

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

БОРЬБА

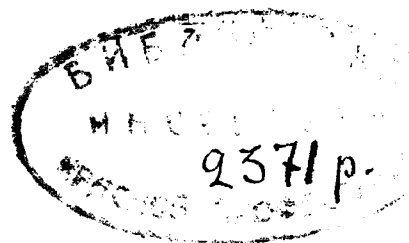
КЛАССОВ

5-й экз.

№ 5-6 МАЙ 1934

ИСТОРИЧЕСКИЙ МАССОВЫЙ ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ЖУРНАЛ

4-й год издания



ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА НОВОМ ЭТАПЕ

Постановление ЦК партии и правительства от 16 мая с. г. о преподавании гражданской истории в школах СССР переводит все дело исторического образования в нашей стране на новую, высшую ступень. Оно стоит в самой непосредственной связи со всеми предшествующими решениями и директивами партии в области воспитания и обучения новых поколений строителей социализма в нашей стране.

Директива партии от 25 июля 1930 г. о введении всеобщего обучения требовала не только своего немедленного осуществления, но и дальнейших широких мероприятий по коренной перестройке и дальнейшему улучшению качества воспитания и обучения молодых поколений. Постановление ЦК партии об увеличении объема общеобразовательных знаний (от 5 сентября 1931 г.) и о создании новых учебных программ и режиме в массовой школе (от 25 августа 1932 г.) означали требование сделать нашу школу основной базой для такой перестройки всего дела просвещения масс и главным звеном той культурной революции, которая должна сопровождать победоносное строительство социализма в нашей стране.

Вторая пятилетка—пятилетка построения бесклассового, социалистического общества—означает вместе с тем и новую, высшую фазу культурной революции. Гигантские задачи второй пятилетки могут быть выполнены только при массовом, всеобщем, небывалом еще в истории подъеме просвещения в нашей стране.

Вопросы социалистической культуры становятся все более и более актуальными. Они стоят в самой непосредственной связи с той основной политической задачей, которую нам предстоит в основном решить в течение второй пятилетки построения социализма. Эта задача сформулирована и в

решениях XVII съезда партии как задача ликвидации пережитков капитализма в экономике и в сознании людей. Грандиозные достижения пролетарской диктатуры уже произвели настоящий переворот в сознании многих миллионов людей. Произошла и происходит огромная ломка старого мировоззрения. Постепенно подвергаются пересмотру и отбрасываются даже наиболее устойчивые навыки и пережитки капитализма не только во всем складе общественной и личной жизни, но и в сознании людей.

В этом бурными темпами развивающемся культурном строительстве огромное место принадлежит нашей школе и учительству как живому и непосредственному организатору массового просвещения в нашей стране. Ленин указывал еще в первые годы революции, что учительство массовой школы «есть тот аппарат, который должен двигать работу, будить мысль, бороться с предрассудками, которые еще до сих пор существуют в массах»¹.

Все мероприятия советской власти шли и идут по линии усиления внимания к работе в школе и к учительству как к основному и центральному стержню всей нашей работы в области культурного строительства.

Особенно выдающееся значение имеют последние директивы товарища Сталина, направленные к перестройке исторического образования как важнейшей части общего образования в нашей стране.

Роль и значение исторического образования в условиях строительства социалистической культуры чрезвычайно велики.

«Пролетарская культура, — не раз говорил Ленин, — должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество вырабатывало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества»².

Знание прошлого приобретает актуальнейшее значение и для нашего настоящего. Без овладения культурным наследием прошлого и без революционной переработки его мы не можем строить социалистической культуры пролетариата. Воспитание миллионов строителей социализма пойдет шире, глубже и активнее, если оно будет базироваться на усвоении и освоении глубочайших исторических перемен, которые произвела пролетарская революция. Мы имеем сейчас новое поколение, которое не знает эксплуатации, не видело «живого городского», которое не испытало на собственном опыте экономического и политического гнета и не может гореть такой активной ненавистью к капитализму, какую знают старшие поколения. Эту ненависть к эксплуатации, к старому вековому рабству, в котором живут и сейчас еще $\frac{5}{6}$ всего населения земли, должна воспитать вся система нашего просвещения и нашей пропаганды. Первое место в этой системе должно быть отведено истории.

Между тем это ее место до последнего времени недостаточно учитывалось. В нашей массовой школе истории отводилась довольно скромная роль. Она долгое время входила в курс обществоведения и привлекалась лишь для объяснения современности. С 1923 г. она совершенно исчезла из учебных планов как самостоятельная дисциплина. Лишь при перестройке школы на основе исторических решений ЦК ВКП(б) 1931 г. Наркомпрос предложил всем школам ввести в учебные планы и создать программы по истории, введя последнюю особым курсом во второй ступени. Но работу по внедрению исторического образования тормозило почти полное отсутствие учебников. Постановление ЦК ВКП(б) 1932 г., указывая на дефекты школьной работы при реализации директив ЦК 1931 г., отметило необходимость создания новых, улучшенных программ и стабильных учебников. В январе 1933 г. было вынесено соответствующее решение, и к началу учебного года были подготовлены первые стабильные учебники по истории. Однако новые учебники не давали учащимся того, чего добивалась своими решениями и указаниями наша партия. Отражая общие недочеты нашей научно-исследовательской работы в области истории, учебники загружали ребят общесоциологическими обоб-

¹ Ленин. Т. XXV, стр. 453.

² Ленин. Т. XXX, стр. 406.

щениями и абстрактными схемами в ущерб конкретному фактическому материалу. Дети не получали представления о живых исторических лицах и событиях, у них не вырабатывалось исторической перспективы.

Товарищ Сталин дал принципиальные указания в деле радикальной перестройки всей системы исторического образования. Без знания исторических фактов в определенной преемственности и причинной связи не может быть образованных марксистов, каких должна готовить наша школа. Учащиеся могут выработать историческую перспективу изучением конкретной истории всех эпох, а не изучением только ближайших к нашей современности исторических событий. Политически актуальным может и должно стать изучение и таких исторических проблем, которые хронологически занимают древнейшие эпохи истории человеческого общества. Знание истории не должно быть сведено к общим рассуждениям о социально-экономических формациях. Древняя история, история средневековья, история нового и новейшего времени должны изучаться во всей конкретности и исторической преемственности.

На основе этих указаний было предложено создать для средней школы специальные учебники к следующему учебному году и переработать, по возможности, существующие учебники к настоящему году. Предстоящая работа по созданию новых учебников должна стать боевой и важнейшей задачей, на реализацию которой должны быть мобилизованы все силы историков-исследователей и педагогов-практиков. Без кооперации этих двух групп работников в области исторического образования невозможно в достаточной мере удовлетворительно выполнить задания партии, которые на настоящем этапе приобретают особо важное политическое значение.

Наши марксистские исторические учебники должны резко и принципиально отличаться от старых царских или нынешних буржуазных учебников истории, как резко отличается вся система нашего марксистско-ленинского образования и воспитания от буржуазной.

Старые учебники царского времени при всей пестроте своих политических и методических установок, при всех своих рассуждениях о «гуманности» и даже исторической «объективности» имели целевой установкой так отобрать и подать исторические факты, чтобы осуществлять задачу националистического, религиозного, верноподданнического воспитания молодых поколений в духе покорности и преданности царизму. Царские учебники истории не имели и не могли иметь научной основы. То же можно сказать и об учебниках современных капиталистических стран. Историческое образование никогда не носило там такого откровенно тенденциозного характера, как в настоящее время. История в буржуазной школе и вне школы должна воспитать в массах яркую и активную ненависть к революции, к социализму, к пролетариату как их носителю и организатору. После империалистической войны вопросам исторического образования стали придавать огромное значение во всех странах. Школьные исторические учебники стали распространителями и орудием классовой пропаганды буржуазии в деле воспитания зоологического национализма, шовинизма, апологии капитализма и собственности, ненависти к коммунизму и революции. В настоящем номере «Борьбы классов», посвященном вопросам преподавания истории в средней школе, мы даем характеристику современной системы исторического образования на образцах фашистской школы Германии и «демократической» школы Франции.

В свете подобных установок буржуазного исторического образования указания товарища Сталина о принципах и методах исторического образования в СССР на новом этапе приобретают международное значение. Антиисторизму и ненаучности исторического образования там мы противопоставляем глубоко научное и подлинно историческое образование в нашей, советской школе.

Однако кое-чему мы можем и должны поучиться и у наших врагов. Прежде всего наши педагоги и авторы учебников должны обратить внима-

ние на технику и методику подачи исторического материала в буржуазных школах и учебниках. Прекрасное оформление, живой, доступный, красочно-конкретный язык школьных учебников буржуазии, ее умение поднести нужные ей факты в соответствующем освещении — все это должно быть нами тщательно изучено и с учетом наших условий заимствовано и переработано.

Задача создания новых учебников — ближайшая и важнейшая задача, стоящая перед историками. Но ею не ограничиваются вопросы перестройки исторического образования: должна быть создана заново или переработана вся учебно-вспомогательная литература, написаны и в скорейшем будущем изданы хрестоматии, исторические атласы, создана библиотечка исторических книг в помощь школе, новые наглядные пособия и т. п.

Перестройка всей системы преподавания истории потребует повышения квалификации педагогов, активизации работы исторических кафедр, создания новых исторических курсов и семинаров для преподавателей и т. д.

Наконец, на прочные и широкие научные рельсы должно быть поставлено дело нашей высшей школы, готовящей кадры педагогов и исследователей. С этой целью созданы в столицах и будут созданы в важнейших центрах СССР специальные исторические факультеты, которые должны поставить дело исторического образования на такую научную и политическую высоту, какой не знали и не знают ни старые царские университеты, ни современные буржуазные. Дело исторического образования в СССР имеет совершенно исключительные перспективы, ибо эти перспективы определяются необъятно могучим ростом социализма в нашей стране. Реализация этих перспектив зависит от степени нашей энергии, нашей сплоченности, нашей работоспособности и политической ответственности за порученное нам дело.

За дружную работу, за решительную перестройку исторического образования, за боевые темпы и высокое качество нашей исторической работы!

ПОВОРОТ

К ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНКРЕТНОСТИ

В период бурного строительства социалистической культуры гигантски возросло значение исторической науки во всей системе общественных наук, в системе воспитания сознательных членов бесклассового общества. Для ликвидации пережитков капитализма в сознании людей знание конкретной истории приобретает исключительное значение. В точном усвоении и переработке культуры, созданной всем развитием человечества, исторической науке принадлежит одна из ведущих ролей.

Этого до последних указаний товарища Сталина, к сожалению, не осознали ни наши научные работники-историки, ни руководители школьного воспитания.

В наших учебниках и научных исследованиях нередко конкретная, живая история древнего мира, средневековая и новая заменялась чисто социологическим анализом социально-экономических формаций. Вне нашего исследования оставалась такая область, как история колониальных, полуколониальных и зависимых стран, играющих первостепенную роль в эпоху второго тура революций и войн. Эти недочеты в области изучения истории не могли не отразиться на преподавании истории в наших школах. В результате такого неправильного подхода к истории выпущенные Наркомпросом учебники не давали учащимся систематического курса истории, а главным образом сводили изложение истории к общим рассуждениям, к построениям социологических схем вне конкретной истории, насыщенной фактами, событиями, изображениями исторических деятелей и датами.

Постановление ЦК и Совнаркома от 16 мая с. г. поставило перед нами со всей категоричностью вопрос о немедленном и крутом повороте от социологических абстрактных

схем к изучению живой, конкретной истории, образчики которой дали нам классики марксизма Маркс, Энгельс, Ленин и Сталин.

Классики марксизма всегда требовали не только определения общего содержания направления развития той или другой исторической эпохи, но в первую очередь конкретного рассмотрения положения каждого отдельного класса, группировок в нем, конкретного рассмотрения роли отдельных политических партий, лиц, сложной сети общественных отношений и т. д. Предполагать, что эта сложная сеть общественных отношений в разные периоды исторического развития всех стран и народов может быть показана при помощи одних общих законов развития рабовладельческого, феодального или капиталистического обществ, было бы не только глубоким заблуждением, но и прямым отходом от марксизма-ленинизма в овладении историческим знанием. Маркс и Энгельс дали нам классические образцы конкретного подхода к историческим сюжетам во всех своих исторических работах. Ленин с непревзойденным мастерством показал нам роль и значение изучения конкретной истории в революционной борьбе пролетариата. Его брошюры «Что такое «друзья народа», «Развитие капитализма» и «Две тактики» и бесчисленный ряд других произведений должны послужить могущественным орудием в нашей борьбе против схематизма и направить историков к изучению истории классово-вой борьбы во всей ее конкретности и противоречивости. Таким же орудием в борьбе против голого социологизма должны стать работы Сталина, в частности его работа «Об основах ленинизма», беседа с писателем Людвигом, речь на с'езде колхозников и целый ряд других его работ и выступлений, в которых даны яркие образцы метода конкретно-исторического подхода.

Поворот к изучению конкретной истории должен начаться со средней школы, в которой воспитываются миллионы подрастающего поколения.

Годовой опыт применения наркомпросовских программ и стабильных учебников показал их схематизм и абстрактность, затрудняющие внедрение исторических дисциплин в школу.

Знакомство с контрольными работами учащихся 6—7-х классов (групп) дает богатейший материал, вскрывающий то невежество и историческую неграмотность, которые насаждаются нашими программами и учебниками. Вместе с тем работы школьников дают наглядное представление о том по-

зороте, которого требуют сейчас от историков поставленные перед ними задачи.

Первое, что бросается в глаза при изучении письменных работ учащихся, это полное отсутствие в них каких бы то ни было фактов, полное отсутствие дат и лиц. Редко вы найдете ссылку учащегося на историческое событие, изредка на какое-нибудь историческое лицо. У школьника, как правило, почти без исключения, отсутствует конкретное представление об историческом процессе, конкретное представление об исторической эпохе, которую он изучал по нашим учебникам. Это можно проиллюстрировать на ряде фактов. Вот пример из области изучения истории крестьянских войн в одной из школ Московской области. На вопрос о причинах крестьянских войн в России и причинах каждой из них вы получаете стереотипные ответы: «Сильное угнетение крестьян», «непосильная эксплуатация» в одних работах и «очень тяжелое материальное положение трудящегося населения в России», «слишком тяжелая эксплуатация» — в других. Эти типичные ответы школьников ярче всего иллюстрируют основной недочет в преподавании истории. Наши социологические построения о характере крестьянских войн в учебниках, отсутствие в них конкретного представления о крестьянских войнах, о своеобразии каждой из них приводят к полному отсутствию у школьников какого бы то ни было представления об изучавшейся ими исторической эпохе. Пример с крестьянскими войнами отнюдь не исключение. Посмотрите на результаты изучения Киевской Руси по учебнику Гуковского и Трахтенберга, — и перед вами встанет та же безотрадная картина полного отсутствия представления у школьников о феодальных отношениях в Киевской Руси и классовой борьбе в ней. Приведем лишь несколько, к примеру, типичных ответов учащихся 6-го класса.

«Там еще, — пишет школьник, — были феодалы и феодальные замки, крестьяне подчинялись феодалам».

«В Киевскую эпоху, — отвечает другой, — также управляла властью небольшая кучка людей, существовала частная собственность на землю, работают на землях подневольные крестьяне. Князья и бояре взимают большой оброк».

«На боярских и княжеских землях работали крестьяне, рабы и чернорабочие, они работали не 7—8 часов, а по 16—18 часов, а работа в то время была тяжелая».

Откуда такое полное отсутствие представления у школьников о Киевской Руси? От

наших учебников, от наших общих рассуждений о феодальной эксплуатации, вне связи с конкретной историей Киевской Руси, с конкретным своеобразием развития феодальных отношений в ней. Общие представления о феодализме с типичными для него средневековыми замками и оброком перенесены школьником в Киевскую Русь просто потому, что конкретного представления о ней он не получил ни в учебнике, ни от учителя. Упоминания же в учебнике Гуковского и Трахтенберга о существовании чернорабочих в древней Руси породили представления о 16—18-часовом рабочем дне, якобы господствовавшем в древнем Киеве. Совсем не случаен ответ одного из школьников на вопрос о том, чем объясняется классовая борьба в городах Киевской Руси. «Тем, — отвечает он, — что эксплуататорский класс сильно эксплуатирует и положение их (эксплуатируемых) было очень плохое». Вот типичный образчик того, какое невежество мы сеем в умах школьников своими общими рассуждениями о той или иной исторической эпохе, своею склонностью к абстрактному социологизму.

Мы взяли примеры из 6-го года обучения, их можно взять и из остальных годов. Вот ответ школьника, изучавшего древнюю Грецию по учебнику акад. Никольского. «В торгово-промышленных полисах, — отвечает ученик 5-го класса на вопрос о торговых и разбойничьих экспедициях и новых переселениях, — эти экспедиции проводились жестокой классовой борьбой. Старый строй разрушался, а новый строй стал объединять. Греки восстали против капитализма, и тогда крестьянам жилось очень плохо, их эксплуатировали».

Все приведенные факты ярко иллюстрируют полное отсутствие у школьников конкретных знаний по истории. Виною — наша учебники, даже обобщения которых не доходят до сознания школьников: в их представлении в Киевской Руси существовали феодальные земли, оброк; в древней Греции крестьяне боролись против капитализма и во все времена какие-то абстрактные эксплуататоры угнетали таких же абстрактных эксплуатируемых.

Было бы, однако, большим заблуждением полагать, что при перестройке преподавания истории достаточно ограничиться простым объявлением борьбы схематизму. Опыт годовой работы над существующими учебниками показывает, что факты, преподнесенные вне живой связи исторических событий, случайно, без отбора и вне определенной системы

изложения, приводят точно так же к мало утешительным результатам. Случайно преподнесенные факты переплетаются в головах учащихся в самых причудливых сочетаниях, не имеющих ничего общего с исторической действительностью. У одного школьника Пугачов выступил при Борисе Годунове, у другого Разин появился на Урале, у третьего булавинщина вспыхнула на уральских заводах, у четвертого Болотников появляется в качестве «партнера Хмельницкого», наконец, у пятого «названный» Димитрий перевоплотился в Димитрия Донского и какой-то царь «направил свои войска против Пугачова».

Царям вообще не повезло в нашем преподавании. Они всегда выступают в роли каких-то мифических существ, каких-то отвлеченных понятий, анонимов, свидетельствующих лишь об отсутствии конкретного представления о той или иной исторической эпохе в головах наших школьников. Таков, к примеру, пославший войска против Пугачова «царь» — Екатерина II. Неоткуда было ученику почерпнуть сведения о Екатерине II. На протяжении довольно длинных рассуждений о пугачовщине, истреблявшей бояр и помещиков, автор соответствующей главы учебника Гуковского и Трахтенберга не удосужился ни словом обмолвиться о ней, а в результате — прямое искажение исторической действительности, прямое насаждение исторической неграмотности в нашей школе.

Перестройка преподавания истории требует такого отбора исторических фактов, в результате которого перед школьником стал бы весь конкретный исторический процесс, на основе которого школьник мог бы прийти к необходимым обобщениям. Без систематического знания этой конкретной истории теряется основная цель ее изучения — воспитание исторической перспективы, без которой не может обойтись ни один сознательный борец на фронте нашего хозяйственного и культурного строительства. Между тем с исторической перспективой в наших школах дело обстоит хуже всего. С некоторыми фактами из этой области мы уже ознакомились, говоря о невероятном смешении исторических событий и лиц. Во все времена эксплуатация выступает в представлении учащихся в одной и той же абстрактной форме «жестокой эксплуатации», вне конкретной связи с достигнутым уровнем развития классов и классовой борьбы в той или иной стране. Все формы эксплуатации (рабовладельческая, кре-

постная, капиталистическая) и конкретные их виды смешались в одно понятие: «Эксплуататорский класс сильно эксплуатирует». Приведем, к примеру, яркий образчик отсутствия у школьников какой бы то ни было исторической перспективы. О классовой борьбе в Киевской Руси в одной из работ школьника 6-го класса мы читаем:

«Крестьяне и рабочие жили очень плохо, они работали по 16—17 часов, а получали грошовую оплату, много было безработных, и потому рабочие и крестьяне делали забастовки!»

Вот к чему привело наше пренебрежительное отношение к историческим фактам, к изучению конкретного исторического процесса: Киевская Русь уподобляется в сознании школьника царской России конца XIX и начала XX вв.

Мы привели лишь один пример, число их может увеличить каждый педагог. Вот пример ответа ученика 7-го класса. На вопрос о предпосылках промышленного переворота в Англии кончающий одну из наших семилеток ответил:

«В Англии раньше других стран промышленный переворот происходил потому, что Англия впервые вступила в полосу кризисов. В Англии все отрасли промышленности были охвачены кризисом, кроме военной, потому что все капиталистические страны ищут выхода из кризиса при помощи войны, в частности Англия бешено готовится к войне, но наша политика ясна: «войны не хотим, а в бой готовы».

Случайно ли появление таких ответов на страницах контрольных работ учащихся? Нет, не случайно. Не показав школьнику конкретных исторических условий, в которых произошел промышленный переворот в Англии, не показав ему английского общества накануне и непосредственно вслед за промышленным переворотом на ярких конкретных примерах, порой ограничиваясь абстрактными рассуждениями о появлении «могильщика» буржуазии, — мы подводим школьника к ответу, что «промышленная революция в Англии приводит к пролетарской революции во всем мире» (из контрольной работы учащегося 7-го класса).

Конкретное рассмотрение того, как существующие учебники и преподавание по ним доходят до сознания школьника, ярко иллюстрирует пути ликвидации отставания преподавания истории от задач нашего социалистического строительства. Латанием старого не решить поставленных перед исто-

рическим фронтом и педагогами-историками задач.

На одно из первых мест при нашей перестройке выдвигается вопрос о показе живых людей, творящих историю. Этот показ имеет промадное принципиальное и методическое значение. Наши учебники страдают как раз отсутствием такого показа, между тем основное стремление учащихся—представить себе исторические факты живыми, подчас персонифицировать их. Такая персонификация исторических событий встречается в ответах школьников в самой причудливой форме.

Вот например какое представление создал себе один из учащихся о новгородском вече в результате скучного, общего и неконкретного описания его в учебнике Гукковского и Трахтенберга.

«Вече,—пишет он,—позвонил в колокол, приехал князь, он его запер в сарай и там его убил и после того стал управлять сам».

Откуда, спрашивается, такое отсутствие представления о вече? Из учебника, где вы найдете голые указания на то, что вече избирает городских властей, что оно делалось верховной властью, что с усилением князей уменьшилась роль веча и т. д. Конкретного же и живого представления о вече в учебнике не дано. Ум школьника превратил эту неконкретно преподнесенную «верховную власть» в действующее лицо,

которое звонит в колокол, сажает князя в сарай, убивает его и т. д.

Ответ школьника чрезвычайно поучителен, он прямо подсказывает, что, излагая исторические события, следует их преподносить в живой, конкретной и описательной форме, с живыми борющимися людьми, классами и т. д.

В связи с поворотом в области преподавания истории возрастает и роль применения марксо-ленинского метода в отборе и в освещении конкретной истории. Искоренная схематизм, голую социологию, мы должны будем объявить беспощадную борьбу наметившейся кое-где тенденции простого заимствования трактовки фактов из арсенала буржуазно-помещичьей историографии. Кое-где и на страницах школьных работ просачивается эта тенденция. «Владимир Красное солнышко,—читаем мы в одной из них,—поехал смотреть, где лучше религия, и ему понравилась византийская, и он принял эту религию».

Наша боевая задача—дать школьнику живую, конкретную марксистскую древнюю историю, историю средневековья, новую историю, историю СССР и колониальных, полуколониальных и зависимых стран.

Обратившись к исторической конкретности, не ослабим борьбы против сознательного и несознательного протаскивания «красного солнышка» буржуазно-помещичьей историографии!

ДРЕВНЯЯ ИСТОРИЯ

В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

На преподавании древней истории в старой школе в большей степени чем на преподавании других отрезков истории отразилось стремление буржуазии превратить историю в главное орудие своего идеологического классового господства. Древняя история являлась как бы «ковчегом завета», из которого подрастающее поколение должно было, по ироническому замечанию аббата Перро (еще в конце XVII в.), черпать «понятие об умственном и нравственном совершенстве» и «видеть в древности счастье и добродетель».

Эта мораль, выведившаяся из уроков по древней истории, играла роль инструмента, поворачивавшего головы молодежи от современности, от напряженной классовой борьбы в сторону древности, в сторону идиллической тиши богов и героев, в которой предлагалось подыскивать идеалы для современной жизни.

Эта целевая установка господствовала в старой России вплоть до самой Октябрьской революции. Она выявлялась и в системе преподавания истории и в учебниках средней и даже высшей школы. Таково было положение и в других капиталистических странах. Таким оно осталось и до наших дней по ту сторону советских границ, там, где господствующему классу перед лицом нарастающих революционных битв приходится особенно интенсивно отстаивать убаюкивающие сказки о доброй седой старине.

Как ни стара историческая наука, но преподавание истории и особенно древней — довольно молодое дело в системе буржуазной школы, в частности средней школы. Господствующие классы побаивались истории. Вводить ее в школы в качестве самостоятельного предмета долго избегали. Между прочим, от античности и до начала XIX в. истории как самостоятельного предмета, как это ни странно звучит, не существовало в средней школе.

Античная школа не знала истории совсем и, кроме математики, философии и гимнастики, ничего вообще знать не хотела. Это, между прочим, не помешало, однако, античной науке дать ряд блестящих историков и бессмертных исторических трактатов.

Средневековая школа даже на подступах к эпохе Возрождения, или так называемого гуманизма, также не имела предмет изучения историю и целиком замыкалась в изучение лишь семи свободных искусств: «тривиума» (грамматики, риторики и диалектики) и «квадривиума» (арифметики, геометрии, астрономии и музыки). Это, конечно, не значит, что в процессе прохождения этих предметов во всех школах, от античности и до Французской революции, не совершались исторические экскурсии. Их было более чем достаточно, в особенности в связи с изучением древних языков (греческого и латинского). Но эти экскурсии имели целью лишь изучение смены династий, изучение каталога царей, обоготворение героев и зубрежку голой хронологии различного рода событий. Это были лоскутки не связанных между собой сведений, которые заучивались только для того, чтобы лучше и полнее представить себе «классическую» грамматику греческого и латинского языков. История находилась на службе у филологии и почти целиком включалась в ведомство грамматических наук.

Это, конечно, не могло не повлечь за собой и соответствующих последствий. История как наука разрабатывалась поэтому преимущественно только филологами и строила схемы исторического процесса, основанные главным образом на изучение судьбы «мирового» латинского языка (например историческая схема Целлария в XVII в.).

Вместе с периодом буржуазных революций, поднявших знамя борьбы против старого строя и старых теорий, изменилось отношение к истории как науке и к преподаванию ее в школе. Это был период резкой критики и едва ли не огульного отрицания того изучения древней истории, которое методом латинского слова гипнотизировало свежие головы молодых людей и отводило их от современности. Это была резкая реакция, наступившая после прежнего увлечения древностью. «Зачем отдавать столько времени древним языкам и старым книгам с их историями и баснями», — говорил Декарт, своей философией всколыхнувший умы людей. Древность, с его точки зрения, теряла уже всякую актуальность.

Против средневековых методов изучения древней истории с ее каталогом царей выступил и другой ученый начала XVIII в., Боленброк, человек необыкновенно тонкой иронии и большого ума. «Я готов лучше смешивать Дария Кодомана с Дарием Гистаспом, — писал он, — и провиниться в стольких хронологических ошибках, сколько когда-либо делал еврейский хронолог, чем тратить полжизни на то, чтобы собрать весь ученый хлам, наполняющий голову знатока древностей». О сущности старого преподавания истории хорошо сказал упоминавшийся нами аббат Перро, из монашеской рясы которого к началу XVIII в. успела уже выглянуть физиономия нового, формировавшегося тогда класса — буржуазии. «Чем занимаются в гимназиях?» — спрашивает Перро. «Гимназии, — говорит он, — содействуют только обоготворению древних: там только и делают, что хвалят классиков, а потом уж действует привычка».

Развитие новых социальных отношений, рост капиталистических мануфактур XVI и XVII вв., появление рационалистических идей в результате роста индивидуального сознания собственника, владельца капитала — все это заставляло к началу XIX в. пересмотреть не только старые исторические концепции, но и вопросы преподавания истории и, конечно, в первую голову древней истории.

Новой историей меньше интересовались. Ненадежный учитель был здесь уж не так страшен; если он, предположим, и наврет, то ведь живая жизнь, врывающаяся с шумом в школьное окно, поправит, поставит

факты на свое место и, перекликнувшись с учащимися, поможет им понять эти факты.

Не то древняя история: по застывшей мумии египетского фараона трудно разгадать его мысли; древние цари, риторы и философы могли быть так же легко воспиты учителем за счет современных царей и философов, как и легко противопоставлены последним с явно злонамеренной целью. Учитель здесь был более чем полным хозяином. От ловкости его рук, от хитрости его ума здесь многое зависело. И когда буржуазия приходила к власти, она не могла не обратить на это внимания. Она при помощи своих видных теоретиков устроила даже известного рода поход против преподавания древней истории.

С какими ограничениями выступали в ту эпоху против преподавания древней истории, вернее, экскурсов в эту область, видно из того интересного и часто повторявшегося позднее положения Жан-Батиста Вико, которое гласит: «В древней истории не будет ошибок в том случае, если рассказывать эту историю будет человек, сам участвующий в современном историческом деле».

Все эти ограничения мешали еще введению истории как самостоятельного предмета преподавания.

Не древность, а современность являлась для восходившей к власти буржуазии тем фокусом идеологического фронта, куда направлялась теоретическая мысль ученых представителей этого класса.

Все это имело место в период подъема буржуазии, в тот период, когда она была прогрессивным классом и не боялась современности. Характерно, что в изданном в 1802 г. во Франции для средних учебных заведений новом уставе, подводившем как бы итоги перестройки старой школы, для преподавания намечался следующий круг предметов: «В гимназиях должны преподаваться древние языки, риторика, логика, мораль и начатки наук математических и физических»¹. Не случайно в качестве нового предмета вводилась мораль: это была азбука буржуазной политграмоты, борющаяся с моралью феодального общества. Под видом морали, конечно, давалось немало также и исторических сведений.

Таким образом, хотя во Франции после Великой революции и ощущалась необходимость введения в школы предмета истории, хотя элементарное историческое обра-

¹ § 10 французского закона 1802 г. о лицеях.

зование в средней школе значительно усилилось, — истории, однако, как самостоятельной дисциплины еще не существовало. Она была введена в школу лишь через 12 лет, и притом в весьма своеобразной форме. Новым уставом 1814 г. было предложено вести получасовые занятия по истории «по вечерам от 1 апреля и до вакаций»¹.

