

ТЗ(?
Л-2

И.Я. ЛЕРНЕР

**ИЗУЧЕНИЕ
ИСТОРИИ
СССР
В IX КЛАССЕ**

**ВОПРОСЫ
АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ**

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ОБЩЕГО И ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическая библиотека учителя

И. Я. ЛЕРНЕР

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СССР В IX КЛАССЕ

**(ВОПРОСЫ АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ)**

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА 1963

*Печатается по решению Ученого совета
Института общего и политехнического образования
Академии педагогических наук РСФСР*

В книге, написанной на основе опытного, опережающего преподавания, которое было организовано сектором обучения истории в 1962/63 учебном году в нескольких школах, рассматриваются основные вопросы изучения систематического курса истории СССР, теоретические и практические проблемы активизации познавательной деятельности учащихся, исследовательского принципа в обучении и формирования коммунистического мировоззрения.

Книга рассчитана на учителей, методистов и научных работников в области методики обучения истории.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» предусматривает изучение в старших классах систематических курсов истории СССР, новой и новейшей истории. В соответствии с этим постановлением учащиеся девятых классов начнут во второй половине 1963/64 учебного года изучение систематического курса истории СССР.

То обстоятельство, что новый курс строится на основе элементарного курса отечественной истории, изучавшегося в VII—VIII классах, создает ряд преимуществ и вместе с тем трудностей, которые следовало учесть до начала работы по программе систематического курса. Вот почему сектор обучения истории и обществоведению Института общего и политехнического образования АПН РСФСР организовал в 1962/63 учебном году изучение нового курса в порядке «опережающего эксперимента», т. е. на год раньше всех школ РСФСР.

В проведении опытной работы принимали участие учитель школы Памяти В. И. Ленина в Горках Ленинских Д. А. Алгазин, заслуженный учитель школы РСФСР П. С. Лейбенгруб (школа № 525 Москвы), учительница С. Г. Нудельман (школа № 204), учительница Г. С. Щенина и автор книги (школа № 315).

Опытная работа названного коллектива протекала в трудных условиях. Не было нового учебника и занятия велись по старым учебникам¹, что потребовало сокращения их материала в соответствии с количеством учебных часов. Это, есте-

¹ См.: Л. П. Бушик. История СССР. Учебник для VIII класса. М., Учпедгиз, 1961; «История СССР». Учебник для IX класса. Под ред. проф. А. М. Панкратовой. Ч. II. М., Учпедгиз, 1962.

ственно, нарушало последовательность изложения в названных учебных пособиях. В старых учебниках нет документов. Поэтому пришлось создать временную хрестоматию, которая не вполне совпадает с документальным приложением нового учебника¹.

Значительная сложность вызвана была и тем, что в экспериментальных классах часть учеников изучала не элементарный курс в седьмых классах, а систематический курс в восьмых классах. Это затрудняло сопоставление уровня знаний к началу занятий и вместе с тем увеличивало опасность приглушения интереса к повторному, хотя и более глубокому, изучению курса. Наконец, отрицательное значение имела и кратковременность «опережающего эксперимента», длившегося около полугода. Такой срок не позволил проверить ряд вопросов с достаточной глубиной, так как нельзя было допустить перегрузки учащихся, всегда сопряженной с частой и разносторонней проверкой.

Опытной работе непосредственно в классах предшествовала большая подготовка. Было досконально изучено содержание элементарного курса истории СССР по учебникам М. В. Нечкиной и А. В. Фадеева², А. А. Вагина и др.³ и пособию П. С. Лейбенгруба⁴. Последнее дало возможность наряду с наблюдением реальной практики преподавания выяснить преобладающие методы обучения в седьмых классах. Были тщательно сопоставлены программы элементарного и систематического курсов истории СССР для выяснения сходства их и отличий. К началу экспериментальной работы подготовлялись разработки нескольких тем, отражавших рабочую гипотезу о содержании нового курса и методах обучения в девятых классах.

Для выяснения уровня знаний к началу занятий были составлены контрольные вопросы, позволившие выяснить прочность знаний основных фактов отечественной истории, изученной в VII классе.

В процессе преподавания уроки протоколировались с последующим анализом записей. Это было особенно важно для учета устных ответов и разбора документов предвзвешенно составленной хрестоматии. Из самой сложности эксперимента, вызванной тем, что в одних и тех же классах занимались учащиеся на базе элементарного курса и ученики, изучавшие историю СССР в VIII классе, были извлечены некоторые выводы. Так, первая контрольная работа на проверку уровня знаний

¹ См.: П. П. Епифанов, И. А. Федосов. История СССР с древнейших времен до 1917 г. М., Учпедгиз, 1963.

² См.: М. В. Нечкина, А. В. Фадеев. История СССР со сведениями по новой истории зарубежных стран. Ч. I. М., Учпедгиз, 1962.

³ См.: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская, Т. С. Шабалина. История СССР. М., Учпедгиз, 1962.

⁴ См.: П. С. Лейбенгруб. Изучение элементарного курса истории СССР в VII классе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

к началу занятий проводилась среди обеих категорий учащихся. Это позволило определить прочность знаний за 2,5—2 года и 1,5—1 год.

Сопоставление письменных и устных ответов в ходе обучения дало возможность выяснить уровень развития мышления в зависимости от времени первого изучения отечественной истории. Смешанный состав учащихся позволил также установить степень интереса учащихся к методам работы над повторным курсом независимо от срока, прошедшего между первым и вторым изучением.

Основной фактический материал, характеризующий процесс обучения, черпался в классах упомянутых школ. Поэтому мы избегаем каждый раз называть школу, класс, учителя, у которого имел место тот или иной факт, за исключением тех случаев, когда важно указать автора своеобразного приема или зависимость факта от характера класса. Вместе с тем мы считали правомерным использовать некоторые факты процесса изучения прежнего систематического курса истории СССР в других школах страны. Это оправдано в тех случаях, когда идет речь о правильном или неправильном использовании отдельных приемов, равно применимых для данного класса при любом содержании курса. Ведь в этом случае учащиеся отличаются одним и тем же возрастом, одним и тем же количеством лет изучения истории (с IV по IX). По тем же причинам это оправдано при выяснении фактического уровня развития мышления, не всегда зависящего от повторного изучения какого-либо курса.

Предлагаемая книга не является поурочным пособием. Несмотря на то что вводимый с 1963 г. систематический курс истории СССР на базе элементарного в известной мере отличается от прежнего систематического курса, нет основания считать его новым и незнакомым учителю. Систематический курс истории СССР практически преподается в советской школе с 1940 г., когда учебными планами и программами было установлено основное содержание курса и его распределение по годам обучения¹. За прошедшие годы содержание курса отчасти менялось вместе с развитием советского общества и исторической науки. Однако накопленный опыт преподавания не должен быть отвергнут, и многие пособия, созданные особенно в последние годы, могут быть использованы учителями и при изучении систематического курса истории СССР, вводимого в 1963/64 учебном году. Не менее пригодна и значительная методическая литература, обобщающая опыт изучения курса в прежние годы.

К числу такой методической литературы относится пособие под редакцией профессора А. И. Молока². Учитель найдет

¹ См.: Л. П. Бушик. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, стр. 262.

² «Изучение истории СССР в IX классе». Под ред. проф. А. И. Молока. Ч. I. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959. Ч. II. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

в нем интересный учебный материал и рассмотрение многих вопросов курса с начала XVIII в. Так как пособие рассчитано на большее число часов, целесообразно сопоставить его с новым учебником при подготовке к урокам и отбирать дополнительный материал в соответствии с проблемами, освещаемыми в учебнике и в данной книге.

Полезной для учителя окажется и книга Л. И. Закотновой¹. В ней содержательно рассматриваются вопросы развития производительных сил до конца XVII в.

Вопросом развития культуры посвящено методическое пособие И. П. Попова².

Чрезвычайно большую пользу сослужат учителю две книги З. А. Огризко о работе с документами по истории СССР³. В них он почерпнет документы для семинарской работы и для индивидуальных заданий учащимся.

Совершенно очевидно, что и обобщающая и достаточно известная книга А. А. Вагина и Н. В. Сперанской⁴ не может быть обойдена ни одним учителем, преподающим в старших классах.

Ряд других пособий и статей указан в кратком библиографическом указателе в конце книги. Все они окажутся серьезным практическим подспорьем для каждого учителя истории, преподающего систематический курс истории СССР.

Однако во всех указанных выше пособиях недостаточно разработана одна проблема, вставшая во весь рост при изучении нового, систематического курса истории СССР. Это проблема развития самостоятельного, творческого мышления учащихся в области исторических и современных общественных явлений. Причем решение этой проблемы является одним из определяющих условий не только усвоения нового, более глубокого содержания курса, но и достижения главной цели обучения истории в целом — коммунистического воспитания учащихся.

Вот почему в предлагаемой книге уделено основное внимание слабо разработанным в методической литературе вопросам развития самостоятельного, творческого мышления учащихся. Базой для рассмотрения этих вопросов явился курс истории СССР, однако мы полагаем, что выводы, излагаемые в книге, имеют значение для любого исторического курса в старших классах.

¹ Л. И. Закотнова. Изучение трудовой деятельности масс в курсе истории СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

² И. П. Попов. Вопросы культуры на уроках истории СССР в VIII—X классах. М., Учпедгиз, 1958. См. также: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. Вопросы культуры в школьном курсе истории (VIII—X классы). М., Учпедгиз, 1959.

³ См. библиографию в конце книги.

⁴ См.: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., Учпедгиз, 1959.

И так как только на основе развития творческой самостоятельности учащихся при анализе общественных явлений возможно формирование устойчивого марксистско-ленинского мировоззрения молодого поколения, проблема формирования мировоззрения подвергается специальному, хотя, естественно, и не исчерпывающему рассмотрению в одной из глав.

Все сказанное определило построение и логику книги. Они сводятся к тому, что вначале показываются изменения в содержании и глубине раскрытия исторического процесса в нашей стране (глава I). Затем, поскольку усвоение более глубокого содержания возможно только при условии различных форм подлинно самостоятельной умственной деятельности, последующая глава посвящена методам развития творческого мышления (глава II). Продолжением и более высокой формой такой работы учителя является привитие навыков самостоятельного исследования общественных явлений. Этой теме посвящена глава III. И само усвоение определенной глубины содержания, и методы привития навыков самостоятельной работы оправдают себя лишь в том случае, если они обеспечивают формирование марксистско-ленинского мировоззрения и коммунистическое воспитание в целом. Путям достижения этой важнейшей и конечной цели обучения истории уделяется глава IV. Наконец, в главе V на примерах отдельных уроков раскрывается обучение и воспитание как целостный процесс.

Не будучи поурочным пособием, предлагаемая книга тем не менее может помочь учителю при его повседневной подготовке к урокам. Поэтому скажем несколько слов о том, как ею пользоваться.

Прежде всего целесообразно прочесть эту небольшую книгу целиком и вдуматься в общий замысел курса и методов его преподавания. Затем, при подготовке к уроку, по тематическому указателю извлекается все, что относится к данной теме.

Планирование тем приведено в конце главы V, основное содержание уроков подсказывается учебником. После этого рекомендуем обратиться, опираясь на предметный указатель, к обобщающим рекомендациям (виды вопросов-упражнений, домашних заданий, вопросов к документам и т. д.) и продумать, какие из них целесообразно применить на данном уроке, в данной конкретной теме. Отобранный таким образом материал включается в подготовленный по учебнику и другим пособиям урок, с учетом возможностей учащихся и необходимости избежать их перегрузки.

При такой подготовке, разумеется, совершенно недопустимо механическое включение в урок всего имеющегося в книге материала к каждой теме. Иначе говоря, подготовка к уроку должна быть творческой. Создание стимула для творческой самостоятельности учителя при подготовке к урокам и является одной из важнейших задач книги, ибо только при этом условии обучение истории и воспитание молодого поколения будут подняты на новый, более высокий уровень.

Книга обязана своим появлением самоотверженным усилиям коллектива учителей — участникам опережающей опыт-

ной работы, и автор считает своим приятным долгом обратиться к ним с чувством товарищеской благодарности. Автор выражает также признательность товарищам, оказавшим помощь своими ценными замечаниями и советами при подготовке книги к печати: старшему научному сотруднику сектора обучения истории и обществоведению Н. Г. Дайри, заведующему этим сектором А. Т. Кинкулькину, учительнице школы № 444 Г. В. Клоковой, учителю С. Я. Левину, доценту МГУ А. М. Сахарову, доценту Историко-архивного института Е. В. Чистяковой.

Г Л А В А I

ОСОБЕННОСТИ И СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ИСТОРИИ СССР

Изучение систематического курса истории СССР в средней школе играет особую роль в развитии и политическом воспитании учащихся.

Глубокое осмысление исторического развития нашей Родины создает предпосылки для понимания исключительных успехов, достигнутых советским народом в борьбе за построение коммунистического общества. Оно с полной очевидностью объясняет тот непреложный факт, что именно российский пролетариат, руководимый партией большевиков, оказался во главе международного революционного движения и первый осуществил революцию, освободившую трудящиеся массы нашей страны от векового гнета, революцию, разбудившую титанические творческие силы народа.

Курс истории СССР призван воспитать чувство гордости за свое отечество, свой народ, который не только строит общество, основанное на всеобщем труде и подлинной социальной справедливости, но и уже достиг под руководством Коммунистической партии небывалых успехов в развитии производства, науки и духовной культуры.

Изучение курса развивает чувство интернациональной дружбы потому, что русский трудовой народ веками жил в содружестве с другими народами. Под руководством ленинской партии прежде угнетенные народы царской России добились равноправия, созданы социалистические республики с развитым производством и культурой. Учащиеся осознают также, что вся деятельность советского народа, его борьба и трудовые усилия явля-

ются выполнением интернационального долга перед трудящимися всего мира.

Эти воспитательные задачи курса решаются и на материале истории СССР до реформ 60-х годов XIX в.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА

Изучение систематического курса истории СССР протекает в новых, несколько необычных условиях. Первое и главное из них состоит в том, что учащиеся будут изучать историю СССР на базе элементарного курса, усвоенного в восьмилетней школе. Возникает вопрос о путях использования знаний учащихся по элементарному курсу в целях более глубокого осмысления нового учебного материала.

Второе своеобразное условие изучения систематического курса истории СССР состоит в том, что к началу его учащиеся уже в основном знакомы с ходом мировой истории до наших дней. Это обстоятельство позволяет учителю не только прибегать к сравнениям и ассоциациям, но и рассматривать изучаемые события из отечественной истории в их тенденции и перспективе развития.

Наконец, в-третьих, систематический курс истории СССР изучается после новой истории, что облегчает понимание природы русского капитализма и его особенностей и, кроме того, позволяет, опираясь на знание темы «Возникновение научного коммунизма», применить начатки знаний теории марксизма к анализу явлений истории СССР. Последнее условие сходно с тем, что было при прежней структуре исторического образования, но надо учесть, что и новая история изучается на базе элементарного курса, а потому ряд важных понятий уже усвоен учащимися.

Все эти условия изучения истории СССР в IX классе создают возможность более глубокого и сознательного усвоения содержания курса.

Однако первое из указанных условий порождает и некоторые трудности, вызывающие особое беспокойство учителей.

В самом деле, программы элементарного и систематического курса в ряде случаев близки по содержанию. Иначе не может быть систематического курса, по необходимости включающего все основные события отечест-

венной истории, в том числе изучаемые в элементарном курсе. Не возникает ли благодаря этому концентризму опасность притупления интереса учащихся к повторному изучению истории СССР?

Такая опасность не исключена, особенно в тех случаях, когда на тему выделено мало времени и невольно приходится, хотя бы частично, ограничиваться уже знакомым ученикам материалом. Первые темы по истории СССР учащиеся изучали в начале VII класса, т. е. за 2,5 года до начала систематического курса, а с последними темами курса IX класса знакомились в конце VII класса, т. е. за 2 года до этого. Нельзя игнорировать и того, что какая-то часть учеников в течение этих 2,5 лет закрепила некоторые знания путем внеклассного чтения, слушания радио или с помощью телевизора.

Естественно предположить, что при концентрическом изучении курса учащиеся, слушая или читая знакомый материал, могут потерять к нему интерес.

Необходимо, однако, со всей отчетливостью подчеркнуть, что при правильной методической системе обучения беспокойство, вызываемое относительно повторным характером курса, лишено основания.

Два главных условия определяют новизну и интерес систематического курса. Первое из них — более глубокое содержание нового курса в сравнении со сходными темами элементарного, а также наличие новых тем. Другое условие — методы, поощряющие самостоятельную творческую деятельность учащихся по углубленному усвоению курса.

Следует вместе с тем учесть степень прочности знаний, приобретенных учащимися в VII классе, т. е. за 2,5—2 года до этого.

К началу «опережающего эксперимента» были проверены знания учащимися элементарного курса истории СССР.

В результате контрольной проверки, посвященной основным вопросам курса VII-класса, было получено около 700 письменных ответов. Каждый ученик отвечал на три вопроса из разных периодов истории до 1861 г. Учитывая, что проверка проводилась в классах, где преподавание велось квалифицированными учителями, можно полагать, что в большинстве школ мы бы получили по крайней мере ненамного лучшие результаты. Отдель-

ные возможные исключения не могут повлиять на общие выводы. Следует, кроме того, иметь в виду, что проверка проводилась в классах, где часть учеников изучала впервые историю СССР не в VII классе, а в VIII (систематический курс) других школ и, следовательно, перерыв между темами составлял 1,5—1 год. Поскольку проверка показала примерно одинаковый для обеих категорий учащихся результат, можно утверждать объективность полученных данных о прочности знаний, т. е. что в памяти учащихся через 1,5 и 2,5 года сохраняются примерно одинаковые по объему знания. Имеются лишь различия в знаниях по отдельным темам, что объясняется многими случайными причинами (отношение к ним учителя, пропуск занятий, внеклассное чтение и т. д.), и в глубине понимания, что обусловлено изучением материала учениками на год старше семиклассников.

Контрольная проверка обнаружила относительно слабые знания по многим вопросам отдаленных столетий. На вопрос «Введение христианства на Руси» совсем не ответили 37% учащихся, 41% не указал даты. Подавляющее большинство не назвало князя Владимира. Большинство понимает сущность язычества, часть учащихся отметила насильственный характер крещения. О прогрессивности крещения писал лишь один ученик, классовая сущность введения христианства совсем не привлекла внимания проверяемых.

В ответе на вопрос «Роль монголо-татарского ига в истории русского народа» время указали правильно 33%, без обозначения времени написали 50%, длительность правильно обозначили 56%, больше половины охарактеризовали тормозящую роль монгольского ига и 30% учащихся написали о роли его как силы, толкавшей русский народ к объединению.

На вопрос о Куликовской битве правильную дату называли 54% отвечающих, у других колебания ошибочной даты — в пределах 30—100 лет, Дмитрия Донского называли те же 54%, значение битвы раскрыли 35%, хана Мамай указали всего 4 человека, место битвы — 30%.

Был дан вопрос «Что такое опричнина и каково ее значение для своего времени?» 80% не указали времени, значение опричнины осветили с большей или меньшей правильностью — 64%.

Со специальной целью был дан вопрос «Укажите ос-

новые этапы развития Киевского государства и различия между ними». Контрольная проверка состояла в том, чтобы выяснить самый подход учащихся к периодизации истории. И хотя нельзя было рассчитывать на удовлетворительные ответы, характер полученных ответов все же показателен. 35% вовсе не ответили на вопрос. У других обнаруживается бесспорное понимание смысла вопроса, многие успешно справились с датировкой периодов, но сущность периодов в большинстве ответов дана неправильно. Во всяком случае, ответы на этот вопрос показали наличие определенной почвы для дальнейшей работы над привитием умения периодизировать.

Примерно такие же данные характерны для остального периода до XIX в., за исключением вопроса о Суворове, о котором пишут подробно.

События XIX в. (Отечественная война, декабристы) осветили все достаточно подробно и точно, в том числе и те ученики, которые в VIII классе XIX в. не изучали, но знакомы с вопросами благодаря внеклассному чтению, радио и т. д. Крымскую войну многие запомнили слабо.

Привлекает внимание ответ на вопрос «Назовите писателей и художников первой половины XIX в.». Из всех отвечавших на вариант, в котором был этот вопрос, только трое на него совсем не ответили и то потому, что не успели. Не удивительно и то, что называют немногих писателей и художников, пропускают очень важные имена. Гоголя назвали 32%, Иванова — 8%, Некрасова — 5% отвечавших. Даже Пушкина и Лермонтова назвали лишь 70% учащихся. Возможно, остальные решили поэтов не включать, поскольку было сказано — писателей. Писателей и художников переносят из XVIII в. и второй половины XIX в. в первую половину. Художников собственно первой половины XIX в. назвала незначительная часть учащихся.

Однако, на наш взгляд, существенно то, что учащиеся совершенно не задумываются хотя бы о примерной последовательности имен и записывают первых, кто приходит им на ум. Так, один перечислил писателей в следующем порядке — Тургенев, Чернышевский, Фонвизин, Пушкин, Лермонтов; другой — Герцен, Гоголь, Радищев, Пушкин, Лермонтов; третий — Пушкин, Гончаров, Лермонтов, Белинский, Гоголь, Державин. И это типичная

картина. В сущности, не было ни одного, кто бы позаботился о хронологическом порядке. Недостатки историзма сказываются здесь с полной очевидностью, и на это необходимо обратить внимание при изучении курса.

Неблагополучно обстоит дело со знаниями учащихся о художниках. Большая часть указала Репина и Сурикова, называют Левитана, Айвазовского.

Все ответы по истории до XIX в. отличаются краткостью, нечеткостью формулируемой мысли, слабым вычленением специфики эпохи и рядом других недостатков. Важно отметить, что лексика ответов и формулировка мыслей во многих случаях стоят на уровне VII класса, т. е. знания, полученные два года назад, не переработаны на основе новой ступени развития учащихся, приобретенной за последующие годы более глубокого изучения истории. Это наблюдение, подтверждающееся и многими другими данными, свидетельствует о том, что старые знания учащихся не видоизменяются новыми, если учителем не проводится специальная работа по переработке прежде полученных знаний и введению их в систему новых.

Разумеется, все эти данные характеризуют лишь запас активных знаний, т. е. относительно легко и сознательно воспроизводимых учащимися, и не исчерпывают объем пассивных знаний, т. е. восстанавливаемых в памяти во время рассказа учителя или чтения литературы. Но так или иначе опыт изучения истории СССР в IX классе не обнаружил предполагавшихся трудностей из-за повторного характера курса.

Вместе с тем контрольная работа, как и опыт самого преподавания, показала, что в ряде тем можно с успехом опереться на знания учащихся элементарного курса. Многие они восстанавливали в памяти при первом напоминании учителем. Пассивные знания оказались значительно шире активных. Поэтому было ясно, что только углубленное изучение курса способно привлечь внимание и интерес учащихся.

Возможность использования прежних знаний сказались и в том, что на некоторые темы было потрачено меньше часов, чем предполагается программой. Так мы поступили с темой «Восточная Европа, Закавказье и Средняя Азия в период феодальной раздробленности. Борьба народов нашей страны за независимость», в ко-

торой нет необходимости подробно излагать монголо-татарские завоевания. По другим темам учителя ограничились лекцией, например, по теме «Крестьянская война и борьба со шведскими и польскими феодалами в начале XVII в.». В зависимости от уровня класса, от степени их знаний по теме того или иного урока можно ограничиться домашним заданием самостоятельно изучить параграф учебника.

Однако главный вывод из первоначального знакомства со знаниями учащихся состоял в том, что необходимо применить такую методическую систему, которая позволила бы, опираясь на активные и пассивные знания учащихся, исходя из особенностей систематического курса, углубить их понимание исторического пути нашей Родины.

Каковы же особенности систематического курса по сравнению с элементарным?

1. Первая особенность, легко замечаемая при ближайшем сопоставлении программ обоих курсов, состоит в том, что в программе систематического курса содержатся новые факты, новые темы, новые проблемы, а также по-иному размещен материал.

2. Все содержание программы, в том числе вопросы, совпадающие в обеих программах, изучаются более глубоко. Учащиеся знакомятся с основными явлениями и процессами истории СССР более детально и на уровне значительно более близком к научному изложению курса. Изучение курса связано со знакомством и с некоторыми спорными проблемами науки.

3. Отличие систематического курса определяется и тем, что учащиеся знакомы с элементами всемирной истории и этапами исторического процесса вплоть до наших дней. И хотя историю древнего мира и средних веков, синхронную курсу истории СССР в IX классе, они помнят плохо, близкие всем этим курсам проблемы освещаются в свете сравнения истории различных стран. Кроме того, учащиеся лучше понимают и усваивают историческое значение многих явлений, зная тенденции и перспективы их развития.

4. Существенным отличием систематического курса от элементарного является возрастающая роль доказательности в процессе обучения. В элементарном курсе преобладает иллюстративное использование отдельных

исторических фактов, призванных разъяснить вывод учителя или учебника. В IX классе, как и в других старших классах, возрастает роль научной аргументации изучаемых исторических явлений.

5. При изучении систематического курса истории СССР, как и вообще при изучении истории в старших классах, возрастает роль методов развития самостоятельного, творческого осмысления исторических явлений, возрастает удельный вес применения знаний в ходе учебного процесса и в окружающей общественной жизни.

Таковы самые основные и в самом общем виде выраженные особенности систематического курса. Дальнейшее изложение и будет посвящено их рассмотрению с той подробностью, какую позволяет объем книги.

ОТЛИЧИЯ ПРОГРАММ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО И ЭЛЕМЕНТАРНОГО КУРСОВ

Сравнение программ показывает, что отличия их идут по трем линиям. Имеются темы весьма близкие по содержанию, темы, содержащие значительный по объему новый материал, и темы, целиком отличные от соответствующих тем программы элементарного курса. Говоря о сходстве или различии содержания программ, имеются в виду не структурное разделение их на темы, а проблемы, предусматриваемые той и другой программой.

Сопоставление программ систематического и элементарного курсов обнаруживает следующие отличия их содержания.

В разделе «Первобытнообщинный и рабовладельческий строй» систематического курса рассматриваются вопросы об этапах в истории первобытнообщинного строя, возникновении религии, образовании классов, скифах и связях с другими древними народами—все они в элементарном курсе отсутствуют. Зато исключается самостоятельное изучение Урарту, которое входит в общий обзор рабовладельческих государств.

В тему I раздела II включены новые вопросы: основные этапы в истории древнерусского государства, «Русская Правда», складывание древнерусской народности. В этой же теме подробнее и глубже рассматриваются

проблема образования древнерусского государства, процесс становления феодальных отношений в Киевской Руси, вопросы древнерусской культуры.

Тема 2 дополнена вопросами: предпосылки феодальной раздробленности, Галицко-Волынское княжество, культура XII—XIII вв., борьба народов СССР за независимость. Подробнее изучается история народов Средней Азии и Закавказья в эти столетия. В то же время рассмотрение Куликовской битвы ограничивается выяснением ее исторического значения.

В теме 3 подробно рассматриваются предпосылки образования централизованного государства, эволюция управления им в XV—XVI вв., реформы 50-х годов XVI в., Ливонская война, идеология господствующего класса. Этих вопросов либо вовсе нет в элементарном курсе, либо они изучаются очень кратко.

При изучении XVII в. вводятся новые вопросы — характеристика изменений в господском и крестьянском хозяйстве, Лжедмитрий I, рассмотрение проблем все-российского рынка, управления, городских восстаний, проблемы складывания русской нации и достаточно подробное знакомство с культурой века. Всех этих вопросов нет в программе элементарного курса.

Помимо более подробного изучения России при Петре I, предусмотрено и знакомство с Россией середины XVIII в.

В разделе III курса учащиеся подробно знакомятся с экономическим развитием в конце XVIII—начале XIX в., внешней политикой, борьбой царизма против французской буржуазной революции, с развитием народов России в начале XIX в. Последняя тема этого раздела дает развернутую картину первой половины XIX в., в отличие от весьма лаконичной ее характеристики в элементарном курсе.

Мы указали лишь новые вопросы, включенные в программу систематического курса, и те, которые рассматриваются несравненно подробнее. Между тем и все вопросы, повторяющиеся в обеих программах, изучаются в систематическом курсе глубже, независимо от степени подробности.

В качестве примера можно привести любую повторяющуюся в обеих программах тему, например крестьянскую войну под руководством Е. И. Пугачева.

Если сопоставить канву фактических событий, излагаемых в обоих учебниках (для VII и IX классов), то она совершенно одинакова. Одинаково она излагалась и на уроках, когда нового учебника для девятых классов не было. Однако уровень изучения был глубоко различен.

В IX классе решался вопрос: почему движение под руководством Е. И. Пугачева было крестьянской войной, чем она отличается от войны под руководством С. Т. Разина, она сопоставлялась и с крестьянской войной начала XVII в. На уроке был поставлен вопрос и о том, почему эта война в России была последней. Основательно рассматривалась программа восставших, ее отличия от программ предшествующих движений.

Решение этих вопросов наряду с другими, естественно, требовало более тщательного анализа тех же фактов, которые известны по VII классу, и позволяло глубже их осмыслить. Содержание урока было углублено рассмотрением более мелких вопросов, например, верили ли сторонники Пугачева в то, что он действительно Петр III. Говоря о результатах войны, учитель указывал на ее связь с проведением новой административной реформы 1775 г. Все эти и другие вопросы придали всему уроку совершенно иной характер, недоступный для семиклассников. Вместе с тем это повышало интерес к теме и ее повторное изучение не только не сказывалось отрицательно, но облегчало более серьезное осмысление событий.

То же можно сказать о Северной войне, изучаемой в систематическом курсе в том же почти объеме, что и в элементарном.

Если сопоставить два учебника истории СССР для VII класса, пособие для учителей, написанное П. С. Лейбенгрубом, с одной стороны, и новый учебник для IX класса, с другой стороны, то в том и другом случае изучаются Нарва, Полтава, Гангут и Гренгам, Нишгадтский мир. Однако на уроках систематического курса выясняется более подробно международная обстановка перед Нарвой, а также между Нарвой и Полтавой, трудности заключения мира в связи со смертью Карла XII, выясняется связь войны и реформ в армии с экономической политикой, с реформой управления и в об-

ласти культуры; определяются главные условия, обеспечившие победу России в борьбе за выход к морю.

Этими двумя примерами мы хотим лишь подчеркнуть, что многие вопросы, обсуждаемые в VII классе, неизбежно включаются в содержание систематического курса, но при их более глубоком рассмотрении. Кроме того, систематический курс, даже не расширяя канвы событий в той или иной теме, не наполняя тему урока новыми фактами, рассматривает повторяемые события значительно глубже и разностороннее.

И так как новый учебник для IX класса дает фактический материал, совершенно достаточный для серьезного изучения девятиклассниками отечественной истории, мы хотим на последующих страницах главы отметить те проблемы, которые возможно и целесообразно ставить в IX классе на основе учебника, проблемы, решение которых и явится выражением более углубленного изучения курса. Вместе с тем отметим новые и углубляемые (из числа известных) понятия на протяжении всех тем.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУРСА

Проблемы курса могут быть подразделены на две группы — сквозные, т. е. такие, которые решаются на явлениях, характерных на протяжении всей изучаемой эпохи, и потемные, т. е. такие, которые освещаются в рамках одной темы, но нужны для понимания либо ее одной, либо нескольких других тем.

К числу наиболее крупных сквозных проблем относятся:

1. Периодизация истории СССР в изучаемый период.
2. Развитие производства на протяжении изучаемого периода.
3. Закономерность смены одной общественно-экономической формации другой.
4. Роль народных масс в истории страны.
5. Развитие процесса закрепощения крестьянства.
6. Классовая борьба на протяжении всех этих столетий.
7. Героическая борьба народов СССР за независимость на разных этапах их истории.
8. Классовая роль церкви и религии в истории России до 1861 г.

9. Развитие государственного строя.

10. Эволюция культуры в России до 1861 г.

Сквозная проблема отличается тем, что она связана с историческим явлением, которое характерно для всего периода, изучаемого в курсе. Это явление присутствует во всех или во многих темах, каждая из которых, как правило, характеризует определенный этап в его развитии. Поэтому сквозная проблема должна освещать не только этапы в развитии изучаемого явления, но и причины перехода от одного к другому и механизм этого перехода.

Однако в каждой теме имеются проблемы, специфические только для нее, т. е. освещаемые только один раз, но вместе с тем важные для создания ясного представления о процессе исторического развития в целом. Кроме того, в курсе IX класса необходимо уточнить некоторые основные понятия, уже известные учащимся, а в других случаях ввести новые. И те и другие, встречаясь в какой-либо теме впервые, нужны при изучении некоторых или всех остальных тем.

Поэтому необходимо было установить в ходе первого изучения систематического курса, какие проблемы и понятия, специфические для той или иной темы, подлежат четкому выяснению и определению. Мы указываем не все проблемы отдельных тем, а только те, которые в систематическом курсе подлежат существенному углублению.

Значение темы *«Первобытнообщинный строй»* достаточно освещено в методической литературе. Ее изучение призвано показать, что это был первый в истории человечества общественный строй, которого ни один народ не мог миновать в своем развитии. Этот строй был бесклассовым, и тем самым разрушается буржуазная легенда о вечности угнетения и социального расслоения. Последнее явилось следствием развития производительных сил, приведшего к появлению частной собственности и имущественного неравенства. В этой теме важнейшая задача состоит в предельно четком усвоении того, что частная собственность неизбежно влечет за собой имущественное, а затем и социальное расслоение. Эта идея, повторенная на уроке *«Восточные славяне в древности»*, явится опорой для понимания процесса становления феодализма, расслоения среди ремесленников,

выделения купечества, образования слоя мануфактуристов, победы капитализма в России, разорения части крестьянства и образования кулачества в пореформенной России, решения вопросов собственности социалистической революцией и т. д.

Специфическая проблема темы — отличие дородовой общины, или стада, от общины родовой. Помимо того, что рассмотрение проблемы станет одним из элементов навыка периодизировать исторический процесс, оно позволит провести работу над существенными и несущественными признаками общественного явления, так как эти два этапа первобытнообщинного строя сходны в главном (примитивная техника, коллективный труд и равенство) и отличны во второстепенном (занятия, организация коллектива).

Важнейший вопрос темы — возникновение религии. При этом важно учесть, что если причины появления религии даны и рассмотрены в литературе, то в IX классе надлежит ответить на вопрос, который учащиеся часто задают по собственной инициативе, — почему религия не возникла раньше, а только в последнем столетии. Ведь и в дорелигиозный период были бессилие и страх перед природой, не меньшие, а большие, чем в последующий¹. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что длительный безрелигиозный период разрушает богословскую легенду об извечности религии.

В итоге изучения темы учащиеся должны ясно представить себе основные черты строя и главную из них, объясняющую все остальные. Большое образовательное и воспитательное значение имеет четкое определение успехов, достигнутых в период господства первобытнообщинного строя и переданных следующим поколениям: топор, серп, молот, колесо, игла, парус, гарпун и т. д. Именно тогда было изобретено земледелие и скотоводство.

На первом же уроке приходится пользоваться рядом основных понятий, которые, к сожалению, учащиеся плохо определяют и не очень ясно понимают. К ним

¹ Ответ на этот вопрос см. в нашей работе «Содержание и методы обучения истории в V—VI классах вечерней (сменной) школы». Гл. 3. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

относятся: «общество», «общественный строй», «собственность», «владение».

Ни в одном классе не могли определить «общество», «собственность», многие не могут сформулировать, что такое государство. На вопрос об общественном строе в России XVIII в. учащиеся отвечали — «монархия». Между тем эти понятия нужны на протяжении всего курса или для большинства тем.

Пользуясь тем или иным понятием, следует выяснить, насколько точно учащиеся представляют его содержание.

В теме «*Рабовладельческий строй на территории СССР*» важнейшая задача состоит в том, чтобы четко вспомнить основные черты рабовладельческого строя¹. Как правило, учащиеся их легко указывают, но важно, чтобы они знали их последовательность и взаимозависимость: частная собственность неизбежно порождает имущественное неравенство и деление общества на классы, господство одного класса над другим осуществляется с помощью государства, угнетение неизбежно приводит к классовой борьбе.

Так как рабовладельческий строй изучается в IX классе в последний раз, необходимо четко повторить признаки раба и рабовладельца.

Вторая проблема этой одночасовой темы связана с необходимостью показать прогрессивность рабства и рабовладельческого строя в целом. Это нелегко. Все политическое воспитание нашего юношества таково, что оно упорно сопротивляется признанию прогрессивности рабства, пусть в далеком прошлом.

В V классе учителя выходят из положения тем, что обращают внимание на достижения рабовладельческой эпохи и доказывают прогрессивность ее результатами развития. В старших классах нельзя признать такой путь достаточным. Здесь важно объяснить, почему эти успехи достигаются именно благодаря рабству. И об указанной противоречивости исторического развития с учащимися надо говорить открыто. В экспериментальных классах и говорилось: мы с вами ненавидим рабство в любой его форме, всеми силами мы боремся за уничто-

¹ Всего полгода назад учащиеся повторяли этот вопрос во время вводного повторения к новой истории.

жение всякого угнетения на земле одними людьми других. Но когда уровень техники был крайне еще низок, когда производительность труда была невелика, только принуждением и силой можно было заставить людей сверх меры работать, сверх меры голодать и тем самым создавать избыток продуктов для небольшой кучки угнетателей, которые свое свободное время использовали для занятий искусством, науками, техническими изобретениями. Порабощая огромные массы рабов, рабовладельцы объединяли большое их количество на трудоемких работах (орошении, строительстве, в рудниках) и коллективными усилиями рабов справлялись с грандиозными сооружениями дворцов, мостов, дорог, добычей руды в темных и опасных для жизни шахтах и т. д.

Возможность значительного обогащения немногих за счет труда многих рабов, при общем невысоком уровне производительности труда, можно доходчиво объяснить учащимся с помощью схематичного примера, выраженного арифметически. Они уже знают, что эксплуатация становится возможной тогда, когда человек начинает производить больше того минимума, который необходим ему для существования.

Допустим, что этот средний минимум равен 100 кг продуктов. С увеличением производительности труда человек начинает производить 110 кг. Следовательно, в условиях эксплуатации 10 человек могут обеспечить средствами существования еще одного — неработающего рабовладельца (10×10). Но последний, стремясь к обогащению и пользуясь своей властью, выделяет рабу на пропитание не 100, а 50 кг, добиваясь только сохранения работоспособности раба. В этом случае 10 рабов способны обеспечить своим трудом 6 человек рабовладельцев, т. е. семью господина [$(50 + 10) \times 10$]. Таким образом, чем меньшую долю господин выделит на содержание раба и чем больше он приобретет рабов, тем быстрее будет расти его состояние. Вот почему так жесток гнет над рабами и так велико стремление рабовладельцев к увеличению числа собственных рабов.

На материале истории СССР важно показать и неравномерность в развитии первобытных народов в зависимости от географической зоны. С помощью карты учащиеся выясняют для себя возникновение первых государств в южных районах страны, где содержание рабов

требовало незначительных затрат, где при небольших относительно усилиях отдача природы довольно велика.

И последнее, на что нужно обратить внимание в этой теме, — достижения эпохи, оставшиеся в наследство будущим поколениям, и влияние, оказанное рабовладельческими государствами на территории СССР, на соседние народы.

В теме этого урока из-за ограниченности материала нет возможности касаться ни этапов развития рабовладельческого строя, ни процесса его разложения. Главное состоит в том, чтобы учащиеся убедились в существовании рабовладельческого строя в истории народов нашей страны, познакомились с их богатой культурой и вспомнили в необходимой зависимости основные черты строя.

Каких-либо новых понятий в этой теме нет.

Тема систематического курса *«Восточные славяне в древности»* отличается от соответствующей темы элементарного прежде всего тем, что она раскрывает эволюцию славянского общества, в то время как в учебном пособии для VII класса дана статичная картина его.

Для характеристики славянского общества в учебнике достаточно материала. Не выходя за его рамки, учитель выясняет главную черту хозяйственной эволюции — переход от подсечного земледелия к пашенному. Это означало значительный рост производительности труда: подсечное, или огневое, земледелие позволяло собирать урожай с обработанной земли только 3—4 года (затем земля забрасывалась на 30 лет), между тем как пашенное (при соблюдении пара) практически не ограничивало плодородность земли.

Постепенный переход к пашенному земледелию был обусловлен распространением наряду с мотыгой рала, состоявшего из остова сохи, в который насажена острая и узкая железная лопасть. Использование железа, известного славянам с I тысячелетия до н. э., позволило также расширить ассортимент орудий и увеличило производительность труда.

Соответственно изложенным этапам развития орудий труда и хозяйства развивались и общественные отношения. При трудоемком подсечном земледелии нужен был еще большой трудовой коллектив для ведения хозяйства. Им являлась большая патриархальная семья, состояв-

шая из родителей, детей и внуков с их семьями, общим количеством примерно в 50—60 человек¹. С переходом к пашенному земледелию с его относительно высокой производительностью сократился и размер трудового коллектива. От большой патриархальной семьи начали отпочковываться ее части — малые семьи, ставшие самостоятельной производственной ячейкой. Ослабла хозяйственная зависимость одной семьи от другой, и возникли условия для переселения отдельных семейств на новые, иногда отдельные усадьбы. С размножением населения возникали новые деревни, жители которых уже не были связаны друг с другом родственными отношениями. Они стали соседями, и, таким образом, родовая патриархальная община была заменена соседской, или территориальной общиной.

Учащиеся обычно легко усваивают соседские отношения между жителями деревни. Гораздо меньше уделяется внимания общинным отношениям соседей. А между тем это важно для понимания эволюции частной собственности, с понятием о которой учащиеся больше в школьном курсе не встретятся. Этот вопрос, отчасти знакомый им, можно изложить следующим образом.

В соседской общине каждая семья ведет свое хозяйство самостоятельно. Глава семьи является и главой хозяйства. Это частное хозяйство. Главе семьи принадлежат орудия труда, скот, дом и постройки при нем, он же распоряжается по своему усмотрению урожаем и всеми результатами труда семьи. Ему не принадлежит только земля, которая находится в собственности всей общины. Пахотная земля, луга и другие угодья подвергаются переделам, после сбора урожая пашня превращается в общее пастбище. Поэтому для всех членов общины устанавливается принудительный севооборот. Учащимся в ходе изложения объясняют характер переделов и сущность принудительного севооборота.

В этой теме более подробно, чем в других, привлекается внимание к языческой религии древнейших славян, обожествлявших непонятные и могущественные силы природы. При этом необходимо подчеркнуть два обстоятельства. Первое состоит в том, что первоначально,

¹ См.: «Очерки истории СССР III—IX вв.». Отв. ред. акад. Б. А. Рыбаков. М., Изд-во АН СССР, 1958, стр. 832.

в условиях родового строя, все боги были равны. Второе — в том, что с выделением постоянных главных лиц в общине, в племени один из богов был также признан главным. Следовательно, развитие религии приспособлялось к новым общественным порядкам.

В систематическом курсе, хотя и кратко, следует дать представление об этногенезе славян. Важно подчеркнуть исконность проживания славян на их исторической территории, преемственность между различными народами в процессе их складывания как особой этнической группы. Наконец, имеет значение идея о «начале» всякого исторического явления, каким в данном случае является возникновение народа.

Учитель говорит о том, что славяне издавна жили на своей исконной территории между Балтийским побережьем, Эльбой, верховьями Дона и Оки и северными окраинами современной Украины. Впервые о них сообщают античные авторы под именем «энеты», а затем «венеды». На юге славяне смешались со скифами и восприняли частично их культуру, о чем свидетельствуют скифские слова в русском языке — «хорошо», «топор», скифская одежда и украшения у славян. В то же время скифские племена растворились среди славян, восприняв в целом их язык и образ жизни.

Последний вопрос темы — «Разложение родового строя у славян» — не является повторением этого вопроса на первом уроке. Он призван раскрыть конкретные формы процесса разложения родового строя у славян. К сожалению, в специальной научной литературе трудно найти достаточное число ярких и доступных, т. е. не требующих длительных объяснений фактов, раскрывающих этот процесс. Письменные источники весьма ограничены, археологические — имеют преимущественно характер косвенных доказательств и подчас мало доступны, если учесть время, отведенное на тему урока.

Изложение вопроса может быть примерно таким.

По мере того как стало складываться частное хозяйство, среди славян неизбежно появилось и имущественное расслоение. У них выделилась племенная и родовая знать. О возможности накопления богатств можно судить по тому, что около домов были ямы для зерна емкостью в 1—1,5 тонны. Характерен и новый тип погребения. Вместо общих погребений появились индивиду-

альные и парные погребения, соответствующие малой семье, а главные самые погребения стали отличаться друг от друга в соответствии с состоятельностью покойников при жизни. Богатых хоронили в деревянных срубах, рядовых людей — в земле¹. Появились различия и в постройках — простые дома и сооружения для более знатных людей.

В условиях частного хозяйства и имущественного неравенства возрастает стимул к использованию рабочей силы рабов. Прокопий Кесарийский рассказывает интересный эпизод, который стоит привести на уроке. Некий раб был продан хозяином в племя антов. Прибыв на новое место, раб объявил, что он ант «и придя в родовые земли, он в дальнейшем согласно закону будет уже свободным». Учащиеся призываются сделать вывод о том, что соплеменников славяне тогда не порабощали, но пользовались иноплеменными рабами.

Благодаря войнам знать быстро богатела и умножалась в числе. По описаниям иностранцев, знатный славянин богат, у него много слуг и рабов. У некоторых из них запасы меда доходят до 100 бочек. Их пышно хоронили, в отличие от рядовых людей. Знать возглавлялась князем, который получал десятую часть всех доходов и добычи своих дружинников².

Развитие славян шло по пути образования классов и государства, как и у других народов мира. Этим первым государством и была Киевская Русь.

Эта тема предполагает и новые понятия — «патриархальное рабство», «передел земли», «принудительный севооборот», и углубление старого — «соседская община». Они нужны для более глубокого уяснения существа процесса разложения первобытнообщинного строя. Ясное представление о соседской общине помогает осмыслить территориальную связь между людьми как признак государства, а также процесс закабаления крестьян при изучении последующих тем.

Специфические проблемы темы «*Раннефеодальное древнерусское государство — Киевская Русь*» определяются необходимостью разъяснить раннефеодальный характер этого государства и процесс феодализации.

¹ См.: «Очерки истории СССР. III—IX вв.», стр. 845, 842, 76—77.

² Там же, стр. 858—859.

С этой целью целесообразно показать два этапа в развитии Киевской Руси (см. главу V).

Нельзя обойти и вопрос о причинах того, что славяне миновали рабовладельческий строй. Наряду с тем что учащиеся неизменно задают его, он важен для уяснения своеобразия исторического процесса у различных народов (см. главу V).

Вместе с появлением классового угнетения начинается и постоянная, в различных формах проявляющаяся классовая борьба, которой необходимо уделить внимание, подчеркивая, что она неизбежно сопровождает всю историю классового общества.

Важной проблемой, помогающей понять классовую роль церкви в последующие века, является показ того, что угнетение осуществляется не только насилем, но и духовным воздействием на массы с помощью господствующей религии.

Необходимо также объяснить причины распада Киевской Руси и образования полутора десятков крупных феодальных княжеств.

Существенным вопросом культурной истории является раскрытие того, что явления культуры (устное творчество, письменность, искусство) отражают реальную жизнь эпохи и что классовая борьба проявляется и в том, что наряду с господствующей культурой класса феодалов существует народная, демократическая культура, отражающая протест и стремление масс к свободе и независимости.

Поскольку эта тема рассмотрена в последней главе, мы ограничились здесь лишь простой наметкой ее основных специфических идей.

К числу понятий этой темы следует отнести «союз племен», «раннефеодальное государство», «религия — духовный оплот господствующего класса», «народность». Если первые два нужны для наблюдения постепенности развития феодального государства, то два последних помогут в осмыслении исторических явлений, изучаемых на протяжении всего курса истории.

Тема 3 программы посвящена *периоду феодальной раздробленности от середины XII до середины XV в.*

Ее значение многообразно как с образовательной, так и воспитательной точки зрения. Поэтому необходимо вычленить самые главные идеи и понятия, тот минимум,

который должен стать достоянием каждого нашего учащегося.

Понятие «феодалная раздробленность» учащиеся должны осмыслить не только как распад прежде единого Киевского государства (как это нередко бывает), но и как создание политических учреждений для независимого управления внутри каждого княжества и удела — своя дружина, свой суд, своя монета и т. д. Этот период явился закономерным и общим для многих народов в эпоху феодализма, но не распространяется на всю эпоху. Важно эту мысль подчеркнуть и убедить в ней учащихся, так как они нередко относят политическую раздробленность к основным признакам феодализма.

Политическая независимость феодальных земель имела положительное значение, так как содействовала организации феодального хозяйства, колонизации новых земель и введению передовых для того времени форм земледелия. В рамках отдельных княжеств, кроме того, росли города.

Вместе с тем она сыграла и отрицательную роль, так как ослабила Русь перед лицом внешних противников. Эта двоякая оценка необходима, так как в противном случае оказывается необъясненным и неправомерным длительный период в истории нашей и других стран. Отрицательную роль раздробленности учащиеся воспринимают легко, что касается позитивного значения, то его нужно объяснить. Феодал в период становления и упрочения феодальных отношений выступает в качестве организатора феодального производства. Он определяет не только повинности крестьян, но и порядок работы, ее виды, следит за качеством ее, устанавливает отрасли хозяйства (скотоводство, птицеводство, бортничество) и т. д. Особенно это очевидно на монастырских землях, о чем говорит грамота митрополита Киприана 1391 г.

Существенный вопрос темы — объяснение причин феодальной раздробленности. Отчасти этот вопрос затрагивается в предшествующей теме, но там он освещается в общем виде. Более детально он рассматривается в этой теме, как это и дано в новом учебнике.

Обычно ссылаются на натуральное хозяйство как основную причину изучаемого явления. Но ограничиться им нельзя, так как остается непонятной ликвидация

политической раздробленности при длительном сохранении натурального хозяйства, о котором мы говорим учащимся и для последующих (после XV) веков. Политическая раздробленность обуславливается необходимостью непосредственного внеэкономического принуждения, без которого нельзя заставить крестьян выполнять предписанные работы и повинности. Применяя понятие «внеэкономическое принуждение»¹, важно разъяснить роль власти феодалов над крестьянами. Она состоит не только в определенных правах феодалов судить, карать и т. д., но и в возможности их осуществить. Поэтому феодал содержит принудительную силу в лице дружины и управителей, судит крестьян, облагает их штрафами, карает темницей и другими наказаниями. При выполнении этих функций феодал не может опираться на центральную власть великого князя, достаточно далекую, неоперативную и требующую значительных затрат, которых феодал хочет избежать. Соединение экономической независимости благодаря натуральному характеру хозяйства и необходимости повседневного оперативного осуществления власти над зависимыми крестьянами определило политическую независимость феодалов.

Политическая независимость сочетается с вассальными отношениями, организованными в форме феодальной иерархии. Последнее явление учащимся достаточно известно, и поэтому оно только упоминается.

В условиях феодальной раздробленности на Руси сложились княжества с разным типом управления, что вызвано было особенностями развития каждой из областей. Характеризуя отдельные княжества, учитель указывает поэтому их особенности, но главным образом отмечает сходство их общественного строя.

Различные районы территории СССР развивались неоднородно. Феодальные государства, возникшие на юге, на месте рабовладельческих, отличались рядом особенностей и создали свою самобытную культуру. Не перегружая учащихся деталями, важно познакомить их с народами Средней Азии и Закавказья до XIII в.

Один из интересующих учащихся вопросов в этой теме относится к монголо-татарскому нашествию. Чем

¹ Это понятие усвоено в курсе новой истории.

объяснить объединение монголо-татар в обширное государство и их значительные завоевания?

Их объединение в начале XIII в. отражало тот же этап развития, какой характерен для периода образования Киевской Руси, монархии Карла Великого, арабов в пору образования Халифата. Это было время образования государства, правящая знать которого стремилась к завоеваниям и покорению соседних народов. Но указанный процесс у монголо-татар совпал с политической раздробленностью на Руси, где феодальные отношения уже установились и стали зрелыми. Русь, будучи более развитой и культурной, не могла из-за своей разъединенности оказать необходимого сопротивления и была покорена.

