрое приветствие учителя, видят его улыбку — все это не только выражение взаимного уважения, имеющее воспитательное значение, но и организующий, дисциплинирующий момент, настраивающий весь класс к работе, укрепляющий положительные эмоции, так помогающие в умственных занятиях.

Нередко на уроке много времени тратится напрасно именно потому, что в начале урока были упущены «пустяковые» орга-

низационно-технические моменты: учитель вызвал ученика, а он, оказывается, отсутствует, хочет написать на доске дату, но нет мела, дает указание открыть карту в учебнике — начинаются поиски альбомчика и нужной карты, требует дневник, чтобы выставить отметку, — уходит время на поиски дневника... Проведенный нами в течение 10 уроков у каждого из трех учителей истории в одной из школ хронометраж показал, что подобные потери составляют от двух до шести минут на уроке, что при 70 уроках в год отнимает от 3 до 10 уроков. А сколько возможностей воспитания привычки к порядку, к четкой, энергичной деятельности, умения организовать свою работу упущено в результате пренебрежения к «организационным моментам»...

Однако в школьной практике выработался и иной стиль работы: при входе учителя школьники готовы к занятиям. Дежурный, или «ассистент», уже вывесил нужную карту, полученную им заранее из методкабинета по указанию учителя; у чистой доски лежат указка и мел, на учительском столе список отсутствующих, составленный старостой или дежурным (учителю нужны секунды, чтобы сделать пометки в журнале!); у каждого школьника на парте все необходимое: учебник, тетрадь по истории, дневник, альбомчик цветных карт (достаточно секунды, чтобы открыть карту, указанную учителем). Но добиться того, чтобы организационные моменты стали для учащихся привычной формой самоорганизации, можно лишь систематической и настойчивой работой начиная с IV—V класса, приучая школьников к определенному порядку на уроках истории, а это требует затраты некоторого времени на «организационные моменты».

Но имеет значение и другая сторона вопроса — переключение сознания школьника от шумной игры на перемене, от увлекательной задачи на предыдущем уроке арифметики к сосредоточенной работе над историческим материалом. Психологический настрой учащихся начинается с появления учителя. Но учитель уже в классе, а шум, оживленное обсуждение не стихают. Что делать? В зависимости от причин возбуждения, от особенностей класса или других обстоятельств учитель поступит различным образом. Иногда достаточно молча постоять в дверях, окидывая школьников спокойным, но строгим взглядом. Станет тише — твердо напомнить тем, кто продолжает шуметь: «Саша Иванов, Таня Логинова, все ждут, когда вы успокоитесь». И начать работу, когда станет совсем тихо.

Но бывает, очевидно, что таким способом класс не успокоить, так он возбужден. Тогда, не дожидаясь полной тишины, учитель говорит: «Сегодня у нас очень интересный урок. Мы узнаем о том, как древние египтяне... Не будем же терять времени. Садитесь! Приготовьте учебники истории, дневники, тетради, откройте карту № 2. Дежурный, повесь стенную карту. Староста, быстро назо-

ви отсутствующих. Ребята, вспомним, о чем мы узнали на прошлом уроке».

А в иных случаях приходится выяснить причину возбуждения, выразить свое отношение к ней и с помощью убедительных аргументов «спустить на тормозах» возбуждение учащихся, обратив их интерес к теме предстоящего урока истории.

Организационный момент, являясь составной частью любого урока истории, выступает в различных вариантах. Например, особенностью организационного момента урока-экскурсии по музейному материалу является разъяснение учащимся правил поведения в музее и напоминание об индивидуальных или групповых заданиях по экскурсионному материалу, полученных ими при подготовке к экскурсии.

II. Проверка домашнего задания. Урок истории, содержащий все звенья процесса обучения-усвоения, начинается (вслед за организационным моментом) обычно с проверки текущего домашнего задания (или ранее усвоенных знаний, мобилизация которых необходима для лучшего усвоения нового материала)¹. Методы и приемы проверки домашнего задания разнообразны. Это могут быть:

а) развернутая контрольная беседа с классом по узловым вопросам заданного материала;

б) индивидуальный вызов учащихся к карте, к доске для связного изложения усвоенного материала с активным вовлечением всего класса;

в) проверка выполнения небольших письменных или графических домашних заданий («нанести на контурную карту», «составить план», «составить хронологическую таблицу, схему» и т. п.);

г) небольшой (на 10—15 минут) письменный опрос по текущему материалу (практикуется в более старшем возрасте, начиная с VII—VIII класса).

III. Подготовка к восприятию нового материала имеет целью обеспечить более сознательный подход учащихся к содержанию новой темы. Это достигается установлением связи нового материала с усвоенным на предшествующем уроке (или ранее), мобилизацией представлений и понятий, известных учащимся из курса истории, или из содержания других учебных дисциплин (следовательно, путем установления межпредметных связей), или из опыта школьников, из чтения ими художественной и научно-популярной литературы, наконец, путем четкой постановки задач нового урока. Все это осуществляется различными методами:

а) методом вводной беседы²;

б) вводным словом учителя, выполняющим те же функции;

¹ Таким образом, уже в ходе проверки (опроса) может проводиться подготовка учащихся к восприятию нового материала.

² О функциях вводной беседы см. выше, § 9.

в) постановкой проблемно-познавательной задачи, что придает восприятию большую активность и целенаправленность;

г) введением в круг новых вопросов может служить яркая картина нового явления или живой рассказ учителя о нем, с тем чтобы постановка познавательных задач или узловых вопросов содержания нового урока вытекала из существа конкретного явления, описанного учителем.

Так, урок в VI классе «Огораживания и их последствия» можно начать с яркой картины насилий над английскими крестьянами, их изгнания с земли, используя для рассказа документальный материал крестьянской жалобы королю на притеснения со стороны землевладельца Джона Помера¹, а затем на основании рассказанного поставить вопросы: чем вызваны огораживания земель в Англии в XVI в.? Как использовались земли, с которых были изгнаны крестьяне? Какова судьба крестьян? Как боролись крестьяне за землю? Эти вопросы по существу составляют план изучения нового материала урока²;

д) если содержание опроса по предыдущему уроку непосредственно и тесно связано с новым материалом, введением к его изучению может служить резюме учителя по содержанию опроса; в этом случае проверка домашнего задания естественно переходит в изложение нового.

IV. Сообщение нового материала составляет основную часть урока истории, содержащего все звенья процесса обучения: к овладению этим материалом и связанными с ним умениями, к реализации его познавательного и воспитательного содержания и направлена вся работа на таком уроке. Но отсюда вовсе не следует, что основным способом сообщения исторического материала на уроках этого типа является его изложение самим учителем. Новый материал может быть сообщен учащимся и методом рассказа и описания самим учителем, и методом извлечения исторических знаний из картин, иллюстраций, и путем чтения текста учебника. При этом особенно существенно, что не только разные уроки отличаются различным методическим профилем. Для урока, содержащего все звенья учебного процесса, скорее характерно чрезвычайное разнообразие методических приемов и средств, применяемых на одном и том же уроке: здесь и рассказ учителя, и работа по картине, и объяснительное чтение по учебнику, и работа с картой, с иллюстрацией, и показ диапозитивов, и рассмотрение макета исторического сооружения, и снова небольшой рассказ учителя, сменяемый беседой, чтением.

В силу возрастных особенностей учащихся IV—VI классов и специфических задач урока, имеющего целью обеспечить в основном усвоение материала в ходе классной работы, в боль-

¹ См.: «Хрестоматия по истории средних веков», под ред. Н. П. Грацианского и С. Д. Сказкина, т. III. Учпедгиз, 1950, стр. 258—260.

² См. § 48 в учебнике истории средних веков Е. Агибаловой и Г. Донского.

шинстве случаев оказывается неприемлемым проведение урока этого типа (или его основной части — сообщения нового исторического материала) целиком только одним методом — только методом рассказа или только методом чтения по учебнику. Урок в IV—VI классах, особенно урок, содержащий все звенья учебного процесса, характеризуется особым многообразием методического узора.

V. Осмысливание сообщенного (воспринятого) на уроке исторического материала осуществляется путем его разбора и обобщения, либо методом беседы, либо объяснением, которое дает сам учитель. Беседа является более активной формой работы, организующей самостоятельное размышление школьника над историческими фактами. Но для участия в аналитико-обобщающей беседе по сообщенному материалу учащиеся должны обладать некоторым минимумом умений оперировать историческими фактами, выделять их существенные стороны, сравнивать их по определенным признакам и т. п. А все это должно быть показано учителем, всему этому следует учить на простейшем, наиболее доступном и наглядном материале. Необходимо иметь в виду, что объектом разбора, сравнения и т. п. на уроке истории служат не только исторические факты, изложенные учителем или в учебнике, но и наглядный материал¹.

Методами осмысливания изучаемого исторического материала, как мы знаем, являются также различные способы его обработки: составление краткого или развернутого плана по содержанию рассказа учителя или по тексту учебника, группировка материала, содержащегося в документе, составление под руководством учителя наглядной схемы по изложенному материалу, например схемы «Источники рабства в древнем Вавилоне» или «Устройство Римской республики»².

VI. Овладение умениями и навыками происходит на всех этапах урока в неразрывном единстве с проверкой домашнего задания, сообщением нового материала, его осмысливанием и закреплением, дачей домашнего задания.

Но выработка умений и навыков может стать и содержанием работы на особом этапе урока, когда, например, после изложения и разбора исторического материала школьники под руководством учителя учатся составлять план изложенного, хронологические и синхронистические таблицы, наносить события на контурную карту и т. п.

VII. Применение новых и ранее усвоенных знаний, умений и навыков может осуществляться в качестве особого этапа урока прежде всего в форме небольших заданий по картине или

¹ См. § 13 и 15.

² См.: Г. И. Годер. Изучение истории древнего мира в V классе. М., «Просвещение», 1965, стр. 257.

иллюстрации в учебнике, по вопросам, поставленным в конце параграфа или сформулированным учителем.

VIII. Закрепление материала в конце урока является важным моментом, особенно в младших и средних классах. Оно также может быть проведено различным способом. Широко распространено в младших (IV—VI) классах закрепление путем вызова учащихся для рассказа и объяснения важнейших вопросов содержания урока: «Рассказать по картине о Саламинском сражении», «Пользуясь аппликациями на доске, объяснить, как ремесло отделилось от земледелия и как возникали города» и т. п. Закрепление может быть проведено и методом итоговой повторительной беседы по узловым вопросам урока, и путем сплошного или выборочного чтения соответствующего текста в учебнике, работы с хронологическим материалом, путем сочетания этих приемов, например путем заключительной беседы, в ходе которой ученики подтверждают свои выводы и высказывания ссылкой на соответствующие места в тексте учебника.

В тех крайних случаях, когда по ряду причин для развернутого закрепления не остается времени, учитель вынужден ограничиться кратким резюмированием содержания урока: «Итак, мы сегодня узнали о том, как...», «Мы пришли к выводу, что...». Хотя бы такое сжатое закрепление должно быть сделано: оно приносит пользу не только в IV—VI, но даже и в старших классах.

IX. Давая домашнее задание, нельзя ограничиваться указанием параграфа в учебнике и задачей «выучить» его. Формулировка домашнего задания — важный момент организации самостоятельной работы учащихся. Необходим хотя бы самый краткий инструктаж, как учить, на что обратить внимание, что запомнить, как пользоваться хронологией и справочным аппаратом в учебнике по данной теме, какие трудности встретятся в работе и как их преодолеть. Домашнее задание обязательно включает конкретные задачи («Уметь рассказать, объяснить, показать ошибки восставших...»), работу по карте, по иллюстрации в учебнике, по вопросам в конце параграфа и пр.

Таковы общая структура урока, содержащего все звенья процесса обучения-усвоения, и методика работы на его последовательных этапах.

Но было бы ошибочным предполагать, что структура такого урока шаблонна по своей природе, что все уроки этого типа однообразны и обязательно состоят из девяти последовательных этапов в строго установленном порядке. Подобное нелепое предположение решительно опровергается полувековым опытом советской школы и противоречит основам теории урока истории.

Начать с того, что отдельные этапы урока, в основном соответствующие последовательным звеньям процесса обучения, при всей их закономерной последовательности в целом могут в кон-

кретных случаях и в определенных пределах меняться местами.

Так, домашнее задание иногда целесообразнее дать в начале урока, когда в ходе вступительной беседы намечены познавательные задачи или узловые вопросы нового материала; выполнение домашнего задания в этом случае более органично связывается с работой на уроке, которая, в свою очередь, приобретает более целеустремленный и сознательный характер. Иногда домашнее задание может быть дано после изучения (и разбора) нового материала, т. е. перед закреплением и применением новых знаний.

Точно так же закрепление материала может быть проведено не в самом конце урока, а непосредственно за разбором изучаемого материала; в этом случае применение новых знаний проводится после их закрепления. Возможно далее закрепление материала по частям, по мере его изложения (см. ниже).

В отдельных случаях вместо проверки домашнего задания в начале урока проводится — в ходе заключительной контрольной беседы — проверка усвоения нового материала, изученного на текущем уроке.

Но самое главное заключается в том, что структура такого урока в смысле его членения на «этапы» не является чем-то абсолютным, а имеет чрезвычайно подвижный, относительный характер. Отдельные звенья процесса обучения часто выступают на уроке опытного учителя не в виде особого этапа урока, а в единстве с другими звеньями.

Как уже показано выше¹, проверку домашнего задания при определенных условиях целесообразнее осуществлять не в форме опроса в начале урока, а слить с изучением нового материала; проверку усвоения вновь изучаемого материала необязательно проводить путем контрольной беседы в конце урока, а сделать это с помощью диагностических и контрольных вопросов в ходе изложения и разбора, а также путем постановки задач на применение новых знаний и проверку правильности их усвоения.

Подготовка к восприятию нового материала может быть в отдельных случаях соединена с опросом и, следовательно, отсутствовать как особый «этап» урока.

Изложение более сложного материала целесообразнее соединять с его разбором, вкрапливая элементы беседы в рассказ и объяснения учителя. В этом случае момент осмысливания не вычленяется в особый «этап» урока.

Наконец, на уроке может отсутствовать особый «этап» формирования умений и навыков: это звено обучения сливается со всем ходом работы на уроке, начиная с опроса и завершая объяснением домашнего задания и показом, как его выполнить.

¹ См. § 10.