И только через четыре года, в 1818 г., министерство Ройе—Колляра утвердило распоряжение о введении в гимназии новых предметов: истории и географии как самостоятельных дисциплин. Причем преподавание истории вверялось отдельному преподавателю или его особому помощнику (*agregé spécial*)².

Так впервые в курс среднеучебных заведений вводился предмет истории. Аналогичное положение было в Англии и в Германии.

Однако с преподаванием нового предмета дело долго не ладилось. Не знали еще, что и как преподавать, тем более, что старые методы никого больше не удовлетворяли.

С 1820 г. во Франции шла оживленная дискуссия о программе, учебных материалах и об обязанностях преподавателя по истории, результатом которой был ряд отдельных распоряжений министерства просвещения.

Мы приведем интересную выдержку из французского закона 1820 г. о регламентации преподавания истории, весьма характерную, ибо в этом законе была проведена основная линия всего последующего развития преподавания истории в буржуазной средней школе: установка на знание каталога царей и тольких цифр по хронологической таблице.

«Преподаватель, — говорится в законе 1820 г., — будет иметь ложные понятия о том, чего ожидает от него усердие, если он сочтет себя обязанным входить в рассуждения и исследования высшей критики, дело которой принадлежит более глубокому изучению: это вовсе не факультетский курс... Цель его деятельности состоит в том, чтобы отпечатать в их памяти (*graver dans leur mémoire*) главнейшие события истории, а самое познание их может быть приобретено только в зрелом возрасте, да и то весьма несовершенным образом; преподаватель не должен искать интереса ни в чем другом, кроме простого изложения

исторических фактов и естественной связи, которую они имеют между собой...»³.

Так формулировались рамки преподавания истории в средней школе в буржуазном государстве.

Молодая буржуазная наука ограничивала историю в средней школе пока только «простым изложением» и учила обобщать факты лишь в университетской аудитории, чтобы потом спустить эти выводы в среднюю школу. И действительно, историческая наука о древности в высшей школе на протяжении первой половины XIX в. и далее переживает необыкновенное в своем роде оживление: пересматриваются старые схемы, историческая периодизация, предлагаются новые точки зрения на события древности, выдвигаются отдельные страны, одни события и лица древности вместо других — и на основе всего этого постепенно формируется буржуазная схема исторического процесса.

Уже закон 1820 г. намечал примерно установку для преподавания истории и в высшей школе. Положение о том, что «рассуждения и исследования высшей критики, дело которой принадлежит более глубокому изучению», т. е. «факультетскому курсу», устанавливало уже, во-первых, соответствующую высоту преподавания истории только в университетах, и, во-вторых, самый-то характер преподавания заключался, как это видно отсюда, в том, чтобы переработать материал под новым, буржуазным углом зрения, т. е. установить новые «рассуждения» и исследовать «высшую критику».

Первый солидный шаг в окончательной переработке материала античности с целью освобождения его от отребьев феодально-теоретической одежды был сделан англичанином Г. Гротом, давшим 12-томную историю древней Греции. Этот труд быстро приобрел популярность в университетах Европы.

Кстати, Маркс и Энгельс хорошо знали эту работу, и для них был несомненен тот сдвиг в преподавании древней истории, который сигнализировал Г. Грот. Раньше в истории древней Греции особо выдвигалась Спарта с ее аристократическим строем, с тем землевладельческим классом во главе, который импонировал феодальной знати и ее придворным историкам. Если взять работу Митфорда, современника Французской ре-

¹ § 129 французского закона от 1814 г.

² § 5 французского закона 1818 г.

³ Французский закон мин. нар. просв. от 1820 г. Цит. Стасюлевич «История средних веков». Т. I.

волюции, то у него спартанские образы и идеализация этой страны используются даже в качестве исторических аргументов против Французской революции.

Совсем другое мы видим у Грота. Он превозносит Афины, идеализирует демократические движения и становится подлинным «адвокатом афинского демоса». Банкир, парламентский деятель, либерал по убеждениям, Грот, выступая в начале XIX в. за принципы свободной торговли, за развитие буржуазной демократии, старается эти принципы отыскать и в древности. И древние Афины, вернее, так называемая «афинская демократия», дают для него соответствующий материал.

Характерно, что вслед за Гротом в Англии, в особенности в Германии, в университетских курсах наиболее почтенное место занимает история древней Греции. Это была пора подлинного увлечения древней Элладой, вызвавшая массу трудов, публикаций источников по ее истории, а также и совершенно новых представлений об отдельных явлениях и событиях.

Но уже во второй половине XIX в. центр тяжести изучения истории в Германии переносится на Рим. Для крупного историка того периода, Моммзена, Германия «эпохи бури и натиска» характерна тем, что появившаяся на сцене «власть сильного человека» в лице Бисмарка выполняет задачу, поставленную после 1848 г., — «сцементировать» юнкерскую аристократию с буржуазной демократией для компромисса в виде «демократической монархии». Исходя из этого политического момента, Моммзен перенес свое внимание на проблемы древнего Рима. Он стяжал себе вящую славу у идеологов буржуазии не только тем, что дал блестящую, импонирующую им характеристику Юлия Цезаря как первого «демократического» и «популярного» монарха древнего Рима, но и тем, что метко попал в тон тогдашней германской политики, которая в лице Бисмарка, подготовившего образование германской империи (1871 г.), как бы нашла своего Юлия Цезаря. Древний Рим эпохи Цезаря оказался для Моммзена таким же удачным материалом для обоснования буржуазной политики Германии, каким для Грота в защите фритредерства являлась «афинская демократия».

В связи с выступлением Моммзена, мобилизовавшего в своей работе исключительный по богатству материал, преподавание истории древнего Рима в университетских курсах чрезвычайно оживляется и начинает

занимать почтенное место. Дальнейшее развитие университетской науки об античности идет по линии исследовательской работы в плане двух больших и самостоятельных курсов: истории древней Греции и истории древнего Рима, в исследовании которых ученые собирают исключительный по размерам, интересу и разнообразию археологический и литературный материал.

Два вышеприведенных примера сдвигов в университетах в преподавании истории древности мы привели лишь для того, чтобы показать, как могут конкретная обстановка страны, борьба классов и общественные настроения влиять на характер преподавания древней истории в университетах. Влияние этой обстановки можно проследить и на современном преподавании древности в западных странах.

Так, в фашистском преподавании истории в германских университетах древность уже поставлена на службу Гитлеру. На греческого философа Платона, например, бесцеремонно надевают коричневую рубашку фашистского историка, штампуют мистическим знаком свастики и выставляют чуть ли не родоначальником фашистского государства с его сословиями, расовой теорией и т. д. Падение же древнего Рима объясняется теперь фашистами не чем иным, как выступлением на сцену новой и свежей германской расы, арийская кровь которой оказалась куда чище испортившейся крови римского патриция, который поэтому и не мог больше управлять Римом.

2

Классовые основы преподавания древней истории можно в одинаковой степени проследить и в средней и в высшей школе царской России. *Царская Россия с большим запозданием повторяла у себя в школе все то, что в Западной Европе уже становилось пережитком. С невероятным ожесточением «классицизм» (древние языки и история на службе у грамматики) даже до самых 90-х годов прошлого столетия насаждался и в средней и в высшей школе, подавляя собой всякие попытки критического исследования и социально-исторической разработки проблем древней истории. Если древняя история и вводилась в среднюю школу в качестве самостоятельного предмета преподавания, то она продолжала еще как, скажем, во Франции до 20-х годов прошлого века оставаться на службе у латинского и греческого языков.

«Классицизм» задал историю, и только с конца 90-х годов положение несколько изменилось. Но древняя история все еще представляла сплетение гимнов Цезарю с восторгами по поводу носа Клеопатры, обожествления Сократа и Платона со склокой богов на вершинах Олимпа. Прагматизм в научном смысле слова стал методической основой построения учебника и преподавания древней истории в средней школе царской России только с начала XX в.

Что же касается высшей школы, то до самой Октябрьской революции древняя история (Греция и Рим), например в Петербургском университете, находилась еще в плену отделения «классической филологии», а не всеобщей истории. Уже одно это было характерно для направления работ и судьбы древней истории в Петербургском университете. В этом отношении Московский университет являлся более передовым, ибо здесь древняя история занимала прочное место в кафедре всеобщей истории.

Р. Ю. Виппер, около 14 лет руководивший кафедрой всеобщей истории в Московском университете, читал не только историю древности, но и средних веков и даже курс новой истории. Это говорило о его необычайно широком историческом диапазоне и давало ему большой материал для сравнительно исторической постановки ряда социально-экономических проблем древности. Он являлся сторонником довольно радикальных идей и даже, как известно, кокетничал одно время с марксизмом.

Работы Виппера до Октябрьской революции являлись, безусловно, вершиной русской буржуазной науки по истории древнего мира.

И было бы совершенно неправильно, если бы мы в перестройке преподавания истории, в высшей школе главным образом, совершенно не учли того, что дал Виппер по древней истории.

После Октябрьской революции как средняя школа, так и высшая стали перестраиваться. История должна была занять в системе марксистского образования подрастающего поколения нашей страны исключительное место.

Как же, однако, преподавалась история древнего мира не только в средней, но даже и в высшей школе непосредственно после Октября, а кое-где даже и до начала первой пятилетки? Преподавалась она еще по старым программам и по старым учебникам. Революцию в школе за это время старались осуществить главным образом при помощи

методического изобретательства, а содержание же и основные установки предметов преподавания, в частности истории, оставались старыми.

И на первых порах это было совершенно понятным явлением. Преподаватели древней истории в основном были старые, с большим грузом буржуазных идей и традиций, а историкам-марксистам в первые годы революции, в особенности их коммунистическому ядру, было, конечно, не до древней истории.

Преподавание в средней школе велось по старому, по учебникам Иванова, Виноградова и др.

Позднее, в связи с развитием марксистской исторической науки и отдельными достижениями ее, главным образом на участках новой истории, становилось совершенно нетерпимым оставаться на старых позициях в области древней истории. В средней школе должна была осуществиться новая перестройка. Но эта перестройка допустила, к сожалению, ряд таких перегибов, от которых пострадала в первую голову именно средняя школа.

Дело в том, что в погоне за марксистской методологией исчезал весь живой исторический материал. В борьбе против старой истории с ее каталогом царей и сражений, хронологической таблицей царствований фараонов и войн были допущены голый схематизм и вульгаризация марксизма, кое-где сводившие нанет преподавание истории. Вместо истории древности, классовой борьбы в ней, которую можно показать только на конкретных и ярких примерах пестрящей разнообразием жизни с ее фактами, людьми, именами, датами и т. д., преподавались схемы о формировании общества, о его закономерностях, о классовой борьбе вообще, недоступные для 13-летних ребят. «Вместо преподавания гражданской истории в живой, занимательной форме... учащимся преподносят абстрактное определение общественно-экономических формаций...»¹.

Стиралось все своеобразие древней истории, истории феодального общества, истории капитализма. Вся история сводилась только к классовой борьбе.

Не удивительно, что на таких уроках буржуазия, например, превращалась чуть ли не во всемирно-историческую категорию,

¹ Постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) от 16/V 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР». «Правда» от 16/V 1934 г.

точно так же как и рабочий класс представлял обобщенный, все времена и пространства, угнетенный класс всех исторических формаций общества.

Отсюда становилось понятным все пренебрежение к фактам, к прагматической истории и в преподавании и в учебниках средней школы. Характерно, что писание учебников по истории до сего времени являлось занятием, очень мало чем отличным от своего рода халтуры. Писать об «общественных формах» и формациях мог ведь человек и недостаточно знающий историю.

Перед авторами, пишущими учебники, поставлена теперь большая задача: учебник должен быть доступен по материалу и живости изложения для учеников определенного класса и возраста.

Каким же должен быть новый, стабильный учебник по древней истории?

Старые учебники дореволюционной России при всем внимании к древности имели вместе с иллюстрациями всего лишь 10 печатных листов достаточно крупного текста. Существующий ныне учебник Н. М. Никольского, как говорят отзывы с мест, не может быть целиком изучен именно потому, что он оказался, помимо некоторых других недостатков, чересчур громоздким (свыше 12 печатных листов). Усвоение исторического текста детьми 12—13 лет может быть осуществлено только в пределах не более двух страниц на часовой урок. Это подтверждается и практикой лучших педагогов советских школ Москвы и Ленинграда.

Значит, из простого расчета количества уроков следует добиваться, чтобы учебник был не более 10 листов вместе с иллюстрациями. То, что обычно давалось пети́том, т. е. главным образом источники, необходимо выводить из текста в конец книги, причем это можно дать в виде целостных выдержек из документов и сверх десяти листов, для того чтобы передовые школы могли при прохождении древней истории дополнительно, для углубления, обращаться к документальному материалу (размером не более 3 листов).

За неимением книг для чтения, хрестоматий такое приложение документального материала к учебникам крайне желательно, во всяком случае для первого издания этого учебника.

Что касается соотношения материала по отделам учебника, то теперь совершенно ясно, что отдел истории первобытного общества должен быть наиболее кратким. Древний Восток должен быть дан наиболее

компактно, ибо перегрузка ведет к излишней пестроте фактов, к изображению частой смены династий, государств и т. д.

Новым моментом в разработке для учебника отдела по древнему Востоку является включение в этот отдел элементарных сведений о древних Индии и Китае. Буржуазная наука все время уделяла основное внимание лишь изучению истории переднего, так называемого «классического» Востока. Для марксистской исторической науки недопустимо, чтобы древняя история народов, существующих (китайцев и индусов) и творящих историю, игнорировалась так, как она игнорируется в буржуазной школе, в то время как древняя история народов, уже не существующих (например, вавилонян), выдвигалась на то почетное место, на которое еще в свое время поставила ее «классическая филология». Некоторые исторические сведения о древней Индии и о Китае совершенно необходимо дать, тем более, что археологические открытия и исторические исследования последнего времени все более определенно устанавливают во многом общность отношений стран переднего и дальнего Востока, связанных в древности, безусловно, общим характером их экономики, социально-политической истории и культурных отношений¹.

Итак, эта часть истории древнего Востока своим размером не должна превышать каждую из следующих за ней частей по истории Греции и древнего Рима.

Что же касается последнего вопроса — о прагматизме изложения, притом на строго марксистской основе, то это, безусловно, один из самых основных вопросов и не только учебника по древней истории, но и каждого учебника по истории.

Каков был прагматизм изложения древней истории раньше? Возьмем, например, учебник Иванова. В какой связи, скажем, интересен факт завоевания Вавилона персидским царем Киром в 539 г. до нашей эры? На это автор учебника отвечает следующим образом: «Совершилось величайшее историческое событие. Господство над передней Азией из рук семитов перешло в руки арийцев»². Комментарии здесь излишни, ибо совершен-

¹ В этом отношении интересны данные археологических раскопок Андерсона в Китае и Маршалла в Северной Индии, на что неоднократно указывалось в наших журналах (см. №№ «Новый Восток» и №№ Известий ГАИМК).

² Иванов. «Восток и мифы», стр. 76. СПб. 1910. Разрядка автора.

но очевидно, что такая «прагматика» на-
руку только фашизму.

Более же невинная прагматика обычно
строилась на изображении свойств и дарова-
ний особых личностей как факторов боль-
ших исторических событий. Известно, на-
пример, как в средневековой истории истол-
ковывались похождения Жанны д'Арк для ус-
пехов французов в Столетней войне или лю-
бовь Фердинанда Католика и Изабеллы для
судьбы мавров в Испании. «Прагматизм» по-
добного рода можно проследить и в таком
изображении древней истории, когда муд-
рые цари или философы решали, скажем,
своим советом участь сражений или исход
каких-нибудь исторических событий. Это
был буржуазный прагматизм, который пол-
ностью вытекал из буржуазного идеалисти-
ческого мировоззрения авторов учебников.

Отнюдь не игнорируя исторических лич-
ностей, фактов, дат, событий, марксист в
изложении прагматической истории древне-
го мира должен поставить перед собой боль-
шую и серьезную задачу—отбора фак-
тов и личностей, мобилизации но-
вого материала для иллюстрации
борьбы классов. Разве когда-нибудь в учеб-
нике для средней школы приводились факты
и документы о восстании рабов и крестьян-
ства в Египте и Ассирии, материал о рево-
люции рабов в древней Греции (на о. Корки-
ре, Самосе, Хиосе и т. д.) или в древнем Ри-
ме (Сицилийские восстания, восстания Ари-
стоники, Спартака и т. д.)? В то же время
эти красочные эпизоды с их конкретной
обстановкой, людьми, вождями, битвами за-
ставят учащихся не только чувствовать и
переживать эпоху, но будут учить их по-
марксистски мыслить, восприни-
мать историю по конкретным фактам как
«историю борьбы классов». Такие факты
надо уметь отобрать для систематического
курса в учебнике. Это основная задача, ко-
торая вместе с перечисленными другими под-

черкивает всю ответственность авторов но-
вого, стабильного учебника перед школой,
перед марксистско-исторической наукой, пе-
ред партией и правительством.

Большие задачи стоят сейчас и перед выс-
шей школой в связи с восстановлением
исторических факультетов в университетах.
Вопросы о профиле исторических факульте-
тов, об их учебных планах, содержании кур-
са, об учебных пособиях, тематике семинар-
ских работ и о комплектовании университет-
ских библиотек новейшей исторической ли-
тературой и т. д.—все это такие большие и
сложные вопросы, что они требуют специ-
альной разработки и особого рассмотрения.

Сейчас только можно сказать одно: без
постановки на надлежащую высоту истори-
ческого образования в наших социально-
экономических вузах не может быть разре-
шена и задача надлежащего преподавания
истории в средней школе. Одно тесно свя-
зано с другим. Вот почему особым пунктом
вышеназванного постановления СНК СССР
и ЦК ВКП(б) предусматривается восстанов-
ление исторических факультетов в составе
Московского и Ленинградского университе-
тов.

В заключение следует отметить, что в по-
становке изучения исторических курсов и
широкого образования по докапиталисти-
ческой истории никак нельзя обойти всей
той колоссальной работы, которую на этом
участке исторической науки СССР осу-
ществляют институты Академии истории
материальной культуры и исторические ин-
ституты Академии наук СССР.

Поэтому вся перестройка системы исто-
рического образования в средней и высшей
школе должна производиться в самом тес-
ном контакте с этими институтами и в осо-
бенности с ГАИМК как научно-исследо-
вательским центром СССР в области изуче-
ния докапиталистической истории.

ОБ УЧЕБНИКЕ

Н О В О Й И Н О В Е Й Ш Е Й И С Т О Р И И

1

Создание нового учебника истории—задача огромной сложности и исключительной важности. В свете указаний товарища Сталина вопросы исторического образования требуют от нас радикального пересмотра старых методов работы, пересмотра всех основных положений той методики преподавания истории, основные начала которой мы разрабатывали в продолжение многих лет. Сущность этих методических принципов фактически сводилась к отрицанию самой идеи учебника как систематического изложения конкретно-исторических сведений об определенной эпохе для советских школьников. Учебник должен был быть заменен «рабочей книгой», материалы которой могли бы воспитать в школьнике навыки самостоятельной работы, по преимуществу для широких социологических обобщений, на базе весьма скудного конкретно-исторического материала. Создание стабильного учебника истории предполагает пересмотр наших старых взглядов на хрестоматии, рабочие книги и т. д. и т. п. Мы прекрасно понимаем, конечно, что и при работе над учебником необходимо воспитать в учащих уменье самостоятельно мыслить и в процессе практической работы над материалом приходить к известным социологическим обобщениям. Но эти обобщения, построенные на живом, доступном детям, конкретно-историческом материале, будут представлять собой в этом случае безусловно нечто более ценное и практически полезное.

Второе положение нашей старой методики, которое нам следует ныне преодолеть, чтобы приступить к созданию конкретно-исторического учебника для средней шко-

лы,— это увлечение схематизмом и социологизированием в ущерб отчетливому представлению о сложном процессе подлинного исторического развития. Если мы присмотримся к работам Маркса, Ленина и Сталина, нас прежде всего поразит их уменье на основе богатейшего фактического материала строить обобщения, устанавливая закономерность исторического процесса, ни на одну минуту не отрываясь от реальной действительности. Таким образом даже наиболее общие теоретические законы служат для них прекрасным орудием анализа любого отдельного и даже «мелкого» факта. Марксизм покончил с фетишизмом исторических фактов, вскрывая их классовую природу, но он отнюдь не отказался от изучения этих фактов. Больше того: марксизм доказал, что превращение исторического факта в фетиш, подобно фетишизму экономических категорий, связан с основами капиталистического производства, что этот фетишизм, по существу, мешает буржуазной историографии видеть «то, что было». Буржуазный историк описывает историческое прошлое как сумму фактов, с чисто внешней стороны. Он не дает нам представления о той внутренней связи фактов, которая приводит нас при их изучении к понятию о закономерности исторического процесса. Тем самым современный историк-буржуа, чуждый представлению об истории как истории классовой борьбы, не понимает и не может понять каждый исторический факт во всей его конкретности.

Что характерно для исторических исследований Маркса, Энгельса, Ленина? История стала в их руках наукой именно потому, что она не была поглощена абстрактной социологией. Учителя научного социализма имели ввиду историю как науку о конкретных действиях людей. Они уничтожили типичные фактологические «фактологию» именно тем, что они изучали факты во всей их конкретности и своеобразии. Марксизм доказал, что буржуазно-историческая наука неспособна понять прошлое. Ленин отчетливо сформулировал эту мысль в знаменитой лекции свердловцам о государстве (1919 г.): «Для того, чтобы наиболее научным образом подойти к этому вопросу, надо бросить хотя бы беглый исторический взгляд на то, как государство возникло и как оно развивалось. Самое надежное в вопросе общественной науки и необходимое для того, чтобы действительно приобрести навык подходить правильно к этому вопросу и не

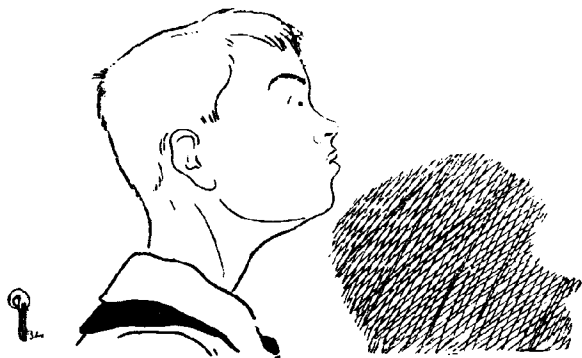
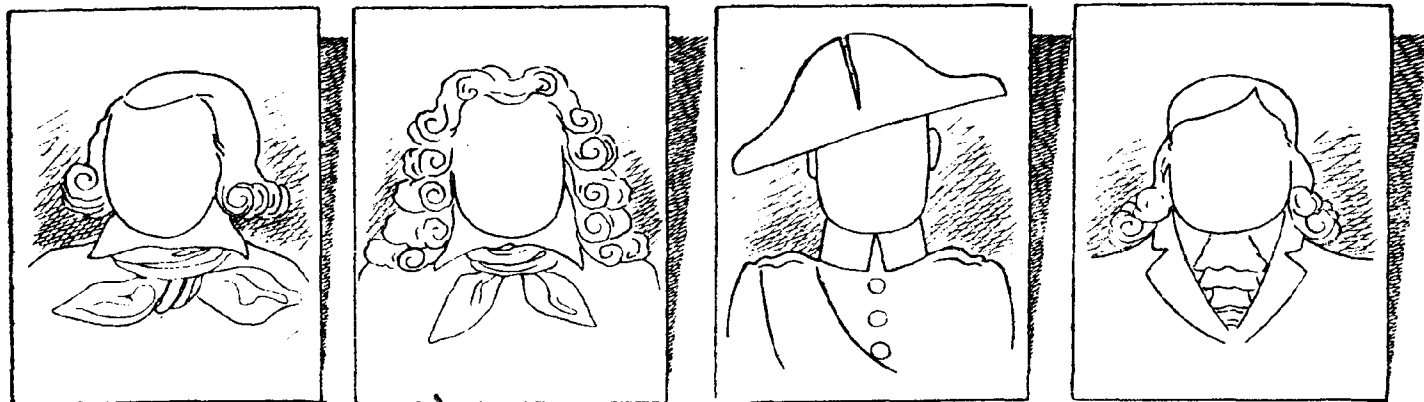
дать затеряться в массе мелочей или громадном разнообразии борющихся мнений. Самое важное, чтобы подойти к этому вопросу с точки зрения научной, — это не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы это явление в своем развитии проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь». Приходится только удивляться, что несмотря на все эти совершенно точные указания Ленина мы, советские историки, как правило, подменяли конкретный исторический анализ социологическим схематизмом.

Поиски исторической закономерности и попытки дать ребятам представление об этой исторической закономерности сводились до сих пор по существу к противопоставлению социологической схемы фактической истории и к пренебрежению этой историей. Прибавим к этому еще и третий момент. Даже старые методисты прекрасно понимали, что без иллюстративного материала нельзя преподавать историю в школах. Но дело сводится, конечно, не только к иллюстрированному материалу. Учебная книга истории состояла до сих пор, таким образом, как бы из двух частей: из скучных, малопонятных детям рассуждений об истории и нескольких «ярких» иллюстраций к этим общим рассуждениям. Задача, однако, состоит в том, чтобы обе эти составные части были слиты в одном школьном учебнике на основе конкретно-исторического материала. Изложение учебника должно привести к тому, чтобы дети смогли самостоятельно сделать ряд выводов, чтобы они поняли закономерность исторического процесса путем усвоения всей суммы конкретно-исторических сведений данного урока. Мы нередко встречаемся среди ребят, впрочем как и среди вузовцев, с полным пренебрежением к исторической хронологии. Учащиеся возмущены, когда педагог протестует против того, что дату какого-нибудь события, скажем, казни Людовика XVI, относят к 1799 г. Какая разница: ошибка всего на шесть лет! Наши учебные книги по истории и преподаватели не воспитали у своих учеников понимания того, что эта «маленькая ошибка» путает всю общую картину исторического процесса и что за эти шесть лет Франция через девятое термидора и эпоху Директории пришла к Бо-

напарту. С каким-то особым бахвальством учащиеся коверкают иностранные имена, географические названия, считая себя «героями» на фронте борьбы с буржуазной конкретикой за социологическое понимание исторического процесса. Речь идет здесь об очень важной психологической особенности, которая таким образом незаметно воспитывается нашей школой, неправильно поставленным историческим образованием молодого поколения. Эта психологическая особенность, отказ от конкретного мышления, прямо противоречит большевизму, типу большевика, прекрасно сочетающего представление об общей закономерности исторического процесса с конкретным своеобразием каждого отдельного факта и события.

2

Все это касается не только таких разделов истории, как древние и средние века, но и новой истории, тех разделов, которые могли бы быть ближе школьнику и которые, казалось бы, должны дать школьнику богатый фактический материал о последних столетиях. Учебник Ефимова и Фрейберг по истории нового времени, в основном, безусловно, доброкачественный, значительно страдает от тех недостатков, которые являются общими для всех исторических учебных пособий прошлых лет. Как стабильный учебник он пытается дать последние выводы нашей исторической науки, но ограничивает свой материал экономической историей и историей революций. Вся политическая и культурная история человечества со времени Великой французской революции остается вне учебника. Самое изложение может быть охарактеризовано как социологически-схематичное. Стоит только просмотреть наименее удачные главы этого учебника, посвященные Англии и прежде всего английскому промышленному перевороту. По существу эти главы дают чисто экономическую историю с небольшим добавлением отдельных моментов из истории рабочего движения. Таким образом, школьник, который читает Диккенса и книгу Ефимова и Фрейберг, может считать, что он читает описание двух различных стран, и, нужно прямо сказать, его, конечно, больше привлечет Англия в изображении Диккенса; через самое короткое время он позабудет все, что читал об этой стране в учебнике. Учебник новейшей истории не возбуждает никаких эмоциональных моментов у учащегося. Закрыв книгу, уча-



Школьник: — Откуда мне знать, кто это такие?.. Они все на одно лицо!

щийся не запомнит на всю жизнь ни одного героя, ни одного великого события. Он, может быть, поймет их значение под углом зрения марксистского анализа, но он не запомнит их по красочности, выразительности, по их героически-эмоциональной насыщенности. А не подлежит сомнению, что для школьника последний момент имеет огромное и решающее значение.

Фашистские учебники истории не напрасно уделяют этому вопросу такое огромное внимание. Они дают свои социологические обобщения, они подводят школьника к необходимости ненавидеть пролетариат и коммунизм, они мобилизуют школьника во имя националистической вражды к другим народам не только с помощью логических доказательств, но прежде всего с помощью хорошо продуманной системы художественных образов и интересно подобранных материалов. С этой целью фашисты пользуются элементами героики, конечно, фальсифицируя историю, подменяя искусство реакционно-националистическим лубком. На эмоциональную сторону дела наши авторы учебников, к сожалению, обращают очень мало внимания. В самом деле, разве не смешно читать в школьном учебнике Ефимова и Фрейберг следующую «художественную» характеристику великих революционеров:

Робеспьер — адвокат по профессии, пылкий оратор; Марат — ученый по профессии, пылкий оратор... Все они «пылкие ораторы», но вряд ли этим словом даётся портрет великого революционера, и вряд ли этот портрет запомнится школьником хотя бы на несколько месяцев. Зато этим «пылким» революционерам противопоставляется «исчадие ада» — изменник и предатель Фердинанд Лассаль. Тщетно вы будете в этой книге искать имена королей, генералов, перечисление военных сражений, основных культурно-исторических дат и событий — их нет. И это не потому, что авторы этого безусловно доброкачественного учебника не знают о существовании подобных материалов, они просто считают принципиально недопустимым, даже зазорным пользоваться ими.

При построении нового школьного учебника необходимо отказаться от всех старых ошибок. Необходимо изменить самый принцип отбора материала и метод изложения. Необходимы не только экономическая история, но и широкая политическая история эпохи, история внешней политики и войн, а тем более культурно-исторических событий — словом, необходимо дать слушателю представление о живой ткани исторического процесса. Учебник новой истории тем самым должен дать систематическое изложение основных фактов прошлого с конца XVIII в. в их исторической последовательности. Необходимо отказаться от одного из основных приемов нашей старой учебной литературы — изображать эпоху «полосами»: одна «полоса» экономическая — не история, а характеристика данной страны в данную эпоху, затем «полоса» политическая, затем — рабочее движение и т. д. Читателю-школьнику остается из этих отдельных «полос» сконструировать

ровать общую картину исторической эпохи; иногда эта задача бывает выполнена автором в виде «введения» на нескольких страницах общих социологических рассуждений. Конечно, подобное дробление исторического материала наносит учащемуся исключительный вред, затрудняет усвоение материала, делает его скучным и схематичным.