В этой же теме рассматриваются предпосылки возвышения Московского княжества, которые не следует смешивать с причинами образования централизованного государства. Объединение русских земель вокруг Москвы не было еще достаточно прочным, и потребовалось длительное развитие различного рода связей между ними, чтобы осуществился процесс политического объединения.

Большое воспитательное значение приобретает эта тема благодаря возможности показать вековую дружбу между русским, украинским и белорусским народами на разных этапах истории — во время Куликовской битвы, в битве при Грюнвальде, благодаря культурным связям. Новый учебник дает достаточный материал для этой цели.

Для интернационального воспитания значимо знакомство с культурным вкладом других народов нашей страны, с их великими представителями — Шота Руставели, Низами, Ибн-Сина, Бируни и т. д.

Весьма насыщена тема новыми углубляемыми понятиями. Среди них следует прежде всего назвать «натуральное хозяйство», которое все ученики знают. Однако на протяжении ряда лет изучения истории его определяли как хозяйство, которое «почти ничего не продает и почти ничего не покупает». В IX классе своевременно уточнить его и дать ему более научное толкование в соответствии со взглядами классиков марксизма-ленинизма. Когда учащиеся разъясняют это понятие, они главным образом имеют в виду продукты потребления, меж-

ду тем как сущность натурального хозяйства состоит в том, что внутри хозяйства наряду с необходимыми для потребления жизненными средствами производится почти все необходимое для воспроизводства, для дальнейшего ведения хозяйства. Ф. Энгельс, характеризуя натуральное хозяйство, прежде всего указывает на то, что в хозяйстве создаются необходимые орудия труда¹. Поэтому натуральное хозяйство и следует определить как такое, которое производит почти все необходимое для дальнейшего производства и потребления. Значение этого уточнения скажется при разъяснении понятия «товарно-денежное хозяйство», когда прежде всего крестьянское хозяйство начинает покупать часть орудий труда (особенно железных), требующих особого мастерства и оборудования, и продавать производимые излишки сельскохозяйственных продуктов.

К числу важных понятий относится «власть феодала над зависимыми крестьянами», или «внеэкономическое принуждение». Оно необходимо для разъяснения причин раздробленности, а впоследствии для того, чтобы показать передачу части функций централизованному государству.

Уже в этой теме учитель оперирует понятием «поместное владение», «поместье». Важно подчеркнуть условный характер собственности этой категории феодалов для того, чтобы понятнее была последующая борьба между боярами и дворянами, юридическая ликвидация условного характера собственности при Петре I.

Так как феодальная раздробленность противопоставляется единому Киевскому государству как два типа политической организации господствующего класса, следует добиться четкого осмысления понятия «политический строй», часто фигурирующего в речи учителя. С этим понятием связано и другое — «феодальная республика» (применительно к Новгороду). Таким образом, учащиеся располагают уже тремя образцами политической организации феодального класса.

В этой теме, как и в предыдущей, ученики и учитель используют понятие «народность». Оно требует поясне-

¹ См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 19, стр. 215. См. также: В. И. Ленин. Полное собрание сочинений. Т. 3, стр. 21—22.

ния, и это легче сделать, сопоставляя складывание великорусской народности (соответственно украинской и белорусской) в XIV—XV вв. с древнерусской народностью в период Киевской Руси.

К числу разъясняемых понятий, описательно известных учащимся, относятся «барщина» и «оброк». Барщина — это рабочее время крестьянина, затрачиваемое в хозяйстве феодала, оброк — это часть продукта крестьянского хозяйства, вносимая феодалу в качестве повинности.

Образованию и укреплению Русского многонационального централизованного государства посвящена следующая тема курса. Наиболее сложная ее проблема — причины образования новой формы организации власти. В самом общем виде учащиеся знакомы с ними по элементарному курсу VII класса. В IX классе научный уровень проблемы заметно повышается. Сложность же ее определяется разногласиями среди ученых, что свидетельствует о том, что еще не найдено окончательное решение проблемы¹.

В экспериментальных классах указывались три причины:

1. Образование поместного землевладения с характерной для него условной собственностью обусловило враждебное отношение дворян к боярам. Каждый дворянин, будучи феодалом, стремился к наследственному закреплению владения и увеличению его размеров и числа зависимых крестьян. Дворянам была ненавистна зависимость от бояр тем более, что на службе великого князя они могли рассчитывать и на большее количество земли и крестьян. А землей они интересовались потому, что ее ценность повысилась, о чем свидетельствовала разработка пустошей, заселение новых мест. Но, стремясь к новым землям и увеличению числа зависимых

¹ См.: Л. В. Черепнин. Образование Русского централизованного государства в XIV—XV веках. Очерки социально-экономической и политической истории Руси. М., Соцэкгиз, 1960; А. М. Сахаров. Проблемы образования Русского централизованного государства в советской историографии, «Вопросы истории», 1961, № 9; Л. В. Данилова. К итогам изучения основных проблем раннего и развитого феодализма в России. В сб. статей: «Советская историческая наука от XX к XXII съезду КПСС. История СССР». М., Изд-во АН СССР, 1962.

крестьян, дворянство нуждалось для борьбы с ними в прочной централизованной власти. Таким образом, дворянство служило поддержкой объединению русских земель.

2. Развитие ремесла усилило обмен между городами, между городом и деревней. Увеличение числа специальностей до 200 свидетельствует о возрастающей роли ремесла, которое в зависимости от расположения сырья начинает сосредоточиваться в различных районах страны. Начинаясь хозяйственная специализация различных областей укрепляет экономические связи между ними. Эти связи еще недостаточно прочны, но им мешает политическая раздробленность с многочисленными таможенными пошлинами, разнообразием монетных систем, мер веса, опасностью для купцов и т. д. Поэтому города заинтересованы в ликвидации независимых княжеств и укреплении власти великого князя.

3. Ускоряющим обстоятельством явилась необходимость борьбы с монголо-татарским игом. Ускоряющим потому, что оно толкало на объединение еще до того, как сложились необходимые экономические условия для образования централизованного государства. Эти условия оформились только в XVII в., а политическое объединение произошло в XV—XVI вв.

Совершенно необходимо подчеркнуть классовый характер централизованного государства, деятельность которого прежде всего была направлена на дальнейшее закрепощение крестьянства в интересах господствующего класса.

Вторая проблема темы — признаки централизованного государства. Очень важно также четко уяснить историческое значение образования централизованного государства, удачно изложенное в новом учебнике. Хорошо там изложен и вопрос о значении того, что ряд нерусских народов вошел в состав многонационального Русского государства.

Кроме более углубленного определения признаков централизованного государства, в теме формируются следующие понятия — «приказы», «местничество», «кормление».

В теме 4 раздела II, освещающей *события начала XVII в.*, существенное значение имеет вопрос о причи-

нах бурных событий той эпохи, которая следует за довольно энергичным правлением Бориса Годунова.

Для понимания истоков польско-шведской интервенции и крестьянской войны приобретают значение такие обстоятельства, как опричнина, разорившая крестьян, крепостническая политика Ивана IV и его преемников, подорвавшая крестьянское хозяйство и вызвавшая голод. Половинчатые усилия Бориса Годунова не могли предотвратить ни социальную бурю, поднявшуюся в стране, ни политическое ослабление государства, приведшее к интервенции.

Вторая проблема — крестьянская война, ее отличие от восстаний, ее характер и причины поражения. Признаками крестьянской войны является ее размах — свыше 70 городов и их округа были охвачены войной, наличие крупных сражений, в которых восставшие были вооружены современным для того времени оружием, наличие повстанческой армии, проявившей высокое военное искусство, частичная организованность движения, организация власти на завоеванной территории и стремление к захвату власти во всей стране¹.

Крестьянские войны начались в XVII в. как результат законодательного закрепощения крестьян в условиях централизованного государства. Из этого следует, что и сопротивление крестьян, начавшись на окраинах, где было много беглых крестьян, должно было охватить районы, наиболее захваченные процессом закрепощения. Кроме того, в районах однородного положения большинства крестьян и движение должно быть массовым. И, наконец, централизованное государство должно было противопоставить восставшим значительную силу, создание которой облегчалось ростом связей между областями страны.

Необходимо выяснить особенности крестьянской войны начала XVII в. для того, чтобы понять ее характер и впоследствии сопоставить ее с войнами под руководством С. Т. Разина и Е. И. Пугачева. Эти особенности — доверчивость к дворянам, царистские иллюзии, участие холопов, недостаточная решительность в борьбе с врагом.

¹ См. дискуссию о крестьянских войнах в журнале «Вопросы истории», 1958, № 3, 12; 1959, № 3, 7; 1960, № 6; 1961, № 5.

Следствия восстания состояли в создании традиций классовой борьбы, накоплении опыта ее, росте ненависти к угнетателям. Ближайшим следствием явилась отмена урочных лет для сыска вплоть до 1649 г. Всячески надо избегать распространенного не только в школьной программе, но и в пособиях утверждения, будто крестьянская война нанесла тяжелый удар феодальному строю и расшатала его. Оно бессодержательно, так как никто не разъясняет содержание этого «удара».

В рассматриваемой теме должна получить развернутое освещение героическая борьба народа за независимость.

К числу важных понятий этой темы относятся «крестьянская война», «патриаршество».

Намного сложнее и ответственнее тема *«Развитие крепостничества в XVII в. Начало складывания всероссийского рынка»* по числу проблем, по их важности для понимания дальнейших судеб страны, по трудности раскрытия некоторых из них.

Одна из первых проблем — дальнейшее усиление феодальных отношений путем окончательного юридического закрепощения крестьянства и увеличения барщины. Учащихся обычно интересует, почему в России так долго длился феодальный строй, в то время как в других странах Европы он сходит со сцены значительно раньше.

Сложна для изложения и недостаточно обеспечена необходимым материалом проблема возникновения русской мануфактуры. Для понимания этого факта необходимо, чтобы учащиеся четко представляли себе эволюцию разделения труда, которое к середине XVII в. достигает значительных успехов. Разделение труда между ремесленниками, все более углубляющаяся специализация отдельных ремесел содействовали и специализации орудий труда. Увеличивается набор инструментов в каждом ремесле, и каждое из них предназначено для выполнения, как правило, одной или нескольких рабочих операций. Вместе с ростом потребностей в ремесленных изделиях и образованием крупных предприятий разделение труда на них организуется так, что каждую операцию выполняет соответствующим инструментом один рабочий. Таким образом, образование мануфактуры в XVII в. опиралось на необходимый уровень развития техники и разделения труда. Само появление мануфак-

туры было вызвано хозяйственной специализацией районов, развитием обмена и ростом спроса на товары как на внутреннем, так и на внешнем рынке.

В Европе уже были мануфактуры, и среди первых создателей мануфактуры в России были и иностранцы.

Важнейшей проблемой является начало складывания всероссийского рынка. После того как рассказано о хозяйственной специализации районов, нетрудно разъяснить и процесс образования всероссийского рынка, учитывая, что элементы хозяйственной специализации различных областей страны отмечались и для XV—XVI вв. Поэтому следует указать на различную степень глубины этого процесса.

Обычно в этой теме отмечается то новое, что достигнуто было за XVII в. На уроке о культуре эпохи говорят об успехах и т. д. Но следует иметь в виду, что близится изучение эпохи Петра I, который боролся с отсталостью России. Поэтому, говоря об успехах в XVII в., важно, чтобы учащиеся ясно себе представляли отставание России от передовых европейских стран из-за монгольского ига, интервенции начала XVII в. и отсутствия выхода к морю.

Проблема крестьянской войны повторяется на примере крестьянской войны под руководством С. Т. Разина, сопоставляемой с войной под руководством И. И. Болотникова.

Очень интересной в познавательном и воспитательном отношении является проблема воссоединения Украины с Россией в результате освободительной войны украинского народа.

В этой теме немало важных понятий, часть которых очевидна из проблематики — «крепостная мануфактура», «всероссийский рынок». Следует назвать также такие понятия, как «товаропроизводитель», «мелкотоварное производство», «торговцы-скупщики», «работные люди», «сословие», «монархия с Боярской думой», «абсолютизм», «нация».

Первая задача темы «*Образование Российской империи и дальнейшее развитие крепостничества*» состоит в том, чтобы показать необходимость реформ, без которых Россия стояла перед серьезной угрозой противников. Желательно подчеркнуть, что эта необходимость сознавалась еще в XVII в. такими людьми, как А. Л. Ор-

дин-Нащокин, В. В. Голицын. Важнейшей предпосылкой реформ явилась острая классовая борьба, развернувшаяся в конце XVII — начале XVIII в. Вторая проблема темы — классовая сущность реформ, направленных на защиту интересов господствующих сословий. Учащимся должна быть ясна тесная связь между реформами, из которых каждая вызывала необходимость других. С этой точки зрения важно уяснить, что Северная война за выход к морю потребовала с самого начала реформ не только военных, но и экономических, административных, в области культуры и просвещения. Необходимо разъяснить учащимся, что реформы Петра I укрепляли крепостнический строй и власть помещиков и вместе с тем играли важную роль в развитии капиталистических отношений в стране. При Петре I была расширена социальная база дворянской империи за счет купечества и мануфактуристов, что сказалось в сословных привилегиях первой гильдии «регулярных» жителей посадов, в льготах купцам и предпринимателям.

Именно в этой теме необходимо окончательно уяснить сущность «абсолютной монархии», принявшей при Петре I завершённую форму. Важно показать, что, несмотря на частичные отступления от петровских традиций в середине XVIII в., в целом тенденции, наметившиеся при Петре I, сохранили свое значение.

К числу важных понятий темы относятся «меркантилизм», «посессионные и приписные крестьяне», «коллегии», «губернии».

Изучение *истории России во второй половине XVIII в.* занимает в курсе весьма ответственное место. Первой проблемой, рассматриваемой в этом разделе, является начинающееся разложение и кризис крепостничества. Обычно при этом хорошо освещается развитие капиталистических отношений наряду с сохраняющимся феодальным строем. Но важно показать изменения в самом господском и крестьянском хозяйстве, изменения, выражающие разложение и кризис феодализма. Разложение сказывалось в углубляющемся расслоении крестьянства, в выделении заметной части крестьян — купцов и предпринимателей. Оно сказывалось далее в росте отпускаемых крестьян на отработки в город, что создавало у таких крестьян двойственное положение: оставаясь крепостными своих господ, они по отношению к ману-

фактуре, на которую нанимались, были наемными рабочими.

Кризис выражался и в значительном усилении крепостного гнета и стремлении выжать из крестьян возможно больше доходов, которые проматывались помещиками. Залог имений, расточительство помещиков привели к массовому раздариванию правительством новых земель и сотен тысяч крестьян. Перевод крестьян на «месячину», т. е. принуждение их к работе в господском хозяйстве за ничтожную плату, подрывал крестьянское хозяйство.

Вместе с тем феодальные отношения мешали развитию прогрессивного для того времени капиталистического производства. Нехватало наемных рабочих, мало было подготовленных мастеров на мануфактурах, крепостной труд не позволял повысить производительность его на промышленных предприятиях.

Другой стороной кризиса крепостничества и его предпосылкой являлось дальнейшее развитие капитализма в России, подробно освещенное в учебнике.

Усиление гнета над крестьянами, работными людьми и городской беднотой явилось причиной последней крестьянской войны в России под руководством Е. И. Пугачева. Изучая это движение, полезно провести сравнение его с предшествующими крестьянскими войнами, отметив его больший размах, лучшую организацию, взаимопомощь трудящихся различных национальностей, участие работных людей, обеспечивших армию восставших современным оружием и людьми, умеющими его применять. Во время этой крестьянской войны с особой четкостью было сформулировано требование отмены крепостного права. Размах войны, успехи крестьян в ходе борьбы оказали заметное влияние на общественную мысль последующих поколений, на полемику по крестьянскому вопросу в XIX в. Важно еще раз на конкретных фактах рассмотреть причины поражения крестьянских войн и их историческое значение.

Заметный рост промышленности позволил России стать одной из самых могущественных держав, ведущей активную внешнюю политику. Последняя выразилась в русско-турецких войнах, когда родилась суворовская система военного искусства.

Важной проблемой темы является борьба русского

самодержавия против французской буржуазной революции, борьба, вызванная страхом перед революционным влиянием французских событий на народ, стонавший под феодально-крепостническим гнетом.

Однако эта борьба, успешная в военном отношении, не могла помешать усилению идейной борьбы в самой России. Во второй половине XVIII — начале XIX в. возникает публицистика, насыщенная разоблачением феодального гнета самодержавия, резким протестом против них. Деятельность А. Н. Радищева и Н. И. Новикова как главных выразителей антикрепостнической идеологии должна быть рассмотрена достаточно глубоко.

Изучение *Отечественной войны 1812 г.* связано с теми же проблемами, которые затрагивались в элементарном курсе, за исключением относительно более подробной характеристики предшествующих ей лет начала XIX в. и более глубокого раскрытия причин войны, данного новым учебником.

В остальном — сходные проблемы, освещающиеся содержательнее и глубже: агрессивный характер вторжения Наполеона и причины его поражения, причины отступления русской армии, народный характер войны, героизм русских людей, историческое значение войны, использование европейскими самодержцами победы над Наполеоном в реакционных целях.

Новых понятий тема не содержит. Возобновляются в памяти известные — «справедливые и несправедливые войны», «народная война». Раскрывая последнее понятие, целесообразно подчеркнуть патриотический подъем народа, несмотря на вековой социальный и политический гнет.

«*Восстание декабристов*» принадлежит к числу тем, допускающих анализ не только социального движения, но и чисто идейного материала, довольно сложного.

Первая проблема, которая решалась в этой теме, относилась к истокам движения. Важно показать, что движение декабристов порождено не только войной 1812 г., как это нередко встречается в школьной практике. На деле оно порождено жестокой социальной действительностью России конца XVIII — начала XIX в., начавшимся разложением и кризисом феодализма. В этих условиях большую воспитательную роль сыграли А. Н. Радищев и вся передовая русская общественно-

политическая мысль. Имело значение и распространение идей французских просветителей. Отечественная война 1812 г. обострила этот процесс, но не столько тем, что русские люди столкнулись с иными условиями и иными идеями во время похода 1813 г. (хотя и это имело значение), сколько тем, что будущих декабристов потрясли мощные творческие силы русского народа, поднявшегося на освободительную войну, несмотря на свое подневольное положение. Как же должны были развернуться его силы, если бы он был свободен и неугнетаем?!

Вторая проблема темы — программа декабристов, ее классовая сущность. Определяя ее, ученики были поставлены перед необходимостью найти ответ на три вопроса — что декабристы хотели устранить из существующих порядков, каким путем и какой порядок они хотели установить после победы. Выясняя буржуазный характер программы, важно показать, что в тех условиях стремления декабристов объективно вели бы к развитию буржуазного общества. Например, освобождение крестьян при сохранении основной массы земель за дворянами привело бы к использованию наемного труда в сельском хозяйстве; ликвидация сословных привилегий означала бы доступ буржуазии к власти, и следовательно, победу буржуазного строя.

Третья проблема касалась причин поражения декабристов и в связи с этим рассмотрения идей В. И. Ленина о трех поколениях революционеров.

Четвертая проблема освещала историческое значение восстания декабристов — их роль первых дворянских революционеров, первых противников самодержавия, создателей республиканских традиций, в отличие от крестьянских войн, для которых характерны царистские иллюзии.

В числе других проблем, углубивших понимание темы, рассматривались причины того, что буржуазную программу выдвинули дворяне, значение декабристов для последующих поколений революционеров, уроки истории, которые может извлечь пролетарский революционер на опыте восстания декабристов.

Новыми понятиями темы являются: «дворянский революционер», «конституционная монархия», «идейные разногласия», «ликвидация сословных различий», «умеренная и радикальная программа», «мировоззрение».

Если первое понятие важно для осмысления роли А. И. Герцена, то остальные приобретают все более возрастающее значение в последующих разделах курса истории СССР. Если в этой теме только фиксируется наличие идейных разногласий внутри однородного движения, то в темах об общественном движении 30—40-х годов XIX в., о народничестве необходимо понятие углубить, рассматривая политическое значение таких разногласий или различия между умеренной и радикальной (или более революционной и последовательной) программой.

Наиболее крупная тема курса, во многом своеобразная, охватывает *вторую треть XIX в. накануне реформ 60-х годов*.

Своеобразие ее по сравнению с другими темами курса в обилии материала об идейных течениях, рассмотрение которых позволяет углубить мировоззрение учащихся и проверить умение их применять свои знания, умение разобраться в степени правильности и исторической ограниченности того или иного, пусть революционного, идейного направления.

Поэтому при характеристике классовой сущности каждого из них учителем, при самостоятельной работе учащихся важно не только привлекать внимание к правильному, передовому в позиции того или иного течения, но и научить видеть неправильное в его программе, ограниченность, обусловленную эпохой, иначе говоря, учить оценивать идейные явления глазами марксиста-ленинца, с точки зрения их принадлежности к определенному времени. Пусть нас не смущает это требование, предъявляемое к учащимся 15—16 лет. В курсе отобран доступный материал, понимание которого подготавливается несколькими годами обучения истории и всеми предшествующими темами данного курса. Поэтому оценка идеологических явлений и может производиться учащимися только с марксистско-ленинских позиций. Задача учителя же состоит в том, чтобы корректировать ошибки, добиться убедительности анализа и оценки рассматриваемых идей.

Первая проблема темы состоит в показе реакционного характера и причин режима Николая I, при котором политический гнет достиг небывалых размеров. Царское самодержавие стало оплотом реакции внутри

и вне страны. Несмотря на некоторые ничтожные меры по крестьянскому вопросу, феодальный гнет стал еще более нестерпимым, так как вынужденное поощрение промышленности и торговли обостряло и без того острые общественные противоречия. Промышленный переворот, начавшийся в России с 30-х годов XIX в., увеличил потребность в наемной рабочей силе, в грамотных людях, без которых нельзя было осуществить переход от мануфактуры к машинному производству. Крепостной рабочий не мог удовлетворить новым требованиям производства. Предприятия, основанные на крепостном труде, переживали упадок, а капиталистические фабрики не имели простора для развития. При преобладающем труде подневольных крестьян не было условий и для роста сельскохозяйственного производства. Отдельные случаи применения вольнонаемного труда помещиками дела не меняли.

В этих условиях протест против социально-политических условий, задерживавших общественное развитие, возрастал с большой силой. И чем шире он разрастался, чем в более глубокие слои населения он проникал (крестьянские волнения, движения рабочих и городской бедноты, волнения в армии и тайные организации среди разночинцев), тем ярче становился накал общественного движения, который нельзя было одолеть никаким политическим террором. Именно углублением общественных противоречий и усилением протеста в самых различных слоях населения объясняется поразительный взлет общественной мысли, литературы и культуры в целом, характерный для второй трети XIX в.

Передовые общественные течения в лице В. Г. Белинского, А. И. Герцена, петрашевцев приняли социалистический характер, и в этом их огромная историческая заслуга. Однако социалистические идеалы их были по-разному утопичны, и будущее общественное движение в нашей стране пошло иными путями, чем те, которые предполагали великие русские революционеры-демократы.

Необходимость борьбы с политическим брожением внутри страны толкнула самодержавие на активную внешнюю политику с целью отвлечения масс от внутренних проблем. В этом одна, если не главная, из причин Крымской войны со стороны России. Европейскими про-

тивниками России руководили соображения борьбы с возможным конкурентом.

Крымская война, и это одна из важных проблем темы, обнажила все язвы крепостнической России и поставила ее на грань краха, который можно было избежать только путем коренных реформ, проведенных уже в следующий период. Россия потерпела поражение, но тем поразительнее героизм и талантливость русского народа, проявленные им, несмотря на труднейшие условия, в которых ему пришлось сражаться.

В данной теме важной, обобщающей курс проблемой является показ ограниченных возможностей крестьянских движений, которые до появления в России пролетариата и его партии не могли увенчаться успехом.

К этой теме относится и историческая оценка борьбы народов Кавказа за независимость¹.

В числе новых понятий наряду со многими уже известными, но углубляемыми в этой теме следует назвать «особенности промышленного переворота в России», «идейное течение», «Россия — жандарм Европы», «либерализм», «славянофилы», «западники», «социалисты-утописты», «революционеры-разночинцы».

Общий вывод состоит в том, что Россия в конце первой половины XIX в. находилась перед лицом революционной ситуации, которую самодержавие решило избежать вынужденными реформами в главном — в крестьянском вопросе.

Приведенные сквозные и потемные проблемы, отличающие систематический курс от элементарного, отнюдь не исчерпывают содержание курса истории СССР в IX классе. Они лишь являются попыткой привлечь внимание учителей к некоторым из наиболее существенных вопросов, требующих четкого и глубокого рассмотрения. Однако для того чтобы учащиеся самостоятельно усвоили эти и другие вопросы, составляющие содержание учебного предмета, необходимо применить методы, соответствующие целям обучения истории. К их обсуждению мы и обратимся в последующих главах.

¹ См.: А. В. Фадеев. Антиколониальные движения народов Северного Кавказа в 20—60-х годах XIX в. «Преподавание истории в школе», 1957, № 6; А. В. Фадеев. Возникновение мюридистского движения на Кавказе и его социальные корни. «История СССР», 1960, № 5.

Г Л А В А II .

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО, ТВОРЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Задачи систематического курса отечественной истории включают, помимо необходимости усвоения его содержания, подготовку учащихся к самостоятельному осмыслению общественных явлений, к активному и творческому участию в политической жизни нашей страны. Эти задачи по самой своей природе предполагают развитие мышления, умение самостоятельно осмысливать изучаемые явления и современные общественные события, без чего нельзя их правильно оценить, нельзя установить свое отношение к ним и необходимые действия. Вот почему развитие самостоятельного творческого мышления приобретает характер главного условия и средства решения задач обучения истории.

О роли самостоятельного мышления немало писали в методической и психологической литературе, посвященной обучению истории¹.

¹ См.: Н. Г. Дайри. Методические варианты уроков. М., Учпедгиз, 1958; А. В. Ефимов и А. З. Редько. Развитие мышления на уроках истории. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958; Ф. П. Коровкин. Методика опроса по истории в VIII—IX классах средней школы. Учпедгиз, 1953; М. Ф. Морозов. Воспитание самостоятельности мысли школьника в учебной работе. М., Учпедгиз, 1959; И. К. Тарасенко. Некоторые психологические условия активизации мышления учащихся на уроках истории. Сб. «Психология усвоения истории учащимися». Под ред. А. З. Редько. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Советская школа отличается тем, что она создает условия для всестороннего развития интеллекта, но эти условия являются предпосылкой, реализация которой зависит от коллектива учителей, от каждого учителя, от всей педагогической науки в целом.

Курс истории в IX классе по своей логической структуре относительно сложен, насыщен такими операциями, как выделение главного, определение существенного и второстепенного, выяснение связи между несколькими явлениями, определение общего и частного, сходного и отличного и т. д. Без необходимого уровня развития мышления учащихся невозможно сознательное усвоение материала курса.

При этом не следует утешаться тем, что в младших и средних классах учащиеся знакомятся с такого рода мыслительной работой. Новое, углубленное содержание подчас ставит в тупик, когда над ним надо произвести и достаточно знакомую логическую операцию.

Вот почему главная предпосылка опережающего эксперимента состояла в поисках наиболее целесообразных и эффективных путей развития мышления учащихся, мышления самостоятельного, творческого. Не должно быть ни одной области процесса обучения, которая не была бы связана с интенсивным напряжением мысли учащихся. Идет ли речь об изложении нового материала, о проверке знаний, домашних заданиях, использовании наглядности — всему должно сопутствовать развитие самостоятельного мышления, все должно быть пронизано творческой интеллектуальной деятельностью.

Задача состояла в том, чтобы найти эти приемы на конкретном материале истории СССР, обобщить их, систематизировать и сделать пригодными для применения в IX классе.

Важно осознать при этом, что имеются в виду не какие-то новые методы, прежде не использовавшиеся. Все имеющиеся в арсенале учителя методы обучения старшеклассников — рассказ, беседа, работа с документом, применение наглядных пособий, рефераты школьников и другие формы самостоятельной работы — все они сохраняют свое значение. Но каждый из них применяется таким образом, чтобы он оказал максимальное содействие развитию самостоятельного мышления учащихся. Так, рассказ строится не только в форме повествования,

но и проблемно: учитель в ходе рассказа ставит проблему и решает ее, показывая учащимся пути ее решения, доказывая убедительность сделанных выводов. В ряде случаев приводятся различные толкования, имеющиеся в научной литературе, и раскрываются доводы в пользу того или иного решения.

Беседа, опрос строятся таким образом, чтобы не только получить ответы учащихся, воспроизводящие знания, полученные в готовом виде от учителя и из учебника, но и требующие самостоятельного анализа и обобщения. Наглядные пособия (карты, картины) должны служить основой и для самостоятельного анализа. Документы должны явиться не столько иллюстрацией уже известного вывода, сколько базой для его самостоятельного получения учащимися.

Значительно повышается удельный вес логических заданий и упражнений с тем лишь условием, чтобы их содержание было тесно связано с программой. Словом, речь идет о том, чтобы учить думать, думать самостоятельно и творчески.

Необходимо вместе с тем уточнить, что речь идет не просто о развитии логического мышления на материале истории, не о привитии некоторых навыков логических операций (анализ, синтез, абстракция и т. д.) как первоосновы всякого мышления. Речь идет о большем — о необходимости формировать историзм мышления учащихся, историческое мышление, в отличие, к примеру, от математического, технического, образного и т. д.

В основе развития исторического мышления лежит развитие логического мышления в целом. Историческое мышление — это приложение мышления, его логических операций к историческому материалу в его специфике, отличной от объектов других наук. Поэтому, развивая историческое мышление учащихся, мы оказываем влияние на мышление учащихся в целом, и наоборот, развивая логическое мышление на уроках математики, физики, биологии и других предметов, мы облегчаем его применение к истории. Однако только практическое применение категорий логического мышления к истории общества позволяет развить историческое мышление в его своеобразии.

«Анализ и синтез в любой научной области определяются задачами данной науки и имеют определенные

границы, за пределами которых лежит область анализа смежной науки...

Однако внутри каждой научной дисциплины есть свои специальные задачи. Исходя из них, мы можем говорить, например, о задачах химического, физиологического или психологического анализа явлений. Совершенно ясно, что изучение одного и того же явления разными науками будет различным и по способу анализа, и по конечному выводу, т. е. синтезу полученных данных, разными будут и аналитические единицы»¹.

Каковы же особенности исторического мышления, какие черты ему свойственны?

Учащимся, их мышлению необходимо прививать черты, которые можно охарактеризовать примерно следующим образом:

1) умение описать общественное явление или событие, правильно отобразив характерные для данного явления черты и факты;

2) стремление выяснять причины возникновения каждого общественного явления;

3) стремление выяснять условия, сопутствующие данному явлению, и их взаимозависимость, т. е. понять каждое явление в связи с окружающими его условиями;

4) сознание преходящего характера всякого исторического явления;

5) стремление выяснять этапы или периоды в развитии явления и историческое значение каждого из них;

6) осознание многообразия конкретного проявления исторической закономерности;

7) поиски тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении;

8) поиски социальных мотивов, определяющих деятельность общественных групп и отдельных лиц;

9) оценивать историческое явление с позиций партийности, отсюда стремление определить классовую природу этого явления, степень его прогрессивности;

10) интерес к сопоставлениям прошлого и современности;

11) стремление извлекать из фактов прошлого уроки истории.

¹ Ю. А. Самарин. Очерки психологии ума. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 216.

В этих чертах сказывается историзм в подходе к общественным явлениям. И хотя каждая из этих черт встречается по отдельности и в других областях человеческого знания, в своей совокупности они характеризуют, пусть неисчерпывающе, мышление именно в области исторических и современных общественных явлений.

Но что дает учителю этот перечень? Можно ли использовать его в практической работе и как это сделать?

Поскольку указанные черты характеризуют историческое мышление в целом, их развитие, совершенствование и углубление безграничны. Поэтому было бы нелепо допускать мысль о возможности сформировать эти черты у учащихся средней школы в завершённой форме. Однако для того чтобы каждый наш гражданин, какой бы профессии он ни был, мог сознательно разбираться в общественных явлениях, мог анализировать и оценить их значение, необходимо еще в школьные годы начать формирование по крайней мере элементов историзма, исторического подхода к общественным фактам.

Зная эти особенности историзма мышления и материал очередной темы, учитель при подготовке к занятиям старается придать своему изложению такое построение, найти такие упражнения и вопросы, допускаемые темой, которые стимулируют развитие тех или иных особенностей. Так, постоянно выясняются причины всех изучаемых явлений. В ряде случаев, когда встречаются аналогичные явления, но протекающие в разные эпохи, учитель выясняет своеобразие условий, определяющих различную роль этих явлений. Далее, при изучении длительных исторических явлений выясняется их преходящий характер и т. д.

Неоднократное эмпирическое применение изложенных черт историзма мышления позволяет на известном этапе обучения эти особенности постепенно формулировать как правила, которым надо следовать, поскольку они вытекают из особенностей исторического процесса. Учащимся, например, говорят о том, что всегда, встречаясь с каким-либо историческим или современным общественным явлением, надо искать его причину. Несколько раз после этого, устанавливая причину какого-либо явления, указываем — вот мы теперь опять следуем этому известному нам правилу. Иначе говоря,

процесс усвоения элементов и приемов исторического мышления состоит из эмпирического применения приема, осознания его как правила, которому необходимо следовать, и затем закрепления путем сознательного неоднократного его применения.

Развитие исторического мышления не означает подготовку специалиста-историка. Оно является условием воспитания разносторонне образованного гражданина, сознательно относящегося к современным общественным явлениям, ибо процесс осмысления современности связан с теми же логическими операциями, что и выяснение сущности исторического прошлого.

В школьной практике последних лет идет усиленная работа по активизации познавательной деятельности учащихся, однако встречается еще недостаточно четкое понимание самого существа активизации. Учителя стремятся прежде всего сделать ученика активным, упуская из виду, на что эта активность обращена. В младших и средних классах стараются, чтобы ученик делал зарисовки, показывал на карте, отвечал на вопросы учителя и т. д.

Это необходимо. Но умственная деятельность учащихся протекает в двух формах: а) умственная деятельность, воспроизводящая знания, полученные в готовом виде от учителя или из учебного пособия; б) самостоятельная деятельность по приобретению знаний, их осмысливанию и применению усвоенных¹.

При той и другой форме деятельности учащиеся активны, но максимально возможная самостоятельность проявляется во втором случае. Первая форма необходима и неизбежна как средство закрепления знаний, как способ их проверки, как условие, дающее возможность учителю поправить неточность в знаниях. Но степень самостоятельности при воспроизведении знаний ограничена. Воспроизведение знаний необходимо дополнить подлинной самостоятельностью, т. е. внесением самим учащимся творческого элемента от себя. Простая активность без подлинной самостоятельности не гарантирует дальнейшего развития учащихся, и это мож-

¹ См.: Е. Н. Кабанова-Меллер. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

но увидеть на примере опроса, записанного в одной из школ Карелии, на уроке о Галицко-Волынском княжестве.

В о п р о с. Расскажите о культуре Киевской Руси.

Ученица начала рассказ с находки берестяных грамот, сказала об их распространенности среди ремесленников и купцов и закончила выводом: «Очень хорошо была развита письменность».

Учительница заметила, что «Владимир Мономах уделял большое внимание детям и оставил им поучение». Несколько учеников дополнили первый ответ о культуре Киевской Руси.

В о п р о с. Каково историческое значение Киевской Руси?

О т в е т. Феодальный строй был прогрессом по сравнению с первобытнообщинным, так как развивались торговля и ремесло.

В о п р о с. Кто был создателем русской культуры?

О т в е т. Владимир Мономах, народ.

В о п р о с. Что возникает в XI—XII вв.?

О т в е т. Киевская Русь страдала от княжеских междоусобиц.

О т в е т. И набегов половцев.

О т в е т. На Руси появляется феодальная раздробленность.

В о п р о с. Причины феодальной раздробленности?

О т в е т. Самостоятельность князей, натуральное хозяйство.

О т в е т. Феодальные междоусобицы.

О т в е т. Крупные землевладельцы.

Отвечают многие, но не попад, и вопрос так и остался невыясненным.

Таким образом, мы видим, класс деятелен, активен, но польза от этой активности невелика. Опрос проведен на низком интеллектуальном уровне, он ниже возможностей учащихся, и в этом одна из причин повышенной в данном случае активности: легко отвечать, легко себя проявить, а критерия для оценки уровня своей активности, видимо, у большинства учащихся нет. И главный недостаток этого опроса даже не в том, что следующие друг за другом вопросы мало связаны между собой. Основное в том, что и в рамках каждого вопроса учитель не учил ребят культуре, дисциплине мысли, не исправлял ошибок. По первому вопросу он не позаботился вычленить главное в культуре эпохи, не подумал, нельзя ли на этом примере поучить тому, как подойти к характеристике культуры, как построить изложение. Вслед за указанием ученицы на берестяные грамоты учитель без всякой видимой связи вспомнил о поучении Владимира детям.

В ответе на второй вопрос ученик указал на ремесло и торговлю как прогрессивные следствия феодального строя. При всей объективной правильности ответа он

все же не ясен ученику. Естественно было проверить его понимание и тем самым натолкнуть на сознательное отношение к ответу. Ученика следовало спросить: «Почему до феодализма, при первобытнообщинном строе, не могло быть ремесла и торговли? Почему нужен был феодализм для их развития? Ведь и при феодализме было натуральное хозяйство!» и т. д. Даже затруднения ученика содействовали бы кристаллизации и шлифовке его мысли. Каждый из пяти приведенных диалогов мог быть продолжен и проведен более плодотворно. И если бы вместо пяти вопросов обсудили только два, но содержательно, это было бы намного полезнее.

Совершенно обязательно добиваться, чтобы учитель и ученики не оперировали понятиями и определениями, за которыми нет ясного представления о конкретных фактах и процессах, выражаемых этими определениями. А такая нечеткость встречается и у весьма подготовленных учителей. Так, на уроке опытной учительницы одной московской школы ученик сказал, что «Петр улучшил управление страной». Учительница на это заметила: «Да, оно стало более четким и обеспечило еще большее усиление власти царя. Более четко можно было вести хозяйство». Реплика учителя совершенно непригодна, ибо вместо разъяснения вопроса его запутали еще больше. По-видимому, учитель хотел раскрыть за ученика то, что составило суть «улучшения управления страной», на деле же он перенес разговор в плоскость последствий этого «улучшения» — «оно обеспечило...», «можно было...» Тем самым создалось нарушение логики, обнаружение которого учащимся не под силу. Ошибочность диалога и в том, что учитель применяет определение «четко», оставляя невыясненным, в чем четкость состояла. Ведь для разных эпох и стран четкость управления различна, что она на этот раз представляла собой?

Нужно же было после ответа ученика спросить: «В чем состояло улучшение, введенное при Петре? Почему вы думаете, что то-то и то-то было лучше прежней организации?» и т. д. И так — постоянно, и тогда никто не рискнет заменять знания общими фразами, тогда у всех постепенно возникнет нетерпимость и к другим любителям пустословия.

Но вот примеры удачного диалога между учителем и учеником (московская школа № 204):

Вопрос. Каковы причины ослабления Киевского государства и начала феодальной раздробленности?

Ответ. Князья начали между собой ссориться и воевать.

Вопрос. Почему до этого не ссорились?

Ответ. Князья и феодалы стали интересоваться землей и земледелием, которое их теперь обеспечивало вместо дани. Борьба за землю приводила к ссорам и столкновениям.

Вопрос. Почему же великий князь не мог утихомирить сварливых князей?

Ответ. Потому что у каждого появилась на местах своя сила, своя власть... и т. д.

Этот пример беседы со слабой ученицей показывает, как учитель ставит вопросы последовательно, наводит на осмысливание усвоенных знаний, раскрывает перед ученицей и перед остальными слушателями ход правильного, пусть в данном случае элементарного, рассуждения.

Еще один пример. На повторительном уроке в московской школе № 525 обсуждался вопрос о причинах образования государства у восточных славян.

Ученик К. указал на необходимость защиты от кочевников.

Учитель (обратился к классу с вопросом). Правильен ли ответ К.?

Ученики (хором). Нет!

Учитель. Чем неправилен ответ К.?

Ученик П. Чтобы образовалось государство, необходимы классы. Поэтому надо сначала рассказать о возникновении классов.

Учитель. Но как вы опровергнете К., если он станет настаивать на своем ответе?

Ученик П. До образования государства внешняя опасность тоже была, но государство не появилось.

Ученик Л. Если бы и не было нападений печенегов и половцев, государство все равно бы возникло, так как появились классы.

В данном случае учитель учит не только противопоставлять одно мнение другому, но и доказывать неправильность одного и соответственно правильность другого, думать прежде всего о главном в обсуждаемом явлении.

Вопросы приведенной выше неудачной беседы на уроке о Галицко-Волынской Руси отличаются еще одной особенностью: все они ориентированы на воспроизведение изученного. Не было ни одного вопроса, который требовал бы анализа конкретных фактов или явлений, поощрял самостоятельную мысль учащихся. К сожалению, и в учебных пособиях и в некоторых учебниках преобладают вопросы и задания на воспроизведение знаний,

что снижает темпы развития самостоятельного мышления учащихся.

Вот почему и в ходе «опережающего эксперимента» и в данной книге главное внимание уделено вопросам развития подлинной творческой самостоятельности учащихся, вопросу формирования их коммунистического мировоззрения. Задача состоит в том, чтобы учитель истории предъявил к учащимся требования в полную меру их возможностей, чтобы сам учитель находился на уровне задач, стоящих перед советской школой эпохи построения коммунизма.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В IX КЛАССЕ

Одна из важных задач методики состояла бы в определении оптимального уровня развития мышления, который может быть достигнут в результате целенаправленной работы школьного коллектива в том или ином классе, в частности девятом. К сожалению, приходится подчас констатировать недостаточно высокий уровень развития девятиклассников. Прежде всего это объясняется недостаточным вниманием педагогического коллектива школы к задаче развития самостоятельного, творческого мышления учащихся. Ясное сознание важности этой задачи, продуманная система деятельности каждого учителя могли бы за годы школьного обучения привести к более высоким показателям. Для этой цели не требуется дополнений к программе. Напротив, программа может и должна быть разгружена от второстепенного материала для того, чтобы освободить время для логических заданий, анализа документов, разностороннего рассмотрения отобранных в программе исторических фактов и явлений.

Работу по развитию мышления учащихся следует начинать с I класса, но, если почему-либо это было упущено, учитель любого класса может многое восполнить и успеть, так как он никогда не начинает на пустом месте, и, кроме того, чем старше ученик, тем быстрее он проходит упущенные этапы развития мышления.

Приводимые ниже примеры недостаточного развития мышления девятиклассников не являются ни повсеместными, ни типичными, т. е. характерными для большинства учащихся интересующего нас класса. Есть немало

классов, где высокие требования учителя к самому себе и к учащимся дают заметные плоды. Встречаются классы с весьма высокой умственной культурой. Но в тех классах, где культура мышления отстает от уровня, который можно достигнуть к IX классу, обозначаемые нами недочеты являются в той или иной степени характерными и их следует учитывать в своей работе.

При анализе контрольных работ, проведенных в экспериментальных классах, куда пришли учащиеся из различных школ, а до того в IX—XI классах различных городских и сельских школ, при подробной записи устных ответов было обращено внимание на то, что подчас удовлетворительное и хорошее знание фактов сочетается с алогичностью изложения, случайной последовательностью фактов и мыслей, с недостаточным пониманием логической структуры вопроса или задания.

Ученица IX класса (учится на «4») пишет: «При первобытнообщинном строе преобладал коллективный труд. Люди сообща охотились, сообща занимались рыболовством, сообща обрабатывали землю. Это и не могло быть иначе, так как люди и не могли сделать настоящие орудия труда, главным образом орудия труда были каменные и деревянные». В целом содержательная и подробная работа обнаруживает на данном примере неумение ученицы контролировать свою мысль и допущение ею логических несообразностей. Ученица не заметила, что она допускает возможность существования земледелия без орудий труда, которые в то же время были каменными и деревянными.

Ученица С. (учится на «4») пишет: «При феодальном строе замедляется развитие техники, но она все-таки продвигается вперед. В эпоху Возрождения искусство вновь возвращается к бурному расцвету. Но вместе с ним господствует отсталое натуральное хозяйство».

В этих строках вызывает досаду не недостаточное знание истории, а сопоставление совершенно разнородных фактов — техники, искусства, натурального хозяйства. Учащийся может в данный момент забыть те или иные факты, не помнить смысла некоторых уже изученных явлений, но, если ему привита достаточная для его запаса знаний культура мышления, он не станет делать элементарных логических ошибок.

Для ясности приведем два отрывка из письменных ответов учащихся девятых классов: «Феодалы стали вести натуральное хозяйство, так как у феодалов появились свои ремесленники»; «Рабы работали на рабовладельцев, а рабовладельцы всячески уничтожали рабов».

Обе эти мысли неправильны, но первая свидетельствует о недостаточном понимании самой проблемы, нечетком знании фактов, в то время как вторая обнаруживает несообразность в самой логике рассуждений, зависящей от уровня культуры мышления. Поэтому второй отрывок огорчает больше первого.

Когда вдумчивый ученик О. на вопрос об общественном строе России в XVI—XVIII вв. ответил — «монархия», то это свидетельствовало о недостаточном понимании понятия; упрекнуть его в недостатке культуры мышления не было основания, ибо самый развитой человек, незнакомый достаточно твердо со смыслом понятия, может его применить неудачно.

Другое дело, когда ученик пишет:

«...Жили люди общинами. Позднее люди научились добывать огонь трением» — и не замечает отсутствия связи между этими предложениями. Та же несвязность мысли в следующих отрывках: «Стали шить одежду. В это время зарождается искусство... Возникла религия. В это время люди занимаются охотой, рыболовством, собирательством»; «Неумение объяснить многие явления культуры вело к возникновению религии. Люди научились делать глиняную посуду»; «Рассматривая Георгиевский, Успенский соборы, мы поражаемся искусной резьбой по камню. До нас дошли великие летописи Нестора. Стены соборов украшены мозаикой...» Авторы этих строк явно не привыкли следить за последовательностью своего изложения.

Ни в коем случае нельзя проходить мимо таких фактов. Разъяснение логической несообразности и должная требовательность учителя сами по себе являются действенным орудием устранения подобных недочетов.

В практике встречается также недостаточный уровень мышления, связанный с более сложными, но вполне доступными девятиклассникам логическими операциями. Когда учащимся было предложено сопоставить характер деятельности князей Святослава и Ярослава Мудрого, ученики писали о каждом князе отдельно, не вычленяя ни общие, ни особые их черты, словом, не сопоставляя князей, а излагая о каждом из них почерпнутые в литературе изолированные факты и характеристики.

Приведем домашнюю работу ученицы С., одной из лучших учениц класса, чтобы показать типичный характер ее ошибок.

«Постепенно Древнерусское государство расширялось и укреплялось. Усиливалась военная мощь и искусство дружинного войска. Это

было заметно в X в. при князе Святославе, сыне Игоря и Ольги. Сила Древнерусского государства проявилась в размахе военных походов и смелых замыслах этого князя. Святослав был храбр, силен и очень вынослив. Вместе со своей дружиной князь вел суровую походную жизнь, ничем не отличаясь от дружинника. Его войско было подвижным, опытным и стойким, готовым к внезапным нападениям. Под предводительством князя Святослава Киевское государство завоевало много новых земель и расширило свои границы. Его войско покорило славянское племя вятичей, живущих на Оке. На Волге Святослав разгромил волжских болгар и Хазарское царство.

Этими завоеваниями он открыл путь на Восток. Святославом были побеждены племена ясов и касогов на Северном Кавказе и завоевана местность около Тамани. После этого он двинулся на Запад — на Балканский полуостров. Военные успехи Святослава встревожили византийского императора, так как Русь начала укрепляться совсем около его границ. Византия тайно подговорила кочевников-печенегов напасть на Киев. Святослав из-за этого вернулся с Дуная, отстоял родной город и опять пошел на Болгарию. Но вернуться с победой в Киев Святославу уже не было суждено. Печенеги подстерегли его около днепровских порогов и убили. Хотя походы Святослава закончились его гибелью, тем не менее они привели к значительному расширению территории Древнерусского государства и укрепили его международное положение.

В первой половине XI в. в Древнерусском государстве княжил Ярослав, прозванный Мудрым. Он укреплял Киевское государство, заботился о его могуществе.

Ярослав Мудрый усиливал христианскую церковь. При монастырях устраивал школы, где обучались грамоте и готовились служители церкви. Сам Ярослав любил чтение и читал книги днем и ночью.

В Киеве по его приказу были возведены многие прекрасные строения — храм святой Софии, новые городские стены с «Золотыми воротами» и др. Иностранные короли искали с ним союза. Сам Ярослав женился на шведской принцессе, а дочерей своих он выдал замуж за французского, венгерского и норвежского королей. Сын Ярослава Всеволод женился на византийской принцессе. Во времена Ярослава Мудрого укрепились дружественные связи Руси с Болгарией, Польшей, Чехией, с народами Прибалтики, Поволжья, Кавказа, Средней Азии.

Успехи на международной арене отражали возросшую роль Древнерусского государства в средневековом мире».

По существу, здесь никакого сопоставления нет. Не было его и в других письменных работах.

После того как на конкретных примерах нескольких работ было разъяснено существо ошибок и показано, как надо выполнять подобное задание¹, сопоставление характера деятельности Ивана III и Ивана IV прошло заметно успешнее. Учащиеся вначале по-прежнему изложили то, что им известно об Иване III, затем об

¹ Предварительное разъяснение не дало результатов.

Иване IV, после чего производилось сравнение, правда не очень глубокое, поскольку сопоставление связано не только с умением устанавливать различие и сходство, но и вычленять главное и обобщать частные факты.

Так, ученица С. (учится на «4») пишет: «Сходное между ними то, что они способствовали объединению и укреплению государства. Оба были самодержцами. Их политика велась против простого люда, но в защиту господствующего класса. Оба способствовали усилению хозяйства России.

Их различие в том, что Иван III начал объединение, а Иван IV завершил и продолжил; что Иван III заложил основу крепостного строя, а Иван Грозный укрепил и продолжил... что Иван IV был жестоким человеком, а Иван III более мягким».

Ученица Б. (учится на «4») написала: «Если Иван III вел осторожную политику в отношении бояр и различных князей, то Иван Грозный укрепил государство путем политического террора против бояр».

Приведенные отрывки, содержа поверхностное сопоставление, а местами и прямые ошибки (особенно первое), показывают известное понимание сущности сравнения двух исторических деятелей.

Последовавшие затем два-три устных упражнения и письменное сопоставление деятельности Пестеля и Герцена как представителей разных этапов революционного движения, а также восстаний под предводительством Разина и Пугачева дали результаты несравнимые с первыми работами такого типа, хотя и подлежащие совершенствованию.

Эти работы, как и прямые задания на вычленение главного и существенного, показали неумение справляться с ними. Затрудняются учащиеся и при подыскании доказательств своей мысли или опровержения чужих, даже зная необходимые факты и соображения.

Обращает на себя внимание неумение учащихся самостоятельно связывать причину со следствием, показывать механизм этой связи даже при условии, что причины и следствия известны, зависимость одного от другого им тоже известна. Учащиеся не испытывают нужды в раскрытии этой связи, им кажется достаточным изложить известные причины какого-либо явления.

Ученик А. в своей письменной работе о причинах образования централизованного государства указал на семь причин: а) восстановление сельского хозяйства, б) развитие ремесла, в) рост старых и возникновение

новых городов, г) развитие торговли, требование единых мер, д) развитие феодальной вотчины, е) расширение связей с зарубежными странами (?), ж) необходимость борьбы с монголо-татарами. Но, в сущности, до конца не было доведено раскрытие ни одной из причин, т. е. не было показано, как каждое из указанных обстоятельств содействовало централизации или требовало ее.

Так, ученик пишет: «Пятой причиной было развитие феодальной вотчины. В этой вотчине выполняли разные повинности на феодала», т. е. вопрос переведен в другую плоскость. «Шестой причиной было сношение с зарубежными странами. В музее находится карта путешествия А. Никитина, что подтверждает это».

Но какова связь между развитием поместья (ученик имел в виду именно его, а не вотчину) и политическим объединением? Каким образом связи с зарубежными странами и, в частности, путешествие А. Никитина объясняют необходимость образования централизованного государства — этого в ответе ученика мы не находим.