Возможность, закономерность слияния различных этапов работы на уроке определяется, во-первых, единством и взаимопроникновением самих последовательных звеньев процесса обучения-усвоения, лежащих в основе этих этапов, а во-вторых, множественностью дидактических задач, решаемых на уроке истории одновременно, в одном учебном акте, одним методическим приемом.

Многообразие структуры уроков, содержащих все звенья процесса обучения, связано еще и с тем, что содержащийся в них новый исторический материал может быть сообщен, разобран и закреплён не разом, а по частям. Схема урока выступает при этом в различных вариантах, например:

Опрос.

Вводная беседа.

Изложение 1-й части материала.

Ее разбор.

Ее закрепление.

Изложение 2-й части материала.

Разбор 2-й части.

Ее закрепление и т. д.

Контрольная беседа.

Переход к новой теме.

Изложение 1-й части материала с одновременным его разбором и закреплением.

Извлечение новых знаний (2-я часть материала) путем разбора картины; закрепление и дальнейшее осмысливание этого материала путем объяснительного чтения текста в учебнике и т. д.

Вариант урока с разбором и закреплением материала по частям оправдан в том случае, когда изучается сложный для учащихся материал, или когда в одном уроке освещаются вопросы, различные по содержанию, или когда разбор и закрепление одного из первых вопросов необходимы для более углубленного и сознательного усвоения учащимися всего последующего материала урока. Так, на уроке «Победа демоса и укрепление государства в Афинах» ввиду сложности вопроса о реформах Солона целесообразно хорошо разобрать и закрепить этот материал, прежде чем переходить к изучению последнего вопроса об афинских гражданах и их воинских обязанностях.

Но, помимо многообразия структуры, уроки истории, содержащие все звенья учебного процесса, характеризуются богатством и многообразием методов и приемов работы, ибо в силу вариантности методов каждая из дидактических задач — сообщение знаний, их осмысливание, закрепление и др. — может разрешаться с помощью различных методов и приемов в зависимости от содержания и характера изучаемого материала, подготовленности учащихся и от других обстоятельств.

Таким образом, на первый взгляд шаблонная схема урока истории, содержащего все звенья процесса обучения, как только мы обращаемся к живой практике преподавания, оказывается чрезвычайно гибкой и многообразной как в структурном отношении, так и в отношении методов.

Но ведь урок, содержащий все звенья процесса обучения, отнюдь не является единственным или господствующим типом урока истории.

Подвергнув анализу другие типы уроков истории, мы убедимся в поистине неисчерпаемом многообразии структур и методов проведения уроков творчески работающим учителем истории.

§ 32. Проблема типологии уроков в советской педагогической и методической литературе

В школьном курсе истории нет двух уроков одинаковых по содержанию. В этом смысле каждый урок истории представляет собой своеобразный акт учебной работы, неповторимую ступень в овладении умениями и навыками. Поэтому чрезвычайно многообразна и структура и методика уроков истории.

Однако в этом множестве различных уроков при более внимательном рассмотрении обнаруживаются группы уроков, схожих по тематике, по учебно-образовательным задачам, по способам сообщения знаний, наконец, по формам работы с учащимися. Иными словами, в многообразии повседневной работы учителя имеет место некоторое единство. Оно не случайно. В его основе лежат общие закономерности процесса обучения.

Наличие такого рода общих черт, более того, наличие существенного сходства позволяет нам говорить о типах уроков истории.

Правда, в практике преподавания типы уроков в чистом виде встречаются далеко не часто. Однако этим обстоятельством отнюдь не опровергается необходимость четкой научной классификации типов уроков истории. *Задача методической науки выделить, подвергнуть анализу, научно определить типы уроков, наметившиеся в творческой практике учителя истории.*

На первый взгляд кажется, что вопрос о типах уроков истории относится к сугубо теоретическим проблемам дидактики и далек от практической работы учителя. Между тем буквально ежедневно при подготовке к очередному уроку этот вопрос практически встает перед каждым учителем истории. Научно обоснованная типология урока призвана помочь ему правильно наметить специфические задачи очередного урока, правильно применить наилучшие методы его проведения: ведь методы и приемы обучения нельзя расценивать в отрыве от живой ткани урока. В зависимости от характера урока меняется роль одного и того же приема, различно решается вопрос о целесообразности его применения.

Если овладение методами обучения истории вооружает учителя многообразием средств и приемов идейного воздействия на

учащихся, то овладение многообразием типов уроков означает умение пользоваться этими методами и приемами наиболее целесообразно и с максимальным эффектом.

Решая вопрос о типе урока, мы тем самым намечаем и пути решения вопроса о его структуре и о методическом профиле. Вопрос о типе урока является в известном смысле центральным вопросом практической методики.

К сожалению, проблема типологии урока истории относится к наименее разработанным разделам методики. В советской педагогической науке наметились два основных направления в решении вопроса о типах урока. Одно из них строит классификацию урока исходя из закономерностей процесса обучения и считает, что в основе характеристики типа урока лежит преобладание того или иного звена в процессе усвоения учебного содержания конкретной темы школьного курса. Наиболее последовательно этот принцип проведен в типологии урока, разработанной С. В. Ивановым¹. В своем исследовании С. В. Иванов подчеркивает, что реальный учебный процесс осуществляется на ряде уроков темы учебного курса. Анализируя содержание темы, учитель решает, какие виды учебной работы и в какой последовательности следует применять при ее изучении. Тип урока определяется, следовательно, исходя из содержания темы.

При этом определенные звенья процесса усвоения могут выступать как связанные элементы одного урока, охватывающего в единстве все основные моменты учебного процесса, но могут составлять основное содержание отдельных уроков, занимающих каждый определенное место в теме или разделе курса. Соответственно могут быть намечены следующие типы уроков:

- 1) вводный урок;
- 2) урок первичного ознакомления с материалом;
- 3) урок образования новых понятий;
- 4) урок применения полученных знаний на практике;
- 5) урок навыков;
- 6) урок закрепления, повторения и обобщения;
- 7) контрольный урок;
- 8) урок смешанный или комбинированный, т. е. содержащий все звенья учебного процесса.

Другое направление, представленное в литературе начала 50-х годов И. Н. Казанцевым², в основу типологии урока кладет преобладающий метод его проведения.

В области частной методики интересная попытка классификации урока истории на основе его методического «профиля»

¹ См.: С. В. Иванов. Типы и структура уроков. Сб. «Вопросы советской дидактики». Изд-во АПН РСФСР, 1950.

² См.: И. Н. Казанцев. Урок в советской школе. Учпедгиз, 1951, стр. 110—136.

была сделана незадолго до войны ленинградским методистом проф. В. Н. Бернадским. В его работе «Методы преподавания истории в старших классах» (1939 г.) дана методическая характеристика таких типов урока истории, как школьная лекция, урок рассказа, урок разбора исторического документа, урок, построенный на использовании художественной литературы, урок на основе докладов учащихся, урок чтения и разбора произведений основоположников марксизма, киноурок, урок, проведенный на материале экскурсии. Кроме того, в особую группу выделены повторительно-обобщающие уроки, проводимые различными методами (беседа, ученические доклады, проверка и разбор работ учащихся, составление повторительных таблиц, работа по учебнику, по тексту произведений классиков марксизма и др.). В книге В. Н. Бернадского показано многообразие видов урока истории даже в отношении лишь старших классов.

Классификация уроков по ведущему методу, несомненно, содержит рациональное зерно: уроки, действительно, различаются по методу их проведения. Причем методика урока является существенным элементом его характеристики. Методическая сторона урока не украшение, а форма, в которой предстает перед учащимися идейное содержание учебного материала. Но именно поэтому неправомерно класть в основу классификации уроков методы их проведения. Форма — важный, но не определяющий момент: методика урока сама определяется его идейным содержанием, служит решению его образовательных и воспитательных задач. Поэтому характеристика урока по его ведущему методу не может быть положена в основу при определении типа урока, а служит лишь его существенным видовым признаком: уроки могут быть отнесены к различным разновидностям одного типа в зависимости от методики их проведения, и, наоборот, уроки, формально сходные по методу проведения, часто должны быть отнесены к различным типам: они играют принципиально различную роль в общем ходе процесса обучения. Так, урок-лекция может служить изложению нового материала, а может быть формой итогового повторения.

Классификация уроков истории, предложенная В. Н. Бернадским в конце 30-х годов, безусловно сыграла в свое время прогрессивную роль. Она ориентировала учителей на многообразие построения урока и в свою очередь отражала творческий опыт преподавания истории в советской школе, характеризующийся многообразием методов и видов, среди которых имели место и уроки-лекции, и уроки-экскурсии, и киноуроки, и повторительно-обобщающие уроки, и уроки, построенные на докладах учащихся, и многие другие виды уроков, отразившие творческий поиск учителя истории.

К сожалению, в течение последующих 15 лет проблема типологии урока истории не получила дальнейшей плодотворной

разработки. В общих работах по методике истории¹ отсутствует принципиальная постановка этой проблемы, в них нет ни главы, ни даже параграфа, посвященного типологии урока; журнал «Преподавание истории в школе» с 1945 по 1953 г. не опубликовал ни одной статьи по этому вопросу. Характерно также, что авторы указанных работ по методике склонны сводить всю типологию уроков истории к двум-трем разновидностям, отрицая многообразие типов уроков.

Так, М. А. Зиновьев в работе «Основные вопросы методики преподавания истории» указывает лишь два типа уроков: уроки *изучения нового материала* и уроки *повторения*. Уроки первого типа, по мнению М. А. Зиновьева, составляют основную массу всех уроков.

В. Г. Карцов в «Очерках методики обучения истории СССР в VIII—X классах» различает четыре типа урока:

- 1) урок сообщения новых знаний;
- 2) урок повторения и обобщения пройденного;
- 3) урок проверки знаний учащихся;
- 4) урок смешанный, включающий опрос, и обобщение нового материала, и закрепление знаний, и разъяснение домашнего задания.

В отличие от М. А. Зиновьева В. Г. Карцов именно этот «смешанный» урок считает основным и ведущим типом урока истории. Следует отметить, что М. А. Зиновьев и В. Г. Карцов не дают научного педагогического обоснования предложенной ими классификации уроков истории.

Отказ от признания многообразия типов урока, характерный для советской методики в 40-е и в начале 50-х годов, явился в значительной мере отражением отрицательных явлений, имевших место в практике советской школы тех лет, и в частности в преподавании истории. Они заключались, во-первых, в чрезмерной перегрузке школьного курса истории программным материалом. Усвоение непомерного количества фактических сведений все более становилось основной целью школьного обучения истории, вытесняя другие задачи. Но перегрузка программ, в свою очередь, была одной из причин постепенного отхода от активных методов обучения, применение которых, как известно, требует времени.

Поставленный перед необходимостью выполнения раздутой программы, учитель не имел времени на организацию развернутой беседы, вдумчивой работы с документом, глубокого осмысливания, активного мышления учащихся, на выработку у них

¹ См.: М. А. Зиновьев. Основные вопросы методики преподавания истории, 1948; В. Г. Карцов. Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах, 1952 и 1955; Л. П. Бушик. Вопросы преподавания истории СССР в школе, 1950; Н. В. Андреевская. Очерки методики истории, 1958.

умений и навыков самостоятельной работы¹. Он вынужден был ограничивать свою работу на уроке спешным изложением материала, его беглым закреплением и опросом на следующем уроке. В этих условиях все реже практиковались повторительно-обобщающие уроки (превращаясь по существу в уроки опроса), уроки работы по документу, уроки-экскурсии, уроки с докладами учащихся становились редчайшим исключением, а урок истории, содержащий ранее все звенья процесса обучения и призванный обеспечить нормальное осуществление закономерностей усвоения знаний, умений и навыков, постепенно деформировался, приобретая все более уродливую форму: из него выпадали одно за другим необходимые звенья, пока структура урока не свелась к трехчленной формуле «опрос — изложение — закрепление» плюс «дача» домашнего задания. Но уж эти-то три «этапа» урока стали рассматриваться как безусловно обязательные для любого урока истории в строгой и непреложной последовательности. Учителю ставилось в вину отсутствие опроса или закрепления в конце урока. Такой «трехэтапный» урок был почему-то назван «комбинированным».

И главная беда заключалась, пожалуй, в том, что с благослоения методической науки такой «комбинированный» урок был объявлен преобладающим типом уроков истории на всех возрастных ступенях школьного обучения, что прямо противоречило основам советской дидактики и опыту советской школы, ибо даже в годы, отмеченные наибольшим отходом от активных методов и наибольшим «окостенением» уроков истории, «комбинированный» урок не был единственным, а в творческом опыте передовых учителей даже и преобладающим типом урока, по крайней мере в старших классах.

Тенденция к закоснощению и шаблонизации уроков истории, к возведению «комбинированного» урока в ранг основного, связанная с этим тенденция к возрождению догматических способов преподавания, основанных на усвоении готовых истин, на почти дословном усвоении высказываний и положений, принимаемых без доказательств,— все эти симптомы не могли не вызвать тревогу советского учительства. Примерно с 1954 г., а еще шире после XX съезда КПСС в методической литературе, и в частности на страницах журнала «Преподавание истории в школе», не случайно выдвигаются, как наиболее актуальные, проблема активизации методов обучения и вопрос о типологии урока истории.

Заслугой П. С. Лейбенгруба является его выступление в 1954 г. против закоснощенвшей схемы урока истории и шаблона

¹ Все это было связано и с отсутствием пособий для самостоятельной работы учащихся — сборников исторических документов для школьников, вопросов и заданий в методическом аппарате учебников и т. п.

в его построении. В статье «К вопросу о типах уроков истории в VIII—X классах средней школы»¹ П. С. Лейбенгруб правильно отмечает, что «подобный шаблон затрудняет осуществление ответственных образовательно-воспитательных задач, стоящих перед преподавателями истории, мешает в ряде случаев применить разнообразные методы и приемы преподавания, снижает интерес учащихся к уроку и к предмету в целом» и что «одним из эффективных средств преодоления шаблона в преподавании является умелое использование разнообразных типов уроков». Автор статьи сделал попытку педагогически обосновать предложенную им классификацию типов уроков истории. В основу ее положена характеристика последовательных звеньев процесса обучения.

Нельзя не признать такой подход методологически правильным. К сожалению, автор не выдерживает его до конца. Характеризуя целостный процесс обучения, автор статьи опускает его существенные звенья: подготовку учащихся к восприятию нового материала, анализ изложенного, выработку умений и навыков, применение знаний.