В каждом разделе нового учебника историческая эпоха должна быть представлена в целом виде как единый процесс со всеми его сторонами. История политическая, экономическая и культурная, техника, наука, искусство и быт должны быть органически связаны друг с другом и с историей рабочего революционного движения. Это означает, что не следует устанавливать одной обязательной структуры для всех отделов. При изложении каждой эпохи каждой данной страны мы выдвигаем на первый план наиболее существенные моменты во всех областях исторического развития в порядке хронологической последовательности. Мы даем описание важнейших событий, показываем героическую революционную борьбу. Особое внимание следует уделить характеристике исторических деятелей, политической истории буржуазных правительственных партий, вопросам международных отношений. В разделах, посвященных экономической истории, следует дать конкретное описание производства в отличие от того, что было до сих пор. Мы доведем до минимума цифровой материал, давая его преимущественно в порядке сравнений и соотношений. В конце книги и в конце каждой ее главы мы дадим некоторую систематизацию основных фактов экономической, политической и культурной истории. Вместе с тем мы должны стремиться в учебнике широко использовать описательный материал классических образцов художественной литературы. Тем самым мы устраняем один из крупнейших недостатков нашего исторического образования. Мы отмечаем его выше. Школьник, любящий книгу, запоем читающий Вальтер Скотта, Диккенса, Дюма и без всякого запоя прорабатывающий наши учебники, получает историческое образование как бы в двух планах, прямо противоположных друг другу. Эту двойственность нужно уничтожить: она ненормальна, она противоречит самому принципу марксистско-ленинского воспитания. Наш учебник истории должен помочь школьнику критически усвоить тот художественный материал, который он получает в классических образцах исторического романа.

Авторами школьного учебника истории могут быть и историки-исследователи, но они должны для этого знать школу. Необходимо поэтому составителям новых учебников истории ознакомиться с преподаванием истории в нашей школе. Они должны изучить все старые учебники истории как и европейские учебники, для того чтобы усвоить самое лучшее и применить это в своей работе. Если мы возьмем любой европейский учебник истории нового и новейшего времени, мы обнаружим огромную разницу в самом подборе материалов, разницу, которая объясняется, конечно, нашим классовым подходом, но вместе с тем она показывает, насколько мы недостаточно до сих пор уделяли внимания политической истории.

Прежде мной немецкий учебник истории 1926—1927 гг. («Völkerschicksal—Ein deutsches Lehrbuch der Geschichte»). Первая глава третьей тетрадки этого учебника посвящена Французской революции и эпохе Наполеона I. Вся история изложена на 18 страницах в 19 параграфах. Вот они: 1) Просвещение. 2) Возникновение Соединенных штатов Северной Америки. 3) Причины Французской революции. 4) Попытки реформ и начало революции. 5) Конституция 1791 г. 6) Революция и заграница. 7) Падение монархии и эпоха террора. 8) Первая война коалиции. 9) Наполеоновский поход в Египет. 10) Наполеоновский переворот и вторая коалиционная война. 11) Новая Франция. 12) Падение Священной римской империи немецкой нации. 13) Пруссия после смерти Фридриха Великого до кризиса 1807 г.; Фридрих Вильгельм II; Фридрих Вильгельм III и политика нейтралитета; война 1806—1807 гг. 14) Наполеон на вершине власти. 15) Первые признаки народного освобождения. 16) Внутреннее обновление Пруссии: реформа управления, социально-хозяйственная реформа, военная реформа, духовное обновление. 17) Падение Наполеона: русская кампания, освободительная война с Германией. 18) Новый порядок в Европе: Венский конгресс, немецкий союз. 19) Значение Французской революции для Европы.

Таким образом на небольшом количестве страниц немецкий либерально-буржуазный учебник истории умудряется дать большой конкретный материал политической истории одной из величайших эпох новейшего времени. Европейские учебники новой истории уделяют также большое внимание методике усвоения школьником

конкретно - исторических знаний.

В 1930 г. государственный департамент просвещения в Америке издал школьное методическое пособие по истории «Syllabus for history in the elementary Skools». В этом исключительно интересном пособии вслед за планом урока следует вопросник не формального характера, а педагогический, глубоко продуманный. Рассказывая, скажем, о возникновении штата Нью-Йорка и об экспедиции Генри Гудсона начала XVII в., вопросник предлагает школьнику представить себе, что он участник этой экспедиции. На основании пройденного материала школьник должен рассказать, что он пережил за время своей героической экспедиции.

Учитывая все необходимые изменения нашей старой методики преподавания истории, мы предлагаем новый учебник истории разделить хронологически на следующие главы: первая глава—старый порядок до революции конца XVIII в., вторая—с 1789 по 1815 г., третья глава—1815—1852 гг., четвертая — 1852 — 1871 гг. Это первая часть учебника. Вторая его часть будет состоять из следующих глав: первая—1871—1905 гг.; вторая — 1905 — 1914 гг.; третья—1914 — 1919 гг. и четвертая — 1919 — 1923 гг. Каждая глава, порученная отдельному товарищу, должна охватить в едином целом все стороны исторического процесса данной

страны, увязывая между собой историю отдельных стран как части единой всеобщей истории.

Мы должны отдать себе отчет, какие огромные трудности стоят перед нами. Прежде всего необходимо собрать и подобрать материал для подобного учебника истории. Когда мы говорим об изображении политической истории прошлых эпох, об изучении всех деталей исторического процесса, мы вместе с тем имеем ввиду пересмотреть историческое прошлое под углом зрения нового класса и нового общества. Марксистско-ленинское представление о закономерностях экономического процесса, те выводы, к которым пришла советская историческая наука на протяжении 16 лет, не отбрасываются. Мы поднимаем нашу науку на более высокую ступень исторического знания. Конечно, первое время будут неизбежные перегибы и ошибки—с ними придется вести упорную и систематическую борьбу. Указания товарища Сталина гарантируют нам, что поворот к конкретно-историческому знанию укрепит основы марксистско-ленинской исторической науки. Работа над школьным учебником истории имеет при этом не прикладной педагогический характер, а большое научное значение. В процессе работы над подобным учебником будет проделана научно-историческая работа большого методического и методологического значения.

ОБ УЧЕБНИКЕ

И

„ЧУВСТВЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ“

— Товарищ преподаватель, почему Николай I расширил кооперативные права дворянства?

— Какие права?

— Кооперативные.

— Откуда вы взяли?

— Вот тут напечатано. У Покровского.

— Не может быть, покажите.

Школьник показывает знакомый текст. Там черным по белому стоит «корпоративные». При беглом чтении незнакомое слово ошибочно подменилось другим, привычным словом «кооперативные». Это не вызвало внутреннего протеста, недоумения, потребности перечитать. Кооперативные, так кооперативные. Николай I, крепостная Россия, оброк, барщина, декабристы, петрашевцы— и дворянская кооперация. Все это «мирно» уложилось в голове, и интересно стало только одно, почему дворянская кооперация была р а с ш и р е н а. Чувство исторической перспективы молчало по той простой причине, что оно отсутствовало. Конкретного, живого представления об эпохе не было. Ни преподаватель, ни учебник не воспитали его.

Конкретные предметы, расположенные в пространственной глубине, помогают воспринять эту глубину. Можно провести аналогию и с историческим восприятием: историческая конкретика, реальные факты, усвоенные школьником, помогли бы ему освоить историческую перспективу, почувствовать эпоху, представить ее себе как нечто конкретное, живое, свое о б р а з н о е¹.

Разумеется, одни конкретные факты не

¹ Приводимый в статье конкретный материал отчасти почерпнут мною из собственных наблюдений, отчасти предоставлен в мое распоряжение преподавателями II ступени. В этом материале имеются и письменные работы и за-

воспитывают чувства исторической перспективы. Ее воспитывает лишь глубокое, марксистско-ленинское изучение исторического процесса в смене общественно-экономических формаций и их внутренних этапов развития, насыщенное конкретным историческим материалом. Но без этого конкретного материала, путем одних абстракций, не заполненных реальным содержанием, чувства исторической перспективы воспитать нельзя. Пустая абстракция не является орудием исторического исследования. Школьник, заинтересовавшийся дворянской кооперацией эпохи Николая I, бойко отвечал на вопросы о формации, давал определение феодализма и кратко, но верно изрекал общие положения о феодальной сущности крепостного права. Но конкретные явления не заполняли этих абстракций, заученное историческое обобщение вроде «феодализма», «крепостного права», «эксплуатации», примелькавшееся в учебном тексте и преподавательской речи, не заполнялось конкретным содержанием, было пусто. Школьник был бессилён посредством этих пустых понятий проанализировать историческую действительность, воспринять ее как нечто реальное. Попавший же на урок «свежий человек», знавший конкретные исторические факты, человек, у которого при словах «крепостник», «Николай I» и т. д. вставали определенные, реальные образцы, подчас бывал введен в заблуждение и «умилялся», как здорово развиты наши школьники, какими сложными абстрактными понятиями могут они оперировать. Иногда в такое заблуждение впадал и преподаватель, восхищавшийся бойкими определениями общественно-экономической формации и не замечавший полной их пустоты, незаполненности конкретным содержанием в представлении своего ученика.

Я слышала однажды такое начало рассказа о крепостной реформе 1861 г.:

— Крепостное право отжило свой век. Барщина стала нерентабельной. В России развились массовые волнения. Все губернии волновались. На местах стихийно образуются губкомы, захватывающие в свои руки дело реформы...

— Как, как? Что образуется?

писи устных ответов в процессе преподавания. Я сознательно привожу примеры из жизни различных типов школ (школа II ступени, рабфак, комвуз), так как все эти материалы взяты в настоящей статье обобщенно, под углом общих недостатков нашего преподавания истории.

— Губкомы. Дворянские губкомы.

Оказывается, это о губернских дворянских комитетах.

Не будем говорить о «стихийности» и о «захвате» дела реформы. Уже одни «губкомы» ясно дают почувствовать, в чем дело. О правительстве Александра II, о правительственной политике автор ответа о «губкомах» не имеет никакого понятия. Конкретного представления об организации власти накануне реформ у него нет, и почерпнуть ему его неоткуда, так как учебник об этом молчит, а преподаватель «стесняется» или считает «лишним» говорить о царях и дворянах (это в тех случаях, когда сам преподаватель представляет себе политическую историю эпохи, — бывают и другие случаи). Отсюда полнейшее невежество школьника в области правительственной политики, отсутствие представления о правительственных учреждениях, о живых людях, руководивших политикой самодержавного государства, диктатуры крепостников. Учащийся «изучает» только революционное движение, главным образом новейшего времени. Отсюда накладывание «трафарета» революционного движения на явления, ничего общего с ним не имеющего, — на дворянские губернские комитеты («стихийно образуются губкомы...»). В этой же связи затушевана и не воспринята учащимися истинная связь этих явлений с массовым движением — дворянская боязнь пугачовщины, желание освободить крестьян «сверху» для того, чтобы они не освободились «снизу».

Чтобы по-настоящему понять революционное движение, необходимо знать, против чего оно боролось. Невозможно понять революционное движение без изучения противоположной стороны баррикады: история революций окажется повисшей в воздухе. Именно в этом виде воспринимается она сейчас нашими школьниками, комвузовцами, вузовцами: учебник ничего не говорит об этой противоположной стороне, преподаватель также молчит о ней. Ненормальность положения осознается самими учащимися. Наиболее «любопытные» из них задают преподавателю многозначительный вопрос:

— Скажите, а в истории было что-нибудь кроме революций?

Цели эпохи представляются учащимися без правительств. Целые века, по видимому, «обходились» без правительственной политики. Было одно революционное движение.

В связи с выхолащиванием общих исторических понятий, с голыми, лишенными содержания абстракциями находится беспомощность нашего школьника перед социальными процессами: они не представляются ему чем-то конкретным, с реально действующими, живыми людьми. Интересен самый характер ошибок в ответах на вопросы, связанные с изучением социального процесса.

Вот перед нами 12-летний школьник, один из наиболее развитых и успевающих в группе, пишущий работу о пореформенной деревне. Очень толково сформулированы общие положения об эксплуатации кулаком деревенской бедноты. Конкретных же представлений об этом, по видимому, нет. Преподаватель и не ставит вопросов конкретного характера, поэтому все сочинение касается области весьма сложных и трудных для 12-летнего возраста проблем. Вопрос о происхождении кулачества ставит школьника в тупик. Он мобилизует все конкретные исторические факты, которые ему известны, и пишет следующий ответ (пунктуация подлинника):

«Кстати, как образовался кулак? На это можно ответить так. При помещике много было слуг подлизывающихся к нему такими являлись (зачеркнуто: дворецкие): бурмистры, старосты и др. Им помещик давал хорошую землю где они скоро наживались нанимали работников-батраков. Потом кулаки наживались плотной сетью долгов, которыми (исправлено: «которые») спутывали многих крестьян по рукам и ногам».

Преподаватель, очевидно, сам не силен в вопросе происхождения кулачества. В приведенном отрывке он расставил запятыя, но не внес никаких изменений по существу. Внизу поставлена отметка «хорошо».

Вот перед нами ряд письменных работ взрослых учащихся. Комвузовцы пишут о 1905 г. Они большей частью дают правильные формулировки о движущих силах революции 1905 г., о перерастании, о гегемонии пролетариата. Но живое, конкретное представление о 1905 г. отсутствует совершенно. Чуть не единственное, что отлилось в конкретную форму, — это «броненосец Потемкин», но преподаватель в этом неповинен: дело в знаменитом кинофильме, который видело большинство. Вся остальная конкретная обстановка 1905 г. покрыта непроницаемым туманом общих мест. Жонглирование этими общими местами подменяет живое представление о действительности. Если даже конкретная история проле-

тариата в 1905 г. представляется в густом тумане, то еще менее «везет», разумеется, буржуазии и помещикам. Вот ответ на вопрос об этих последних (орфографию и стиль подлинника сохраняю):

«Буржуазия, как одна из движущих сил революции классов, была революционной вначале, но не до конца ее. Последний класс — помещичий, — как один из реакционных элементов общества и потому тормозившийся революции, против которого и была главным образом устроена революция, был и остался реакционным, но несомненно с разбитой головой, обреченный на скорейшую и неминуемую гибель, а потому и потерявший на арене борьбы 1905 года основных своих позиций, основной своей крепости — недоверия широчайших трудовых масс и т. д.».

В этой тираде все характерно. Прежде всего — это набор общих мест. В ней нет ни единого живого факта. Внешняя связь абстракций подменяет анализ живого, реального процесса: буржуазия была обречена на скорейшую гибель и поэтому потеряла «основных своих позиций». Мелькающие в тираде выражения так трафаретны и привычны, что, очевидно, даже сам автор, перечитывая ее, не заметил бессмыслицы: «недоверие широчайших трудовых масс — основная крепость буржуазии». Замечателен конец: «недоверие широчайших трудовых масс и так далее!» Замечательно это «и так далее» — ведь дальнейшее кажется понятным само собой.

Характерно, что и преподаватель не приучает учащихся оперировать фактами, взвешивать их, доказывать что-либо при помощи фактов. Все изучение революции 1905 г. покоится на ряде общих формулировок: предпосылках, движущих силах, проблеме перерастания. И в ответах на эти вопросы преподаватель требует формулировки общих положений, не интересуясь конкретной стороной, доказательством всех этих положений, исторической действительностью. Таким образом голое абстрагирование как бы получает санкцию преподавателя, поощряется. Легчайшие вопросы о конкретной стороне 1905 г. ставят учащихся в тупик:

— Где происходило декабрьское восстание?

— Как где?

Пауза. Затем нерешительный ответ:

— Везде: в России. Во всех городах.

Или еще лучше. Задается весьма «каверзный» вопрос:

— Когда происходило декабрьское вооруженное восстание?

Напряженное молчание.

— Ну, когда, в каком месяце?

Молчание.

— Ну, как оно называется? Повторите вопрос.

— Декабрьское восстание? Ах, да! (смех). Ну, конечно, в декабре.

Приурочивать нечто конкретное к определенному временному моменту до такой степени непривычно нашим учащимся, что даже терминология, уже содержащая конкретное указание на эти моменты, воспринимается абстрагированно, оторванно от действительности.

К сожалению, все только что приведенные иллюстрации — отнюдь не выдуманные анекдоты, а взяты из преподавательской практики. Любой преподаватель может привести целый ряд подобных же случаев или гораздо более ярких.

В свете только что полученных историческим фронтом директивных указаний ясна величайшая опасность такого преподавания истории. Необходим решительный перелом. К новому учебнику надо предъявить ряд серьезнейших требований. Ими обусловлены особенности как структуры, так и самого содержания и характера изложения в учебнике.

Наше преподавание, наши прежние учебники грешили злоупотреблением этими абстракциями, они не были насыщены конкретным содержанием, приучали к догматизированию, к оперированию общими местами.

Поэтому первое требование, которое должно быть предъявлено к новому учебнику, — это богатое конкретное историческое содержание. Общий вывод должен покоиться на фундаменте факта, он должен быть органически связан с фактической тканью изложения. «Марксизм не догма, а руководство к действию». С пустым догматизированием в учебнике, с пустыми абстракциями необходима решительная борьба. Новые учебники должны быть свободны от этих недостатков.

Разумеется, это не значит, что в учебниках должны отсутствовать общие выводы! Было бы недопустимым перегибом пойти по линии голой «фактографии».

Марксистско-ленинские общие выводы обязательно должны быть даны, но даны на богатой основе живого, конкретного материала. В этом конкретном материале должна получить свое отражение и «другая

сторона баррикады»: правительственная политика, история правительств, правительственные учреждения, историческая жизнь антагонистических трудящимся общественных классов. Показывая эти классы, главным образом буржуазию, дворянство, в их конкретной, фактической истории, новый учебник не должен забывать и вопросов о быте этих враждебных трудящимся классов.

Описание дворянского быта или быта буржуазии должно быть насыщено рассказом об эксплуатации трудящихся. Эти бытовые описания, сделанные живым языком, должны охарактеризовать повседневный фон, классовую обыденность эпохи. Они помогут учащимся глубже усвоить вопрос об эксплуатации трудящихся, заполнить его живым, конкретным содержанием.

Одним из важнейших требований, предъявляемых к структуре нового учебника, является требование систематического изложения. С описанием вырванных из исторического контекста отдельных глав по истории революционного движения также необходимо покончить. Учебник должен рисовать исторический процесс, взятый в целом, вести изложение так, чтобы у учащегося осталось представление о последовательном ходе исторических событий.

Все эти требования к структуре учебника определяют вместе с тем и особенности самого изложения. Действительно, совершенно ясно, что надо сначала давать факты, а потом их обобщать. Этот простейший прием обеспечит изложению учебника живость и простоту восприятия для школьника. Дайте сначала конкретные факты по феодальной эксплуатации крестьянина, по барщине и оброку, дайте конкретную картину взаимоотношений крестьянина и помещика-феодала, а потом уже, на основе этих конкретных фактов,

сформулируйте, что такое феодализм, что такое феодальная эксплуатация. Лишь живое, конкретное изложение может глубоко обосновать общий исторический вывод, сделать его чем-то реальным, насыщенным содержанием и помогающим в анализе исторической действительности.

Чувство исторической перспективы, которое воспитает новый учебник, теснейшим образом связано с классовым чувством школьника, с осознанием им себя настоящим и будущим строителем социалистического общества. Все, что он видит вокруг себя, все достижения советской действительности не должны представляться ему как нечто упавшее с неба. Он должен воспитать в себе историческое сознание, проникнутое классовым содержанием чувство исторической перспективы, должен понять, каких усилий, какой величайшей и героической борьбы угнетенных с эксплуататорами стоила советская действительность. Всемирно-историческая миссия пролетариата как могильщика капитализма и творца нового, социалистического общества, в котором уничтожена эксплуатация, должна перестать быть для учащегося тощей абстракцией, общим местом. Когда это положение окажется насыщенным исторической плотью и кровью и войдет в сознание школьника, он иным, более глубоким образом воспримет завоевания победившего пролетариата. Тут общественно-воспитательное значение этих требований неразрывно связано с их научным, теоретическим значением. Вооружить подрастающего участника социалистической стройки подлинным, насыщенным конкретным марксистско-ленинским историческим знанием — важнейшая задача исторического фронта, для выполнения которой должны быть мобилизованы все исторические силы.

ПРОГРАММА ПО ИСТОРИИ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. о массовой школе особенно подчеркивало громадную роль и значение программ в деле преподавания. История как самостоятельный школьный предмет была введена в среднюю школу этим же постановлением.

Особенно важны были программы по истории потому, что до вышеуказанного постановления дело преподавания истории было в загоне. К тому же сами учителя не обладали достаточными сведениями по истории, поскольку даже в педвузах и в социально-экономических вузах многие курсы по истории отсутствовали (история древнего Востока, Греции, Рима, история средневековья). Вот почему с начала 1931—1932 учебного года программы по истории как основное руководство в педагогической работе учителей приобретали особо важное значение.

Программы по обществоведению и истории в 1931 г. для ФЭС таким руководством стать не могли, так как вся установка их была направлена на то, чтобы дать историю эпизодически или, как отмечала программа, дать только фабульные картины. Этим и объясняется ряд промахов в практике преподавания истории в этом году. Знакомство с рабочими планами учителей 1931—1932 учебного года обнаруживает, что попрежнему вместо истории Парижской коммуны давались только ее ошибки и уроки, вместо конкретной истории революции 1905 г. излагалась только общая оценка 1905 г. как генеральной репетиции к революции 1917 г. и т. д. и т. п.

Несравненно больше руководящих установок дают программы 1933 г., по которым преподавание истории ведется уже второй год. Практика работы по этим программам вскрыла ряд их недочетов, которые и должны быть устранены.

Основным недостатком программ 1933 г. является их структурная неоднородность. Если для V, VII, VIII и IX групп дается курс конкретной истории, то для VI группы курс феодализма, например, дан в разрезе истории общественных формаций. Программа для этой группы дает схематические социологические обобщения вместо живой, конкретной истории, которую в процессе классовой борьбы творят люди, политические деятели. Наряду с этим в программе встречается другая крайность: дается только описание событий, без их обобщения. Так, программа VII группы дает историю четырех буржуазных революций: реформации, нидерландской революции, английской революции и Великой французской революции, не делая выводов, не показывая того общего, что было в них, не вскрывая одновременно и того, чем каждая из этих революций отличалась одна от другой.

Иначе построена программа IX группы. В разделе революции 1905 г. и революции 1917 г. она прежде всего выясняет движущие силы революции и ее характер. По такому же типу должны быть даны формулировки и для VII и VIII групп, конечно, с обязательным учетом возрастных особенностей учеников. Между тем в самых формулировках программы не дается характеристика событий, не указывается руководящее звено исторической цепи, ухватившись за которое учитель смог бы дать ученикам всю эту цепь. Можно было бы, например, отмеченные выше революции дать в плане указаний Энгельса на три великих битвы буржуазии против феодализма. Надо теперь же исправить этот недочет и дать направляющие заголовки и формулировки.

Кое-где программа 1933 г. неправильно указывает и на место того или иного исторического события. Так, в программе VIII группы Союз коммунистов дан в разделе III—«Революция 1848 г. в Германии». А ведь это первая международная организация пролетариата всех стран, программа которой — Манифест коммунистической партии — сохранила свою силу до наших дней. Давать Союз коммунистов только как немецкое явление совершенно неправильно. Точно так же тема «Маркс и Энгельс — основоположники коммунизма» (причем со-

ставители программы упустили слово «научный») идет в том же разделе «История революции 1848 г. в Германии», т. е. превращается в явление только немецкое, что опять глубоко неверно. Надо выделить эти темы в специальный раздел и поставить его перед историей революции 1848 г. (в противном случае будет нарушена последовательность исторической цепи событий). В формулировке «поднятие классовой борьбы пролетариата на новую ступень — ступень сознательной борьбы» не хватает главного: указания на политическую борьбу и на роль пролетарской партии в классовой борьбе. Надо это исправить. Далее, программа совершенно не увязывает зарождения большевизма с «Петербуржским союзом борьбы за освобождение рабочего класса». Надо это включить и закончить курс истории VIII группы I съездом партии (его в программах вовсе нет).

Программа не выделяет организационного момента построения пролетарской партии, в частности в истории I интернационала, а ведь это необходимо для понимания организационных основ большевизма и Коминтерна.

Есть еще два момента, на которых программа недостаточно фиксирует внимание учителей. Это, во-первых, политика господствующих классов. Она должна получить место в программе, чтобы учащимся были ясны противники, с которыми боролись трудящиеся на протяжении всей истории человечества. Надо отметить, что последнее издание программы 1933 г. ухудшено по сравнению с первым изданием 1933 г. В первом издании в разделе о «Противоречиях во Франции накануне революции» была тема «Людовик XIV («Государство — это я») и его двор», т. е. была дана история «внутренней политики». В новом издании это выкинуто, что совершенно неправильно. Это нужно восстановить. В курсе VIII группы в теме «Революционное народничество» ни слова не говорится о внутренней политике Александра II, против которой боролись и народники и народолюбцы. Учителю на этот момент надо обратить внимание. В курсе IX группы в теме VI — «Экономическое развитие и классовая борьба» — дана голая экономика, и ни одного слова нет о той внутренней политике, которая была при Александре III и при Николае II. Это должно быть включено в вышеупомянутый раздел перед внешней политикой. Кроме того, помимо деятелей революционного движения, надо указать и представителей старого

строю, против которого боролись революционеры. В курсе V группы фигурирует цезаризм, но нет Юлия Цезаря, с именем которого связано это явление. В курсе VIII группы дана аракчеевщина, но нет Аракчеева. Совершенно отсутствуют русские цари и императоры, точно их и вовсе не было. Надо ликвидировать эту историческую обезличку и дать политических деятелей как революционного движения, так и тех, с которыми революция боролась. Этот момент надо особенно выделить на первых годах обучения истории, так как портреты и характеристики политических деятелей очень помогают закреплению исторического процесса в памяти учащихся.

Программа 1933 г. дает в общем правильные политические установки. Однако и в этом отношении в ней имеются отдельные недочеты. Один из них должен быть немедленно выправлен: это — недооценка политической роли крестьянства в буржуазно-демократических революциях 1848 г. Вопрос об установлении правильных взаимоотношений пролетариата и крестьянства в революции выпал.

В разделе «История Германии» отсутствует вопрос о прусском пути развития капитализма в сельском хозяйстве, поэтому сюда надо после вопроса о последствиях наполеоновских войн включить «Освобождение крестьян в Пруссии и прусский путь развития капитализма в сельском хозяйстве».

В разделе «Развитие капитализма в России во второй половине XIX столетия» не дана борьба крестьян за американский путь развития против помещичьего, прусского пути, т. е. то основное содержание классовой борьбы в деревне, о котором постоянно писал В. И. Ленин. Это должно быть обязательно вставлено.

В ряде разделов программа 1933 г. дает продуманный подбор фактов, которые в своей совокупности составляют историческую цепь событий. Хорошо подобраны факты по таким разделам программы, как история Великой французской революции (курс VII группы), крестьянские войны в России в XVII—XVIII вв. (курс VII группы), февральская революция 1848 г. во Франции (курс VIII группы), революция 1905 г. (курс IX группы). В результате удачного подбора конкретных исторических фактов учащиеся получают представление о зарождении революции, ее развитии, о ходе основных событий и результатах, к которым она привела. Обобщения, основанные на знании

конкретного исторического материала, имеют огромное значение.

Очень важно, чтобы программа по истории давала историческую рамку, чтобы она давала достаточное количество основных хронологических вех. Программа 1933 г. дает эту рамку во всех своих разделах, за исключением курса VI группы, в котором в силу его конструкции события даны с полным нарушением хронологии, что чрезвычайно затрудняет пользование ею. Например сначала дается восстание Уота Тайлора (1381 г.), а затем, через несколько тем, образование централизованной сословной монархии и Великая хартия вольностей, т. е. события, происшедшие 150 годами раньше.

Плохо то, что в программах 1933 г. царит уравниловка и совершенно не учитываются возрастные особенности учеников. В задачу научной работы над программой и методами ее составления входит подбор материала по степени все более углубленного и усложненного подхода к нему. Здесь надо положить в основу постановления ЦК ВКП(б) по вопросу о проработке решений XVII партс'езда в школе.

Вопросы государства, идеологических надстроек—все эти сложнейшие вопросы надо давать, постепенно углубляя их изучение. И именно в этих сложных вопросах программа стоит не на высоте.

Отмечая все эти недочеты, программы 1933 г., надо вместе с тем указать, что она все же ознаменовала резкий поворот к лучшему в преподавании истории.

Постановления ЦК ВКП(б) 1931 и 1932 гг. о массовой школе, постановление ЦК ВКП(б) 1933 г. об учебниках дают методологические установки для составления программы. Директивными являются указания В. И. Ленина в его лекции «О государстве» и в «Замечаниях на тезисы Н. К. Крупской о политической школе». Составлением программы и поднятием ее на принципиальную высоту должны заняться наши научно-исследовательские институты во главе с Институтом истории Комкадемии, привлекая к этой работе массовое учительство, учитывая опыт его работы. Только тогда программа станет руководителем учителя, давая ему правильную политическую ориентировку в основных вопросах истории.

И. Мерзон

ПЕРВЫЕ УРОКИ ПО ИСТОРИИ

1

Историческое образование учащихся начинается с первого года их обучения в школе. Но в первой ступени они изучают только обществоведение, главным содержанием которого является современность, наше социалистическое строительство. Исторические знания даются лишь как элементы в объеме, необходимом для лучшего понимания нашей современности.

Преподавание истории как самостоятельной дисциплины начинается только со второй ступени, с 5-го года обучения.

Содержание этого курса должно показать учащимся движущие силы общественного развития, начиная с первых шагов общественной жизни человека, железные законы истории, с неизбежностью ведущие человеческое общество к уничтожению классов, к коммунизму.

Но эта методологическая задача может быть разрешена только на основе конкретного исторического материала, путем раскрытия классовой борьбы на ярких примерах, взятых из жизни людей, путем развертывания перед учащимися живых, красочных картин прошлого, картин исторических событий в их связи с людьми, с определенными историческими личностями.

История поэтому должна стать для учащихся наиболее живой дисциплиной, заполненной интереснейшими эпизодами, событиями, людьми.

Таким конкретным и захватывающим содержанием должно быть наполнено все преподавание истории. Первые же уроки должны показать учащимся, что такое история, эта новая для них дисциплина, что даст им

ее изучение, откуда мы узнаем о прошлом, и на основе всего этого пробудить у них интерес к изучению истории.

Вот почему как содержание, так и методика проведения первых уроков по истории должны быть тщательно продуманы каждым преподавателем истории.

Как разрешалась эта задача в практике работы школы в нынешнем учебном году?