Последний пример обнаруживает еще одно обстоятельство, отмеченное в литературе по психологии обучения¹. Учащиеся, даже хорошие, не умеют самостоятельно перерабатывать старые знания в свете новых. Более того, знания, полученные в средних классах, они излагают в старших тем же языком, каким его некогда усвоили. Иначе говоря, знания, полученные два года назад, не переработаны на основе новой ступени развития учащихся. С этим связана и другая черта, состоящая в неумении самостоятельно привлекать известный материал из прежде изученной темы для освещения вопроса, возникшего при знакомстве с новой. Так, среди причин образования централизованного государства на уроках подробно рассматривалось значение роста помещного землевладения. По окончании темы учащиеся были в музее и писали по музейным материалам домашнюю письменную работу. Но в музее экскурсовод о поместьях не говорил, а рассказывал о вотчинном землевладении, и ученик А. в приведенных выше отрывках путает вотчину с помещьем, очень многие не пишут

¹ См.: М. И. Заболотнев. Переосмысливание знаний учащимися X класса. Сб. «Психология усвоения истории учащимися». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

о поместном землевладении вовсе. Это явление оказалось выключенным из их сознания, так как они писали по музейным материалам, в то время как о поместьях, пусть подробно, они отвечали в классе.

Учительница школы № 204 на уроках «Внешняя политика Русского государства в XVI в.» воздержалась от рассказа о завоевании Сибири Ермаком и предложила учащимся вспомнить известное им. Вот что рассказывал ученик, изучавший эту тему в VII классе: «Командовал Ермак Тимофеевич. Храбрый, умелый человек. Его снарядил царь. Битва произошла на реке. У русских было огнестрельное оружие, а у сибиряков, у Кучума—стрелы и лук. Кучум был разбит».

Выступление ученика того же класса, изучавшего тему в VIII классе: «Ермак был снабжен Строгановыми, которым царь дал купчую. Событие было в 1581 г. Строгановы организовали отряд, направив народное возмущение в русло завоеваний под предлогом освобождения пленных».

Вот еще два выступления учеников другого класса той же школы, соответствующие первому и второму.

Ученица К.: «Завоевание Сибири было совершено Ермаком. Его войско состояло из беглых. На Урале жили богатые солепромышленники Строгановы. Они снабжали Ермака. Он двигался с большой скоростью из-за огнестрельного оружия. Иван Грозный сделал ему подарок».

Ученица С.: «Богатые промышленники были заинтересованы в Сибири, ее богатствах. Кучум мешал им. Благодаря первобытному уровню местных народов Ермаку удалось легко покорить их. И только случайно, по недосмотру, Ермак погиб».

Главное отличие между этими и подобными выступлениями не в дополнительных фактах, не в уточнениях, приводимых восьмиклассниками (поскольку возможна обратная картина), но в сложности языка вторых отрывков, в глубине оценки, содержащейся в них, ибо этот материал усваивался всего год тому назад.

Без целенаправленной работы учителя по введению старых знаний в систему новых, по переработке давно известного в свете новых знаний этот недостаток устранить не удастся.

Как это ни странно, учащиеся девярых классов обнаруживают живучесть ошибок, типичных для ребят

V—VI классов. Последним свойственно преувеличение субъективного момента в истории, склонность объяснять большие события и явления в истории желаниями и сознательными действиями людей. То же иногда встречается у девятиклассников: «Рабовладельческий строй тормозил... Видя это... установили феодальный строй».

Все недостатки развития мышления, наблюдаемые в девятых классах, не являются возрастными особенностями. При интенсивной работе эти недочеты устраняются в короткий срок. И все преимущественно зависит от учителя, от учительского коллектива. При этом дело не только в уровне самого учителя, а в характере его работы. У самого культурного учителя ученики могут и не приобрести навыков правильного мышления, если им не проводится специальная работа, если он не раскрывает логической структуры исторических знаний, т. е. не показывает какие бывают типы вопросов, приемы исторического анализа, виды исторических доказательств. Но такой учитель по крайней мере соблюдает дисциплину собственного мышления. Хуже, если и сам учитель рассуждает нелогично, удовлетворяется малоубедительными доказательствами, не умеет опровергать ошибочную мысль ученика, слабо анализирует исторические документы. В этом случае учеников трудно научить.

Нельзя допускать снижения требований к учащимся девятых классов, так как это мешает усвоению знаний, препятствует самостоятельному их приобретению и приводит к неэкономной затрате учебного времени и сил. Чем выше будет уровень учащихся, тем быстрее и успешнее они усвоят необходимые знания, тем меньше будет ущерб, наносимый делу воспитания молодого поколения невысоким уровнем обучения.

На последующих страницах книги рассматриваются различные приемы, связанные с задачей развития учащихся и в той или иной степени проверявшиеся в ходе «опережающего эксперимента». Совершенно ясно, что еще многое предстоит проверить, что большинство выводов, сообщаемых здесь, являются предварительными, и только коллективный опыт учителей, только творческое участие каждого в накоплении этого опыта способны обеспечить методическую систему обучения, соответствующую целям курса и школы в целом.

ПУТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

а) Рассказ учителя

В последнее время в практике школы наметилась тенденция недооценки рассказа учителя под предлогом необходимости активизации познавательной деятельности учащихся. Последняя будто бы предполагает исключительно или преимущественно самостоятельную работу ученика, которая якобы ограничивается затратой времени на последовательное изложение нового материала.

Недооценка рассказа чревата серьезными упущениями в обучении и воспитании учащихся и ничем не оправдана. Неверна прежде всего мысль о том, что активизация творческой познавательной деятельности учащихся достигается только или главным образом их самостоятельной деятельностью, под которой разумеют упражнения, ответы на вопросы, практические работы и т. д. Памятуя о том, что одним из главных условий и одной из основных задач обучения истории является развитие самостоятельного мышления учащихся, следует признать, что правильно построенный рассказ учителя формирует мышление учащихся не в меньшей степени, чем беседа, логическая работа и т. п. Показывая в ходе повествования виды решаемых проблем, подход и пути их решения, учитель обнажает логическую структуру отдельных мыслительных операций, создавая типовые образцы, которым затем следуют учащиеся. Если рассказ учителя логически содержателен, т. е. наряду со значимыми фактами, историческими характеристиками он в меру изобилует предстоящими к решению проблемами и раскрытием путей их решения, доказательствами правильности их решения, учитель неизбежно вовлекает мысль учащихся, он заставляет их следить за степенью убедительности доказательств, за использованием указанных путей, вызывает согласие или внутренний протест учащихся, которые потом проявляются в вопросах, возражениях и самостоятельной работе. Без эталонов мыслительной деятельности в рассказе учителя учащимся трудно их найти самим и усвоить.

Рассказ учителя далее должен быть образцом и устной речи, который войдет в личный опыт слушателя. Конечно, одного слушания мало для того, чтобы на-

учиться говорить. Недостаточно слушать Демосфена, чтобы стать Цицероном. Но еще не было ни одного оратора, который бы стал таким, не слушая других, своих предшественников. Правильно построенный, последовательно развертывающийся рассказ учителя формирует и сходные навыки учащихся, которые закрепляются в их собственной практике, конечно, соответственно их личным данным.

При посещении уроков лучших учителей г. Ростова-на-Дону нами было обращено внимание на то, что только у трех речь учащихся (VI, IX и X классов) значительно возвышается над обычным уровнем. Если в одной из школ это можно было объяснить ее специальным характером и общим уровнем учащихся (преподавание ведется на немецком языке), то в двух других причина иная. С первых минут урока привлекла речь учителей — не просто правильная (она правильна у всех хороших учителей), но, я бы сказал, литературно изысканная, лексически богатая, а у учителя Б. В. Ключникова (IX класс) и сложная по своей структуре. Учащиеся не только понимали его неожиданные обороты, добродушно иронические реплики в адрес недостаточно четкой мысли ученика, но и сами излагали свою мысль четко, многогранно и свободно, без бытующих тягостных поисков простейших слов. Взаимозависимость речи учителя и учащихся была совершенно очевидной.

Напротив, у ряда опытных учителей старших классов наблюдается склонность к упрощенной речи, соответствующей упрощенной мысли. В этих случаях у большинства учащихся, как правило, упрощенный, бедный язык и на том же уровне мысль.

Каков же должен быть рассказ учителя? Как он должен быть построен в соответствии со стремлением развивать мышление учащихся, повышать их интеллектуальную культуру в области общественных наук, стимулировать познавательную самостоятельность?

Говоря о рассказе, мы имеем в виду не только длительное изложение всего нового материала урока, но и кратковременное подведение итогов беседы, вступительное слово к ней, к семинару, словом, всякое выступление учителя.

Прежде всего ему должна быть свойственна логичность, связность и стройность изложения.

Рассказывая по намеченному плану, необходимо добиваться логически плавного и обоснованного перехода от одного пункта плана к другому. Нельзя допускать нередко бытующих в практике случаев, когда учитель заявляет: «Таково содержание первого пункта плана, перейдем к следующему» — и не мотивирует последовательности пунктов. Учительница одной из школ г. Ростова, завершив часть рассказа, обратилась с вопросом к классу: «Кто принадлежал к классу феодалов?» Получив ответ: «Бояре, дворяне, духовенство», она заявила: «Теперь рассмотрим духовенство и церковь». А почему? Какова связь с предшествующей темой? И дело не в том, что этой связи не было; внутренняя связь была, но, не вскрывая ее перед учащимися, мы лишаем их понимания постоянно присущей историческому процессу, как и его изучению, внутренней логической последовательности. Учащиеся не заметят неясности и вернут нам изложение без достаточной связи между его частями.

Рассказ учителя должен быть проблемным, т. е. каждая часть рассказа, в том числе повествующая о каких-либо событиях, призвана раскрывать какую-либо проблему, либо связанную с прежней, либо возникшую по ходу изложения. Иначе говоря, исторические события должны быть осмыслены в свете разрешаемой проблемы. Так, в теме урока «Россия в конце XVII в.» приходится очень кратко излагать основные события первых лет правления Петра I после его избрания царем (избрание брата Ивана соправителем, опекунов Софьи, события до 1696 г.). Буквально 2—3 минуты удастся уделить этим драматическим событиям, почти перечисляя факты, но и они излагаются под углом зрения борьбы старого с назревающими новыми тенденциями развития.

В школьном обучении истории не всегда целесообразно в рамках одной темы излагать события в их хронологической последовательности. Это легко заметить на теме о реформах Петра I, где сначала изучается вся Северная война, а затем развитие мануфактурной промышленности, экономическая политика правительства, реформы государственного аппарата и т. д. Однако, где это возможно, целесообразно строить изложение таким образом, чтобы каждое событие было обусловлено другими предшествующими и сопутствующими обстоятель-

ствами. Например, в теме «Образование централизованного государства» учебники, пособия и учителя излагают сначала присоединение при Иване III к Московскому княжеству Новгорода, Твери и других земель, затем рассказывают о свержении монголо-татарского ига в 1480 г. Однако оказывается, что Тверь, как и ряд других княжеств, была присоединена после «стояния на Угре», и учащиеся это замечают. Стал понятным поэтому другой план, принятый учительницей московской школы № 315. Рассказав о присоединении Новгорода в 1478 г., о добровольном подчинении Москве некоторых других земель, она подчеркнула возросшую благодаря этому мощь Московского княжества, которое получило возможность собрать значительную силу и обеспечило победу на Угре. Это событие настолько возвысило Москву, придало ей такую силу, что присоединение остальных соседних земель оказалось лишь вопросом времени: в 1485 г. было присоединено Тверское княжество, в конце века ряд других. Образование обширной территории под властью Московского князя потребовало новой политической организации... Учительница перешла к освещению управления на Руси при Иване III. Изложение разнохарактерных событий в их причинной взаимосвязи придало уроку большую стройность. Характерно, что в других классах ученики плохо запоминали годы присоединения Новгорода и Твери, особенно последней, в этой же школе ученики легко воспроизводили материал в изложенной последовательности и хорошо запомнили даты.

Внутренним единством изложения далеко не исчерпываются необходимые особенности рассказа. Мы уже говорили о проблемной структуре его построения. При этом важно, чтобы учитель, ставя проблему в начале рассказа (или его части) или подводя системой фактов к ее пониманию в качестве заключения, время от времени показывал путь решения проблемы. В теме «Киевская Русь» после освещения ее могущества в качестве единого государства предстоит изучить причины распада раннефеодальной монархии. Методически возможны два пути.

Первый сводится к тому, что после яркого рассказа о могуществе и величии Киевской Руси учитель заключает: «Тем не менее началось ослабление Руси, которая

в XII в. распалась на фактически независимые феодальные княжества. Каковы причины этого?» И затем, обращаясь к процессам феодализации, показывает их последствия.

Другой путь состоит в том, что, объясняя роль государственной власти в укреплении растущей знати, в обеспечении ее землей и зависимыми людьми, позволившими перейти от эксплуатации в форме дани к непосредственной эксплуатации крестьян в подвластном хозяйстве, учитель показывает процессы феодализации и затем постепенность и неизбежность распада единого государства.

Трудно отдать предпочтение одному из этих путей. Каждый из них оправдан методическими задачами учителя, в каждом заложены свои образовательные возможности. Но в первом варианте явно, а во втором в скрытом виде (поскольку учащиеся не знают конечной цели) показывается подход к решению проблемы о причинах распада Киевской Руси путем анализа природы феодального хозяйства и феодальной собственности.

Важнейшей чертой рассказа и любого другого выступления учителя на уроке должна явиться доказательность при раскрытии темы. Строгость учителя к собственной системе доказательств, логике опровержения неправильной мысли ученика, объективность при рассмотрении различных толкований того или иного вопроса в научной литературе — необходимые условия достижения поставленной цели. Чем насыщеннее рассказ учителя творческой мыслью, поисками ответов, строгостью и объективностью доказательств, тем вероятнее, что по его пути пойдет ученик и воспримет свойственную учителю дисциплину и культуру мышления.

И, наконец, учитель должен быть заинтересован материалом темы, стремиться донести его слушателям. Лишь тогда его речь будет эмоционально окрашена, лишь тогда можно надеяться, что темой, как и предметом в целом, заинтересуются ученики. Мы не склонны оправдывать требование от каждого учителя яркого и образного рассказа. Оно желательно, но далеко не всегда достижимо. Иной учитель строгой логикой повествования, окрашенной внутренним интересом, достигает не меньшего результата, чем учитель, способный

к образному, эмоциональному изложению. Интерес ученика в равной мере может быть вызван колоритным фактом, способным оказать сильное эмоциональное воздействие, и строгой логикой рассуждений, освещающих тот или другой факт яркой, безупречно развиваемой мыслью.

б) Беседа

Строгой дисциплиной мышления должна отличаться и беседа учителя с учениками. Часто говорят: «Учащиеся это знают и можно провести с ними беседу». Рекомендация совершенно справедливая, но недостаточная. Беседа, только воспроизводящая знания учащихся, помогает закрепить их, развивает речь и т. д., но в целях эффективности ее воздействия на мышление учащихся необходим ряд дополнительных условий.

В ходе «опережающего эксперимента» было проведено множество бесед. Собственно, не было урока, которому бы не сопутствовала беседа. Если она сводилась к тому, что ученикам задавался вопрос, а кто-нибудь отвечал, воспроизводя известное, интерес к вопросу устанавливался сравнительно небольшой. Но стоило прервать рассказ и задать вопрос, требующий размышления, доказательного ответа, как интерес обострялся, внимание к остальному материалу усиливалось.

Значение беседы увеличивается не только в связи с ориентацией ее на размышление над новым материалом. Беседа особенно достигает цели тогда, когда она строится не по типу изолированных друг от друга вопросов, а превращается в обсуждение темы с соблюдением доказательств, опровержений, допущений (гипотез) и т. д., т. е. дисциплинированной мысли.

Из этого следует, что беседа предполагает взаимосвязанность своих частей, логичный переход от одного вопроса к другому, требовательность к ответу учащихся (мотивированность вывода, ясность и последовательность мысли), внимание к степени убедительности доводов сторон, исправление учителем всего или наиболее существенно неправильного, что было сказано в классе, мотивированного заключения.

Услышав в классе нечеткий или нелогичный ответ, крайне важно не проходить мимо него, а объяснить,

почему в данном случае нельзя так отвечать, каков правильный ответ. Целесообразно, если есть время, привлечь класс к исправлению ответа, для его обсуждения. Во всех случаях желательно, чтобы учитель выступал не ментором, а равным собеседником, на которого возлагаются те же права и обязанности, что и на других учащихся. Учителя экспериментальных классов неизменно практиковали в случае обсуждения спорного вопроса обращение к учащимся: «Кто со мною несогласен? Кто хочет возразить?» И если первое время приходилось уговаривать не стесняться, то вскоре надобность в уговорах отпала. Но эти обращения необходимо сочетать с самой строгой требовательностью к возражениям учащихся. Если в возражении есть доля истины, важно ее выявить, если оно недостаточно веско, необходимо это показать самым убедительным образом и затем привести доводы в пользу своего толкования.

Мы не приводим здесь примеров беседы, так как ими насыщено дальнейшее изложение. В частности, большую роль она играет при решении логических заданий.

в) Логические задания

В методической литературе последних лет немало уделено внимания приему, названному «логическим заданием или упражнением»¹.

Логическое задание представляет собой упражнение, состоящее в использовании известного для самостоятельного извлечения из него неизвестного, для определения возможных выводов, для его осмысления прежде всего логическим путем.

В современной школьной практике немало применяется вопросов «почему», «каковы причины», «что общего между...», «какая разница между...», «какое значение имело...» и т. д. Все эти виды вопросов совершенно необходимы, но на практике им свойствен один существенный недостаток: они ориентируют на воспроизведение уже готовых знаний, полученных на уроке или во время домашнего задания.

¹ См.: Н. Г. Дайри. Методические варианты уроков. М., Учпедгиз, 1958; П. В. Гора. Организация познавательной деятельности учащихся. «Преподавание истории в школе», 1961, № 5, 6.

Когда ученик излагает причины образования централизованного государства, усвоенные на прошлом уроке и дома по учебнику, степень его самостоятельности весьма ограничена. Даже самый лучший ученик только воспроизводит знания, полученные в готовом виде, и обнаруживает лишь понимание материала, умение осмысленно его повторить. Это необходимо, но недостаточно.

Вопросы, ответы на которые воспроизводят готовые знания, конечно, знакомят со структурой вопросов различного типа, они показывают учащимся, что надо знать причины явлений, их связи с другими. Но они не показывают, как эти причины и взаимосвязи надо самостоятельно выяснить и искать, какие возникают при этом трудности, каковы пути их преодоления. Вопросы на воспроизведение нужны, но по крайней мере равное внимание в старших классах должно быть уделено вопросам и задачам, активно и целенаправленно развивающим самостоятельную, творческую мысль по возможности всех учащихся.

Каков характер этого рода упражнений? Каковы особенности логических заданий по истории?

Первая особенность состоит в том, что их логическая структура не безразлична к содержанию, к историческому материалу, на котором строится упражнение. Для математика, например, не имеет значения, какое содержание найдет количественное выражение в задаче. Правило умножения или извлечения корней одинаково, касается ли это фруктов, запасов нефти или рулонов сукна. Объект, получающий количественное выражение, не входит в программу.

В преподавании истории небезразлично, будет ли упражнение построено на второстепенном или главном историческом материале. Ведь задача состоит не просто в развитии логического мышления, а в развитии исторического мышления, т. е. мышления, связанного с изучением общественных явлений, способных оказать образовательное и воспитательное воздействие. Поэтому упражнение на уроках истории должно быть тесно связано с вопросами, определенными программой курса.

Вторая особенность логических заданий состоит в том, что они не должны быть связаны с простым воспроизведением знаний, а постоянно обращены на новый

материал, новую ситуацию, новые выводы. Эта особенность обуславливается неповторимостью исторических фактов. Упражнение помогает учащимся разобраться в новых для них особенностях изучаемых событий, обстоятельств, излагаемых условием упражнения.

Наконец, каждое новое упражнение в ряду упражнений одинаковой логической структуры должно по возможности видоизменять, а затем усложнять предшествующие варианты.

Логические задания по своей логической структуре должны в своей совокупности воспроизводить основные, наиболее существенные и доступные ученикам приемы логического анализа общественных явлений, принятые в исторической науке.

Задания должны практиковаться различные — узкие и широкие с тем, чтобы узкие готовили к широким и, напротив, при выполнении широких заданий ученик мог самостоятельно определять, какие из узких способов действия ему нужны для решения, и целесообразным образом их сочетать¹.

Так, когда учащихся спрашивают о главном признаке какого-либо явления, они из всех признаков мысленно вычленяют наиболее существенный. Это задание является сравнительно узким по отношению задания — определите отличия двух периодов. В этом случае они должны мысленно обобщать известные им факты и черты каждого периода, сопоставить оба периода, отделить главное от несущественного или второстепенного и сделать вывод. Первое задание стало частью второго и одним из средств его выполнения.

Опираясь на практический опыт преподавания и научно-методическую литературу, мы попытались сформулировать некоторые типы логических задач и упражнений, которые можно предложить учащимся девятого класса.

1. На основании изложенных фактов определите причину (ы) изучаемого явления.

2. Из сообщенных фактов и черт, характеризующих историческое явление, укажите главное (ые), второстепенное. Мотивируйте свое заключение.

¹ См.: Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. Психология усвоения знаний в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

3. Определите, к какой эпохе и почему может быть отнесено данное событие или явление.

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

5. Укажите условия, которые подготовили появление такого-то изобретения или деятельность такой-то личности, обеспечили торжество или поражение такой-то силы.

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

7. Какова главная мысль прежнего урока?

8. С освещения какого вопроса надо начинать изучение данной темы?

9. К чему должно привести развитие данного явления, например, товарно-денежных отношений?

10. В чем состоит разница между уровнем хозяйства, или культуры, или управления государством в России таких-то веков?

11. Докажите, что Россия в XIV в. была менее развита, чем в XV, или XVI, или XVII в. (или, наоборот: докажите, что Россия в XVII в. была более развита, чем в XVI в.).

12. Отберите по учебнику данные и определите, чем Россия в такой-то период отличалась от предшествующего.

13. Подготовьте по учебнику сообщение о развитии металлургии, или земледелия, или процесса закрепощения, или управления государством, или живописи, или военного дела в такие-то века, указав причины перехода от одного этапа к другому.

14. Какие известные вам черты феодализма проявились в изученных сегодня фактах? Основные ли это черты или второстепенные? Характеризуют ли они короткий отрезок времени или длительную эпоху?

15. Какие факты не соответствуют знакомым вам особенностям развития феодализма?

16. Вам уже знакомы некоторые положения теории научного коммунизма. Какие положения теории можно применить в данном случае?¹

¹ Данный прием предложен Н. Г. Дайри.

17. Чем изученная тема (или вопрос) помогает понять современные общественные явления? Какие уроки истории она позволяет извлечь?

Для удобства выполнения ряда приведенных заданий целесообразно с начала занятий составлять таблицу с вертикальной группировкой данных по векам (по такому образцу):

Века	Хозяйство	Общественный строй	Политический (государственный) строй	Культура

В таблицу вначале записываются все основные факты, а затем по мере изучения новых тем указывается лишь исчезновение каких-либо явлений и появление новых.

Большинство заданий достаточно ясны, и мы проиллюстрируем на конкретных примерах лишь некоторые из них.

На доске вывешена, без надписи, большая схема феодального поместья. Ученикам предлагается определить, какую эпоху характеризует схема. Учащиеся говорят, что эта схема характеризует эпоху феодализма. На просьбу доказать свое предположение вызванные ученики заявили, что на схеме дана чересполосица, что хозяйственные помещения сосредоточены в одном месте и вдали от деревни, следовательно, это поместья феодала (упражнение № 3).

На доске нарисована схема славянского поселения Березняки: большое помещение, в котором найдены остатки зерна, большой общественный дом с очагом, шесть маленьких домов, кузница и общий могильник. Предложено определить общественный строй жителей и время существования поселения. Ответ получен такой — это поселение родовой общины, так как имеются общее хранилище запасов и общий могильник. Поселение существовало до VI в., так как после VI в. у славян началось разложение родового строя (упражнение № 3). Такое же упражнение было дано с поселением, где у каждого небольшого дома находилась яма с остат-

ком зерна. Учащиеся отметили появление частного хозяйства.

— Объясните, что обеспечило победу помещного дворянства над боярами? (Упражнение № 5.) Какие условия развития производства вызвали появление парового двигателя Ползунова? (Упражнение № 5.)

— Вспомните изученную вами в курсе новой истории тему «Возникновение научного коммунизма» и разъясните, какая общая черта свойственна всем формам государства в России до XVII в. (Упражнение № 16.)

— Вам известно, что такое местничество. Какие черты феодализма сказались в нем? Характеризуют они всю эпоху феодализма или только ее часть? (Упражнение № 14.)

Большое внимание уделялось задаче № 17. Учащимся было сложно из современных фактов отобрать те, которые перекликаются с изученной темой. Однако постепенно по мере разъяснения существа задачи внимание учащихся привлекалось к такого рода работе.

После изучения темы о первобытнообщинном строе этот вопрос был поставлен в ряде классов. Вот запись одной из бесед:

Учитель. Какие общенсторические выводы можно сделать на основании изучения первобытнообщинного строя?

Ученик. О решающей роли производительных сил.

Учитель. А эта тема помогает нам понять современность? Есть ли в ней вопросы, близкие нашему времени?

Ученик. Частная собственность — основное зло¹.

Учитель. Почему? Покажите на современном примере.

Ученик. Частная собственность приводит к неравенству. Поэтому сразу же в 1917 г. ликвидировали частную собственность на фабрики и заводы.

В других классах учащиеся указали на необходимость знания особенностей первобытнообщинного строя для борьбы с его пережитками в ряде стран Африки и Азии, освободившихся от колониального гнета, на актуальность решения вопроса о частной собственности в этих странах.

¹ До этого на уроке подробно рассматривалась неизбежность имущественного неравенства в результате возникновения частной собственности. Была выяснена и прогрессивность ее. Здесь же перебрасывался «мост» к нашей эпохе, когда частная собственность играет совсем иную роль.

Важно, что учащиеся убеждались в практическом значении усвоения и осмысления истории. Такой же вопрос был поставлен при изучении на киноуроке «Культура Киевской Руси» (Что дает нам ее изучение?). На основе материала, изученного в теме «Образование Русского централизованного государства», учащиеся самостоятельно ответили:

— Централизованное государство образовалось в ряде стран и по одним и тем же причинам. Значит, в истории есть определенные закономерности.

— Централизованное государство прогрессивнее раздробленности.

— Вновь образующиеся государства стремятся к созданию централизованных государств для более быстрого развития и чтобы быть сильнее своих внешних противников.

Изложенные логические задания названы типовыми в том смысле, что каждое из них приложимо к различному материалу. Но возможны логические задания, характер которых строго зависит от тех конкретных фактов, на которых они строятся, и не поддается ясной классификации.

В экспериментальных классах использовались некоторые задания такого рода и желательно, чтобы каждый учитель накапливал их по мере подготовки курса.

— До VI в. археологи находят поселения с домами больших размеров, в VI—IX вв.—городища с большим числом маленьких домиков. Точно так же для периода до VI в. характерны погребения с большим числом захоронений, после VI в. погребения парные и одиночные. То же самое касается хлевов—сначала большие, на много голов скота, затем маленькие. О чем свидетельствует совпадение во времени таких фактов?

— Летописное предание гласит, что, возвращаясь из Константинополя, Олег велел для дружины сшить шелковые паруса, а для остальных воинов полотняные. Последние вскоре порвались. О чем свидетельствует различие парусов?

— В древней Руси была в ходу поговорка: «Как олово, часто переплавляемое, погибает, так и человек от многой беды чахнет». Как могло в поговорку попасть это сравнение? Как, следовательно, создаются поговорки и пословицы?

Учащиеся указали, что поговорка свидетельствует о применении в древней Руси металла, об искусстве плавки, что только в этом случае могло появиться такое сравнение.

— В XV в. за полтину можно купить 100 пудов ржи, или 150 пудов овса, или 200 пудов ячменя, или 65 пудов пшеницы, или 7 пудов меда. О чем свидетельствует этот факт?

Учащиеся ответили, что было уже товарное хозяйство, так как продукты продавались, что овес и ячмень производились в большем количестве, чем рожь и пшеница. В одном классе школы № 204 ученик заявил, что были богатые покупатели, если сразу могли купить такое большое количество зерна. Хотя последнее замечание не безупречно, оно показывает нарастающее умение анализировать факты.

Ученикам был задан вопрос: «Как археологи могут доказать существование государства в далеком прошлом в районе раскопок?»

Многие заявили, что находка железных орудий труда свидетельствует о наличии государства, так как с появлением железа появляется имущественное неравенство и разделение на классы. Многие указывали на письменность, имея в виду прямые свидетельства о государстве, на остатки городов, различия в погребениях. Четыре ученика из разных классов указали на находки монет, причем двое имели в виду портреты монархов и надписи на монетах, и только двое учащихся (школы № 315 и 525) очень интересно объяснили, что независимо от надписей самый факт существования денег свидетельствует об устойчивом обмене, следовательно, об излишках, а они в свою очередь об имущественном неравенстве. Последний ответ, как и первый (о железе), интересен попыткой, опираясь на известный процесс образования классов и государств, сделать вывод на основе косвенных свидетельств.

Примером задания, требующего привлечения хорошо известного материала, может служить следующее:

— Объясните причины изменения отношения к пленным при первобытнообщинном строе — сначала их убивали, затем стали усыновлять и, наконец, порабощать.

Задание строилось на том, что учащиеся неоднократно в других классах слышали о том, что рабов сна-

ча́ла убивали, а затем стали порабо́щать. Это они знали, причины смены этих явлений также. В задачу включался только один новый элемент на основе источников о древних славянах.

Ответ был получен очень легко в самых различных по уровню развития классах.

— Дородовая община производила мало продуктов, с трудом себя прокармливала и поэтому увеличивать число членов общины за счет пленных не могла. Когда же людям в родовой общине стало легче жить благодаря повышению производительности труда, усыновление пленных было выгодно, ибо они могли себя прокормить и помочь в общем труде. С появлением земледелия и скотоводства, излишков и частной собственности пленных порабо́щали. Не имея прав, они производили продукты, которые сами потребляли в очень малом количестве.

Не следует удивляться тому, что в этом примере, как и во многих других, мы не останавливаемся на неточностях и ошибках. В ходе работы они исправлялись, и проходить мимо них нельзя. Но, приводя буквальные ответы учащихся, мы хотим в первую очередь показать движение их мысли, нарастающую степень их самостоятельности при осмыслении исторических фактов.

Там, где позволял материал, использовались вопросы, основанные на «конфликтных ситуациях». Они тоже могут быть отнесены к логическим заданиям, так как требуют самостоятельного устранения противоречий в изученных фактах¹.

— В XII в. власть великого князя Киевского была слаба. Чем же объяснить борьбу князей за великокняжеский стол?

— Церковь всегда была противницей просвещения. Почему же она создавала монастырские школы?

— Церковь, будучи противницей просвещения, приветствовала создание первой русской типографии при Иване IV. Чем это объяснить?

— Иван IV ввел опричнину, имея в виду дальнейшую централизацию государства, а между тем разделил страну на две части при двух царях.

— Крепостной Грачев (XVIII в.) был владельцем

¹ См.: С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958, стр. 15.

большой мануфактуры. Кто он по своему социальному положению — крепостной или капиталист?

— Декабристы ставили перед собой буржуазные цели. Как же они могли их ставить, будучи дворянами?

Было бы серьезной ошибкой полагать, что на протяжении полугодового курса можно в каждом классе применить все типы логических заданий. Это невозможно и не нужно. Пусть каждый класс за полугодие познакомится лишь с несколькими видами, пусть некоторые из них будут два-три раза повторены, и это намного полезнее однократного, поверхностного и неустойчивого знакомства со всеми.

Следует учесть, что не все приведенные логические задания могут быть выполнены в классе. Те из них, которые требуют предварительного отбора материала учащимися, преимущественно выполнялись дома; другие задания поручались в классе по ходу изучения темы урока или для проверки знаний.

Далеко не всегда то или иное задание выполняется учащимися сразу, многие удаются после того, как в классе проводится два-три задания одного и того же типа. Некоторые ученики так и не смогут самостоятельно выполнить ряд упражнений. Однако это не должно смущать учителя. Важно, что учащиеся, встретившись с необходимостью самостоятельного анализа и осмысления прочитанной книги, статьи, газетного сообщения, реального жизненного факта, будут знакомы с методами такого анализа. Существенно и то, что задания позволяют индивидуализировать учебный процесс, и более подготовленные или способные ученики получают простор для своего дальнейшего роста. Наконец, по мере применения таких заданий в последующие годы все учащиеся будут выполнять их более совершенно.

На некоторых примерах покажем пути разъяснения сущности отдельных заданий. Как читатель заметил, в ходе «опережающего эксперимента» внимание учащихся обращалось на выделение главных и второстепенных признаков исторических явлений. При этом важно было научить мотивировать обозначение главных признаков. Вот один из примеров такого упражнения:

Учитель. Продиктуйте, а я напишу на доске черты первоначальнообщинного строя в той последовательности, в какой вы укажете.

Ученики. Коллективный труд, равенство, коллективная собственность.

Учитель. Больше нет черт?

(*Мстичанин.*)

Учитель. Теперь определим, какой из них главный.

Ученики. Коллективная собственность.

Учитель. Если это правильно, он, этот признак, должен объяснить остальные. Итак, благодаря коллективной собственности имел место коллективный труд. (В других случаях сами ученики проводили эти рассуждения).

Ученики. Нет, наоборот.

Учитель. Значит, коллективный труд вызывал коллективную собственность?

Ученики. Да.

Учитель. Хорошо. Мы определили порядок этих двух черт. Но может быть равенство — главный признак? Можно сказать, что благодаря равенству был установлен коллективный труд, коллективная собственность?

Ученики. Нельзя. На первом месте коллективный труд.

Учитель. Расположим их теперь в нужном порядке. Диктуйте.

Ученики. Коллективный труд, коллективная собственность, равенство.

Учитель. Итак, коллективный труд — главный признак. А чем он обусловлен? Чем его можно объяснить?

Ученики. Примитивной техникой, низким уровнем техники.

Учитель. Следовательно, одного признака не хватало. Где мы его поставим?

Ученики. На первое место.

В разных классах это упражнение протекало в деталях по-разному, в зависимости от порядка продиктованных черт, но в целом схоже и эффективно. В ряде тем нужно требовать разъяснения того, почему та или иная черта является главной. В этой теме все было ясно и так.

Указанный пример характерен тем, что степень самостоятельности учащихся при определении главного признака была еще весьма ограниченной. Учитель вел учащихся шаг за шагом к искомому выводу. Но по мере повторения однотипного упражнения самостоятельность учащихся неизменно возрастает. Впоследствии такие же упражнения проводились с чертами феодальной раздробленности, причинами образования централизованного государства, особенностями мануфактуры и по другим вопросам.

Мы говорили выше о том, что даже в тех случаях, когда отдельные задания удовлетворительно выполняются вначале только частью учеников, это важно, так как само по себе удачное решение одними имеет обуча-

ющее значение для других и показывает им посильность задания для их же товарищей. Мы хотим привести несколько пространный, но, на наш взгляд, выразительный пример.

В целях формирования обобщающей картины развития нашей страны в одном из классов было дано двум ученицам задание: отобрать самое существенное и в течение 7—10 минут рассказать историю России до конца XVII в., но так, чтобы всем были ясны этапы развития и причины перехода от одного этапа к другому.

По мнению опытных методистов, к которому нельзя не прислушаться, такое задание в IX классе непосильно.

Было решено проверить это мнение в одном из наиболее слабых экспериментальных классов, где нет учащихся, заметно выделяющихся по своему уровню. Ученица С. учится на «4», у нее развита склонность к самостоятельному мышлению; ученица А. учится на «5» и «4», охотно занимается историей, вдумчива, склонна критически воспринимать материал и защищать свое, подчас ошибочное, толкование услышанного в классе.

Задание было кратко пояснено ученицам. На следующем уроке первую половину задания изложила ученица А., вторую половину — ученица С. На десятой минуте сообщения были прерваны перед самым окончанием, с тем чтобы приучить учащихся к строгому отбору материала сообщения, исключению второстепенного, лишнего. Первая часть устного выступления ученицы А. была превосходной — ничего лишнего, очень стройно и последовательно. Когда ученица начала увлекаться и стала включать несущественный с точки зрения задания материал, продолжение сообщения было поручено ученице С., также хорошо построившей изложение. Ученицам было затем предложено записать свое изложение, учтя замечания. Вот сообщение одной из них (С.).

«История общества на территории СССР начинается с первобытнообщинного строя. Главной его чертой являются примитивные орудия труда. Из нее уже вытекают остальные: коллективный труд, коллективная собственность на орудия производства и равенство. Появление новых орудий труда и использование металлов в хозяйстве приводит к сокращению хозяйственного коллектива. Род заменяется семьей, которая ведет частное хозяйство. С появлением частной собственности происходит имущественное расслоение, разложение первобытнообщинного строя и складывание рабовладельческого общества. Рабовладельческий строй на территории нашей страны складывался не одновременно. На юге нашей страны условия для

успешного ведения хозяйства были лучше, что способствовало более быстрому разложению первобытнообщинного строя. У славян, живших в более суровых условиях, долгое время сохранялась соседская община с коллективной собственностью на земли, поэтому они, миновав рабовладельческий строй, перешли к феодальному строю. Появившейся знати необходима была власть над остальными соплеменниками, и в 860 г. образовывается Дневнерусское государство. Развитие Русского государства делится на несколько этапов. 860 г. считается годом начала истории государства на Руси. В Древнерусском государстве под властью князя было объединено несколько племен. Князья и знать правили Русью, но не поработали своих соплеменников, так как сельская община была еще очень сильна. Знать и князь не имели крупных хозяйств и основным способом обогащения был сбор дани и захват соседних племен. В конце первого этапа к середине XI в. появляются первые поработанные крупными землевладельцами крестьяне: рядовичи и закупы. В конце XI и в XII в. усиливается закрепощение крестьян и складываются феодальные отношения. И в XIII в. их дальнейшее развитие приводит к феодальной раздробленности. Крупные землевладения возникали за счет дарений, насилия и разорения крестьянства. Феодал выступал как организатор феодального хозяйства. При феодальной раздробленности господствовало натуральное хозяйство. Одновременно с образованием крупного землевладения происходило закабаление крестьян. На своей земле феодал пользовался неограниченной властью, и он насильственно заставлял крестьян работать на своей земле (отбывать барщину) и платить оброк. Для феодальной раздробленности характерны: отсутствие центрального единого правительства, единого войска, закона, монет и мер.

Разрозненность русских княжеств, междоусобицы позволили монголо-татарам в 1237 г. завоевать Русь. В это же время шведские и немецкие феодалы воспользовались ослаблением Руси, ее борьбой с монголо-татарами. Русский народ, отстояв свою родину от шведов и немцев, занялся восстановлением хозяйства: заселялись и обрабатывались пустоши, росли города, специализировались ремесла. Но Русь не забыла о монголо-татарах и продолжала борьбу с ними. Разрозненные княжества не могли оказать должного сопротивления монголам, и назрел вопрос об объединении княжеств в XIV в.

Москва находилась в самом центре Руси и была заслонена как от татар, так и от Литвы. Большой приток народа способствовал развитию хозяйства в Московском княжестве. И в XIV в. Москва начала борьбу за объединение русского народа в единое государство. К объединению Руси стремилась и знать: некоторые бояре и в особенности дворяне. Борьба с монголо-татарами ускорила процесс объединения, и централизованное государство было создано Иваном III в XV в.

При централизованном государстве вся власть сосредоточена в руках царя. Была создана Боярская дума и приказы, ведавшие различными отраслями хозяйства. Для централизованного государства характерно: единство власти, единое войско, законы, меры и, самое главное, единство территории. В 1497 г. феодалы юридически закрепостили крестьян. Образование единого государства помогло в 1480 г. сбросить монголо-татарское иго. Во второй половине XVI в. в России была установлена опричнина, направленная против консервативного боярства и причинившая огромный вред крестьянству.

Уничтожая бояр, они не только разоряли крестьянские хозяйства, но и жестоко их эксплуатировали. В XVI в. увеличивается барщина, так как потребности в сельскохозяйственных продуктах возрастали. Барщина становилась реакционным явлением, ибо она затрудняла ведение крестьянского хозяйства.

Опричнина, увеличение барщины, голодные годы 1601—1603, окончательное закрепощение крестьян — издание указов об «урочных» и «заповедных летах» в XVI—XVII вв. привели к крупным крестьянским войнам под предводительством Болотникова и Разина.

На Руси в XVII в. быстро растут города. В городах мы видим дальнейшую специализацию инструментов, в связи с чем появляются специализированные ремесла, а затем и специализированные районы, что приводит к началу складывания всероссийского рынка. Следствием специализации ремесел в XVII в. являются мануфактуры, носившие в России крепостной характер, так как эти предприятия были основаны на принудительном труде крепостных крестьян. Возросли и торговые связи с другими государствами.

Россия в XVII в. достигла успехов только по сравнению с XVI в., но она отстала по развитию от европейских стран на два—два с половиной столетия. Причинами отставания были монголо-татарское завоевание, польско-шведская интервенция и отсутствие выхода к морю. Поэтому к концу XVII в. назрел вопрос о существенных реформах в России».

Приведем также часть сообщения ученицы А., по-прежнему сохраняя все особенности стиля, характерные достоинства и недостатки его.

«Начиная изучать историю СССР, мы сразу же отмечаем, что в развитии общества на территории СССР первоначальным строем является так же, как и во многих других странах, первобытнообщинный.

Главной характерной чертой этого строя является чрезвычайно низкий уровень развития производительных сил, а из нее уже вытекают и все последующие, как: коллективный труд людей, коллективная собственность на орудия труда и средства производства, равенство всех людей.

С развитием орудий труда, их многообразием и сложностью происходит переход людей от жизни первобытными стадами к жизни родами, как более организованной жизни.

Жизнь людей при первобытнообщинном строе не прошла бесследно. С тех времен сохранились до нашего времени многие их достижения, изобретения, например: форма топора, молот, клин, колесо, каток, наклонная плоскость, парус, весло, игла, гарпун.

Постепенно происходит разложение первобытнообщинного строя и установление рабовладельческого. Как же это происходит?

В начальный период развития общества люди вполне обходились теми немногочисленными каменными орудиями, которые у них были. Но вот с развитием земледелия появилась необходимость в создании более совершенных орудий труда. Человек нашел металл и стал изготавливать орудия из металла.

А благодаря появлению новых орудий труда повышается и производительность труда, в результате чего уже род мог обеспечить себе постоянные средства к жизни. Происходит численное со-

кращение коллектива, род делится на ячейки, которые тоже сами себя могут обеспечить средствами к жизни. Таким образом возникает частное хозяйство. Глава семьи, отец, становится собственником всего того, что производилось семьей, всего движимого имущества. Только еще земля осталась в руках общины, на землю сохранилась коллективная собственность. Ну, а раз появляется частная собственность, неизбежно вслед за этим происходит имущественное расслоение и появляются угнетатели и угнетенные.

Таким образом, мы наблюдаем переход к рабовладельческому строю. Но не на всей территории СССР наблюдается переход к рабовладельческому строю, основными чертами которого являются: металлические орудия, частная собственность, классы, государство.

Первые рабовладельческие государства образовались на территории нашей страны в южной части, а на севере все еще господствовал первобытнообщинный строй. Это связано с природными условиями. И поэтому впоследствии, забегаю вперед, скажу, наблюдаем в северной части страны переход от первобытнообщинного строя к феодальному, минуя рабовладельческий. Почему это происходит? Да потому, что в это же время на юге рабовладельческий строй приходит в упадок и сменяется феодальным. А так как рабовладельческий строй показал себя к тому времени не как совершенный строй, *то не было смысла на севере переходить к нему* (подчеркнуто нами. — И. Л.).

В период разложения первобытнообщинного строя происходит объединение некоторых племен. Выделяется знать, которая обогащается за счет завоевания соседних народов. Образуются государства.

Так с VI по IX в. ряд славянских племен объединились под главенством княжеской власти. И в 860 г. образуется русское государство Киевская Русь.

История Киевского государства делится на два этапа.

Первый этап (до первой половины XI в.) характерен тем, что в то время князья не были в состоянии закабалить свободных крестьян, так как еще в то время соседская община была очень сильна. А раз князья все время стремились к наживе, то они вели захватнические войны и порабощали другие народы.

В течение второго периода (половина XI—XIII вв.) устанавливаются феодальные отношения: Киевская Русь распадается на отдельные княжества. Теперь покорять другие народы и облагать их данью стало невозможно. А с другой стороны, повысилась производительность земледелия. Поэтому князья стали покорять собственный народ. В этот период начался процесс образования крупных землевладений.

И в самом начале образования землевладения землевладелец или феодал выступает в качестве организатора феодального производства. Одновременно с процессом образования крупного землевладения происходит закабаление крестьян.

Почему же началась феодальная раздробленность? Да потому, что в стране господствовало натуральное хозяйство, при котором каждый феодал в своей вотчине был вполне обеспечен средствами к жизни. В результате господства натурального хозяйства связи между отдельными вотчинами не было, стали появляться новые политические центры и усилилась власть феодалов на местах, вследствие чего ослабла власть великого князя.

Таким образом, во второй период побеждает феодальная раздробленность, в связи с чем можно выделить основные черты государства при феодальной раздробленности...»

К приведенным сочинениям можно и следует предъявить ряд претензий как в отношении содержания, так и с точки зрения выполнения задания. Однако нам представляется очевидным определенный успех в выполнении задания, позволяющем судить о знании материала, глубине его осмысления и степени самостоятельности учащихся.

В чем причина этого бесспорного успеха учениц? Само преподавание строилось так, что после изучения каждой новой темы или исторического периода производилось краткое обобщение, которое связывало только что изученный период с предшествующим. Таким образом, всем учащимся становилась ясной преемственная связь различных этапов отечественной истории. Имело значение и то, что после темы «Раннефеодальное древнерусское государство — Киевская Русь» и перед началом изучения проблемы образования централизованного государства учащиеся активно участвовали в кратком обобщении всей предшествующей истории страны. Каждый этап изучался не только в своем своеобразии, но и в связи с предшествующим. Опираясь на имеющиеся в тетрадях записи, учащиеся самостоятельно отобрали исторические этапы, кратко их охарактеризовали и изложили причины перехода от одного к другому.

Характерно, что ученица А. была очень удивлена тому, что ее и подругу учитель после устного сообщения похвалил: «Что же тут трудного, ведь я изложила все как записано у меня в тетради!» Она не осознала и не могла осознать, что незаметно для себя научилась отбирать главное на протяжении длительной исторической эпохи, выстраивать все отобранное в логически правильный ряд и объяснять, мотивировать произведенную работу.

Удачное сообщение учениц произвело благоприятное впечатление на класс и имело одновременно обучающее и воспитательное значение. Из уст своего товарища они услышали, быть может, психологически более близкое воплощение задания и убедились в его доступности.

Применяя логические задания или составляя их, важно учитывать логическую структуру, т. е. мыслительные

операции, требуемые для их решения, и степень трудности.

При изучении деятельности Петра I была дана следующая задача. Дворянин Колычев, владелец значительных земель и крепостных, был назначен при Петре I городмейстером (т. е. правителем города). О чем свидетельствует соединение земельной собственности и административных должностей в руках дворян? (или: «О чем свидетельствует то, что земельные собственники — дворяне были одновременно и государственными чиновниками?»).

Эту задачу можно строить по-разному: можно спросить, о чем свидетельствует этот факт (или: сделайте выводы из него), и так, как сформулировано в самой задаче.

В первом случае ученику потребуется уловить совпадение дворянского звания, владения землей и крепостными, высокой административной должности, а затем сделать из этого вывод о том, что в дворянском государстве дворянам, т. е. господствующему классу, принадлежала и собственность и власть.

В предлагаемом нами варианте первое подсказывается вопросом, второе — вывод — приходится на долю ученика.

Учитель, составляя задачу или используя задачу, приводимую в этой книге, должен подумать, какой вопрос он к ней поставит, умственную деятельность какой логической структуры она потребует. Конечно, вначале предпочтительнее дать вариант легче, а в сильном классе можно начать с более сложного.

Важно учитывать и значение формулировки задачи, где подчас одно слово может повлиять на доступность ее решения.

Учащимся была дана следующая задача. Восстание Булавина закончилось в 1709 г. В 1719 г. была издана инструкция офицерам о способах подавления крестьянских движений. Какой вывод возможен из сопоставления этих двух фактов?

Обсуждение шло не гладко. В двух классах начали с вопроса: «А восстание Булавина кончилось поражением?» Вопрос был очень показателен. Ведь ученики знали о том, что оно окончилось поражением, да и слово «закончилось» достаточно ясно. Но так как мысль

была занята сопоставлением факта восстания и факта инструкции в определенные годы, учащиеся не вспомнили промежуточного факта — поражения. А оно важно, ибо если не было поражения, то и в 1719 г. вполне естественно издание инструкции. Пришлось сформулировать точнее: «Восстание Булавина закончилось поражением в 1708 г...» Любопытно, что и в новой формулировке, данной отдельно двум ученикам, задача вызвала тот же вопрос: «А оно потерпело поражение?»

Представляют интерес и рассуждения учащихся. Ученик, поддержанный другими, сказал, что, по-видимому, «между 8-м и 19-м годом были другие восстания». Но другой заметил, что инструкцию могли издать на будущее, памятуя о Булавине. Ему возразили, что так нельзя объяснить само появление мысли об инструкции в 1719 г., она могла появиться через 11 лет только в связи с другими восстаниями в эти годы.

Последняя задача представляет интерес и потому, что она предлагает сделать вывод из сопоставления двух фактов. Как правило, в практике школы бытуют упражнения на умозаключения из одного какого-либо характерного факта. Такие упражнения доступнее, но учащиеся должны уметь решать задачи с двумя и больше фактами, ибо каждое из них усложняет умственную деятельность учащихся и готовит к сопоставлению многообразия событий окружающей действительности.

Близкая по типу задача на сопоставление фактов была построена на филологическом материале: «У древних славян слова «жито», «обилие» означали и «богатство».

Какой вывод следует из этого?»

Довольно быстро последовал ответ — земледелие было главным источником существования, богатства. Однако более детальный анализ и мотивировка его оказались недоступными ученикам, и их пришлось сделать учителю.

Примерно было сказано: люди могут называть какой-либо отдельный предмет богатством, если он играет в их жизни большую, решающую роль, если этот предмет распространен. Так как «жито» у славян было равнозначно «богатству», то, очевидно, зерно было главным источником существования, было распространено. Следовательно, земледелие было главным занятием. Как вы

думаете, у древних скотоводческих народов какое слово могло означать «богатство»?

Ученики ответили: скот.

— Верно. Были народы, у которых «корова» была синонимом богатства (древние индийцы и персы).

Мы привели это упражнение, чтобы показать и такие, в решении которых учащиеся могут принять лишь частичное участие. Учитель показывает ход рассуждений и дает существенную часть ответа. Упражнение не стало от этого непосильным, так как после разъяснения учителем легко усваивается не только само содержание, но и логика поисков ответа.

Однако при постепенном усложнении заданий необходимо учитывать предел доступности предполагаемой умственной деятельности.

Во время экскурсии в музей учащимся был показан оригинал указа Петра, разрешающего купцам-мануфактуристам покупку крепостных крестьян без права их продажи отдельно от предприятия, к которому они прикреплены. Учащимся указ был и до того известен, поэтому они с интересом смотрели на подлинный документ. Однако руководитель экскурсии решил построить на нем упражнение и спросил: «Почему владельцам мануфактур из купцов и крестьян запретили продавать крепостных рабочих отдельно от мануфактуры?» Известный учащимся ответ по учебнику состоял в том, что таким образом стремились обеспечить мануфактуры рабочей силой. Это был естественный, понятный и прямо вытекающий из указа вывод. Но руководитель добивался другого. После безуспешных попыток получить ответ от экскурсантов ему пришлось сказать самому: этот запрет был вызван нежеланием давать купцам и крестьянам, пусть богатым, дворянское звание как владельцам крепостных душ.

Конечно, учащиеся не могли дать такого ответа в результате размышления. Они не знали многих элементов, нужных для этого ответа: что только дворянам разрешалось владеть людьми, что практика дарования дворянского звания была очень ограниченной, что дворянство стремилось остаться замкнутой группой.