В итоге, классификация уроков истории, предложенная П. С. Лейбенгрубом, совпадает в основном с классификацией В. Г. Карцова и предусматривает те же четыре типа уроков истории: 1) комбинированный урок, содержащий все звенья процесса обучения; 2) урок, целиком или почти целиком посвященный изучению новой темы; 3) повторительно-обобщающий урок и 4) урок проверки и учета знаний.

Однако характеристика урока, содержащего все звенья процесса обучения, данная П. С. Лейбенгрубом, не может удовлетворить учителя: в ней представлены далеко не все звенья учебного процесса, а лишь опрос, изучение и закрепление нового материала. По существу, это та самая «усеченная» форма урока, о которой шла речь выше. Не случайно П. С. Лейбенгруб назвал ее «комбинированным» уроком, утверждая, что именно эта форма представляет собой основной тип урока истории (в старших классах!?).

Типология уроков истории, предложенная П. С. Лейбенгрубом, не отразила многообразия типов урока, выработанных практикой советской школы, сведя это многообразие к четырем, а точнее, к трем разновидностям, ибо выделение второго типа урока, «целиком или почти целиком посвященного изучению новой темы», остается немотивированным, поскольку он ничем другим, кроме отсутствия опроса, не отличается от «комбинированного» урока. Таким образом, выступая против шаблона в построении урока, сам автор в данном вопросе, к сожалению, остался по су-

¹ См.: «Преподавание истории в школе», 1954, № 4 (статья была помещена «в порядке обсуждения»).

шеству на старых позициях, характерных для методики 40-х и начала 50-х годов¹.

Вслед за П. С. Лейбенгрубом попытка преодолеть устаревшие концепции в вопросе о типах урока истории, педагогически осмыслить и обосновать многообразие уроков сделана в брошюре А. А. Вагина «Типы уроков по истории»². В основу классификации типов уроков истории в ней также положены основные звенья процесса обучения и усвоения. Но в отличие от П. С. Лейбенгруба автор брошюры отстаивал и продолжает отстаивать принцип многообразия в построении уроков, утверждая, что в практике преподавания в советской школе наметилось примерно не менее десяти типов урока истории, при этом особенным разнообразием отмечены уроки истории в старших классах. Подробнее точка зрения автора изложена в следующем параграфе.

Между тем господствовавшая схема комбинированного урока подверглась критике в общедидактическом плане в связи с попыткой обоснования так называемого «липецкого метода» в статьях К. Москаленко (Липецкий пединститут). Его выступление на страницах журнала «Народное образование»³ положило начало дискуссии в 1960 г., которая вызвала многочисленные отклики в «Учительской газете» и в методических журналах, в частности в «Преподавании истории в школе». Вскоре последовал приказ Министерства просвещения РСФСР о внедрении «липецкого опыта» в массовую школу.

Коренную причину неуспехамости, второгодничества и других недостатков в работе школы К. Москаленко видит в окостеневшей структуре комбинированного урока. Особо вредным элементом этой структуры К. Москаленко считает проверку домашнего задания в начале урока, опрос как особый этап урока. Выявление знаний путем проверки домашнего задания на специально выделенном этапе урока неизбежно порождает штамп, шаблон и в структуре урока и в методах преподавания. Современное обучение, утверждает К. Москаленко, характеризуется разрывом между работой учителя и работой ученика: на первом этапе урока учитель выявляет знания, усвоенные школьником при выполнении домашнего задания; этот процесс овладения знаниями учитель непосредственно не наблюдал и им не руководил, поэтому оценка знаний, полученная школьником при опросе, чаще всего случайна. А на следующем этапе урока,

¹ Эта позиция осталась неизменной и в последующих работах автора (см.: П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории, 1957 и 1960).

² См.: А. А. Вагин. Типы уроков по истории. Учпедгиз, 1957. Первоначально брошюра была издана на Украине (см.: О. О. Вагин. Типи уроків історії. «Радянська школа», 1956).

³ См.: «Народное образование», 1959, № 10.

сообщая новый материал, учитель не знает, насколько он усвоен школьниками, ибо не выявляет знаний в процессе самого обучения. Этот разрыв Москаленко предлагает устранить путем полного отказа от проверки домашнего задания, путем слияния и обучения и выявления знаний в единый процесс¹.

Выявление знаний предлагается проводить на протяжении всего урока. Отрицая опрос с целью проверки домашнего задания, Москаленко допускает его для «устных» предметов (история, литература) в конце урока как средство проверки усвоения нового материала. Этим путем осуществляется контроль учителя над процессом усвоения, снимается вопрос о неуспеваемости, так как каждый ученик может ответить по материалу, только что изложенному учителем, а неудачные ответы учащихся будут свидетельствовать лишь о недоработках самого учителя. Отпадает тем самым и проблема второгодничества...

В итоге выявления знаний в ходе обучения на уроке выставляется поурочный балл, который, по мысли Москаленко, является основным стимулом поддержания дисциплины на уроке².

«Слияние проверки знаний с обучением в единый поток» и «поурочный балл» — два момента, определяющие, по Москаленко, новый тип урока — «объединенный», «безэтапный» урок — господствующий и даже единственный тип урока. Правда, различается еще урок повторения, но это различие весьма условно, так как у учителей, соединивших обучение с выявлением знаний, уроки объяснения и уроки закрепления сливаются в один тип: идет непрерывное повторение пройденного в новых связях и отношениях, с постоянным упражнением над новым и ранее пройденным материалом³.

«Новая» схема урока была связана с пропагандой «новых» методов обучения и отвержения «старых» методов. Последователи «липецкого метода» в преподавании истории, отводя весьма скромное место изложению материала учителем, главное внимание на уроке уделяли «самостоятельной» работе учащихся по учебнику и проверке усвоения прочитанного.

¹ В этой формуле обращает на себя внимание чудовищное искажение педагогических понятий и недопустимое пренебрежение к общепринятой научной терминологии: «выявление знаний» даже в форме традиционного опроса — это тоже один из моментов обучения. Но дело в том, что Москаленко *игнорирует обучающий характер опроса*. Была бы правомерна иная формулировка: слияние проверки (выявление) знаний с изучением нового материала. Но такой прием известен со времен К. Ушинского, и его пропаганда в выступлениях К. Москаленко не составила бы сенсации.

² Позже Москаленко признал нецелесообразность поурочного балла в старших классах.

³ Следует отметить, что К. Москаленко стремился опереться в основном на опыт преподавания школьных дисциплин, где значительную роль играют письменные и устные упражнения, лабораторные и практические занятия, — русский и иностранные языки, математику, естествознание и т. п.

При оценке «липецкого метода» следует подчеркнуть, что опыт передовых учителей Липецкой области, особенно преподавателей русского языка, вызвал значительный интерес советского учительства и безусловно представляет сам по себе большую ценность безотносительно к тому освещению, какое он получил в статьях К. Москаленко. Что касается концепции К. Москаленко, она не могла не вызвать решительных возражений по всем ее основным положениям.

Безусловно, К. Москаленко был во многом прав, критикуя шаблонную схему «комбинированного» урока. Но, отвергая ее, он выдвинул новый шаблон «безэтапного» урока, объявив его по существу единственным образцом для всех возрастов и всех предметов в школьном обучении, игнорируя тем самым многообразие типов урока, выработанных практикой. Пренебрежение полувековым опытом советской школы и достижениями советской педагогической науки — основной тон концепции К. Москаленко, а попытки ее научного обоснования ссылками на А. С. Макаренку, на учение И. П. Павлова, на данные психологии по меньшей мере неубедительны.

«Поурочный балл» полностью оправдывает себя на повторительно-обобщающих и контрольных уроках, а также на уроках, где изучение нового материала сочетается с выявлением и применением ранее усвоенных знаний. Но идея «поурочного балла» как волшебной «палочки-погонялочки» (А. И. Стражев), как универсального средства поддержания дисциплины и активности на уроке противоречит традициям советской школы и по существу антипедагогична.

Вызывает возражения и исходное положение К. Москаленко о якобы существующем разрыве между работой учителя и учащихся, об отсутствии «обратной связи» на уроке. Такой разрыв, имеющий место в работе неопытных учителей, отнюдь не является неизбежным. И при «обычных» методах учитель имеет возможность выяснить степень понимания и усвоения материала на уроке путем внесения элементов контрольной беседы в ход изучения нового материала, путем постановки диагностических вопросов или познавательных задач на применение вновь усвоенных знаний или, наконец, в ходе итоговой беседы.

Неверно также, будто бы учитель не руководит домашней работой учащихся. Продуманная система и правильная методика домашних заданий (их дозировка, инструктаж, постановка конкретных задач познавательного характера, разнообразные упражнения, связь между домашними заданиями и работой на уроках) открывают широкие возможности для пристального наблюдения и руководства самостоятельной работой учащихся дома.

Неприемлем и категорический отказ от опроса в начале урока по материалу домашнего задания и замена его опросом

в конце урока по только что изученному материалу. Такой опрос оправдан лишь как один из приемов закрепления и проверки степени понимания изученного, но не как универсальный метод учета знаний по «устным» предметам. В данном случае игнорируется педагогическое значение домашней работы учащихся, не учитывается тот факт, что приобретаемые на уроке знания учащихся находятся в процессе становления, что этот процесс еще не завершается к концу урока, когда, по утверждению К. Москаленко, их надлежит «выявлять». В лекции о государстве В. И. Ленин подчеркивал необходимость после прослушания лекции самим почитать, продумать, разобраться самостоятельно в изучаемом вопросе. Этот важнейший момент усвоения осуществляется в значительной мере в ходе выполнения домашнего задания. В результате уровень и качество знаний значительно повышаются. Опрос на следующем уроке, полностью отвергаемый К. Москаленко, представляет собой дальнейшую работу корректировки, уточнения, углубления знаний и, разумеется, их проверки.

Наименее удачными оказались попытки применить «липечный метод» в преподавании истории, а попытки его «внедрения» принесли несомненный вред.

В силу специфики истории как предмета обучения в его школьном преподавании особо важное значение имеют изложение материала учителем и развернутый устный ответ ученика — как раз те моменты, которые явно недооцениваются концепцией К. Москаленко. В обучении истории связное изложение материала учащимся в его устном ответе (или докладе, или выступлении на семинарском занятии) абсолютно необходимо не столько в плане закрепления и проверки («выявления») знаний, сколько в плане овладения умением исторически мыслить. В процессе своего связного изложения школьник отчетливее осознает связь между излагаемыми историческими фактами, их закономерность, их значение. Связное изложение, раскрытие вопроса учащимся представляет собой один из важных моментов формирования взглядов, убеждений, отношения школьника к излагаемым им явлениям. Опрос на уроке истории, то, что, с точки зрения Москаленко, представляет пустую трату времени, является важным моментом не только обучения, но и воспитания.

§ 33. Типы уроков истории

Классификацию уроков необходимо строить исходя из сущности урока, а сущностью урока является процесс обучения. Правильно решать вопрос о типах уроков истории можно, лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения. Его основные звенья — подготовка к восприятию, ознакомление

с материалом, разбор, обобщение и закрепление, выработка умений и навыков, обучение применению знаний, проверка знаний — в конечном счете и лежат в основе характеристики различных типов уроков.

В целостном процессе обучения отдельные звенья в зависимости от характера учебного материала могут сокращаться или расширяться, выступая слитно и одновременно или, наоборот, раздельно, осуществляться на одном уроке или в ряде уроков. Соответственно этому в практике имеют место уроки, содержащие все звенья процесса обучения, и иные типы уроков, характеризующиеся преобладанием одного из звеньев.

Однако определение типов уроков исходя из преобладания того или иного звена в процессе обучения остается все же абстракцией до тех пор, пока мы рассматриваем отдельный урок вне связи с другими уроками темы или раздела курса.

Но как только учитель подойдет к своей ежедневной работе с точки зрения идейного содержания цельного курса истории и его широких проблем, перед ним неизбежно встанут многообразные образовательные задачи курса, разрешение которых требует более гибкого использования урока. Так, при переходе к изучению нового исторического этапа или нового круга вопросов возникает необходимость в проведении вводного урока с опорой на ранее полученные знания; а в конце темы необходимо подвести итоги изучения данного круга вопросов, а это лучше сделать на итоговом, заключительном уроке по теме или разделу курса.

Осмысливание, разбор и обобщение материала мы проводим в связи с его изложением. Изложение без организации осмысливания недопустимо. Но сложность вопросов может заставить нас посвятить один из уроков специально разбору данного материала. А работу обобщения мы проводим, помимо текущих уроков изучения нового материала, на специальных обобщающих уроках.

Но и чисто учебные задачи — закрепление, проверка знаний, выработка навыков работы над историческим материалом — далеко не всегда могут быть разрешены в рамках текущего урока. Здесь также необходима система работы, охватывающей довольно значительный отрезок курса, длительная работа из урока в урок. Решение и этих чисто учебных задач также может потребовать проведения уроков особого типа и назначения. Например, на каждом уроке мы проводим закрепление материала. Но содержание сложной или громоздкой темы потребует проведения особого повторительного урока.

Умения и навыки работы с картой, картиной, иллюстрацией в учебнике, составления таблиц, планов, конспектов мы вырабатываем почти на каждом уроке в связи с изучением нового материала или его повторением и обобщением. Но в какой-то

момент, на какой-то очередной ступени школьного курса нам необходимо посвятить 25—30 минут показу учащимся новых приемов записи, работы по контурной карте, работы с учебником. Может быть, таких уроков, посвященных выработке умений и навыков, понадобится всего один-два в течение года, но в общей системе нашей работы эти два урока являются необходимым звеном. Выпадение этого звена стало бы тормозить дальнейшую работу.

Обучение, правильно организованное, требует, следовательно, проведения разнообразной работы на уроках. Обучать истории — не значит только рассказывать о событиях и спрашивать о них на следующем уроке. Обучать истории — значит учить думать и разбираться в исторических событиях, учить делать выводы и обобщения на изученном историческом материале, учить мыслить исторически, сознательно усваивать материал всей темы и ведущих вопросов курса, учить работать над текстом книги, исторического документа, работ основоположников марксизма, составлять план и конспект, хронологические и синхронистические таблицы, делать краткий устный доклад, анализировать диаграмму, разбираться в цифровых таблицах, ориентироваться по карте и т. д. Глубокую ошибку делает учитель, считая урок истории лишь очередной порцией учебного материала, который следует торопливо сообщить учащимся, чтобы скорее перейти к следующей порции.