Большинство учителей, проводя первые уроки по истории, слепо придерживалось не только структуры, но и содержания первой главы учебника Никольского (введение), откуда они «хватали не только строками, но и целыми главами», и это определяло содержание проработанного ими на первых уроках материала по истории.

Достаточно, однако, беглого просмотра этой главы, особенно первых двух параграфов, чтобы убедиться, что содержание ее является прелюдией к тому схематизму, к той абстракции, которые царят в этом учебнике и которые доступны лишь «детям преклонного возраста», но отнюдь не учащимся в возрасте 12 лет.

Почти в самом начале главы мы находим чрезвычайно длинное и непомерно трудное для ребят определение понятия истории, которое очень мало опирается на конкретный материал и потому усваивается с трудом. Учащиеся на первом же уроке должны осилить не только это сложное и трудное определение, но также и то, что «классовая борьба — это движущая сила исторического развития, всех исторических изменений, всех исторических событий».

Во втором параграфе автор учебника опять возвращается к вопросу о классовой борьбе в истории, причем содержание здесь еще более абстрактно чем на предшествующей странице. Учащимся дается голая схема исторического процесса без всякого конкретного содержания, размером в полстраницы. Учащиеся, которым только еще предстоит в дальнейшем изучение отдельных формаций, авансом получают здесь перечисление всех формаций в их последовательности, в том числе и феодального строя, о котором они не имеют еще никакого представления. Следовательно, и этот материал учебника, выделенный во многих местах разрядкой, является не выводом, построенным на основе изложенного автором конкретного материала, а голой абстракцией,



Штурм Зимнего дворца.

(Кадр из фильма „Октябрь“).

оставляющей в голове учащихся один лишь туман.

Поэтому у учащихся сразу же возникает представление об истории как об очень сложной и трудной дисциплине.

Более конкретно написан третий параграф введения («Откуда мы знаем о прошлом?»), но и этот материал очень сух, скучен и не лишен и других недостатков. Дело в том, что автор учебника здесь говорит только о вещественных и письменных памятниках, относя этнографию к следующей главе, где говорится о доклассовом обществе. Таким образом вопрос о памятниках старины как бы разрывается, между тем как его следовало бы дать компактно во «введении», тем более, что в этой главе несколько раз упоминается о доклассовом обществе.

Все эти недостатки учебника как в зеркале отразились на содержании первых уроков по истории.

Практика проведения их в целом ряде школ показала, что учителя, слепо следуя учебнику, давали учащимся на этих уроках сухой, абстрактный материал, повторяли голые схемы учебника, мало заботясь о наполнении их конкретным содержанием, за-

учивали с учащимися последовательность смены социально-экономических формаций, общие схемы классовой борьбы, иначе говоря, вместо истории давали социологию.

В методическом отношении эти уроки проводились либо в форме систематического изложения учителем соответствующего материала учебника, сопровождавшегося записью в рабочие тетради учащихся определений, взятых буквально из учебника, либо при наличии учебников учитель после передачи учащимся вкратце содержания учебного материала тут же организовывал на уроке закрепление его по учебнику.

Большим недостатком в методике преподавания являлось отсутствие наглядных пособий и дополнительного яркого исторического материала, которые могли бы восполнить существенные пробелы учебника.

2

Наряду с этим в практике работы школ мы встречаем критический подход преподавателя к учебнику истории, когда он намечает пути правильного построения уроков истории в соответствии с задачами, стоя-

щими перед преподаванием этой дисциплины в средней школе.

В качестве иллюстрации приведем содержание и методику проведения этих уроков в одной из школ.

В процессе подготовки к этим урокам были приняты во внимание следующие моменты:

1. Программа отводит на введение учащихся в курс истории 4 часа; однако вследствие того, что программный материал по истории рассчитан на количество часов, превышающее больше чем на 10 часов реальные возможности школы, на проработку «введения» можно отвести всего 2 часа. Таким образом первые уроки истории охватывают по содержанию вводную часть программы и имеют следующую тематику:

а) Что такое история и для чего мы ее изучаем?

б) Откуда мы знаем о прошлом?

2. На первом уроке истории необходимо увязать новый материал с тем, который учащиеся прорабатывали на 4-м году обучения, т. е. с обществоведением, чтобы на сопоставлении истории и обществоведения ярче показать учащимся, что такое история.

3. Нужно подобрать к этим урокам яркий конкретный материал и наглядные по-

собия, которые облегчили бы учащимся усвоение прорабатываемого материала и внесли бы в эту работу образность и эмоциональность.

4. Первые уроки по истории, на которых учитель впервые встречается с учащимися, нужно провести в виде развернутой беседы, в процессе которой преподаватель связывает и оформляет ответы учащихся, переплетает эту беседу со своим рассказом и подводит учащихся на основе конкретного материала к несложным выводам.

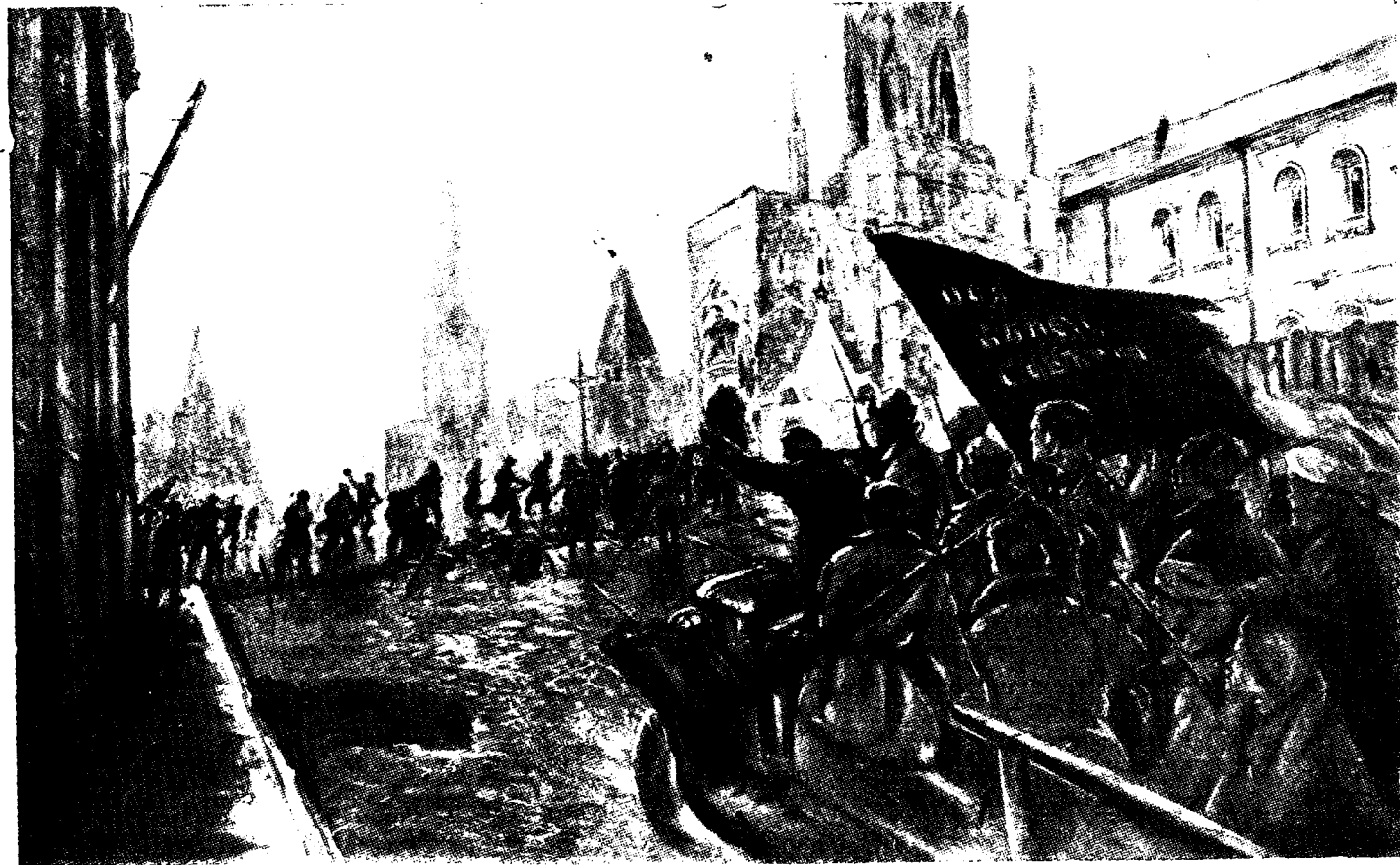
Все эти моменты легли в основу первых уроков по истории, и их легко проследить по следующим конспектам этих уроков.

Первый урок

Тема урока. Что такое история и для чего мы ее изучаем.

План урока. 1. Перемены в жизни человеческого общества. 2. Причины этих перемен. 3. Цели изучения истории.

Ход урока. В начале урока учащимся предлагается высказаться о том, какие вопросы они изучали в прошлом году по обществоведению. Подытоживая высказывания учащихся, учитель подчеркивает, что в прошлом году на уроках обществоведения они изучали, как трудящиеся нашей страны строят социализм.



Взятие Кремля.

С картины худ. Мешкова.



Расстрел коммунаров.

Со старинной французской гравюры

Учитель выясняет с учащимися, что социалистическое строительство в нашей стране началось только с Октябрьской революции, когда власть перешла в руки рабочего класса.

Затем одному из учащихся предлагается связно рассказать, какая перемена произошла в жизни нашей страны после Октябрьской революции.

Высказывания учащегося направляются учителем в сторону сопоставления на основе конкретного материала того, что было до и после Октябрьской революции (кому принадлежали земля, фабрики, заводы, шахты, рудники, власть, как угнетались трудящиеся до Октябрьской революции и что дала эта революция трудящимся).

Затем учащимся предлагается вспомнить на основе проработанного ими на 3-м году обучения материала, какие они знают перемены в жизни нашей страны до Октябрьской революции.

Здесь имеется ввиду краткий связный рассказ учащихся о таких событиях, как реформа 1861 г., Февральская революция и др.

В дополнение к этому учащимся предла-

гается привести примеры перемен в жизни капиталистических стран (обычно в этих случаях учащиеся указывают на Германию, где власть перешла к фашистам, свирепо расправляющимся с германскими рабочими).

Сделав после этого с учащимися вывод, что в жизни нашей страны и капиталистических стран происходили и происходят большие перемены, учитель говорит:

«Посмотрим, чем были вызваны эти перемены».

Вывешивается одна или две картины, рисующие эпизоды классовой борьбы. Например «Взятие Кремля», «Штурм Зимнего дворца», «Баррикады на Пресне» и др. В результате учитель подводит учащихся к выводу, что перемены в жизни отдельных народов происходят благодаря классовой борьбе.

Обобщая весь проработанный материал, учитель говорит учащимся, что в нынешнем году они наряду с обществоведением будут изучать историю, что история рассказывает о переменах в жизни человеческого общества и о классовой борьбе, благодаря которой эти перемены происходят.

Следующим этапом урока явится проработка с учащимися вопроса о том, для чего мы изучаем историю.

Вывешивается картина «Арест Временного правительства». В процессе анализа этой картины, путем поставленных перед учащимися вопросов, учитель выясняет с ними ее содержание, место и время этого события и его значение.

Анализ этой картины дополняется кратким рассказом учителя, в котором он напоминает им об одной из ошибок Парижской коммуны, выразившейся в том, что коммунары, захвативши власть в свои руки, дали возможность буржуазному правительству уйти из Парижа, что содействовало разгрому Коммуны (ввиду того что в школе ежегодно отмечается годовщина Парижской коммуны, история ее в общих чертах учащимся известна). Сопоставляя с этим арест Временного правительства, учитель отмечает, что изучение опыта Парижской коммуны показало рабочему, как нужно поступать с буржуазным правительством, после того как рабочий класс одерживает над ним победу.

Отсюда делается следующий вывод: нам нужно изучать историю, чтобы знать, как лучше бороться с врагами трудящихся и строить социализм.

Для проверки усвоения учащимися и закрепления всего этого материала им предлагается ответить на следующие вопросы:

1. О чем рассказывает история?

2. Чем вызываются перемены в жизни человеческого общества?

3. Для чего нам нужно изучать историю?

Ответы учащихся на эти вопросы записываются ими под руководством преподавателя в рабочие тетради. Записки являются в то же время и выводом из проработанного на уроке материала.

В результате в рабочих тетрадях учащихся получается примерно следующая запись:

Что такое история и для чего мы ее изучаем?

История рассказывает нам о переменах в жизни человеческого общества.

Перемены эти происходят благодаря классовой борьбе.

История учит нас, как лучше бороться с врагами трудящихся и строить социализм.

Ввиду трудности изложения материала по этому вопросу в учебнике первые два параграфа не привлекаются для закрепления по ним материала урока ни в классе, ни в порядке домашней работы. Учащимся в качестве домашней работы предлагается прочесть и продумать записки в рабочих тетрадях.

Второй урок

Тема урока. Откуда мы знаем о прошлом.

План урока. Вещественные памятники. Письменные памятники. Места хранения этих памятников.



Неолитические стоянки близ гор. Балахны (Горьковский край).

Ход урока. В начале урока преподаватель сообщает учащимся, что они начнут изучение истории с самых древних времен, когда впервые появились люди на земле, и дает вкратце образное сопоставление техники, способов добывания пищи, общественной жизни первобытного общества и современного, подчеркивая отсутствие у первобытных людей письменности.

В связи с этим перед учащимися ставится вопрос: как мы узнаем о жизни людей древних времен.

После высказываний учащихся по этому вопросу, которые направляются преподавателем в сторону названия ими конкретных вещественных памятников первобытного общества, о которых они читали или которые они видели в музее, учащимся зачитывается какое-нибудь яркое описание раскопок пещер, курганов и др. Описание этих раскопок встречается в целом ряде пособий, например в книге Звягинцева «Века и труд людей», вып. 1-й, стр. 29—33 или в книге Рубакина «Из тьмы времен», стр. 16—17.

Параллельно с чтением преподавателем этого материала хорошо показать учащимся орудия первобытного человека путем вывешивания соответствующей таблицы или путем использования этих иллюстраций в учебнике с целью конкретного представления ими вещественных памятников старины, которые дают раскопки.

По прочитанному материалу с учащимся проводится беседа по следующим примерно вопросам:

Кто производил раскопки?

Где они производились?

Что нашли при раскопках?

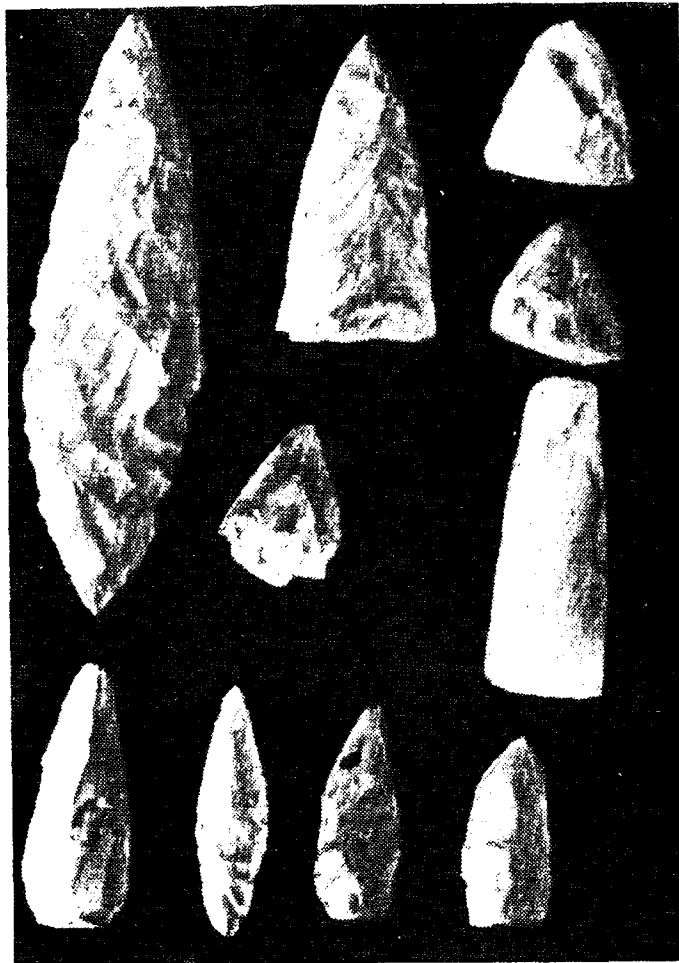
Для чего производятся раскопки?

Где хранятся найденные памятники?

Подытоживая ответы учащихся, преподаватель подчеркивает, что все эти вещи, найденные при раскопках: кости, орудия, посуда, украшения и т. д. — называются вещественными памятниками.

В дальнейшем преподаватель в кратком рассказе останавливается на письменных памятниках, называя отдельные виды их и показывая, как они используются для составления истории гражданской войны.

Для подытоживания проработанного ма-



Орудия с неолитической стоянки
близ Балахны

териала учащимся предлагается назвать виды памятников старины, указать конкретно, какие они знают вещественные и какие письменные памятники и где эти памятники хранятся.

Для закрепления материала по учебнику учащимся предлагается в качестве домашней работы прочесть § 3 учебника, стр. 5—6, выписать непонятные слова, разделить в рабочей тетради страницу на 2 части, нарисовать и обозначить на одной половине все вещественные памятники, на другой — письменные.

Построение и проведение этих уроков базировались на существующей программе по истории и учебнику Никольского, представляя собой попытку конкретизировать этот материал и оживить его. Новый учебник, вероятно, укажет в этом направлении более правильные пути.

МЕТОДИКА

УРОКА ИСТОРИИ

**(Опытная школа НКП
им. Лепешинского)**

Задачей урока по истории является планомерное руководство учителя работой учащихся над усвоением истории как систематического курса, знакомящего с развитием классовой борьбы человечества на путях к диктатуре пролетариата. В результате проработки систематического курса истории ученики должны получить четкое и ясное представление о конкретном историческом процессе в определенных странах, в определенное время, т. е. знание дат, событий и тех исторических деятелей, которые принимали в них участие.

Первой задачей методического оформления урока, этой основной формы организации учебной работы, является выделение из всей цепи исторических событий того звена, которое должно быть стержнем данного урока. Возьмем для примера из курса VI группы урок, посвященный истории образования сословной монархии в Англии XII—XIV вв. Здесь основным событием является совместная классовая борьба феодалов и горожан против абсолютизма феодальной монархии Плантагенетов, приведшая в 1215 г. путем восстания к Великой хартии вольностей.

Это событие должно быть прежде всего включено в историческую рамку. Поэтому раньше чем систематически излагать материал урока, учитель проводит краткую беседу для связи с предшествовавшим. В разбираемом конкретном случае из истории прошлого были выбраны те вопросы, которые наиболее ярко вскрывали причины, приведшие к английской революции XIII в. А именно: 1) Как отразились крестовые походы на политике и экономике Англии? Этот вопрос обращает внимание на то налоговое бремя, которое было возложено на население Англии, в том числе и на феодалов, в связи с крестовыми походами, что и вызва-

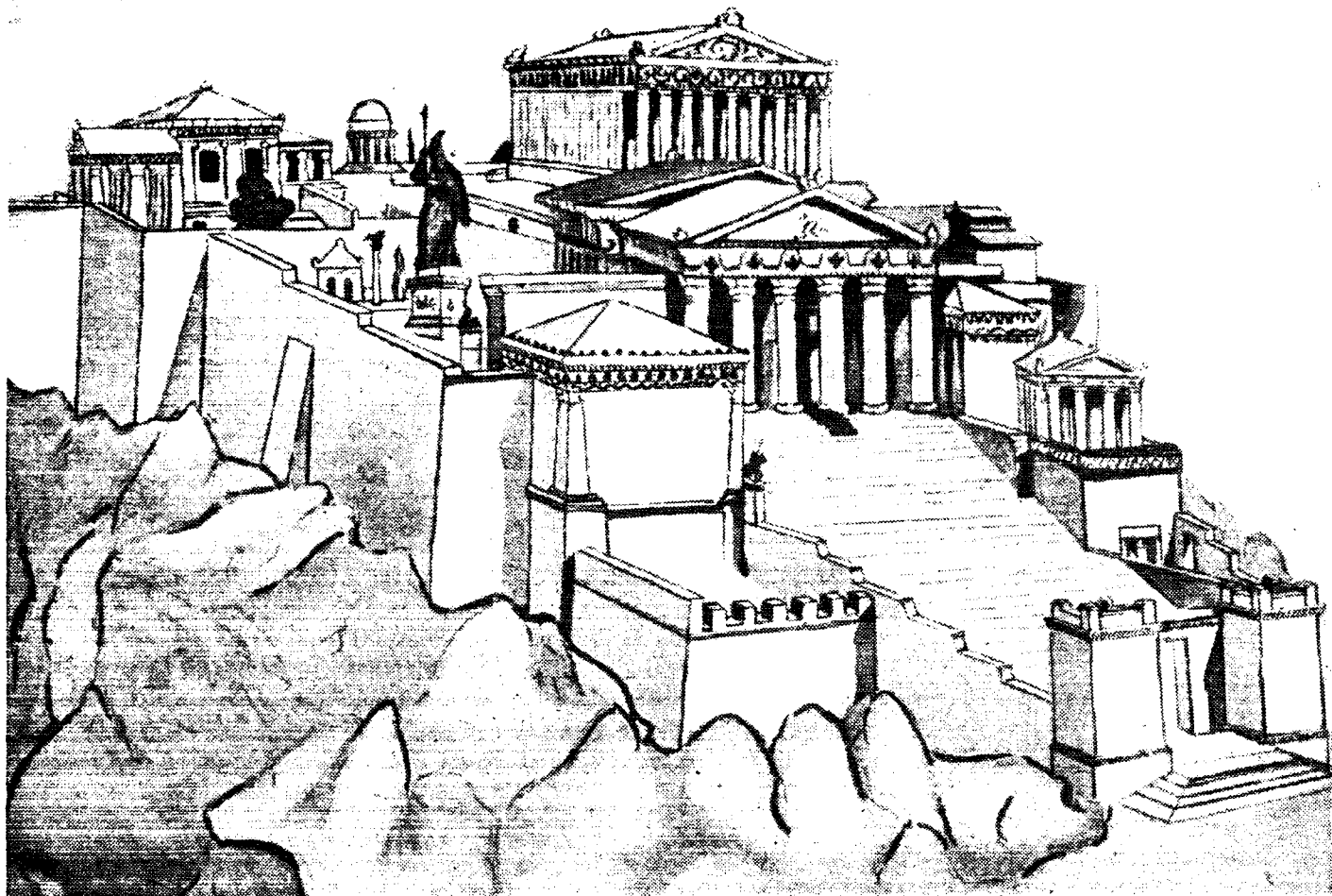
ло резкое недовольство, явившееся главной причиной восстания 1215 г. 2) Как шло развитие натурального хозяйства менора? Этот вопрос подводит вплотную к экономической основе союза феодалов и горожан, поскольку менор приобретал характер товарно-денежного хозяйства. 3) Как развитие товарно-денежных отношений отразилось на положении крестьянства и как крестьянство боролось с последствиями этого? Крестьянские волнения ярко показали правящим классам необходимость централизованного государства для защиты прав феодалов. Таким государством и явилась сословная монархия.

Таким образом беседа по этим трем вопросам дает возможность подвести учащихся к содержанию разбираемого урока, увязав его с предшествовавшей историей Англии.

После этой беседы, выявившей подготовленность учащихся к освоению темы урока, следует рассказ учителя. На составление рассказа надо обратить самое серьезное внимание, так как он является для учеников руководством в последующей проработке материала по учебнику.

Рассказ должен привлечь внимание учеников к основному звену исторической цепи событий—восстанию 1215 г.—и вокруг этого звена сосредоточить все изложение¹. Прежде всего должны быть выявлены движущие силы восстания—союз феодального дворянства (крупного и среднего) и буржуазии (купечество торговых приморских городов и владельцы ремесленных мастерских). Этот союз был направлен как против короля Иоанна Безземельного вследствие его авантюры на Востоке и во Франции, так и против крестьянства и городских низов. Вооруженное восстание 1215 г., т. е. революция, заставило короля согласиться на Великую хартию вольностей. Надо рассказать ее содержание с выделением статей, легших затем в основу борьбы за парламент. Для большей эффективности нужно обрисовать портреты политических деятелей того времени, в частности Иоанна Безземельного или его брата Ричарда Львиное сердце, типичных представителей уже отжившего свой век ры-

¹ Надо при этом отметить недостаток программы и учебника. Он состоит в том, что события 1381 г.—восстание Уота Тайлора (§ 14)—излагаются раньше тех, которые им предшествовали,—«Великая хартия вольностей» (1215 г.). Этим нарушается хронологическая последовательность событий и создаются трудности для понимания учениками исторической причинной связи событий.



Акрополь.

Работа ученика Афанасова. Школа им. Радищева. Москва.

царства с его поисками объектов грабежа и захвата.

Для того чтобы учащиеся могли лучше приурочить события к определенным историческим условиям, следует проработать с ними в классе документы или поручить им это сделать дома. Для разбираемого примера таким документом является Великая хартия вольностей, при проработке которой надо показать, из-за чего же шла в то время классовая борьба и к чему она привела. Тем самым ученики приучаются находить в основе каждого законодательного акта проявление классовой борьбы. Изучение идет таким образом:

1) Сначала выясняются время и место происхождения документа и язык, на каком он написан.

2) Далее, анализируются следующие статьи хартии: 12, 13, 14, 39, 41 и 61-я. По поводу каждой статьи ставится вопрос, какое значение она имеет и чьи интересы защищает. Устные ответы учеников выправляются учителем и затем записываются учениками в тетради по истории.

3) Очень важно задать вопрос, имеются ли в Великой хартии вольностей статьи, защи-

щающие интересы крестьянства и городских низов, и почему их нет.

После окончания записи учитель собирает тетради, просматривает их дома и дает к следующему уроку оценку записей, конкретно показывая, в чем состоят ошибки и как их надо исправлять.

По окончании проработки документа задаются вопросы для проработки материала (учебник Гуковского, § 19) на дом. Эти вопросы в своей совокупности должны охватить всю тему в целом, выделяя основные, ведущие моменты. Вопросы для проработки можно предложить следующие: 1) Какие меры в политике английских королей XII—XIII вв. особенно нарушали интересы английского феодального дворянства и английской буржуазии? 2) Как против этой политики боролись английские лорды? 3) Почему они в этой борьбе должны были искать поддержки у горожан, в частности у лондонских? 4) Какими методами борьбы добились английские дворяне и английская буржуазия Великой хартии вольностей? 5) В чем состоит основное содержание этого документа? 6) Какое учреждение возникло в дальнейшем из «Собрания 25 ба-



Кузница. Фото с аттической вазы, которым пользуются на уроках. Школа им. Радищева. Москва.

ронов» и «Общего совета королевства нашего»? 7) Почему в Великой хартии вольностей ни слова не говорится о положении крестьянства и городских низов?

Выше дана методика урока, на котором учитель вводит учеников в изучаемую тему, прорабатывает с ними в классе основной документ. Обычно урок начинается с проверки усвоения материала, заданного для домашней проработки. Эта проверка может носить или текущий характер или выясняющий усвоение целого раздела программы по истории.

Для проверки, которая проводится систематически каждый урок, употребляются два метода контроля. Можно поручить какому-либо ученику дать связный рассказ по всей теме, руководствуясь при этом вопросами, которые были даны для проработки, и затем спрашивать учеников по отдельным вопросам.

Контроль можно проводить и путем письменной работы, план которой дается учителем. Например «Великая хартия вольностей и ее историческое значение» по такому плану: 1) Причины возникновения этого



Башмачник. Фото с аттической вазы.

документа (какие события в истории Англии привели в 1215 г. к Великой хартии вольностей). 2) Основное содержание этого документа (какими статьями бароны и горожане пытались обезопасить себя на будущее время от поборов королевской власти и какие меры для этого они предприняли). 3) Историческое значение этого документа. 4) Какое учреждение возникло из борьбы за осуществление Хартии.

Учитель проверяет представленные работы и на следующем уроке дает им общую оценку, конкретно вскрывает основные недостатки и ошибки наиболее слабой работы, а затем останавливается на хорошей работе, указывая ее положительные стороны.

Во время проверки целого раздела ученики сперва дают связный рассказ, охватывающий весь раздел, а затем отвечают на отдельные вопросы. Можно предложить и контрольную письменную работу, обобщающую содержание всего раздела. Например для разбираемого раздела можно дать такую тему: «История представительных учреждений в Англии и во Франции», в которой ученик должен прежде всего учесть различие конкретной истории классовой борьбы Англии и Франции в XII—XIV вв.

В конце урока учитель дает обобщающий рассказ (заключительное слово), в котором говорит о тех исторических выводах, которые вытекают из изученных событий и обусловленных ими перспектив дальнейшего развития. Это приучает учеников к взгляду на исторический процесс как на непрерывную цепь исторических событий и развивает у них постепенно навыки к историческим обобщениям и их увязке с современностью.

Рассказ по нашей теме должен иметь примерно следующее содержание:

1) Для борьбы с низами (крестьяне и городские низы) английское дворянство и английская буржуазия в XII и XIII вв. нуждались в сильной, централизованной власти.

2) Монархия Плантагенетов в лице Иоанна Безземельного этого дать не могла, поскольку ее интересы были вне Англии. Крестьянские походы, зависящие от папы, французские дела,—все это требовало введения тяжелых налогов.

3) Отсюда возникла в XIII столетии классовая борьба дворянства в союзе с буржуазией против Иоанна Безземельного. Союз был нужен дворянству, поскольку оно одно не могло бороться против монархии.

4) Эта классовая борьба привела к революционному выступлению, вооруженному

восстанию 1215 г., которое и вынудило Иоанна Безземельного согласиться на Великую хартию вольностей.

5) Только путем вооруженного восстания, путем революции дворянство и буржуазия добились победы над монархией и ограничения абсолютизма (урок истории).

6) Дальнейшая борьба за выполнение Хартии приводит к установлению в середине XIII в. парламента (увязка темы данного урока с темой следующего урока).