Логическая задача должна либо содержать в своем условии все необходимые для решения данные, либо быть построенной на известном учащимся материале.

Когда ученику задается вопрос: «О чем свидетельствуют ошейники, одевавшиеся рабочим на мануфактурах при Петре I?» — то вывод о крепостном их состоянии очевиден и требует только размышления. Такого же характера вопрос: «Почему в кунсткамеру, первый русский музей, привлекали бесплатными обедами?» Достаточно подумать, чтобы ответить, не зная ничего другого. Иное дело с заданием на сопоставление двух исторических деятелей. Оно предполагает, что либо ученик все и твердо знает о них, либо может все необходимое прочитать в рекомендуемой литературе.

Неправильно поставленный вопрос может принести и вред. Показав учащимся лодку, изготовленную первобытными людьми, их спросили: «Может ли стадо изготовить лодку?» Последовал ответ: «Нет, так как они не могут сговориться друг с другом, не могут найти общего языка». Вопрошавший удовлетворился ответом, несмотря на его очевидную неправильность. Члены стада трудились совместно, и без общения, без общего языка они не могли бы наладить коллективный труд. Мы приводим только этот довод в пределах доступности учащимся IX класса. А между тем было обращено внимание только на правильность отрицательного ответа, не учитывая абсурдности обоснования. В письменных и устных ответах этот пример и довод нашел место у ряда учащихся. И дело не в том, что ученики не будут знать, почему стадо не могло изготовить лодку, а в том, что этим случаем не воспользовались для показа непродуманности рассуждения и некоторые ученики легко и некритически восприняли его. Подобная нетребовательность приведет к некритичности и поверхностности мысли в других случаях. Ученик должен знать о неизбежности критики его логических погрешностей.

Логические задания полезны и необходимы, но не следует преувеличивать их самостоятельное значение. Их эффективность значительна при условии, что во всей деятельности учителя сказывается культура мышления, т. е. когда он логично и убедительно рассуждает и рассказывает, когда он точно опровергает неправильные соображения ученика, словом, когда он демонстрирует в своих выступлениях ту меру умственной деятельности, те ее вершины, к достижению которых он ведет учащихся.

г) Анализ наглядных пособий

Общеизвестна роль наглядности в обучении истории. Однако наглядные пособия мало используются для анализа, для извлечения из них новых выводов, для объяснения изображенного. Когда ученик рассматривает картину, ему обычно предлагают указать, что он видит на ней. Это, разумеется, необходимо и является важной формой привития навыков внимательного отношения к частностям, к их сочетанию. Вместе с тем следует привлекать учащихся и к объяснению этих частностей и сочетаний. Без направляющей деятельности учителя учащиеся и не заметят ни образа, ни их сочетания, ни возникающего в связи с ними вопроса.

Экскурсовод музея показал роскошно оформленный оригинал жалованной грамоты на землю и добавил, что столь парадно оформлялись только грамоты на землю.

— Чем это объяснить? — спросил он учащихся.

Только двое указали на то, что земля была главным объектом собственности и главным условием богатства. Этот эпизод показал, что одна из важнейших черт феодализма еще не настолько усвоена учащимися, чтобы они могли ее применить при осмыслении конкретного случая. В то же время этот мелкий и второстепенный факт (оформление грамоты) явился зримым подтверждением общей идеи о роли земельной собственности при феодализме.

Работа над образной наглядностью должна заранее подготавливаться учителем. Предлагает ли он расположить картины в хронологической последовательности, надо предварительно посмотреть, содержатся ли в картинах необходимые для этого данные, притом известные ученикам. Дается ли задание по одной картине, важно продумать, посильно ли оно и, наоборот, не слишком ли оно примитивно. Наблюдения показывают, что в обоих случаях интерес класса мгновенно спадает.

Полезно проводить одновременный анализ иллюстративного материала каждым учеником класса.

К сожалению, имеющиеся настенные картины весьма мало выразительны в художественном отношении и ограничены по содержанию. Упражнения по ним редко бывают яркими. Поэтому целесообразно использовать

исторические картины, созданные крупными художниками¹.

Пользуясь имеющимся в школе иллюстративным материалом, учитель всегда составит несколько упражнений для анализа.

Показывая фреску XI в. «Жена и дочери Ярослава Мудрого», мы выясняли усилиями учащихся причину нимба вокруг головы женщин, социальное значение этого факта (см. гл. V, стр. 209).

При анализе картины Г. И. Угрюмова «Торжественный въезд Александра Невского во Псков» (после Ледового побоища) учащимся предлагается определить ее недостатки с исторической точки зрения—она не показывает подлинных героев победы. Картина В. И. Сурикова «Утро стрелецкой казни» сопровождалась заданием определить отношение художника к событиям; по его же картине «Переход Суворова через Альпы» выясняется роль Суворова в этом ратном подвиге.

Удачным объектом для характеристики Москвы XVII в. является картина А. П. Рябушкина «Московская улица XVII столетия». Богатство ее деталей позволяет сделать множество наблюдений.

Анализ картин и таблиц «На государеву службу», «Москва при Иване III», «Монастырское хозяйство XII—XIV вв.» позволил обратить внимание на детали, которые при общем обозрении упускаются. Уточнялось время отдельных бытовых явлений, замечено было, что классовая борьба велась и против духовных феодалов, против церкви.

Ряд упражнений проводился по картам. Сопоставление карт промышленного развития России в XVII и XVIII вв. дает учащимся возможность определить районы наибольшего распространения той или иной отрасли производства, появление новых видов предприятий и т. д. Карта служила для выяснения районов размещения первых древнерусских городов. Словом, ее нужно применять не только для локализации события, но и для самостоятельного выяснения по карте и ее легенде других вопросов курса.

Этой же цели служат экранные пособия. При демон-

¹ См.: «Русская историческая живопись до октября 1917 г.». М., Госуд. изд-во изобразит. искусства, 1962.

страции учебного кинофильма «Культура Киевской Руси» учителя школ № 204 и 315 ставили вопросы перед учащимися. На эти вопросы в картине нет прямого ответа, и учащиеся должны ответить на них самостоятельно дома или после просмотра кинофильма (см. гл. V, стр. 205). Учебный фильм о Степане Разине сопровождался общим заданием — определить социальный и национальный состав восставших и особенности движения, доказав их конкретными материалами картины.

д) Домашние задания

К сожалению, в школьной практике домашние задания слишком часто ориентируют только на прочтение и усвоение параграфа учебника. Этому много причин, и в частности та, что прежние учебники для старших классов были лишены методического аппарата. Но и при новых учебниках есть опасность продолжения той же традиции, когда, давая задание, учитель говорит: «На дом — такой-то параграф».

Подобное домашнее задание отличается рядом недостатков. Оно не ориентирует на осмысление содержания параграфа, не вынуждает к нему, и менее подготовленный ученик старается только прочесть и запомнить текст или основные мысли. В таком домашнем задании не заложена связь между текстом учебника и изложением учителя, которое могло по содержанию отличаться от учебника и по объему не совпадать с ним. Оно также притупляет внимание к учебнику и интерес к предмету. Наконец, выполнение задания легко игнорировать, если ученик знает, что его недавно спрашивали, если он помнит урок и т. д.

Нам кажется поэтому более предпочтительным домашнее задание, содержащее определенную смысловую задачу, которая вынуждает усваивать учебник под определенным углом зрения. Вопросы к учебнику, составленные его автором или учителем, должны ориентировать не только на воспроизведение содержания, но и на самостоятельное извлечение дополнительных выводов из него или анализ его для подтверждения уже известных выводов.

К § 2 учебника (о рабовладельческих государствах) задание звучало, например, так: «Подберите по § 2 факты, характеризующие

основные черты рабовладельческого строя». Такое задание требовало прочесть весь текст и распределить его факты по основным чертам. Вместе с этим вспоминались и усваивались и сами черты. Таким образом обеспечивалось знание конкретных фактов, их обобщение, проводилась работа по вычленению фактов из текста, их анализу и классификации в соответствии с основными чертами. Для поверхностного запоминания текста учебника не оставалось места.

К уроку о древних славянах задание состояло в подготовке изложения вопроса о возникновении частной собственности, классов и государства. Оно требовало связи с § 1 и привлечения фактов для подтверждения обобщений. Разнообразие подобных заданий беспредельно и зависит от содержания темы. В главе V приводятся различные виды домашних заданий к отдельным урокам.

Домашние задания, однако, могут быть обращены не только на текст параграфа, но и на документы, на самостоятельное решение логических задач. Целесообразно воспользоваться двумя важными преимуществами домашних заданий — возможностью для учащегося спокойно подумать и индивидуальным характером выполнения задания для того, чтобы поощрять самостоятельную работу каждого.

Следует практиковать и индивидуализированные задания, зависящие от подготовки и склонностей того или другого ученика.

Во всех случаях задание на дом должно быть четко сформулировано и разъяснено, а при необходимости указывается, как его выполнять.

Приведем некоторые типы домашних заданий, практиковавшиеся в экспериментальных классах:

1. Изучить параграф учебника и ответить на вопросы к нему.

2. Повторить изученный ранее параграф, обратив внимание на следующие вопросы, связанные с новой темой — либо изученной, либо предстоящей к изучению.

3. Выбрать из таких-то параграфов материал, имеющий отношение к очередной теме.

4. Найти самим параграфы и выбрать из них материал, имеющий отношение к следующей теме.

5. Выбрать из изученных параграфов учебника материал, характеризующий развитие техники в такие-то века или рост территории Русского государства, развитие государственных учреждений, развитие ремесла, сельского хозяйства, различных областей культуры и т. д. По собранному материалу составить краткую письменную справку.

6. Проанализировать документ в учебнике и записать все возможные из него выводы и вопросы к нему, на которые он не дает ответа.

7. Найти в прежде изученных темах документы на одну и ту же тему и установить, чем новый документ дополняет старый (е). (Например, Судебник 1497 г., Указ 1597 г., Соборное уложение 1649 г.)

8. Установить различие условий, характеризующих новым и прежними документами.

9. Составить таблицу сопоставления двух, а затем трех однотипных явлений (восстания под руководством Е. Пугачева и С. Разина, затем этих и восстания под руководством И. Болотникова, государственного управления при Алексее Михайловиче и Петре I).

10. Подготовить краткое сообщение по учебнику (параграфу и документу, нескольким параграфам на такую-то тему) — дается индивидуально.

11. Все виды логических упражнений, указанные в этой главе, как и логические задания по наглядным пособиям.

12. Подготовить краеведческий материал по экспозициям музеев (дается индивидуально).

13. Подготовить сообщения по дополнительному к учебнику материалу — документу, популярной и художественной литературе.

14. Исторический анализ историко-художественного произведения или его отрывка.

15. Задания, вытекающие из формируемых навыков и умений (см. гл. IV).

Указанные типы домашних заданий, помимо того что они поощряют самостоятельность, имеют еще одно, организующее достоинство. При проверке каждого из них вероятность избежать вопроса у каждого ученика заметно сокращается. Когда учитель спросит (после того как один ученик ответил): «А кто решил задание или ответил по-другому?» — все ученики неизбежно пребывают в напряженном состоянии — одни думают над особенностями решения, а другие из-за того, что и их могут спросить. При таком типе домашних заданий интерес к ним большинства учащихся заметно возрастает. Они выполняются охотно и творчески.

е) Экскурсии

Среди других познавательных источников обучения применялись экскурсии, роль которых общеизвестна. Их объектами служат музеи и памятные исторические места. Покажем, как экскурсии в музеи могут быть использованы для поисковой работы, для развития самостоятельного мышления.

Работая в тесном контакте с работниками музея, учителя экспериментальных классов стремились использовать музейную экспозицию не только для создания образных представлений о предметах и явлениях, о которых шла или пойдет речь на уроке, не только для закрепления материала темы, но и для знакомства учащихся с элементами методов исторического исследования, для организации упражнений, требующих самостоятельного мышления. С этой целью перед экскурсоводами ставится задача наряду с повествованием о содержании экспозиции включить в экскурсию:

1) изложение способов добывания исторических знаний учеными,

2) доказательства правильности толкования объектов экспозиции,

3) изложение споров среди ученых по отдельным музейным экспонатам,

4) вовлечение учащихся в самостоятельное толкование отдельных экспонатов или их групп.

Разумеется, все эти задачи должны решаться на доступном для учащихся материале и не мешать достижению основной цели полуторачасовой экскурсии.

Приведем некоторые примеры из опыта проведенных экскурсий. Опытный экскурсовод московского Исторического музея А. В. Гусаркина, много лет работающая со школьниками, вела экскурсию по теме «Первобытнообщинный строй». Подведя учащихся к схеме с изображением генеалогического древа развития человека, она разъяснила ее содержание, а затем изложила в нескольких словах суть спора ученых о правомерности отнесения питекантропа к первым людям. Поскольку спор в литературе не решен, этот вопрос остался открытым и во время экскурсии.

Показывая своеобразный орнамент на посуде, найденной в одной из раскопок, она объяснила, что тот или

иной орнамент специфичен как для определенной территории, так и для определенного времени. Благодаря этому ученые могут по орнаменту отнести находку к соответствующему месту и времени, а затем по аналогии судить о других чертах быта творцов орнамента.

Вторая и четвертая задачи экскурсии часто совмещались, и ученики выступали с доказательствами толкования тех или иных экспонатов. Экскурсовод указал на находку обгоревших зерен пшеницы и спросил:

— О чем это свидетельствует?

Учащиеся легко ответили: О земледелии.

Экскурсовод возразил: — А если эти зерна — плоды собирательства? Что нужно еще найти, чтобы признать земледелие?

— Орудия труда, — ответили некоторые ученики.

— Вот они, орудия труда, найденные в тех же курганах.

Этот пример представляет интерес и в том отношении, что для истолкования явления (земледелие) требуется два доказательства (зерна и орудия труда), в то время как обычно учащиеся привыкли к тем случаям, когда и одного доказательства бывает достаточно.

Учащиеся привлекались для анализа и осмысления многих других экспонатов. Им предложили, например, по вывешенной карте заметить различия в размещении стоянок эпохи палеолита. Довольно скоро последовал ответ: на картах нижнего и среднего палеолита стоянки расположены преимущественно на юге, в то время как стоянки верхнего палеолита продвинулись севернее.

— Чем это объяснить?

— Тем, что в первые два периода орудия труда менее совершенны и человек не приспособлен к суровым природным условиям. Другое дело при верхнем палеолите...

Этот пример послужил потом на уроках основой для обсуждения относительной роли географической среды и роли труда в преодолении чинимых ею преград.

— Вот перед вами найденная куча каменных осколков, отбросов, оставшихся на месте изготовления рубил. Могли ли они чему-нибудь научить людей?

Отчасти подготовленные классными занятиями ученики указали на то, что среди отбросов могла оказаться какая-нибудь форма, пригодная для других операций — резания, скребления и т. д. Человек, наткнувшись на та-

кой осколок и случайно его использовав, воспроизводит новое орудие сознательно. Пример был полезен для того, чтобы осознать механизм постепенного обогащения числа орудий труда, их усовершенствования.

— Посмотрите на орудия труда при палеолите и неолите. Определите, каким новым рабочим операциям научился человек.

Учащиеся указали на резание, пиление, сверление и т. д.

— Взгляните на появившееся у людей долото, вставленное в костяную рукоятку. О каких способностях мышления людей того времени оно свидетельствует?

Этот вопрос, заданный в классе, привлек внимание учащихся к зависимости мышления от труда, ибо сложное орудие требует умения мысленно связывать два или больше предметов, устанавливать последовательность их сочетания и т. д.

Ряд вопросов был построен иначе, без указания конкретной цели размышлений.

— Перед вами кувшин с надписью «кувшин федорин». До этого века подобные надписи не встречаются. Сделайте возможные выводы из этого факта.

Сочетание таких вопросов на экскурсии и в классе определило своего рода мыслительные навыки учащихся, которые не просто рассказывали, но в тех случаях, когда располагали необходимым материалом, доказывали свою мысль. К общему удовлетворению учителей это сказалось в письменных работах, выполненных после экскурсии. Перед каждой из них формулировались три вопроса, выражавших план экскурсии. По ее окончании класс делился на три части, и каждая отвечала на один из вопросов. Формулировка последних требовала максимальной опоры на музейный материал и конкретности.

Вот вопросы к одной из экскурсий:

1. По материалам музея покажите предпосылки образования Русского централизованного государства.

2. Докажите, что Русское централизованное государство в конце XV в. уже было.

3. Покажите по материалам музея роль Москвы как экономического, политического и культурного центра Русского государства.

Третий вопрос был не очень удачен, ибо музей не располагает достаточно выразительной экспозицией для

ответа. Поэтому таких вопросов следует избегать, даже если он сам по себе является кардинальным вопросом темы.

Следует предупредить и от другой ошибки. Экскурсоводы, привыкшие к проведению экскурсий с широкой нешкольной аудиторией, стараются раскрыть существо вопроса независимо от того, насколько он обеспечен экспонатами.

Так, подойдя к стенду с памятниками первобытной религии, экскурсовод стремится последовательно изложить всю проблему возникновения религии, которая, конечно, не может быть обоснована экспозицией. Или, например, у стенда, посвященного образованию централизованного государства, излагают всю эту проблему. Это нам кажется непроизводительной тратой времени. То, что ученики узнали в классе, должно в музее только напоминаться (экскурсоводом или путем привлечения учащихся), если экспозиция музея не обеспечивает иллюстрации всех компонентов проблемы. Так, в музее нет материала о поместном землевладении XV—XVI вв. Поэтому рассказывать о нем нет смысла. Достаточно после показа экспонатов о вотчинах напомнить учащимся о существовании поместий, спросить о том, что это такое.

Назначение экскурсии не только в том, чтобы повторить материал, но прежде всего в том, чтобы, во-первых, сделать знания учащихся более конкретными; во-вторых, привлечь их внимание к методам науки; в-третьих, стимулировать самостоятельную работу их мысли.

Письменные работы учащихся отражали музейный материал двояко. Повторяя изложение экскурсовода и усвоенное на уроках, учащиеся насыщают работу большим числом конкретных фактов, иллюстрируя ими ту или иную свою мысль. При этом после первой экскурсии эти факты излагались обобщенно—«для родовой общины характерны орудия из камня—рубила, скребки... и т. д.». После второй и третьей экскурсии изложение приобретает несколько иной характер, более документальный—«состояние сельского хозяйства можно охарактеризовать по находкам около Москвы...»

Вместе с тем в письменных работах уже после первой экскурсии учащиеся описывают и подвергают анализу некоторые из увиденных в музее экспонатов.

«...Во время археологических раскопок была найдена куча золы высотой в 7 м. Это говорит о том, что жизнь людей стала более оседлой». «Изображения животных на стенах пещер были поражены копьями охотников. Это указывает на то, что картины не являлись украшением...» «В пещере с костями синантропа были найдены остат-

ки золы и угля. Сам собой напрашивается вывод, что синантропы умели использовать огонь». «В урартской крепости были найдены остатки скифских стрел. Поэтому можно утверждать, что царство Урарту вело войны со скифами».

После другой экскурсии учащиеся писали:

«Находки резаков, которыми расчищали заросли кустарников в XIV—XV вв., свидетельствуют о разработке новых земель тем более, что их находили только у границ лесов».

Приведенные отрывки бесспорно свидетельствуют о прививающемся навыке оперировать точно обозначенными фактами и анализировать их, делая выводы. Они подтверждают и другое. Выводы поголовно носят характер прямых умозаключений — делается самый непосредственный, очевидный вывод из факта. Даже в тех случаях, когда факты позволяют сделать ряд, в том числе косвенных, выводов, они не делаются. Ученик привел музейную таблицу стоимости разных продуктов в XV в. — за полтину можно купить 200 пудов овса, или 150 пудов ржи, или 100 пудов пшеницы — и заключает только о том, что продукты продавались за деньги. При устном разборе, под влиянием учителей, мысль учащихся работала гораздо интенсивнее. Поэтому и во время экскурсии и на уроках следует практиковать логические задания, требующие ряда логических звеньев для нахождения искомого вывода.

Приведенные отрывки из работ учащихся, как и другие факты, позволяют сделать еще одно, на наш взгляд, немаловажное наблюдение. Учащиеся, довольно часто справляясь с логическими заданиями, т. е. делая правильные выводы, не обосновывают их, не показывают тот путь рассуждений, который привел их к выводу. Куча золы в 7 м свидетельствует об оседлости, но связь между фактом и выводом не выявлена. О том же свидетельствует отрывок о пронзенных копьем изображениях животных, доказывающих практические цели искусства. Когда учащихся просят мотивировать свой вывод, не всем и не всегда это удается. Причина указанного явления в самой логической структуре задания. Мысль о том, что зола и уголь свидетельствуют о наличии огня, требует прямого умозаключения без промежуточных логических звеньев. Это легко: зола—огонь. Что касается мысли о куче золы, доказывающей большую оседлость, то здесь требуется ряд звеньев: куча высотой в 7 м свидетельствует о том, что огонь горел долго, что сгорело

много дров. Следовательно, люди в течение длительного времени подбрасывали дрова, а это значит, что продолжительность пребывания коллектива в одном месте увеличилась. Потребовалось два промежуточных логических звена: большая куча золы — длительность горения — длительное поддерживание костра горючим — длительное пребывание людей. Показать эти два звена учащимся трудно, хотя вывод сделан правильный. Умению осознать ход рассуждений надо учить. На уроках учитель предлагает доказать свою мысль, при затруднении привлекает других учащихся, согласных с выводом, и, наконец, разъясняет в случае необходимости сам. Практика приучает ребят к самостоятельности раскрытия доказательств.

Превосходные экскурсии по тематике первой половины XVIII в. проводила сотрудница Исторического музея С. Ф. Казакова. Ее экскурсии отличались четким пониманием задач нового систематического курса и были насыщены яркими образцами мыслительной работы над исторической экспозицией. Ряд примеров, взятых из этих экскурсий, был приведен в разделе о наглядных пособиях, о логических заданиях. Экскурсовод очень убедительно доказывал свои толкования экспонатов, раскрывал ход своих мыслей, привлекал учащихся к этой работе. Интенсивность мыслительной деятельности учащихся была на высоком уровне.

Следует, однако, предупредить от чрезмерного умственного перенапряжения учащихся во время экскурсий. Ученики приходят в музей после шести часов занятий. Организующей обстановки классного урока здесь нет. Записывать трудно. Поэтому экскурсия не должна посвящаться многим проблемам, при ее подготовке надо иметь в виду меру возможного и эффективного напряжения мысли учащихся.

Проводя экскурсии, целесообразно ориентироваться не только на привлечение мысли учащихся, но и на их эмоции. Надо подумать о забавном эпизоде, о волнующем событии. Экскурсовод правильно поступил, показав взволновавшие учащихся портреты нескольких рядовых солдат, всю жизнь проведших в тягостной солдатской муштре, характерной для XVIII и XIX вв. Целесообразно использовать портреты местных знатных деятелей в краеведческих музеях для иронической характеристи-

ки их классового и нравственного лица. В краеведческом музее г. Тюмени, например, экспонировался портрет, выполненный местным художником, изобразившим в одном лице всех купцов I гильдии этого города. На портрете главы купеческой гильдии можно увидеть лицо другого купца, если портрет повернуть вниз головой; если закрыть верхнюю половину лица, увидишь портрет третьего, и т. д. Это смешно и вместе с тем поучительно, так как вызывает необходимое отношение ко всем «героям» этого многоликого портрета.

Воздействие на разум и чувства учеников необходимо в сочетании не только в классе, на уроке истории, но и повсюду, куда их приведет направляющая деятельность учителя.

Г Л А В А III

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРИНЦИПА

В главе II уже шла речь о том, что советская школа не может ограничиться сообщением готовых знаний. Она призвана привить навыки самостоятельной работы, склонность к ней и умение применять знания на практике.

О какой же степени самостоятельности должна идти речь? Учащийся может научиться самостоятельно черпать знания из книг, из лекций, из бесед с опытными и знающими людьми. Эти знания он сможет применять и на практике, если его этому научат. Достаточно ли этого?

Социалистическое производство, как и общественная жизнь нашей страны, требует творческого к себе отношения. Новаторство в труде и жизни — органическая черта социалистического строя, и задача школы состоит в том, чтобы воспитывать эту черту в каждом гражданине с детства. В этом состоит одна из задач и обучения истории.

Особенность общественной жизни эпохи социализма состоит в том, что ее движение протекает не стихийно, но направляется на основе научно познанных законов развития общества. Поэтому творчество в общественной жизни должно строиться на почве познания этих законов, на основе умения разобраться во множестве разнообразных общественных событий, умения определить тенденции развития общества, понять новое и прогрессивное в нем, определять необходимые действия для поддержки прогрессивного.

Без знакомства с методами познания природы и сущности общественных явлений нельзя решить указанной задачи воспитания творческого, новаторского отношения к жизни общества.

Но почему же о привитии творческого отношения к общественной жизни должна идти речь при изучении истории, т. е. далекого прошлого? Для этого есть два основания. Первое из них состоит в том, что без знания законов исторического развития, без умения их самостоятельно осмыслить нельзя понять и усвоить законы развития современного общества, нельзя, следовательно, приобрести умения их познавать. Эта общеизвестная истина доказана вековым опытом марксистско-ленинской науки об обществе.

Второе же основание состоит в том, что логические пути познания законов прошлого исторического процесса и современности одни и те же. Для разных эпох могут быть различны лишь приемы добывания фактов (археология, эпиграфика, письменные документы), но как только факты установлены, пути их логического анализа совершенно одинаковы как для исторических, так и для современных явлений. Вот почему самостоятельное осмысление прошлого помогает осмыслению настоящего, умение добывать знание о прошлом содействует умению познавать современность.

И для того чтобы обучение истории выполнило указанную задачу воспитания, учащихся необходимо знакомить с методами современной исторической науки, методами самостоятельного познания общественных явлений и процессов. К этому фактически сводится сущность исследовательского принципа в обучении истории. Он состоит в том, что учащийся под руководством учителя приобретает навыки и умения с помощью методов исторической науки самостоятельно устанавливать, анализировать и объяснять исторические факты и явления, почерпнутые в литературных и вещественных памятниках, а также в реальной жизни. В этом случае учащийся выступает в качестве историка, действуя ограниченной (по видам и логической структуре) частью приемов и методов исследования, характерных для историков-специалистов.

Могут спросить — разве школа готовит историков, разве все станут исследователями в области истории?

Нет, не эта задача стоит перед обучением истории. Его основная и первостепенная задача состоит в воспитании гражданина, сознательно относящегося к общественной жизни, правильно ее осмысливающего и активно в ней участвующего. И именно этой задаче успешно содействует ознакомление с методами исследования исторических процессов.

Речь идет не о формировании профессиональных историков, знающих технические тонкости источниковедческого анализа, не об изучении способов установления фактов с помощью археологии и других вспомогательных наук, речь идет преимущественно об ознакомлении учащихся с основными логическими приемами анализа уже установленных исторических фактов, их осмысления и обобщения. И хотим мы того или нет, но исследовательский принцип стихийно присутствует в процессе обучения истории, когда, к примеру, ученик, отвечая на поставленный вопрос, отбирает из известного нужные в данном случае знания, когда он усваивает причинно-следственные связи между явлениями, и во многих других случаях. Задача состоит в том, чтобы его применение сделать целенаправленным, придать усвоению методов науки целостный характер. Тогда значительно повысится эффективность этого принципа в деле воспитания творческого мышления учащихся.

В чем состоят теоретические предпосылки исследовательского принципа?

Учебный процесс, как и научное исследование, является процессом познания объективной действительности. Поэтому «учебное» познание в принципе может состоять только из тех элементов или ступеней, какие свойственны научному познанию. В нем нет и не может быть других, только ему свойственных способов познания. В нем тем более не может быть этапов познания больше, чем в познании научном, подобно тому как частное не может выйти за пределы общего.

Научное познание в области истории содержит в себе ряд этапов. Оно предполагает усвоение уже известного по данной проблеме; выяснение новых фактов и явлений; установление непонятных явлений, подлежащих исследованию; изучение фактов, связанных с непонятым явлением; объяснение фактов; установление выводов из изученного; их применение к дальнейшему исследованию.

дованию и практике. Только эти этапы могут быть свойственны и «учебному» познанию. Но часть их может быть и обойдена в учебном процессе вследствие того, что «учебное» познание — это организуемая учителем передача знаний уже познанного и практически не требующего исследований. Тем самым в учебном процессе заложена возможность ограничиться первым этапом процесса познания, т. е. передачи готовых знаний в качестве единственной основы построения обучения.

Недаром мы, к сожалению, встречаемся в школьной практике с преимущественным использованием такой организации учебных занятий, при которой учитель ограничивается сообщением готовых знаний и усвоением их учащимися из его уст или по учебнику. Таким способом организованное обучение лишает учащихся знакомства со всеми этапами подлинного процесса познания и не готовит их к необходимости после школы, без помощи учителя, самостоятельно осмысливать и решать общественные вопросы. Опыт также подтверждает, что уровень развития и степень самостоятельности учащихся у таких учителей, бесспорно, ниже, чем у тех, которые применяют методы воспитания подлинной самостоятельности учащихся.

В чем же, в каких формах конкретно проявляется исследовательский принцип в обучении истории? Имеем ли мы дело с этим принципом, когда учитель задает вопрос о причинах какого-либо явления и добивается ответа учащегося? Нет, если ученик повторяет причины, усвоенные им в готовом виде. Да, если ученик установил их самостоятельно на основе анализа фактов.

Мы сталкиваемся здесь с необходимостью различать активность и самостоятельность как два особых понятия¹. Когда ученик перерисовывает картинку или схему, когда он показывает по карте, когда он воспроизводит содержание учебника или рассказ учителя, он активен, но еще не самостоятелен. Он самостоятелен, когда он привносит свое творчество в выполнение задания учителя, когда он не только воспроизводит, но и создает,

¹ Подробнее об этом см.: И. Я. Лернер. Содержание и методы обучения истории в V—VI классах вечерней (сменной) школы, стр. 62—63; «Очерки педагогики». Отв. ред. проф. А. Г. Ковалев, доц. А. К. Бушля и доц. Н. В. Кузьмина. Изд. ЛГУ, 1963, стр. 167.

пусть немного, но новое, свое. Иначе говоря, самостоятельность предполагает активность, но не сводится к ней. Задача состоит в том, чтобы активность поднять до уровня самостоятельности.

Важнейшей чертой исследовательского принципа и является поощрение учащихся к самостоятельности в поисках новых знаний и их осмысления, т. е. такой самостоятельности, которая связана с необходимостью применения методов научного познания.

Проведение исследовательского принципа в обучении может осуществляться тремя путями:

1. *В форме включения элементов поиска в различные другие виды работы с учащимися.* Некоторые из них мы уже видели — логические задания, например, содержащие такие элементы методов исторического исследования, как выяснение новых фактов, установление непонятного, подлежащего объяснению, объяснение фактов, установление выводов и т. д. То же возможно в беседе. Особенно эта форма проявляется в работе над документами, о которой мы говорим дальше.

2. *В форме раскрытия учителем пути познавательного процесса, осуществляемого при изучении вопроса или ученым в ходе исследования.* С этим случаем мы встречаемся при проблемном построении рассказа.

3. *В форме целостного исследования какого-либо вопроса, осуществляемого учащимися самостоятельно (но, разумеется, под руководством учителя).* К ней относятся творческие доклады и сообщения, основанные на самостоятельном сборе, анализе и истолковании исторического материала.

Если первые два пути являются подготовкой к применению исследовательского подхода, то свое законченное и наиболее полноценное выражение он находит в третьем пути, практика которого находит все более широкое распространение.

В главе II мы уделили большое внимание развитию самостоятельного мышления, являющегося условием успешного применения исследовательского принципа. Более совершенной формой подготовки к самостоятельным исследованиям является работа над документом, которому в современной школе должно принадлежать почетное место. Недаром все новые учебники истории содержат документальное приложение.

РАБОТА НАД ДОКУМЕНТОМ

Главная задача работы с документами состоит, на наш взгляд, в накоплении опыта анализа и осмысления общественных явлений, изложенных в их реальном и конкретном облике современниками изучаемой эпохи. Документ, как правило, передает специфику эпохи, отражающуюся в языке, деталях, событиях. Он содержит подчас наряду с основным событием ряд дополнительных фактов, не имеющих отношения к изучаемому явлению, и тем самым заставляет отделить важное от второстепенного, вычленив главное. В большинстве случаев документ прямо свидетельствует об интересующем нас событии, но часто приходится в нем черпать свидетельства об эпохе косвенным путем, путем ряда умозаключений, состоящих из нескольких логических звеньев. Документы отличаются разной степенью достоверности, особенно повествовательные, и позволяют выяснять классовые позиции автора, характер освещения события и тем самым формируют критическое отношение к их содержанию.

Многие документы обнаруживают недостаточность сведений, позволяют ставить перед ними вопросы, для решения которых требуются дополнительные поиски. Наконец, некоторые документы допускают разночтения и различные толкования, что поощряет споры и стимулирует умение доказывать свою позицию, опровергать мнения оппонентов.

Все эти особенности первоисточников, не говоря о само собой разумеющемся образовательном значении их, нужно в школе использовать как активное средство развития мышления, познавательного интереса и творческих поисков.

Поскольку нового учебника в нашем распоряжении не было, на ротаторе был создан раздаточный материал, заменивший документы в учебнике. И пусть документы, отобранные для рукописной хрестоматии, во многом не совпадают с теми, которые имеются в новом учебнике, нам важно на приводимых ниже примерах показать типовые образцы работы с первоисточниками, применимые во всех других случаях. Учитель по типу наших вопросов может построить вопросы к любому другому документу.

Приемы работы с документами описаны в методиче-

ской литературе¹. Поэтому нет нужды останавливаться на общих условиях и требованиях к использованию исторических документов в школе. Укажем только, что едва ли права Н. В. Сперанская, утверждающая применимость повествовательных, или, как она их называет, «литературных документов» преимущественно для «включения в рассказ учителя, для придания рассказу образности, конкретности, эмоциональности, убедительности»². Ни в подлинном историческом исследовании, ни в реальной общественной практике (рассказ в газете и журнале, мемуары нашего современника), ни, следовательно, в школьном обучении такое ограничение роли повествовательных памятников неправомерно. Любой документ можно подвергнуть анализу, придя к новым выводам, которых в документе нет.

Мы ограничиваемся рассмотрением самого содержания аналитических форм работы с документами, во-первых, потому что включение документа в ткань рассказа учителя достаточно рассмотрено в литературе, во-вторых, потому, что для старших классов оно менее характерно, и, наконец, потому, что самостоятельный анализ документов более всего содействует развитию мышления учащихся и менее всего разработан в методике.

Прежде чем изложить некоторые выводы, приведем примеры проведенной в девятых классах работы.

Одним из первых использованных документов явились отрывки документов из истории Урарту.

«Выступил я (в поход) на страну Хахи, крепости разрушил, города сжег... 8648 отроков, 2655 мужчин живыми, 8497 женщин, всего 19 790 человек за год, одних я умертвил, других живыми увел, 232 коня...»

«...Завоевал я три цитадели, укрепленные, в бою я (их) завоевал. 23 города за один день я захватил, крепости разрушил, города сжег, страну разорил, мужчин (и) женщин оттуда угнал я. 8135 отроков я увел, (а также) 25 тысяч женщин (и) 6 тысяч воинов; 2500 коней я угнал, (а также) 12 300 голов крупного рогатого скота,

¹ См.: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. Пособие для учителя. М., Учпедгиз, 1959, стр. 256—269; З. А. Огризко. Работа с документами по истории СССР в VIII классе. Из опыта работы. М., Учпедгиз, 1956. Е е же. Работа с документом по истории СССР в IX классе. М., Учпедгиз, 1959.

² А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах, стр. 258.

32 100 голов мелкого рогатого скота. (Все) это досталось царю, но (то), что воины забрали, забрали они отдельно, когда (завоеванную) страну я покидал (?)»¹.

Сначала эти две наскальные надписи были громко прочитаны, а затем учащиеся приступили к анализу каждой фразы, делая самые очевидные выводы. Они говорили о том, что в покоренной стране были крепости и города, что победитель захватывал в плен мужчин и женщин, взрослых и детей, скот. Они заметили, что скота было у покоренных много, что добычу забирал царь, но также и другие воины. Некоторые заявили, что Аргишти и Сардур были царями рабовладельческого государства, но, по-видимому, и завоеванные страны тоже были рабовладельческими, о чем свидетельствует обилие скота. На просьбу объяснить, почему обилие скота позволяет заключить о рабовладельческом строе, сильный ученик П. сказал:

— Много скота означает большое количество излишков, а, как мы знаем, с появлением излишков начинают применять труд рабов.

Несколько человек заметили близкое расположение городов, о чем свидетельствует большое их число, захваченных в один день. Это было все, что смогли сказать учащиеся по своей инициативе, причем, как легко заметить, большая часть наблюдений воспроизводила содержание текста. Тогда им было задано несколько вопросов:

1. Какие цели преследовали походы урартских царей?

2. Почему цари стремились захватить большое число пленных?

3. Почему царь все время говорит: «я выступил», «я завоевал», несмотря на то что воевал не только он? О чем свидетельствует такой стиль надписей?

4. О чем свидетельствует тот факт, что победители завоевали в один день 23 города?

На первые три вопроса учащиеся ответили успешно, зная черты рабовладельческого строя. В самих докумен-

¹ «Хрестоматия по истории СССР. С древнейших времен до конца XV века». Под ред. акад. М. Н. Тихомирова. М., Соцэкгиз, 1960, стр. 9 (документы 6 и 7).

тах ответ на эти вопросы, по крайней мере на второй и третий, не заложен.

Вокруг четвертого вопроса разгорелся спор. Очень многие сочли возможным заключить о небольшом размере городов, недостаточно защищенных, об их близком расположении друг от друга, так как ни пешком, ни на колесницах нельзя за один день пройти значительного расстояния с боем. Была даже сделана попытка определить среднее расстояние между городами. При этом приняли 2 варианта: при пешем походе и на колесницах. В обоих случаях исключались ночные походы. Однако в двух из трех классов, где проводилась эта работа, нашлось по одному ученику, которые опровергли все построение. Они заявили:

— Мы не знаем, все ли войско захватывало города один за другим или царь послал несколько отрядов в разные стороны для одновременного завоевания городов.

Пришлось всем признать необоснованность произведенного расчета. И хотя ученики были разочарованы крахом общего умозаключения, но эпизод был поучительным. Он показал, что анализ документа сопряжен с трудностями, что не на все вопросы документ дает ответ, что нужны дополнительные сведения для решения возникших задач. Кроме того, учащиеся познакомились с различием между прямым и косвенным выводами.

В одном из классов было предложено еще раз индивидуально просмотреть документ и подумать, какие еще выводы или вопросы возможны. После минутного общего молчания учительница задала еще один вопрос:

— В конце второго документа стоит вопросительный знак. Этим ученые обозначают какую-то неясность в написании или смысле текста. Не кажется ли вам странной фраза: «забрали они (т. е. воины) отдельно, когда (завоеванную) страну я покидал». Почему только тогда?

Так как класс молчал, учительница высказала догадку, что, возможно, не желая затруднять быстрое продвижение войск, царь разрешил захват добычи отдельными воинами только на обратном пути. Было указано, что поскольку ничем нельзя подтвердить эту мысль, она остается только предположением или гипотезой, которую необходимо еще проверить.

У нас нет возможности останавливаться столь же подробно и на других примерах. Поэтому ограничимся приведением ряда вопросов. К известному описанию обычаев славян в «Стратегиконе»¹, из которого был дан небольшой отрывок, были поставлены вопросы, требующие воспроизведения данных источника («Какие качества славян отмечает автор? Докажите текстом документа»), и вопросы, предусматривающие их объяснение («Чем объяснить обычаи гостеприимства у древних славян?»).

В связи с договором Руси с Византией при Олеге среди других вопросов были и такие:

— Почему стороны присягали по-разному?

— Какие вопросы этот документ оставляет без точного ответа?

Для анализа «Русской Правды» была дана статья 1 краткой редакции «Древней Правды»², статьи 21, 22, 23, 25, 33, 37 «Правды Ярославичей»³. К документу приложены следующие вопросы:

1. Какие наказания за убийство были установлены при Ярославе? (Статья 1.)

2. Как они изменились при его сыновьях?

3. Какие выводы на основе этого можно сделать?

4. Сделайте вывод из того, что за убийство смерда штраф назначался в несколько раз меньше, чем за убийство княжеского слуги.

5. О чем свидетельствует тот факт, что штраф за убитого смерда и холопа был одинаков?

6. Почему конь смерда стоил немногим дешевле коня князя?

7. Какие выводы позволяют сделать статьи 33, 37?

В новый учебник включены статьи из «Пространной Русской правды», характеризующие положение холопов, закупов и отчасти смердов. Если предложить учащимся дать характеристику положения холопов, закупов и смердов, можно быть уверенным в том, что многие не справятся с заданием, а другие выполнят его крайне поверхностно.

Поэтому работу над довольно пространным докумен-

¹ См.: «Хрестоматия по истории СССР. С древнейших времен до конца XV века», стр. 80—83.

² См.: Там же, стр. 202.

³ См.: Там же, стр. 203—204.

том целесообразно построить иначе. Не приводя здесь документ, который будет перед каждым учеником, мы укажем только возможные вопросы и задания.

1. К статье 42 ставится вопрос:

— О чем свидетельствует статья 42? Сделайте все возможные выводы из нее.

Назначение вопроса в том, чтобы приучить к внимательному чтению текста и исчерпывающему анализу. Учащихся призывают учесть каждое слово статьи. Учащимся доступны примерно следующие наблюдения и выводы: в Киевской Руси были холопы. Они были несвободны, и князь с них судебную пошлину не брал. Следовательно, с несвободных пошлина не взималась. Если холоп провинится, то возмещать ущерб должен его господин, что тоже свидетельствует о несвободном состоянии холопов. Холопы могли принадлежать князю, боярину или монастырю. Это были три категории господ. Статья свидетельствует о том, что холопы воровали — в этом выражалась классовая борьба холопов.

Если учащиеся не сделают все выводы по своей инициативе, следует привлекать их внимание к незамеченным деталям текста.

К примеру, им говорят:

— Какие категории господ указаны в статье? Какой признак несвободного приведен в тексте? Можно ли использовать этот признак при чтении других статей? (В статье 55 документа учебника дана такая возможность.) О чем свидетельствует проступок холопа, чем он вызван?

В связи с этим познавательное значение имеет вопрос:

— Какой вывод можно сделать из того факта, что наказание холопов за воровство введено в судебник?

Учащиеся на этот вопрос не ответят (за редким исключением). Учитель скажет, что таких фактов, по-видимому, было много, так как из-за единичного случая в судебник не вводили бы специальной статьи.

К остальным статьям документа возможны следующие вопросы:

2. Сопоставьте статьи 42 и 52 и установите отличие закупа от холопа.

3. Выберите из всех приведенных в учебнике статей «Русской правды» данные о закупах и охарактеризуйте

(письменно) их положение, ссылаясь в доказательство на соответствующую статью судебногоника.

4. То же сделайте в отношении холопов.

5. Сравните положение холопа и закупа и укажите общее и различие между ними. Можно подсказать учащимся таблицу сравнения.

	Закуп	Холоп
Зависим ли от господина	да	да
Мог ли уйти от господина, в каком случае	да, уплатив долг, или с согласия господина, или в случае обиды от господина	нет
Имел ли юридические права (обращаться в суд, быть свидетелем, получать возмещение)	да	нет
Имел ли собственность	да	нет

На основании этого сравнения делаются выводы.

6. Из чего видно отношение закупа к работе на господина?

7. Какие выводы можно сделать о хозяйстве того времени?

Все это задание очень велико и ни в классную работу, ни в одно домашнее задание включить его целиком нельзя. Поэтому задания 1 и 2 выполняются коллективно в классе, задания 3 и 4 даются на дом после 2-го урока, темы распределяются между двумя половинами класса с проверкой задания на следующем уроке. Сравнение 5, вопросы 6 и 7 даются на дом после 3-го урока темы. Мы привели оптимальный вариант. Можно ограничиться только вопросами 1—4 в том порядке, как мы их указали, а вопросы 5—7 не затрагивать совсем. В классах, не очень сильных и не приобретших достаточных навыков работы по документам курса новой истории, можно со всеми выяснить вопросы 1, 2, 6, 7, а вопросы 3—5 дать только сильным.

В отдельных классах «Русская правда» была использована и для более сложного задания специально сильным ученикам. Вот оно:

Сопоставьте 2 отрывка: один — из «Русской правды», другой — из «Салической правды» древних франков.

Статья 18. Если убьют
огнищанина¹... то платить
за него 80 гривен

Статья 21. А за княжес-
кого тиуна² 80 гривен

Статья 22. А за княжес-
кого сельского старосту...
платить 12 гривен. А за
княжеского рядовича 5
гривен

Статья 23. А за убитого
смерда или холопа 5 гри-
вен

Титул XLI § 1. Если кто лишит
жизни свободного франка... при-
суждается к уплате 200 солидов

§ 3. Если кто лишит жизни чело-
века, состоящего на королевской
службе... присуждается к уплате
600 солидов

§ 5. Если кто лишит жизни рим-
лянина—королевского сотрапезни-
ка... присуждается к уплате 300
солидов

§ 6. Если кто лишит жизни рим-
лянина-землевладельца и некоро-
левского сотрапезника, присуж-
дается к уплате 100 солидов

¹ Дружинник, боярин, землевладелец.

² Домовой правитель князя, дворецкий.

1. Укажите все возможные выводы из каждого до-
кумента.

2. Что общего между порядками, рисуемыми обоими
документами?

3. Каково различие порядков, характеризующих каж-
дый из документов?

4. Какой из двух документов характеризует более
раннее развитие? Почему Вы так думаете?

5. Что важнее для выяснения общественного строя:
найденные вами общие признаки или различия?

Не все ученики ответили на все вопросы правильно,
однако хочу привлечь внимание к характеру ответов:

«Из «Русской правды» видно, что на Руси появилось уже нера-
венство: «...за княжеского тиуна 80 гривен», «а за убитого смерда
или холопа 5 гривен» (статья 21)».

«Князья теперь ведут хозяйство в своих княжествах. Такой вы-
вод можно сделать, прочитав статью 22 «... за княжеского сельского
старосту...»

«Свободные крестьяне становятся зависимыми, появляются кня-
жеские рядовичи (статья 22)».

«На Руси есть государство, так как издаются законы».

«У франков «Салической правды» государство в более зачаточ-
ном состоянии, так как франки еще свободны, но уже есть неравен-
ство и законы».

Большинство решило, что «Салическая правда» характеризует более ранние отношения, так как франки еще свободны.

Сильный ученик П. (школа № 204) заключил, что важнее общие признаки, так как оба документа свидетельствуют о складывающемся феодальном строе.

В ответах не все точно, есть и неправильные решения, но важно, что учащиеся делают выводы, стараются их доказать. Неправильные выводы учитель доказательно поправит, и постепенно уровень ответов учащихся станет выше.

В ряде случаев документы приводились на языке оригинала. К ним были заданы такие вопросы: «Понятен ли вам основной смысл договора, данного без перевода? О чем свидетельствует факт сходства языка XII в. с современным языком?» (Речь идет о договоре Новгорода с немецкими городами в 1189—1199 гг.)

Подобный же вопрос сформулирован после отрывка из «Задонщины»:

— Сравните данный текст с договором Новгорода. Какой из них более понятен для нас? Как вы думаете, почему?

Цель этих вопросов состоит в том, чтобы показать эволюцию языка, преемственность в его развитии, наследство, оставленное нам прежними поколениями.

К отрывку из «Ипатьевской летописи» о волнениях в Боголюбове¹ поставлен вопрос:

— На чьей стороне симпатии летописца? Кому он сочувствует?

При анализе некоторых актов документов выяснялась цель их издания. Иногда ее было легко установить, иногда сложнее. Этот вопрос к «Уставной грамоте митрополита Киприана» устанавливал стремление зафиксировать повинности и юридически их обосновать и гарантировать. В связи с этой грамотой было обращено внимание на роль обычая в установлении правовых норм. Не лишен интереса и вопрос:

— К какому классу вы отнесете митрополита и игумена? остальное духовенство?

Ответ был совершенно очевиден, и в этом его значе-

¹ См.: «Хрестоматия по истории СССР с древнейших времен до конца XV века», стр. 260.

ние, так как надо было убедить учащихся в том, что духовенство относится к господствующему классу. Удачные вопросы к грамоте предлагает учебник.

Для осознания учащимися роли исторического документа ставились и такие вопросы:

— Изложите содержание документа. Чем ваше изложение отличается от содержания документа, его стиля?

Этим вопросом имелось в виду показать, как произвольное изложение устраняет детали, меняет акцент, лишает многих данных для анализа.

Большое значение имеют вопросы на выяснение самого смысла документального текста, не всегда очевидного. В связи с грамотой патриарха Гермогена (1606 г.) учеников спросили:

— Как вы понимаете слова о том, что восставшие примкнувшим к ним «и вотчины им сулят»? Обозначали ли они намерение создать новых вотчинников?

В раздаточный материал был включен отрывок из письма русского посла в Англии графа С. Воронцова к брату о французской революции. В нем он говорит о борьбе не на жизнь, а на смерть между неимущими и богатыми, о том, что последних меньше, а потому они должны быть побеждены, о том, что такая борьба со временем неизбежна в России, а потому он решил научить сына ремеслу, чтобы он мог заработать хлеб насущный собственным трудом, когда «вассалы» заберут его земли.

Вопросы были такие:

1. Что думает автор документа о результатах борьбы народа против своих угнетателей?

2. Какие выводы делает он для себя?

3. Как вы думаете, понимает ли посол ход и смысл событий во Франции?

Если ответы на первые два вопроса только воспроизвели данные документа и не требовали собственных выводов, то третий вопрос имел в виду выяснить понимание самими учащимися степени правильности суждений автора. Иначе говоря, важно привлекать не только документы, требующие анализа конкретных фактов и событий, но и оценки мыслей авторов литературных памятников.

В связи с «Манифестом к русскому народу» декабристов, в котором излагается программа реформ, ученикам предложено было подумать над тем, к каким изменениям

в общественном строе привело бы осуществление такой программы, т. е. определить ее классовый смысл.

Интересная работа была проведена над статистическим материалом. Учащимся была дана следующая таблица и вопросы к ней.

Численность рабочих на мануфактурах обрабатывающей промышленности в XVIII в.¹

Дата	Число мануфактур	Всего	В том числе:	
			принудительно занятых	вольнонаемных
К 1726 г.	53	14 436	нет данных	
К 1750 г.	153	27 315	12 839	14 476
К концу 60-х гг.	404	39 361	18 230	21 131
К началу XIX в.	2423	104 141	45 604	58 537

¹ См.: С. Г. Струмилин. Очерки экономической истории России. М., Соцэкгиз, 1960, стр. 368, 370, 387.

1. Определите темпы роста общего числа рабочих в течение XVIII в. В какой период их количество возрастало быстрее? О чем это свидетельствует?

2. Определите темпы роста числа принудительных и вольнонаемных рабочих. Какой тип рабочих возрастал быстрее — принудительных (крепостных) или вольнонаемных? Какой вывод можно из этого сделать?

3. Как менялось соотношение вольнонаемных и крепостных рабочих в течение XVIII в.? Какой напрашивается вывод?

4. Как изменялись темпы роста числа мануфактур?

Так как такая работа проводилась впервые, были объяснены приемы работы. Сначала была рассмотрена сама таблица, ее графы и поверхностно выяснены возможные вопросы, на которые она способна ответить. Затем, прежде чем производить расчеты (с помощью счетной линейки), устанавливались способы их. Оказалось, что учащиеся не очень хорошо справляются с вычислением процентов и предпочитали выяснять, во сколько раз увеличивалось число рабочих за каждый период.

Расчеты по третьей графе помогли быстро рассчитать остальные. Когда цифры были получены, надо было показать, как их выстроить в ряд, чтобы сделать очевидным их соотношение. И тогда уже выводы оказались легко доступными.

Мы не станем приводить данных, добытых учащимися, ибо самостоятельности они проявили мало, и роль учителей была подавляющей, но следующую таблицу оказалось возможным дать для самостоятельной работы на дому, причем без направляющих вопросов.