Урок — не просто отрезок программы. Урок — это учебная работа. Не только содержание излагаемого материала, но и характер учебной работы на различных уроках различен. Поэтому различны и типы уроков истории, построенных каждый как особое звено в общей системе работы по предмету.

Но как только мы поставим вопросы, практически интересующие каждого учителя: а чем определяется выбор того или другого типа урока? Какой тип урока наиболее целесообразен в данном конкретном случае? — так немедленно выступает самое существенное и решающее: идейно-теоретическое содержание программного исторического материала. Раскрытию этого содержания должны соответствовать и структура, и методика, и весь тип урока истории.

Вопрос о типах уроков истории нельзя решать в отрыве от содержания курса.

Практически исходным моментом в подготовке учителя истории к уроку является содержание очередной темы. Свою подготовку учитель начинает с продумывания и планирования темы. Идейное содержание темы и ее логическая структура раскрываются на ряде уроков. Даже если тема содержит почти исключительно повествовательный материал, поток исторических событий, этот материал не рубится механически на равные отрезки-уроки. Он структурно оформляется: содержанием каждого

очередного урока охватывается определенное звено этого материала.

Представим себе, что в курсе новой истории в VIII классе мы подошли к изучению темы «Возникновение научного коммунизма». Правильно ли будет провести все уроки этой темы путем «изложения» содержания соответствующих параграфов учебника? Думается, что такой способ работы по этой важнейшей в курсе VIII класса теме не способствовал бы наилучшему решению ее идейно-образовательных и воспитательных задач. Проведение каждого урока этой темы как уроков «сообщения нового материала» или как «уроков, содержащих все звенья процесса обучения» с обязательным опросом, вводной беседой, рассказом учителя, с традиционным закреплением в конце урока, было бы в данном случае примером формализма и шаблона в преподавании истории.

Планируя эту тему, учитель прежде всего учтет сложность ее содержания и ее особое значение в формировании мировоззрения учащихся. Исходя из этого, он выделит в особый урок вопрос о предпосылках возникновения научного коммунизма. Этот урок призван подготовить учащихся к более глубокому восприятию и усвоению содержания всей темы. Соответствующий текст учебника (§ 29) напоминает о первых выступлениях европейского пролетариата в начале XIX в., подчеркивает, что научный коммунизм возник и развивался в ходе классовой борьбы пролетариата, что до Маркса и Энгельса рабочее движение не было вооружено революционной теорией и потому терпело поражение. Социализм и рабочее движение существовали еще раздельно друг от друга. А социалисты-утописты не могли внести революционное сознание в массовое движение рабочих, так как сами не понимали законов исторического развития и роли пролетариата. На очереди стояла задача создания научной теории коммунизма и вооружения пролетариата ясным пониманием цели и задач его борьбы.

Этот первый урок темы можно провести как урок изложения нового материала, раскрыв его идейное содержание в рассказе и объяснениях учителя. Такой вариант не будет грубой ошибкой, но не будет и правильным решением вопроса. Ведь материал данного урока не повествовательный, новых исторических фактов здесь, строго говоря, нет. Задача урока не изучение новых событий, а установление новых точек зрения на уже известные факты, развитие новых мыслей на основе изученного материала. Обеспечим ли мы глубокое и сознательное усвоение идейного содержания урока, вызовем ли наибольшую активность мышления учащихся, если сами в готовом виде изложим эти новые для них идеи и выводы?

Конечно, они многое усвоят из наших объяснений, но смысл данного урока не просто в усвоении учебника, а в формировании

взглядов, убеждений, мировоззрения учащихся. Не правильнее ли, исходя из идейного содержания данного урока, провести его как урок анализа уже известного учащимся материала, с тем чтобы в ходе беседы подвести их к выводам и обобщениям, необходимым для сознательного усвоения всей темы? Эти выводы, сделанные самими учащимися под руководством учителя, прочнее войдут в сознание, станут существенным моментом в умственном развитии школьника. В системе нашей работы такой урок является вводящим к теме.

Совершенно иное место в теме занимает следующий урок — «Карл Маркс и Фридрих Энгельс». «Союз коммунистов». Этот по преимуществу повествовательный материал было бы нецелесообразно изучать путем самостоятельного чтения по учебнику или разбора исторических документов, относящихся к жизни и деятельности Маркса и Энгельса. Здесь нужен яркий рассказ учителя: так мы полнее разрешим идейные задачи урока, донесем до школьников обаятельные образы молодого Маркса и молодого Энгельса, увлечем учащихся примером замечательной дружбы и научного подвига основоположников марксизма. Наряду с рассказом мы используем отрывки из мемуаров, привлечем наглядные пособия, портреты, диапозитивы.

Следующий урок учитель посвятит чтению и разбору страниц из «Манифеста Коммунистической партии». Можно провести этот урок путем комментированного чтения, т. е. чтения и объяснения текста учителем. Но можно сочетать такую работу с чтением самими учащимися про себя некоторых мест по указанию учителя и под его руководством. Сразу вслед за чтением одного-двух абзацев идет разбор прочитанного. В конце урока проводится беседа и делаются выводы. На эту работу над текстом «Манифеста» не жалуй двух уроков: они обогащают учащихся в теоретическом отношении и служат первым шагом в овладении умением читать произведения основоположников марксизма, глубоко вдумываясь в их содержание.

Но разве такой урок можно отнести к обычным урокам «изложения материала»? Конечно, нет: учитель не ведет здесь связного рассказа о событиях, не занимается закреплением имен и дат, не требует от учащихся рассказа «о пройденном вчера». И структура и методика его своеобразны. Это урок особого типа: здесь путем разбора и широкого обобщения осуществляется осмысливание знакомых фактов из истории классовой борьбы, о возникновении буржуазии, о смене феодализма капитализмом.

Четвертый урок содержит теоретический материал о роли Коммунистической партии, о диктатуре пролетариата, о принципах пролетарского интернационализма. Разбор и объяснение этих сложных вопросов учитель предпочтет провести в форме

школьной лекции с элементами беседы. Вопросы об историческом значении «Манифеста», о роли революционной теории, созданной Марксом и Энгельсом, служат содержанием итогового, заключительного урока по теме. В учебнике предусмотрено проведение и тематического повторительно-обобщающего урока.

Итак, работу по данной теме можно провести примерно по такому плану:

1-й урок — «Предпосылки возникновения научного коммунизма». Вводный урок, задачи и роль которого заключаются в переосмысливании в новых связях ранее пройденного материала и в подготовке таким образом учащихся к восприятию содержания новой темы. Ведущим методом этого урока служит беседа.

2-й урок — «Жизнь и деятельность К. Маркса и Ф. Энгельса». «Союз коммунистов». Это урок сообщения нового, в основном повествовательного, материала. Изложение его методом рассказа учителя.

3-й и 4-й уроки — «Манифест Коммунистической партии» — уроки разбора текста классического произведения, обобщение и осмысливание широкого круга ранее изученных фактов, освещенных по-новому идеями «Манифеста». Методы — комментированное чтение документа, самостоятельный разбор избранных страниц по заданию учителя; второй урок — лекция с беседой.

5-й урок — «Значение «Манифеста Коммунистической партии». Заключительный урок.

6-й урок — повторительно-обобщающий урок по теме.

Последние два урока могут быть объединены: повторение и обобщение будут проведены на заключительном уроке. Зато можно будет провести специальный урок опроса.

Как видим, способ распределения материала темы определяется прежде всего его конкретным содержанием. Каждый из уроков в теме отличается не только количеством материала, но, что важнее, качественно, своим определенным местом в раскрытии содержания темы, своим местом в конкретном процессе изучения материала темы. В этих различных уроках темы и находят конкретную реализацию различные звенья процесса усвоения: на вводном уроке реализуется подготовка к восприятию новой темы, на уроке сообщения — восприятие учащимися нового исторического материала, на уроке разбора — его осмысливание, на повторительном уроке — его закрепление.

Но принцип многообразия уроков истории выражается также и в том, что уроки одного и того же типа различаются в зависимости от ведущего метода. Так, например, вводный

урок может быть проведен в форме вводной беседы, в форме вводной лекции школьного типа, в форме сочетания рассказа учителя с беседой, наконец, в форме вводной экскурсии.

Уроки изложения нового материала разнообразны также в отношении методики: урок рассказа, киноурок, урок в форме школьной лекции.

Таким образом, в практике работы учителя находит место творческое многообразие форм работы, практически неисчерпаемое.

* * *

Для начального этапа обучения истории (IV—V и отчасти VI классы) типичен урок, содержащий все звенья процесса обучения (усвоения). В IV—VI классах недопустимо проводить уроки истории целиком в форме изложения нового материала, или целиком в форме разбора документа, или целиком посвятив его устному опросу. Дело не только в быстрой утомляемости и сравнительно слабой устойчивости внимания детей. Главное в том, что школьники этого возраста обладают еще очень небольшим запасом исторических представлений и крайне слабым умением разбираться в историческом материале, даже в таком, как элементарный текст учебной книги по истории. Именно эти обстоятельства и требуют от учителя применения особых способов работы, обеспечивающих в совокупности правильное восприятие, осмысливание и прочное закрепление исторического материала на самом уроке. С другой стороны, несложность образовательных задач, элементарность и небольшой объем исторического материала, изучаемого на уроках истории в этих классах, позволяют в рамках одного урока провести все виды работ, необходимые для усвоения.

Примером может служить урок в V классе на тему «Первобытное стадо собирателей и охотников» (§ I в учебнике Ф. П. Коровкина). Подготовкой к восприятию нового материала о самой ранней эпохе в истории первобытного общества может служить ознакомление учащихся с природной обстановкой, в которой жили древнейшие люди. Н. В. Сперанская рекомендует использовать для этой цели картину по географии «Уссурийский лес»¹. Знакомство с внешним обликом и образом жизни древнейших людей учитель осуществляет методом беседы по цветной иллюстрации в учебнике («Первобытное стадо людей»). Осмысливание особенностей первобытных людей достигается путем сравнения с современным человеком. После этого — чтение пер-

¹ См.: Н. В. Сперанская. Изучение тем «Первобытное общество», «Возникновение и развитие рабовладельческого общества в Греции». Учпедгиз, 1959.

вого пункта параграфа («Древнейшие люди»). Работа по тексту проходит методом объяснительного чтения, вначале по абзацам, даже по фразам. При этом учитель обращает внимание на технику чтения, проверяет понимание школьниками читаемого, объясняет или выясняет путем беседы содержание тех элементов текста, которые не получили освещения в ходе беседы по иллюстрации.

Материал об орудиях труда и занятиях древнейших людей выясняется путем дальнейшей беседы по цветной иллюстрации и по рисункам в тексте учебника (рис. 3 и 4) в сочетании с изложением учителя.

Затем снова объяснительное чтение соответствующего текста учебника (п. 2), в ходе которого продолжается словарная работа, начатая в рассказе учителя и разборе иллюстраций; учащиеся выписывают в тетрадь новые термины, делают зарисовки.

Заставка к разделу «Жизнь первобытных людей» служит предметом обсуждения: кто сильнее — пещерный медведь или человек? Кто победит в этой схватке? Почему? Какие преимущества у людей перед крупным зверем с его мощными лапами, острыми зубами, крепкими когтями?

Отсюда естественный переход к обобщающим вопросам: в чем основное отличие древнейшего человека от животного? Почему первобытные люди не могли жить в одиночку?

Таким образом, осмысливание нового материала осуществляется не только в ходе разбора иллюстраций и объяснительного чтения текста, но и путем аналитико-обобщающей беседы по материалу всей первой половины урока (пп. 1 и 2). После этого учащимся дается задача на применение новых знаний: доказать, что живые существа, изображенные на цветной иллюстрации, — люди, а не животные; дается упражнение по тексту: выделить важнейшие выводы в учебнике (курсив!), подтвердить их примерами из текста и иллюстраций.

В конце урока может быть проведено повторное чтение важнейших мест в тексте учебника, проверено понимание их учащимися, закрепление новых терминов. Школьники упражняются в изложении и объяснении узлового материала урока.

Как видим, рассказ и объяснение учителя, строго говоря, отнюдь не занимают центрального места на таком уроке, не определяя ни его методического узора, ни его типа. Это не урок изложения. На данном уроке реализуются все основные звенья процесса усвоения: подготовка к восприятию нового материала, восприятие нового в форме рассказа учителя, чтения текста учебной книги, рассмотрения иллюстраций, осмысливание, упражнение в употреблении новых терминов, в анализе наглядного материала, выработка умений пользоваться иллюстрациями, развитие навыков чтения, применение знаний, полученных

на уроке, для решения элементарных познавательных задач, различные способы закрепления усвоенного материала и проверка усвоения в конце урока.

Но уже в IV классе, во втором полугодии, постепенно вводятся уроки сообщения исторического материала. На таком уроке будут иметь место и опрос, и вводная беседа, и разбор, и закрепление материала, но основным моментом явится сообщение событийного материала путем рассказа учителя.

Наряду с уроком рассказа в IV классе мы вводим повторительные уроки. Так, к концу обучения в начальных классах отдельные звенья процесса обучения начинают выделяться в самостоятельные типы уроков. Однако и в V классе, особенно в первом полугодии, сохраняется преобладание уроков, содержащих все звенья процесса обучения. Но все чаще и чаще имеют место уроки сообщения нового материала (уроки-рассказы, уроки-экскурсии, киноуроки).

В VI—VII классах этот тип урока становится преобладающим, составляя около 50% всех уроков. Урок, содержащий все звенья процесса обучения, встречается все реже. Происходит дальнейшая дифференциация уроков: наряду с повторительными выделяются вводные уроки (например, уроки «Природа и население Египта», «Природа и древнее население Греции» являются вводными к соответствующим темам), уроки итоговые по теме (например, заключительный урок по греко-персидским войнам, важнейшей частью которого является итоговая беседа о причинах победы греков).

В VI и особенно в VII классе мы проводим уроки разбора исторического документа, уроки выработки умения работать по контурной карте, составлять план по учебнику, чертить на доске схематический план сражения и вести по нему рассказ. Значительную роль приобретают повторительно-обобщающие уроки. Наконец, в старших классах основным типом урока становится урок, характеризующийся преобладанием одного из звеньев учебного процесса, осуществляемого на конкретном материале темы или раздела курса. Урок истории, содержащий все звенья процесса обучения, является в VIII—X классах редким исключением; его применение иногда оправдывается особой сложностью программного материала, недостаточно освещенного в учебнике, или слабой подготовкой класса.