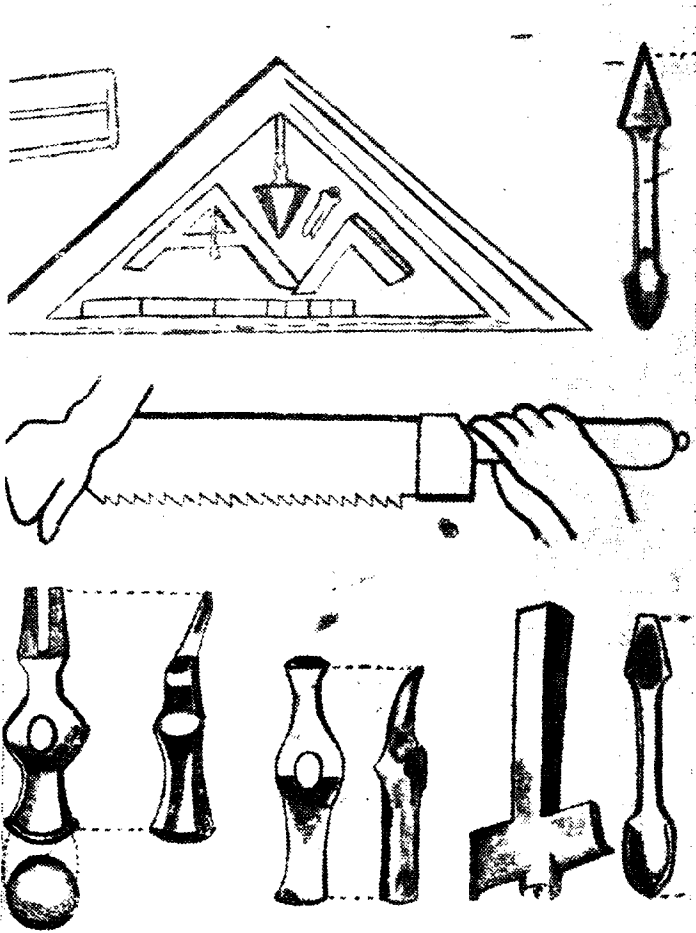
Давая примерную методическую обработку материала урока по истории Англии, мы должны предостеречь от шаблона в методическом подходе к материалу. Самый исторический материал конкретно диктует ту или иную методику.

Систематическое изложение конкретного исторического материала каждой темы с выделением новых моментов, постепенное усложнение и углубление заключительного слова с постоянным выведением уроков истории создают у учеников навыки историко-материалистического подхода ко всем явлениям общественной жизни.

Главное в методическом оформлении урока — это систематическое, планомерное руководство со стороны учителя усвоением учениками курса истории. Надо всемерно бороться против самотека в преподавании истории. В противном случае у учеников очень легко могут получиться ошибки и извращения в понимании исторического процесса. Вот почему вопросы методологические и вместе с тем политические в деле школьного преподавания истории приобретают громадное значение. Учитель должен всегда помнить, что правильное преподавание истории способствует развитию марксистско-ленинского мировоззрения учеников. Это обстоятельство налагает большую политическую ответственность на учителя истории и требует от него постоянной, непрерывной работы над собой, над повышением своей исторической, а тем самым и политической квалификации.

Только неустанно работая над повышением своей квалификации, учитель истории сможет выполнить ответственнейшую политическую задачу — быть застрельщиком классового воспитания подрастающего поколения.

Учитель должен положить в основу своих самостоятельных подготовительных работ и



Работа ученика Николаева. Орудия древнего мира. Школа им. Радищева. Москва.

своего преподавания принципиальные высказывания Маркса—Энгельса—Ленина—Сталина относительно того или иного исторического процесса или события, потому что они наиболее ярко, наиболее глубоко освещают данное историческое событие как органическое звено определенной исторической цепи событий. Эти высказывания должны быть особенно подчеркнуты в исторических рассказах преподавателей.

Такие руководящие положения, как оценка реформации Энгельса, характеристика Сталиным всех предшествовавших революций рабов и крепостных как односторонних революций, оценка Лениным революции 1905 г. как крестьянской буржуазно-демократической революции при гегемонии пролетариата, перерастающей в революцию социалистическую, оценки деятелей истории как революционного движения, так и врагов революции: Мюнцера—Энгельсом, Бисмарка—Марксом, Столыпина — Лениным и т. п. — должны быть даны ученикам для записи.

КАРТИНА И ЧЕРТЕЖ

НА УРОКЕ ИСТОРИИ

(ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ)

Значение картины в деле усвоения учащимися курса истории бесспорно. Закрепить посредством конкретных, ярких образов события и лица, несколько отвлеченно выступающие в строках учебника, дать наряду со словами документа и документальное изображение — эти задачи требуют для своего разрешения максимального насыщения преподавания иллюстрацией — показа печатной картины, диапозитива, киноленты, макетирования и моделирования силами учащихся.

В настоящей статье мы остановимся почти исключительно на печатной картине как наиболее распространенном, доступном для школы и легко применимом виде иллюстрации и на опыте применения ее в школе, лишь попутно касаясь пособий, создаваемых учащимися в порядке самостоятельности¹.

1

Печатная картина в ее разнообразных формах: в виде иллюстрации в учебнике или на страницах специального альбома картин, в виде стенной картины крупного размера или отдельного рисунка небольшого формата (открытки, вырезки из журнала, книги или специально изданной таблички) — давно уже вошла в буржуазную школу и прочно заняла в ней место как необходимое

¹ В настоящем номере журнала специальная статья посвящена работе с диапозитивами в школьной аудитории.

пособие при преподавании. Стоит пересмотреть страницы ряда русских дореволюционных учебников истории (Белярминова, Иванова, Елпатьевского и др.), а тем более иностранных учебников, чтобы убедиться в этом.

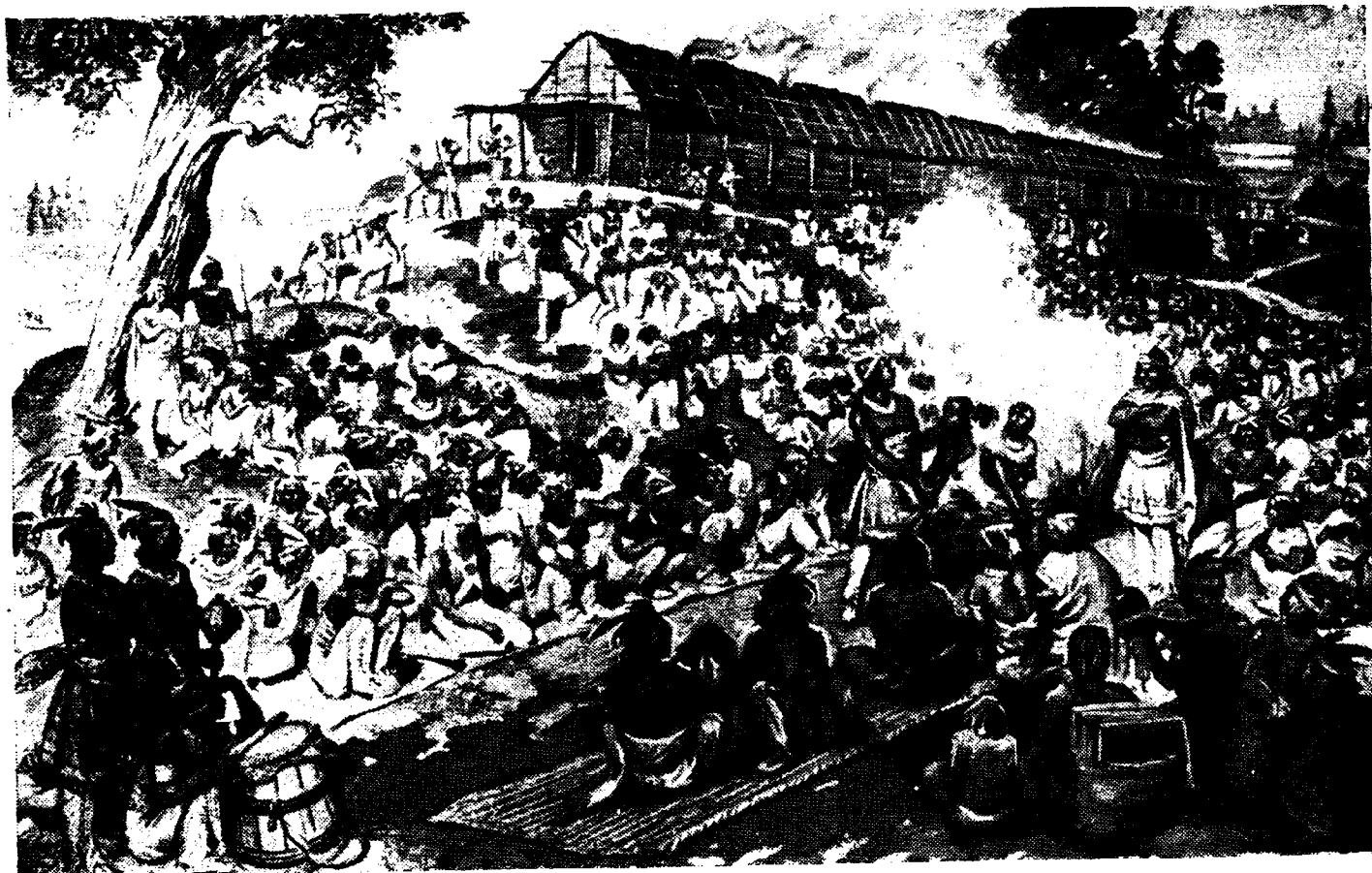
Особенно изобилуют иллюстрациями французские и английские учебники.

Параллельно с иллюстрированным учебником буржуазная школа пользуется альбомами (атласами) исторических картин, дающими систематический подбор иллюстраций к курсу в целом или к отдельным крупным его разделам. Иллюстрации сопровождаются достаточно пространственным пояснительным текстом.

Ряд иностранных альбомов исторических картин, как специально предназначенных для школы, так и не носящих учебного характера, был известен преподавателям русской дореволюционной школы, а иногда используется и теперь отдельными преподавателями нашей школы (например «Культурно-исторический альбом. Древний мир» Г. Ламера в трех выпусках, изданный в 1914 г. книгоиздательством Сытина; «Kulturhistorischer Bilderatlas» Шрейбера; «Album historique» А. Пармантье; альбомы Dayot по Великой французской революции, наполеоновской эпохе, революции 1848 г., Парижской коммуне и др.). В дореволюционной России появились аналогичные издания и по русской истории (например «Историко-культурный атлас по русской истории», составленной Н. Д. Полонской. Под ред. проф. Довнар-Запольского. Три выпуска. Киев. 1913—1914; «Учебный атлас по истории древне-русского искусства». Под ред. пр.-доц. Некрасова. Три выпуска. М. 1916).

Эти альбомы, воспроизводя иллюстрации, носящие документальный характер (отдельные памятники), и представляя немалую ценность, полностью могли быть использованы лишь в старших классах средних учебных заведений или в университетах.

Буржуазная школа имеет и серии отдельных многокрасочных иллюстраций размера открытых писем. В свое время была переиздана в таком виде серия Лемана «Культурно-исторические картины» по истории древнего мира и Западной Европы. Несколько лет назад в Америке были выпущены открытки по истории Соединенных штатов (каждая серия, посвященная той или иной теме, вложена в прочный конверт). У нас таких специально предназначенных для школы открыток ни в дореволюционное время, ни после революции не появлялось, между



Люди из длинного дома (ирокезы). (Стенная карт. из подготовляемой к выпуску серии для 5-го класса).

тем эта форма иллюстрации по цене и удобству пользования легко нашла бы дорогу в школу.

Основным типом иллюстраций для средней школы была стенная картина.

Стенная картина, посвященная узловым вопросам прорабатываемой темы, представляет своего рода стержень, вокруг которого может разворачиваться содержание урока: к пониманию ее преподаватель подводит учащихся предварительным рассказом. Сосредоточивая внимание учащихся на картине, заставляя их высказываться по поводу ее, разъясняя содержание, преподаватель подготавливает учеников к последующему, более углубленному изучению картины.

Для учащихся не должна пройти незамеченной ни одна деталь. Это диктует необходимость создания картин на широкие темы, картин синтетического характера.

Могут возразить, что подобного рода синтетическая картина, являясь продуктом творческой фантазии, не претендуя на достоверность изображения, должна уступить место картине документального характера, воспроизведению какого-либо памятника эпохи. Против документальных стенных картин спорить не приходится, но применение документальной иллюстрации для младших возрастов учащихся поневоле ограничено:

ведь всякий фрагмент требует и больших знаний и творческого воображения для того, чтобы при взгляде на него воспроизвести картину эпохи. В первые годы изучения истории учащимся нужно дать картины, которые возможно полнее, возможно шире показывали бы отдельные исторические события, наиболее типичные для изучаемой эпохи. Поэтому в тех группах, где учащиеся только начинают проходить историю, должны преобладать синтетические картины, картина же документального характера может играть вспомогательную роль. Обратное соотношение возможно лишь при преподавании истории в старших группах.

Хорошая историческая картина требует согласованной работы специалистов-историков и археологов, с одной стороны, и крупных художников — с другой. В этом отношении удовлетворяли названные выше картины Лемана, появившиеся до революции и в русском издании под редакцией и с объяснительным текстом русских преподавателей Н. Тарасова и С. Моравского. Не всегда удачны в дореволюционное время были серии стенных картин по русской истории (издания Залесской, Думнова, Сытина, Гросмана и Кнебеля). Серии картин в думновском и сытинском изданиях составлялись по большей части из картин известных художников

на темы русской истории (Перова, Мясоедова, К. Маковского, Лебедева, Максимова, Сурикова, Литовченко, Якоби). Составители серий исходили из наличия подходящих полотен в залах художественных музеев. Иной характер носила серия, выпущенная издательством Гросмана и Кнебеля, под редакцией С. Князькова. К работам над ней были привлечены крупные художники и графики, принадлежавшие к группе «Мир искусства» — Бенуа, Билибин, А. и В. Васнецовы, Добужинский, Иванов, Кардовский, Кустодиев, Лансере, Серов и др. Значительная часть картин этой серии была выполнена специально для нее, и лишь немногие являлись воспроизведением уже созданных ранее полотен.

Наряду со стенной картиной широкое применение в нашей школе должен найти раздаточный материал — отдельные карточки (таблицы) небольшого формата с рядом изображений на каждой, сопровождаемых пояснительным текстом. Их задача — обслуживать самостоятельную работу учащихся.

Получив в наследство от буржуазной школы формы исторической иллюстрации, мы должны заполнить их иным содержанием. Советская школа должна получить картины, которые познакомят бы учащихся с социально-экономическим строем прошлых

эпох, с развитием техники, с политической историей, с отдельными крупными историческими событиями и деятелями, с богатым культурным наследием минувших столетий.

Мы не против того, чтобы наряду с картиной давались и отдельные диаграммы и схемы (изображающие, например, государственный строй, структуру и взаимоотношения революционных организаций и т. д.). Но мы против того, чтобы таблицы с диаграммами заполняли стены школьных помещений, превращали их в статистическую выставку

В соответствии с последними директивами ЦК ВКП(б) надо добиться максимальной наглядности в преподавании истории.

Школа должна иметь художественно выполненную, точно воспроизводящую прошлое картину, посвященную конкретному историческому факту. Такая картина наряду с новым учебником поможет преподавателю ликвидировать голое социологизирование, такая картина даст учащемуся подлинную эпоху. И тогда учащиеся, изучая Великую французскую революцию, не будут допытываться у преподавателя:

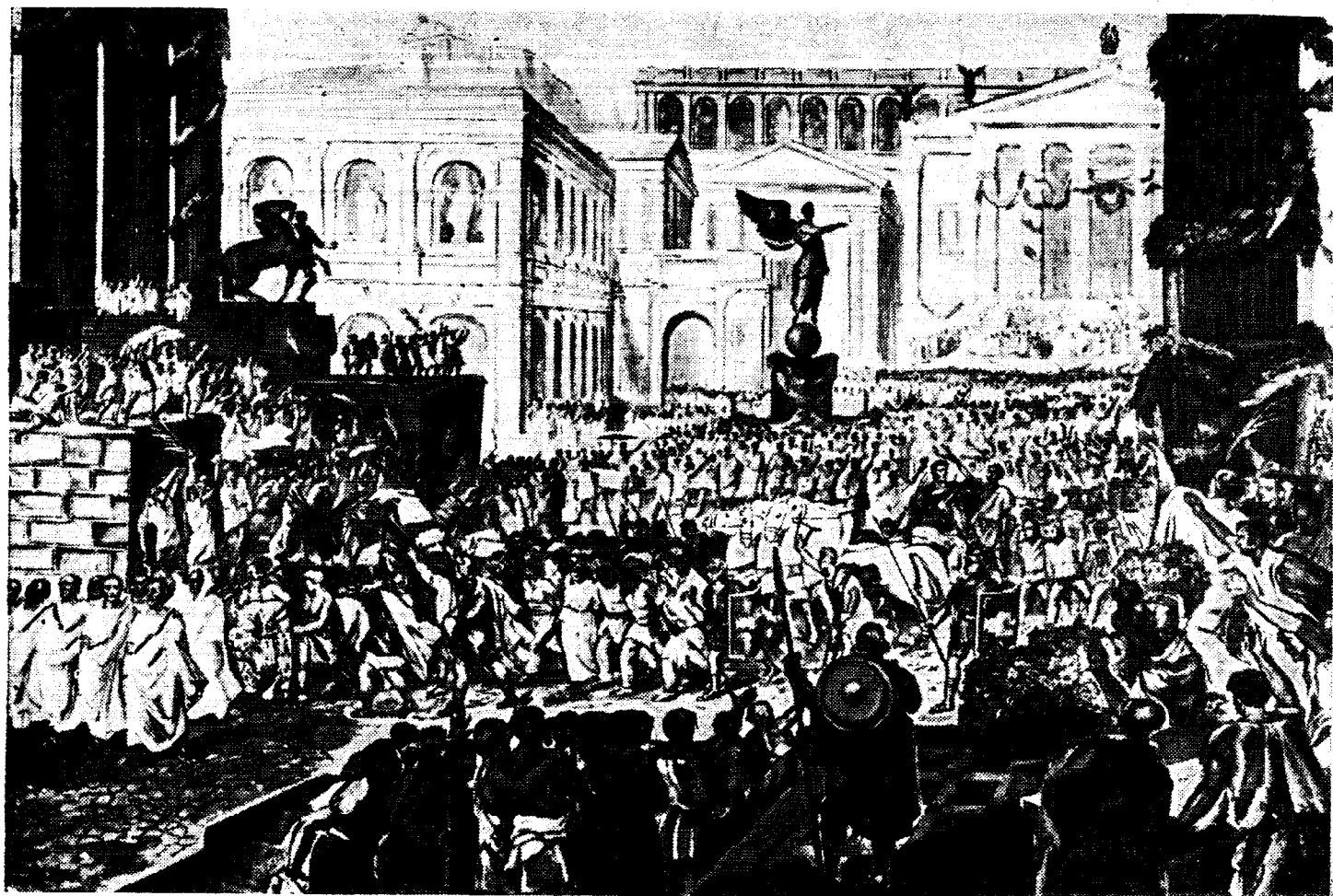
— Михаил Иванович, а почему Робеспьер не поехал в Париж по железной дороге?

И тринадцатилетняя девочка не станет превращать новгородское вече в историческое лицо, рассказывая в своей тетрадке: «Вече рассердился, пошел и запер князя».



Крупное храмовое хозяйство в Египте.

(Стенная карт. из подготовляемой к выпуску серии 5-го класса).



Рим. Триумф императора.

(Стенная карт. из подготовляемой к выпуску серии для 5-го класса).

2

Наглядные пособия являются вспомогательным дидактическим материалом, который дает большой эффект при умелом пользовании им со стороны преподавателя.

Как общее правило следует иметь в виду, что стенные исторические картины не должны служить постоянным украшением классного помещения. Новизна впечатления всегда дает эффект. Учитель допустит большую педагогическую ошибку, если картина будет вывешена раньше того момента, когда по ходу урока нужно ее показать. Дети будут уже знакомы с картиной, и в нужный момент она не произведет должного впечатления.

Готовясь к уроку, учитель должен не только внимательно рассмотреть картину, но и изучить объяснительный текст к ней. Он должен обдумать, в какой момент своих объяснений он покажет картину, что он расскажет детям, что прочтет по тексту. Он может дать задание тому или другому ученику—приготовить рассказ по картине и ввести этот рассказ в план своего урока.

Возьмем, к примеру, работу с учащимися 5-го класса по теме «Материнский род». В

процессе подготовки к уроку учитель должен внимательно изучить главу III — «Ирокезский род» — работы Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства». Урок начинается с выявления знания предыдущего материала: начало оседлой жизни, новые орудия, земледелие и скотоводство, начало домашнего ремесла. Эта часть урока заканчивается обобщением, которое делается учителем.

Затем учитель записывает на доску, а учащиеся—в рабочих тетрадях название темы «Материнский род» и план нового урока:

1. Как изменилось положение женщины с развитием производительных сил.
2. Как тотемы превратились в материнские роды.
3. Как велось производство в рыболовно-земледельческих коммунах.
4. Общественная жизнь индейцев-ирокезов.

После этого учитель начинает рассказывать, придерживаясь только что записанного плана. В ходе урока учитель подходит к характеристике материнского рода на примере индейцев-ирокезов.

Он показывает на карте места поселений ирокезов в области Великих озер в США (карта своевременно должна быть вывешена на стене).

Потом переходит к вопросу, как была организована общественная жизнь родовой коммуны.

Учитель вывешивает на стене картину из подготовляемой к выпуску серии «Люди из длинного дома (ирокезы)».

Несколько минут нужно дать учащимся для самостоятельного рассмотрения картины. Обычно картина настолько привлекает внимание детей, что в первые моменты давать какие бы то ни было объяснения нецелесообразно. Дети обмениваются замечаниями, узнают на картине знакомые им образы, выясняют сюжет картины.

После того как дети разберутся в картине, вживутся в свои впечатления, следует начать систематический анализ картины, привлекая учеников к высказываниям.

Первый вопрос, который мы обсуждаем: что изображено на картине? Ответом будет: какой-то длинный дом, и около него собрались люди. Это индейцы.

Из первых наблюдений детей делаем вывод, что эти люди живут оседло. Это не бродячие охотники, у них есть дом, огород, есть своеобразная организация общественной жизни.

Учитель рассказывает о жизни индейцев-ирокезов, руководясь объяснительным текстом к картине. Рассказ перебивается вопросами. Нужно следить при этом за тем, чтобы не отклониться от плана урока. Учитель направляет беседу, подводя группу к намеченным выводам.

Рассматриваем длинный дом, наблюдаем количество дымов, поднимающихся над крышей, и делаем вывод, что эти люди живут коммуной. Даем понятие о материнском роде и о коммунистическом хозяйстве рода, выявляем роль женщины в хозяйстве (домоправительница, мотыжное земледелие) и в общественной жизни.

После этого переходим к основному сюжету картины. Возможно, что внимание детей к этому времени несколько утомится: рассмотрение ее с новой точки зрения вновь привлечет их внимание.

Для чего собрались ирокезы, где происходит собрание, на кого устремлены взгляды собравшихся?

Зачитываем часть объяснительного текста, где рассказывается, как племя Онейда созвало совет лиги для выбора нового сахема, какие обычаи были установлены для встречи



Варяги.

(Карт. В. М. Васнецова из дореволюционной серии изд. Гросмана и Кнебеля).



Двор удельного князя XIII—XIV вв. (Карт. В. М. Васнецова из дореволюц. серии изд. Гросмана и Кнебеля).

гостей, как протекало заседание совета, чтение и истолкование старинных законов и обычаев, пиршество после выбора сахема. В процессе чтения учитель показывает на картине изображения сахема, мудреца, бабушки и пр. Далее учитель продолжает рассказ о том, как племя Онейда готовилось к угощению своих сородичей; рассматриваем на картине изображение рыбной ловли, охотников, огородного участка, с которого женщины несут для угощения гостей тыквы. Учитель обращает внимание на приготовление маисовой муки, на оригинальный «оркестр» ирокезов и их музыкальные инструменты — трещотку из черепахи, своеобразный барабан и пр. При желании рассказ учителя может быть заменен чтением текста.

В качестве самостоятельной работы для закрепления знаний учащимся дается задание — проработать соответствующий раздел по учебнику: 1) рассмотреть места поселения лиги ирокезов в области Великих озер, уметь показать их на стенной классной карте, найти район реки Миссисипи, откуда пришли ирокезы; 2) рассмотреть и перечертить в свою тетрадь схему

лиги ирокезов и схему племени Сенека, уметь объяснить отношения между родом, фратрией (родовым братством), племенем и союзом племен (лигой); 3) рассмотреть изображения вампума, трубки мира и томогавка, а также сцену охоты с загонем. Сравнить, как изменяются способы охоты — примитивной, охоты с переодеванием и охоты с загонем; выяснить, какие приспособления для охоты научились делать ирокезы, живущие родовой коммуной.

В качестве домашней работы учащимся можно предложить приготовить устный рассказ о материнском роде. План рассказа: 1) условия возникновения материнского рода; 2) как велось хозяйство у ирокезов; 3) какие обычаи у них были при выборах сахема; 4) в чем выражаются черты родового коммунизма у ирокезов.

Следующий урок начинается с выявления знаний учащихся, полученных в процессе всей предшествующей работы: из рассказа учителя, из учебника, из работы по картине и по раздаточным карточкам. В этом случае полезно картину повесить на стене в начале урока, для того чтобы учащиеся могли в своих рассказах и в беседе,

в ответах на вопросы учителя ссылаться на конкретные изображения на картине. Картина должна теперь помогать ученику в выявлении его знаний.

В процессе выявления знаний, как и в процессе сообщения нового материала, картина играет вспомогательную роль, она привлекается постольку, поскольку с ее помощью учащиеся легче формулируют свои мысли, сознательнее отделяют более важное от второстепенного, учатся подкреплять общие положения конкретными фактами и из отдельных фактов делать общие выводы.

Поскольку работа по картине эмоциональна, нетрудно организовать рассказ учащихся. В отдельных случаях можно давать наводящие вопросы, связанные с непосредственным рассмотрением картины. Например учащийся затрудняется дать характеристику хозяйства родовой коммуны, ему трудно дается понятие развития производительных сил. В этом случае учитель должен помочь такими примерно вопросами: какие стороны хозяйственной жизни ирокезов изображены на картине.

Справа вдали, на втором плане, мы видим, как женщины несут тыквы с огорода. На что указывает это обстоятельство? «Ирокезы занимались земледелием». Слева, на реке, изображена рыбная ловля, — значит, они, кроме того, занимались и рыболовством. Там же, слева, поближе к нам, по направлению к дому идут мужчины с какой-то добычей; откуда они идут? «С охоты». Значит, ирокезы занимались и охотой.

Могли ли ирокезы заниматься земледелием и скотоводством, если бы они вели бродячий образ жизни? «Нет, они перешли к оседлости». Отсюда нетрудно сделать вывод, что охота остается как пережиток, а земледелие и рыболовство являются ведущими отраслями хозяйства.

Дальше беседа может развертываться вокруг организации рода. При этом используется раздаточная карточка № 9 — схема племени и схема лиги ирокезов. По ней учащиеся могут легко представить, что обозначаемые названиями животных (как пережиток тотемизма) — волк, медведь, черепаха, бобр, олень, кулик, цапля, сокол — роды объединялись братствами (фратриями) и входили в состав более крупных объединений — племен. Таких племен Энгельс, следуя Моргану, называет пять: сенека — люди большого холма, кайюга — народ грязной страны, онондага — люди холмов, онейда — люди граница, и могак — люди кремня. Все вместе

они составляли союз племен или лигу ирокезов.

Учащемуся можно предложить изобразить на доске схему племени. Если он будет затрудняться в устной характеристике родовой организации или в изображении ее на доске в виде схемы, следует показать ему карточку № 9. Графический образ поможет ему в этом отношении, и он сумеет охарактеризовать родовую организацию без государства, установить взаимоотношения между родом, братством, племенем и союзом племен.

Анализ указанной схемы должен сопровождаться анализом картины. Учащиеся показывают на ней отдельные группы родового совета и находят отличающие их внешние признаки: одно или два пера на головном уборе, различное расположение перьев и т. д.

В результате работы с картиной и раздаточными карточками учащиеся должны конкретно представить себе экономическую, политическую и социальную структуру родового общества на примере североамериканских индейцев-ирокезов.

Вывод, который сделают учащиеся под руководством учителя, даст возможность последнему перейти к новой очередной теме, сопоставить коммуну материнского рода с коммуной отцовской, патриархальной и вскрыть причины, которые привели их к образованию того и другого типа коммуны.

Не нужно думать, что указанными двумя уроками ограничится использование картины и раздаточной карточки; на всех последующих уроках преподаватель должен иметь их под рукой и в нужный момент привлекать для сопоставления или противопоставления материала по содержанию.

Очень полезно ту же картину — ирокезы — показать учащимся уже при изучении истории классового общества. Демонстрируя картину «В древнем Вавилоне», где характеризуется азиатская деспотия, где подчеркивается рабство перед царем, учитель сопоставляет изображение сахема и царя, отмечая, что «власть сахема внутри рода была отеческая, чисто морального порядка; средствами принуждения он не располагал» (Энгельс).

Одного взгляда на вавилонского царя и на его вооруженную свиту достаточно, чтобы понять огромные экономические и социальные сдвиги, отличающие классовое общество от бесклассового. «Родовое общественное устройство превращается в свою противоположность: из организации племен для заве-



Приезд воеводы.

(Карт. С. В. Иванова из дореволюц. серии изд. Гросмана и Кнебеля).

дывания своими собственными делами оно превращается в организацию для грабежа и угнетения соседей, и соответственно этому его органы из орудий народной воли превращаются в самостоятельные органы государства и угнетения против собственного народа» (Энгельс).

Таким образом мы пользуемся наглядным пособием при рассказе учителя—для конкретизации и оживления его, при рассказе ученика—для выявления отчетливости его представлений; картину мы используем в работе с классом в целом, раздаточные карточки—для самостоятельных занятий по заданиям учителя.

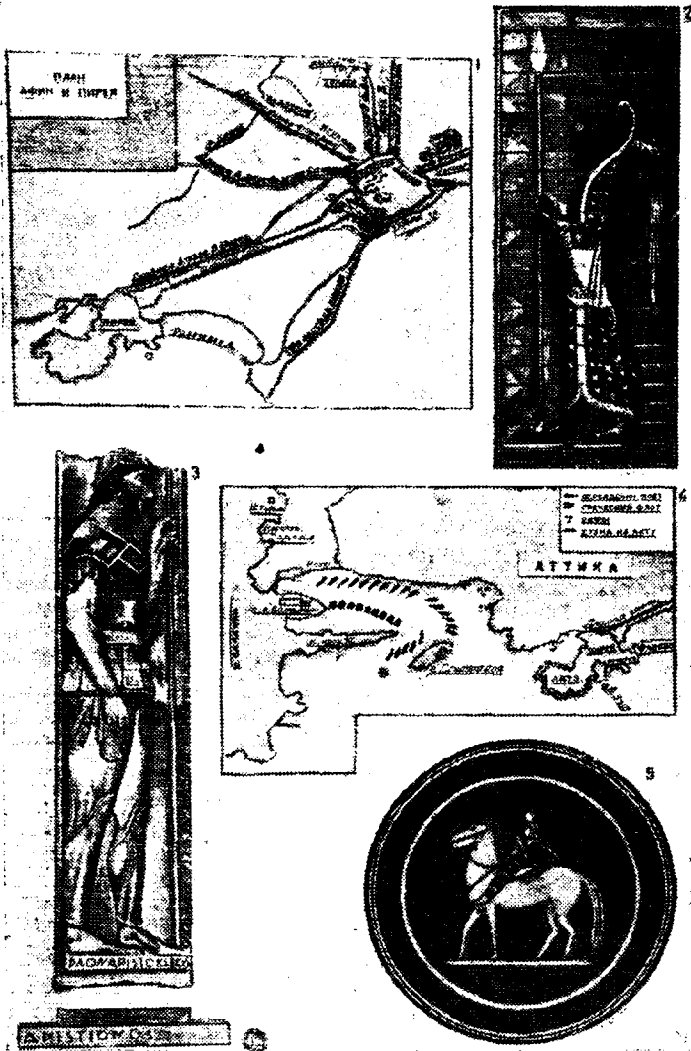
3

Большую помощь для достижения наглядности оказывают еще сохранившиеся в некоторых школах стенные картины дореволюционных изданий (Кнебеля, Думнова и др.). Наиболее распространенными и, пожалуй, наиболее ценными являются серии стеновых картин по русской истории под редакцией Князькова, Тарасова и Гартвига.