Мы, естественно, привели лишь часть документов и практиковавшихся вопросов, которые позволяют наметить, пусть неисчерпывающе, типы возможных вопросов к документам. Они призваны помочь в постановке заданий при анализе источников и в то же время частично пригодны для осмысления всякого материала, сообщаемого учителем или текстом учебника.

Следует еще иметь в виду, что в указанных выше примерах мы почти не уделили внимания вопросам на воспроизведение данных источника, как само собою разумеющихся, наиболее распространенных и в большом числе приведенных в работах З. А. Огризко.

Этот тип вопросов обозначен в перечне первым, так как нужно убедиться прежде всего в правильном понимании самого текста. Но важно подчеркнуть недопустимость ограничения только им, поскольку его эффективность значительно меньше всех других, требующих не простого вычленения данных источника, но их творческого анализа.

*Типы вопросов при анализе документов*¹

1. Вопросы на воспроизведение данных источника с целью привлечения к ним внимания учащихся.

2. Вопросы, выясняющие понимание текста, отдельных понятий, фраз.

3. Вопросы на объяснение данных документа, опираясь только на другие данные того же документа.

4. То же, но опираясь на известные данные других, хронологически близких документов.

¹ Разумеется, перечень типовых вопросов может быть дополнен учителем, ибо каждый документ учебника или привлеченный учителем из других хрестоматий может подсказать новые вопросы.

5. Вопросы на объяснение данных документа, требующие опоры на прежние знания.

6. Вопросы, требующие прямого умозаключения из сведений источника («12 300 голов рогатого скота» — значит, было скотоводство).

7. Вопросы, предусматривающие косвенный или опосредованный вывод («обилие скота в древности свидетельствует об излишках, а там, где излишки, там применяются рабы, т. е. существует рабовладельческий строй»).

8. Вопросы, предполагающие косвенный вывод после ряда логических звеньев (пример с вычислением расстояния между городами).

9. Упражнения на постановку перед источником вопросов, не получающих ответа на основе его данных.

10. Вопросы, требующие самостоятельных выводов без тематической ориентации («Какие еще выводы возможны?» «Сделайте все возможные выводы из данного документа»).

11. Вопросы на выяснение точки зрения автора документа, его классовых симпатий и позиций.

12. Вопросы, требующие оценки степени правильности тех или иных суждений, программ, изложенных в документе, возможных результатов этих программ.

Все эти вопросы, развивая самостоятельное мышление учащихся, призваны познакомить их и с некоторыми логическими методами исследования исторических и современных явлений. В данной работе не место выяснять их, но некоторые учителю следует иметь в виду не для сообщения их девятиклассникам, а для эмпирического их применения с тем, что в последующих классах они сумеют их осознать. В IX классе учебный материал во многом связан с этими методами.

Один из важных логических методов может быть сформулирован следующим образом. *Если между двумя историческими явлениями имеется сходство в главном, то признанию их однотипности не мешают различия во второстепенном.* Так, мануфактура централизованная и рассеянная относится к одному типу производства, несмотря на их различия, поскольку главным их признаком является сосредоточение крупного производства в руках одного собственника при разделении ручного труда между наемными рабочими. Размещение произ-

водства — признак второстепенный. Другими примерами могут служить республика демократическая и аристократическая, абсолютизм и «просвещенный абсолютизм».

Другой логический метод сводится к следующему: *как правило, большинство явлений в истории признается типичным, если они имеют массовый характер.* Таким является крепостничество, форма повинностей (ренты), наемный труд, мануфактура и т. д. Эти явления требуют массовых подтверждений или подтверждения массовости.

В отдельных случаях единичные свидетельства о единичных фактах достаточны для признания их типичности и характерности для эпохи, ибо само появление такого факта возможно только при определенном и характерном уровне развития. Так, находка полированного топора, гончарного круга или посуды, с его помощью изготовленной, бесспорно, свидетельствует об общем уровне развития техники, позволяющей изготавливать эти изделия. Об этом же свидетельствует вексель, само появление которого возможно при устойчивых товарно-кредитных отношениях.

Важным приемом является аналогия. *Если у двух явлений есть ряд принципиально сходных черт, предполагается и сходство других принципиальных черт.* Именно таким путем устанавливается общность строя у славян, германцев и других народов, когда недостает ряда данных.

Не перечисляя далее логические приемы анализа исторических явлений, повторим, что учащимся они прямо не сообщаются, но на конкретных примерах они фактически применяются. Постепенное накопление опыта позволит учащимся со временем их осознать.

Эти приемы стихийно находят свое отражение во всем процессе обучения, но мы покажем и пример целенаправленной работы. Учащимся было дано такое задание:

— Славяне платили дань и торговали мехами. Можно ли сделать вывод о том, что охота была главным занятием славян?

Учащиеся приходят к заключению, что нам известен только единичный факт, а для ответа на вопрос нужно знать весь образ жизни славян, что, следовательно, каждое явление надо изучать с разных сторон.

К тому же выводу пришли в другом классе иным путем. Учащимся сообщают два факта:

- 1) славяне платили дань мехами,
- 2) славяне торговали мехами.

Какие выводы можно сделать из каждого факта?

Учащиеся говорят:

- из 1): а) славяне занимались охотой,
б) пользовались шкурами;
- из 2): а) то же самое,
б) то же самое,
в) у них были излишки мехов.

После ответа возникает новый вопрос:

— Почему нельзя из первого положения сделать вывод «в»? (Потому что дань могла включать и самое необходимое.)

Значит, нужны еще факты для того, чтобы можно было установить наличие излишков в первом случае.

Хотелось бы заметить, что только с непривычки такие упражнения могут показаться малосущественными. Буквально на каждом шагу жизнь предлагает задачи подобной логической структуры, и мы просто не задумываемся над ними. К правильному решению их готовит и история далекого прошлого.

Выше мы говорили о самом содержании работы с документами, его логической структуре. Необходимо, однако, отличать различные виды работы с документами. Так, в практике встречается работа над одним документом, двумя и больше документами одновременно. В первом случае документ обычно бывает сравнительно кратким и однотемным. Однако для подготовки к творческим сообщениям целесообразно использовать документ пространный (на 1½—2 страницы) и многотемный. Ученика надо учить извлекать из такого документа все, относящееся к одной теме или подтеме, все — к другой и т. д. и соответственно связно излагать каждую из них.

Важным приемом работы с документами является сопоставление двух и больше однотемных документов с целью определения сходства и различий, а также развития каких-либо явлений. Для этой цели, к примеру, служили статьи судебныхников 1497 г., 1550 г., указа 1597 г. и Соборного уложения 1649 г. о закреплении крестьян. В практике учителей экспериментальных школ применялось сопоставление «прелестного письма» атамана Го-

лого и указа Е. И. Пугачева от 31 января 1774 г. для выяснения отношения восставших к религии.

Огромное значение имеет комментированное чтение работ классиков марксизма-ленинизма. Такое чтение отрывка об основных чертах барщинного хозяйства из «Развития капитализма в России»¹ В. И. Ленина позволило показать необходимость внимательного чтения каждой фразы, каждого слова работ В. И. Ленина, необходимость осмысления последовательности признаков, их взаимосвязи и взаимозависимости.

Предварительно заданный для прочтения на дом (отрывок был помещен в раздаточной хрестоматии), он затем был обсужден в классе. Поручив чтение ученику, учитель останавливался в трудных и важных местах, требуя разъяснений:

1. Что В. И. Ленин называет прибавочным трудом крестьянина?

2. Определите по отрывку понятие «барщина».

3. Опираясь на текст, укажите особенности зависимого крестьянина и его отличие от раба.

4. Что значит «самодовлеющее»?

5. Почему В. И. Ленин говорит о прикреплении к земле и личной зависимости крестьян? Какая разница между этими понятиями?

6. Объясните мысль автора о необходимости прямой власти помещика над личностью крестьянина.

7. Как понять «сословная неполноправность крестьянина»?

8. Перечислите признаки барщинного хозяйства и объясните, почему В. И. Ленин поставил их именно в таком порядке?

9. Как понять, что рутинная техника была «условием и следствием описываемой системы хозяйства...»?

10. На какое место можно было бы поставить признак — «рутинная техника», исходя из его определения как условия барщинной системы?

11. Что значит выражение «мелкие крестьяне»? Можно ли говорить о мелких ремесленниках? Следовательно, о какой черте феодального производства говорит В. И. Ленин?

¹ См.: В. И. Ленин. Полное собрание сочинений. Т. 3, стр. 183—185.

Учащимся предлагалось спросить о непонятных местах отрывка, и учитель или другие учащиеся отвечали на эти вопросы. В итоге важный отрывок был усвоен в деталях и учащимся был показан пример вдумчивого чтения текстов классиков марксизма-ленинизма. В новом учебнике помещен отрывок из лекции В. И. Ленина о государстве. Мы настоятельно рекомендуем его коллективно обсудить. Если не найдется времени для классной работы (он велик по размеру), надо дать на дом с последующим обсуждением в классе.

Требуют проверки формы организации работы над документами. В практике экспериментальных классов применялся коллективный устный анализ документа в классе, самостоятельный индивидуальный анализ документа с последующим его разбором и домашнее задание на письменный анализ документа по приложенным к нему вопросам. Однако это далеко не исчерпывает возможных форм организации работы. Так, можно распределить для индивидуальной работы различные документы (4—5) на одну и ту же тему с последующим освещением изучаемого явления с разных сторон. Представляется также возможным соревнование на лучший письменный анализ выразительного документа. Следовало бы проверить целесообразность работы над одним или разными документами по звеньям, на которые разбивается класс, с последующим сравнением результатов.

Самое главное, однако, в работе над документами состоит в развитии самостоятельного творческого мышления, и поэтому основное внимание должно быть уделено логической структуре упражнений и вопросов, направляющих эту работу.

Могут спросить о времени, требующемся для работы с документами. Вопрос немаловажный и определяющий объем возможного их использования. Следует прежде всего сказать, что не все приведенные в новом учебнике документы должны привлекаться в одном и том же классе. За полугодие удалось при весьма неблагоприятных условиях опытной работы обсудить относительно подробно в классе 5—6 документов и 2—3 документа было дачо для домашних заданий. Некоторые документы изучались в большинстве классов, остальные документы распределялись по классам: в одних — одни, в других — другие. Предстоит проверить количество по-

мешенных в учебнике документов, которое реально можно изучить за полугодие. Но и десяток документов за полугодие (вместе с домашними заданиями) позволяет добиться заметных результатов. И если каждое полугодие учащийся соприкоснется с продуманной работой над этим или близким числом документов, можно надеяться на значительный эффект. В целях экономии времени ряд документов дается только для прочтения без анализа. Дело в том, что каждое упражнение с документом влияет благотворно на навыки работы не только с однотипным документом, но и с документом другого типа. Точно так же нет необходимости при работе с документами ставить вопросы всех изложенных типов. Часть их достаточно поставить при работе с учебником, наглядными пособиями, над материалом, сообщенным учителем. Кроме того, знакомство с вопросами одних типов помогает справиться с вопросами других типов самостоятельно, если они встретятся учащимся. Поэтому в зависимости от рассматриваемых учителем документов он ставит соответствующие вопросы, не заботясь о том, чтобы исчерпать все их виды. Желательно, однако, чтобы вопросы типа 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10 были знакомы учащимся при всех условиях.

Первый документ, о котором мы рассказали в этом разделе (наскальные надписи в Урарту), занял от 15 до 22 минут, а работа со статистической таблицей потребовала целого часа. Остальные документы занимали примерно до 10—15 минут. И при всей напряженности, с которой изучается курс, не приходилось жалеть о потраченном времени. Оно сторицей окупалось заметно возросшей самостоятельностью учащихся, свидетельства которой неоднократно приводятся в этой работе.

ПРИВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Работа над документами, как и другие освещенные нами виды работы, представляет собой исследовательский принцип в действии. Однако для того, чтобы придать ему завершенную форму целостного самостоятельного исследования, необходимо привить учащимся ряд практических навыков и умений.

Речь идет о составлении аннотации, библиографии,

работе над справочным материалом, ведении записей, подготовке сообщений, докладов и т. д.

Разумеется, за полугодовое изучение систематического курса отечественной истории или любого другого привить необходимые навыки и умения невозможно. Но хотелось бы привлечь внимание к тому, что усилия всех учителей истории, да и литературы в старших классах способны привести к серьезным результатам. В связи с этим было бы целесообразно методическим объединениям литераторов и историков распределить между собой такого рода работу. Литераторы вполне могут взять на себя обучение аннотированию, составлению сложного плана главы учебника или статьи, работу над словарями и энциклопедиями, составление библиографической карточки и краткой библиографии и т. д. Обучение остальным умениям досталось бы на долю историков. Поручение части работы литераторам не означало бы устранение от нее историков и, наоборот, — от того, что поручено будет историкам, не откажут в содействии литераторы. Ряд умений и навыков имеет свои особенности в зависимости от материала, к которому они прилагаются. Но речь идет о том, чтобы распределить между учителями начальную работу по разъяснению существа отдельных навыков и умений, ибо в противном случае не хватит времени ни у одного из учителей. После того как учащиеся поймут смысл того или иного навыка или умения, несколько раз поупражняются, целесообразно 1—2 упражнения в каждом классе провести и другому учителю, не принимавшему участия в начальном разъяснении и показе, как выполнять соответствующую работу.

Практические навыки и умения, формирование которых важно начать в школе, могут быть систематизированы следующим образом:

1. Аннотация на параграф учебника.
2. Аннотация на документ.
3. Аннотация на статью в «Книге для чтения» или большую брошюру.
4. Сложный план одного параграфа учебника.
5. Сложный план темы (главы) учебника.
6. Сложный план статьи или брошюры.
7. Конспект одного параграфа учебника.
8. Конспект двух-трех параграфов учебника.

9. Конспект небольшой статьи или брошюры.
10. Составление тезисов по параграфу учебника.
11. Составление тезисов по статье¹.
12. Работа над энциклопедическим словарем (нахождение слова, дополнительных слов, указанных внутри статьи).
13. Работа над словарем иностранных слов.
14. Работа над Большой и Малой советской энциклопедиями, а затем советской Исторической энциклопедией. Привлечение других отраслевых энциклопедий — географической, технической.
15. Составление библиографической карточки.
16. Поиски книги по библиотечному каталогу.
17. Составление краткой библиографии по широкой теме (Киевская Русь, XIII—XVII вв., XIX в.).
18. Составление краткой библиографии по узкой теме (Иван Грозный, Петр I, восстание под руководством С. Разина, декабристы и т. д.).
19. Запись цитаты или мысли на карточку, или в тетрадь, или на отдельный лист.
20. Классификация собранного материала по пунктам сложного плана.
21. Ссылки на использованную литературу.
22. Рецензирование сообщения товарища.
23. Рецензирование статьи или брошюры.
24. Подготовка сообщения или доклада.

Перечень составлен таким образом, чтобы была видна постепенность формирования того или иного навыка. К примеру, указывается вначале конспект одного параграфа учебника, затем двух-трех параграфов или главы его, затем статьи или брошюры.

Каково значение названных навыков и умений? Аннотации нужны для того, чтобы научиться кратко сформулировать основное содержание прочитанного или его основную тему; сложные планы и конспекты помогают записи услышанного доклада или прочитанной книги; умение пользоваться словарями и энциклопедиями содействует быстрому выяснению непонятого, помогает определить смежные вопросы и понятия; библиографи-

¹ Желательно, чтобы каждый ученик аннотацию, конспект, сложный план и тезисы составлял по одной и той же статье или брошюре.

ческая работа подготавливает к самостоятельным поискам литературы по интересующей или возникшей в ходе работы проблеме; рецензирование развивает умение оценивать чужую работу, определять исчерпывающий ее характер, критически к ней относиться, рассматривать работу с разных сторон, выяснять соответствие содержания ее цели и т. д.

Выполнение этих работ имеет и побочные, но весьма важные следствия. Даже тогда, когда учащиеся неохотно принимаются за непривычные для них задания, они постепенно узнают новое и начинают относиться к ним с некоторым интересом, который со временем возрастает, если учащиеся убеждаются в практическом значении работы.

Просматривая библиотечный каталог¹, учащиеся узнают попутно о новых, до тех пор неизвестных им книгах, о наиболее интересных из них делают записи с тем, чтобы эти книги впоследствии прочесть.

Ряд учителей, практикующих взаимное рецензирование (Г. Г. Герасимова из школы № 315 Москвы, М. И. Левин из школы № 26 г. Орла и др.²), свидетельствуют об остроте интереса, возрастающего по мере того, как рецензии становятся зрелее и качественнее.

В экспериментальных классах намеченная работа была начата с аннотирования. Для этого учащимся вначале предложили кратко, в пяти или менее строках исчерпывающе сформулировать тематику урока (определять тему урока они учились раньше в других классах; если такой работы не было, целесообразно начинать с нее). В пять и менее строк уложились почти все, но исчерпать тематику урока некоторые не могли.

Поскольку работа была домашней, 2—3 записи проверили в классе с дополнениями других учеников и затем коллективно сформулировали образец записи данного урока. Через некоторое время учителя рассказали о сущности аннотации, ее элементах и привели пример аннотации на книги. Было указано, что в аннотации отмечается:

¹ В ряде школьных библиотек его нет и следует просить библиотекарей заняться его созданием, привлекая на помощь учащихся.

² См.: А. И. Александров. О привитии навыков самостоятельной работы учащимся старших классов. «Преподавание истории в школе», 1958, № 4, стр. 87—93.

- 1) тема статьи или брошюры (чему посвящена статья или книга),
- 2) на каком материале эта тема освещена,
- 3) значение темы,
- 4) на кого рассчитана книга,
- 5) степень популярности ее, оценка языка.

Обычно в печатных аннотациях содержатся еще некоторые элементы, в частности характер решения темы, но поскольку учащимся давались популярные работы для аннотирования, этот пункт был исключен.

В библиотеке были отобраны соответствующие книги, составлен их список и вывешен в классе. Учащиеся выбрали ту или другую по своему желанию, а некоторые предложили свои книги. До аннотации каждый составил на избранную книгу библиографическую карточку согласно разъяснению учителей и затем дома выполнял задание.

Проверка выполненных аннотаций показала ряд упущений учителей и учащихся. Так, на второй вопрос схемы аннотаций большинство не могло ответить, так как популярные работы не показывают исходного материала. Это недоумение учащихся было разъяснено и указано, что вопрос пригодится для статей исследовательского характера. Многие ученики вместо обозначения основной темы указывали несколько тем книги, раскрывая ее содержание. Ученица школы № 315 Щ. написала так:

В книге Ю. Давыдова «В морях и странствиях» описана жизнь Ф. Ф. Матюшкина — лицейского друга А. С. Пушкина, его кругосветные плавания, географическая экспедиция на Колыму, походы в Грецию и на Черном море; описаны встречи Матюшкина с Пушкиным, Пушиным и другими друзьями.

Принципиальной ошибки здесь нет, ибо в аннотации на некоторые книги приходится излагать тематику более подробно, но в большинстве случаев, как и в данном, тематика детализована сверх меры. Во время классного разбора двух аннотаций это и некоторые другие упущения были указаны. С остальными вопросами учащиеся справились успешно, свидетельствуя известную начитанность, без которой нельзя определить значение темы, на кого она рассчитана и соответствие языка этой цели.

Аннотированная книга затем конспектировалась (после того как учащиеся предварительно конспектировали учебник). О приемах обучения конспектированию

есть литература¹, а потому укажем только, что для избранной цели надо отобрать небольшую часть книги или совсем небольшую статью. Конспектирование требует разъяснения, как выделять главные мысли, доказательства, как на поля выводить выразительные цифры и основные даты. Полезно конспекты параграфа учебника сопоставить между собой: кто экономнее и четче выразил мысль, кто правильнее ее записал.

На том же материале целесообразно обучать составлению тезисов, разъяснив их как вычленение главных выводов или мыслей автора в необходимой логической последовательности. О рецензировании и подготовке к докладам отчасти сказано в разделе о подготовке самостоятельного сообщения².

Библиографическая работа предусматривала составление краткого списка литературы (5—10 наименований) по широкой теме. В связи с этим рекомендовалось указывать преимущественно общие работы, охватывающие весь период. Для более узкой темы также рекомендовалось указать несколько книг, но посвященных всей теме или части ее. При этом учителя следили за правильностью библиографической записи.

К числу навыков относится и запись лекции или рассказа учителя. Этому надо учить, и учащиеся легко привыкают к такому требованию учителя. Мы встречали случаи, когда весь класс довольно удачно вел такие записи. В экспериментальных классах ряд учеников вполне удовлетворительно протоколировал урок в связи с тем, что не всегда удавалось пригласить другого учителя для этой цели. Мы отсылаем читателя к полезной статье учительницы Баргиной С. Г., посвященной вопросу о записи лекций³.

Укажем лишь, что запись-конспект следует применять не только при уроке-лекции. Этот прием возможен при всяком связном рассказе. Кроме того, едва ли целесообразно конспектировать каждый урок-лекцию или рассказ.

¹ См.: С. Е. Левин. Работа учителя и учащихся на уроках истории. М., Учпедгиз, 1957.

² См. также о рецензиях: М. И. Скаржинский. Об ученических рецензиях как средстве активизации учебного процесса. «Преподавание истории в школе», 1962, № 3, стр. 62—64.

³ См.: С. Г. Баргина. Учить правильно записывать лекции. «Преподавание истории в школе», 1961, № 3, стр. 71—72.

Необходимость контролировать правильность и полноту своей записи приводит к ослаблению непосредственного воздействия тех частей рассказа, которые обращены к эмоциям учащихся. В IX классе мы рекомендуем начинать эту работу с предложения законспектировать лишь один какой-либо пункт плана, наиболее сложный и отличающийся от текста учебника. Настаивая на оставлении полей, мы просим дома заполнить их не только исправлениями, но и важными дополнениями по учебнику. Конспекты целых уроков, лекций мы предлагаем составить только по некоторым темам — всего 3—4 урока по истории СССР. Если на протяжении старших классов учащиеся составят таким образом 20—25 полных конспектов и несколько частичных, то они вполне будут подготовлены к самостоятельным записям после школы.

Следует отдавать себе отчет в том, что в рамках IX класса едва ли можно указанные навыки и умения сделать устойчивыми. Более того, сложные из них только-только начнут усваиваться учащимися. Но начало должно быть положено с первых недель девятого класса и продолжено в последующих классах.

Мы учитываем и то обстоятельство, что в ряде школ некоторые из этих навыков, например сложный план, вводятся уже в восьмилетней школе. Все сказанное выше относится к тем случаям, когда в восьмилетней школе не уделялось внимание такого рода навыкам. Но если это и имело место, формирование указанных навыков и умений следует продолжать и углублять в старших классах, в соответствии с новым, более глубоким содержанием.

ПОДГОТОВКА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО СООБЩЕНИЯ

Наиболее сложным из всех указанных выше умений, включающим в себя все другие, является подготовка сообщения или доклада на историческую тему. Она требует умения составить сложный план, конспектирования литературы, критического к ней отношения (т. е. устного или письменного рецензирования), умения делать выписки, классифицировать их по пунктам плана, работы со справочной литературой и т. д. Сообщение или доклад поэтому является реальной формой применения привитых навыков и сформированных умений, эффективной

формой проверки их уровня. Вместе с тем они придают навыкам и умениям определенную систему и взаимосвязь, так как для каждого сообщения важно установить порядок работы, спланировать ее, умение определить недостающее звено в плане работы, в соответствующий момент ввести его.

Но сказанное не решает важного вопроса о характере сообщений или докладов.

В школьной практике встречаются два типа сообщений. Одно из них представляет компилятивное изложение ограниченного числа литературных источников, при котором задача учащихся сводится к пониманию текста, отбору материала, составлению плана его изложения и изложению своими словами. При этом виде сообщения самостоятельные суждения учащихся, самостоятельный анализ освещаемого исторического явления не обязательны, хотя и возможны. Такой тип сообщения более распространен в школе в виде «творческих сочинений», сообщений на занятиях семинарского характера. Такие сообщения полезны и нужны, но их роль в развитии самостоятельности ограничена.

В старших классах было бы оправданно практиковать и другого типа сообщения, которые по своему характеру не ограничиваются только компилятивным изложением почерпнутого в литературе материала, которые обязывают привносить элементы собственного анализа, собственную гипотезу, самостоятельное обоснование своих выводов, словом, собственное творчество.

И поскольку мы говорим об исследовательском, поисковом подходе к изучению истории, именно второй тип сообщений и докладов соответствует ему более всего.

Оба типа сообщений требуют всех указанных навыков и умений, но высшая форма самостоятельности присуща только второму. Подобно тому как в обучении истории возможен путь усвоения готовых знаний и путь самостоятельных поисков знаний, оба вида сочинений соответственно относятся к первому и второму путям приобретения знаний. Естественно, что мы уделяем в этой главе преимущественное внимание второму виду сообщений.

Условием, обеспечивающим постепенное возрастание удельного веса самостоятельности сообщения или

доклада, является использование такого рода материала, который требует творческого осмысления и собственных поисков. К нему относятся письменные источники, не рассматриваемые в литературе, рекомендованной учащимся, вещественные памятники музеев, материал устных анкет современников, архивные материалы, материалы археологических раскопок и т. д. Именно сырьевой характер данных такого рода источников вынуждает учащегося, помимо его воли, вносить в сообщение элемент своего творчества. Разумеется, при этом нужна направляющая рука учителя, поощряющего и требующего этой самостоятельности.

Таким образом, рекомендация состоит в том, чтобы, поручая ученику сообщение, мы предложили ему не только литературу, освещающую вопрос, но и первичный материал, который в этой литературе не обработан и позволяет какую-то часть сообщения в меру доступности сделать творческой. Нет нужды стремиться к тому, чтобы первичный материал источников обеспечивал всю тему сообщения, чтобы сообщение было целиком построено на первоисточниках. Достаточно, если из всех вопросов доклада только один или два будут иметь источниковедческое основание. Но уже в этом случае сообщение в целом приобретет не компилятивный, а поисковый характер. В ряде случаев само собирание материала, подчас еще неизвестного науке, внесет в сообщение элемент собственного творчества ученика.

Мы расскажем об одном примере применения такого типа творческих работ, чтобы сделать конкретными некоторые последующие выводы и рекомендации.

Учитель средней школы № 26 г. Орла М. И. Левин вовлекает в чрезвычайно интересную фронтально-поисковую работу учащихся восьмых—одиннадцатых, отчасти и седьмых классов.

В зависимости от класса он распределяет темы, требующие самостоятельных поисков материала и творческого их осмысления. Свою работу М. И. Левин строит на краеведческом материале. Поэтому темы работ посвящены Орлу-крепости в XVI в., Орлу — губернскому центру, культуре области в разные периоды, общественному движению в области, отдельным событиям.

Назовем лишь некоторые темы интересующего нас периода:

«Орел-крепость»

«Иван Болотников в Орле»

«История Комсомольской улицы»

«Д. М. Пожарский в г. Орле»

«История Черкасской слободы»

«Посадская слобода»

«Орел губернский»

«Орловские революционеры второго поколения»

«Развитие театра в Орле»

«Искусство начала XIX в. в Орле»

Подготавливая доклады, учащиеся пользовались краеведческой литературой, музейными и архивными материалами, проводили опрос жителей для того, чтобы уточнить расположение домов, размещение дореволюционных учреждений, революционные события и т. д.

Учащиеся приводят в докладах собранный материал, располагают его в необходимой последовательности, дают ссылки на источники сведений, истолковывают их, приводят статистические таблицы, составляют диаграммы.

Интересную работу М. И. Левин проводит по реконструкции и макетированию дореволюционного Орла.

Вот что пишет ученик XI класса В. Пушечников о работе своей и своих товарищей в VIII классе:

«Несколько лет назад в нашей школе образовался исторический кружок. Сначала это была небольшая группа учеников VIII класса, которая по предложению учителя истории М. И. Левина решила сделать макет Орла — крепости XVI в. Работа заинтересовала и увлекла нас. Готовый макет рассеял мнения некоторых скептиков, что у нас ничего не получится, и привлек в кружок сразу много ребят.

Мы были искренне рады, когда вокруг макета собирались ребята, которые с большим интересом и вниманием смотрели на наш «город» XVI в.

Потом мы решили продолжить начатое дело и сделать макет г. Орла XVIII—XIX вв., над которым мы и работаем сейчас.

Этот макет особенно интересен тем, что в процессе его изготовления приходится проводить интереснейшую исследовательскую работу по восстановлению облика нашего города тех времен. Легко сказать: «Восстановить облик нашего города». А как это сделать? Ведь прошло много времени. Сильно пострадал город во время войны. Большие изменения произошли в послевоенное время. Город быстро растет, изменяется на глазах. Старые дома сносятся. Растут новые здания.

Мы начали с того, что стали искать старые гравюры, фотографии, открытки с изображением Орла, разговаривали со старожилами, исследовали документы.

Так накапливался материал. Но его не доставало, чтобы сделать

макет. Ведь на макет нужно нанести очень большое количество домов, архитектурных сооружений, многие из которых не сохранились или не запечатлены на гравюрах, фотографиях. Вот тут-то и пришли основные трудности.

Мы решили искать в городе типичные для Орла того времени здания и на основе наблюдений воспроизвести те, которых уже нет. Это была очень трудоемкая, но и очень захватывающая работа. Конечно, она была бы не под силу одному историческому кружку. Но эта работа заинтересовала не только членов кружка, а и многих, многих ребят школы, которые потом стали активными кружковцами.

Сейчас уже изготовлено около 300 макетов — домов и других объектов, в том числе городская Дума, торговые ряды. Вскоре макет будет закончен»¹.

Эта заметка в газете привлекает не только конкретностью характеристики проведенной работы. Она — показатель и роста учащегося, хорошо уже осознающего содержание и смысл произведенной работы.

Доклады учащихся рецензировались их же товарищами. При этом учащиеся были ориентированы на критическое отношение к докладам, на требование самостоятельных поисков, на осмысление фактов, а не их воспроизведение без анализа.

Вот как шло обсуждение доклада ученика IX класса С. на тему «Орел губернский» (из доклада М. И. Левина на педчтениях 1963 г.).

Ученица Уварова. В работе отсутствует последовательное изложение фактов, не доказана роль Орла как административно-политического центра Орловской губернии.

Ученик Игнатов. В работе описаны факты и годы, но нет анализа фактов и собственных выводов, мало использовано источников.

Ученица Новикова. Хорошо написано введение, подробно сказано, из чего складывалось управление губернией, однако в работе из горожан фигурируют только дворяне и купцы, ничего не сказано о других слоях населения города и об изменениях в их положении.

Названы факты и годы, но не указано, чем вызваны эти факты и какова их последующая роль. Также не указаны экономические и политические изменения с превращением Орла в губернский город. Следовало бы оживить работу рассказами очевидцев и характеристиками из художественных произведений...

Ученица Керженцева. Работа написана подробно, имеются хорошие факты, в частности воспоминания очевидца, но слаба связь между фактами, работа не доведена до конца, вывод неудачен.

¹ Газета «Комсомолец», № 26 (3207), 6 февраля 1963 г. Орган Орловского промышленного и сельского комитетов ВЛКСМ.

В рецензии на доклад «Третье поколение революционеров-орловцев» ученица IX класса Н. пишет:

«В своей работе Уварова и Позднякова должны были рассказать о деятельности революционеров-орловчан, которых можно причислить к третьему поколению русских революционеров, борцов за правду и свободу человека. Для революционного движения необходимы предпосылки, а о них в работе ничего не сказано. Очень важно показать историческую обстановку, в которой крепнут и развиваются взгляды передовых людей. Хорошо и правильно, что центральной фигурой взят Иосиф Федорович Дубровинский. Но разве достаточно лишь его образа, чтобы полностью раскрыть такую обширную тему? Разве беден наш край революционерами третьего поколения? Жаль, что не указаны имена других революционеров-орловчан, которые прошли славный путь борьбы за счастье народа.

Беря те или иные факты для своей работы, необходимо указать источники. Не радует также официальность и сухость работы... Хочется, чтобы в подобных работах были видны поиски. Нужно иметь и свои собственные выводы и новые факты, неправильно было бы ограничиваться уже известными ранее. Надо непрерывно искать все новое, что поможет лучше узнать о трудных путях борьбы наших земляков. Чем больше мы узнаем о трудной революционной деятельности тех смелых и сильных людей, тем лучше будем ценить свою свободную и счастливую жизнь. В тяжелой борьбе за наше счастье участвовало множество людей, имена которых мы не имеем права забывать».

В результате таких методов работы меняется само отношение ребят к литературе, к фактам. Ученик IX класса С., вынужденный пользоваться не источником, а литературой, недоволен ею:

«Источники, использованные для работы, носят в основном описательный характер, не вскрывают истинных причин и закономерностей развития города... Что касается других авторов... то они... очевидно, недостаточно использовали другие источники. Авторы не очень склонны к анализу и очень осторожны с выводами».

Нельзя не видеть в этих словах разбуженного учителем вкуса к исследованию и осмыслению изучаемых процессов. Ученику хочется включить историю своего города в общую схему развития страны.

Не следует смущаться первоначальной элементарностью, подчас наивностью докладов. Ученик VIII класса А., рассказав легенду об основании Орла в XVI в. и о беседах с тремя стариками, пишет:

«Но подтверждения знакомых мне старожиллов во многом отличаются от книжных строк, к тому же каждый говорит свое и не знаешь даже, кому верить. Но лучше книги никто не может сказать, так как это было очень давно, а поэтому я лично придерживаюсь той легенды, которую написал Дм. Блынский» (мы сохранили лексику и стиль автора)

Здесь все трогательно: и отчаяние от неточных свидетельств «старожилов», не успевших быть очевидцами событий XVI в., и уверенность в безупречности печатного слова, и выражение собственного мнения, хотя и совпадающего с поэтическим вымыслом Дм. Блынского. И все же подросток начал приобщаться к критической мысли, к сопоставлениям разноречий, к жажде установить истину.

Все приведенные материалы свидетельствуют о значении исследовательского подхода для развития самостоятельности учащихся, для их коммунистического воспитания.

Мы привели пример поисковых работ на краеведческом материале, однако было бы неверным опираться только на него. Творческие доклады и сообщения учащихся нужны также на общеисторическом материале, Более того, их удельный вес в общей сумме поисковой работы должен быть преобладающим, так как краеведческий материал, при всей его ценности, способен отвлечь к второстепенному. Поэтому необходимо из всего краеведческого материала, имеющегося в распоряжении учителя, отобрать тот, который помогает понять прежде всего общие закономерности исторического процесса в СССР.

Но вместе с тем важно ясно представить себе пути руководства учащимися по подготовке докладов и сообщений.

Прежде всего целесообразно распределить доклады так, чтобы они обсуждались в течение значительной части полугодия. Иначе говоря, первое сообщение желательно провести примерно через месяц после начала изучения курса. В этом случае первые выступления будут поучительны для всех остальных учащихся. Иначе многие приготовят свои сообщения, не успев учесть уроков обсуждения других.

Желательно, чтобы все учащиеся в течение года подготовили сообщение по одному из курсов истории. Пусть немногие из них будут обсуждены на уроках, но на консультациях каждый докладчик должен услышать обстоятельный разбор своей работы с тем, чтобы он мог ее исправить.

Сообщения могут быть посвящены изолированным друг от друга темам, но целесообразно практиковать

несколько сообщений на близкие темы, что даст возможность обсудить широкую проблему с разных сторон и на более высоком уровне. Так, можно поручить сообщение по какому-либо вопросу из истории Киевской Руси, опричнины, петровских реформ, восстания под руководством Е. И. Пугачева и т. д. Но можно организовать несколько сообщений по одной из этих тем или какой-либо другой, в том числе краеведческой.

В тех случаях, когда к какой-либо теме учебника приложено несколько однотемных документов, целесообразно поручить сообщения 2—4 ученикам, с тем чтобы они самостоятельно обработали одни и те же документы, но под разным углом зрения.

Так, отрывки из «Русской правды» можно осветить в двух сообщениях: а) «Положение холопов по «Русской правде», б) «Положение закупов по «Русской правде». В данном случае дополнительная литература будет одинакова, в других случаях она может быть различной при одних и тех же документах.

Чаще всего сообщения желательно строить на дополнительных к учебнику документах, так как в нем они кратки и отрывки специально отобраны. В зависимости от фонда школьной библиотеки учитель намечает темы сообщений и подбирает основные источники и основную литературу. Источники могут обеспечить всю тему или ее часть, но литература должна освещать всю тему сообщения. Литературу рекомендует учитель, но ученику поручается составить небольшой список, имеющейся в школьной, городской или сельской библиотеке по данному вопросу. В больших библиотеках со значительными фондами ученика ограничивают списком в 8—10 названий с тем, чтобы они охватывали тему в целом (1—2 названия), тему сообщения и события, относящиеся к данному краю, если они имели место.

Одна из первых задач учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся наметить план работы.

Рассмотрим план подготовки сообщения «Восстание под руководством Степана Разина в крае»:

1) Прочитать работу о восстании под руководством Степана Разина в целом.

2) Выбрать из нее то, что касается края.

3) Прочитать и законспектировать книжку о восстании в крае.

- 4) Составить список литературы и источников.
- 5) Выяснить материалы музея города.
- 6) Выяснить материалы музея соседнего города или областного центра.
- 7) Собрать материалы по литературе и экспозиции музея.
- 8) Составить план работы.
- 9) Распределить материал по пунктам плана.
- 10) Написать по разделам и пунктам плана.

В каждом отдельном случае этот план может и должен быть видоизменен в зависимости от темы, характера литературы и источников, уровня развития учащихся, но при всех условиях общими для всех вариантов этапами явятся: общее знакомство с темой, сбор и осмысление материала, изложение доклада.

К сообщениям и докладам с самого начала должны быть предъявлены определенные требования, из которых неизменно должны быть:

- а) последовательность изложения,
- б) наличие собственного анализа литературных данных и материала первоисточников,
- в) обоснование выводов,
- г) наличие ссылок на литературу и источники,
- д) грамотность и литературность изложения.

Нужно ли подчеркивать, что не сразу можно предъявлять суровые требования по всем этим пунктам. В зависимости от подготовки класса то или иное требование повлечет большие или меньшие усилия учителя. Условия «б» и «в» вызывают обычно наибольшие затруднения. Но если учитель проведет ту подготовку, о которой мы говорили в разделах о логических заданиях и работе с документами, можно не сомневаться в успешном выполнении учащимися и этих требований.

Все условия успешного написания доклада могут быть соблюдены, если учитель не пожалеет сил на подготовительные консультации. Их содержание нельзя подсказать. Каждому ученику необходима особая помощь. Одному достаточно показать, как делать ссылку, с другим надо поработать над документом и показать конкретные пути анализа. Обычно всем приходится помогать в составлении плана. Полезно обсудить с учеником один изложенный им вопрос плана (более существенный) и конкретно показать недостатки. Одному доста-

точно одной консультации, другому — больше. Но во всех случаях важно поощрять пытливость путем постановки вопросов, на которые ученик пусть сам поищет ответа, выявляя недостаточность сведений по одному из пунктов плана и указывая, где и как их можно искать, и т. д.

Важным этапом работы является обсуждение доклада в классе. Мы уже говорили о том, что доклады пишут все, но обсуждаются лишь некоторые (не обязательно лучшие). Каждый из докладов произносится или зачитывается в течение 15—20 минут и затем обсуждается.

В процессе этой работы возникает много вопросов, в частности, как обеспечить активность остальных учащихся, активное их слушание. Часто учителя назначают рецензентов, предварительно прочитывающих доклад и подготавливающих письменную или устную рецензию. Иногда поручают небольшие сообщения, дополняющие основную тему доклада. Все эти приемы хороши, но они не решают проблемы активности. При этом мы имеем в виду не обязательно большое число выступлений. Пусть их будет немного, но следует добиваться, чтобы весь класс был заинтересован проблемой, возможным спором, исходом решения его. Поэтому главное условие активности — проблемность доклада и занятия в целом. Учитель перед докладом сформулирует вопрос, который предстоит решить, докладчик даст один вариант решения, рецензенты или учитель выдвинут контрвопрос, выскажут сомнения по решению в целом (что менее вероятно) или по частностям его, обсудят убедительность проводимых в докладе доказательств. И если весь класс предварительно ознакомился по учебнику или другому небольшому источнику с темой в целом, интерес будет обеспечен.

В заключительном слове учитель рассмотрит достоинства и недостатки доклада, подчеркнет поучительное, введет тему сообщения в общую систему знаний — и все это в тоне доброжелательности и уважения.

Учителю, не привыкшему к такой работе, многое может показаться трудным, а порой и лишним. Мы бы просили не торопиться с выводами, не отмахиваться с порога эти рекомендации. Следует помнить, что до них и без них многие учителя уже давно применяют этот вид работы. Мы бы хотели заверить в том, что он доступен всем

учителям, которые дадут себе труд вникнуть в сущность этой работы и с душой возьмутся за нее. А значение ее огромно.

Поисковая организация обучения, применение исследовательского принципа позволяет разгрузить память, ибо ученик разумением, включением фактов в систему знаний быстрее их усваивает и научается их находить. Она обеспечивает и большую прочность знаний, так как там, где ученик забудет материал, он восстановит его последовательностью рассуждений.

Исследовательский принцип развивает активность и самостоятельность, поощряет критическое отношение к системе доказательств. Опора на факты, предполагаемая этим принципом, воспитывает доверие к фактам, формирует реалистичный подход к общественным явлениям. Поисковый характер обучения отвечает внутренней потребности подростков, отличающихся пытливым стремлением узнать новое. Тем самым исследовательский принцип повышает интерес, углубляет его и делает постоянным. Наконец, главное, о чем уже шла речь, исследовательский принцип формирует творческое отношение к труду, к жизни, что отвечает насущнейшей задаче нашей эпохи.

Все эти черты исследовательского принципа слишком значительны, чтобы пренебречь им и не использовать его как действенного средства повышения уровня обучения в школе.

О ПОЛЕМИКЕ НА УРОКАХ

Поощрение самостоятельной мысли старшеклассников предполагает и споры, подчас волнующие дискуссии, когда учащиеся не соглашаются друг с другом, а иногда и с учителем и более или менее решительно ему возражают. Дискуссия, в которой учитель в присутствии класса становится оппонентом своего ученика, представляет собой сложный педагогический акт и требует тонкого такта.

Однако не только не следует избегать диспутов, но, напротив, необходимо их поощрять. Мы уже говорили, что учителя школ № 525 и 204 часто практикуют при точно логическом решении какой-либо задачи обращение к классу:

— Кто хочет мне возразить? Кто со мною не согласен?

И если первоначально нелегко было вызвать учащихся на полемику с учителем, чей авторитет, несомненно, подавляет, то постепенно такие случаи стали встречаться и без призыва.

— А я не согласен (или не согласна)! — мы слышали не один раз, и это расценивалось всеми как несомненное доказательство роста самостоятельности учащихся.

Педагогическая сложность таких взаимоотношений состоит в том, что нельзя допускать подавления ученика авторитетом учителя. Если ученик не согласен, надо внимательно выслушать его доводы, сколь бы наивны они ни были, попытаться найти в них зерно истины и строго, последовательно опровергнуть доводы или разъяснить ему, в случае необходимости, существо вопроса. При этом важен и тон обсуждения вопроса, при котором учитель и ученики равноправны. Если возражение ученика вызвано нечеткостью мысли учителя, необходимо поправить свою мысль, разъяснить ее точнее и похвалить ученика.

При разнообразной тематике диспутов роль учителя состоит в том, что он:

- а) предлагает тему спора;
- б) определяет и направляет смысл стихийно возникшего диспута;
- в) следит за культурой полемики (доказательность, последовательность, точность, объективность);
- г) мешает уходу спора в сторону от существа первоначального вопроса;
- д) подводит итоги сам или привлекает на помощь учащихся, помогает правильному решению затронутого вопроса.

Наличие обсуждения в классе и возникающие споры не только полезны, не только выражают активность учащихся, но представляют собой один из критериев возрастающей самостоятельности и зрелости школьников. И чем интенсивнее внимание учителя к развитию самостоятельности учащихся, тем серьезнее и глубже становится их мысль.

Мы приведем лишь некоторые примеры споров, наблюдавшихся в наших классах, чтобы показать их характер, необходимость четкой мысли учителя и трудности,

с которыми сталкиваются учащиеся при усвоении некоторых вопросов.

На уроке шла речь о том, что географическая среда не играет в исторических судьбах человечества определяющей роли. Ученик стеснительно бросил реплику:

— А землетрясение разве не может сыграть такой роли?

Учителю пришлось уточнить свою мысль. В другом случае учитель сказал, что первобытное общество требовало «коллективной жизни». Ученик возразил:

— А разве сейчас она не нужна?

Ученик был прав, так как учитель подменил понятие «коллективный труд» понятием «коллективная жизнь».

Сопоставлялось искусство Рублева и предшественников его и при этом указывалось на различие между ними из-за различия социально-политических условий. Несколько учеников заявили, что различие между творчеством художников можно объяснить индивидуальными различиями мастеров как личностей. Это возражение было поддержано еще рядом учеников.

Но следует отметить, что в IX классе, особенно если учащиеся не привыкли еще к такой работе, редко вспыхивает длительная полемика с учителем. Учащиеся обычно удовлетворяются разъяснением учителя. Так было и в последнем случае, хотя, как известно, и опытным искусствоведам не всегда легко передать другим свое ощущение различий между двумя художниками однообразной тематики, характерной для древних иконописцев. А тут ведь занятия вели не искусствоведы! Тем не менее полемика после разъяснения учителя утонула, хотя уверенности в безупречности объяснения и не было. Полемике надо учить — не следует подавлять ученика всей силой учительских знаний, целесообразно рядом наводящих вопросов и наблюдений подвести ученика-оппонента к пониманию изучаемого явления.

Изучая образование древнерусского государства, учитель кратко сформулировал теорию «норманнистов».

— «Норманнисты», желая доказать неспособность славян к самостоятельному созданию государства, извращая документы, утверждают, что государство славян было создано по их приглашению варягами. На основании того, что вы знаете о славянах к IX в., докажите неправильность теории «норманнистов».

В ходе обсуждения учащиеся довольно легко вспомнили про союзы племен — Куявию, Славию, объединение дулебов, которые представляли собой начатки государства; затем они указали, что государство возникает в результате борьбы классов, а это процесс не мгновенный. Но один ученик не согласился. Он заявил, что империалистические страны, захватив какую-либо колонию, создают там государство и государственный аппарат. Таким образом, по его мнению, это может быть сделано быстро.

Учащиеся сами опровергли оппонента, указав, во-первых, на то, что в Киевской Руси идет речь не о завоевании, а о «приглашении», что «приглашать» могут только нуждающиеся в государстве, а нуждается господствующий класс — значит, он уже был. Один указал, что в завоеванной колонии устанавливается власть одного государства вместо другого — местного.

— А как истолковать тот случай, — спросил учитель, — когда подчиняется народ, живущий еще в условиях общинного строя, и там завоеватель устанавливает аппарат насилия?

Вопрос был труден, ответ был дан учителем, который подвел итоги обсуждению.

На вопрос «Прогрессивна ли феодальная раздробленность XII—XIII вв.?» ученица ответила утвердительно и воспроизвела содержание урока. Но учитель спросил:

— Верен ли ответ? Кто не согласен?

Последовали ответы:

Ученица А. Я считаю, что нет. Раз усилилась власть на местах, то это способствовало феодальным войнам и помогло победе монголо-татар.

Ученик А. Можно еще сказать, что при раздробленности отсутствует обмен между княжествами. И все-таки внутри княжеств имеет место большое развитие производительных сил. Это прогрессивное явление.

Ученица Я. С одной стороны, оно прогрессивное, а с другой — создает условия для войн и ослабляет перед противником.

Вся сущность спора определялась тем, что учащиеся воспринимают монголо-татарские завоевания как нечто неизбежное в истории России. И поскольку дробность Руси и несогласованность действий княжеств определили иго на 200 с лишним лет, некоторые учащиеся признают феодальную раздробленность только реакционной. Необходимо разъяснить объективное значение ее на опреде-

ленном этапе исторического развития, напомнить, что в ряде стран Европы не было таких последствий раздробленности, что своеобразие русской истории в XIII—XV вв. не представляет собой неизбежности, что совпадение процесса образования раннефеодального государства у монголо-татар и распада прежде единого Киевского государства не вытекало из закономерностей внутреннего развития Руси.

Длительный спор вызвала следующая задача: «Меншиков стал соратником Петра, будучи сыном конюха и торгуя в детстве пирожками. Насколько типично это явление для периода правления Петра?»

Большинство решило, что оно типично, ибо Петр поощрял способности всех людей, в том числе вышедших из низов, так как среди дворянских и боярских детей было много ленивых, невежественных и неохочих к учебе.

Вопрос был обсужден и, казалось, убедительно разъяснен. Но вдруг ученица IX «б» класса школы № 315 С. заявила о своем несогласии:

— Петр I, — заявила она, — установил «Табель о рангах», по которому всякий, достигший 8-го разряда, получал право на дворянское звание и продолжение службы в следующих разрядах.

Ученица привлекла относительно давно усвоенный факт и упорно защищала свое мнение. Возникла необходимость показать различие между формальным правом и реальной возможностью им воспользоваться, определить понятие типичности. Только после этого правильный ответ был найден.

В школе № 525 возник спор о роли поместного землевладения. Ученик заявил: — Помещики стремились увеличить размеры своих владений, что мешало процессу централизации.

Другой не согласился с этим и высказал мнение, что дворяне получали небольшие участки и не могли справиться с крестьянским сопротивлением. Поэтому они были заинтересованы в сильной княжеской власти. Два ученика поддержали вторую точку зрения, заявив, что помещики зависели от великого князя и, желая получить больше земли и крестьян, держали его сторону.

Нашлись возражающие, которые сказали, что такое толкование не объясняет позиции дворян, получивших землю не от князя, а от вотчинников.

Этот спор, несколько сумбурный, помог, однако, выяснить само существо вопроса, к которому весь класс отнесся с большим интересом, несмотря на его неактуальность.

Когда учитель уделяет усиленное внимание самостоятельности мышления учащихся, полемичность становится навыком и естественным отношением к усваиваемому материалу. Ученик школы № 525 Н. заявил на уроке о рабовладельческом строе, что найденные цепи и ошейники свидетельствуют об обращении с рабами, об их наличии. Тут же ученик Б. возразил, что цепи и ошейники могут применяться не только для рабов, но и для преступников из числа свободных. Возражение было убедительным, а все же первый был прав. Учитель предложил выяснить, правомерно ли первое объяснение. С его помощью, но при активном участии девятиклассников была установлена следующая цепь рассуждений: действительно, данные цепи и ошейники могли быть предназначены не для рабов, а для преступников, но орудия наказания свойственны государству; следовательно, были классы, из которых один был угнетенным. Жесткие средства наказания для свободных, естественно, применялись и к рабам. Поэтому первое мнение должно быть признано правильным.

Такого рода обсуждение подчас частных явлений, но имеющих отношение к главным вопросам курса, помогает усвоению последних, насыщению общих выводов конкретной аргументацией и применению знаний о закономерностях исторического процесса к частным и конкретным фактам.

Важно обратить внимание и на то, что обсуждение, как правило, возникает тогда, когда учитель поощряет его, привлекает внимание к его возможности:

— Согласны ли вы с этим мнением? Кто хотел бы возразить? Все ли точно в ответе? Кто дополнит ответ, чтобы всем было ясно, как это произошло?

Целесообразный прием активизации — точное обозначение учителем логической структуры ответа ученика и степени его соответствия вопросу:

— А. правильно ответил на вопрос, как это произошло. Я же спросил, почему это произошло?

— Б. изложил последовательность событий. Нам же нужно выяснить, действительно ли предшествующее из

них вызвало второе, т. е. явилось причиной его. Для этого надо показать, как первое вызвало второе.

Чем чаще практикуются такие замечания, тем скорее учащиеся усваивают существо того или иного типа вопросов и затем уже сознательно следят за логическим соответствием своего ответа.

Полезны и практиковавшиеся вопросы:

— Почему я вас часто спрашиваю: «Чем объяснить?», «Почему это произошло?»

Их выяснение помогает учащимся сознательнее относиться к постановке вопросов о причинах, следствиях, связях и влияет на формирование мировоззрения.

Мы изложили различные пути формирования самостоятельного мышления учащихся на материале истории. Но общей их основой является требовательность к дисциплине мышления, использование материала для выяснения главных проблем курса и идейная содержательность всей работы класса. И неременное условие успешности этой работы — культура самого учителя, его строгая требовательность к логике своего рассказа, реплик, доказательств, разъяснений, четкое исправление недостатков в ответах учащихся и, конечно, превосходное знание предмета.