Таким образом, в практике школьной работы имеют место примерно такие типы уроков истории (см. табл. 4 на стр. 403).

Подведем итоги:

1. В практике советской школы наметилось многообразие типов уроков истории. Если в начальных классах преобладающим типом урока истории является урок, содержащий все звенья процесса обучения, то на последующих ступенях школьного обучения истории имеет место все большая дифференциация

В IV—V классах	В VI—VII классах	В VIII—X классах
1. Урок, содержащий все звенья процесса обучения. 2. Урок изложения в форме рассказа. 3. Урок повторения.	1. Урок, содержащий все звенья процесса обучения. 2. Урок сообщения нового материала (рассказ, кино, экскурсия). 3. Вводный урок. 4. Заключительный урок. 5. Урок разбора. 6. Урок выработки умений и навыков. 7. Повторительно-обобщающий урок.	1. Урок, вводный к теме. 2. Урок сообщения нового материала. 3. Урок разбора. 4. Урок, заключительный по теме. 5. Урок повторительный. 6. Урок обобщающий. 7. Урок опроса. 8. Урок выработки умений и навыков. 9. Урок применения знаний. 10. Урок, содержащий все звенья процесса обучения.

типов уроков. В старших классах можно наметить около десяти различных типов уроков истории.

2. В основе характеристики различных типов уроков истории лежат основные закономерности процесса обучения, его последовательные звенья, но лишь в основе, лишь в конечном счете. На каждом конкретном этапе изучения курса истории эти последовательные звенья осуществляются своеобразно в зависимости от конкретного содержания учебного материала темы или раздела курса истории. Учебная работа над этим конкретным комплексом строится в ряде качественно своеобразных уроков, занимающих каждый особое место в ходе этой работы. Только через это конкретное своеобразие уроков темы и осуществляются последовательные звенья процесса обучения. Вне этой конкретной работы на конкретных уроках по конкретной теме закономерности процесса обучения осуществляться не могут. Вот почему характеристика типа урока исходя из преобладания того или иного звена в ходе обучения и характеристика типа урока исходя из его места в учебной работе по теме представляют собой две стороны одного определения: сторону общедидактическую и сторону методическую.

3. Для учителя имеет практическое значение вопрос: чем определяется выбор того или иного типа урока в каждом конкретном случае?

Как показано выше, выбор типа урока определяется идейным содержанием темы, ее учебно-образовательными и воспитательными задачами. Таким образом, конкретный способ осуществления закономерностей обучения, способ сочетания уроков различного типа внутри темы определяется содержанием ее программного исторического материала.

4. Идейным содержанием урока, его местом в раскрытии темы определяется и его методический профиль. Тип, структура, методика урока подчинены его идейному содержанию, призваны служить реализации его идейно-образовательных и воспитательных задач.

Вот почему в выборе типа урока для учителя истории решающим является содержание темы. И это не противоречит дидактическому определению типа урока: ведь последовательные звенья учебного процесса в курсе истории представляют собой звенья усвоения учащимися идейно-теоретического содержания этого курса.

5. Методическая форма урока, служа решению его образовательных и воспитательных задач, реализации определенных звеньев процесса обучения в соответствии с местом урока в теме, не может не быть его существенным, видовым признаком. Сущность урока — процесс обучения — не существует вне методов. Уроки одного и того же типа различаются в зависимости от ведущего метода.

Классификация уроков истории, исходящая из учета основных звеньев процесса обучения и места урока в теме курса с характеристикой видов урока по ведущему методу, представлена в таблице 5.

В предложенной классификации нашли отражение не только качественное своеобразие различных типов уроков истории, но и их диалектическая связь между собой, их переход одного в другой. В этом сказывается единство процесса обучения на всех его звеньях. Ведь преобладание того или иного звена процесса обучения на данном уроке не исключает наличия в нем и других звеньев: урок сообщения нового материала содержит не только ознакомление с новым материалом, но в какой-то степени работу по его осмысливанию, закреплению, проверку знаний и т. д.

При известных условиях, например при увеличении числа часов на изучение темы, необходимости напомнить и глубже осмыслить предшествующий материал, имеющий значение для понимания нового, но недостаточно усвоенный классом, и т. д. эти вводные элементы урока должны быть усилены настолько, что придадут ему особый характер вводного урока.

Урок повторения путем развернутой беседы с элементами опроса, если это действительно необходимо по ходу учебной работы, мы превратим в урок опроса.

Типы уроков истории

Преобладающее звено процесса усвоения	Тип урока истории	Преобладающий метод его проведения (различные варианты методики проведения уроков данного типа)
Наличие всех моментов, обеспечивающих усвоение в ходе урока.	I. Урок, содержащий все основные звенья процесса усвоения.	Характеризуется многообразием методов и форм работы, сменой их в течение урока.
Подготовка к восприятию новой темы.	II. Вводный урок (к теме, разделу, курсу).	1. Вводная беседа. 2. Сочетание изложения с беседой. 3. Вводная школьная лекция. 4. Вводная экскурсия.
Восприятие нового материала.	III. Урок сообщения нового исторического материала.	1. Урок изложения материала учителем с применением различных методов (рассказа, описания и пр.). 2. Школьная лекция. 3. Урок-экскурсия как метод сообщения нового материала. 4. Урок по диапозитивам или киноуроку. 5. Урок с проблемным изложением и с постановкой проблемно-познавательного задания. 6. Урок с постановкой докладов учащихся.
Осмысливание материала.	IV. Итоговый, или заключительный, урок (по теме, разделу).	1. Сочетание изложения материала учителем с аналитико-обобщающей беседой и развернутым резюме учителя. 2. Сочетание школьной лекции с беседой и с итоговым резюме по теме. 3. Урок — семинарское занятие по теме.
	V. Урок разбора и обобщение.	1. Разбор и обобщение, проводимые самим учителем. 2. Развернутая беседа аналитико-обобщающего характера. 3. Школьная лекция с элементами рассуждающего и проблемного изложения. 4. Фронтальная работа по разбору документа. 5. Разбор и комментирование произведений классиков марксизма. 6. Разбор и систематизация материала экскурсии; разбор и обобщение на основе наглядного мате-

Таблица 5 (продолжение)

Преобладающее звено процесса усвоения	Тип урока истории	Преобладающий метод его проведения (различные варианты методики проведения уроков данного типа)
Закрепление.		риала (картины, карты, иллюстраций, диаграммы). 7. Урок — семинарское занятие. 8. Урок с постановкой и решением проблемно-познавательных задач.
	VI. Повторительно-обобщающий урок.	1. Развернутая обобщающая беседа. 2. Повторительно-обобщающая работа на наглядном материале, по картам. 3. Обобщающая работа по синхронистической и хронологической таблицам. 4. Обобщающая работа на основе произведений классиков марксизма. 5. Урок — семинарское занятие.
	VII. Урок повторения.	1. Развернутая повторительная беседа в сочетании с индивидуальным опросом. 2. Повторительная работа по картам. 3. Повторительная работа по картинам, диапозитивам, киноурок. 4. Повторительная экскурсия. 5. Повторительный урок с ученическими докладами, сообщениями, с изложением материала учащимися по диапозитивам, по картинам. 6. Обзорная повторительная школьная лекция. 7. Составление повторительных таблиц.
Овладение умениями и навыками.	VIII. Урок выработки умений и навыков работы с историческим материалом.	1. Упражнения в составлении развернутого плана рассказа или лекции учителя. 2. Упражнения в работе с текстом, составление кратких и развернутых планов, цитирование, тезирование, конспектирование. 3. Обучение приемам работы с историческими документами. 4. Упражнения в хронологии (в счете лет до новой эры).

Преобладающее звено процесса усвоения	Тип урока истории	Преобладающий метод его проведения (различные варианты методики проведения уроков данного типа)
		<p>5. Обучение анализу карты, иллюстрации и другого наглядного и цифрового материала.</p> <p>6. Упражнения по карте, контурной карте и атласу.</p>
Применение знаний, умений и навыков.	IX. Урок применения знаний при изучении нового или обобщении ранее пройденного материала.	<p>1. Урок с применением ранее усвоенных знаний при сообщении и разборе нового материала.</p> <p>2. Урок с проблемно-познавательными заданиями на применение ранее усвоенных знаний.</p> <p>3. Фронтальная работа под руководством учителя по разбору нового цифрового, документального, наглядного и другого учебного материала, требующая применения знаний и умений.</p> <p>4. Самостоятельная работа учащихся над учебным (документальным, наглядным и пр.) материалом, требующая применения знаний и умений.</p> <p>5. Работа над газетным или другим современным материалом, требующая применения знаний по истории.</p>
Проверка знаний, умений, навыков.	X. Контрольный урок (по теме или разделу).	<p>1. Устный опрос с привлечением класса для поправок и дополнений, для анализа (и рецензирования) ответа товарища.</p> <p>2. Развернутая контрольная беседа.</p> <p>3. Устный опрос с использованием наглядного материала, с составлением записей на классной доске.</p> <p>4. Урок устного опроса по узловым вопросам темы с предварительным составлением учащимися плана своего ответа.</p> <p>5. Фронтальная проверка и корректирование результатов домашней работы учащихся.</p> <p>6. Самостоятельная работа проверочного характера.</p>

В каждом повторительном уроке есть элементы обобщения. Вы спокойны за фактические знания ваших учащихся, однако считаете недостаточной работу, проведенную по обобщению изложенного вами материала,— усильте элементы обобщения, придав вашему повторительному уроку характер урока повторительно-обобщающего.

На одном из уроков вы считаете необходимым провести разбор исторического документа таким способом, чтобы в максимальной мере мобилизовать и использовать знания, ранее полученные учащимися, или, наоборот, таким способом, чтобы научить ваших школьников новым приемам работы над документом. В первом случае ваш урок разбора вы проведете как урок применения знаний, во втором — как урок выработки умений.

Следует учесть и еще одно обстоятельство: в практике имеют и должны иметь место уроки, сочетающие черты двух разных типов уроков истории. Например, заканчивая изучение темы, вы планируете часть следующего урока посвятить контрольному опросу по теме, а часть — обработке той части пройденного материала из предыдущих тем, обобщение которой необходимо для понимания содержания следующей темы. Ваш урок явится сочетанием урока опроса и вводного урока. В связи с этим многообразие уроков истории, отраженное в предложенной классификации типов, оказывается еще более значительным.

Но выбор типа урока в каждом отдельном случае зависит не от произвольного желания учителя. Он определяется характером материала, закономерностью процесса обучения. Тип урока должен в максимальной мере соответствовать его идейному содержанию, его учебно-образовательным и воспитательным задачам, его месту в учебном процессе. Этим отнюдь не исключается творчество учителя в подготовке к уроку. Творчество учителя и состоит в творческом подходе к выбору того типа урока, который в данном конкретном случае обеспечит наиболее успешное решение идейно-образовательных и воспитательных задач преподавания истории в школе, в творческом решении вопроса о методах и способах проведения урока.

Предложенная выше классификация уроков истории не является догматической. Она не требует от учителя проведения каждого данного урока только одним способом, только одним методом, только такого типа. Наоборот, она стремится ориентировать учителя на творческое решение вопросов, связанных с подготовкой и проведением уроков истории.

Более десяти лет назад в брошюре «Типы уроков по истории» мы позволили себе высказать следующие общие соображения:

«Разрабатывая классификацию уроков, неправильно было бы исходить из того, насколько часто или насколько редко встре-

чается данный тип урока в практике. Типичное — это не то, что часто встречается, а то, что в наибольшей степени соответствует сущности данного явления. Блестящие, идеальные уроки, к сожалению, не так уж часты в школьной практике, но такой «идеальный» урок и является *типичным* — не внешним эффектом, а *полным соответствием своей структуры и методики идейному содержанию темы и вытекающим отсюда образовательным и воспитательным задачам*.

На многообразии в построении уроков, на поиски таких вариантов, которые в наибольшей степени приближаются к идеальному соответствию структуры и методики урока его идейному содержанию, должна ориентировать учителя методическая наука. Классификация уроков, основанная на практике преподавания истории, должна помочь практике найти и освоить новые типы уроков, которые, быть может, еще не получили широкого распространения, но имеют большую ценность в решении идейно-образовательных задач курса. *Методика перестанет быть наукой, если откажется от поисков новых путей, ограничившись регистрацией лишь того, что часто встречается в практике*¹. И далее: «Анализ опыта работы в школе позволил наметить для средних классов примерно семь, для старших — около 10 типов урока истории, имеющих каждый свои существенные особенности и свою определенную качественную характеристику. Значит ли это, что их *только* семь или *только* десять? Разве в практике работы учителя не могут быть найдены новые типы урока? Конечно, могут»².

Творческий опыт советской школы за последние 10 лет в основном подтвердил жизненность предложенной классификации типов урока истории и, как нам кажется, оправдал высказанную нами уверенность в возможности научного предвидения в области методики. В свое время высказывались сомнения в правомерности выделения, в качестве особых типов, урока разбора и урока применения исторических знаний, умений и навыков.

Между тем включение исторических документов в школьные учебники превратило разбор документов в классе из редкого мероприятия в метод массовой школы, где все чаще имеют место уроки, целиком или почти целиком организованные как уроки разбора по документу, по произведению классиков марксизма, по тексту Программы КПСС. А в преподавании обществоведения уроки разбора и обобщения нашли самое широкое применение в форме уроков разбора произведений основоположников марксизма-ленинизма, партийных и государственных документов или уроков разбора, построенных на анализе материалов и фактов современной действительности. И, наоборот, уроки

¹ А. А. Вагин. Типы уроков по истории. Учпедгиз, 1957, стр. 20—21.

² Там же, стр. 131.

сообщения учителем событийного материала методом рассказа, как показывает опыт, не типичны для курса обществоведения.

Но осмысливание как закономерное звено процесса усвоения выступает в качестве преобладающего момента не только на уроке разбора. Как подчеркнуто выше¹, проблемное изложение с постановкой познавательной задачи представляет собой одну из высших форм активизации самостоятельной мыслительной деятельности учащихся в ходе слушания на уроке истории, осмысливания и овладения новыми знаниями.

Урок с проблемным изложением — это урок, в котором самым существенным, определяющим моментом является не сообщение новых фактов учителем, как таковое, а именно организация активного осмысливания исторического материала, воспринимаемого учащимися.