По размерам, по сочности и яркости красок и художественности выделяется первая серия. В 1933—1934 учебном году эти картины нам помогали оживлять и конкретизировать содержание уроков в 6-х и 7-х классах¹. Особенно это нужно сказать относительно картин Васнецова («Торг у восточных славян», «Варяги», «Вече», «Новгородский торг», «Двор удельного князя», «Площадь в городе московских времен») и Иванова («Боярская дума», «Земский собор», «В приказе московских времен», «Приезд воеводы», «Смотр служилых людей»).

Имея под руками серии картин Князькова, Тарасова и Гартвига, мы прибегали иногда к такому приему: дав необходимые объяснения двух картин из той и другой серии на одну и ту же тему, мы оставляли картины в классе до следующего урока, предлагая ребятам сравнить две картины и на следующем уроке выступить с обоснованным мнением, какому художнику удалось лучше передать эпоху, отметить более характерные

¹ В основу этой части статьи положен опыт П. Д. Ерика в московской школе им. Радищева.



Греко-персидские войны (таблица из подготовляемой к выпуску серии раздаточных карточек для 5-го класса).

детали, рассказать, не встречается ли в картине погрешностей со стороны исторической. Ребята охотно брались за это задание, тщательно рассматривали картины, наводили справки, обращались к преподавателям других предметов (словесности, изо), справляясь с их мнением относительно художественной ценности той и другой картины, и т. п.

Так мы поступили с картинами «Городище восточных славян» Рериха и «Славянский поселок» Максимова, «Двор удельного князя» Васнецова и «В усадьбе князя-вотчинника» Максимова, «Юрьев день» Иванова и «Крестьянский своз» из серии Тарасова.

При обсуждении этих картин (обсуждение носило оживленный характер) в первых двух был отмечен общий недостаток — отсутствие указаний на земледелие, несомненно, существовавшее. В картине Максимова «В усадьбе князя-вотчинника» была отмечена удачная архитектурная деталь — шатровая фор-

ма храма (деревянные храмы почти все тогда имели такую форму), отмечено изображение такого обычного по тогдашнему времени явления, как «наезд», т. е. разбойничий набег боярина, вместе с тем было выражено сомнение в том, чтобы в XIII—XIV вв. существовали терема с такой тонкой резьбой и яркой окраской, как это изображено художником.

В картине Максимова «Крестьянский своз» было признано чрезвычайно ценным стремление художника передать настроение различных групп крестьян в Юрьев день и их отношение к отъезжавшему товарищу.

Эта картина по содержанию была признана более ценной, чем аналогичная картина Иванова. Пусть некоторые выводы учащихся были подсказаны наводящими вопросами преподавателя, но все же указанный углубленный подход и сравнительный анализ содержания картин вполне оправдывают себя. Описанный прием как дающий хорошие результаты смело можно рекомендовать применять в средней школе.

Из послереволюционных изданий наглядных пособий мы пользовались в 7-м классе атласом по истории промышленного переворота в Англии Лихницкого и Малюченко (Гиз, 1930 г.). К каждому уроку по теме «Промышленная революция в Англии» мы подбирали соответствующие таблицы из указанного атласа и после необходимых объяснений пользовались ими как раздаточным материалом; прикрепив эти таблицы к особой витрине, мы оставляли их в классе; ребята должны были их тщательно рассмотреть и на следующем уроке уметь их объяснить.

Недостаток печатных наглядных пособий, а также несоответствие тематики дореволюционных изданий требованиям сегодняшнего дня заставляют прибегать школы, в том числе и нашу, к самодельным пособиям.

Так, приступая в прошлом учебном году в 5-м классе к истории древнего мира, мы встретились почти с полным отсутствием наглядных пособий по этой эпохе. В московском Музее изящных искусств мы приобрели несколько фотоснимков и гипсовых статуэток, что дало возможность иллюстрировать некоторые уроки, особенно по истории Древнего Востока. Так как наглядных пособий больше на рынке не оказалось, мы решили приступить к изготовлению самодельных.

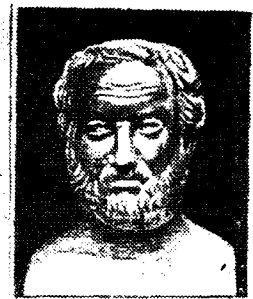
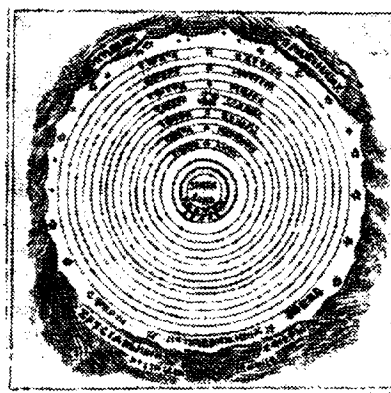
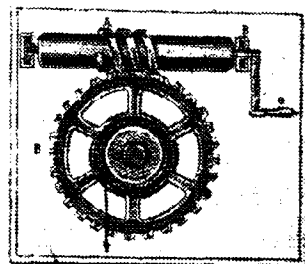
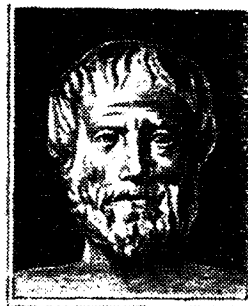
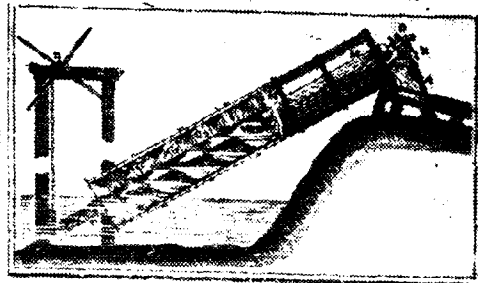
На школьном складе нашлось довольно много иллюстрированных дореволюционных

устаревших учебников. Из иллюстраций этих учебников силами ребят мы приготовили несколько плакатов и альбомов на темы: природные условия Египта, сооружения древнего Египта и Вавилона, древний мир в памятниках искусства и пр.

Среди учащихся 5-х и 6-х классов оказалось несколько хороших рисовальщиков и чертежников. Они перерисовали или пере-чертили некоторые иллюстрации и карты из имевшихся у нас книг, увеличив эти чертежи и рисунки до размеров стенных картин.

Таким путем мы получили ценные наглядные пособия: орудия труда в древнем Риме (таблица взята из «Культурно-исторического альбома» Ламера); орудия производства древних славян; финские древности (рисунки обеих таблиц взяты из «Историко-культурного атласа по русской истории» Полонской, они дают ценные указания по технике хозяйства славян); афинский акрополь; немецкий город XV в.; западноевропейский город XIV в. в осаде и др. Две последних картины заменили нам утерянные стенные картины Лемана; учащиеся перерисовали их из книги Тарасова «Культурно-исторические таблицы» и сделали по этим картинам доклады, воспользовавшись объяснительным текстом из той же книги (книга переиздана после революции). Один из учащихся 6-го класса, Сексарди, самостоятельно начертил план феодального замка в большом размере и объяснил его в классе товарищам, обнаружив неплохие сведения по военной технике средневековья.

Экскурсии в Исторический музей дали некоторым школам возможность обогатиться моделями и макетами, представляющими подражание экспонатам музея (первобытный сверлильный станок, первобытные орудия,



Наука и техника в Греции (таблица из подготовляемой к выпуску серии раздаточных карточек для 5-го класса).

учебника Н. М. Никольского более доступным для ребят, мы прибегали к наглядным графическим приемам. Например, объясняя возникновение и развитие речи, мы пользовались следующей, составленной по учебнику таблицей, начертив ее на классной доске и заполнив ее потом коллективно:

Таблица развития речи:

Хронологические даты	Общественное устройство	Формы речи
300 тысяч лет до нашей эры	Бродячая орда	Речь сигналов
150 " "	Первобытная охотничья коммуна	Речь жестов
100 " "	Тотемическое общество	Звуковая речь

Огубское городище). Трудовых навыков у ребят теперь больше чем в старой школе, и изготовлением этого типа пособий школам следует заняться. Чтобы сделать материал

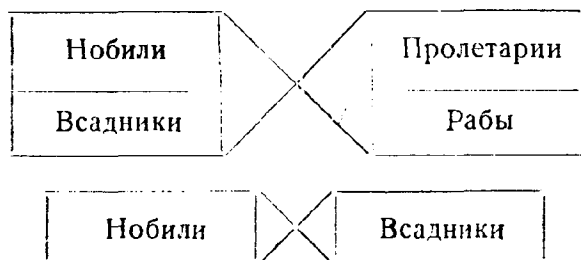
Проработав тему «Дородовая коммуна», мы, подводя итоги по этой теме и повторяя ее, начертили на классной доске и заполнили коллективно следующую таблицу:

Таблица развития дородовой коммуны

Хронология до нашей эры	Эпохи	Животный мир	Вид человека	Орудия	Хозяйство	Общественное устройство
375 000	2-я межледниковая	Лев, мамонт, зубр, слон, бегемот	Гейдельбергский человек		Собирательство	Бродячая орда
175 000	3-я ледниковая	Мамонт, шерстистый носорог, серый медведь, сев. олень	---		---	
150 000	3-я межледниковая (начало) Средина	---	Неандерталец	Ручной ударник, скребки, ножи, шила. Лук	Собирательство и охота	Охотничья орда, первое разделение труда по полу
	Конец	---	---	Огонь	Новые способы охоты	Тотемическое общество—старинновластие, возрастные группы
50 000	4-я ледниковая	Пещерный медведь	---			
25 000	Послеледниковая	---	Современный человек	---	Рыболовство Оседлость	

Для уяснения классовой борьбы в эпоху Гракхов мы начертили на доске следующую схему:

Схема классовой борьбы в Риме в конце II столетия до нашей эры.



Этот графический прием дал ребятам возможность уяснить трудный для них параграф учебника.

¹ Таблица составлена по учебнику Никольского и по учебнику Бочарова и Иоаннисиани (вып. 1-й).

Этот прием, которым мы пользовались также в 6-х и 7-х классах, мы считаем чрезвычайно удачным, и в этом направлении преподавателю, несомненно, нужно работать.

В последнее время силами школьного фотокружка мы стали делать фотоснимки с книжных иллюстраций в увеличенном размере (памятники Вавилона, Греции и т. д.), наклеивая их на карты и пользуясь потом ими как раздаточным материалом на уроках. Этот способ изготовления наглядных пособий, пожалуй, самый практичный, так как не требует больших затрат труда и средств (себестоимость фотоснимка 1 р. 50 к.), и мы думаем его широко применять.

Отдельные школы не только не должны прекращать изготовление наглядных пособий, но, наоборот, расширить его, так как продукция наших издательств все же не сможет заменить массового педагогического творчества и изобретательства.

ДОКУМЕНТЫ

В Д Е Л Е ПРЕПОДАВАНИЯ И С Т О Р И И

1

Борьба за овладение учащимися конкретным ходом исторического процесса ставит во весь рост вопрос о том материале, который мы привлекаем в целях воссоздания живых, образных картин прошлого, для систематического и четкого освещения основных фактов исторического прошлого. Среди различных видов материала большую роль играет документ.

Значение документа в школе определяется следующими моментами: 1) документ нужен для ознакомления учащихся с основным источником исторических знаний, 2) в ряде случаев знание документа является необходимой предпосылкой для овладения основными историческими фактами, 3) документ является средством для конкретизации содержания курса, 4) работа над документом создает навыки классового анализа и, наконец, 5) работа над документом способствует закреплению знаний.

Строя систематический курс, мы должны прежде всего ознакомить учащихся с источниками исторических знаний. Даже на вводных уроках по истории, объясняя учащимся, откуда мы знаем прошлое, мы подчеркиваем значение вещественных и письменных памятников. К этому вопросу мы возвращаемся и в последующих темах (например при изучении истории Древнего Востока, Греции). Мы будем ссылаться на документ как на источник знаний и на 6-м году обучения, когда при изучении вопроса о возникновении феодализма у германцев мы обратимся к описаниям Цезаря и Тацита. Мы не только подчеркнем значение документа как источника истори-

ческих знаний, но и укажем его происхождение, дадим ему характеристику. В старших группах учащиеся уже полностью усваивают значение документа для исторического знания, и дальнейшее углубление пойдет по линии ознакомления с новыми типами документов.

Учащиеся должны знать содержание ряда документов, так как последние сами по себе являются историческими фактами подчас большой значимости, так например: невозможно считать, что учащийся овладел основами истории, если он не знает программы 12 статей, или «Декларации прав человека и гражданина», или устава и манифеста I интернационала, или программы РСДРП.

Кроме того документ служит и средством эмоционального воздействия на ребят, давая в чрезвычайно живой и образной форме яркое представление об эпохе, о социальных корнях того или иного явления, способствуя ясности и прочности усвоения.

Так например воззвание Пугачева, отображающее определенную эпоху, лучше чем что-либо другое даст ребятам яркое представление и о социальной базе движения и о его целях. Но нельзя забывать, что документ дает сырой материал, для овладения которым необходимо произвести правильный классовый анализ, уметь на основе его сформулировать выводы и обобщения.

Работа над документом будет способствовать не только конкретизации знаний, но и явится средством для их закрепления.

Правильное осознание роли и места документа в школе приобретает тем большее значение для постановки курса истории, что и в прошлом и сейчас мы имеем ряд извращений в разрешении этого вопроса, сущность которых сводится к переоценке или недооценке места документа в школе.

Буржуазная школа (западноевропейская и русская, дореволюционная) всегда выпячивала роль лишь определенного вида документов. Так из стремления «вживания» учащихся в прошлое на первый план выдвигались хроники, всевозможные документы описательного порядка¹, из которых тщательно выхолащивались всякие классовые моменты.

Только марксистская постановка курса истории даст возможность определить место разных видов документов в овладении системой исторических знаний.

¹ Примером могут служить высказывания в хрестоматии Стасюлевича.

Обратимся к изучению отдельных видов документов¹, применяемых в средней школе при прохождении курса истории,—это: 1) документы программного характера и близкие к ним воззвания; 2) законодательные акты, как изданные государственной властью, так и всякого рода постановления, распоряжения, нормирующие условия существования определенных организаций; 3) разного рода повествовательный документальный материал, как-то: мемуары, хроники, переписка; 4) художественная литература, современная изучаемой эпохе.

Одним из наиболее ответственных видов документов в плане борьбы за усвоение истории являются программные документы, в которых выставлены основные требования определенного класса или партии.

Такие документы необходимы при изучении революционных движений, особенно в тех темах, где мы вскрываем борьбу революционных классов против старого общественного строя. Программные документы должны быть включены в курс истории начиная с 7-го года обучения. На 5-м и 6-м годах они могут быть заменены изложением их (в рассказе преподавателя или в тексте учебника) или документальным материалом другого типа, например отрывком из хроники, составленным современниками изучаемого периода, пересказывающим содержание документа. Это обуславливается прежде всего трудностью работы над документом, необходимостью овладения учащимися основными навыками работы в этой области.

На 7-м году обучения в школе мы даем ребятам темы по разложению феодализма и оформлению капиталистического общества. Здесь нам чрезвычайно важно для раскрытия роли отдельных классов и классовых прослоек в борьбе против феодальных общественных отношений ознакомить ребят с подлинными программами, выдвинутыми этими классами в ходе борьбы.

Сюда войдут программы крестьянских движений (например программа 12 статей), программы, выдвинутые мелкобуржуазными группировками, основными массами города и деревни (например «народное соглашение» левеллеров), программы буржуазных групп в различные этапы борьбы вплоть до клас-

сического образца—«Декларации прав человека и гражданина».

Курс 8-го года обучения, в котором центральной проблемой является учение о преодолении пролетариатом мелкобуржуазных тенденций и оформление программы пролетариата как единственно революционного класса, потребует изучения программных документов пролетариата, его партии (например устава и манифеста I интернационала), Коммунистического манифеста. Вместе с тем здесь предполагается и знакомство с программами враждебных пролетариату лагерей.

На 9-м году обучения, когда изучается классовая борьба пролетариата в эпоху загнивания капитализма, важно на проработке программ показать две тенденции рабочего движения, корни и сущность оппортунистических программ, противопоставив им выдержанную, большевистскую программу пролетариата, борющегося за диктатуру пролетариата, за построение бесклассового общества.

Подчеркивая роль документов в деле овладения основным содержанием курса, мы должны, однако, не злоупотреблять ими. Попытка разрешить проблему изучения классовой борьбы в основном на документальном материале приведет нас к старым ошибкам, т. е. к стремлению вести всю работу учащихся исследовательским путем. Нужно помнить, что изучение роли классов, характеристика их должны вестись на основе всего материала.

Трудность работы над этими документами заставляет продумать и вопрос о том, в каком виде их дать, какое количество привлечь. Надо отобрать самые яркие, самые типичные образцы программных документов. Причем иногда давать лишь отдельные выдержки из них, выбирая наиболее характерные пункты.

Близкими программному документу являются разные воззвания, содержащие также требования определенного класса и отличающиеся от программ агитационным характером и стилем изложения. Воззвания стремятся не только убедить своими доводами, но и воздействовать на чувство, и это делает их более легкими к восприятию.

Воззвания крепче врезаются в память ребят, помогают вспомнить, восстановить изученные явления.

Воззвания должны прорабатываться по тем же вопросам, по тем же узловым моментам, что и программные материалы. Они особенно необходимы при изучении требова-

¹ Подчеркнем, что разбивку документов на виды мы даем в методических целях, т. е. в плане установления их места в школе, возможностей и пределов их использования.

ний масс, не оформившихся в четко разработанной программе, например: воззвание Томаса Мюнцера к мансфельдским рудокопам, воззвание Пугачева к уральским рабочим.

Наконец, в школьной работе почти аналогичную роль должны играть отрывки и статьи из журналов и газет изучаемой эпохи, например: отрывки из статей и речей Марата, отрывки из статей газеты Коммуны «Père Duchêne» и т. п.

3

Наряду с программными документами видное место в школе займут разного типа законодательные акты, распоряжения, уставы, договоры. При их помощи ребята ознакомятся с положениями, нормирующими на определенном этапе исторического развития экономические и социальные отношения, устанавливающими основные принципы организации власти, управления и т. п. В том же плане пойдет изучение разных уставов общественных организаций (цехов, профсоюзов, гильдий, компаний), дающее нам основу для понимания структуры и характера этих организаций.

С разными видами законодательных документов мы встретимся на всех годах обучения. Наша задача—на основе содержания этих документов устанавливать определенные положения, заключенные в них, далее, научить ребят вскрывать их классовый характер, их обусловленность особенностью определенной эпохи.

Конечно, в подлиннике ознакомить ребят даже с важнейшими документами законодательного типа совершенно невозможно. Очень часто мы даем пересказ или перечисление определенных мероприятий. Подлинный текст мы используем в узловых темах.

Так, при изучении первого этапа Великой французской революции мы не только назовем и расскажем содержание таких законодательных актов, как закон Ле-Шапелье, но и непременно проработаем их. При изучении якобинской диктатуры мы не ограничимся перечислением основных социально-экономических мероприятий, но и проведем работу над текстами таких документов, как закон о максимуме, о подозрительных, о реорганизации армии. В таком же плане должна идти и проработка таких тем, как Парижская коммуна, Октябрьская революция. Здесь мы непременно ознакомим ребят с подлинным текстом ос-

новных законодательных документов, так как они являются фактами огромного исторического значения.

Документальный материал законодательного типа мы будем давать и тогда, когда содержание его подведет нас к четкому выявлению характерных особенностей определенной эпохи, например: для выявления сущности меркантилизма мы возьмем докладную записку Кольбера (или отрывки из нее), навигационный акт как яркое проявление той же экономической политики, указ о прикреплении крестьян к заводам, как показывающий рост эксплуатации и ее формы в феодально-крепостнических условиях.

Вместе с тем использование документов этого типа, особенно уставов и распоряжений, будет иметь значение для конкретизации явлений изучаемой эпохи, например: изучая феодальное общество, мы используем в целях конкретизации текст комендации, жалованной грамоты, устава цеха. Такого рода использование уставов, распоряжений, договоров будет иметь место и в средних классах (6—7-е годы обучения).

Наконец, мы будем иметь дело в школе и с такими документами, как закон царя Хамураби, как варварские правды («Русская правда», «Салическая правда»). Несмотря на то что разделы курса, связанные с разбором этих документов, приходится на 5-й и 6-й годы обучения, мы сможем привлечь отрывки из этих документов, с одной стороны, для иллюстрирования разбираемых вопросов, с другой—даже для раскрытия отдельных черт, характерных для данной эпохи. Так, мы разберем, например, параграфы «Правды», дающие указания о размерах штрафов за убийство, и через них подведем к факту классового расслоения или зчитаем отрывки из законов Хамураби, показывающие условия военной службы, расслоение общества и т. п.

4

К третьему типу относятся повествовательные документальные материалы. Сюда мы включаем, по существу, довольно разнообразные источники.

В качестве примера возьмем исторические труды Тацита, Цезаря и хроники. В обоих случаях мы имеем попытку дать изложение событий, описание явлений, рассчитанные на систематическое воспроизведение опреде-

лённых исторических процессов. Сюда же мы отнесем и мемуары, носящие более личный характер, дающие описание периода, связанного с личной жизнью, деятельностью их автора.

Эти виды документального материала нам будут нужны в школе прежде всего в целях конкретизации изучаемого, так как они дадут нам живые, образные описания хода борьбы, обстановки и живых людей. Однако этим не исчерпывается их значение. Часто, особенно в средние годы обучения, они дадут нам материал, аналогичный двум вышеразобраным видам документов (законодательные акты и программные документы). Возьмем, например, отрывки из хроники, описывающие историю Ланнской коммуны, или восстание Уота Тайлора, или движение Ганса Бегейма из Никласгаузена. Во всех трех приведенных случаях отрывки эти на образном, ярком материале устанавливают ход движения, основные требования восставших и (что чрезвычайно ценно) отношение автора как представителя определенного класса к ходу движения. Аналогичного типа материал мы можем найти и в русской истории, например: описание Новгородского восстания, записки иностранцев о Московском государстве, описание иностранцами Москвы и т. п.

Мы подчеркнули роль этого типа документов для средних годов обучения. Однако вовсе не исключается возможность их использования для старших годов обучения. Мы ни в коем случае не должны отказываться от задачи максимально образного, эмоционально насыщенного воспроизведения перед учащимися содержания тем 8-го и 9-го годов, тем более, что там речь идет об основных классовых боях пролетариата против капитала. В этих целях мы используем и мемуары и описания современников, например: отрывки из описания июльских дней Герценом, описания положения рабочего класса, отрывки из воспоминаний народников, из воспоминаний Н. К. Крупской о деятельности Ленина и т. п.

5

Наконец, последний тип документального материала—это художественная литература, современная изучаемой эпохе. Особое место займет этот вид источника в темах 5-го года обучения, где, например, на отрывках из «Илиады» и «Одиссеи»

мы можем изучить жизнь греков X—VIII вв. до нашего летоисчисления. На 5-м же году обучения мы можем взять для той же примерно эпохи Гесиода. Для несколько более поздней эпохи, а именно для характеристики классовой борьбы VI века, мы возьмем элегии Солона. Все названные художественные произведения интересны для нас как вид документального материала, дающий возможность вскрыть самые различные стороны жизни (экономику и социальные отношения, иногда и моменты политические). Они смогут заменить вместе с тем целый ряд исторических материалов.

В старших классах мы привлечем художественную литературу для изучения идеологии и отражения в идеологии социальных и экономических отношений. В этом плане чрезвычайно важно установить полный контакт с преподавателями литературы.

Подчеркнем необходимость использования в школе разного типа народных произведений, как-то: народных песен, фавль, былин, пословиц, которые особенно нужны будут при прохождении разделов по русской истории и западноевропейской средневековой истории (6-й и 7-й годы обучения). Между тем этот тип художественной литературы совершенно забыт за последние годы преподавателями истории, и необходимо как можно скорее его восстановить.

Необходимость использовать различные виды документов ставит чрезвычайно остро вопрос о создании специальных хрестоматий для школы.

В настоящий момент преподаватель не имеет правильно построенной, приуроченной к характеру и объему курса истории хрестоматии. Ему приходится пользоваться хрестоматиями, рассчитанными для вузов, самому выбирать необходимый и возможный материал, самому решать, что именно из данного документа можно взять для ученика, обращаться к старым, дореволюционным хрестоматиям, которые очень трудно найти, к тому же—и это самое существенное—имеющиеся в них материалы совершенно не отвечают тем задачам, которые мы ставим перед курсом истории.

Таким образом, создание хрестоматий для школы является одной из первоочередных задач, разрешение которой даст возможность правильно поставить в школе преподавание истории.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИАПОЗИТИВЫ

История должна быть наиболее увлекательным предметом школьных занятий. Ребятам нужно заставить полюбить историю. Но это можно сделать лишь тогда, когда из всего педагогического процесса будут окончательно изгнаны излишнее социализирование и абстрактный схематизм.

Полностью перестроить преподавание истории в школе по-новому удастся тогда, когда будут составлены новые программы и написаны новые учебники. Но новые учебники школа получит только в 1935—1936 учебном году. Предстоящий же учебный год придется провести, пользуясь старыми учебниками.

Но ни в коем случае нельзя допустить, чтобы преподавание истории в этом ближайшем учебном году велось по-старому. Школьная практика должна пустить в ход все возможные средства, чтобы и при старом учебнике сделать преподавание истории максимально конкретным. Роль учителя станет при этом значительно труднее. Он должен расширять свой рассказ о конкретном ходе исторического процесса. Он должен показать ребятам живых людей. Учителю придется больше готовиться к каждому уроку, много читать. Ему необходимо придти на помощь, и еще раньше, чем будут написаны книги для чтения, школе надо дать хорошие наглядные пособия.

В числе наглядных пособий особое место занимают диапозитивы. До последнего времени наша школа почти не пользовалась ими. Между тем у диапозитивов имеются огромные методические преимущества перед картиной, этой наиболее простой формой наглядного пособия.

Техника изготовления и использования диапозитивов в последнее время настолько усовершенствована, что современные диапозитивы уже очень мало похожи на старые «туманные картины» волшебных фонарей.

Сейчас диапозитивы изготавливаются не



КАРЛИКОВОЕ ПЛЕМЯ НЕГРИТОВ

только на стекле, но и на пленке. Этот последний способ имеет очень много преимуществ. Пленочные диапозитивы значительно дешевле, намного портативнее. Представляя собой сплошную ленту наподобие киноленты, они собираются в единое целое, в диапозитивный фильм, развертывающийся с определенной последовательностью.

Диапозитивный фильм надо строить так, чтобы это не был набор иллюстраций, повторяющий или варьирующий иллюстрации книги. Он не должен следовать и за музейной экспозицией. Специфичность диапозитивного фильма состоит в том, что он показывает изображения в их последовательном развитии. Это должно сказаться прежде всего на характере изображений, которые сами по себе (изолированно) должны быть максимально динамичны и в совокупности давать картину движения исторических событий.

Специфические свойства диапозитивного фильма определяют и характер надписей. В диапозитивный фильм нельзя механически перенести надписи музейной экспозиции или книжных иллюстраций. В диапозитивах самые надписи должны быть динамичны, и при этом их следует давать в весьма ограниченном количестве. Нельзя, конечно, думать, что диапозитивный фильм приобретает динамичность кинофильма. С этой точки зрения диапозитивный фильм всегда будет уступать динамичному кинофильму, и при прочих равных условиях диапозитивы не могли бы соперничать с кинофильмом. Но все дело в том, что «прочие условия» как раз неравны и дают очень много преимуществ диапозитивам.

Изготовление учебного кинофильма—дело очень сложное и дорогое. Фильм по естественности обходится примерно в 100—150

тыс. руб. Для создания исторического фильма потребуется еще намного больше расходов. Диапозитивный же фильм обходится в 2—2½ тыс. руб. Тираж кинофильма не превышает 40—50 экз. Диапозитивный же фильм у нас выпускается не меньше чем в 1000 экз. Кинофильм дается напрокат и всем своим тиражом может обслужить очень ограниченное количество точек. Диапозитивный же фильм стоит всего 3—4 руб., и любая школа может легко приобрести его в собственность. Наконец, стоимость наиболее дешевой киноустановки—750 руб. Диапозитивный же аппарат стоит сейчас 110 руб. (алоскоп). Ко всему сказанному надо добавить, что в крайнем случае диапозитивным аппаратом можно пользоваться даже без электроэнергии, при керосиновой лампе (при этом употребляют не пленочные диапозитивы, а диапозитивы на стекле). Таким образом, при всех преимуществах кино ему в ближайшем будущем никак не удаст-

ся вытеснить из школьной практики диапозитивы.

В настоящее время перед диапозитивами открываются поистине огромные возможности, это ко многому обязывает нашу кинопромышленность. Историческая общественность должна заблаговременно взять под свой контроль производство историко-диапозитивных фильмов. И нужно это сделать заранее, а не тогда, когда они уже будут готовы и поступят в школы. Нужно прежде всего обратить внимание на подбор коллектива сценаристов. Здесь не должно быть места случайным людям. К делу должны быть привлечены квалифицированные историки, знающие школу. Необходимо обсудить планы выпуска диапозитивных фильмов, организовать предварительный просмотр диапозитивных сценариев и т. д.