Г Л А В А IV

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ
КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
И ФОРМИРОВАНИЯ
МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ СССР**

Основная задача систематического курса истории СССР состоит в воспитании коммунистических идеалов и мировоззрения учащихся. Этой задаче посвящена вся деятельность учителя истории, и под углом зрения ее решения рассматриваются все проблемы в предшествующих главах.

Вопросы коммунистического воспитания на уроках истории освещены в методической литературе¹. Поэтому в данной главе они обсуждаются по необходимости кратко и только с некоторых сторон. В более полном объеме учитель может познакомиться с этой важной проблемой в указанной литературе.

Пленум ЦК КПСС в постановлении «Об очередных

¹ См.: «Основы коммунистического воспитания». Учебное пособие. Изд. 2. М., Госполитиздат, 1962; «Школа и труд» (Соединение обучения с производительным трудом в средней школе). Под ред. А. И. Янцова и П. Р. Атутова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963. Гл. VI (раздел «История» — автор Н. Г. Дайри); В. А. Авдыкович. Изучение роли народных масс и личности в истории. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. 122. Вып. 1. М., 1959; Л. И. Закотнова. Изучение трудовой деятельности масс в курсе истории СССР (VIII класс школы рабочей молодежи). Под ред. акад. М. В. Нечкиной. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961; П. С. Лейбенгруб. Воспитывать коммунистическое отношение к труду. «Преподавание истории в школе», 1960. № 2; И. И. Огрызко. Атеистическое воспитание на уроках истории СССР в IX классе. «Преподавание истории в школе», 1957, № 3.

задачах идеологической работы партии» от 21 июня 1963 г. очень четко определил основные направления идеологической работы:

«формирование коммунистического мировоззрения трудящихся; преодоление пережитков прошлого в сознании и поведении советских людей;

трудовое воспитание активных и сознательных строителей коммунизма;

повышение образованности и культуры народа;

воспитание народа в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма; решительная борьба против антикоммунизма, всех форм буржуазной идеологии»¹.

Эти направления являются программой действия и при изучении школьного курса истории. Обучение истории и воспитание должны слиться в единый и целостный процесс, ибо у учителя истории нет задачи более важной, более благодарной и более соответствующей интересам советского общества, чем задача воспитания учащихся.

Идет ли речь о далеком прошлом, о временах более близких нам, все образовательное содержание курса должно приобрести воспитательную направленность.

Коллективом учителей экспериментальных классов эта задача вполне сознавалась с самого начала, и каждая тема курса, каждый прием обучения соразмерялся с их воспитательными функциями и возможностями.

ВОПРОСЫ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Важнейшим аспектом коммунистического воспитания является *воспитание советского патриотизма*. С этой целью в первую очередь раскрывались революционные традиции народов СССР, накопленные ими в течение многовековой классовой борьбы. Яркое изложение выразительных эпизодов классовой борьбы в ее различных формах, показ дружбы трудящихся различных национальностей и постепенного накопления опыта классовой борьбы, преемственности революционных традиций различных поколений — важные средства решения задач

¹ «Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС. Июнь 1963 года». М., Госполитиздат, 1963, стр. 9.

воспитания. Этому служили эмоциональные характеристики вождей крестьянских войн и других общественных движений. Демонстрация учебных кинофильмов о крестьянских войнах под руководством Степана Разина и Емельяна Пугачева, предваряемая ярким вступительным словом, дающим эмоциональное освещение событий, производила, по нашим наблюдениям, сильное впечатление на учащихся. Всемерно подчеркивалась бережная память народа о подвигах народных героев и традициях народных движений в песнях, сказаниях и публицистической литературе. И сами учащиеся улавливали связь между революционной борьбой пролетариата и революционными традициями прежних поколений.

В творческой работе на тему «Революционные традиции и их значение для наших дней» учащиеся писали об этих связях. В приводимых отрывках обнаруживается ясное сознание ими значения революционных традиций и связи между различными этапами освободительного движения.

«В 1848 г. вышел «Манифест Коммунистической партии», в котором был собран и обобщен опыт революционной борьбы...» и затем излагается содержание этого опыта (ученица Д., учится на «4»). Ученица К. (учится на «4») пишет: «Но появление «Манифеста», а затем победа народа в нашей стране не являются чем-то оторванным от развития революционных традиций. Именно они подготовили почву и обеспечили победу нашего народа, так как они складывались на протяжении всей истории борьбы классов».

О революционных традициях учащиеся пишут и в работах, посвященных другим темам.

В экспериментальных классах проводились творческие сочинения, темы которых определялись выразительными афоризмами воспитательного характера.

В сочинении на тему «Кто в грозной битве пал за свободу — тот не умирает» (Христо Ботев) учащиеся писали о народной памяти, берегущей славу героических предков, павших в борьбе за свободу и счастье народа. «Прошло уже около 300 лет со дня восстания Степана Разина, около 200 лет — Емельяна Пугачева, а их имена часто можно услышать в песнях и былинах... Их движение не пропало даром ... оно ускорило развитие общества» (Д., учится на «3»). Учащиеся пишут о незабвенности имен людей, павших за свободу и независимость не только нашей страны, называют Эрнста Тельмана,

Патриса Лумумбу, Хулиана Гримау и «других, может быть неизвестных, но не менее героических борцов».

При изучении ярких событий классовой борьбы, различных форм ее, подчеркивался патриотический смысл борьбы трудящихся за лучшее будущее своей страны. Крестьянские войны под руководством Степана Разина и Емельяна Пугачева, восстание декабристов, революционная и общественная деятельность в 30—50-е годы XIX в. имели значение для прогрессивного развития страны, а деятели этих движений отличались самозабвенной преданностью Родине и ее интересам. Учителя стремились показать, что патриотизм народных масс, передовых людей России был подлинно последовательным и беспредельным. Между тем патриотизм господствующих классов был постоянно ограничен их своекорыстными классовыми интересами.

Классовые интересы всегда стоят у феодалов и буржуазии выше подлинно национальных интересов страны. Учащиеся легко в этом убеждались при рассмотрении фактов Ливонской войны, польско-шведской интервенции начала XVII в., когда бояре переходили на сторону врага, сговаривались с интервентами, помогали их продвижению в глубь страны и занятию ими Москвы.

Другое направление в воспитании патриотизма состояло в том, что учителя стремились заинтересовать и вызвать гордость учащихся героическим прошлым народов нашей страны. С этой целью привлекались яркие эпизоды, свидетельствующие о подвигах наших людей, массовости героизма. Всемерно подчеркивалась мысль о том, что одно из ярчайших проявлений роли народных масс в истории СССР состоит в неизменной защите ими Родины, когда возникала угроза нападения и порабощения. Борьба с монголо-татарами, немецкими и шведскими феодалами, разгром Наполеона в 1812 г., оборона Севастополя — яркие тому примеры.

Недаром среди других тем творческих сочинений (тему учащиеся выбирали сами), когда было предложено написать о наиболее интересном и знакомом историческом событии или личности, большинство выбрали 1812 г., Кутузова, декабристов.

Одной из тем творческих сочинений был афоризм А. С. Пушкина: «Гордиться славой своих предков не только можно, но и должно. Не уважать оной есть по-

стыдное малодушие». Также давалась тема «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» (В. Г. Белинский).

Чтобы отметить трудности на пройденном нашими народами историческом пути, была предложена тема по афоризму Н. А. Островского: «Победа гладко, без препятствий не дается. Таких побед в истории почти не было».

Ученик школы № 315 Т. (учится на «4»—«5») написал в своем сочинении на последнюю тему так:

«Под этим изречением нетрудно понять, что речь идет не только о военной победе, но о победе в любом деле. Мы придем к истинности этого изречения, если проследим важнейшие победы ...они были совершены с огромными подчас усилиями, и не было беспрепятственных побед. Возьмем для подтверждения несколько исторических фактов. Еще в первобытном обществе человек одерживал победы над природой, но природа так просто своих секретов не отдавала, и по сей день человечество борется с природой, а природа противодействует, препятствует — это видно хотя бы из жертв, которые она забрала. Друг Ломоносова ученый Рихман погиб от каверз природы. В наше время при штурме неба разве не бывает жертв? Таким образом, первобытный человек в начале своем уже не раз сталкивался с природой, и он одерживал победы, он научился добывать огонь, изобрел лук и стрелы, и много природных тайн раскрыл человек. При неудаче он погибал, но огонь был светом и теплом, и люди продолжали им пользоваться. При смене формации беспрепятственных смен не было. Взять хотя бы смену рабовладельческого феодальным, феодального буржуазным, буржуазного социалистическим. При всех этих сменах происходила ожесточенная борьба. Мы знаем, что, когда наступала неизбежность революции, контрреволюция всячески пыталась затормозить, уничтожить революцию. На примерах истории мы знаем, что в большинстве, огромном большинстве случаев прогрессивное побеждало реакционное, поэтому новая формация неизбежно одерживала победу. Большинство людей понимало, что путь из города Глухова в город Умнов лежит через город Буянов (Салтыков-Щедрин). Были утописты, но, как мы знаем, они преследовали несбыточные идеи, так как без препятствий, мирно и тихо, ничего никогда не претворялось в жизнь. Мы знаем, что и в культуре новое никогда не завоевывалось без борьбы. Реформы Петра I были прогрессивны, поэтому они претворились в жизнь, но разве гладко это произошло. И духовенство, и бояре-реакционеры, и крупные землевладельцы противодействовали, но все-таки победа была одержана. На примерах нововведений Петра хорошо видна справедливость этого изречения. Ну и, конечно, в военном деле победа не одерживается без противодействия. Так история доказывает верность этого изречения».

Написанное далеко не безупречно в стилистическом отношении, сочинение Т. обнаруживает самостоятельное осмысление исторических фактов в свете изречения

Н. Островского. Сознание прогрессивности развития, борьбы нового со старым и необходимости усилий для победы нового совершенно очевидно.

Сквозной идеей всех работ учащихся, бесспорно, является решающая роль народных масс в создании материальных и духовных ценностей. Учителя стремились показать роль угнетенного народа в качестве творца всех материальных богатств страны, что, несмотря на гнет и преследования, он создавал и бережно хранил свою, народную, демократическую культуру. Элементы культуры, созданные представителями господствующего класса, стали возможны только благодаря подневольному труду народа. Не лишен значения и факт привлечения помещиками крепостных для создания театра, оркестров, произведений живописи. Их творчеству мы обязаны яркими образцами искусства. На уроках, посвященных культуре, проводилась мысль о том, что все передовые люди русской культуры видели ее корни в народном творчестве — фольклоре, музыке, прикладном искусстве, в народных чаяниях свободы и справедливости.

Важную роль в воспитании патриотизма при изучении далекого прошлого нашей страны играет краеведение¹. Знакомство с прошлым своего края, города, села, при условии достаточной осведомленности учащихся о развитии края в советское время, дает возможность противопоставить уровень края в прошлом, развитию его после Великой Октябрьской социалистической революции, оно возбуждает чувство гордости за расцвет родных мест, зримо подтверждает выдающиеся успехи всего Советского Союза.

Важной задачей курса истории является *воспитание пролетарского интернационализма*, осуществимое и на материале отечественной истории до 1861 г. Большое внимание уделялось воспитанию уважения ко всем народам, населявшим феодальную Россию. На конкретных примерах проводилась мысль о том, что, несмотря на великодержавную политику царизма, его политику «разделяй и властвуй», в народных массах не могла прочно

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

утвердиться национальная рознь, что дружба между трудящимися проявлялась во все периоды отечественной истории. Так, белорусские и украинские воины участвовали в Куликовской битве, русские — в битве при Грюнвальде; украинский народ не пошел за Мазепой накануне Полтавского боя, с помощью русского народа украинский народ добился независимости от панской Польши. Во всех народных восстаниях угнетенные национальности выступали вместе.

Существенным средством интернационального воспитания является привитие уважения к национально-освободительной и классовой борьбе угнетенных народов царской России. Учащиеся убеждаются в том, что эта борьба была частью классовой борьбы всех трудящихся России против эксплуатации и политического гнета.

На уроках привлекался материал о героизме представителей других народов — азербайджанца Бабека, поляка Т. Костюшко, украинца У. Кармелюка. У учащихся воспитывалось чувство ненависти к национальному гнету самодержавия над нерусскими народами, его политике в отношении «инородцев» противопоставлялась национальная политика Коммунистической партии и Советского правительства с первых послеоктябрьских дней.

В целях устранения пережитков национальной ограниченности и воспитания неприязни к национализму в любом его проявлении подчеркивалась роль русского народа для прогрессивного развития национальных окраин, как и роль других народов в судьбах всей страны. Учащиеся узнали о вкладе народов нашей страны в общую сокровищницу культуры России и всего мира, о заслугах Бируни, Г. Скорины, Т. Г. Шевченко, М. Ф. Ахундова, И. Г. Чавчавадзе и других деятелей культуры.

Успешное воспитание интернационализма нашло свое отражение во многих сочинениях учащихся, часть которых приведена в книге.

Богатое содержание курса позволяет оказывать нравственное влияние на учащихся, которые убеждаются в том, что идеалы справедливости, дружбы и взаимопомощи между всеми трудящимися всегда были свойственны народу. Передовые люди России были неизменно охвачены думой о свободе и счастье народа, и благородные идеи борьбы за него составляли основное

содержание их жизни, их помыслов и дел. Судьба Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, декабристов, В. Г. Белинского, петрашевцев, А. И. Герцена, их нравственный облик — убедительное тому доказательство.

К сожалению, в практике обучения истории более или менее отдаленных времен еще наблюдается невнимание к нравственным проблемам. Между тем при изучении истории СССР, как и других стран, такие проблемы возникают. Это и примеры героизма, самопожертвования, благородства, дружбы, честности, сознания общественного долга, непримиримости к несправедливости, бескорыстие и т. д. Целесообразно поэтому давать характеристику не только деятельности той или другой исторической личности, но и оценку ее нравственного облика. Несмотря на отдаленность изучаемой эпохи, учитель может оказать влияние на воспитание учащихся в духе морального кодекса строителя коммунизма.

Одним из решающих критериев правильности нравственного воспитания является успешное *трудовое воспитание*, привитие готовности к труду, сознание важности его общественного значения. И хотя история как учебный предмет мало связана с непосредственным приложением производственных усилий, она способна занять существенное место в развитии сознательного отношения к труду как решающему фактору общественной жизни. С этой целью курс отечественной истории раскрывает роль труда на протяжении всей истории нашей страны, его специфику в условиях каждой общественно-экономической формации. Он показывает решающую роль трудовых масс в истории и вместе с тем на материале классового общества подводит к осмыслению несравнимо возросшей роли освобожденного труда в условиях социализма. Последняя задача обязывает нас при изучении истории СССР до 1861 г. не преувеличивать (как это подчас встречается в школьной практике) положительного отношения народа к труду в условиях жестокой и непомерной эксплуатации. Напротив, освещая объективную роль труда в развитии общества на любом его этапе, важно показать постоянное стремление народных масс, трудящихся к освобождению труда от социального гнета, которое было осуществлено только в результате социалистической революции.

Конкретные вопросы раскрытия истории производ-

ства, роли труда и форм трудового воспитания достаточно освещены в методической литературе, к которой мы и отсылаем читателя (см. рекомендательную библиографию в конце книги).

С целью воспитания учащихся важно проведение *связи истории с современностью*, необходимой также для привития интереса к истории. Вопрос о сопоставлении прошлого и современности обсуждался в методической печати¹. Здесь мы обращаем внимание лишь на один из видов сопоставления — на противопоставление прошлого и наших дней. Воспитательная функция такого противопоставления огромна. Ведь по существу вся досоциалистическая история человечества является сплошным противопоставлением. Практически его можно было бы проводить на каждом уроке, но оно приобретет назойливый характер и перестанет выполнять свою роль. В целях действенного привлечения этого приема целесообразно после завершения обширных разделов курса отечественной истории (Киевской Руси, России XVII в., предреформенной России) обратить внимание учащихся на то, что социальная несправедливость царил в обществе издавна и марксисты-ленинцы, Коммунистическая партия вели борьбу с классовым угнетением, накопившем вековые традиции. Когда речь пойдет о крестьянских восстаниях, учитель укажет, что социалистическая революция осуществила вековые чаяния народных масс, освободив их от кабалы и эксплуатации. Когда учащиеся познакомятся с идеями А. Н. Радищева, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского и других революционных демократов, внимание учащихся привлекается к тому, что и их надежды и мечты были осуществлены только в эпоху социализма.

На каком-то этапе изучения курса, например при первой характеристике положения эксплуатируемых (в Киевской Руси) или при повторении проблемы образования классов, следует указать на то, что с тех пор сложился классовый строй, строй несправедливый, который царил

¹ См.: А. И. Стражев. История и современность в преподавании истории. «Преподавание истории в школе», 1956. № 5; А. Т. Кулик и П. С. Лейбенгруб. Некоторые вопросы преподавания истории в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957; П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории. Изд. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960 и др.

века. Веками народные массы мечтали о его уничтожении, и только социалистическая революция осуществила эти мечты.

Достаточно двух-трех таких напоминаний, как конкретный материал о социальном гнете будет восприниматься произвольно в свете противопоставления его фактическому положению вещей в нашей стране.

Надо сказать, что связь истории с современностью отвечает настоящей внутренней потребности учащихся. Это сказывается в неоднократно показанных в этой книге ассоциациях учащихся с современностью, когда они пишут о прошлом. Кроме того, эта связь становится у многих осознанной. Мы приведем лишь один пример. Учительница школы № 204 предложила написать отзыв о систематическом курсе истории СССР. Вот что пишет П.:

«Изучение истории ...много дает для понимания событий, которые происходят в наше время, в наш век, век пробуждения Африканского континента, век образования новых независимых государств. А ведь недалеко уже и то время, когда нога человека станет на другие планеты, глаз человека заглянет в другой мир, может быть, и здесь пригодится знание истории; ведь еще неизвестно, на какой стадии развития находится население другого мира. Вот где предстоит проверка законов Маркса и Энгельса. Распространяются ли законы развития нашего, земного общества на другие миры? Ответ даст будущее, теперь уже не такое далекое, как раньше».

Этот отрывок выразительно характеризует советского подростка эпохи строящегося коммунизма, эпохи первых космических завоеваний. От прошлого он обращает свои взоры не только к настоящему, но и к будущему, сияющие вершины которого ему представляются отнюдь не такими далекими. Оно представляется ему зримым, как оно зримо и отцам этого поколения, своим трудом приближающим будущее.

Важной задачей обучения истории СССР является *научно-атеистическое воспитание учащихся*, осуществляемое путем раскрытия классовой сущности религии и церкви. Атеистические воззрения учащихся, формируемые на ярком материале, явятся частью их коммунистического мировоззрения. К сожалению, в программе и учебниках по истории СССР этой задаче уделяется мало внимания, несмотря на пожелания, высказывавшиеся в методической литературе. Речь идет не о том, чтобы излагать в курсе систематическую историю церк-

ви, хотя бы и разоблачающую реакционную роль православного духовенства. В этом нет необходимости. Достаточно в ряде тем характеризовать роль религии и церкви, но так, чтобы в совокупности это дало определенную систему научно-атеистических идей.

На материале истории СССР эпохи феодализма учащиеся могут усвоить примерно следующую систему идей.

При изучении темы «Первобытнообщинный строй» важно подчеркнуть, что возникновению религии предшествует длительный безрелигиозный период. В той же теме рассматривается вопрос о возникновении религии при определенном уровне производства, знаний и мышления.

Причины возникновения религии кроются в страхе людей и их бессилии перед природой, в невежестве при объяснении явлений окружающего мира. Религия — это фантастическое отражение мира людьми слабыми и невежественными.

Религиозные суеверия выражаются в обожествлении сил природы, которым приписываются сверхъестественные способности и определяющая роль в судьбах людей. В условиях первобытнообщинного строя боги признаются равными между собой в соответствии с равенством, отличающим общественный строй. По мере разложения первобытнообщинного строя и выделения знати во главе с князем языческая религия преобразуется: выделяются более могущественные боги во главе с главным из них.

В классовом обществе религия сохраняется. Ее основа теперь — страх и бессилие людей как перед силами природы, так и перед кажущимися неодолимыми общественными противоречиями и социальной несправедливостью. Языческая религия, отражавшая бессилие только перед природой, не удовлетворяет потребности господствующего класса. В условиях Руси она была заменена христианством (см. гл. V). Христианство было всегда идеологическим оружием господствующего класса, средством духовного порабощения народных масс. С этой целью христианство внушало покорность, распространяло предрассудки о чудесных иконах, мощах, создало культ «святых» и т. д.

Христианство, как и всякая религия, было всегда враждебно науке и отвлекало людей от подлинных знаний.

Духовенство отличалось лицемерием и распущен-

ностью, вопреки проповедуемому им для рядовых верующих аскетизма, т. е. отречения от земных радостей.

Развитие христианства на Руси соответствовало этапам развития русского общества. Так, например, в условиях Киевской Руси посвящение «святых» для Руси санкционировалось патриархом из Византии; когда Русь распалась на отдельные княжества, в каждом из них появился культ своих «святых», чуждых другим землям; с образованием централизованного государства был создан культ общерусских «святых».

Уже из этого факта видно, что характер русской православной церкви находился в соответствии с политическими задачами господствующего класса в тот или иной период истории страны.

Православное духовенство было частью господствующего класса феодалов и защищало его интересы. Церкви принадлежали обширные земли и огромное число крепостных. Так, в XVII в. за архиерейскими кафедрами числилось 18 789 дворов, а в XVIII в. (1744 г.) — 164 414 крепостных душ мужского пола¹. Церковь, кроме того, получала колоссальные доходы от судебных пошлин, налогов и сборов, дарений и ростовщической деятельности.

Роль оплота феодального угнетения на Руси играли монастыри, за которыми (в 1762 г. их было 961) числилось 769 610 крепостных².

Поэтому классовая борьба трудящихся была обращена не только против светских феодалов, но и против духовенства, против церкви. В силу невежества масс эта борьба протекала в форме ересей, в религиозной оболочке и даже в крестьянских войнах не принимала антирелигиозного характера.

Государство постоянно поддерживало церковь, всеми материальными средствами служило ее опорой — оружием, законами и т. д. Царская администрация, например, обязана была следить за посещением церкви всеми подданными, за их поведением во время богослужения. Таким образом, на Руси поддерживался постоянный и нерушимый союз государства и церкви. С помощью государства духовенство боролось против передовых идей,

¹ См.: Н. М. Гангаев. Церковь и феодализм на Руси. М., Изд-во АН СССР, 1960, стр. 32.

² Там же, стр. 48.

науки, против революционного движения. На протяжении всей истории России оно было защитницей всего реакционного в стране, самого непомерного и дикого угнетения. Развитие науки и знаний постоянно шло в острой борьбе с религией и церковью.

Мы кратко изложили доступную учащимся на материале истории СССР эпохи феодализма систему научно-атеистических идей. Конкретный материал учитель может почерпнуть в упомянутой научно-популярной книге Н. М. Гантаева, а также в книге А. М. Самсонова¹.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Составным элементом коммунистического воспитания является *формирование марксистско-ленинского мировоззрения*. «В условиях социализма и строительства коммунистического общества, когда стихийное экономическое развитие уступило место сознательной организации производства и всей общественной жизни, когда теория повседневно претворяется в практику, первостепенное значение приобретает формирование научного мировоззрения у всех тружеников советского общества на основе марксизма-ленинизма, как цельной и стройной системы философских, экономических и социально-политических взглядов»². Эта задача, поставленная Программой КПСС, представляет собой важнейшую цель обучения истории, и курс истории СССР, изучаемый в IX классе, должен внести свою долю в ее достижение.

Проблема формирования коммунистического мировоззрения на уроках истории, как и других предметов,— одна из самых сложных. Формирование мировоззрения является цельным процессом, зависящим от всей деятельности школы, всей среды, окружающей ученика. Поэтому трудно вычленить результаты деятельности каждого учителя, а следовательно, и средства воздействия отдельного предмета, несмотря на то что каждая школьная дисциплина выполняет свои особые функции, вносит свой вклад в процесс формирования мировоззрения, рас-

¹ См.: А. М. Самсонов. Антифеодальные народные восстания в России и церковь. М., Изд-во АН СССР, 1955.

² «Программа Коммунистической партии Советского Союза». М., Госполитиздат, 1961, стр. 117—118.

крывая законы изучаемой ею особой области действительности.

Следует отметить также, что при всем значении, которое придается в педагогической литературе проблеме формирования марксистско-ленинского мировоззрения, она почти не разработана. Не выяснено много вопросов, необходимых для ее решения. Так, не воссоздана возможная для каждого предмета система мировоззренческих идей, которая может быть усвоена в рамках школьного обучения; не определен предел глубины этих идей, поддающихся усвоению в различных классах; не выяснены пути формирования мировоззрения; не исследуется процесс его формирования, его воплощение в сознании учащихся; не создана сколько-нибудь целостная методика исследования проблемы в ее совокупности.

Все эти вопросы неотложны и принадлежат к самым актуальным задачам методики обучения. Они столь обширны и трудоемки, что могут быть решены только большим коллективом исследователей. В этой главе затрагиваются лишь некоторые стороны проблемы, рассматриваемой самым предварительным образом.

Прежде всего необходимо определить само понятие. *Мировоззрение, как известно, представляет собой систему научно обоснованных взглядов на природу и общество, составляющих осознанные личные убеждения; оно определяет отношение человека к окружающему миру и проявляется в деятельности человека, в его поведении.* Изучение истории формирует взгляды и убеждения, проявляющиеся в понимании и личном отношении к явлениям общественной жизни, в характере общественной деятельности человека. Из этого определения следует, что мировоззрение предполагает цельность и последовательность взглядов, что осмысление и истолкование общественных явлений тесно связано с убеждениями и личным отношением человека к социальной действительности, что мировоззрение действительно и непременно должно проявляться в поведении, во всей деятельности человека.

Сказанное объясняет также, почему процесс формирования мировоззрения предполагает усвоение определенной суммы фактов, без которых взгляды не могут быть обоснованы, понимание закономерностей развития общества, без чего знания остаются грудой изолирован-

ных сведений, и наличие общественных идеалов, без которых невозможно личное отношение к явлениям общественной жизни.

Необходимо всемерно подчеркнуть осознанность мировоззрения, так как без нее человек не может корректировать возможные ошибки, без нее нельзя обеспечить последовательности воззрений, правильного объяснения общественных явлений и установления необходимой деятельности для осуществления своих идеалов.

Процесс формирования мировоззрения сложен и длителен. В течение многих лет мы прививаем детям научные взгляды путем материалистического объяснения фактов природы и общественной жизни, но до тех пор пока эти взгляды ими не осознаны и не стали устойчивыми убеждениями сохраняется опасность чуждых воздействий и методологических ошибок практического значения. Вот, почему важно своевременно улавливать тот момент в процессе обучения, когда накопленные памятью учащихся факты, соответственно объясненные, позволяют перейти к формулированию обобщающего вывода мировоззренческого характера, тот момент, когда этот вывод способен стать убеждением учащихся.

В докладе секретаря ЦК КПСС Л. Ф. Ильичева на Пленуме ЦК КПСС 18 июня 1963 г. указывалось, что «средняя и отчасти высшая школа, вооружающая молодежь знанием основ наук — материалом для мировоззренческих выводов, пока недостаточно заботится о самих выводах, о выработке у молодежи коммунистической идейной убежденности»¹.

Практический вывод из сказанного состоит в том, что, приступая к обучению тому или иному курсу истории, его разделу или теме, учитель должен ясно сознавать, на формирование каких элементов мировоззрения направлен изучаемый материал, понимание каких идей доступно в пределах данной темы и курса, осознание каких идей только подготавливается ближайшим материалом курса.

Советские учителя истории дают марксистско-ленинское, материалистическое объяснение изучаемым исто-

¹ Л. Ф. Ильичев. Очередные задачи идеологической работы партии. Доклад на Пленуме Центрального Комитета КПСС 18 июня 1963 года. М., Госполитиздат, 1963, стр. 45.

рическими событиями и явлениями. Тем самым соблюдается решающее условие формирования соответствующих элементов марксистско-ленинского мировоззрения учащихся. Однако одного этого условия недостаточно. Для того чтобы мировоззренческие идеи стали осознанными убеждениями, они должны принять обобщенный характер и не относиться только к отдельным фактам, изолированным друг от друга.

В ходе изучения курса истории можно неоднократно рассказывать об отдельных фактах классовой борьбы, о роли каждого такого факта, но до тех пор, пока эти факты не будут обобщены выводом о роли классовой борьбы в общественном развитии, нельзя добиться формирования взгляда учащихся на классовую борьбу и ее историческую роль. Точно так же нельзя формировать взгляды и убеждения одним только сообщением обобщенного вывода без опоры на необходимое количество убедительных фактов. И дело не только в том, что учащиеся не поймут этого вывода, а прежде всего в том, что они не убедятся в его правильности и этот вывод не станет их убеждением. Вот почему изучение истории должно быть предельно конкретным, а ознакомление с конкретными фактами и событиями в их взаимосвязи призвано подвести к пониманию обобщающих выводов о закономерностях исторического развития. Вот почему, повторяем, учитель, приступая к изучению курса в целом и каждой отдельной темы, должен ясно представлять себе содержание обобщающих выводов и доступную для учащихся их глубину.

Было бы, однако, глубоко неверным предполагать, что взгляды учащихся, особенно подростков, их мировоззрение и убеждение рождаются только в процессе усвоения системы фактов и обобщающих эти факты выводов. Такой, мы бы сказали интеллектуальный, логический путь формирования мировоззрения учащихся не достигнет цели, если он не связан с глубоким воздействием на эмоциональную сферу подростка. Последняя в нем очень развита, подросток легко поддается яркому, сильному впечатлению, и последнее рождает в нем убеждение по крайней мере с неменьшей силой, чем логические доводы и умозаключения. Яркий, эмоциональный рассказ о героическом сражении, впечатляющая кинокартина, книга (или ее отрывок) не только вызывают эмо-

160

циональную реакцию, но и содействуют лучшему и более глубокому усвоению логических определений и выводов. Интеллектуальная и эмоциональная сфера в процессе усвоения тесно связаны, и эта связь должна быть использована для формирования научного мировоззрения.

В практике школы воздействие на чувство учащихся достигло немалых успехов. Все больше стало учителей, насыщающих учебный процесс яркими рассказами, экскурсиями, многообразием других наглядных средств обучения и эмоционального воздействия.

Гораздо слабее обстоит дело с первой, интеллектуальной линией формирования мировоззрения. Узок еще круг идей, сознание которых формируется планомерно и целенаправленно. Невнимание к этой задаче приводит к тому, что в старших классах учащиеся подчас обнаруживают беспомощность при постановке перед ними самых элементарных методологических вопросов, беспомощность при самостоятельном анализе какого-либо нового для них исторического или современного общественного явления.

Поэтому мы в первую очередь обращаем внимание учителей на необходимость систематической работы по формированию коммунистического мировоззрения учащихся, подняв уровень интеллектуального воздействия на них.

Этой задаче уделялось в ходе опытной работы самое пристальное внимание. Для ее решения применялись следующие приемы:

а) при условии неизменно материалистического, марксистско-ленинского объяснения всех изучавшихся фактов и явлений учителя стремились найти такие факты и события, которые особенно ясно и очевидно раскрывают соответствующую мировоззренческую идею;

б) значительное число мировоззренческих идей не только разъяснялось и иллюстрировалось фактами, но подтверждалось разнородными фактами на протяжении всего курса. Доказательство играло большую роль в процессе обучения;

в) формулируя ту или иную мировоззренческую идею, учителя добивались ее понимания, усвоения и воспроизведения в различных формулировках, не требуя буквального повторения формул учителя или учебника;

г) в целях содействия усвоению основных мировоззренческих идей применялись логические схемы, т. е. устанавливался порядок раскрытия той или другой проблемы, того или иного важного явления;

д) уделялось внимание периодизации исторического процесса в целом и отдельных явлений. При этом учителя добивались понимания особенностей каждого этапа, причин перехода от одного к другому и преемственности между ними;

е) проводились упражнения на самостоятельное выяснение общих черт и отличий крупных исторических периодов;

ж) применялись задания на выяснение учащимися (по учебнику) процесса развития отдельных явлений (техники, управления, закрепощения);

з) повторительно-обобщающие уроки посвящались не только обобщению ближайших тем, но всего прежде изученного материала. Прежние знания вводились в систему новых;

и) проводились сравнения исторического процесса в России и в других странах;

к) выяснялись перспективы и тенденции развития ряда явлений;

л) проводилась самостоятельная работа на анализ и оценку идеологических течений изучаемой эпохи с целью выяснения их прогрессивности и исторической ограниченности.

Все эти приемы, не исчерпывающие возможный перечень, в целом ясны. Однако некоторые из них требуют более подробного рассмотрения. В частности, вопрос о *периодизации исторического процесса*. Мы глубоко убеждены в значительной познавательной и воспитательной роли обучения умению различать и устанавливать этапы развития. Периодизация делает очевидным сам факт прогрессивного развития общества, ибо каждый новый этап прогрессивнее прежнего. Идея развития углубляется за счет очевидной преемственности различных этапов. Периодизация позволяет увидеть специфику проявления общей закономерности на каждом этапе. Она убеждает в диалектике развития, показывая как одно и то же явление в одних условиях прогрессивно, а в других становится тормозом общественного прогресса. Но периодизация нужна не только для более глубокого

понимания прошлого, она еще важнее для осмысления современности. Молодое поколение должно знать, какие этапы в своем развитии прошло советское общество, как каждый этап подготавливал успехи последующего, какое наследство пришлось преодолевать в процессе строительства социализма. Периодизация далекого прошлого содействует правильному пониманию современного нам периода, осмыслению всей истории советского общества, умению подходить к каждому явлению исторически.

В школьной практике встречается два типа подхода к этой задаче. Одни учителя удовлетворяются тем, что учащиеся запомнили периоды, их последовательность и кратко обозначают сущность их. Другие же требуют умения раскрыть характерное содержание этапа, причины его, связи с другими и т. д., т. е. периодизация становится средством осознания закономерностей исторического развития. И надо сказать, что учащиеся IX класса в значительной массе своей справляются с этой задачей удовлетворительно, разумеется, на уровне доступной им глубины.

Мы уже приводили в главе II пример работы учащихся, включавшей и периодизацию. То было индивидуальное задание. Однако в процессе изучения курса отдельные упражнения по коротким периодам проводились со всеми. В конце курса была дана письменная работа по ряду тем, в том числе и на такую: «Укажите этапы развития общественного и политического строя России до середины XIX в.».

Ученица школы № 204 Ш. (учится на «4») пишет:

«До VI в. в России развивался первобытнообщинный строй. С VI в. (?) до середины XIX в. установился и существовал в России феодальный строй. В VI в. (?) начало образовываться также феодальное государство... Главным содержанием этапа до 2-й половины XI в. было объединение славян вокруг Киева. В это время появляется неравенство, но земля еще принадлежит общинникам. Феодалы не могли в это время присваивать себе землю, так как были сильны еще общинные устои и, кроме того, они вынуждены были считаться с общинниками для обороны от набегов кочевников. Князь с дружиной ...облагал завоеванные народы данью.

Со 2-й половины XI в. до конца XII в. происходит распад единого Киевского государства. Феодалы захватили много земель, а крестьяне становились зависимыми. Феодалы становятся политически независимыми от великого князя. Каждый феодал имел свою дружину, которой мог подавить волнения крестьян. С конца XII в.

и по XIV в. на Руси период феодальной раздробленности... Но все же в это время был великий князь, который был нужен для организации всех феодалов, для подавления крестьянских восстаний...» Сообщив о роли монголо-татарского ига, ученица продолжает: «С XIV в. началось объединение Руси вокруг Москвы...» и т. д.

Этот отрывок свидетельствует при всех неточностях об умении воспроизвести главное в характеристике периода, о понимании связи между двумя периодами, рассматриваемыми как продолжение одним другого, о направленности мысли на установление причин исторических явлений, в том числе перехода от одного этапа к другому. Обращает на себя внимание и то, что ученица разделила историю страны до 1861 г. на две крупные эпохи, а затем внутри эпохи феодализма определяет последовательные стадии развития.

Ученица А. школы № 315 начинает свою работу следующим образом:

«Как основные этапы общественной истории России до середины XIX в. можно выделить следующие: первобытнообщинный строй, рабовладельческий строй на территории Юга России, феодальный строй и зарождение капитализма». После характеристики первобытнообщинного и рабовладельческого строя она продолжает: «VI—IX вв. характеризуются разложением первобытнообщинного строя у славян — жителей Восточной и Центральной Европы. В этот период происходит объединение некоторых племен. Выделяется знать, которая обогащается за счет завоеваний соседних народов. Образуется раннефеодальное государство. Мы видим, что на Востоке первобытнообщинный строй, который там долго затянулся, сменился, минуя рабовладельческий, феодальным, так как к этому времени на Юге рабовладельческий строй, будучи уже отживающим, сменяется феодальным.

В 860 г. образуется с центром в Киеве древнерусское раннефеодальное государство, историю которого можно разделить на два периода...» «В течение второго периода (половина XI—XII в.) устанавливаются феодальные отношения... В этот период начался процесс образования крупного землевладения, которое происходило главным образом путем насильственного отбирания земли или же, в случае разорения, сами крестьяне отдавали свои земли феодалам... Одновременно с процессом образования крупного землевладения происходит закабаление крестьян и смердов. В этот же период побеждает феодальная раздробленность». Объяснив этот процесс натуральным хозяйством, отсутствием хозяйственных связей и созданием независимых «политических центров», между которыми происходили постоянные усобицы, ученица пишет: «Таким образом, благоприятным условием для нападения на русские земли монголо-татар, которые продержали под своим ненавистным игом весь русский народ более двухсот лет, явилась феодальная раздробленность с ее усобицами». Охарактеризовав XIII—XIV вв., ученица пишет: «В XIV—XV вв. складываются условия для образования централизованного государства...» и излагает предпосылки этого процесса.

Мы бы могли привести много подобных примеров, свидетельствующих, при всех ошибках, встречающихся в них, о том, что учащиеся не просто запомнили этапы, не только знают различие между ними, но и довольно четко представляют все компоненты периодизации: сущность этапа, причины перехода, преемственную связь между ними. Тем самым указанные примеры свидетельствуют о конкретном понимании закономерности развития, без которой не могло бы быть внутренней связи различных периодов.

Вместе с тем необходимо ясно представлять себе, что работы учащихся свидетельствуют о том, что в IX классе только достигнуто понимание сущности периодизации, учащиеся эмпирически правильно указывают периоды и генетические связи между ними. Они воспроизводят то, что вследствие направленной деятельности учителей разрозненно слышали на уроках. Помимо того что учителя в своем изложении обращали внимание на этот вопрос, ряд упражнений (см. гл. II) содействовал осознанию смысла периодизации (характеристика столетий, сопоставление их общих черт и отличий, воспроизведение периодов узкого отрезка времени, постепенное расширение времени, охватываемого периодизацией, и т. д.).

В приведенных отрывках сказалось умение отобрать уже известный для периодизации материал. Самостоятельное же умение периодизировать находится только в зачаточном состоянии, и дело обучения в последующие годы развить его до возможного для школьников уровня.

Из всего сказанного следует вывод о том, что периодизация как средство формирования научного мировоззрения, осмысления закономерностей исторического развития требует такой работы учителя, при которой учащиеся видят перед собой примеры периодизации, содержащие все указанные выше элементы, а также предусматривается практика самих ребят. Нельзя удовлетворяться таким, например, ответом хорошей ученицы К. на тот же вопрос:

1) Складывание феодальных отношений — VI—IX вв.

2) С IX в. — XI в. — раннее феодальное государство и укрепление его.

3) С середины XI в. — XII в. — развитой феодализм. Рост крупного землевладения.

4) С XII в. — XIV в. — феодальная раздробленность на Руси.

5) XV—XVI вв. — централизованное государство и укрепление его.

6) XVII в. — начало формирования всероссийского рынка.

7) 1-я половина XVIII в. — образование Российской империи и дальнейшее развитие крепостничества.

8) 2-я половина XVIII в. — дальнейшее разложение феодального строя и начало развития капиталистических отношений.

Этот план — пример хорошей памяти, но он не обнаруживает, насколько ученица усвоила процессы внутри каждого периода и при переходе от одного к другому.

Большую роль в формировании научного мировоззрения выполняют *повторительно-обобщающие уроки*.

В основу их построения были положены следующие исходные позиции:

а) повторительно-обобщающий урок призван проверить знание основных фактов, изученных в повторяемых темах, но эта задача подчинена проверке понимания причин событий и фактов, связей между ними. Поэтому в первую очередь ставятся вопросы на понимание, которое должно подтверждаться изученными конкретными фактами;

б) повторительно-обобщающий урок должен выявить внутренние связи материала всех тем повторяемых уроков даже в том случае, если они разнородны по своему характеру. Так, на повторительном уроке после темы «Восточная Европа, Закавказье и Средняя Азия в период феодальной раздробленности. Борьба народов нашей страны за независимость» должна быть выяснена связь между событиями русской истории, истории народов Средней Азии, Закавказья, Украины, Белоруссии и Литвы;

в) назначение повторительно-обобщающего урока после ряда тем состоит и в том, чтобы выявить связь между всеми повторяемыми хронологически последовательными темами и представить весь период как целостный процесс исторического развития;

г) каждый новый повторительно-обобщающий урок должен ввести темы предшествующих уроков этого вида в систему новых знаний. Иначе говоря, повторяя, к примеру, темы, посвященные XVII в., целесообразно выяснить место этого периода во всей истории СССР, и с этой целью ставятся вопросы, позволяющие сделать краткий обзор этапов, пройденных нашей страной от древности до конца XVII в.;

д) повторительно-обобщающий урок по своему характеру является обучающим, т. е. изученный материал не только повторяется, не только воспроизводится, но осмысливается под новым углом зрения, и тем самым учащиеся приходят к новым для них выводам. Для их обоснования и конкретизации подчас нужны и новые для учащихся факты;

е) вопросы, обсуждаемые на этих уроках, должны быть последовательно тесно связаны и продолжаться друг друга, составляя в совокупности цельную, постепенно развертывающуюся проблему развития;

ж) на повторительно-обобщающих уроках главная роль выделяется самостоятельной работе учащихся;

з) методы и приемы проведения таких уроков могут быть самыми разнообразными, но в целом они подчиняются общему замыслу урока.

С точки зрения формирования мировоззрения трудно переоценить значение повторительно-обобщающих уроков. Благодаря им отдельные, подчас краткие, исторические периоды выстраиваются в целостный закономерный процесс прогрессивного исторического развития.

Мы приведем краткое и неполное изложение одного из повторительно-обобщающих уроков. Учитывая, что в главе V приводится более развернуто еще один урок, надо полагать, что вопрос предстанет достаточно ясным.

Урок был проведен перед темой «Образование и укрепление Русского централизованного многонационального государства» и посвящен периоду от IX до XV в. Предварительно учащимся были даны основные вопросы для повторения, которые и рассматривались на уроке. Необходимость такого урока вызвана тем, что к этому времени прошло 12 уроков, весьма разнохарактерных по тематике и насыщенных большим числом обобщающих выводов.

Урок проводился одним учителем в двух классах различных школ, и в каждом он прошел несколько по-разному. В нашем изложении оба эти урока систематизированы в одном.

1. Каковы причины образования государства у восточных славян?— таков был первый вопрос.

В одном из классов ответ был обобщенным и правильным. Тогда последовал другой вопрос:

2. Приведите доказательства, что у восточных славян

действительно имели место частная собственность, имущественное неравенство и деление общества на классы.

В другом классе ученик К. на первый вопрос ответил: «Русь хотела защититься от набегов кочевников». Ученица Т. тут же подняла руку и дала правильный ответ. Но учитель спросил: «Чем неправилен ответ К.?»

— Чтобы образовалось государство, — ответил ученик П., — необходимы были классы. Поэтому надо сначала рассказать о возникновении классов.

Учитель, однако, не удовлетворился ответом:

— Вы не опровергли К., а только противопоставили его мнению свое. Как опровергнуть мысль К.?

— Задолго до образования государства у славян были набеги, существовала внешняя опасность, но государство по этой причине не образовалось (П.).

После дополнения учителя последовало и тут предложение, доказать на конкретных фактах причины образования государства у славян. Учащиеся и в этом классе знали необходимый материал и привели его.

3. Каковы причины образования единого Киевского государства? Докажите их фактами.

Ученики указывали на то, что знать нуждалась в завоеваниях для обложения данью, приводили факты сбора дани при Игоре, Ольге, на необходимость объединения славян против кочевников.

В ходе обсуждения вопроса с помощью учителя проведена была аналогия с монархией Меровингов и Каролингов, арабами.

Чтобы помочь осмыслению вопроса, учитель спросил:

— Какая разница между 1-м и 3-м вопросами, т. е. вопросами о причинах возникновения государства и причинах возникновения единого государства? Почему возможны такие два вопроса?

Общими усилиями ответ был найден в одном из классов довольно легко. У другого учителя ученик школы № 204 М. сам сказал: «Есть разница. Разные причины. Первый вопрос об общих причинах. Во втором вопросе спросили о форме государства». Ответ не точен по форме, но верен по существу.

Следующие вопросы были такими:

4. Каковы основные этапы в истории Киевской Руси? Чем они отличались друг от друга?

5. Чем объяснить переход от одного этапа к другому?

6. В чем состояла прогрессивность образования единого древнерусского государства?

7. Каковы причины распада Киевской Руси?

8. Каковы признаки феодальной раздробленности?

9. Прогрессивен ли этот период? Чем?

10. Чем объяснить то, что мы с вами назвали прогрессивным периодом единства, затем период политической раздробленности?

Сложным оказалось обсуждение шестого вопроса. Учащиеся вначале легко указали на развитие земледелия, ремесла, культуры. Однако учителю было ясно, что учащиеся судят о прогрессивности по результатам развития, и в этом обнаруживалось сходство со средними классами. В старших классах посильнее понимание причин прогрессивности этого периода. Поэтому был задан вопрос:

— А почему же эти успехи могли быть достигнуты только с образованием классов и государства?

В одном из классов ответ не был найден, в другом ученик О. (учится на «4») заявил, что «крестьяне больше вырабатывали в своем хозяйстве, их заставляли это делать феодалы».

В обоих классах учитель разъяснил вопрос, приведя также известную мысль Ф. Энгельса о том, что без рабства была бы невозможна греческая цивилизация. В то же время был поставлен вопрос, являвшийся и выводом:

— Кто же, следовательно, был создателем культуры, кто и каким путем обеспечивал прогресс общества?

И естественным ответом прозвучал общий голос: народные массы.

Ответ на девятый вопрос оказался нелегким, ибо учащимся трудно признать прогрессивным феодальную раздробленность, приведшую к монголо-татарскому игу. После выяснения его учащиеся легко ответили на десятый вопрос, что «каждый исторический период вначале бывает прогрессивным, а затем отмирает».

Ответы на все эти вопросы подтверждались фактами, и тем самым повторялся и фактический материал. В связи с ним возникали и дополнительные вопросы. Когда шла речь о независимости отдельных княжеств, возник вопрос: «Чем объяснить борьбу князей за великокняжеский стол при условии, что великий князь был слабее многих других князей?»

Когда шла речь о монголо-татарах, ученица спросила учителя, чем объяснить, что монголо-татар собралось так много под одной властью. Ответить вызвалась ученица С., кстати, систематически заявляющая, что историю она не любит. Она сказала: «Они переживали тот же период, что и Киевская Русь на первом этапе», т. е. что у них образовалось раннефеодальное государство и как раз в тот момент, когда на Руси единое раннефеодальное государство уже распалось. Ее высказывание было совершенно самостоятельной догадкой.

Последний вопрос урока обращал внимание на роль изучения первых тем курса: «К каким общеисторическим выводам, каким выводам для нашего времени можно прийти в результате изучения этих тем?»

Вот ответы учащихся:

«На смену одной эпохе приходит другая, более прогрессивная».

«Народные массы играют главную роль в развитии производительных сил».

«Каждый строй вначале прогрессивен, а потом нет. Отсюда можно сделать вывод, что капиталистический строй теперь уже не прогрессивен и неизбежна замена его более прогрессивным — социалистическим».

«Изучение истории помогает понять различные явления в богатой русской культуре».

«Классовая борьба неизбежна».

Дома учащимся надо было письменно ответить на вопрос: «Чем каждый из трех периодов: родовая община, единое Киевское государство и феодальная раздробленность прогрессивнее предшествующего?»

Мы не привели урок во всех его деталях, но нам важно было показать, как конкретно претворились в нем исходные принципы повторительно-обобщающего урока, содействующего формированию научного мировоззрения. Главными его проблемами были закономерность развития и прогрессивность. Попутно решались и другие. Так, опираясь на знания элементарного курса, был задан вопрос: «Каковы перспективы развития Руси в ближайшие после XIV в. два века?» Учащиеся указали на образование централизованного государства, но с причинами его не справились. Они помнили преимущественно о необходимости борьбы с монголо-татарским игом.

В ходе повторительного урока был и такой обобщающий вопрос:

— Как доказать, что главной силой в истории этого периода являлась трудовая деятельность масс?

Сказанное о повторительно-обобщающих уроках должно подтвердить и ту мысль, что процесс формирования мировоззрения является целенаправленным, а не стихийным, что учитель должен не только правильно объяснять исторические явления, не только добиваться правильного их понимания, но и привлекать внимание учащихся к мировоззренческим проблемам, знакомить учащихся с самим содержанием мировоззрения.

В процессе формирования мировоззрения необходимо выяснить предел доступности учащимся той или иной идеи, т. е. до какой глубины учащиеся могут ее осознать на материале данного курса и при отведенном на курс времени. Было бы важно выяснить этот вопрос относительно главных мировоззренческих идей, не придавая каждой из них самодовлеющего значения, а памятуя о том, что каждое из них входит в систему идей, что обучение истории решает множество других задач.

Кратко рассмотрим, для примера, формирование идеи закономерности исторического развития.

Учащиеся девятых классов знают о том, что развитие общества закономерно, называют ряд законов общих и специфических (не сознавая их различия), но, если предложить им определить понятие «общественная закономерность», они дадут лишь описательную характеристику: «Общество развивается по определенным законам, например... и т. д.». С целью подготовки учащихся к глубокому усвоению обществоведения в выпускном классе можно и нужно создать конкретные представления о некоторых составных элементах проблемы общественной закономерности, не сводя их пока в целостное воззрение.

К числу этих элементов, поддающихся осмыслению учащимися на материале истории СССР до 60-х годов XIX в., относится прежде всего *идея причинности*. Учащиеся уже давно привыкли к тому, что во всех случаях надо знать или искать причины явлений. Излагая какие-либо события или явления, они в большинстве случаев сообщают причины их или ставят об этом вопросы. И чем больше учитель придерживается правила излагать причины освещаемых событий, чем чаще он ставит перед учениками этот вопрос, тем скорее формируется и ста-

новится устойчивее логический стереотип, при котором учащиеся все чаще и сознательнее нуждаются в выяснении причинно-следственных связей.

Но самостоятельно находить пути для установления причин они еще не могут. Они либо воспроизводят известные им причины, либо переносят по аналогии причины сходных явлений. Вместе с тем они усваивают более глубокие причинно-следственные связи, чем в средних классах.

Важным элементом идеи общественной закономерности, эффективно влияющей на убеждения учащихся, является *обязательность или неизбежность общих черт в развитии различных стран или различных периодов.*

Когда учащиеся замечают общие черты в развитии феодализма или капитализма в разных странах, они легко усваивают идею закономерности как обязательность ряда признаков и явлений. Так обстоит дело при изучении первобытнообщинного строя, его разложения, раннефеодального государства, феодальной раздробленности, образования централизованного государства, классовой борьбы, возникновения мануфактуры, промышленного переворота и др. Вот почему при освещении этих вопросов совершенно необходимы аналогии с другими странами, подчеркивание общности черт и общности причин их появления. При этом в IX классе следует ясно обратить внимание на обязательность этих черт, их неизбежность в связи с общностью причин их порождающих.