Далее, уроки истории, в ходе которых сообщение нового материала соединяется с проверкой домашнего задания и вообще с привлечением ранее полученных знаний, представляют собой, как мы пытались показать выше², довольно ярко выраженный тип урока, где ведущим звеном процесса усвоения выступает осмысленное восприятие нового путем активного применения учащимися ранее полученных ими знаний.

В 40—50-е годы редким исключением в практике преподавания истории были уроки выработки умений и навыков. В настоящее время далеко не редкостью являются уроки истории, в которых показ учителем и упражнение учащихся в умении рассказывать, показывать по карте, чертить на доске схемы сражений, составлять планы и хронологические таблицы выступают как ведущий момент в ходе опроса, закрепления и частично при самостоятельном изучении школьниками нового материала под руководством учителя³.

Практика преподавания обществоведения в 60-е годы выработала новые типы уроков: семинарские занятия, конференции, диспуты⁴, семинары-конференции⁵. У многих учителей семинарские занятия имеют место и в преподавании истории в старших классах. С введением факультативных занятий по истории они, очевидно, получают более широкое применение.

¹ См. § 10.

² См. там же.

³ См. примеры: уроки тульских учителей А. Г. Морозовой и Н. А. Полетаевой (§ 25).

⁴ См.: «Изучение обществоведения в средней школе», под ред. А. Т. Кикулькина, В. И. Мазуренко, С. В. Щепрова. «Просвещение», 1965, стр. 58—64; О. Е. Вайнер и В. И. Мазуренко. Семинары и конференции по обществоведению в средней школе. «Просвещение», 1966.

⁵ См.: А. М. Лушников. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся в процессе изучения курса «Основы политических знаний». Сб. «Первый опыт преподавания курса «Основы политических знаний», под ред. А. Т. Кикулькина. Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Семинарские занятия по истории и обществоведению, будучи весьма гибкой формой, разнообразны по характеру и в смысле преобладания тех или иных звеньев процесса обучения. Некоторые семинарские занятия приближаются по типу к урокам разбора, на других преобладающими моментами выступает подведение итогов по материалу темы или его обобщение. Это уже близко к итоговому уроку и уроку обобщения. Примером может служить семинарское занятие в курсе обществоведения на тему «Проявление законов диалектики в природе и в общественной жизни», построенное на обобщении знаний учащихся из ряда школьных дисциплин.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Преподавать историю в школе, обучать и воспитывать — большое искусство. Овладеть им можно в разной степени: довольствоваться ролью грамотного исполнителя или подняться к высокому мастерству. Но и та и другая степень овладения искусством обучения и воспитания требует умений и знаний — в основе всякого подлинного искусства лежит наука. С первой до последней главы этой книги мы стремились показать, что целесообразное и эффективное применение тех или иных методов, методических средств и приемов, выбор форм учебной работы, способов построения урока истории определяются не личными вкусами учителя, а научно обоснованы выводами *теории методики*, основанными на раскрытых психологией и педагогикой общих закономерностей процесса обучения, усвоения, воспитания в применении к особому предмету обучения — истории.

В данной книге сделана попытка исследования в области общей теории методов обучения истории и теории урока истории. Всякое научное исследование начинается с наблюдения над объектом изучения и экспериментирования, поднимаясь через эмпирические выводы к научным понятиям, категориям, к системе науки. Таким был путь и нашего исследования. Полем наблюдений и экспериментирования служит полувековой опыт обучения истории в советской школе и почти полувековой личный опыт автора в качестве учителя, районного методиста, областного инспектора, руководителя студенческой практикой — от начального обучения истории до лекций и семинарских занятий в педвузе. Почти каждая методическая рекомендация в этой книге десятки раз проверялась на практике, а результаты ее применения подвергались анализу на более или менее массовом материале ученических работ, экзаменационных ответов, протоколов уроков.

Автор имеет возможность продемонстрировать лишь незначительную долю опытного материала в тексте книги и в приложе-

нии к ней. Так строится научное исследование в области методики: от учительского стола, от ученической парты, от урока. Однако результаты нашего исследования изложены в иной последовательности — начиная с общего учения о методах преподавания истории.

Мы считали необходимым из конкретного комплекса, каким является любой, казалось бы простейший и обыденный, акт учебной работы, например «рассказывание» исторического материала учителем, путем анализа и абстрагирования выделить и рассмотреть каждый компонент «в чистом виде». Такому исследованию «в чистом виде» подвергнуты три группы методов обучения истории — методы устного сообщения, наглядного обучения и работы по тексту. Каждая из них характеризуется специфическими источниками и закономерностями познания, психологическими особенностями и своеобразным способом работы учителя и учащихся. Абстрагирование методов и рассмотрение их «в чистом виде» дают возможность исследования преимуществ и границ применения, степени эффективности и целесообразности каждого из методов в конкретной ситуации учебного процесса, т. е. в связи с изучением определенного исторического материала, с идейным содержанием и конкретными задачами урока.

От общего учения о методах преподавания истории открываются пути исследования все более конкретных вопросов методики — пути к методике решения важнейших образовательно-воспитательных задач школьного курса (например, к разработке методики формирования исторических понятий, методики эстетического воспитания в преподавании истории), к методике изучения различных сторон общественной жизни (вопросов экономики, вопросов культуры), наконец, к научной разработке методики изучения важнейших разделов школьного курса, сложных тем и отдельных уроков.

Этот же путь абстрагирования применен и в теории урока истории, в частности в изучении проблемы типологии уроков истории: типы уроков исследуются первоначально в чистом виде, чтобы затем рассмотреть смешанные конкретные разновидности, имеющие место в практике преподавания истории¹. Иначе невозможен научный анализ ни одного вопроса методики.

Теоретической связью между учением о методах и теорией урока истории являются раскрытие дидактикой закономерности процесса обучения — усвоения, последовательность и единство его основных звеньев — восприятия, осмысливания, закрепления, применения, проверки знаний, умений и навыков. В исследовании о методах автор стремится выяснить применение метода на всех указанных звеньях процесса обучения истории. Более подробно это рассмотрено в отношении метода рассказа, метода

¹ См.: А. Вагин. Типы уроков по истории. М., Учпедгиз, 1957.

работы с картиной, с меловым чертежом. С другой стороны, в основе теории урока и типологии уроков истории лежат, в конечном счете, те же закономерности и основные звенья процесса обучения; на этой основе исследована методика урока истории, содержащего все звенья процесса обучения — усвоения и намечена типология уроков истории с преобладанием того или иного звена.

Методологическим ориентиром для исследователя служит диалектическое понимание природы педагогических явлений и их отражения в теории предмета — понятий педагогики и методики. Только такой подход к предмету изучения дает возможность раскрыть внутреннее единство обучения и воспитания в преподавании истории, единство и взаимопроникновение звеньев процесса обучения — усвоения, единство всех трех групп методов обучения истории, единство методов обучения внутри каждой группы, переход, например, одного из методов устного сообщения в другой, сочетание, слияние методов (аналитическое описание переходит в объяснение, сочетание рассказа с картинным описанием превращает изложение в живое изображение и т. д.), единство, взаимопроникновение и слияние различных типов урока истории. При таком подходе к исследованию раскрывается диалектическая природа самого метода обучения истории, который предстает перед нами не только как способ работы учителя, но и как соответствующий способ работы учащихся, как качественно особый способ учебной деятельности и учителя и учащихся, не только как способ передачи исторических знаний, но и как обучение учащихся умению приобретать знания; при этом методы работы, применяемые учителем, выступают и как методы обучения школьника этой работе, как показ этой работы.

Отсюда понимание процесса формирования умений и навыков не как особой добавочной «задачи» учителя истории, а как органической стороны обучения — учения в целом.

Одним из важнейших положений методики истории и одним из условий ее дальнейшего плодотворного развития мы считаем освобождение от тезиса о безусловной связи между методом и дидактической задачей, признание ежедневно подтверждаемого практикой преподавания истории факта *гибкости* каждого из методов, т. е. его способности в различных вариантах служить решению различных дидактических задач во всех последовательных звеньях процесса обучения — усвоения.

Мы стремились проследить и другую сторону диалектической природы методов обучения — их *вариантность*, позволяющую решать каждую дидактическую задачу различными методами и приемами. Этим открывается возможность научно обоснованного выбора наиболее целесообразных методов и приемов работы в зависимости от содержания изучаемого материала,

подготовленности класса, идейно-воспитательных и познавательных задач.

Гибкостью и вариантноностью методов обучения определяется практически неисчерпаемое многообразие методики проведения уроков истории, а понимание урока как звена, как органической части школьного курса истории, определенного раздела, темы, понимание урока как такого этапа в раскрытии конкретного содержания темы, в котором реализуется либо преимущественно один из закономерных моментов усвоения данной темы, либо относительно законченный процесс усвоения небольшого учебного материала, дает возможность построить гибкую, практически применимую, теоретически обоснованную типологию уроков истории, которая помогает целесообразно построить каждый очередной урок, творчески (а не механически) распределив материал темы и воплотив его не в простом чередовании, а в единой и гибкой *системе* уроков различного типа, эффективно используя богатство методов и методических приемов. С другой стороны, намеченная классификация типов уроков истории не исключает, а, наоборот, предполагает выработку в практике советской школы новых типов и разновидностей уроков истории, обеспечивая научное предвидение в этой области и теоретически ориентируя творческие поиски учителя.

В данной книге мы стремились исследовать и ту сторону единства обучения и воспитания, которая воплощается в научности и партийности не только самого содержания школьного курса истории, но и в идейно-воспитательной направленности всех методов, приемов и средств обучения истории — и рассказа, и описания, и характеристики — исторических представлений и понятий, формируемых у учащихся, в способах раскрытия познавательного и воспитательного значения изучаемого исторического факта.

За полвека советской методической наукой сделано немало. Но неизмеримо более обширна область, подлежащая исследованию. Дальнейших успехов методики истории как науки, успехов в практике преподавания истории в школе следует искать не на пути односторонних увлечений применением модных средств и приемов, а в разработке стройной *системы* многообразных методов и форм работы учителя и учащихся, во всестороннем развитии устойчивых интересов, способностей и умения самостоятельно работать, в развитии образного и понятийного исторического мышления и формирования нравственного облика советского школьника. Понимание обучения как двустороннего процесса — работы учителя и работы школьника — требует активизации всех методов, активизации всех звеньев процесса усвоения, разработки системы методов как способов организации активной самостоятельной работы учащихся, требует привлечения в область методики известного принципа воспитания, сформулиро-

ванного А. С. Макаренко: «Как можно больше доверия и как можно больше требования к воспитаннику». Наша методика страдает недостатком доверия к силам и возможностям школьника. Необходимо вооружить учителя убежденностью в мудрости и справедливости общеизвестного высказывания великого славянского педагога, с глубоким оптимизмом и демократизмом утверждавшего, что по правильно построенной лестнице обучения, где каждая достигнутая ступень делает посильным переход на следующую, можно *каждого* возвести на самый высокий уровень знаний.

К стр. 27. Более того, данные обследования, проведенного в 1967/68 учебном году в школе № 33 г. Тулы, в Лазаревской школе Щекинского района Тульской области и др., показали, что у большинства учащихся IX—X классов имеются весьма бледные, отрывочные, а нередко искаженные представления об общем ходе исторического процесса с древнейших времен до конца XVIII в., об основных чертах общественного строя и важнейших событиях истории рабовладельческого и феодального общества (курс V—VII классов).

К стр. 189. В течение ряда лет (в 1943, 1952, 1967 гг.) мы неоднократно проводили обследование, имевшее целью выяснить содержание образных представлений, возникших у учащихся IX, VIII и VI классов *на основе иллюстративного материала* школьных учебников и сохранившихся в их памяти. Нас интересовали вопросы: какие именно иллюстрации вызывают наибольший интерес учащихся данного возраста, прочнее всего сохраняются в их памяти, имеются ли сколько-нибудь существенные различия в этом отношении между мальчиками и девочками, какими моментами, помимо содержания и характера самой иллюстрации, определяется прочность впечатления, оставляемого ею в сознании школьника?

В январе 1968 г. в трех классах школ № 33 и 36 г. Тулы нами проведено одно из таких обследований. Учащимся в шестых классах было предложено в течение 15—20 минут перечислить запомнившиеся им иллюстрации в учебнике Ф. П. Коровкина, по которому они учили историю год назад. Обследование охватило 94 человека, в том числе 40 девочек и 54 мальчика.

Число иллюстраций, названных каждым из учащихся, резко различно: от одной до 32. Из общего числа 165 иллюстраций в учебнике, в том числе 15 цветных (карты, схемы, схематические планы не учитываем), ни одним из учащихся не названы 54 иллюстрации, главным образом мелкие документальные изображения изолированных предметов (древнекитайские статуэтки, орудия труда, верхняя часть индийской колонны и пр.), а также большинство портретных изображений исторических деятелей (7 из 10). Все же $\frac{2}{3}$ иллюстраций запомнились тем или другим учащимся. *Основное содержание иллюстративного материала учебника довольно прочно вошло в сознание школьников.* С этими образами связаны конкретные знания и общен исторические понятия, усвоенные из древней истории. Описывая содержание иллюстраций, школьники оперируют соответствующими понятиями («раб», «рабовладелец», «жрец»,

¹ Относящиеся к тексту, отмеченному звездочкой.

«полководец», «император», «родовой строй», «римский легион», «македонская фаланга» и пр.). Смещение понятий (например, вместо «рабовладелец» назван «феодал») или включение иллюстраций из учебника истории средних веков носит единичный характер (6 учащихся). Это дает право сделать вывод: *представления учащихся VI класса, связанные с иллюстративным материалом из учебника Ф. П. Коровкина, составляют существенную часть их знаний из древней истории, хорошо сохранившуюся в памяти.*

Выделив из массы иллюстративного материала учебника 40 рисунков, упомянутых по меньшей мере 7 школьниками, обнаружим, что в это число вошли *все* цветные иллюстрации и *все* те, цветной вариант которых имеется в серии стеновых картин,— 21 иллюстрация. А из 150 одноцветных рисунков в учебнике хорошо запомнились только 19 (восьмая часть!). Таковы убедительные данные, свидетельствующие о преимуществах цветной иллюстрации. Ее существенные преимущества учтены, например, при издании нового учебника древней истории для пятых классов Oberschule в ГДР (1967), составленного D. Behrendt, B. Brenties, H. Dieter, W. Padberg.

В нем почти все иллюстрации в тексте либо цветные, либо подцветенные.