За повышение квалификации

ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И С Т О Р И И

**(Из опыта проверки
их знаний)**

«Самый лучший и грамотный учебник, попавший в руки безграмотного педагога, не дает желаемых результатов», — совершенно правильно указывает орган Наркомпроса и ЦКПросса СССР «За коммунистическое просвещение» в передовой статье, посвященной преподаванию исторических дисциплин в нашей средней школе¹. «Объем и уровень исторических знаний у значительной части наших историков и обществоведов весьма и весьма низок», — констатирует газета, указывая на то, что органы Наробраза и партийные организации на местах «должны сейчас уделить и с к л ю ч и т е л ь н о е внимание повышению квалификации историков и обществоведов, расширению их общего и политического кругозора, обогащению историческими знаниями, овладению методикой».

Действительно, все те коренные недостатки, которые наблюдаются в постановке преподавания истории в нашей средней школе: подмена изучения живой исторической действительности голым схематизированием и зубрежкой «укладов» и «формаций», отсутствие исторической перспективы и пренебрежение к историческим фактам и личностям, — наблюдались и наблюдаются еще и сейчас в постановке преподавания исторических дисциплин в тех учебных заведениях (педтехникумах, пединститутах, комвузах и т. п.), которые готовят основные кадры историков и обществоведов. Не удивительно поэтому, что рядовой преподаватель-историк зачастую подобно своему ученику-школьнику обнаруживает определенную историческую безграмотность, свое подчас

почти полное незнание с главнейшими фактами из древней, средней и новой истории.

Разумеется, далеко не все наши преподаватели-историки абсолютно исторически неграмотны, наоборот, многие из них за последние годы сумели значительно повысить свою квалификацию, но, тем не менее, явная недостаточность исторических знаний у многих и многих наших педагогов — факт, к сожалению, не подлежащий ни малейшему сомнению.

О том, как настоятельно необходимо усиление конкретной научно-методической помощи учительству, и о том, какое важное значение имеют дальнейшее укрепление сети курсов переподготовки, улучшение постановки исторического заочного образования, скорейшее издание самых разнообразных учебных и методических пособий по историческим дисциплинам, можно особенно хорошо судить, ознакомившись с результатами недавно проведенной в Московском областном научно-исследовательском методическом институте проверки знаний преподавателей-историков Московской области, являющихся участниками специально организованного Институтом исторического семинара.

Несмотря на то что большинство участников этого семинара являлось руководителями методических преподавательских объединений на местах, т. е. лучшей частью рядового преподавательского состава, и что все они регулярно в течение нескольких месяцев слушали организованные Институтом лекции; несмотря на то что большинство участников имеет определенный опыт практической работы в школе (из 105 участников семинара имеют педстаж от 1 до 5 лет — 58 чел., от 5 до 10 лет — 25 чел., от 10 до 20 лет — 16 чел. и больше 20 лет — 6 чел.) и достаточное общее образование (получили высшее образование 22 чел., незаконченное высшее образование — 17 чел., среднее — 66 чел., из них членов ВКП(б) 75 чел. и ВЛКСМ 24 чел.), значительное число участников семинара далеко не обнаружило достаточных и твердых знаний по истории, причем особенно большие пробелы имеются в знаниях учителей по истории доклассового общества, древнего востока и античного мира.

Приведем здесь в качестве примера большой неграмотности учителей в этой области отрывки из стенографических записей указанных поверочных испытаний.

Производящий проверку знаний просит

¹ „За коммунистическое просвещение“ от 10 IV с. г.

преподавателя А. рассказать о том, что он знает о древнем Востоке.

Ответ. В Двуречье в первое время были племена, тут было доклассовое общество (молчит).

Вопрос. Скажите по римской истории, кто такой был Ромул?

Ответ. Не знаю.

Вопрос. Кто такой был Пизистрат?

Ответ. Тоже не знаю.

Вопрос. А кто такой был Ликург?

Ответ. Названий мало знаю. Грецию я знаю лучше.

Вопрос. Расскажите о Пелопонесской войне.

Ответ. Это была война Афин с Коринфом, борьба с Сицилией.

Вопрос. Не только с Коринфом. Кто возглавлял войну против Афин?

Ответ. Главным образом Коринф.

Вопрос. Какое было тогда самое отсталое государство?

Ответ (молчит).

Вопрос. О Спарте слышали?

Ответ. Да.

Вопрос. В каком веке происходила эта война?

Ответ. Приблизительно в V—IV веке.

Вопрос. Точнее.

Ответ. В V веке.

Вопрос. А зачем вы упомянули Сицилию?

Ответ. Она имела связь с Коринфом обходным путем...

Совершенно ясно, что преподаватель А. не имеет никаких сколько-нибудь отчетливых представлений о важнейших событиях из истории античного мира. Он не только не знает, что Пелопонесская война, начавшаяся, как известно, в 431 г. до нашей эры вскоре после победы греков над персами, была войной демократического Афинского союза против аристократической Спарты, но и явно механически, не вникая в суть дела, повторяет отдельные сведения о Коринфе, Сицилии и т. п.

Но не только один преподаватель А. обнаруживает подобное незнание элементарных фактов из древней истории: ряд других преподавателей знает не более его. Проверятся знания тов. Б. Последний дает вначале правильные ответы о примитивных человеческих расах, но затем, подобно тов. А., обнаруживает полное незнание древней истории.

Вопрос. Расскажите о неандертальце.

Ответ. Это первый человек, который появился в 3-м межледниковом периоде.

Вопрос. А до этого разве не было человека?

Ответ. Первой была гейдельбергская раса, а неандерталец—это уже более развитая раса.

Вопрос. Значит, до неандертальца была более примитивная раса. Какие орудия изготовлял неандерталец?

Ответ. Отточенный камень, у них появились ударники и скребки.

Вопрос. Что такое мамонт?

Ответ. Это животное жарких стран, которое существовало до оледенения.

Вопрос. На кого он похож?

Ответ. На слона. Это—громоздкое животное жарких стран.

Вопрос. Чем оно отличается?

Ответ. Хорошей, мягкой шерстью.

Вопрос. А вы говорите, что мамонты жили в жарких странах. Они приспособились к ледниковому периоду. Вы говорите о предке мамонта. Скажите, что такое неолит?

Ответ (молчит).

Вопрос. Кто такой Хаммураби?

Как бы это выглядело

Рис. Яноша



„Мамонт—животное жарких стран“.

Ответ. Это вавилонский царь, 6-й по счету.

Вопрос. А кто такой Навуходоносор?

Ответ. Не знаю.

Вопрос. Кто такой Перикл?

Ответ (молчит).

Вопрос. Кто такой Гракх?

Ответ. Это реформатор, который провел крестьянскую реформу.

Вопрос. Что такое плебей?

Ответ. Это вся масса мелких ремесленников, крестьян и рабов, которые выступили против крупных феодалов, царей и фараонов.

Как видно из этих ответов, и тов. Б. также не обладает достаточно конкретными сведениями по истории античного мира. Он почти ничего не может рассказать о ряде крупнейших исторических личностей древности и, очевидно, не знает, что в состав плебса вовсе не входили рабы: что плебеями назывались определенные группы населения римской республики, которые вели борьбу против патрициев, а не против «феодалов, царей и фараонов». Древний Рим тов. Б. явно спутал с древним Египтом!

Проверяются знания преподавателей В., Г. и К.

Вопрос. Что вы читали по Востоку?

Ответ. Виппера.

Вопрос. Что такое Троянская война?

Ответ. Это был период древнеперсидской войны... во II веке.

Вопрос. Вы Илиаду не читали?

Ответ. Мы этот материал не прорабатывали...

Вопрос. Кто такой был Пизистрат?

Ответ. Это была партия торговцев, которая выступала на борьбу с аристократами.

Вопрос. Что вы можете сказать относительно Перикла?

Ответ. Это один из руководителей, который был во время греко-персидской войны. Он организовал морской союз, для того чтобы победить персов, основной целью он поставил создание морского флота. Это ему удалось.

Вопрос. Ему пришлось воевать с персами?

Ответ. Это было в V веке.

Вопрос. Война с персами окончилась к этому времени или нет?

Ответ (молчит).

Вопрос. Что такое Марафонское сражение?

Ответ. Это небольшая экспедиция в море. В учебнике она не упоминается.

Большинство ответов и этих преподавателей совершенно неудовлетворительно: они не только путают греко-персидские войны с Пелопонесской войной, но и ничего не знают о той великой битве, которая решила в 490 г. до нашей эры судьбу Греции. Учебник Никольского упоминает об этом важнейшем событии, но автор действительно почему-то не говорит о том, что решающее столкновение произошло на Марафонском поле. Тем не менее считать Марафонское сражение «небольшой экспедицией в море» — грубейшая ошибка. Преподаватели путают Перикла с Фемистоклом.

Проверка показала также явно недостаточную подготовку многих учителей и в области истории средних веков.

Как общее правило, многие участники семинара обнаруживали вполне достаточные схематические представления о феодальной общественно-экономической формации и характеризующих ее способе производства и форме эксплуатации. Они оказывались, однако, совершенно беспомощными, когда вопрос из области отвлеченных, общих рассуждений переносился на определенную конкретно историческую почву, когда необходимо было точно определить дату того или иного исторического события, указать на карте города и торговые пути, рассказать об определенных исторических личностях. Правильно в основном определяя сущность процесса разложения феодализма и обнаруживая понимание общих закономерностей перехода от феодализма к капитализму, многие учителя допускали грубейшие ошибки, когда им приходилось освещать отдельные, даже широкоизвестные исторические факты. Характерное отсутствие исторической перспективы у подавляющего большинства участников семинара сказалось здесь со всей силой.

Обратимся снова к стенограммам испытаний. Проверку проходят две молодые преподавательницы С. и Р. На вопрос о том, какими чертами характеризуется феодальная общественно-экономическая формация, обе они дают вполне удовлетворительные ответы.

Первая из них указывает, что «возникновение феодальной формации на Западе относится примерно к V—VI в. Расцвет феодализма относится к IX в., и уже с X—XI в. начинается разложение. Феодализм в основном характеризуется как формация с особым способом производства. Главными классами являются феодалы и крестьяне, причем взаимоотношения между ними устанавлива-

ются такие, что феодал осуществляет на- сильно, путем внеэкономического принужде- ния, свое право над крестьянством. Хозяй- ственный уклад характеризуется натураль- ностью, замкнутостью. Но это не значит, что обмена нет. Обмен есть, но он не явля- ется основным».

Вторая—тов. Р.—в своем ответе также подчеркивает в качестве основной, харак- терной черты феодализма наличие внеэко- номического принуждения, крепостничества, давая вместе с тем правильный ответ и о самом феодальном способе производства. Но только что хорошо определившая сущность феодализма как общественно-экономической формации тов. С. неуверенно указывает, что высший расцвет мануфактуры имел ме- сто в XIV—XV вв., а тов. Р. на вопрос о том, какие большие города эпохи феода- лизма она знает, может указать только на один Константинополь: ей неизвестен ни один город, входивший в состав великого Ганзейского союза!

Шапочное знакомство

Рис. Янша



— Дантон?.. А.. это убийца Пушкина.

Еще пример. Тов. Д., в своем ответе под- черкнувший натуральный, замкнутый ха- рактер хозяйства эпохи феодализма, на вопрос о том, где сосредоточивалась обык- но в эпоху феодализма торговля, отвечает:

«Торговля сосредоточивалась прежде все- го внутри самого феодального поместья, но была и торговля между отдельными страна- ми, особенно в Италии, в североитальян- ских городах».

На вопрос о том, каким образом торгов- ля могла производиться внутри самого фео- дального поместья, тов. Д. отвечает:

«Я считаю, что это был обмен между от- дельными членами поместья».

Отдельные преподаватели обнаружили во- пиющую безграмотность не только в обла- сти истории средних веков, но и в области самой элементарной географии.

Тот же тов. Д. дает следующие ответы:

Вопрос. С кем торговала Венеция?

Ответ. Главным образом с Левантом.

Вопрос. Что это такое Левант?

Ответ. Восточная часть Азии.

Вопрос. Когда изменились торговые пути?

Ответ. Торговые пути изменились по- сле крестовых походов.

Вопрос. Когда была открыта Америк- ка?

Ответ. В 1495 г.

Вопрос. А еще какие-нибудь откры- тия были сделаны в эту эпоху?

Ответ. Открыт путь вокруг Америки в Индию.

Вопрос. Кто открыл этот путь?

Ответ. Васко да-Гама.

Подобная чудовищная географическая и историческая безграмотность (Левантом на- зывают страны Ближнего Востока, а не «во- сточную часть Азии»; Америка была откры- та в 1492 г.; Васко да-Гама открыл путь во- круг Африки в Индию), к сожалению, далеко не случайное, единичное явление: весьма многие учителя не только затрудняются ука- зать на немой карте отдельные европейские города и государства, но и на обыкновенной карте, на которой крупным шрифтом напе- чатаны все географические наименования, не сразу находят такие города, как Гамбург или Лондон. Очень многие не могут показать на карте путь «из варяг в греки», многие долго ищут устье Невы, показывая путь ганзей- ских купцов из Северного и Балтийского морей к Новгороду.

Значительно лучше обстоит дело с исто- рией эпохи промышленного капитализма.

Здесь, безусловно, сказались наличие хотя бы некоторого количества удовлетворительных учебных пособий и систематических курсов. Как правило, большинство участников семинара обнаруживало понимание основных проблем буржуазной революции, а также знание основных фактических сведений из истории революционного движения XVIII—XIX вв. Тем не менее и здесь имело место столь характерное для большинства учителей игнорирование исторических личностей, невнимание к историческим датам. Характерное стремление модернизировать события прошлого и перенести в эпоху промышленного капитализма знакомые явления «текущего момента» также неоднократно имело место.

Огромное большинство участников семинара не могло, например, указать больше 1—2 деятелей Коммуны. Даже фамилии Франкеля и Варлена—рабочих-вождей Коммуны, состоявших в переписке с К. Марксом,—известны далеко не всем преподавателям. Многие из них называют чисто случайные имена, а отдельные товарищи прямо указывают, что «личностями в истории» не интересовались; одна преподавательница на вопрос о том, каких вождей Коммуны она знает, ответила после долгого размышления, что не помнит точно фамилий ни одного из них. «Не то Фрыклин, не то Рыклин», — прибавляет она при этом в явном смущении.

Из числа деятелей Великой французской революции учителя твердо знают только двух—Марата и Робеспьера. Далеко не все вспоминают фамилию вождя бешеных Жака Ру, вождей же партии жирондистов и тем

более фельянов не знает положительно ни один из участников семинара.

Недостаточно твердо хранят в своей памяти преподаватели и важнейшие исторические даты. Многие из них не могут точно указать годы существования I интернационала, некоторые смешивают отдельные французские революции XIX в., большинство путает революцию 4 сентября 1870 г. (падение империи Наполеона III) с революцией 18 марта 1871 г. (торжество пролетарской революции в Париже).

Очень многие преподаватели совершенно не разбираются в различиях в положении рабочего класса отдельных капиталистических стран в начале XIX и начале XX вв. и совершенно некритически переносят в период установления промышленного капитализма те черты, которые характеризуют эпоху его загнивания и гибели. Многие, отвечая на вопрос о причинах франко-прусской войны 1870—1871 гг., выдвигают на первый план «борьбу за колонии и рынки», указывают на стремление Франции овладеть рурским угольным бассейном и т. п. Только отдельные, более осведомленные товарищи связывают вопрос о причинах франко-прусской войны с вопросом о завершении в Германии национально-объединительного движения.

Приведенных примеров, мы полагаем, вполне достаточно, для того чтобы судить о своевременности тех мероприятий по поднятию квалификации наших кадров историков-педагогов. Мероприятий, которые в настоящее время стоят в центре внимания нашей советской и партийной общественности.

А. Стражев

УЧЕБНИК ИСТОРИИ

ЦАРСКОЙ РОССИИ

В 1912 г. «Исторической комиссией учебного отдела общества распространения технических знаний» была проведена анкета среди преподавателей средней школы (преимущественно женских гимназий и реальных училищ) с целью выяснить положение с преподаванием истории в средней школе.

Хотя на анкету отозвались только 132 преподавателя, тем не менее полученные результаты чрезвычайно любопытны. Они характеризуют ту поразительную пестроту, чересполосицу политических и методических взглядов, какая господствовала среди преподавателей истории в средней школе царских времен.

Тут и «квасные» патриоты, ставящие целью преподавания истории «ведать земли родной минувшую судьбу; своих царей великих поминать за славу, за добро, а за грехи, за темные деянья спасителя смиренно умолять». Тут и гуманисты, проповедующие «любовь ко всем людям», «гуманность, терпимость и уважение к человеческой личности». Тут и разного рода социологи, отыскивающие в истории «закономерности», «силы, движущие исторический процесс», различные «факторы», среди которых один ответ главным называет «экономический фактор», другие — «личность», и т. д. Преобладали, однако, умеренно либеральные течения при небольших группах «демократов», с одной стороны, и националистов — с другой.

Такой же разноречивой и в методах преподавания и в отношении к учебникам и к учебным пособиям. К сожалению, мы не можем сейчас заняться ознакомлением с

этой стороной анкеты (а с этим вообще стоит как-нибудь познакомиться). Нас интересует пока отношение преподавателей к учебникам. Авторы, обрабатывающие анкету, отмечают 40 различных учебников, употреблявшихся в различных школах. Из них на первом месте по распространенности стояли Иванов по всеобщей истории (72 из 132) и Платонов по русской истории (55). С Платоновым конкурировали Острогорский и Елпатьевский (47 и 37). Что касается Иванова, то он, можно сказать, был вне конкуренции, лишь учебник по новой истории Виноградова несколько приближался к нему (37), остальные были далеко оттеснены (10—20 упоминаний в анкете).

Чем же было вызвано «господство» указанных учебников в школах, имевших некоторую свободу выбора учебника (конечно, из числа «допущенных») и предпочтение, отдаваемое им преподавателями, по тому времени более или менее «передовыми»?

В то время как ивановские учебники указываются в анкете в такой последовательности: 1) древняя история — 72 ответа, 2) средняя история — 44, 3) новая история — 43, виноградовские учебники шли в обратной последовательности: 1) новая история — 37, 2) средняя история — 15, 3) древняя история — 14. Это явно указывает на то, что для младших групп школы (древняя и средняя история) преподаватели выбирали наиболее простой, элементарный и иллюстрированный учебник, хотя бы и псевдонаучный, какими были учебники Иванова (классическая «научная» халтура).

В старших классах, особенно в связи с прохождением новой истории, наиболее важной по своему воспитательному значению, преподаватели стремились перейти к учебнику, в научном отношении более доброкачественному. Высоко ценился учебник Виноградова, известного своими либеральными взглядами. Профессорский авторитет Платонова, несомненно, привлекал преподавателя в старших группах; в младших господствовал элементарный и открыто патристический Острогорский.

Мы хотим здесь ознакомиться с одним из этих наиболее ходовых учебников, сравнить его с нашими современными учебниками. Берем «Учебник русской истории для средней школы» проф. С. Платонова, изд. 5-е, 1913 г. (учеными комитетами мини-

стерства народного просвещения и св. синода допущен и одобрен). Учебник, рассчитанный на 3 года изучения (5—7 классы), имеет 486 страниц текста, излагая систематический курс русской истории от «древнейшего населения Европейской России» до 1894 г., т. е. до вступления на престол Николая II.

По своему содержанию учебник очень искусно осуществляет задачу националистического и религиозного воспитания в форме весьма солидного и якобы объективного изложения исторических событий без воспитательных сентенций. Вот примеры.

1. В главе о росте Московского государства автор говорит: «Заслуги св. Алексея перед Москвою были так велики и личность его была так высока, что память его в Москве чтилась необычайно. Спустя 50 лет после его кончины (он умер в 1378 г.) были обретены в основанном им Чудовом монастыре его мощи и было установлено празднование его памяти. Руководимое св. Алексеем русское духовенство держалось его наставления и поддерживало Московских князей в их стремлениях установить на Руси сильную власть и твердый порядок».

Автор, глава петербургских русских историков, не постеснялся вставить в свое повествование обретение нетленных мощей, снискав тем одобрение св. синода. Но наряду с этим Платонов не прочь показать свою, хотя и весьма благонамеренную, но все же либеральную просвещенность.

2. Так, в главе о Екатерине II автор упоминает о «великих принципах новой философии и науки», правда, не раскрывая, в чем заключались эти «великие» принципы, и не называя ни одного из просветителей XVIII в. В другом месте, именно в главе о Николае I, Платонов неодобрительно говорит о внутренней политике Николая: «В управлении государством царил застой, беспорядки и злоупотребления». Но в своих объяснениях он очень тонко снимает вину с Николая и самодержавия, очевидно, во имя непоколебимости монархических чувств учащихся, и изображает все дело как результат, с одной стороны, несчастно сложившихся обстоятельств начала царствования (декабризм), а с другой стороны, объясняет «отрицательным отношением (общества) к правящей бюрократии» и той «как бы пропастью, которая образовалась между правительством и обществом и которая была «несчастьем для обеих сторон». Вот и разбери, какая же сторона виновата во всех

бедах страны! Не сформулированная автором мораль выходит все же такая: «обществу» не надо ссориться с властью, надо искать поощрения и соглашения и во всяком случае не бороться друг с другом. В соответствии с этой точкой зрения Платонов с особой симпатией изображает век Екатерины и «эпоху великих реформ», «успехи» которых он объясняет результатом единения царизма с «моществом».

«Она (Екатерина) во всем блеске обнаруживала свою просвещенную гуманность и либерализм и достигала больших и благих результатов. Благодаря уму и образованности императрицы ее правительство всегда стояло на высоте европейского просвещения, выражалось образцовым, и точным, и красивым языком и неуклонно преследовало цели общего блага».

Что касается царствования Александра II, то оно изложено как сплошной триумф демократизации общества и цивилизаторской роли России в национальных областях (т. е. в колониях) и даже за пределами России: тут и освобождение народного труда, и высокие гуманные начала судебной реформы, и небывалая свобода печати, и расцвет городов; вместе с этим идут и окончательное «замирение» Кавказа, прочный порядок и славнейшая страница в истории по культурной работе в средней Азии среди беспокойных и некультурных среднеазиатских племен и, наконец, борьба за национальное освобождение братьев-славян.

3. Последним штрихом в характеристике идеологических установок учебника Платонова будет его изображение классово-вой борьбы в России. Нужно признать, что Платонов нашел чрезвычайно искусную форму ознакомления учащихся с важнейшими фактами классовой революционной борьбы в России, дающую ему возможность казаться «объективным» историком. Он излагает, иногда с большими подробностями, основные моменты революционного движения (Болотникова, Булавина, Разина, Пугачова, декабристов, народников), указывает причины этих движений (недовольство крепостным положением, нищета, жестокость правительства и пр.), даже как будто сочувствует этим движениям, но затем несколькими малозаметными приемами вызывает к ним отрицательное отношение. Для болотниковского и вообще всего крестьянско-холопского движения этого времени таким приемом у Платонова являются

употребление названия «воров» и противопоставление двух процессов: разрушительного, грабительского, идущего снизу, и творческого, национально-государственного, идущего сверху. Тот же прием отрицательного отношения «к бунту» применен в изображении разинщины и пугачовщины. Значительно грубее обработано изложение деятельности революционного народничества (надо полагать, благодаря большей современности этого движения). Здесь автор очень краток: он не знакомит учащихся ни с программой (глухо: мечтали о социальном перевороте), ни с именами революционных народников, самое движение характеризует как «разрушительное», исходящее от «некоторой части общества», и обвиняет его в «тяжелой внутренней смуте».

Такова физиономия учебника, про который историк Д. Егоров, читавший курс методики истории на московских высших женских курсах, писал: «В 1910 г. в противовес прежним учебникам появился учебник проф. Платонова, педагогическое значение которого было очень велико... Я сказал бы, что здесь получилась уния между наукой и школой». Уния действительно получилась, но «наука» была на верной службе св. синода и министерства народного просвещения.

Таким образом в отношении трактовки исторических событий у Платонова нам учиться нечему, но, рассматривая его внешнюю манеру подачи учащимся исторического материала, приходится признать за учебником определенные достоинства.

В учебнике Платонова обращает на себя внимание исключительное богатство фактического материала и умение изложить его достаточно экономным, но в то же время живым и понятным языком. Любопытны простые количественные соотношения текстов в учебнике Платонова и наших. «Смута», например, изложена у Платонова на 36, у Покровского на 15, у Гуковского на 4½ стр. XVIII век у Платонова изложен на 110, у Гуковского на 28 стр. Правда, такие темы, как разинщина и пугачовщина, идут в обратных соотношениях: у Платонова 2½ и 3 стр., у Гуковского—6 и 7 стр.

Платонов достигает большой простоты и фактичности тем, что ведет рассказ по ходу развертывающихся событий, группируя их в сравнительно небольшие периоды (обычно по царствованиям). Вот например какова конструкция темы «Эпоха великих реформ»: «Причины. Лица. Подготовка.

Различные мнения. Подробное содержание крестьянской реформы. Другие реформы. Значение реформ».

Эта же тема становится трудной для усвоения учащихся при том расположении материала, которое дается в «Русской истории» Покровского, объявленной учебником: сначала рассказывается о Крымской войне и крестьянской реформе, потом — о развитии сельского хозяйства и промышленности после реформы, затем идет характеристика крепостнического государства от Петра I до Николая I, после этого — политические последствия крестьянской реформы, судебная и земская реформы, дальше говорится о пугачовщине и декабристах, опять о Николае I и, наконец, о Герцене, Чернышевском и народническом движении. Такой неожиданный распорядок вытекает из особой структуры 2-й части книги Покровского, в основе которой лежат социологические обзоры: промышленный капитализм, крепостническое государство, революционная буржуазия, народническая революция, рабочее движение.

Конкретность платоновского изложения специфична. Он с максимальной полнотой осведомляет о войнах, государственных актах и учреждениях, об исторических лицах, политических и культурных движениях (до XIX в.). Нам кажется, что Платонову удалось овладеть одним из образцов учебного изложения исторического материала для учащихся средней школы.

Его приемы изложения следующие: пользование современным изображаемому явлению языком; раскрытие логики процесса или явления в самом ходе рассказывания (без специальных обобщающих рассуждений) и действительные обобщения лишь в конце больших периодов; сюжетность и конкретность каждого параграфа (его действительно можно пересказать)¹, исключительная простота построения фразы. Следует отметить хронологическую таблицу и 8 прекрасно исполненных карт. Иллюстраций нет. Весь учебник оформлен одним крупным, четким шрифтом.

Вот эти достоинства учебника Платонова необходимо учесть при составлении нашего нового учебника по истории России и народов СССР.

¹ Образец «кургузости» у Гуковского: «Новый быт» в 9 строках (стр. 241), который никак не перескажешь.

О ПРЕПОДАВАНИИ И С Т О Р И И

в фашистской Германии

Исходные пункты фашистского понимания истории

Исходными пунктами перестройки исторического преподавания в фашистской школе Германии явились «идеи», изложенные Гитлером в его книге «Моя борьба». Эта книга, как известно, положена теперь в основу всего воспитания молодежи в фашистской Германии и введена в качестве обязательного учебного пособия в школах, штурмовых отрядах, в полиции и армии.

История, по мнению Гитлера, должна стать служанкой фашистской политики. Переделанная по фашистскому рецепту, она служит «обоснованием» и оправданием внутренней и внешней политики германского фашизма. «Объективность, — говорит Гитлер, — это признак слабости». История должна быть переделана вконец под углом зрения ныне действующего «исторического субъекта» — германского фашизма. Все, что в какой-нибудь степени может расходиться с фашистской «идеологией», должно быть безжалостно выброшено из исторического преподавания. Все, что может хоть в какой-нибудь степени подкрепить фашистскую идеологию, должно быть выпячено и развито независимо от того, соответствует это реальной истории или нет.

Основные «цели» фашистского режима должны быть обоснованы историческим процессом, зародыши их должны быть прослежены вплоть до седой древности. Пять основных «идей», составляющих альфу и омегу фашистской «идеологии», должны быть вскрыты и обоснованы исторически: идея расы, идея территории, идея меча и завоеваний, идея вождя и идея преодоления «ин-

тернационализма» (читай: марксизма и коммунизма!).

В лапидарной форме германские фашисты выражают суть своей идеологии в трех словах: «Blut, Boden und Schwert!» («Кровь, территория и меч!»). Эти три слова украшают ныне стены всех публичных зданий фашистской Германии, пестрят на бесчисленных выставках, початаются на книжках, включаются в эмблемы и нагрудные значки. В развернутом виде фашистская «историческая концепция» должна звучать следующим образом: преодолев под руководством национал-социалистических вождей опасность интернационализма, т. е. марксизма и коммунизма, германский народ очищает себя в расовом отношении, чтобы затем, опираясь на победоносную силу германского меча, расширить германскую территорию, обеспечив территориальные условия развития для фашистской Германии на «тысячелетие вперед», по выражению Гитлера.

В лозунге «Кровь, территория и меч!» мечу, — при ближайшем рассмотрении — принадлежит решающая роль. Меч является основной составной частью, решающим символом во всех фашистских эмблемах и значках. Идея войны, и притом завоевательной войны, пронизывает всю без исключения фашистскую литературу. «Священный брак земли и крови» — вот как формулировал «идеологию» германской фашистской молодежи один из видных фашистских идеологов, генерал Хаусховер.

Фашистская литература не оставляет сомнений в том, против кого должен оттачиваться германский меч. Большинство территорий, лежащих к востоку от Германии, должно быть ему подвластно. Сюда относятся Польша и Прибалтика; но основной задачей фашистского меча является покорение земель, принадлежащих СССР.

Из пяти основных «идей» германского фашизма главная — это завоевательная война против СССР в целях захвата его территорий и подчинения их Германии. Средствами для достижения этой цели являются объединение нации на путях преодоления коммунизма и расовое ее очищение под руководством национал-социалистических вождей.

Преподавание истории в германской школе должно подвести «исторический фундамент» под эту концепцию германского фашизма.

Ничто так ярко не характеризует потрясающее бескультурье современной Германии, как тот факт, что реорганизация исторического преподавания по фашистскому

рецепту была поручена не кому иному, как министру... внутренних дел и полиции г. Фрику. В начале мая 1933 г. г. Фрик на конференции министров произнес свою первую, «историческую» речь о «реорганизации исторического преподавания», изложив затем в письменных «директивах» основные пункты предстоящей «революции в исторической науке». Директивы эти настолько интересны, что заслуживают дословного воспроизведения:

«Настоящие директивы не претендуют на исчерпывающий охват материала, а также не имеют целью predeterminedить характер его изложения. Их задача — указать на некоторые важные исходные положения, которые до сих пор либо совсем не принимались во внимание либо принимались недостаточно и которые должны в будущем занять подобающее им место.