Следующий элемент идеи закономерности, на который важно обратить внимание учащихся, состоит в том, что *общественная закономерность проявляется независимо от воли и разума людей.* Учащиеся не очень твердо это осознают. Вплоть до конца IX класса они преувеличивают роль личности, что сказалось на обсуждении петровских реформ. Не очень редко и сильные ученики приписывают желанием и разуму людей коренные общественные перевороты. В целом проблема соотношения закономерности и сознательной деятельности людей им недоступна до тех пор, пока они не познакомятся достаточно глубоко с историей советского общества в старших классах, когда наш народ под руководством Коммунистической партии сознательно направляет общественное развитие, исходя из познанных его законов.

На материале нашего курса надо на выразительных и убеждающих примерах показать ограниченную роль личности, обусловленность ее деятельности условиями эпохи, зависимость воли и действий целых общественных групп, классов от исторических условий, в которых они живут.

— Дмитрий Донской возглавил победу на Куликовом поле. Но что подготовило эту победу?

— Емельян Пугачев — организатор и вождь крестьянской войны, но что вызвало движение крестьян? Мог бы Пугачев поднять восстание, если бы до него не созрели гнев и ненависть угнетенных масс к поработителям? Один ли он руководил восстанием?

— Кутузов — организатор победы в 1812 г. Но кто явился решающей силой, обеспечившей победу? Что подняло эту силу?

Во всех таких случаях важно привлекать внимание к этой важной проблеме, весьма интересующей школьников.

Идея закономерности связана также с *идеей прогресса*, так как закономерность проявляет себя в поступательном развитии общества, в переходе от одного этапа к другому, более прогрессивному. Идея прогресса усвоена к IX классу довольно прочно. Учащиеся свободно пользуются идеей смены одного этапа другим. Они говорят о прогрессе в материальной и духовной жизни, знают, что главный критерий общественного прогресса — развитие производства. Большинство понимает, что каждый новый этап зарождается в недрах старого. Под этим они подразумевают зарождение нового наряду с господствующим старым. Они часто говорят о том, что старое тормозит развитие нового, о борьбе между старым и новым.

Однако о прогрессивном учащиеся судят по последствиям развития. Почему новое прогрессивно, т. е. каков механизм содействия прогрессу, они осознают далеко не во всех случаях. Когда идет речь о новой формации, девятиклассники представляют это довольно ясно. Когда же обсуждаются более узкие явления (например, первоначальная прогрессивность феодальной раздробленности, помещного владения и т. д.), необходимо отчетливо раскрыть перед ними объективное значение этих явлений.

Таковы основные элементы понятия общественной закономерности, которые порознь поддаются осознанию, отчасти эмпирическому, учащимися девятых классов при условии целенаправленной работы учителя.

Во время опережающего эксперимента, проводившегося по новой истории в IX классе методистом И. П. Рахмановой, наблюдался любопытный факт, освещающий интересующий нас вопрос. В течение нескольких уроков производился обзор докапиталистических формаций, их основных черт, причин перехода от одной формации к другой. На протяжении нескольких часов выяснялись причинно-следственные связи указанных явлений без всякого упоминания о закономерности исторического процесса. Учащиеся не оперировали этим понятием, так как не помнили (во всяком случае активно) о нем, хотя раньше и слышали.

В конце урока учительница без всякой видимой подготовки спросила:

— Как вы думаете, какие можно указать закономерности в истории?

Тут же последовали ответы:

— Каждый строй сменяется другим, более прогрессивным.

— Все страны мира прошли через первобытнообщинный строй.

— Всюду проходит классовая борьба между угнетенными и угнетателями.

На последующий вопрос о причинах смены одной формации другой ученица заявила:

— Развитие производительных сил — главная причина. Один строй до определенного времени двигает общество вперед, а потом начинает ему мешать.

В приведенных высказываниях интересно прежде всего первое, которое явилось выводом из изучения трех формаций. Оно свидетельствовало о том, что изучение исторических фактов, сопровождаемое обобщенной характеристикой длительных периодов, произвольно наталкивает учащихся на широкие по своему значению выводы, выводы, становящиеся их собственным достоянием.

Если несколько раз провести упражнения на определение отличий исторического развития в разных странах одной и той же эпохи или разных периодов одной

эпохи той же страны, учащиеся осознают специфику проявления закономерностей.

В заключительной работе по курсу на тему «Укажите отличие исторического развития России до середины XIX в. от истории других известных вам стран» ученица школы № 525 К. (учится на «4»), в частности, писала:

«Отличие в истории нашей Родины — это переход от феодального строя к капиталистическому. В нашей стране этот переход совершился постепенно, путем введения в жизнь различных реформ, тогда как в других странах переход от феодального строя к капиталистическому совершился посредством буржуазных революций... Такого резкого перехода у нас в стране не было, и пережитки феодального строя сохранялись у нас очень долго после отмены крепостного строя».

Ученица опиралась на знания элементарного курса и привела это отличие самостоятельно, ибо в систематическом курсе об этом речи не было.

Эту черту отметили многие, как и ряд других отличий, связанных с отсутствием рабовладельческого строя, монголо-татарским игом, длительностью феодального строя и т. д.

В письменной работе, посвященной общим чертам развития России и других стран, ученик школы № 204 П. пишет:

«Историческое развитие России до середины XIX в. имело общие черты с развитием Англии, Франции, Германии.

В России, хотя и несколько позже, чем в западноевропейских странах, начал утверждаться капитализм. Так же как и в этих странах, появлению капиталистических отношений предшествовал феодальный строй. В России господствовала абсолютная монархия, так же как и в западноевропейских странах, в которых, однако, она прекратила свое существование гораздо раньше. Так же как и во Франции до 1789 г., главенствующее положение в России занимало дворянство. Народ же во всех этих странах как во время феодализма, так и во время капитализма жестоко угнетался, он не раз восставал против своих угнетателей. Как в России, так и в других странах капитализм начал зарождаться с появлением мануфактур».

В работе чувствуется свободное обращение с материалом. При этом надо иметь в виду, что в большинстве случаев мы приводим отрывки из характерных работ средних учеников, так же как при обработке ответов учащихся мы стремимся получить средние данные.

Приведем еще работу ученика Л. школы № 315

(учится на «3» — «4»), чтобы показать уверенность и убежденность ученика в существовании общественных закономерностей:

«В своем историческом развитии Россия прошла много этапов, сходных с развитием других стран, несмотря на монголо-татарское иго, на многонациональность, обширность территории и другие специфические, присущие только России особенности.

Основной сходной чертой является, конечно, закономерная смена одного общественного строя другим: первобытнообщинного — рабовладельческим (хотя рабство было распространено у северных народов чрезвычайно незначительно), рабовладельческого — феодальным, феодального — капиталистическим. И везде происходили одни и те же изменения в хозяйственной и общественной жизни страны, связанные с переходом от одного строя к другому. Так, например, при переходе от феодального строя к капиталистическому везде приходило в упадок натуральное хозяйство и налаживались торговые связи между отдельными областями страны. Так было и в Германии, и во Франции, и в России. Везде происходила замена ручного труда машинным. Везде при капитализме ведущим классом, классом угнетателей, становилась буржуазия, и, наконец, везде появлялся новый класс — пролетариат, который всеми своими силами, не всегда сознательно, стремился к свободному труду и равенству».

Ученица школы № 315 А. пишет:

«В России в XVIII в. еще господствовал феодализм, но уже внутри него закладывался новый строй — капитализм».

Говоря о прогрессивности капитализма в XVIII—XIX вв., сильный ученик школы № 204 П. пишет о влиянии капитализма на развитие хозяйства, культуры, общественного движения, а затем замечает:

«Все это не появлялось при Иване IV, как и при Борисе Годунове, а появилось в первой четверти XIX в., когда в России стали бурно развиваться капиталистические отношения».

Ученик отмечает, таким образом, взаимосвязь между различными сторонами общественной жизни и развитием капиталистического хозяйства.

Тот же ученик в работе о реформах Петра I (после экскурсии в музей) пишет:

«Так как в Русском государстве того времени феодальный строй был в стадии своего расцвета, то о замене его более прогрессивным, капиталистическим строем (как в Англии) еще не было и речи, а поэтому все реформы способствовали укреплению в России феодализма».

В такой форме эту мысль мог выразить только сильный ученик, но сказывающееся в ней понимание того, что каждая эпоха на определенном этапе своего развития прогрессивна, доступно всем.

Словом, поощрение обобщающей мысли учащихся является необходимым условием формирования научного мировоззрения и подготовки к его более глубокому усвоению в курсе обществоведения.

Было бы, однако, самообольщением полагать, что процесс формирования мировоззрения происходит одинаково у всех, в одинаковом темпе. Более того, у всех учащихся, в том числе у сильных, мы наблюдаем ряд изъянов и в рамках доступных в целом вопросах. Они вызваны и временем, отводимым на курс, и не очень тщательной подчас подготовкой учащихся к урокам, и тем, что мы не доходим до каждого ученика, а также и некоторыми объективными условиями (различный уровень учащихся, обстановка в семье и многое другое).

Слабая ученица школы № 204 Р. в заключительной работе указывает на то, что в других странах к IX в. уже существовали феодальные отношения, и говорит: «И славяне, видя это, миновали, не прошли через рабовладельческий строй».

Ученик Г. (учится на «3») объясняет образование централизованного государства так:

«Князья ссорились, а потому нужен был царь с сильным войском для обуздания князей и насильственного их объединения».

Ученица школы № 204 Ф. (учится на «3» — «4») пишет, что «зарождение капитализма укрепляло феодальный строй». За этой фразой скрывается возможно та же мысль, что и у П. (см. стр. 176), но выражена она так, что заставляет подозревать неясность в самых простых понятиях.

Отличница, ученица Ш., пишет:

«Так как в России XVIII—XIX вв. еще не мог сформироваться по-настоящему класс пролетариев, то не мог сформироваться и класс капиталистов, а следовательно, и капиталистический строй».

В этой мысли смущает не столько историческая неточность, хотя и она существенна, сколько нечеткое представление о путях зарождения капитализма.

Надо иметь в виду еще одно обстоятельство. Часть учащихся довольно легко, особенно после курса новой истории, оперирует многими категориями исторического материализма. Иногда создается впечатление, что эти категории они легко применяют в разнородных конкретных случаях. Это обманчивое подчас впечатление. По-

давяющее большинство таких учащихся легко оперируют указанными понятиями лишь в случаях, совпадающих с уже известными им, либо сходными с ними. Стоит предложить учащимся новую, иногда необычную историческую ситуацию, как, казалось бы, усвоенное понятие используется неверно.

Так, учащиеся сами не поставили вопроса о закономерности монголо-татарских завоеваний. Когда же этот вопрос задали учителя, то и в устных и в письменных ответах учащиеся заявили примерно так, как ученица Б. (школа № 204):

«Нашествие монголо-татар на Русь и их победа, на мой взгляд, совершенно закономерное явление». Попытка уточнить вопрос: «Было ли оно неизбежным для истории России событием?» — привела к утвердительному и, более того, настойчивому ответу с мотивировкой его:

«Россия, поделенная на множество враждовавших мелких княжеств, не могла собрать силы для единого мощного удара».

Изложенное не удивительно. От учащихся, быть может, и не следовало ожидать точного рассмотрения вопроса, теоретически и логически довольно сложного. Важно, однако, то, что учащимся надо предоставлять возможность самостоятельно применять мировоззренческие идеи к конкретным событиям и процессам с тем, чтобы постепенно выкристаллизовывалась четкая и гибкая, правильно применяемая методология.

Когда внимание учащихся было привлечено к тому, что феодальная раздробленность во Франции, Германии не привела к завоеванию иноземцами, они постепенно поняли разницу между закономерной неизбежностью и объяснимой исторической случайностью, но, разумеется, только в данном конкретном случае.

Из сказанного следует еще и тот практический вывод, что понятия надо изучать в разных аспектах, с разных сторон, и тогда эффективнее будет усвоение самого существа каждого из понятий. Так, понятие «классовая борьба» часто сводится к показу конкретной борьбы между классами. Важно было бы для каждой эпохи выяснить: а) неизбежность классовой борьбы; б) многообразие форм ее; в) постоянство ее в классовом обществе; г) ее наличие в различных сферах общественной жизни — экономической, политической, идеологической;

д) цели общественных групп, участвующих в классовой борьбе; е) объективную осуществимость этих целей; ж) роль сознательности в классовой борьбе и уровень ее развития у разных классов в разные эпохи; з) различие между классовой и внутриклассовой борьбой.

Разностороннее рассмотрение понятия способствует уяснению его сущности.

Все эти стороны фактически рассматриваются в практике школы, но не всегда осознанно, не всегда в должной связи друг с другом и не всеми.

Мы рассмотрели крайне ограниченное число понятий, играющих важную роль в формировании коммунистического мировоззрения, и пытались на них выяснить некоторые условия этого процесса.

Какова же та система мировоззренческих идей, которая доступна учащимся IX класса на материале истории СССР до середины XIX в.?

На основе изучения содержания курса усвоенного учащимися эта система мировоззренческих идей представляется следующей:

1. Все общественные явления возникают как следствие определенных причин и сами становятся причиной других явлений. Поэтому необходимо постоянно выяснять причины каждого явления и причиной какого другого явления оно стало.

2. Общество развивается по определенным законам. Некоторые из них свойственны всякому обществу и каждому народу, другие только отдельным стадиям его развития. Общие для всякого общества законы являются обязательными. Законы отдельных периодов бывают обязательные и необязательные.

3. Общество в своем развитии прошло ряд общественно-экономических формаций, но некоторые из них в зависимости от условий не являются обязательным этапом развития каждого народа.

4. Главным условием и определяющей силой развития общества является развитие производительных сил, от которых зависят характер и уровень всех других общественных явлений.

5. Народные массы, являющиеся основными производителями всех материальных ценностей, играют решающую роль в истории общества.

6. Развитие общества прогрессивно, т. е. идет от низ-

ших форм к высшим. Каждая новая форма прогрессивнее предшествующей. Главный признак прогресса — развитие производительных сил и производственных отношений, от которых зависит развитие всех других общественных явлений.

7. Возникшая в результате развития производительных сил частная собственность является главной причиной разделения общества на классы; этому предшествовала длительная эпоха бесклассового общества, основанная на примитивном уровне производства.

8. Различие между классовыми общественно-экономическими формациями состояло в составе классов и их месте в производстве.

9. Классовая борьба в классовом обществе постоянна, проявляется во всех сферах общественной жизни, но формы ее различны.

10. В результате многовековой классовой борьбы народные массы накапливают революционные традиции борьбы за осуществление справедливого общественного строя без эксплуатации человека человеком.

11. Борьба классов в классовом обществе является движущей силой общественного развития. Без нее невозможна смена одного общественного строя другим и дальнейшее развитие общества.

12. Смена каждой общественно-экономической формации закономерна и неизбежна.

13. Государство в классовом обществе является орудием насилия и господства правящего класса над эксплуатируемыми.

14. Формы государства менялись, но каждая из них в классовом обществе защищает интересы господствующего класса.

15. Духовным орудием обеспечения эксплуатации в классовом обществе является религия.

16. Развитие культуры зависит от развития производства, человеческой практики. Следовательно, решающую роль в развитии культуры играют трудящиеся массы. Большое влияние на уровень культуры оказывают общественные отношения. Поэтому каждый общественный строй отличается своим уровнем культуры.

17. В классовом обществе господствующей культурой является культура господствующего класса. Наряду с ней народ создает и охраняет свою, демократическую,

постоянно преследуемую культуру. Поэтому возможности развития культуры в классовом обществе всегда ограничены.

18. Между культурами различных эпох имеется преемственная связь. Каждая эпоха и каждый народ вносят свою долю в сокровищницу общечеловеческой культуры.

В изложенной системе идей нет, разумеется, ни одной, которую бы учитель не знал. И значение того, что эта система приведена, состоит в том, что учитель в процессе обучения сможет более собрано обращать внимание на ее формирование и усвоение.

Необходимо, однако, со всей силой подчеркнуть, что без самообразования учащихся, без их самостоятельного глубокого чтения литературы, посещения лекций формирование научного мировоззрения, несомненно, затруднено. Одна лишь учебная литература, одно лишь слово учителя не может возместить того богатства идей, которое встретит ученик, если он увлечется чтением доступной ему литературы мировоззренческого значения. Было бы крайне целесообразно составить рекомендательный список минимума книг из числа наиболее действенных и впечатляющих, которые каждый ученик прочтет с увлечением. Эти книги должны быть отобраны так, чтобы после каждой из них подросток захотел бы расширить свои знания, задумался над большими проблемами окружающей жизни, чтобы эти книги содействовали рождению и развитию в нем черт и идеалов лучших людей нашей эпохи, черт и идеалов подлинного коммуниста.

Деятельность учителя, как и всей школы, по формированию марксистско-ленинского мировоззрения учащихся не может быть успешной, если нет критерия для оценки достигнутых нами результатов. Недооценка важности такого критерия сказывается, например, в том, что в подавляющем большинстве статей, посвященных проблеме формирования мировоззрения, речь идет о формах работы учителя, о формах организованной самостоятельности учащихся без освещения достигнутого успеха.

Наличие критерия является средством самопроверки учителя, выяснения им того, насколько реально эффективны его методы и направление работы. Таких критериев, поскольку идет речь о мировоззрении, т. е. системе

взглядов, формируемых на уроках истории и находящихся свое выражение в деятельности ученика, на наш взгляд, может быть три.

1. Умение учащихся самостоятельно осмыслить и правильно, партийно оценить общественное явление прошлого, описанное в литературе.

2. Умение учащихся самостоятельно осмыслить и оценить современное общественное явление, с которым они встретились в реальной жизни.

3. Умение учащихся самостоятельно решать о необходимой деятельности и действовать в сложившейся жизненной ситуации, всегда являющейся общественной ситуацией.

Изучение далекого прошлого, не исключая применения последних двух критериев, особенно тесно связано с первым из указанных критериев. Вот почему целесообразно время от времени предлагать для самостоятельного анализа и осмысления исторические события прошлого, добиваться самостоятельной оценки их с марксистско-ленинских, партийных позиций. Этой цели успешно служат художественные произведения классиков литературы, освещающие исторические события (Л. Н. Толстой, А. Н. Толстой, О. Д. Форш и др.) или явления им современные, но ставшие для нас далеким прошлым (А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев и др.).

В произведениях этих писателей, как в исторических источниках, черпаются рассказы о событиях или общественных явлениях без подсказки их оценки и смысла. Последние должны быть установлены самими учащимися. В ряде случаев следует ориентировать учащихся на критическое отношение к освещению того или иного явления писателем («Война и мир» Л. Н. Толстого) и представлять им возможность самостоятельной критической оценки ложной или нечеткой позиции автора.

Важную роль в связи с этой проблемой выполняет разоблачение враждебных взглядов буржуазной историографии. Помимо того, что учитель в уместных случаях сам расскажет о фальсификации буржуазными историками исторического процесса в России¹, целесооб-

¹ См.: В. Т. Пашуто, В. И. Салов и А. Л. Хорошкевич. Против фальсификации истории нашей Родины немецкими реваншистами. М., «Знание», 1961,

разно предлагать учащимся и задания на самостоятельное опровержение той или иной враждебной теории.

Так, при рассмотрении «норманнистской» теории наряду с теоретическим ее опровержением (см. гл. V) учащимся дается логическое задание: «На основании следующих фактов опровергните теорию «норманнистов». Археологи установили, что наибольшая часть находок скандинавских вещей приходится на вторую половину X в. Наиболее ранняя и основная группа кладов восточных монет найдена не в Скандинавии, а у балтийских славян¹.

Какое значение имеют эти факты для оценки теории «норманнистов»?

Сочетание общетеоретического осмысления враждебной теории с конкретными фактами, ее опровергающими, — важное средство воспитания самостоятельного творческого отношения к прочитанному, средство поощрения и проверки применения мировоззрения.

По мере развития учащихся и углубления их знаний проверка их умения самостоятельно разобраться в новых для них общественных ситуациях может все усложняться. Она свидетельствует о все возрастающей зрелости молодого поколения, ибо применение знаний является одновременно целью обучения и критерием его эффективности.

¹ См.: «Вопросы истории», 1963, № 9, стр. 164.

Г Л А В А V

ПРИМЕРНЫЕ РАЗРАБОТКИ НЕКОТОРЫХ УРОКОВ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КУРСА

Многие оправдавшие себя методы, используемые изолированно от других, имеют свои достоинства и могут принести определенную пользу. Применение логических заданий полезно при всех условиях. Яркое повествование, несомненно, эффективно. Проблемное построение рассказа всегда будит мысль. Однако эффективность каждого метода значительно возрастает и его применение существенно облегчается, если он применяется наряду с другими, сходными по характеру методами, если он является элементом последовательной методической системы, осуществляемой на протяжении всего процесса обучения. Более того, отдельные методы обязательно влекут за собой другие, без которых они неосуществимы. Исследовательский метод, например, не может быть применен изолированно от других приемов развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Он неизбежно предполагает умение пользоваться основными логическими операциями, работать с документом, со справочниками, составлять план работы, умение устанавливать ошибку и исправлять ее и т. д.

Вот почему изучение каждого курса истории предполагает наличие методической системы, т. е. последовательной и целостной совокупности методов и приемов, обеспечивающей усвоение содержания курса, привитие умений и навыков, успешное воспитание в духе коммунизма.

Но любая методическая система учителя не может себя проявить вне урока, являющегося организационной единицей процесса обучения. Поэтому подготовка к каждому уроку должна включать отбор содержания и наметку методов и приемов его изучения, исходя из общих задач курса. В идеале, конечно, следовало бы предварительно подготовить весь курс в целом, а затем разрабатывать каждый урок более детально. Но ввиду сложности такой работы наметившаяся среди передовых учителей практика тематического планирования представляется прогрессивной.

В данной главе мы и пытаемся представить на примерах отдельных уроков претворение в жизнь методического замысла, изложенного в книге. С этой целью приводятся разработки одной цельной темы и некоторых изолированных уроков, разнородных по тематике и характеру.

Законченная тема покажет связь между содержанием нескольких уроков и разнообразие применяемых методов. Другие уроки важны либо в методическом отношении, либо из-за сложности темы.

Разумеется, по ограниченному числу уроков нельзя увидеть всей методической системы курса, но некоторое представление о ней они дадут. Отобранные уроки и их построение излагаются с различной подробностью в зависимости от того, какой из аспектов методической системы является в уроке центральным. В одном случае подробнее рассматривается проблемный рассказ, в другом — повторительное обобщение и т. д. В тех случаях, когда элемент данного урока подробно изложен в других главах, дается соответствующая ссылка. В одном случае приводятся варианты уроков.

Разработки уроков были созданы до их проведения. В данной главе они изложены с учетом опыта проведения в нескольких школах, т. е. в них внесены исправления, необходимость которых обнаружилась в практике обучения.

Некоторые уроки или их части излагаются с подробными комментариями, назначение которых мотивировать тот или иной предлагаемый шаг. К сожалению, объем книги не позволяет соблюсти это правило, крайне желательное и, более того, необходимое для всякой разработки.

ТЕМА. «РАННЕФЕОДАЛЬНОЕ ДРЕВНЕРУССКОЕ ГОСУДАРСТВО — КИЕВСКАЯ РУСЬ»

На тему отведено три часа, распределяющиеся следующим образом:

Урок 1 — «*Возникновение древнерусского государства*» — охватывает период от возникновения государства до правления Ярослава Мудрого, т. е. до середины XI в. Хронологические границы темы урока 1 оправданы не только периодизацией, принятой в науке¹, но и необходимостью сделать ясным понятие «раннефеодальное государство», обсуждаемое подробно на уроке 2. Кроме того, целесообразно в данном случае посвятить каждому из двух этапов развития древнерусского государства по уроку. Это закрепит в памяти факт двух этапов, особенности каждого и явится частью работы по привитию навыков периодизации.

Урок 2 — «*Развитие феодальных отношений и распад Киевской Руси*» — призван показать процесс феодализации и его политические последствия. Несмотря на то что феодальные отношения зародились в первый период и «Русская Правда» (ее ранний вариант «Правда Ярослава») уже фиксирует сложившиеся зачатки феодальных отношений, целесообразно выделить эти вопросы в самостоятельный урок для целостного их рассмотрения. Усвоение в этом случае идет успешнее, а историческая правда не нарушается, ибо учитель указывает достаточно настойчиво на зарождение феодальных отношений в рамках первого периода.

Урок 3 — «*Древнерусская народность и ее культура*» — выясняет связи между культурой и основными явлениями исторического процесса.

Урок 1. Возникновение древнерусского государства

Примерный план урока

1. Объединение славян в раннефеодальном государстве.

2. Принятие христианства и его историческое значение.

¹ См.: Акад. Б. А. Рыбаков. Обзор общих явлений русской истории IX — середины XIII века. «Вопросы истории», 1962, № 4;

3. Могущество древнерусского государства в X—XI вв.

На предшествующем уроке в виде домашнего задания учащимся было предложено подготовить устное изложение вопроса о возникновении в нашей стране частной собственности, классов и государства¹. Поэтому урок начинается с проверки задания. Возникновение частной собственности и классов проверяется очень кратко, главным образом с целью добиться правильной последовательности звеньев изложения. Более обстоятельно проверяется вопрос о возникновении государства. Это нужно в качестве введения к содержанию урока. При этом особое внимание уделяется признакам государства — территориальная связь населения; учреждения, стоящие над народом; обложение налогами². Последнее разъяснялось, как взимание государством с населения части доходов в различной форме. Привлекая знания учащихся по курсам V—VIII классов, учитель указывал, что формы налога в разное время могут быть различными: неустойчивая по объему дань, постоянный по размеру налог, налог натурой, налог денежный. Но общий для всякого налога признак — взимание государством дохода с подчиненного населения для нужд органов власти и господствующего класса.

После того как учащиеся изложат ответ на вопрос о государстве (обычно в обобщенном виде), полезно задать следующий вопрос:

— Как бы вы ответили на вопрос о причинах возникновения государства не у нас, а у древних германцев, в Греции, в Египте?

Хотя учащиеся не помнят конкретного материала соответствующих курсов, на этот вопрос они отвечают безошибочно, говоря, что причины были общими. (Мы, естественно, игнорируем здесь своеобразие путей образования государства у некоторых народов в ходе покорения одних другими — Спарта, Древний Рим.)

Этот вопрос облегчает понимание различия между причинами возникновения государства вообще и причи-

¹ Разработки первых трех уроков см. в нашей статье «К изучению истории СССР в IX классе». «Преподавание истории в школе», 1963, № 5, стр. 52—57.

² См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 21, стр. 170—171.

нами образования той или иной формы государства, в данном случае объединенного древнерусского государства.

Далее перед учащимися ставится цель:

— В ходе урока главная ваша задача состоит в том, чтобы понять особенности образования древнерусского государства, особенности его первого этапа, который длился с середины IX в. до середины XI в.

На первый взгляд может показаться целесообразным, чтобы учащиеся сами на основе изложенных учителем фактов выяснили особенности первого, а затем второго этапа. Задача была бы вполне доступна, если бы оба этапа изучались на одном уроке и ученики могли бы охватить мыслью весь материал. В данном же случае первый этап не с чем сопоставлять, а к следующему уроку сотрутся детали первого. Вот почему характеристика этапов в значительной степени приходится на долю учителя.

За постановкой задачи начинается изложение учителя. Учащиеся записывают за ним основные мысли. Учитель говорит¹:

— Древнерусское государство, называемое иначе Киевским, потому что центром его был г. Киев, образовалось в IX в. Формально его начало относится к 860 г., когда впервые в источниках упоминается Русь. Но это лишь формальная дата, свидетельствующая о том, что уже образовалось сильное и известное государство. Оно не могло возникнуть сразу, ибо, как вам известно, образование государства длится не один год, а довольно долго. О постепенности образования древнерусского государства вы знаете уже по союзам племен — Славия, Куявия, дулебов в Закарпатье и другим. Постепенно все большее число славянских племен подчинялось Киеву, образовав обширное и мощное государство. Оно управлялось единым для всей территории князем, который с помощью дружины, а подчас и ополчения рядовых людей подчинял себе соседние племена, совершал походы против угрожавших кочевников или против богатых стран подобно Византии. Об этих походах вы знаете. Назовите их.

¹ Часть урока мы приводим буквально, чтобы иллюстрировать проблемный рассказ.

Если ученики помнят, они называют первых князей— Олега, Игоря, Ольгу, Святослава, Владимира и их походы. Учитель напоминает некоторые даты и походы, показывая их направления и конечные границы. Далее он продолжает:

— Но почему же древнерусское государство образовалось как обширное и единое? Почему не закреплялись отдельные государства в границах территорий известных вам союзов племен? Почему мы в первые столетия Киевской Руси наблюдаем множество походов, объединение племен в единое государство? Причин этого явления в истории Руси две. Первая из них и главная состоит в следующем: имущественная знать только выделилась и противостоит свободным общинникам, объединенным в соседские общины. Земля находится в коллективной собственности, и отнять ее у всей общины, когда земля еще не стала частной собственностью, невозможно. Сила общины еще велика, да и общинники нужны для участия в обороне от кочевников. Поэтому государственная власть на первых порах используется для покорения соседних племен и обложения их данью. Вся добыча в значительной своей части попадает в руки князя и дружины, тем самым увеличивая их богатства и могущество. Часть пленных используется как рабы (челядь) для обслуживания знати. Следует учесть и то, что земледелие еще не давало высоких урожаев (сам-1,5, сам-2). Военная добыча приносила гораздо больше доходов. Поэтому ни князь, ни дружинники не имели своих земельных владений, не вели хозяйства. Энгельс говорит, что если раньше, в доклассовом обществе, война не была постоянным занятием и велась в целях самозащиты или за новую территорию, то в условиях образования классового общества война ради грабежа становится постоянным промыслом¹.

В ходе этих войн знать наиболее сильного союза племен, в данном случае Руси, подчиняет своей власти соседние племена, облагая их более или менее систематической данью. Знать все более обогащается за счет подчиненного населения и получает возможность постепенно подчинить себе свободных общинников. Такова

¹ См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 21, стр. 164.

первая причина образования обширного и единого государства — Киевская Русь.

Вторая причина состоит в том, что *угроза со стороны кочевников толкала славянские племена на объединение*. Это второстепенная причина, так как угроза кочевников была и раньше, она была и позже, после распада Киевского государства, но только в период образования государства она содействовала объединению.

Процесс образования обширного государства происходит не только на Руси, но и в других странах, у других народов, находящихся на той же стадии развития. Подобное явление мы видим в монархии Меровингов и Каролингов, у арабов во времена появления ислама, у всех древних народов.

Но почему мы это государство называем единым, в чем его единство? Ведь экономических связей между разными территориями этого государства нет! Оно едино в том смысле, что обширное государство управляется единым князем из одного центра. Управление еще очень примитивно. Князь сам ходил с дружиной на сбор дани — полюдья, он же был судьей, заключал договоры с другими странами, руководил походами. Дружинники делились на старших и младших. Старшие, или бояре, составляли совет князя. Из них князь назначал военачальников отдельных отрядов или управителей отдельных областей.

Каждый управитель — посадник — собирал дань с местного населения, судил его и следил за порядком. Часть дани шла на содержание посадника и его дружины, часть дани отправлялась в княжий двор. Князь не имел своего хозяйства, как не жаловал земель и дружине, а жил, как и его дружинники, за счет дани со свободного и полусвободного населения. Первоначально дань была нерегулярной, а при Ольге она стала точно обозначаться по размеру и взиматься систематически. Князьям и посадникам помогали тиуны, выполнявшие отдельные хозяйственные и судебные функции...

Вопрос о единстве и характеристика управления в Киевской Руси нужны для того, чтобы потом сделать более ясным характер централизованного государства, которое учащиеся нередко путают с единством древнерусского. Они представляют себе дело так, что, мол, вначале было единое государство, потом оно распалось,

затем снова появилось единое, принципиально мало отличающееся от первого. Главное отличие единого Киевского государства от централизованного состоит в отсутствии экономической общности между различными областями страны. Кроме того, необходимо отметить примитивность управления, при котором вмешательство правительства в жизнь областей еще весьма ограничено.

Завершив, таким образом, рассмотрение вопроса об объединении славян в единое древнерусское государство, учитель говорит о том, что буржуазные историки, желая принизить славянские народы, проповедуя их неполноценность, извращают источники и приписывают образование русского государства варягам-пришельцам. Кратко рассказав летописную версию о приглашении варягов, на основе которой «норманнисты» строят свою теорию, учитель предлагает опровергнуть фальсификацию «норманнистов», доказав неверность их теории.

Более подготовленные учащиеся указывают на то, что государство у славян начало складываться до появления варягов, о чем свидетельствуют союзы племен Славия, Куявия и др. Они говорят о том, что для образования государства необходимо разделение на классы, а оно было у славян в IX в. Наконец, образование государства — не кратковременный процесс, и поэтому эта задача непосильна пришельцам. Учитель, опираясь на упомянутую статью Б. А. Рыбакова, дополнит ответ учащихся и затем продолжает:

— Итак, у славян образовались классы и государство. Господствующая знать удерживала свою власть над крестьянами силой. Однако для подкрепления своей власти необходимо было и идеологическое воздействие на массы. Таким средством в классовом обществе является религия, и в Киевской Руси в 988 г. было принято христианство (разумеется, дату, как и наименование религии, могут назвать учащиеся). Но возникает вопрос: почему идеологическим орудием гнета не могла стать языческая религия древних славян? Почему пришлось позаимствовать христианскую религию из Византии? Ответ на этот вопрос следует искать в характере самой языческой религии древних славян. Как известно, она зародилась в условиях первобытнообщинного строя. И хотя, как всякая религия, она отвлекала от подлин-

ных знаний и объясняла мир фантастически, всё же она отражала строй бесклассового общества. Языческие боги выражали обожествление преимущественно сил природы, ибо люди чувствовали свое бессилие перед природой, но не перед людьми, не перед общественными отношениями. В языческой религии первобытной эпохи общественные противоречия еще не находили своего отражения, так как их не было. Равенство людей обусловило то, что всех богов признавали равными. Господствующему же классу нужно, чтобы религия освещала неравенство между людьми, чтобы она оправдывала возвышение одного, верховного владыки — князя, господство небольшой группы людей — знати. Вот почему с появлением классового общества сверхъестественные силы в образе природных явлений заменяются богами в образе людей. В классовом обществе древнего мира было тоже много богов, но все они представлялись сверхъестественными существами в человеческом облике и среди них выделялись главные, подобно тому, как и в обществе была возвышающаяся над рядовыми людьми знать. Правда, у славян по мере появления правящей знати выделились главные боги: неба и огня — Сварог, солнца — Даждь-бог, грома и молнии — Перун, скота — Волос и т. д. Но они все еще выражали обожествление только сил природы и не могли удовлетворить господствующий класс. Вот почему князь Владимир, пытавшийся за несколько лет до официального принятия христианства провести религиозную реформу и выделить единого бога, не добился своей цели. Славяне не отказались от местных богов. *Нужна была другая, совершенно отличная от язычества религия, хорошо приспособленная к условиям классового общества.* Такой религией было христианство, уже насчитывавшее почти тысячелетнюю историю, проповедовавшее подчинение власти богатым: «рабы да повинуются господам своим».

Принятие христианства именно из Византии было не случайно. Русь давно уже общалась с ней, Византия была культурнее всех других соседей Киевской Руси. Христианство стало проникать на Русь задолго до Владимира. Имеются сведения об отдельных христианах на Руси в середине IX в. Известны крещеные славяне-переводчики в том же веке. Приняла христианство Ольга,

были христиане среди дружинников¹. Владимир только признал христианство официально, и в 988 г. оно стало государственной религией.

Из этого, однако, не следует, что христианство сразу получило повсеместное распространение. Напротив, население с трудом поддавалось крещению и его приходилось проводить «огнем и мечом».

Дело не только в том, что народ с трудом отказывался от привычных представлений, а прежде всего в том, что новая религия, оправдывавшая угнетение, не соответствовала интересам и взглядам еще свободных общинников. Протест против христианской религии был протестом против гнета, который она с собой несла. И долго еще язычество сохранялось наряду с христианством. Известен такой случай. В Новгороде во второй половине XI в. появился волхв—языческий жрец—и стал возбуждать народ против епископа. Начался мятеж. Епископ облачился в священническую одежду, выступил перед народом и предложил ему: кто верит жрецу, пусть отойдет в его сторону, кто верит в крест, пусть станет ближе к епископу. Только дружина и князь отошли к епископу, весь народ двинулся к волхву. И лишь тогда, когда князь зарубил волхва, мятеж окончился.

О чем свидетельствует этот эпизод? (Ответ легко дают сами учащиеся.) О том, что силы размежевались достаточно четко: за христианство выступила знать, против него — народ. Значит, стороны хорошо понимали значение новой религии. Рассказанный факт подтверждает, что и через сто лет после официального признания христианства борьба с язычеством еще не закончилась. И, наконец, совершенно очевидно, что христианство насаждалось насильно. Учащиеся зачитывают отрывок из былины, помещенный в учебнике, и самостоятельно объясняют его как свидетельство протеста против христианской церкви и неуважения к ней. Учитель затем ставит вопрос:

— Как следует оценить борьбу народных масс против христианской церкви? Каков характер этой борьбы?

Если правильный ответ последует не сразу, учащимся следует помочь осознать, что это классовая борьба

¹ См.: И. У. Будовниц. К вопросу о крещении Руси. «Вопросы истории религии и атеизма». Т. 3. М., Изд-во АН СССР, 1955.

народных масс против установившегося и закрепляющегося классового угнетения. Борьба против принятия христианства была одной из форм классовой борьбы на заре установления феодальной эксплуатации.

При наличии времени можно обсудить и вопрос о том, почему господствующий класс Киевской Руси стремится к обязательному крещению народа. Ведь в древности рабовладельцы не навязывали рабам своей религии и те сохраняли религию своей родины.

Важно объяснить, что эксплуатация рабов была целиком построена на насилии. То, что рабы состояли из разных племен и народов, затрудняло их приобщение к государственной религии, да и избавляло от необходимости в этом — рабам трудно было сговориться.

Иное дело при феодализме. Крестьяне принадлежали к тому же народу, что и господа. Они были объединены в общины, которая им могла служить и служила подчас защитой от чрезмерной эксплуатации. Кроме того, и это главное, зависимый крестьянин вел свое хозяйство. Его нельзя было поработать одной силой. Необходимо было духовное воздействие на него, которое и осуществляла церковь. Эксплуатация крестьян осуществлялась единством насильственных и духовных мер. *Христианство было идеологическим оружием господствующего класса в целях порабощения трудящихся.*

При недостатке времени учитель ставит только вопрос об историческом значении принятия христианства. Вопрос достаточно подробно изложен в учебнике, поэтому укажем только основное. Принятие христианства содействовало закреплению классового строя, который тогда был прогрессивен. Таким образом, ясны классовые функции, выполняемые христианской религией с начала своего появления на Руси. Она также содействовала сближению Киевской Руси с другими христианскими государствами Западной Европы и Византией и культурному взаимовлиянию их.

Принятие христианства содействовало укреплению древнерусского государства, объединив его и единой государственной религией. В X—XI вв. могущество Киевской Руси возросло до такой степени, что оно стало одним из самых крупных и влиятельных государств.

Учитель расскажет, как при Владимире и Ярославе Мудром была окончательно обеспечена безопасность от

печенегов, сообщит об укреплении границ страны — постройке Юрьева и Ярославля, о присоединении к Руси восточнославянских земель в Прикарпатье. С помощью карты учащиеся усваивают границы древнерусского государства в момент его наибольшего расцвета и сравнивают их с границами IX в.

Могущество Руси сказалось также в усиленном строительстве Киева, в активности международных связей, которые свидетельствуют о том, что с русским государством считались другие страны и стремились заручиться его поддержкой путем династических браков.

Однако, замечает учитель, первая половина XI в. была вершиной силы и влияния Киевской Руси. После этого нет уже дальнейшего расширения границ страны, сбор дани сменяется иными формами эксплуатации населения.

Кончается первый этап в развитии раннефеодального государства, особенности которого состояли в постоянном расширении его границ и эксплуатации покоренного населения путем взимания дани.

Чем же объяснить прекращение дальнейшего расширения государства и переход от взимания дани к другим формам эксплуатации народа? Об этом мы поговорим на следующем уроке.

На уроке I целесообразно провести закрепление. С этой целью сильному ученику предлагают указать особенности первого этапа и доказать их конкретными фактами его истории. При наличии времени можно дать логическое задание, приведенное в главе II, о различных парусах для ладей дружины и рядовых воинов. Если времени не останется, оно дается на дом.

Домашнее задание: прочитать параграф учебника и приложенный к нему отрывок из лекции В. И. Ленина «О государстве». Подготовить устный ответ на вопросы к отрывку и задание к параграфу.

Задание к параграфу учебника может быть таким:

1. Определите по карте первоначальную границу древнерусского государства и сравните ее с границей в XI в.
2. Составьте (письменно) сложный план параграфа, включая в него материал урока.

Легко заметить, что первый урок включает рассказ учителя, построенный проблемно, т. е. в нем ставятся вопросы, на которые разными путями даются ответы.

Следовательно, элементы рассказа требуют активной мысли учащихся, задумывающихся над поставленными вопросами и следящих за убедительностью ответов. В урок включены элементы беседы, предполагающей использование уже имеющихся знаний по элементарному курсу и самостоятельные выводы учащихся на основе прежних и новых знаний.

На уроке было дано два логических задания (опровержение теории «норманнистов», объяснение антицерковного мятежа в Новгороде), содействующих развитию самостоятельного мышления и углублению знаний. Домашнее задание ориентирует не на воспроизведение содержания учебника, а на его осмысление в ходе составления сложного плана. Оно развивает умение составлять сложный план по тексту учебника и материалу урока.

Содержание урока имеет мировоззренческое значение: в нем рассматриваются вопросы о закономерности первого этапа в истории Киевской Руси, о роли идеологии и одной из форм классовой борьбы.

На уроке продолжалась работа над понятием «государство», подготавливался материал для последующего выяснения различий между сущностью и формой государства. Характеристика примитивного управления в Киевской Руси послужит базой для понимания особенностей централизованного государства.

Таким образом, первый урок, помимо того, что он раскрыл содержание своей темы, продолжал работу, начатую на предшествующих уроках, и подготавливал почву для осмысления содержания ряда последующих тем. Вместе с тем он внес определенный вклад в процесс формирования мировоззрения.

Урок 2. Развитие феодальных отношений и распад Киевской Руси

Примерный план урока

1. Зарождение и развитие феодального землевладения и зависимости крестьян.
2. Классовая борьба против установления феодального гнета.
3. Начало феодального раздробления Киевской Руси.

Так как основной материал предшествующего урока нужен для усвоения содержания данного, целесообразно начинать урок с проверки сложного плана. В ходе его дополнения и исключения лишнего кратко повторяется содержание урока и главный его вывод об особенностях первого этапа в развитии древнерусского государства.

Ученикам предлагается затем, помимо записи основных идей темы, составить простой план урока. С этой целью урок излагается строго по пунктам плана, а в изложение вносятся формулировки этих пунктов без всякого их подчеркивания.

Объявив тему урока, учитель начинает изложение первого пункта:

— На прошлом уроке мы убедились в том, что князь и дружинники жили и обогащались за счет собираемой дани с подчиненного населения. Поэтому мы наблюдаем множество походов, расширение территории древнерусского государства. Князь и дружинники не владеют обширными землями, на которых велось бы хозяйство.

Однако уже к концу X в. и в первой половине XI в. заметны новые явления. Прекращается присоединение новых территорий, сокращается число походов с целью покорения соседних племен, основные военные усилия прилагаются для того, чтобы обезопасить границы Руси от кочевников и соседей.

Вместе с тем у князя и у дружинников-бояр появляются земельные владения, на которых земледельческое хозяйство ведется трудом крестьян. Мы наблюдаем появление вотчин, различных категорий зависимых крестьян-закупов, рядовичей.

Чем объяснить эти новые факты? Чем они вызваны к жизни?

Главная причина их состоит в развитии сельского хозяйства. Объединенное древнерусское государство обеспечило возможность относительно спокойного труда крестьян (смердов). И в течение IX—XI вв. наблюдается заметный рост производительных сил в сельском хозяйстве. Он выражается в улучшении техники — применяется двухзубая соха, рало и местами плуг. Постепенно побеждает пашенное земледелие, выделяется паровая земля при двухпольной, а местами и трехпольной системе земледелия. Начали удобрять землю навозом. В итоге земля стала использоваться более рационально.

Если при подсечной системе участок давал урожай в течение 3—4 лет, а затем лет 30 отдыхал, если при залежной системе он отдыхал свыше 15 лет, то пашенное земледелие позволяло возвращаться на отдыхающую землю через 1—2 года. Увеличилась и урожайность до сам-2, сам-3. Больше развитие получили скотоводство, огородничество. Сельское хозяйство стало главной доходной отраслью производства. Благодаря росту производительности труда пахотная земля стала частной собственностью и начала отчуждаться. Так как частная собственность на землю только усиливала имущественное расслоение, отдельные общинники начали разоряться. Этому содействовали войны, недороды.

Таким образом, земледелие стало привлекать бояр как главный источник дохода, тем более что дальнейшее расширение территории покоренных земель имело свои границы. Взимание дани разоряло крестьян и неизбежно сокращалось. Поэтому укрепившаяся знать стремится теперь к приобретению земельных владений, обработкой которых первоначально занималась челядь (холопы), а затем и разорившиеся смерды. Многие из них становятся рядовичами и закупами.

Учитель объяснит смысл этих категорий крестьян, их особенности. Для этого учебник дает достаточно материала.

Далее он подчеркивает, что явления, которые в первый период только зарождались, становятся в XI—XII вв. повсеместными и массовыми. Растет число и размер боярских земельных владений, разоряются и попадают в зависимость все большее количество прежде свободных крестьян. По учебнику характеризуется феодальная усадьба, ее население, организация труда крестьян.

Развитие сельского хозяйства отразилось и на положении ремесла и города. К сожалению, в учебных пособиях по истории СССР игнорируется проблема возникновения города. Надо, однако, учесть, что с проблемой возникновения города учащиеся знакомились в VI классе, когда она могла быть освещена весьма элементарно. Кроме того, этот материал основательно забыт. Учащиеся IX класса с трудом дают определение города, а истоков его возникновения вовсе не знают. Между тем значение вопроса определяется ролью города и город-

ского ремесла в развитии общества. Главным центром развития производительных сил и источником социальных перемен в России и в европейских странах были город и развитие городского производства.

Кроме того, едва ли оправдано незнание учащимися второго крупного общественного разделения труда — отделения ремесла от сельского хозяйства. Нельзя обойти и того факта, что бурное развитие городов в X—XI вв. является общим фактом для России и западноевропейских стран. Вот почему проблема возникновения города должна занять соответствующее ей место в курсе истории СССР.

Указав, что в Киевской Руси к концу XI в. было 89 городов¹, а к концу XII в. — 271 город², учитель ставит вопрос о причинах его возникновения. При этом необходимо дать определение города как *центра ремесла и торговли*. Возникновение же города рассматривается как результат развития производительных сил в сельском хозяйстве, а также в ремесле, в результате чего деревенское ремесло отделяется от земледелия сначала внутри деревни, а затем выделяется и из деревни, сосредоточиваясь в пунктах с большим земледельческим населением, обслуживаемым городскими ремесленниками. Описание древнерусского города дается в пределах учебника.

Развитие феодальных отношений в сельском хозяйстве и городе потребовало от господствующего класса юридического оформления своих прав, новых отношений собственности, нового положения подчиненного и зависимого населения.

Таким юридическим документом явилась «Русская правда», при характеристике которой целесообразно напомнить аналогичные сборники законов и других народов — «Салическую правду», «Вестготскую правду» и др. «Русская правда» свидетельствует о том, что единая и сильная княжеская власть помогает закабалить свободных общинников. После краткой общей характеристики «Русской правды» в классе проводится коллективная работа над документом, приведенным в учебни-

¹ См.: М. Н. Тихомиров. Древнерусские города. Изд. 2. М., Госполитиздат, 1956, стр. 36.

² Там же, стр. 42.

ке. Отрывок из «Русской правды» велик по объему, он станет объектом домашнего задания, но в классе необходимо показать образец работы над ним. За недостатком времени анализу подвергаются статьи § 42, 52, 57, 85 или часть их. Анализ осуществляется путем, указанным в главе III. Статья прочитывается целиком, затем разбирается предложение за предложением. Анализ сопровождается записью выводов в тетради с аргументацией их. Тут же дается задание домашней работы над всем отрывком (см. стр. 111). Для индивидуального задания наиболее сильным учащимся подготавливается напечатанный на машинке текст сравнительного анализа двух правд (см. стр. 112).

Здесь уместно поставить перед учащимися вопрос, который в разных классах, в зависимости от их общего уровня, формулируется по-разному:

— Мы изучили с вами первобытнообщинный строй у древних славян, теперь познакомились с возникновением феодального. Не возникает ли у вас какой-либо вопрос в связи с этим?

— Мы познакомились с возникновением феодального строя на Руси. Не возникает ли у вас какой-либо вопрос?

Вопросы отличаются степенью отвлеченности. Первый по форме служит некоторой подсказкой, указывая оба строя, второй предполагает, что учащиеся сами вспомнят, что до феодального строя шла речь о первобытнообщинном строе и его разложении.

Как правило, учащиеся скажут:

— Мы пропустили рабовладельческий строй. Почему? Или чаще (благодаря элементарному курсу):

— Почему славяне миновали рабовладельческий строй?

Значение вопроса учителя и ответа учащихся не в том, что они вспомнят о рабовладельческом строе. Это несложно. Но такими вопросами учащиеся приучатся быть внимательными к последовательности изложения в рассказе, лекции, книге и т. д. Именно поэтому не учитель сказал о рабовладельческом строе, а натолкнул учащихся на вопрос.

Каковы же причины этого факта?

Многие из имеющихся в литературе объяснений едва ли могут быть использованы в школе. Они недостаточно

мотивированы и влекут за собой ряд других вопросов, на которые трудно ответить. Так, мысль о том, что производительные силы славян были выше тех, которые характерны для начального уровня рабовладельческих стран, вызывает вопрос: «Почему рабовладельческий строй у славян не возник тогда, когда уровень производительных сил соответствовал возможности установления массового рабовладения?» Гораздо приемлемее, пусть слишком общее, объяснение, данное во «Всемирной истории»: классовое общество в Киевской Руси установилось тогда, когда повсюду вокруг этого государства, где было классовое общество, рабовладельческий строй себя изжил и обнаружил невыгодность рабского труда¹. Едва ли можно ограничиться этим объяснением, но историческая наука пока ничего более удовлетворительного не предлагает. В последнее время интересную попытку ответа на поставленный вопрос сделал А. М. Сахаров².

На этом заканчивается первый пункт плана урока.

Но, обращается учитель к классу, вы уже знаете, что там, где есть классы и классовое угнетение, там неизбежна классовая борьба. Это подтверждается историей Киевской Руси. Постепенное разорение крестьян и их закабаление, тяжелое положение городского населения вызвало классовую борьбу против усиливающейся эксплуатации.

Восстания 1068 и 1113 гг. служат конкретным примером классовой борьбы. Важно подчеркнуть при этом, что речь идет только о самых крупных восстаниях, что, кроме них, было множество других, более мелких, что, наконец, о многих, в том числе и о мелких проявлениях классовой борьбы, господствующий класс, в руках которого находилась письменность, не оставил следов. Но «Русская правда» свидетельствует о побегах (статьи 52, 106), порче орудий труда и небрежном отношении к имуществу феодала (статьи 53, 54), что тоже является формой классового протеста.

Классовая борьба с самого начала имела прогрессив-

¹ См.: «Всемирная история». Т. III. М., Госполитиздат, 1957, стр. 247.

² См.: А. М. Сахаров. Некоторые вопросы истории СССР феодального периода. «Преподавание истории в школе», 1963, № 3, стр. 23—24.

ное значение, так как она создавала традиции борьбы, и каждое новое поколение трудящихся боролось со все возрастающим размахом и более сознательно. Она ограничивала эксплуатацию и заставляла господствующий класс считаться с возможным возмущением. Вместе с тем народные движения в то время неизменно кончаются поражением из-за разобщенности угнетенных масс, невежества их и доверчивости к врагам.

Поэтому, несмотря на антифеодальную борьбу народных масс, феодальные отношения крепили и развивались. Их развитие привело к постепенному распаду единого Киевского государства, что особенно стало заметно после смерти Ярослава Мудрого. Лишь на короткое время князь Владимир Мономах (1113—1125) снова объединил Русь, но изменить ход событий он уже не мог.