Однако не все цветные иллюстрации в равной мере запомнились учащимися. Чаще всего они называют «Первобытное стадо людей» (ее называли 50 школьников), «Бой гладиаторов в амфитеатре» (32), «Нападение восставших рабов на римских воинов» (31), «Постройка пирамиды» (38), «Родовой поселок» (25), «Храмовое хозяйство» (25), «В пещере первобытных людей» (23), «Вавилон» (23), «Казнь восставших рабов» (23), «Саламинский бой» (20), «Восстание «желтых повязок» (18). В то же время из числа одноцветных иллюстраций особенно запомнились «Охота на мамонта» (47), «Пирамиды» (29), «Раненый Спартак» (36), «Македонская фаланга» (34), «Захват Рима варварами» (20), «Геракл со шкурой льва» (31), «Мальчик с занозой» (12).

Иными словами, запомнились иллюстрации, вызвавшие наибольший интерес, поразившие воображение, разбудившие сильные эмоции, отличающиеся драматизмом сюжета, героизмом и мужеством персонажей. Нельзя не подчеркнуть, что все это, за редким исключением,— сюжетные композиции, созданные современными художниками, «учебные» картины, а не документальные изображения. Этими данными, по нашему убеждению, полностью оправдывается применительно к учебникам для V—VI классов сочетание документальной иллюстрации с сюжетной учебной композицией.

Мальчиков этого возраста интересует военная тематика. Они хорошо запомнили сцену взятия Карфагена (13), «Триумф» (11) и ряд упомянутых выше цветных иллюстраций, изображающих сражения, восстания, схватки. Однако изолированные изображения предметов вооружения, воинов, колесниц, боевых слонов и пр. названы двумя-тремя мальчиками. Точно так же изолированные изображения, относящиеся к вопросам культуры (иероглифы, школа в Афинах и пр.), называются одной-двумя девочками. Большая часть упоминаний картин «Акрополь», «Улица в Помпеях», «Гонимая мастерская», «Продажа рабов» сделана девочками. Из архитектурных памятников дети больше всего запомнили Китайскую стену (9), амфитеатр в Риме (17), акведук (6), храм Зевса (8), из скульптур — статую Зевса (10), Дискобола (7).

Среди иллюстраций, знакомящих с процессами труда, чаще названы обработка земли мотыгами (10), первобытные орудия труда (14), изготовление бумаги (10) и посев риса в Китае (8).

Среди героев древности главное место в сознании учащихся по праву занял Спартак. Иллюстрацию «Раненый Спартак» называли 36 человек — 13 девочек и 23 мальчика. Изображение Александра Македонского упомянули 12 учащихся, в основном мальчики, Юлия Цезаря и Ганнибала — 4 мальчика. Портретов Перикла, Демосфена, Фемистокла не вспомнил никто.

Из беседы с учащимися и с учителем выясняем: как правило, особенно хорошо запомнились те иллюстрации, по которым проводилась активная работа на уроках или при выполнении домашних заданий. *Итак, работа по иллюстрациям в учебниках для V—VI классов — один из важнейших путей к прочному овладению содержанием курса истории.* В отличие от шестиклассников учащиеся VIII—IX классов проявляют повышенный интерес к портрету (см. стр. 202), к изображениям документального характера, к схематическим планам сражений, к бытовой стороне.

Эти выводы в основном подтверждаются аналогичным обследованием, проведенным в 1967/68 учебном году в VI—IX классах учительницей Лазаревской школы Щекинского района Тульской области А. Ф. Фокиной.

К стр. 248. Эффективность применения рисунков и аппликаций на классной доске проверялась мной неоднократно в различных классах средней школы. В 1966 г. такая проверка проведена при участии студентов IV курса пединститута им. Л. Н. Толстого в школе № 33 г. Тулы на материале урока «Возникновение городов в Западной Европе». В четырех параллелях VI класса сложный вопрос об отделении ремесла от сельского хозяйства и возникновении города был объяснен с помощью аппликаций (по Д. Н. Никифорову). Ответы учащихся на повторительно-обобщающем уроке по второму периоду истории средних веков — через 16 недель после изучения указанной темы — убедительно показали, что учащиеся получили об этом процессе достаточно отчетливые и прочные представления.

Эксперимент был проведен по одному из элементов материала, а именно по вопросу, где, в каких пунктах чаще всего возникали города. В VI А классе этот вопрос был объяснен учителем с применением шести силуэтов-аппликаций (см. стр. 248) с разбором и закреплением по соответствующему тексту в учебнике; в VI В применение аппликаций не сочеталось с работой по учебнику; в VI Б объяснения давались без аппликаций, но закрепление по тексту учебника проведено; наконец, в VI Г были даны устные объяснения без применения наглядности и без привлечения учебника. На следующем уроке (без предупреждения и без специального задания) проведен письменный опрос. Вот его результат (см. табл. на стр. 420 сверху).

Высокий процент учащихся, назвавших третий пункт, во всех параллелях, видимо, объясняется применением аппликаций Д. Н. Никифорова при разъяснении вопроса об отделении ремесла от земледелия (аппликация кузницы помещалась нами на скрещении дорог, где и «возникнул» ремесленный поселок). Почти одинаковые показатели по восьмому пункту связаны с тем, что он не был объяснен учителем, а усвоен всеми учащимися из текста учебника. Показатели по всем остальным пунктам резко расходятся: самые высокие в VI А

№ пункта	Название пунктов, где возникали города	Число учащихся (в %), указавших данный пункт			
		VI А	VI В	VI Б	VI Г
1	У стен замка	100	67	50	40
2	У стен монастыря	92	60	50	49
3	На пересечении дорог	100	92	95	82
4	У мостов	92	55	37	30
5	У бродов	—	4	—	34
6	В устьях рек	86	63	61	19
7	У развалин римских крепостей . . .	61	22	16	13
8	У морских гаваней	44	37	25	30

классе, где применение аппликаций при объяснении закреплено работой по тексту на самом уроке, самые низкие там, где объяснения учителя не подкреплены средствами наглядности и текстом учебника. Эффективность применения аппликаций точно так же подтверждена экспериментально: в обоих классах, где применялись аппликации, показатели в 1,5—2 раза выше. Еще более выразительны данные о степени полноты усвоения материала каждым из учащихся:

Класс	Способ изучения	Число учащихся в классе	Из них указали пунктов						
			7	6	5	4	3	2	1
VI А	Объяснения, аппликации и текст	36	3	23	8	2	—	—	—
VI В	Объяснения и аппликации	27	—	2	9	7	6	2	1
VI Б	Объяснения и текст . .	40	1	—	7	8	14	8	2
VI Г	Объяснения	23	—	—	3	5	6	7	2

Таким образом, четыре и более пунктов усвоили: в VI А классе все учащиеся, в VI В — 67%, в VI Б — 40%, в VI Г — 32%.

Таким образом, применение наглядности в виде аппликаций более чем вдвое повышает усвоение данного материала; наиболее эффективно сочетание наглядных средств с работой по соответствующему тексту учебника. Этим достигается по существу стопроцентное и весьма прочное усвоение на самом уроке.

К стр. 336. В усвоении хронологии учащимися IV—VI классов существенное значение имеет создание прочных представлений о последовательности исторических событий, образование в сознании школьников этого возраста «хронологических рядов». Особо важно установление и закрепление в памяти учащихся последовательности таких событий, которые являются вехами значительных этапов 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 школ № 6, 11, 14, 15, 33, 34 и 36 г. Тулы автором проведена экспериментальная проверка и анализ хронологических представлений, сложившихся в результате изучения истории средних веков в VI классе, т. е. на материале годовой давности. Проверка, охватившая более чем 400 школьников, имела целью: а) выяснить степень устойчивости и правильности временных представлений и связей, сохранившихся у учащихся к тому времени, когда соответствующие хронологические даты ими забыты и речь может идти главным образом о хронологических представлениях, отражающих *последовательность* важнейших событий; б) выяснить влияние, какое оказывает на образование этих представлений та или иная последовательность изучения самого программного материала. Последний момент имеет существенное значение для школьного курса истории средних веков, где чередование синхронного материала из истории различных стран связано с нарушениями хронологической последовательности.

В ходе проверки учащиеся заполняли небольшие печатные анкеты, содержащие 6 вопросов такого характера: что было раньше — крестовые походы или Столетняя война? Реформация и крестьянская война в Германии или расцвет неограниченной королевской власти во Франции? И т. п. Анкета содержала 3 вопроса по материалу X—XV вв. и 3 вопроса по XVI—XVII вв. Если учащийся не представлял себе последовательности указанных двух событий, он оставлял вопрос без ответа. Результаты опроса (в процентах) представлены в таблице:

№ вопросов	Ответы всех учащихся			В том числе учащихся на «4» и «5»		
	правильные	неправильные	не знают	правильные	неправильные	не знают
1	86	19	6	87	9	4
2	62	30	8	67	27	6
3	67	21	12	69	27	4
4	31	54	15	34	59	9
5	42	38	20	52	36	12
6	25	57	18	24	67	9

Из таблицы со всей очевидностью явствует, что представления о последовательности важнейших событий X—XV вв., изученных ранее, у основной массы учащихся (от 62 до 86%) правильные. Об их устойчивости говорит незначительный процент вопросов, оставленных без ответа. Что касается хронологических представлений, относящихся к материалу XVI—XVII вв., пройденному сравнительно недавно, таблица отражает картину их неустойчивости, искаженной хронологической перспективы в сознании большинства учащихся: 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 увереннее дают правильные

ответы на первые три вопроса и столь же уверенно — неправильные ответы на последние вопросы.

Чем объясняются установленные массовым анкетированием искажения в представлениях школьников о последовательности событий XVI—XVII вв.? Почему вопреки хронологической таблице в учебнике, вопреки табличкам основных дат в конце каждой главы, вопреки записи дат на классной доске и неоднократному их повторению на следующих уроках истории в VI классе, почему большинство учащихся в VII классе (т. е. через 8—9 месяцев) утверждают, что абсолютизм 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 неградивости учителя (в обследованных школах учителя проявляют большую заботу о закреплении хронологии) и не в неградивости учащихся (представления отличников страдают теми же недостатками). Основная причина, видимо, заключается в том, что в образовании устойчивых временных связей и представлений учащихся этого возраста (IV—VI классы) решающее значение имеет *очередность* изучения материала; при неокрепшей, неразвитой исторической перспективе школьника события, изучаемые позже, воспринимаются в его сознании как происходившие позднее. Очередность, предусмотренная школьной программой, согласно которой события, связанные с кардиналом Ришелье и Людовиком XIII, изучаются ранее, чем события крестьянской войны 1525 г., — такая очередность оказалась сильнее датировки соответствующих событий хронологических таблиц, исторической последовательности и синхронных связей. Эта искаженная перспектива и закрепилась в сознании учащихся прочнее, чем хронологические даты, в скорости 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 учили задолго до «встречи» с Листером и Мюнцером, а о кардинале Ришелье узнали раньше, чем о революции 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%!

Результаты экспериментальной проверки позволяют сделать ряд выводов. Первый и самый главный: учитывая сравнительную сложность материала истории средних веков в отношении хронологии и недостаточное развитие временных представлений школьника этого возраста, необходимо обратить особое внимание на укрепление общей исторической перспективы в сознании учащихся. С этой целью шире, чем это имеет место в практике преподавания, укреплять синхронные связи событий средневековья с известными учащимся (из эпизодических «рассказов» в IV классе) событиями отечественной истории. Опыт установления таких связей, проведенный нами на ряде уроков в VI классе школы № 33 г. Тулы, полностью себя оправдывает. Возможности для этого имеются. К примеру, дату сражения на Косовом поле и дату изгнания монгольских завоевателей из Китая полезно сопоставить с хорошо знакомой учащимся датой Куликовской битвы, установить, что королева Елизавета I была современницей Ивана Грозного, а Людовик XIV — Петра I 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 класса, как это сделано в пробном учебнике А. А. Вагина и Н. В. Сперанской (1967). Совершенно очевидна также необходимость синхронистической таблицы по XVI—XVII вв. в учебнике истории средних веков для VI класса.

Далее, желательно пересмотреть вопрос о последовательности изучения материала III раздела курса истории в VI классе с учетом указанной выше особенности осознания хронологических отношений школьниками данного возраста. Если синхронная структура курса новой истории не вызывает заметных нарушений хронологической перспективы у учащихся IX класса, хронологические представления которых значительно развиты, то в VI классе представляется необходимым свести к неизбежному минимуму резкие отклонения от хронологической последовательности в изучении важнейших тем. В частности, изучение Реформации и крестьянской войны в Германии должно предшествовать изучению темы «Расцвет абсолютизма во Франции», как это было в школьном учебнике Е. А. Косминского (1940—1957), как это сделано в пробном учебнике А. А. Янко-Триницкой и З. И. Добрыниной (1967). Наконец, заставляет задуматься качество хронологических представлений успевающих на «4» и на «5». Не довольствуемся ли мы в оценке их успеваемости ответами по текущему заданию, по хорошо «выученному» отрезку материала? Достаточно ли заботимся о понимании ими общего хода истории и внутренней связи изучаемых явлений?

К стр. 343. Индивидуальные различия в представлениях учащихся, созданных на основе одного и того же конкретного материала, связаны с избирательным характером восприятия, в силу которого различными людьми воспринимаются те или иные элементы, стороны, детали объекта в зависимости от интересов, возраста, подготовленности к восприятию и других обстоятельств. Любопытные наблюдения дает анализ представлений, сложившихся у школьников на основе иллюстраций в учебнике. Учащимся шестых классов школ № 33 и 36 г. Тулы было предложено в течение 20 минут перечислить (т. е. назвать или кратко описать) запомнившиеся им иллюстрации в учебнике истории Ф. П. Коровкина (для V класса). При этом, вспоминая содержание цветной иллюстрации «Родовой поселок», большинство мальчиков отметили мужчину, «идущего на охоту» с собакой, а о женщине с зернотеркой на переднем плане один из мальчиков по памяти написал: «стирает белье» (очевидно, мало обратив внимание на женскую работу). Большинство девочек из содержания этой картины запомнили двух жниц с серпами... Из числа иллюстраций по культуре древнего Китая мальчики назвали «Изготовление бумаги», а девочки — «Производство шелка».

К стр. 353. Интересные наблюдения о методике формирования исторических понятий в VI классе и об условиях, благоприятствующих развитию понятийного мышления школьников этого возраста, позволила сделать экспериментальная проверка пробного учебника истории средних веков А. А. Янко-Триницкой и З. И. Добрыниной в школах № 8 и 36 г. Тулы.