Таков переход к третьему пункту плана. Кратко рассказав о ходе распада, коротком правлении Владимира Мономаха, учитель ставит вопрос о причинах распада Киевской Руси, ограничиваясь самым общим ответом. Подробное освещение вопроса уместно на первом уроке следующей темы, посвященной феодальной раздробленности.

Если останется время из-за иного построения урока (например, без работы над документом), можно рассмотреть вопрос на этом уроке. Ввиду важности его укажем основное направление ответа.

Одной из причин распада является *натуральный характер хозяйства*. Когда зародилось феодальное землевладение, эксплуатация крестьян осуществлялась путем барщины и натурального оброка. Каждое феодальное хозяйство обеспечивало себя целиком как орудиями труда, так и средствами существования — продуктами питания, одеждой, обувью, жильем. Поэтому каждый феодал был экономически независим от других феодалов, не нуждался в их помощи для ведения хозяйства, стал экономически независим и от князя, от которого прежде получал часть дани, насильственно собранной дружиной.

Наряду с экономической независимостью он стал стремиться и к политической независимости. Почему?

Формирование феодального хозяйства предполагало повседневную организацию труда крестьян, наблюдение и контроль за их деятельностью. Феодалу нужны были и прямые средства повседневного принуждения непо-

слушных крестьян, нередко портивших барское имущество, небрежно выполнявших «урок». Кроме того, в каждом поместье, каждом феодальном владении были свои порядки работы, их надо было установить, а также нужно было зафиксировать повинности.

Всю эту деятельность феодал не мог осуществлять, прибегая к помощи центральной власти. Она была далеко, ее возможности ограничены, да и условия в каждом пункте были различны.

Кроме того, использование правительственной администрации и воинских сил обошлось бы дорого и не достигло бы эффекта. Феодалу нужны были силы, подконтрольные именно ему и от него зависящие. Вот почему каждый феодал постепенно создавал местную, ему подчиненную администрацию и принудительные силы. Каждый феодал издавал свои распоряжения на подвластной ему территории, имел свой суд, тюрьму, слуг для наказания виновных и военную силу в виде дружины для выполнения постановлений суда или борьбы с «разбоем» (так называли вооруженные выступления крестьян). Сам феодал был главным судьей и рассматривал в суде все спорные случаи с крестьянами или между крестьянами, проступки крестьян. Судебные решения феодала обжалованию не подлежали.

Специальные слуги феодала следили за своевременным выходом крестьян на барщину, за количеством и качеством оброка. Особыми правилами точно устанавливались повинности, их размер, сроки. За нарушение их взымали штраф, подвергали телесному и тюремному наказанию, конфисковали часть имущества.

Таким образом, вся принудительная, или государственная, власть была сосредоточена в руках феодалов. Это произошло не сразу, а постепенно, по мере того как распространялся процесс закрепощения с помощью сильной княжеской власти. С увеличением числа зависимых крестьян необходимость в последней ослабевала. Крупные восстания крестьян были редки и не охватывали одновременно многих районов страны; завоевания соседних народов прекратились, ибо главным средством обогащения господствующего класса стали не войны и обложение данью, а эксплуатация зависимых крестьян в рамках феодального хозяйства. Феодалы потеряли заинтересованность в сильной центральной власти и, наоборот,

стремились сосредоточить всю полноту власти над крестьянами в своих руках.

Некогда могущественное государство слабело и вскоре стало распадаться на мелкие феодальные государства.

Мы с вами познакомились, заключает учитель, с образованием феодализма в Киевской Руси. Почему же государство этого времени называется раннефеодальным? Учащиеся обычно отвечают на вопрос сами, но возможно в иных классах потребуется помощь учителя.

«Раннефеодальное» государство предшествует окончательному установлению феодальных отношений. Оно возникает в условиях разложения первобытнообщинного строя и зарождения классов, оно характерно объединением обширных территорий в единое, пока еще примитивно управляемое государство. Сильная княжеская власть помогает укреплению знати, которая постепенно переходит от обогащения за счет дани к организации феодального хозяйства, основанного на эксплуатации зависимых крестьян. *Пока процесс феодализации еще не завершился, пока он протекает в рамках объединенного государства и под его покровительством, государство называется «раннефеодальным».*

В конце урока проверяется, как учащиеся записали план урока. 2—3 ученика прочтут различные планы, в результате чего выясняется правильный вариант.

Д о м а ш н е е з а д а н и е (помимо работы над документом):

1. Прочтите параграф учебника и выясните, как и почему шел распад Киевской Руси. 2. Установите различия между языческой религией славян и христианством, используя текст параграфов 3 и 4.

Во втором уроке, таким образом, применены проблемный рассказ, работа над документом, вычленение главных вопросов урока.

С точки зрения формирования мировоззрения имеет значение показ возникновения нового в недрах старого, факта и роли классовой борьбы. Строгая последовательность в выявлении причинно-следственных связей подчеркивает закономерность развития. Вместе с тем было рассмотрено своеобразие истории России по сравнению с рядом других стран. Но то, что это своеобразие было свойственно и некоторым другим народам, обнаруживает общность и закономерность такого своеобразия, не нарушающего закономерности исторического развития в целом.

Урок 3. Древнерусская народность и ее культура

Тема может быть рассмотрена по-разному в связи с тем, что имеется учебный кинофильм «Культура Киевской Руси».

Вариант I

Если учитель найдет возможным его использовать (это нецелесообразно в случае, если учащиеся видели его в VII классе), урок строится следующим образом, учитывая, что демонстрация фильма длится 25 минут. Домашнее задание проверяется только по одному пункту, требовавшему сравнения языческой и христианской религии. Работа над документами выполнялась письменно, и учитель проверяет ее дома с тем, чтобы обсудить на одном из следующих уроков (лучше — на первом уроке очередной темы). Распад Киевской Руси обсуждается тоже на том уроке в связи с характеристикой феодальной раздробленности. Вопрос же о христианстве нужен для понимания картины.

Перед демонстрацией фильма ставятся четыре вопроса:

1. Продумайте причины высокого уровня культуры в Киевской Руси. Почему в тех условиях могла возникнуть такая высокая культура?

2. Какое влияние оказывали церковь и христианская религия на характер культуры?

3. Кто являлся творцом культуры? Докажите свой ответ материалами фильма.

4. Какое значение имеет для нас знакомство с культурой древней Руси?

Во время демонстрации фильма, пользуясь паузами между комментариями диктора, ставятся отдельные вопросы на размышление:

— О чем свидетельствует производство различных типов замков?

— Укажите факты преемственности между техникой и культурой X—XII вв. и культурой последующих веков и т. д.

После демонстрации фильма обсуждаются все вопросы. Оставшееся необсужденным из-за трудности быстрого ответа предлагается продумать дома. Чаще всего это вопросы 1 и 4 к фильму.

Если фильма нет или его видели в VII классе, урок будет построен по-иному.

Примерный план урока

1. Общественные условия развития культуры Киевской Руси.
 2. Роль народа в создании культуры (искусство, ремесло, устное творчество).
 3. Культура на службе господствующего класса. Роль церкви.
 4. Место Киевской Руси в мировой истории.
- Быт феодальной знати и народа на уроке не освещается, так как учащиеся прочтут учебник, где изложен этот вопрос.

Урок строится в виде рассказа с отдельными элементами беседы. На уроке используются иллюстрации учебника и других изданий (БСЭ; «История русского искусства». Изд-во Академии художеств СССР, 1961; настенные картины).

План урока характерен иной структурой изучения темы по сравнению с учебником. Отчасти это свойственно и планам других изложенных в главе V уроков. Содержание урока в старших классах должно, как правило, отличаться целиком или частично своим построением. Во многих случаях вводятся новые проблемы, нерассматриваемые в учебном пособии, частично новые факты. Это вызвано рядом причин, в частности тем, что ни один учебник не может учесть ни уровня любого класса, ни методической системы каждого учителя, ни происходящих после его издания изменений в науке. Кроме того, учащиеся старших классов относятся довольно критически к урокам, повторяющим учебник: их интерес в подобном случае, бесспорно, падает.

Наконец, несхожесть содержания урока и учебника поощряет мышление учащихся, вынужденных связывать материал урока и книги.

Урок начинается с общей оценки уровня культуры Киевской Руси. Учитель говорит о том, что она достигла в X—XII вв. такой высоты, которая поставила страну в один ряд с самыми культурными странами Европы. Чем же объяснить это явление? Этот вопрос обращается к учащимся, которые на основе первых двух уроков темы дают мощный, но недостаточный ответ. Учитель дополнит его и подведет итоги. Причины быстрого и блестящего расцвета древнерусской культуры состоят в том, что образование обширного и могущественного государства создало условия для относительно спокойной хозяйственной деятельности народных масс.

Поэтому в эти века наблюдается заметный рост производительных сил — техники и трудового опыта. Единое государство с общей территорией содействовало превращению разрозненных славянских племен в единую народность с общей территорией. Начавшаяся связь между племенами подняла культуру отстающих северных племен и дала толчок общему подъему ее. Отделение ремесла от сельского хозяйства и возникшая в связи с этим специализация двух крупных отраслей хозяйства содействовали развитию каждой из них. Специализация профессий внутри ремесла подняла уровень каждой профессии — металлургов, кузнецов, строителей, ювелиров. Кроме того, имела значение связь с Византией, Болгарией и другими стра-

нами, культура которых была самобытно переработана древнерусской народностью.

Образование древнерусской народности также было важным фактором развития культуры. Необходимо разъяснить учащимся, что после распада родовых и племенных связей, в ходе складывания государства прежние славянские племена превращаются в народность, отличающуюся общностью территории, сходством хозяйственных занятий, постепенно усиливающейся общностью психического склада и культуры. Население, вошедшее в древнерусскую народность, воспринимало друг у друга приемы ведения хозяйства, черты быта, нравов и духовной культуры.

Таковы общие причины развития культуры в древней Руси.

С чего же, по-вашему, обращается учитель к классу, надо начать изучение культуры? Мы увидим с вами изумительные по красоте храмы, но возможны ли они без десятилетиями накопленного строительного мастерства каменщиков, плотников? Мы посмотрим ажурные изделия из металла, но могли ли быть созданы эти памятники искусства, восхищающие и по сей день ценителей красивого, если бы мастера не умели плавить металл, ковать его, отливать в причудливые формы? Мог ли монах тратить годы на изготовление рукописи с изумительными миниатюрами и заставками, если бы его не кормил труд земледельца? Следовательно, кому в первую очередь мы обязаны культурой древней Руси? Кто ее главный творец и создатель?

Бесспорный при такой постановке вопроса ответ учащихся позволяет перейти ко второму пункту плана. Не излагая всего учебного материала урока, приведенного в учебнике и рекомендуемых пособиях, мы обратим внимание читателя на основные идеи раздела. Начав с характеристики ремесленного искусства, учитель покажет, что только при развитой технике ремесла возможно появление прикладного искусства. Искусство филиграни¹ появляется только после того, как ремесленники научились плавить, ковать, паять, вытягивать проволоку различного диаметра. Недаром археологи нашли до 150 различных изделий из железа и стали. Этот факт, как и изготовление замков различной, подчас причудливой конструкции, свидетельствует о том, что металлопроизводство было далеко не в зачаточном состоянии. Применение зерни для украшений возможно было только после того, как мастера научились плавить руду до жидкого состояния и отливать металл в мельчайшие формы. Прежде чем изготовить изящной формы посуду, нужно было изобрести гончарный круг и гончарный горн для обжига. Словом, искусство появляется на основе производства, которое было целиком в руках народа. И только труд народных масс обеспечил появление изделий такого совершенства, о которых иностранцы, приезжавшие на Русь в те века, говорили: «Нигде такой красоты нет».

Но ум и мастерство народа сказались не только в предметах, постройках и других материально осязаемых вещах. Народное творчество является основой всей, в том числе духовной, культуры человечества. В процессе труда и практического освоения природы народ осмысливал действительность, мечтал о ее совершенстве, а так

¹ Эти технические понятия — филигрань (скань), зернь, эмаль учащиеся знают по элементарному курсу. Они разъяснены в пособии П. С. Лейбенгруба «Изучение элементарного курса истории СССР в VII классе». М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

как в его распоряжении не было письменности, воплощал свои мысли и идеалы в устном творчестве. Используя материал пособий, необходимо подчеркнуть разнообразие его форм, реалистичность народного творчества. Даже в фантастических сказках о «скатерти-самобранке», «сапогах-сорокоходах», чудесной прялке нашли отражение мечты народа о лучшей доле, об облегчении труда, его стремление к совершенствованию его, его гордость тем, что чудесное находится в руках владеющего мастерством, т. е. в руках трудящегося человека. Народное устное творчество постоянно величает труд, человека, способного на то, на что не способна дружина,—превосходное подтверждение этому.

Вместе с тем в устном творчестве находит выражение протест против гнета:

...А для собаки-то князя Владимира
Да не вышел бы я вон из погребца,—

говорит Илья Муромец. В народном творчестве, таким образом, отражалась своеобразная демократическая культура масс, противостоящая культуре господствующего класса. И несмотря на то что феодальное государство всячески препятствовало развитию народной культуры, держало народ в невежестве, народ всегда был хранителем свободолюбивых традиций и передовых идеалов.

Все эти соображения излагаются учителем, сопровождающего их доказательствами из текстов фольклора.

Однако народная струя в культуре не была в то время господствующей. Правящий класс, в руках которого были и богатство, и сила государства, и церковь, имел достаточно средств для того, чтобы свою культуру сделать преобладающей и оказывать влияние на идеологию масс. Для этого использовалась религия. Для этого и культура была поставлена на службу интересам феодалов. В руках господствующего класса была письменность, с помощью которой распространялась феодальная идеология. Этой же цели служило и искусство.

Рассказав в пределах учебника о письменности и литературе, учитель обратит внимание на то, что рукописный характер литературы препятствовал массовости воздействия ее, тем более на неграмотные массы крестьян. Поэтому целям массовой пропаганды служило искусство, в первую очередь архитектура храмов и других религиозных сооружений.

Показывая изображение Софийского собора в Киеве и Новгороде, учитель прежде всего обращает внимание на их размеры. Храм призван был потрясать воображение верующего, привыкшего к лачуге в обывденной жизни. Он должен был предстать как выражение подавляющего могущества всевышнего. Кроме того, сооружение храма исполнено символов, знание которых обеспечивало идеологическое воздействие на верующих. Так, крест, по форме которого сооружались многие церкви, напоминал о «распятии» Христа, само здание храма символизировало «божье царство» и т. д. И у верующего, глядящего на храм и знающего его символику, возникали соответствующие мысли и образы (ассоциации). Духовенство при сооружении храмов стремилось использовать мастерство строителей, чтобы создать наиболее благоприятные условия для влияния на моля-

щихся. Так, в церквях была превосходная акустика, необходимая для полного звучания голоса священника и хора. Большую роль в церкви играла живопись. Иконы, сцены, воспроизводящие библейские легенды, внушали верующим религиозные идеи. На фресках изображались и князя, члены его семьи, разумеется, так, чтобы они вызывали поклонение.

Учитель покажет фреску Софийского собора в Киеве, изображающую жену и дочерей Ярослава Мудрого. Вокруг головы каждой из них нимб, свидетельствующий их святость, в руках освященные свечи. Связь религии и княжеской власти здесь очевидна.

Целесообразно показать мозаику Дмитриевского или Михайловского монастыря — «Дмитрий Солунский». Дмитрий облачен в рыцарские доспехи, вооружен копьем, щитом, кинжалом и вместе с тем осенен нимбом. Фреску «Жена и дочери Ярослава Мудрого» и мозаику «Дмитрий Солунский» следует рассмотреть и с чисто эстетической стороны. В этих изображениях привлекает внимание одухотворенность лиц, плоскостность, бесплотность фигур, их фронтальная поза, т. е. они повернуты всей фигурой к зрителю, к нему же обращены глаза. Все эти фрески призваны были возбуждать религиозное чувство.

Однако при всем стремлении поставить искусство на службу господствующему классу народные мастера находили возможность изобразить реалистические картины нерелигиозного содержания. Таковы «музыканты», или «скоморохи», и «охота на медведя» в Софии Киевской.

Несмотря на классовое содержание господствующей культуры, и в ней нашло выражение блестящее и самобытное мастерство русских строителей, художников. Недаром памятники древнего искусства привлекают наше внимание и находятся под защитой государства.

Таковы основные линии раскрытия темы о древнерусской культуре.

В конце урока подводятся итоги и делается вывод о месте Киевской Руси в истории СССР и мировой истории. Оно определяется тем, что единое государство способствовало установлению более прогрессивного строя — феодального. Киевская Русь оберегала древнерусскую народность от нападения кочевников, а также спасла от них и другие европейские страны. Киевская Русь явилась колыбелью русского, украинского и белорусского народов и создала условия для их быстрого развития наравне с другими передовыми странами. Ее культура была огромным вкладом в культуру нашей Родины, в культуру всего человечества.

Домашнее задание:

Прочтите параграф учебника и ответьте на вопрос: какое значение имеет для нас знакомство с культурой древней Руси?

Этот урок был дан в двух вариантах. Первый из них строился на наглядном показе фактов, сопровождаемых комментариями диктора. Учащиеся привлекаются к самостоятельному обобщению этих фактов, но таким образом, чтобы ответы на вопросы не содержались в дикторском тексте.

Другой урок строился в форме рассказа с элементами беседы и самостоятельного анализа картин.

Идея вариативности уроков должна быть принята на вооружение учителей¹. В зависимости от уровня класса, от методических задач учителя, от содержания применяется тот или иной вариант урока, каждый из которых имеет свои достоинства и недостатки.

ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК ПО ТЕМЕ «ОБРАЗОВАНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ РУССКОГО ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА»

План этого урока построен на основе исходных сообщений, изложенных в главе IV. В принципе можно было бы ограничиться обсуждением одной этой темы, памятуя, что до нее был уже подобный урок. Однако важно ввести прежние знания в систему новых, важно четко представить образование Русского централизованного государства как определенный этап в истории страны.

Поэтому обсуждение начинается с вопросов:

1. Назовите периоды истории Руси с IX до XVII в.
2. Какой строй господствовал в течение всех этих периодов?
3. Какие формы государства вам известны на Руси с IX по XVI в.?
4. Что их отличает друг от друга и что в них общего?
5. Что важнее для определения их классового характера — общее или различия? (Промежуточные вопросы к нему: Что является главным признаком государства? вспомните тему «Возникновение научного коммунизма». Чьи же интересы защищали все эти формы государства?)

После этого делается вывод о том, что при одном и том же общественном строе (феодальном в данном случае) могут быть различные формы государства, классовая сущность которых одинакова.

6. Как развивалось управление на Руси?

¹ Мы настоятельно рекомендуем познакомиться с книгой Н. Г. Дайри «О методических вариантах уроков истории» (М., Учпедгиз, 1958), подробно рассматривающей эту важную проблему методики.

7. Приведите доказательства того, что к концу XV в. в России уже сложилось централизованное государство. (В экспериментальных классах учащиеся приводили материалы музея.)

8. Каковы причины его образования?

9. В чем состоит различие между централизованным и единым раннефеодальным государствами?

10. Приведите основные факты расширения Русского централизованного государства в XV—XVI вв.

11. Что такое опричнина и каково ее значение?

12. Завершилась ли централизация государства в XV в.? Или она продолжалась в XVI в.? Докажите свою мысль.

13. Как изменилось положение крестьян в централизованном государстве? Сделайте отсюда вывод о классовой функции этого государства.

14. Было ли образование централизованного государства прогрессивным? Докажите.

15. Чем поучительно для нас изучение этой темы? Какие можно сделать выводы, имеющие значение и в наше время?

Если учитель располагает временем, ставится вопрос:

16. Сопоставьте правление и личность Ивана III и Дмитрия Донского (Ивана IV и Ивана III)¹. Что общего между ними и каковы различия? Объясните их условиями эпохи.

При условии успешного усвоения темы на прежних уроках большинство вопросов обсуждаются в быстром темпе.

ТЕМА УРОКА. «ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА В XVII В.»

Примерный план урока

1. Развитие феодального хозяйства в XVII в.
2. Развитие ремесла и возникновение мануфактуры.
3. Торговля в XVII в. Начало складывания всероссийского рынка.

Урок начинается с объявления темы урока. Затем учитель говорит, что со второй четверти XVII в. в исто-

¹ Из двух сопоставлений избирается одно.

рии России начинается новый период. Что нужно хорошо знать, чтобы понять новый период? Учащиеся ответят:

— Надо знать предшествующее время.

Это неизбежный ответ, так как сущности нового в XVII в. они не знают, а по отрывочным воспоминаниям элементарного курса обобщить особенности нового века не могут.

— Что характерно для десятилетий конца XVI и начала XVII в.?

После ответа учащихся, подчеркивающих разруху в стране, учитель начинает изложение, называя постепенно пункты плана. Это в данном случае важно, чтобы обеспечить последовательность усвоения и воспроизведения содержания урока, предполагающего тесную связь между разделами темы.

После победы над интервентами в 1613 г. был созван Земский собор, на котором был избран новый царь Михаил Федорович Романов.

На Земском соборе присутствовали главным образом бояре и дворяне, состоятельные представители 50 городов и, по недоказанному предположению, несколько чернососных крестьян. Крепостных крестьян, разумеется, не было (в сильном классе последняя фраза не произносится).

О чем свидетельствует состав собора? После ответа учащихся учитель продолжает:

Таким образом, вопрос о дальнейших задачах страны, лежавшей полуразрушенной и опустошенной, со значительно сократившимся населением, как после страшной эпидемии, должны были решать бояре и дворяне. Представители 50 городов большого значения не имели. Естественно, что все вопросы как на этом соборе, так и впоследствии решались, как мы увидим, в интересах господствующего класса.

Тем не менее изгнание интервентов, защита постоянным правительством границ страны обеспечили длительное спокойствие и безопасность. И можно только поражаться тому, как закабаленные массы своим трудом в несколько десятилетий восстановили хозяйство. Более того, благодаря опорным пунктам или сплошным линиям заграждения от степных кочевников началось освоение новых земель на окраинах — в районах Воронежа, Там-

бова, Башкирии и др. Часть земледельческого населения переводилась туда правительством, еще больше туда бежало крепостных крестьян и холопов. Колонизация привела к распространению земледелия в новых местах, в частности в Сибири. Важно отметить, что земледелием, которое туда было перенесено русским народом, стало заниматься и нерусское население. Для того чтобы обеспечить развитие земледелия в новых местах, русскому человеку нужно было выявить, например в таежных районах Сибири, пригодные для этой цели земли, определить наиболее урожайные для данной почвы злаки, целесообразную технику ведения хозяйства. В этом сказалось одно из проявлений роли народных масс в истории СССР.

И на старых землях, так же как на новых, была восстановлена и распространена двухпольная и трехпольная система земледелия. Правда, в ряде мест продолжалась подсечная и переложная система, что зависело от природных условий.

Сеяли главным образом рожь и овес. В некоторых местах сеяли ячмень, пшеницу, просо и другие зерновые. В ряде районов, например во Владимире, появилось промысловое садоводство.

Орудия труда были те же, что и прежде. В этом отношении XVII в. никакого прогресса не обнаружил. Нет движения и в технике обработки земли. Нечерноземные земли удобрялись навозом, но это было и раньше. Техника земледелия оставалась рутинной, и естественно, что урожайность была невелика. Для ржи — сам-2, сам-3 (в некоторых местах — сам-6), для овса — сам-1,5 (местами сам-5, сам-6). Целесообразно привести мысль В. И. Ленина о причинах низкого уровня сельского хозяйства в условиях крепостничества¹. К. Маркс также говорит, что «угнетение земледельца истощает его поле и делает последнее неплодородным»². Поэтому в XVII в. было, как и прежде, много неурожайных и голодных лет. Крестьянство вообще было плохо обеспечено хлебом из-за неурожая и грабежа феодалами и государством.

И все же в XVII в. наблюдается все возрастающая

¹ См.: В. И. Ленин. Полное собрание сочинений. Т. 3, стр. 185.

² «Архив К. Маркса и Ф. Энгельса». Кн. I. М., 1924, стр. 275—276.

продажа хлеба. Хлеб становится распространенным товаром. В нем нуждались города, районы, не производившие хлеба или мало его производившие: Нижнее Поволжье, долгое время Сибирь, районы технических культур — льна и т. д.

Откуда же брался этот хлеб? Кто его продавал, если массе крестьян его не хватало?

Главным образом бояре, монастыри, казна и отчасти зажиточные крестьяне. Скапливая значительные массы зерна, феодалы выбрасывали его на рынок, когда цены были высокими, и наоборот, придерживали, когда цены падали.

И чтобы увеличить количество товарного хлеба, каждый феодал стремился расширить барщину, увеличить размер земельных владений и число крепостных крестьян. А это было возможно благодаря обилию неосвоенных земель. В одном из документов той эпохи сообщается о том, что «бояре и многие ближние государя... помещики и вотчинники в диких полях построили многие села и деревни...»¹

Вот почему вотчинники и помещики, разница между которыми фактически почти стирается в XVII в., бесконечно просят новых земель и крестьян, а правительство им жалуется эти земли вместе с крепостными. Эти пожалования относились не только к отдельным людям, но и к целым группам. Больше же всего получали фавориты и родственники царской семьи. Так, Нарышкины за 15 лет получили 6500 дворов. За последние 20 лет XVII в. было роздано около 24 500 дворов. Все большее закрепощение привело к тому, что к последней четверти века только 10% крестьян было свободным².

Увеличение обрабатываемых земель и расширение барщины содействовало развитию товарного сельского хозяйства, обмену и связям между различными районами страны.

Еще большие успехи товарного производства наблюдаются в городе, в ремесле.

Учитель напоминает, что ремесло на Руси было двух видов: крестьянское домашнее и городское. Первое

¹ «Очерки истории СССР. Период феодализма. XVII век». М., Изд-во АН СССР, 1955, стр. 52.

² Там же, стр. 151.

в значительной части обеспечивало крестьянское хозяйство и только частично производило свою продукцию для продажи. Второе — главным образом производило для продажи, преимущественно на заказ. В XVII в. вместо работы на заказ распространяется работа на сбыт, т. е. производство ремесленной мастерской теперь рассчитано не на конкретного заказчика, а на стихийный спрос рынка.

Учитель обращается к классу с вопросом:

О чем свидетельствует замена работы на заказ работой на сбыт?

Необходимо добиться образного представления об особенностях этих понятий. При работе на заказ ремесленник зависел от наличия заказов, и каждое изделие предназначалось для определенного лица или учреждения. В периоды отсутствия заказов ремесленник мог сидеть и без дела. Во всяком случае производить изделия сверх числа заказанных было рискованно.

Иное дело при работе на сбыт. Ремесленник производит возможно большее количество изделий, рассчитывая все их рано или поздно продать. Он их выносит на рынок, продавая всем желающим. От заказов, хотя он их и принимает, ремесленник уже не зависит.

Из этого различия следует, что ремесленник перестал бояться залеживания товара, так как изделия, изготавливаемые на сбыт, пользуются большим и постоянным спросом.

— Какова же, по-вашему, причина этого нового явления?

Учащиеся укажут и на совершенствование техники, и на рост производительности труда, и на увеличение населения и спроса.

Ремесло, подведет итоги учитель, работающее на сбыт, называется, по определению В. И. Ленина, *мелкотоварным*. Ремесленник стал *товаропроизводителем*. При этом товаропроизводителями становятся не только городские ремесленники, но и некоторые крестьяне, занимающиеся домашним промыслом — производством холста, обуви, посуды, канатов, одежды, дегтя и т. д.

Характеризуя отдельные виды ремесла, учитель объяснит и технические перемены в ремесле. В нем происходит дальнейшая специализация и отпочкование одних профессий от других. Одни кузнецы специализи-

руются на изготовлении подков и гвоздей, другие — на изготовлении топоров или ножей или сабель, пик. Деревообделочники разделялись на плотников, судостроителей, мастеров по изготовлению посуды (ложек) и т. п.

При этом важно и другое. Благодаря разделению труда и специализации совершенствовался трудовой опыт и множилось число инструментов и орудий труда. В каждой профессии складывался свой комплект инструментов. И чем больше повышался технический уровень профессии, тем больше было у нее инструментов. Это значило, что ремесленник, изготавливая изделие целиком, пользовался для различных рабочих операций различными инструментами. *Таким образом, ремесло в XVII в. достигло большой специализации, которая выражалась во все возрастающем разделении труда между профессиями и в разделении функций между орудиями труда.*

Повышение технического уровня ремесленной техники явилось одним из условий возникновения мануфактуры в России.

Мы подошли к сложному вопросу курса.

Учащиеся познакомились с мануфактурным производством в VI классе, повторили этот вопрос в VII, а затем в IX — в курсе новой истории. Сущность мануфактуры они знают.

Но истоки возникновения нового вида производства, и именно в России XVII в., требуют отчетливого объяснения.

Русская мануфактура возникала разными путями. Ее создавала казна, ее строили вотчинники, в ее зарождении принимали участие иностранцы. Наконец, ряд мануфактур возник благодаря скупщикам. Разорившиеся ремесленники получали от скупщиков, стоявших между товаропроизводителем и рынком, сырье, а подчас и орудия труда и постепенно превращались в **н а е м н ы х** **р а б о ч и х**.

Чем же объяснить возникновение русской мануфактуры именно в XVII в.? Технические предпосылки этого явления были изложены выше. Вторым условием явилось развитие товаро-денежных отношений, которые расширили спрос на многие изделия. Так, начало создания регулярной армии потребовало совершенствования металлургии, металлообработки, производства оружия.

Судостроение повлекло за собой расширение производства канатов, пеньки, смолварения и т. д.

Возросший спрос не мог быть в ряде случаев удовлетворен ремеслом на старой технической базе. Новым условиям соответствовало мануфактурное производство, уже ряд столетий известное Европе.

Однако мануфактура в России была в значительной мере крепостной из-за недостатка в свободной рабочей силе. Учитель объяснит это и отметит, что на мануфактуре вольнонаемными были главным образом специалисты, а крепостные работали на подсобных работах. В связи с этим ставится вопрос:

— Каковы, по-вашему, дальнейшие перспективы состава рабочих на мануфактурах? Какая категория — вольнонаемные или крепостные рабочие — будет увеличиваться, какая сокращаться по своему удельному весу? Почему?

Опираясь на знание исторического процесса в последующие столетия, учащиеся укажут, конечно, на первую категорию и объяснят это.

Однако, заметит учитель, это дело еще далекого будущего, а в XVII и в XVIII вв. происходит значительное увеличение числа крепостных рабочих.

Назвав несколько мануфактур, учитель кратко их характеризует.

Развитие мануфактур, которых в XVII в. было до 30, имело значительные последствия. Оно сокращало ряд видов домашнего ремесла и вместе с тем усиливало товарность сохранившихся видов. Расслоение среди крестьян и ремесленников усиливалось. Некоторые семьи простых ремесленников выросли впоследствии в крупных заводчиков (Демидовы, Баташовы и др.). Развивалось и товарное ремесло, не охваченное мануфактурой, но обеспечивавшее важными видами изделий. Разорившиеся ремесленники, как и часть бедных крестьян, шли в работные люди.

Третий вопрос плана начинается опять-таки с производства, а не непосредственно с торговли. По «Атласу истории СССР» (ч. I) или по настенной карте России XVII в. (в первом случае каждый ученик выполняет задание самостоятельно) учащиеся выясняют районы наибольшего распространения той или иной отрасли производства.

Чем же объясняется хозяйственная специализация различных районов страны?

Расширение и совершенствование производства, увеличение спроса на многие товары сделало невыгодным занятие всеми видами хозяйства, в том числе непродуктивными. Там, где хорошо рос лен и плохо росли другие культуры, выгоднее стало специализироваться на льне, продавать его и закупать пшеницу или рожь в других местах, где в свою очередь те культуры давали хороший урожай. Поэтому в районах Ярославля, Ростова, Костромы, Пскова, Новгорода посевы льна и конопли и их переработка стали основной специальностью населения.

Пока потребность в коже была небольшой, ее изготовляли всюду. С ростом товарности кожи и изделий из нее кожевенная промышленность стала специальной отраслью только некоторых районов — Ярославля, Вологды. Центры металлургии сосредоточились вокруг Москвы, Серпухова, Тулы, Каширы, где были легкодоступные залежи руды, в Заонежье, Тихвине, селе Павлово и т. д. Там же была и металлообработка. Кроме того, ею занимались в самой Москве, где в середине XVII в. насчитывалось 152 кузницы. В ряде мест, поблизости от рек, занимались судостроением, в других — специализировались на смоловарении, канатном производстве.

— К чему должна была привести хозяйственная специализация районов страны? — спрашивает учитель.

Старшеклассники легко ответят, что вследствие специализации усиливается и делается более устойчивым обмен между различными районами, возрастает их экономическая зависимость друг от друга.

Краткий очерк торговли подтвердит их заключение. При этом обращается внимание не только на связи между близлежащими областями, но и на опосредованную связь далеко расположенных друг от друга городов (например, Вязьма и Астрахань), которые обменивались товарами через другие города. Псков вел торговлю с 35 городами, Тихвин — с 45.

Надо обратить внимание учащихся на ярмарки — Макарьевскую, Свенскую (под Брянском), Архангельскую, Ирбитскую, куда с разных сторон свозились разные товары. Были и специализированные ярмарки, на которых торговали, к примеру, главным образом металлоизделиями. Развитие внутренней торговли повлияло

и на рост, в целом незначительный для XVII в., внешней торговли. В 1650—1655 гг. из России было вывезено около 1 млн. пудов хлеба, 500 тыс. аршин холста.

Экономические связи между различными районами страны определили фактическое слияние «всех таких областей, земель и княжеств в одно целое», т. е. *начало складывания всероссийского рынка.*

Работа над этим понятием, при условии постепенного, последовательного к нему приближения, окажется уже несложной.

Нужно только обязательно напомнить учащимся, что о начале процесса экономического объединения страны шла речь в связи с образованием централизованного государства. Теперь, в XVII в., т. е. после закрепления централизованного характера государства, значительно усилился процесс экономического объединения. Именно в этом сказалась ускоряющая роль борьбы с монголо-татарами, толкавшая к политическому объединению задолго до завершения экономического объединения.

Для закрепления дается логическое задание: в XVII в. в России впервые появилась ямская связь и почта. Объясните эти факты.

Задание позволит проверить степень понимания сущности складывания всероссийского рынка, так как только с появлением постоянных и устойчивых связей могла понадобиться регулярная ямская и почтовая связь.

Другой вопрос:

— Что из новых явлений в русской истории XVII в. не укладывается в рамки феодального строя, не соответствует ему?

Учащиеся используют весь материал урока для ответа на этот вопрос.

Домашнее задание:

Изучить параграф учебника и ответить на вопросы к нему:

1. Чем объяснить появление новых явлений в экономической жизни России XVII в.?

2. Докажите, что в России XVII в. усилилось экономическое единство.

3. Какие известные вам черты феодального строя проявили себя в экономическом развитии России XVII в.?

4. Какие факты экономической жизни XVII в. не соответствуют основным чертам феодального строя? (Если этот вопрос не рассмотрен на уроке.)

Урок 42. Начало освободительного движения в России.

Урок 43. Восстание декабристов и его историческое значение.

Урок 44. Развитие капиталистических отношений в России во второй трети XIX в.

Урок 45. Реакционная политика самодержавия.

Уроки 46 и 47. Общественное движение в 30—50-х годах XIX в.

Урок 48. Внешняя политика России во второй трети XIX в. Царизм и народы Кавказа.

Урок 49. Крымская война.

Уроки 50 и 51. Культура России в первой половине XIX в.

Урок 52. *Повторительно-обобщающий* (по XIX в.) *урок*.

Уроки 53 и 54. *Повторительно-обобщающие* (по всему курсу) *уроки*.

БИБЛИОГРАФИЯ

(краткий рекомендательный список)

Маркс К. и Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии. М., Госполитиздат, 1962.

Маркс К. Предисловие к «Критике политической экономии». Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т. 13.

Ленин В. И. Три источника и три составных части марксизма. Полное собрание сочинений. Т. 23.

Ленин В. И. Карл Маркс. Полное собрание сочинений. Т. 26.

Ленин В. И. О государстве. Сочинения. Изд. 4. Т. 29.

«Программа Коммунистической партии Советского Союза». М., Госполитиздат, 1961.

«Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС. Июнь 1963 года». М., Госполитиздат, 1963.

* * *

«Хрестоматия по истории СССР. С древнейших времен до конца XV века». Под ред. акад. М. Н. Тихомирова. М., Соцэкгиз, 1960.

«Хрестоматия по истории СССР. XVI—XVII вв.». Под ред. А. А. Зиминой. М., Соцэкгиз, 1962.

«Хрестоматия по истории СССР. XVIII век». Под ред. Л. Г. Бескровного и Б. Б. Кафенгауза. М., Соцэкгиз, 1963.

* * *

«История СССР». Указатель литературы для учителей средней школы. Под ред. С. С. Дмитриева. Вып. I. М., Всесоюзная книжная палата, 1962.

«Художественно-историческая литература по истории СССР». Указатель для учащихся средней школы. Под ред. С. С. Дмитриева. М., Всесоюзная книжная палата, 1962.

* * *

«Всемирная история». В 10-ти т. Т. 1—8. М., Госполитиздат, 1955—1961.

Гантаев Н. М. Церковь и феодализм на Руси. М., Изд-во АН СССР, 1960.

Греков Б. Д. Краткий очерк истории русского крестьянства. М., Соцэкгиз, 1958.

Емелях Л. И. Происхождение христианского культа. М., Учпедгиз, 1961.

Ерошкин Н. П. Очерки истории государственных учреждений дореволюционной России. Пособие для учителя. М., Учпедгиз, 1960.

- Зворыкин А. А., Осьмова Н. И., Чернышев В. И. и Шухардин С. В. История техники. М., Соцэкгиз, 1962.
- «История дипломатии». Изд. 2. Т. 1. М., Госполитиздат, 1959.
- «История народного хозяйства СССР». Курс лекций. Под ред. Ф. Я. Полянского (и др.). М., Соцэкгиз, 1960.
- «История русского искусства». Отв. ред. А. Л. Каганович. М., Изд-во Академии художеств СССР, 1961.
- «История русской литературы». В 3-х т. Глав. ред. Д. Д. Благой. Т. 1. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1958.
- «История СССР». Учебник для педагогических институтов. Под ред. П. И. Кабанова и А. И. Козаченко. М., Учпедгиз, 1961.
- Конюшая Р. П. К. Маркс и Ф. Энгельс об историческом развитии России. «История СССР», 1958, № 3.
- «Критика буржуазных концепций истории России периода феодализма». М., Изд-во АН СССР, 1962.
- «Народные исторические песни». М.—Л., «Советский писатель», 1962.
- Нечкина М. В. и Ким М. П. В. И. Ленин о роли народных масс в истории. «История СССР», 1960, № 2.
- «Основы коммунистического воспитания». Учебное пособие. Изд. 2. М., Госполитиздат, 1962.
- Самсонов А. М. Антифеодальные народные восстания в России и церковь. М., Изд-во АН СССР, 1955.
- Сахаров А. М. и Муравьев А. В. Очерки русской культуры IX—XVII вв. Пособие для учителя. М., Учпедгиз, 1962.
- Сахаров А. М. Некоторые вопросы истории СССР феодального периода. «Преподавание истории СССР в школе», 1963, № 3.
- «Советская историческая наука от XX к XXII съезду КПСС. История СССР». Сборник статей. М., Изд-во АН СССР, 1962.

* * *

- Анашкин И. Д., Рубин И. А. Архивные богатства — в помощь школе. «Преподавание истории в школе», 1963, № 6.
- Вагин А. А. и Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. Пособие для учителя. М., Учпедгиз, 1959.
- Герасимов Т. А. Кабинет истории в школе. Пособие для учителей. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1959.
- Закотнова Л. И. Изучение трудовой деятельности масс в курсе истории СССР. Под ред. М. В. Нечкиной. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- «Изучение школьниками истории своего края». Под ред. А. Ф. Родина и А. Н. Хмелева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- «Изучение истории СССР в IX классе» Под ред. А. И. Молока. Ч. I—II. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959—1961.
- Разин Е. А. История военного искусства. Т. 2. М., Воениздат, 1957.
- «Краеведческая работа в школе». Пособие для учителей истории. Сост. Н. В. Цыганов. М., Учпедгиз, 1959.
- Лейбенгруб П. С. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. Изд. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Лейбенгруб П. С. Изучение элементарного курса истории СССР в VII классе. Под ред. М. В. Нечкиной. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

Лернер И. Я. К изучению истории СССР в IX классе. «Преподавание истории в школе», 1963, № 4—5.

Прокофьев В. А. Исторические источники и исторические архивы. Пособие для учащихся VIII—X классов. М., Учпедгиз, 1959.
«Самостоятельная работа учащихся на уроках». Под ред. Б. П. Есипова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.



Артемов Н. Е. Первобытнообщинный строй на территории СССР. М., «Советская Россия», 1957.

Ерик П. Д. Первобытнообщинный строй на территории нашей страны. (Материал к урокам). «Преподавание истории в школе», 1957, № 4.

«Очерки истории СССР. Первобытнообщинный строй и древнейшие государства на территории СССР». Под ред. П. Н. Третьякова и А. Л. Монгайта. М., Изд-во АН СССР, 1956.

«Очерки истории СССР. Кризис рабовладельческой системы и зарождение феодализма на территории СССР. III—IX вв.». Отв. ред. Б. А. Рыбаков. М., Изд-во АН СССР, 1958.

Мавродин В. В. Народные восстания в древней Руси. XI—XIII вв. М., Соцэкгиз, 1961.

Каргалов В. В. Древние города Руси. «Преподавание истории в школе», 1963, № 1.

Каргалов В. В. Основные этапы монголо-татарского нашествия на Русь. «Преподавание истории в школе», 1963, № 4.

«История культуры древней Руси. Домонгольский период». Т. 1. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1948.

Шевяков В. Н. Подвиг русского народа в борьбе против татаро-монгольских захватчиков в XIII—XV вв. М., Соцэкгиз, 1961.

Григорян С. Н. Великие мыслители Средней Азии. М., «Знание», 1958.

Черепнин Л. В. Образование Русского централизованного государства в XIV—XV вв. М., Соцэкгиз, 1960.

Черепнин Л. В. Исторические условия формирования русской народности до конца XV в. В кн.: «Вопросы формирования русской народности и нации». Сборник. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1958.

Сахаров А. М. Образование Русского централизованного государства. «Преподавание истории в школе», 1961, № 4.

Карамзин Г. Б. Битва при Грюнвальде. Л., Учпедгиз, 1961.

Копанев А. И., Маньков А. Г. и Носов Н. Е. Очерки истории СССР. Конец XV — начало XVII вв. Под ред. И. И. Смирнова. Л., Учпедгиз, 1957.

«О крестьянской войне в Русском государстве в начале XVII в.» (Обзор дискуссии). «Вопросы истории», 1961, № 5.

Сахаров А. М. Очерки истории СССР. XVII в. Пособие для учителей. М., Учпедгиз, 1958.

Чистякова Е. В. Василий Ус — сподвижник Степана Разина. Пособие для учителей. М., Учпедгиз, 1963.

Мерзон И. И. Освободительная война украинского и белорусского народов. Воссоединение Украины с Россией. «Преподавание истории в школе», 1955, № 5.

Кузнецов И. В. и Лебедев В. И. История СССР. XVIII—середина XIX вв. Пособие для учителей. М., Учпедгиз, 1960.

«Очерки истории СССР. XVIII в.». Пособие для учителей. Под ред. Б. Б. Кафенгауза. М., Учпедгиз, 1962.

Подъяпольская Е. П. Восстание Булавина. 1707—1709. М., Изд-во АН СССР, 1962.

Епифанов П. П. Полтавская битва. М., «Знание», 1959.

Виргинский В. С. Творцы новой техники в крепостной России. М., Учпедгиз, 1962.

Познанский В. Таланты в неволе. Очерки о крепостных архитекторах, художниках, артистах и музыкантах. М., Учпедгиз, 1962.

Купцов А. И. Изучение истории разложения крепостничества и развития капитализма в России в IX классе средней школы. М., Учпедгиз, 1958.

Рубинштейн Н. Л. Крестьянское движение в России во второй половине XVIII в. «Вопросы истории», 1956, № 11.

Лещинский Л. М. Военные победы и полководцы русского народа второй половины XVIII века. М., Соцэкгиз, 1959.

Капшанинова З. И. Вопросы внешней политики в конце XVIII — начале XIX в. в курсе истории СССР IX класса. Материал к урокам. «Преподавание истории в школе», 1958, № 5.

Морозов А. А. Ломоносов. М., «Молодая гвардия», 1961.

Громов Н. И. Радищев в школе. Пособие для учителей средней школы. Изд. 3. Л., Учпедгиз, 1958.

Фадеев А. В. Отечественная война 1812 года. М., «Знание», 1962.

Ростунов И. И. Народные массы России в Отечественной войне 1812 года. «Военно-исторический журнал», 1962, № 6.

Нечкина М. В. Декабристы. М., Учпедгиз, 1949.

Окунь С. Б. Очерки истории СССР. Вторая четверть XIX века. Л., Учпедгиз, 1959.

Яцунский В. К. Промышленный переворот в России. «Преподавание истории в школе», 1955, № 5.

«Сороковые годы XIX века в мемуарах современников, документах эпохи и художественных произведениях». М., Детгиз, 1959.

Бестужев И. В. Крымская война. М., Изд-во АН СССР, 1956.

Ракова М. Русское искусство первой половины XIX века. М., «Советский художник», 1961.

Аксенов Ю. П. и Ильин Г. В. Влияние русской культуры на развитие культуры Украины, Белоруссии и Закавказья в XIX в. «Преподавание истории в школе», 1956, № 2.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Аннотирование — 123, 124—125
- Беседа — 47, 51, 53, 67—68, 73, 77—78, 141, 142, 196
- Воспитание коммунистическое — 9, 31, 40, 100, 101, 102, 134, 138, 145—157, 171, 220
- Воспитание научно-атеистическое — 21, 25—26, 28, 120, 154—157, 191—194
- Гипотеза — 108, 129
- Доказательность в обучении — 15—16, 53, 58, 66, 94, 96—97, 161
- Доклад или сообщение, его подготовка — 128—138
- Документ, работа с ним — 47, 104, 105—122
- Домашние задания — 90—92, 187, 196, 204, 209, 219
- Закономерность исторического развития, формирование понятия — 171—176
- Исследовательский принцип в обучении — 100—138
- Историзм в обучении, историческое мышление — 47—50
- Конспектирование — 126, 128
- Конфликтные ситуации — 76—77
- Краеведение — 134, 150
- Логические задания — 68—87, 94, 95, 163, 175, 183, 187, 193, 215, 217, 219
- Логические приемы анализа исторических явлений — 117—118
- Мировоззрение коммунистическое, его формирование — 144, 145—146, 157—183, 196, 204
- Мышление самостоятельное, его значение и пути развития — 45—46, 49, 50—53, 54, 62—99, 105—122, 156, 200
- Навыки и умения самостоятельной работы — 122—128
- Наглядные пособия, их анализ — 47, 88—90
- Периодизация истории, ее роль в обучении истории и воспитании — 79—83, 162—166
- Повторительно-обобщающие уроки — 166—171, 210—211
- Полемика — 138—144
- Понятия, их формирование — 19, 21—22, 24, 27, 28, 30, 31—33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 171—176, 196, 215, 219
- Признаки общественного явления, главные, существенные и несущественные — 21, 70, 77—78, 105, 112
- Проблемы курса, сквозные — 19—20
—потемные — 20—44
- Рассказ — 46—47, 62—67, 188—194, 196
- Рецензирование — 122—123
- Самообразование — 181
- Самостоятельность и активность — 50, 53, 103—104
- Связь между новыми и старыми знаниями — 14, 59—60, 166

Связь с современностью — 20—
21, 22—23, 72, 73, 153—154,
170

Сопоставление — 56—58, 85, 87,
112, 119, 153—154, 174—175

Творческие сочинения — 147—
150, 175—176

Тезисы, их составление — 127

Умозаключение — 97, 108, 117

Учебник и урок — 206

Учитель, его квалификация и
роль — 135, 137, 139, 144

Экскурсии, их роль — 93—99

Эмоциональное воздействие в
обучении истории — 98—99,
147



ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

Первобытнообщинный строй на территории СССР — 20, 21, 25, 75—76, 87, 94—95

Рабовладельческий строй на территории СССР — 22—24, 75, 90—91, 106—108, 143

Восточные славяне в древности — 20, 24—27, 72, 74, 83, 85, 91, 109, 118—119

Раннефеодальное древнерусское государство — Киевская Русь — 27—28, 29, 65—66, 74, 76, 89, 109, 110—113, 140—141, 183, 186—210

Восточная Европа, Закавказье и Средняя Азия в период феодальной раздробленности. Борьба народов нашей страны за независимость — 28—33, 89, 113, 140, 141—142, 167—171, 173, 202—204

Образование и укрепление Русского централизованного многонационального государства — 33—34, 65, 73, 74, 75, 76, 89, 142, 210—211, 219

Крестьянская война в Русском государстве и борьба с интервенцией польских и шведских феодалов в начале XVII века — 34—36, 114

Развитие крепостничества в XVII веке. Начало складывания всероссийского рынка — 35, 36—37, 73, 89, 90, 120—121, 135—136, 156, 211—219

Образование Российской империи и дальнейшее развитие крепостничества — 18—19, 37—38, 64, 84, 86, 87, 89, 142

Россия во второй половине XVIII — начале XIX века — 18, 35—36, 38, 39, 73, 76—77, 88, 89, 114, 115, 120, 173

Отечественная война 1812 года и ее историческое значение — 40, 173

Начало дворянского этапа в русском освободительном движении. Восстание декабристов — 40—42, 77, 114—115

Кризис крепостнической системы. Начало промышленного переворота в России — 42—44

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава I. Особенности и содержание систематического курса истории СССР	9
Особенности систематического курса	10
Отличия программ систематического и элементарного курсов	16
Основные проблемы курса	19
Глава II. Формирование самостоятельного, творческого осмысления исторического процесса	45
Значение развития самостоятельного мышления учащихся	45
Уровень развития мышления в IX классе	54
Пути развития мышления:	62
а) Рассказ учителя	62
б) Беседа	67
в) Логические задания	68
г) Анализ наглядных пособий	88
д) Домашние задания	90
е) Экскурсии	93
Глава III. Исследовательский принцип в обучении истории	100
Обоснование исследовательского принципа	100
Работа над документом	105
Привитие навыков и умений самостоятельной работы	122
Подготовка самостоятельного сообщения	128
О полемике на уроках	138
Глава IV. Некоторые вопросы коммунистического воспитания и формирования марксистско-ленинского мировоззрения на уроках истории СССР	145
Вопросы коммунистического воспитания	146
Некоторые вопросы и приемы формирования мировоззрения	157

Глава V. Примерные разработки некоторых уроков как реализация методической системы курса	184
Тема. «Раннефеодальное древнерусское государство — Киевская Русь»	186
Урок 1. Возникновение древнерусского государства	186
Урок 2. Развитие феодальных отношений и распад Киевской Руси	196
Урок 3. Древнерусская народность и ее культура	205
Повторительно-обобщающий урок по теме «Образование и укрепление Русского централизованного национального государства»	210
Тема урока. «Экономическое развитие Русского государства в XVII в.»	211
Библиография (краткий рекомендательный список)	223
Предметный указатель	227
Тематический указатель	229

ИСААК ЯКОВЛЕВИЧ ЛЕРНЕР
ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СССР
В IX КЛАССЕ

Редактор *Н. В. Попов*. Обложка *Н. А. Перовой*.
Худож. редактор *Л. В. Голубева*. Техн. редактор
В. В. Тарасова. Корректор *Е. А. Блинова*. Сдано
в набор 15/XI 1963 г. Подписано к печати 2/XII
1963 г. Формат 84×108¹/₃₂ Бум. л. 3,63 Печ. л. 14,5
Усл. п. л. 11,89 Уч.-изд. л. 12,77 А 11353 Ти-
раж 45 300 экз. 1-й завод 20 000 экз. Цена 44 коп.
Заказ 566 Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодин-
ская ул., 8. Типография изд-ва АПН РСФСР, Москва,
ул. Макаренко, 5/16.

6

44 коп.