Материал о средневековом ремесле изложен в пробном учебнике (§ 16) очень четко: строго дозированные конкретные данные (в маленькой мастерской работало не более 5—6 человек: мастер, члены его семьи, один-два подмастерья, ученики; количество изготавливавшихся изделий невелико) тут же

получают обобщающую формулировку: «Ремесленное производство было мелким». Аналогично вычленяются остальные четыре признака ремесленного производства — каждый на основе необходимого и достаточного материала и очень последовательно. В учебнике Е. В. Агibalовой и Г. М. Донского, по которому работал контрольный класс, изложение этого материала (§ 17) менее четко, менее последовательно; не раскрыт признак «мелкое производство»; признак «производство на заказ и на продажу» декларируется без объяснений; не упомянуто отсутствие разделения труда в мастерской. А главное, описательный материал содержит ряд случайных, несущественных деталей, затрудняющих вычленение важнейших признаков и восхождение учащихся к понятию.

Проверочные работы в экспериментальном VI Б и в контрольном VI А классах школы № 8 с задачей «Указать признаки средневекового ремесла» дали следующие результаты (в процентах):

Классы	Указали основные признаки					Упомянули несущественные детали «тесная, сырая мастерская» и др.
	мелкое производство	ручное производство	нет разделения труда	мастер — собственник орудий	продажа и работа на заказ	
VI Б (эксп.)	73	85	70	41	21	—
VI А (контр.)	46	60	—	21	3	36

Таким образом, перечисленные в пробном учебнике пять признаков усвоены учащимися экспериментального класса значительно лучше, чем четыре признака, названные в стабильном учебнике,— школьниками контрольного класса.

Основная масса учащихся в VI Б классе усвоила три признака, в том числе такой сложный, как отсутствие разделения труда. В VI А лишь один (простейший!) признак усвоен немногим более чем половиной учащихся. Зато во многих (36%) работах в этом классе в качестве признаков ремесла названы случайные, несущественные детали: «сырая, тесная мастерская», «с маленьким оконцем», право иметь не более двух станков (факт, относящийся к ткацкому, а не к любому ремеслу), наличие «двух учеников и одного подмастерья» (32% ответов). Иными словами, значительная часть учащихся этого класса в процессе усвоения нового понятия не сумела оторваться от единичных, частных, несущественных моментов, подняться к четкому обобщению, правильно отражающему существенные черты явления.

Выводы: на ранней ступени обучения истории (IV—VI классы) работа над развитием понятийного мышления учащихся, над формированием исторических понятий проходит значительно *более успешно* при условии, если: а) конкретный материал, служащий основой формируемого понятия, строго дозирован, содержит ярко выраженные существенные моменты, необходимые и достаточные для вычленения основных признаков; б) сообщение этого материала учителем (или в учебнике) строго последовательно; в) по мере его

сообщения проводится его группировка и обобщение в точной формулировке (признака); г) каждый признак объяснен и обоснован доступным, конкретным материалом; д) если учитель, фиксируя внимание учащихся на существенных чертах и связях, помогает им отвлечься, освободиться от случайных, единичных деталей, облегчая таким образом восхождение от образа к понятию. Этим достигается усвоение *всех тех немногих признаков*, закрепление которых в сознании учащихся обеспечивает большее богатство содержания и большую точность понятия.

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

(работы указаны в хронологическом порядке)

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. Учпедгиз, 1947.

М. А. Зиновьев. Основные вопросы методики преподавания истории. Изд-во АПН РСФСР, 1948.

М. А. Зиновьев. Очерки методики преподавания истории. Изд-во АПН РСФСР, 1955.

В. Г. Карцов. Методика преподавания истории СССР в начальной школе. Учпедгиз, 1951.

В. Г. Карцов. Очерки обучения истории СССР в VIII—X классах. Учпедгиз, изд. 1, 1952; изд. 2, 1955.

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. Учпедгиз, 1959.

Л. П. Бушник. Очерки развития школьного исторического образования в СССР. Изд-во АПН РСФСР, 1961.

А. И. Стражев. Методика преподавания истории. «Просвещение», 1964.

II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ

Г. И. Годер. Изучение истории древнего мира в V классе. «Просвещение», 1965.

Е. В. Агибалова, Г. М. Донской. Методика преподавания истории средних веков. Пособие для учителя. «Просвещение», 1966.

И. Я. Лернер. Содержание и методы обучения истории в V—VI классах вечерней (сменной) школы. Изд-во АПН РСФСР, 1962.

¹ В указатель включены книги, брошюры и сборники. Статьи по вопросам методики учитель найдет в журнале «Преподавание истории в школе», издаваемом с 1946 г. См. также ссылки в тексте и в примечаниях.

А. В. Ефимов. Методическое пособие по новой истории. 1640—1870 гг. «Просвещение», 1964.

П. С. Лейбенгруб. Изучение истории СССР в VII классе, изд. 2, «Просвещение», 1967.

«Изучение истории СССР в старших классах вечерней (сменной) школы», под ред. М. Ю. Поволоцкой. «Просвещение», 1965.

И. Канторович, В. Орлов, И. Тонконогий. Методическое пособие по новой и новейшей истории для учителей вечерних (сменных) школ, вып. 1, 1964 и вып. 2, 1965, «Просвещение».

Е. А. Кургинян. Новейшая история. Методическое пособие для учителей. «Просвещение», 1964.

III. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

«Воспитание и развитие учащихся в обучении истории». Сборник, под ред. И. П. Рахмановой. «Просвещение», 1966.

А. В. Ефимов и А. З. Редько. Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории. Изд-во АПН РСФСР, 1958.

«Эстетическое воспитание на уроках истории». Сборник статей, сост. Н. С. Мичурина. Учпедгиз, 1962.

«Связь преподавания истории с жизнью». Сборник, под ред. Н. Г. Дайри и А. Б. Мельникова. Изд-во АПН РСФСР, 1962.

А. Т. Кинкулькин и П. С. Лейбенгруб. Некоторые вопросы преподавания истории в школе. Изд-во АПН РСФСР, 1957.

А. Н. Алексеев. Руководство атеистическим воспитанием в школе. «Просвещение», 1965.

Н. Н. Лысенко и Г. И. Подлукский. Атеистическое воспитание на уроках истории в восьмилетней школе. «Радянська школа». 1964 (на укр. яз.).

«Преемственность в методах преподавания истории (III—V классы)», под ред. Е. И. Никаноровой. Изд-во АПН РСФСР, 1961.

IV. РУКОВОДСТВО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ И АКТИ- ВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

«Активизация учащихся на уроках истории». Из опыта работы учителей Ленинграда. Сборник статей. Учпедгиз, 1958.

«Активизация познавательной деятельности учащихся 5-х классов при обучении истории». Сборник статей, под ред. П. В. Горы. Учпедгиз, 1962.

А. И. Александров. Самостоятельная работа учащихся при изучении истории. «Просвещение», 1964.

Е. А. Бастиани. Самостоятельная работа учащихся на уроках истории в пятых классах средней школы. Учпедгиз, 1961.

Е. И. Вайнберг, А. А. Кирилло, З. А. Огризко. Самостоятельная работа учащихся при изучении истории древнего мира. Учпедгиз, 1962.

«Опыт изучения истории средних веков в VI классе». Сборник, под ред. П. В. Горы. «Просвещение», 1965.

Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы (Познавательная активность учащихся и эффективность обучения). «Просвещение», 1966.

Н. Г. Дайри. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. Изд-во АПН РСФСР, 1960.

«За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в средней школе». Сборник, под ред. Ф. П. Коровкина, П. С. Лейбенгруба, Н. Г. Дайри и других. «Просвещение», 1964.

И. Я. Лернер. Изучение истории СССР в IX классе (Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся). Изд-во АПН РСФСР, 1963.

И. Е. Мерзон. Домашние задания по истории для 8-летней школы. Учпедгиз, 1963.

Г. Ц. Цвикальская. Активизация учебного процесса в школах рабочей и сельской молодежи на уроках истории и литературы. «Радянська школа», 1962 (на укр. яз.).

У. НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Н. И. Аппарович, Г. Г. Герасимова. Наглядные пособия по истории СССР. VII класс. Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Н. И. Аппарович, Г. Г. Герасимова. Наглядные пособия по истории СССР. «Просвещение», 1965.

В. Е. Вакурко. Изготовление и использование объемных наглядных пособий на уроках истории. «Радянська школа», 1952 (на укр. яз.).

Т. А. Герасимов. Кабинет истории в школе. Учпедгиз, изд. 1, 1954, изд. 2, 1959.

«Оборудование уроков истории самодельными наглядными пособиями». Сборник статей, сост. Т. А. Герасимов и Г. Г. Герасимова. Учпедгиз, 1962.

А. А. Кирилло. Кружки по изготовлению наглядных пособий при Государственном историческом музее. Изд-во АПН РСФСР, 1961.

А. С. Марков. Использование политических карикатур на уроках новой истории. «Просвещение», 1964.

Д. Н. Никифоров. Наглядность в преподавании истории. «Просвещение», 1964.

Т. А. Сазонов. Из опыта применения наглядных пособий в обучении истории. Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Мел и доска на уроках истории

В. С. Мурзаев. Рисунки на классной доске в преподавании истории. Учпедгиз, 1946.

Д. Н. Никифоров. Наглядность в преподавании истории древнего мира и средних веков (Доска и мел на уроках истории в V—VII классах). Учпедгиз, 1955.

А. А. Вагин. Наглядность в преподавании истории СССР (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах). Учпедгиз, 1952.

Г. Гимпель, Х. Мейенбург, д-р Фл. Осбург и др. Меловые чертежи к урокам истории. «Просвещение», 1965 (пер. с нем.).

VI. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

О. В. Волобуев и С. А. Секиринский. Художественно-историческая хрестоматия. Средние века. «Просвещение», 1965.

А. И. Назарец и Т. Н. Папенкова. История СССР в художественно-исторических образах. Учпедгиз, 1963.

А. А. Вагин. Художественная литература в преподавании новой истории (1640—1917). Хрестоматия для учителя, «Просвещение», 1966.

А. Д. Рогов и Г. М. Линко. Хрестоматия поэтических произведений по истории древнего мира и средних веков. М., «Просвещение», 1967.

Н. В. Попов. Новейшая история в художественно-исторических образах. 1917—1945. М., «Просвещение», 1967.

А. В. Шестаков, О. В. Волобуев. История древнего мира в художественно-исторических образах. М., «Просвещение», 1968.

VII. УРОК ИСТОРИИ

А. А. Вагин. Типы уроков по истории. Учпедгиз, 1957.

Н. Г. Дайри. О методических вариантах уроков. Учпедгиз, 1951.

П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. Изд-во АПН РСФСР, 1960.

А. А. Янко-Триницкая. Обобщающе-повторительные уроки по истории. Учпедгиз, 1956.

Введение	3
--------------------	---

Раздел I.

Содержание и задачи курса истории в советской школе

Глава I. Образовательные и воспитательные задачи преподавания истории в школе. Структура школьного курса истории	7
§ 1. Образовательные и воспитательные задачи обучения истории	—
§ 2. Структура и содержание курса истории	20
§ 3. Связь исторического материала школьного курса с современностью. Связь обучения истории с жизнью	32

Раздел II.

Методы обучения истории в советской школе

Глава II. Методы устного сообщения исторического материала	49
§ 4. Вопрос о методах устного изложения на уроках истории	50
§ 5. Методы устного изложения. Рассказ и сообщение об исторических событиях	54
§ 6. Описание и характеристика, объяснение и рассуждение на уроках истории. Школьная лекция	64
§ 7. Средства и приемы конкретизации в повествовании и описании исторических явлений	75
§ 8. Основные требования к изложению исторического материала. Язык учителя истории	87
§ 9. Беседа на уроках истории	99
§ 10. Изложение учителя и работа учащихся	114
Глава III. Методы наглядного обучения истории	137
§ 11. Наглядность в обучении истории	—
§ 12. Виды картин, используемых в преподавании истории, и принципы их отбора	149
§ 13. Методы работы с картиной на уроках истории	158
§ 14. Иллюстрации в учебнике	184
§ 15. Методика работы с иллюстрациями	189
§ 16. Портрет в преподавании истории	200
§ 17. Карикатура и ее использование в преподавании истории	210
§ 18. Работа с картой	217
§ 19. Мел и доска на уроках истории	234
§ 20. Экранные пособия и другие технические средства в обучении истории	249
Глава IV. Методы работы с текстом в обучении истории	266
§ 21. Требования к учебнику истории. Работа с текстом учебника в классе и дома	—
§ 22. Работа с историческим документом	276
§ 23. Использование художественной литературы в преподавании истории	287

Глава V. Проблема методов обучения истории	296
§ 24. Вопрос о системе методов в методической литературе	—
§ 25. Система методов обучения истории в советской школе	308

Раздел III.

Методика работы над понятиями

Глава VI. Создание исторических представлений и формирование исторических понятий	329
§ 26. Развитие представлений о времени и усвоение хронологии	—
§ 27. Значение исторических представлений и пути их создания	336
§ 28. Формирование исторических понятий	341

Раздел IV.

Методика урока истории

Глава VII. Урок истории	365
§ 29. Идейное содержание, образовательные и воспитательные задачи урока	—
§ 30. Урок — звено школьного курса истории	372
§ 31. Общая методика урока истории	375
§ 32. Проблема типологии уроков в советской педагогической и методической литературе	385
§ 33. Типы уроков истории	391
Заключение	412
Примечания	417
Указатель литературы	426

Алексей Алексеевич Вагин

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Редактор *Н. П. Ковалевская*

Переплет *С. Нодельман*

Художественный редактор *В. И. Рывчин*

Технический редактор *В. В. Новоселова*

Корректоры *А. А. Рукосуева* и *Т. М. Графовская*

Сдано в набор 2/XI 1967 г. Подписано в печать
26/IV 1968 г. 60×90¹/₁₆. Типографская № 2.

Печ. л. 27,0. Уч.-изд. л. 27,75. Тираж 100 тыс. экз.
(Пл. 1968 г. № 199) А. 07010. Заказ № 619.

Издательство «Просвещение» Комитета по печати
при Совете Министров РСФСР. Москва,
3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография изд-ва «Уральский рабочий»,
Свердловск, проспект Ленина, 49.

Цена без переплета 75 коп., переплет 18 коп.

68

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