На первом месте нужно отметить пред- историю не только потому, что именно в этот период произошло перенесение исходных пунктов исторического развития нашей части света в средневропейскую родину наших германских предков, но также и потому, что история как «выдающаяся национальная наука» (Коссина) больше чем какая бы то ни было другая способна преодолеть дегенеративную недооценку культурного уровня наших германских предков.

От самых древних времен через все последующие тысячелетия вплоть до современности должно быть в особенности прослежено значение расы, так как именно раса представляет собою ту девственную почву, из которой затем вырастает все коренное своеобразие как отдельных личностей, так и народов.

Следующей важной идеей является идея о народе, в противоположность интернациональной идее, вкрадчивый яд которой в течение более чем ста лет угрожал растлить германскую душу именно потому, что немцы более чем другие народы склонны предаваться чужеземным мечтаниям.

Тесно связана с идеей о народе идея о германском гражданине. Так как в настоящее время треть немцев живет за пределами государства, то историческое преподавание при изложении немецкой истории не должно ограничиваться областью, лежащей внутри германских границ, но должно всегда иметь в виду судьбу наших братьев по крови, живущих во вне.

Впротивовес некоторым течениям следует требовать, чтобы история культуры, как бы важна она ни была для характеристики больших периодов развития, не должна, однако, забивать политическую историю, определяющую судьбу народов. При этом следует выявить основные силы, творящие историю, чтобы ученики не тонули в путанице отдельных событий, но нащупывали бы главные линии и глубокие взаимозависимости и таким образом развивали бы свою способность суждения и волю.

На всех ступенях историческое преподавание должно быть пронизано идеей ге-

роизма в ее германском выражении. Идея героизма должна быть связана с современной идеей вождя, которую нужно увязать с древнейшими прообразами германского прошлого. Обе эти идеи вместе со всеми другими идеями, заложенными в них, призваны разбудить сердца, наполнить их властной силой воодушевления и дадут возможность избежать того, чтобы историческое преподавание превратилось для большинства учеников в скучное нагромождение учебного материала.

Идея героизма ведет непосредственно к героическому мировоззрению, которое нам как германскому народу свойственно в большей степени чем какое-либо другое и всегда будет придавать нам новую силу в нашей борьбе за народное самоутверждение среди окружающего нас враждебного мира»¹.

Германские историки не только проглотили этот полицейский приказ о реорганизации преподавания истории, но совершили это с выражением всеподданнейшего восторга. Некто Вильман в статье «Национал-социалистическое воспитание в преподавании истории» после всестороннего «разбора» национал-социалистических «идей» в области истории приходит к следующим знаменательным выводам, соответствующим установкам приказа г. Фрика:

«1. История — не самоцель. Она средство. Политика должна стоять перед историей.

2. Политика не выводится из истории. Она диктуется государством и имеет свое собственное происхождение и законы.

3. Служебная задача истории состоит в критическом рассмотрении прошлого не для того, чтобы учить массы постановке целей (на это существуют фашистские вожди, у которых, как мы помним, «свои законы!» — А. С.), а для того, чтобы научить массы понимать и верить политике.

4. Активно использовать историческое познание на службе политике невозможно при объективном подходе к историческим явлениям.

5. Выполнить свою политическую функцию история не может и не смеет иначе, как только следуя категорическому императиву — стараться по возможности следовать истине, приближающейся к исторической действительности.

6. Изучение истории не должно отвечать текущим запросам дня. Это было бы грубым утилитаризмом. Оно должно преследовать политику дальнего прицела.

7. Преподавание истории — это подготовительный класс для политики. Но история ни же политики.

8. Преподавание истории должно быть перестроено и притом всерьез и надолго, как этого хочет политика»².

¹ «Die deutsche Schule». Heft 9, S. 473—474. September, 1933.

² «Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Sugendbildung». Heft 6, S. 502—505. 1933.

Посмотрим же, как должна выглядеть конкретная история, приспособленная к интересам современной фашистской политики.

„Идея“ расы и крови в фашистском преподавании истории

В своей книге «Моя борьба» Гитлер весьма неодобрительно отозвался о существующих учебниках истории. По его мнению, они прежде всего чересчур длинны. «В преподавании истории, — заявил он, — нужно предпринять решительное сокращение материала». Учебник должен преследовать одну основную идею — идею крови, идею расы. «Задача будущего государства, — писал Гитлер еще до прихода к власти, — должна, между прочим, состоять в том, чтобы написать, наконец, такую всемирную историю, в которой вопрос расы занял бы доминирующее положение». По мнению Гитлера, раса есть исходный пункт человеческой культуры. Последняя есть продукт творчества немногих избранных народов и только одной избранной расы, именно арийской, или, чтобы быть совершенно точным, ее северогерманской ветви.

История должна быть заново переконструирована как история арийской расы, более того, как история северогерманской расы. Человеческие культуры прошлого должны быть представлены как творческие создания только этой расы. Упадок и гибель старых культур должны быть изображены как результат отравления благородной, «голубой» северогерманской крови кровью низших, плебейских рас.

Немудрено, что при таком подходе к делу из фашистской истории либо должны были выпасть все те страны, районы и исторические периоды, в которых северогерманская раса не принимала участия, либо вся всемирная история должна была быть переделана как история Германии. В действительности произошло и то и другое. Фашистская история начинается с момента появления северогерманской расы, которая затем оплодотворяет весь мир и создает все известные нам мировые культуры.

Вглядитесь, например, как изображает отдельные отрезки человеческой истории полицейская инструкция г. Фриика, являющаяся ныне обязательной директивой для всех германских историков:

«Учебники должны начинаться с изображения первоначальной истории Срединной Европы (ледниковый период) и должны показать, как определенные

расы (неандерталь, ариньяк, проманьон) стали носителями культуры, в те времена сводившейся только к искусству. Уже из этой первоначальной истории можно сделать вывод, что культура есть творение расы. Этот факт затемняется, но не устраняется расовыми смешениями позднейших времен.

С начала предистории (последнеледниковый период) в Срединной и Северной Европе распространяется северная раса. Зоны ее распространения так же как и зоны распространения основных европейских рас должны быть указаны в самых общих чертах рисунками. История Европы есть дело северной расы, относительно культурной высоты которой не может быть сомнений, как это подтверждается находками каменных и бронзовых орудий, а также тем, что северная раса руководила и в области духовной, ибо высоко развитый северный индогерманский язык вытеснил языки всех остальных рас Европы без остатка.

История Малой Азии и Северной Африки должна освещаться с момента наиболее ранней эмиграции в эти районы с севера, что должно было произойти примерно в 5-м тысячелетии до Р. Х. Что это именно так, доказывают находки северных черепов в древнейших египетских гробницах, а также известный с незапамятных времен белокурый цвет волос населения североафриканского побережья. Хотя расовое происхождение сумерийцев еще и не выяснено, тем не менее сотни индогерманских корней в их языке легче всего могут быть объяснены тем, что сумерийцы в свое время были покорены германцами.»

Глубочайшее значение германского переселения народов состоит в том, что оно принесло свежую северную кровь выродившемуся в своем расовом смешении римскому государству. Новый культурный подъем средневековья происходил поэтому только в странах, где длительно оседали германские народы. В Северной Италии (не в Южной!), в Испании, во Франции, в Англии, но не на Балканах. Влияние северной крови варягов в России было чересчур незначительным, чтобы этот огромный район наполнить творческими силами. Итак, только из того факта, что именно германские верхние слои были носителями средневековой культуры в Средней, Западной и Южной Европе, становится ясным, почему расцвет европейского рыцарства повсюду носил столь однородный характер»¹.

Оказывается, германцы создали индийскую, персидскую, греческую, египетскую и римскую культуру. Им обязана зачатками своей культуры варварская Россия. Они создали Ренессанс, подняли Венецию, Испанию, Францию и Англию на высоту. Везде они были привилегированной расой, везде играли роль патрициев, рыцарей. И везде — такова ирония полицейской мысли г. Фриика — оказывалось, что их вышибали из их позиций презренные рабы!

¹ «Die deutsche Schule». Heft 9, S. 474. 1933.

Мир в его теперешнем виде должен быть представлен перед германскими школьниками как творение германской расы.

«Мы видим, — говорит некто Вальтер Гель, — какое гигантское значение имеет северная раса для всего мира, в противовес либеральным теориям, утверждавшим «ex oriente lux», т. е. что культура идет с востока. Мы знаем теперь, что не семиты из Малой Азии были источником света для всех народов, а северные люди, создавшие великие культуры Востока. И мы полны гордости, что именно германская земля была колыбелью северной расы. Именно с нашей родины снова и снова двигались северные люди в мир. В Индии, в Персии, в Месопотамии, в государстве Хетитов и быть может также и сумерийцев — везде мы видим верхний слой господ, состоящий из северных людей — носителей культуры и государства. Мы видим, однако, также, как постепенно смешиваются эти северные люди с чуждыми по ра-

Рис. Яноша



— Наконец-то очищается от мусора история нашего великого народа!

се покоренными народами и погибают вследствие вырождения и уменьшения деторождения. Вместе с ними погибают и созданные ими культуры»¹.

Отсюда следует, что германская история должна заменить собой всемирную историю в германской школе:

«История немецкого народа охватывает, следовательно, всю историю, история немцев есть, собственно, мировая история. Нет такой культуры на земном шаре, с которой мы как народ центра не приходили бы в соприкосновение и которую мы не оплодотворили бы духовно. Нет такой страны на земном шаре, которая не была бы удобрена немецкой кровью»².

В расовой концепции германского фашизма центральным является не вопрос о крови, как это представляется на первый взгляд, а вопрос о господстве. Германская раса потому является наивысшей и наиболее совершеннейшей расой мира, что она всегда и всюду господствовала. Малейшее забвение своей роли господ неизменно влекло за собой вырождение расы.

Культ расы в германском фашизме есть, таким образом, обратная сторона мечтаний о мировом господстве:

«Третья империя как государство, — говорит Гитлер, — должна охватить всех германцев с целью не только объединить и сохранить все мало-мальски значительные расовые элементы этого народа, но и поднять их медленно и верно на господствующие позиции».

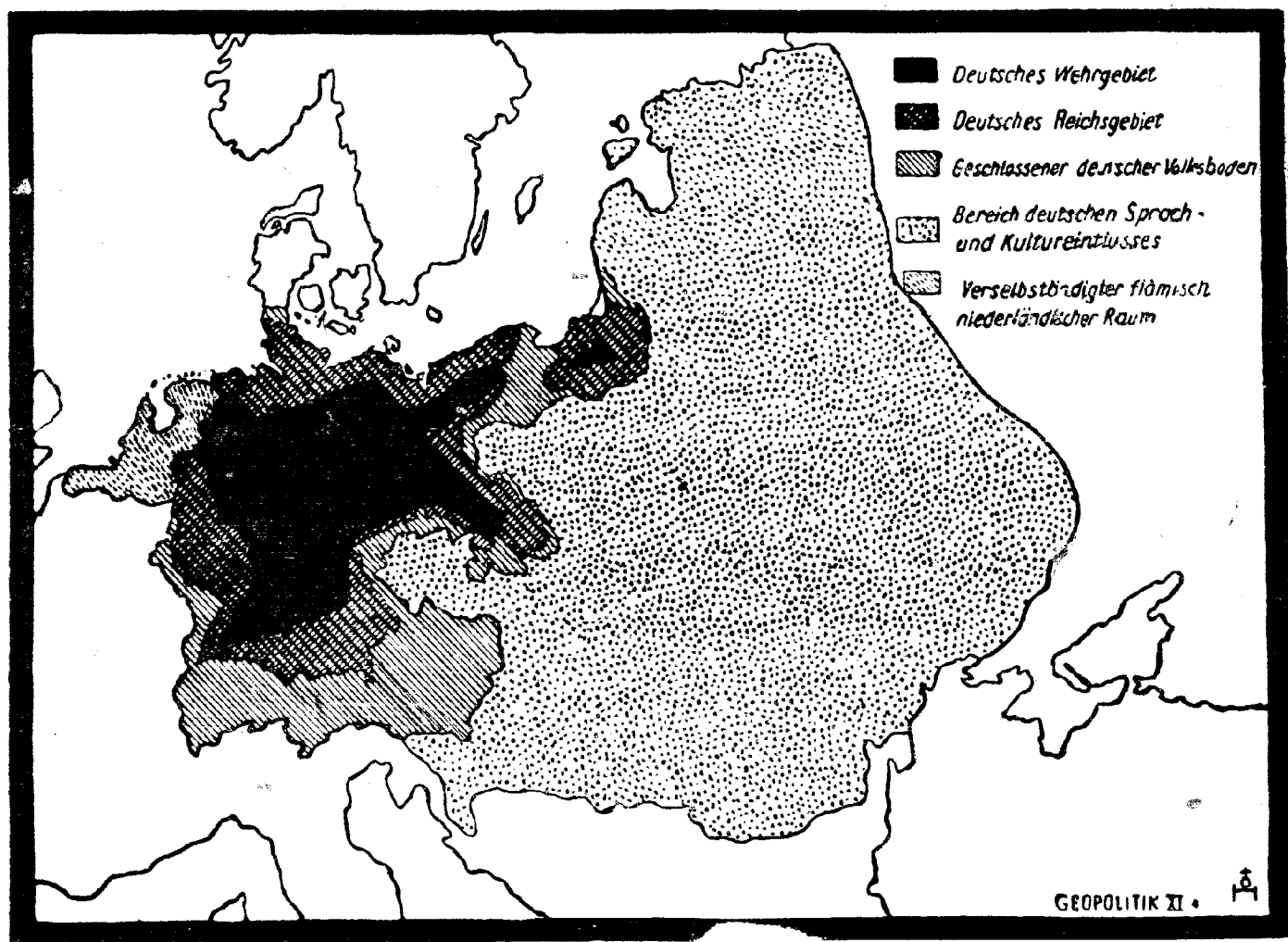
Изучение так называемой «всемирной» истории должно служить здесь вспомогательным средством воспитания фашистской молодежи в духе идеи «Германия превыше всего!» Культ расы оказывается при этом целиком подчиненным идее господства над миром, идее меча и завоеваний.

„Идея“ территории в фашистском преподавании истории

Завоевательные планы германского фашизма исходят из представления о расширении территории как необходимейшем условии развития и существования расы. Территория в Германии недостаточна для растущего германского населения. Отсюда настоятельная необходимость новых завоеваний. Военный захват новых земель — вот основной рецепт избавления от всех зол. Новые земли нужно завоевывать не в Африке и не за океаном. Их надо захватывать здесь же, рядом, в Европе.

¹ «Die deutsche Schule». Heft 9, S. 420. 1933.

² Там же, стр. 429.



Проектируемые границы „третьей империи“.

Этот подход к решению территориальных вопросов сказался, разумеется, на постановке исторического преподавания в германской фашистской школе. Инструкция Фрика прямо говорит:

«Более сильное ударение следует сделать на величайшем достижении средневековья, а именно, на завоевании обратно областей к востоку от Эльбы. При этом в связи с условиями, господствовавшими до переселения народов, следует еще раз указать на то, что области к востоку от Эльбы до Вислы и дальше нее были германской территорией еще в те времена, когда славянские народы еще жили как убогие рыбаки в Припятских болотах»¹.

Интересна карта, составленная неким Куртом Трамплером, иллюстрирующая откровения г. Фрика. Задача этой карты — показать районы непосредственного влияния германской культуры, что для германских фашистов является уже достаточным основанием, чтобы включить эти области в состав будущей германской империи².

Из этой карты видно, что в состав бу-

дущей Германии должны войти: на западе — вся Голландия, часть Бельгии, вся Саарская область, Эльзас-Лотарингия, почти вся Швейцария, вся Австрия, вся Чехо-Словакия, все страны бывшей Австро-Венгрии, вся Латвия, Эстония, Литва, вся Польша, вся Белоруссия, большая часть Украины и часть РСФСР.

Таковы аппетиты германского фашизма. Изучение территориальных планов германского фашизма, их развитие и обоснование стали в Германии делом специальной школы «геополитиков», издающих в Мюнхене свой журнал и специальную литературу и ставящих своей целью заранее оправдать все аннексии в будущей завоевательной войне германского фашизма, прежде всего и раньше всего проектируемые аннексии на востоке Европы.

«Геополитики» желают обеспечить себе, естественно, солидное место в преподавании истории в Германии. По мнению «геополитиков», история и география должны перестать существовать как отдельные предметы. Они должны раствориться в «геополитике», задача которой состоит в том, чтобы:

¹ «Die deutsche Schule». Heft 9, S. 475—478. 1933.

² «Zeitschrift für Geopolitik» № 1. 1934, S. 15.

«рассматривать историю немецкого народа в рамках судеб всей нации и таким образом учиться понимать право великодержавной германской идеи на существование. Эта идея учит нас выводить судьбу германского народа из борьбы за территорию»¹. «В этом смысле должна быть произведена реорганизация преподавания географии и истории. В геополитическом преподавании, в котором должны раствориться и география и история, из изучения нашей родины должно быть последовательно выведено понимание нашего народа, его государства, его истории и его положения в мире. Из этого же должны быть выведены любовь и преданность великим задачам нации»².

В особенности должна пострадать при этом история:

«История потеряла ныне свое положение «чистой науки». Народ и территория все более становятся в центре исторического исследования и преподавания. Объединение обеих наук (истории и географии) находит себе место в геополитике»³.

История должна быть пересмотрена под углом следующих пяти положений:

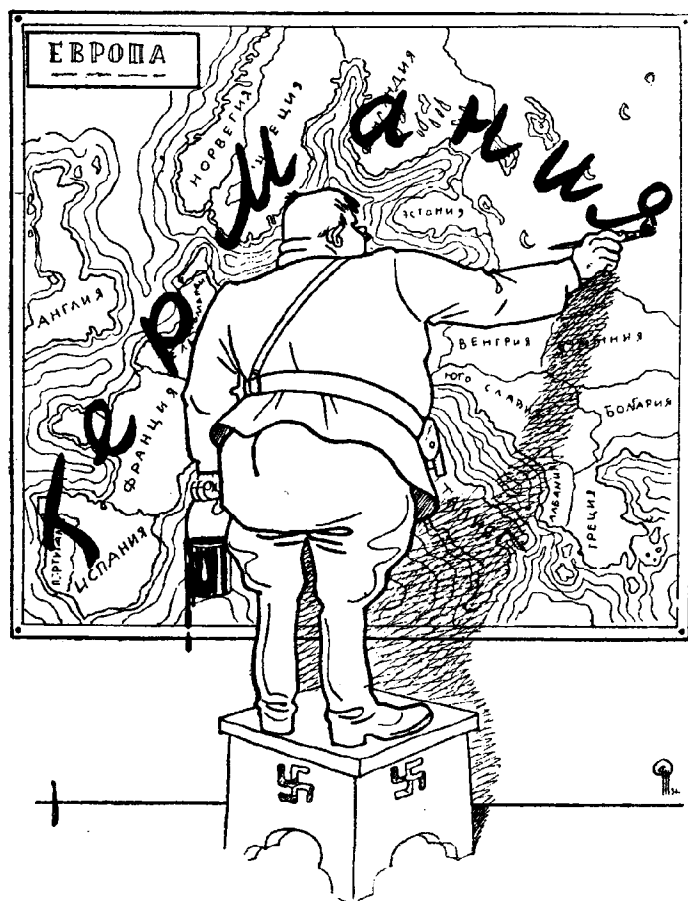
1) Великая Германия как «естественная» жизненная территория немцев в Центральной

¹ «Berliner Lehrer-Zeitung», 1933, S. 535—536.

² Там же.

³ Там же.

Рис. Яноша



ГерМАНИЯ ГРАНДИОЗА.

Европе. 2) Германский народ, организованный в государство. 3) Хозяйственная и социальная политика и политика господства германского государства в прошлом, настоящем и будущем. 4) Государство в европейском жизненном пространстве. 5) Германия и остальной мир⁴.

Среди этих пунктов особенно интересен пункт о «великой Германии». Это та Германия, о которой говорит вышеприведенная карта геополитика Трамплера, т. е. Германия, подчинившая себе все те области, которые, по мнению германских фашистов, принадлежат к старинным областям германской культуры и влияния. К «великой Германии» относятся все те области, где живет сейчас или жил когда-то немецкий народ, где пашет сейчас или пахал когда-то немецкий плуг, где имеется сейчас или было когда-то влияние германской культуры.

«Современное историческое преподавание,—пишет некий Эрих Паульс,—должно покончить с воспитанием граждан в старом смысле слова. Государство как территориальная замкнутость—это римская идея. Дитрих фон-Берн был не королем земли готы, он был королем готы, всех готы, где бы они ни находились. Он был, следовательно, не князем, ограниченным территорией, он был народным князем, он был королем немцев. Мы не можем и не должны иначе мыслить, как великонемецки. Наши на кусочки разбитые границы вынуждают нас к этому. Государство должно стать народом»⁵.

Преподавание истории в фашистских школах Германии должно подготовить молодежь к выполнению основной задачи фашистского режима по расширению германской территории на все области, которые германским «геополитикам» угодно считать областями немецкого культурного влияния. Преподавание истории должно развить в учащихся живое представление о «великой Германии» и приучить их к мысли, что осуществление этой великой Германии невозможно без войны.

По мнению Гитлера, во всей предшествующей истории Германии заслуживают внимания только три момента:

«Если мы проверим судьбы нашего народа в течение более чем тысячелетия, пропустим перед нашими глазами бесчисленные войны и столкновения и то, что создано ими, если мы, наконец, проверим это с точки зрения конечного результата, ныне находящегося перед нами, то мы должны будем признать, что из всего этого моря крови выступают, собственно, только три явления, которые мы можем рассматривать как более или менее

⁴ Там же.

⁵ «Volk und Werden», Heft 5, 1933.

прочный результат внешнеполитических и вообще политических процессов:

1. Колонизация восточных районов, произведенная главным образом боарийцами.

2. Захват и освоение областей, лежащих к востоку от Эльбы.

3. Организация бранденбургско-прусского государства, произведенная Гогенцоллернами, как прообраз и кристаллизационный центр нового государства.

Весьма поучительное предостережение насчет будущего!»

Значение этих трех моментов для Гитлера заключается в том, что все они—звенья одной и той же цепи—германского движения на Восток.

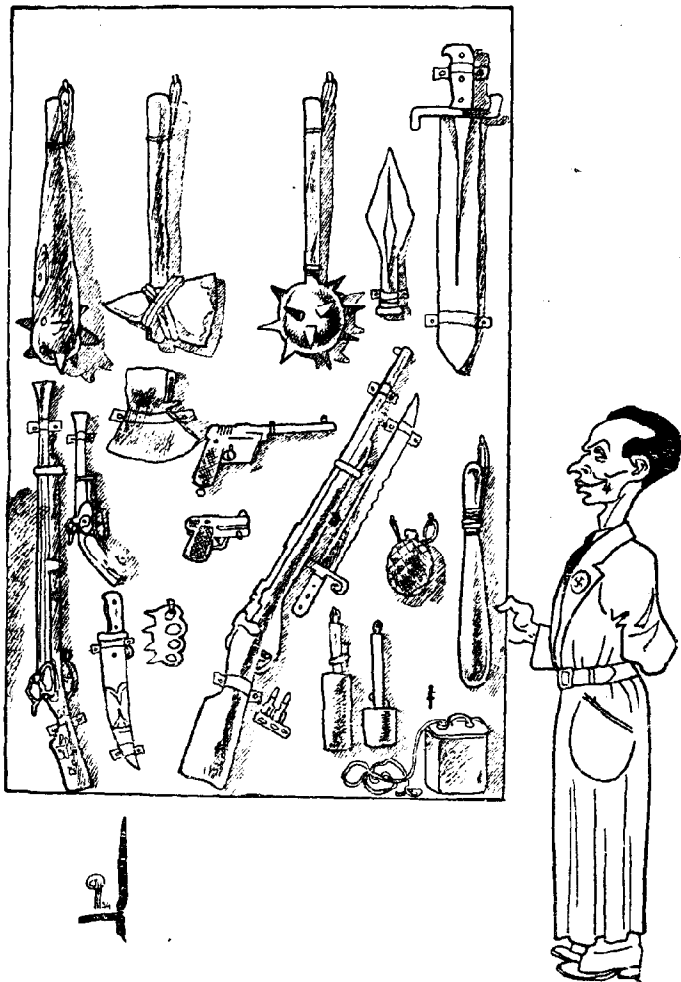
В центре внимания германского исторического преподавания стоят вопросы экспансии на Восток. Все связанные с этой экспансией моменты, начиная с крестоносцев и кончая победами Гинденбурга и Людендорфа в Восточной Пруссии в 1915 г., должны быть прослежены с особой тщательностью:

«Крестьяне и монахи, граждане и рыцари объединились в свое время на Востоке для действия, которое не может быть переоценено в его значении. Наша задача должна состоять в том, чтобы выделить вождей этого движения на Восток: Лотара фон-Саксен, Генриха фон-Левен, Альбрехта, прозванного Медведем, Шаумбургера и Веттинов, а позднее Гогенцоллернов и Габсбургов. История народа не стоит в противоречии с историей великих мужей. Напротив, и тот и другие принадлежат друг другу. Вожди вырастают из народа в целом. Вождь в свою очередь формирует народ и делает его способным к действию. Мы знаем, что немецкое войско могло разбить русских под Танненбергом только под руководством таких вождей, как Гинденбург и Людендорф, а эти последние могли рискнуть на битву только имея такой народ, как немцы»¹.

Фашистская Германия пока что еще не имеет учебников для школы, написанных по вышеупомянутым рецептам. По свидетельству фашистской печати, они появятся не ранее чем к 1935—1936 учебному году. Но можно не сомневаться, что перечень героических деяний германцев по завоеванию и освоению Востока не ограничится в этих учебниках только битвой при Танненберге и Брестлитовским миром. Изложение, безусловно, включит в себя описание фашистских планов и задач на будущее.

Фашистская история должна выполнить задачу идеологической подготовки солдат для будущей войны на Востоке. Тем самым мы подходим к третьей, основной «идее» фашистской реформы исторического преподавания—к «идее» меча и завоевательной войны.

¹ «Die deutsche Schule». Heft 9, S. 428.



Геббельс. Какая школа в мире может похвастать такими пособиями по истории.

„Идея“ меча и войны

Мы уже видели, как представляет себе Гитлер задачу подготовки войны по завоеванию новых земель в Европе. Это серьезная задача. Ей должны быть подчинены все остальные задачи.

Внутренняя перестройка фашистской Германии—только средство для этой основной цели.

«Все без остатка,—говорит он,—должно быть подчинено единственной задаче подготовки войны для будущего обеспечения государства».

Пропаганда должна вестись до тех пор, пока,

«наконец, в шестидесяти миллионах голов среди мужчин и женщин Германии стыд и ненависть не превратятся в мощное огненное море, из волн которого вырастет стальная воля, и один мощный крик пронесется над страной: «Мы снова хотим оружия!»

Естественно, что воспитание юношества также целиком подчинено этой основной задаче подготовки войны.

«Начиная от детского сада вплоть до последней газеты, каждый театр и каждое кино, каждый плакатный столб и каждый забор должны быть поставлены на службу этой единственной великой миссии, пока, наконец, трусливый клич наших старых патриотов «Господи, освободи нас!» не превратится в сознании каждого мальчишки в жаркую мольбу: «Всемогущий боже! Благослови как прежде наше оружие. Будь справедлив, как ты был к нам всегда! Реши, что мы заслужили теперь нашу свободу! Господи, благослови нашу войну!»

Активная подготовка фашистской школы к будущей войне выражается не только в создании военной организации молодежи, введении военных предметов в школьные программы, в бесконечных военных упражнениях фашистской молодежи, но и в специальной постановке преподавания истории.

По этому вопросу берлинская «Учительская газета» писала в конце 1933 г. следующее:

«Моральное воспитание военных качеств должно быть самой благородной задачей исторического преподавания. Последнее представляет собой питательную среду, из которой должна вырастать воля к обороне и к свободе (читай, к победе! — А. С.). Историческое преподавание в его новом виде должно наполнить молодежь чувством высокой гордости и глубокой любви к родине, а это в свою очередь суть те корни, из которых вырастает воля к борьбе и к победе»¹.

Именно этими установками определяется выбор тем для исторического преподавания. Историческое преподавание, по мысли фашистов, должно вытравить тот «миндервертигкейтскомплекс» (сознание своей неполноценности), который якобы создан был в Германии поражением в войне 1914—1918 гг., вновь пробудить в германцах сознание собственной непобедимости. Неудачный исход мировой войны должен быть объяснен учащемуся не как следствие военной слабости Германии, а как результат предательства со стороны социалистов и интернационалистов. Для этого, по мысли баварского культминистра Шемма, первые 6 недель школьного учебного года должны быть посвящены исключительно проработке материала, относящегося к мировой войне и революции.

Возьмем для иллюстрации первую историческую книгу, выпущенную по рецепту г. Фрика неким Чех-Йохбергом под заглавием «Немецкая история с национал-социалистической точки зрения». Прежде всего поражает своеобразное распределение материала. Из 345 страниц текста

истории до мировой войны 1914—1918 гг. отдано всего только 95 стр., или около 25%. Это так называемая «всемирная история». Войне 1914—1918 гг. уделено 211 стр., или, грубо говоря, 60%. Послевоенный период занимает 39 стр., или 15% всего материала. Уже из этой архитектоники книжки отчетливо видно, какую цель она преследует. Ее задача — наполнить сердца юношества высокой гордостью по поводу военных доблестей немцев в мировой войне до того момента, когда они были «преданы» ноябрьской революцией.

«Немецкая история» Чех-Йохберга начинается, согласно инструкции г. Фрика, с изображения военных доблестей древних германцев.

В дальнейшем книга посвящена изложению того, как эти доблести древних германцев развёртывались затем на протяжении истории, найдя свое высшее выражение во всемирной войне 1914—1918 гг., когда Германия победоносно сражалась со всем миром.

Всемирная история до 1914 г. излагается Чех-Йохбергом в следующих характерных главах, названия которых мы приводим здесь дословно: 1) Северогерманская предыстория, 2) Северогерманская раса, 3) Арминхеруск. 4) Теодорих. 5) Карл Великий. 6) Борьба между императором и папой. 7) Реформация. 8) Но Пруссия должна существовать. 9) От Дантона до Бисмарка. 10) Вторая империя. 11) Политика упускаемых возможностей. 12) Марокко — неслыханный успех немцев².

Эта смесь невежества и глупости на 95 страницах до крайности характерна. Читатель видит, что из германской истории выхвачены лишь те моменты, которые в том или ином отношении могут помочь воспитанию военного духа и военной доблести среди фашистской молодежи.

Изложение мировой войны целиком посвящено этому. На протяжении более чем 200 страниц автор подробно описывает все битвы, в которых немецкий меч покрывал себя «неувядаемой славой». Это, собственно говоря, не история. Это победоносные реляции генерального штаба!

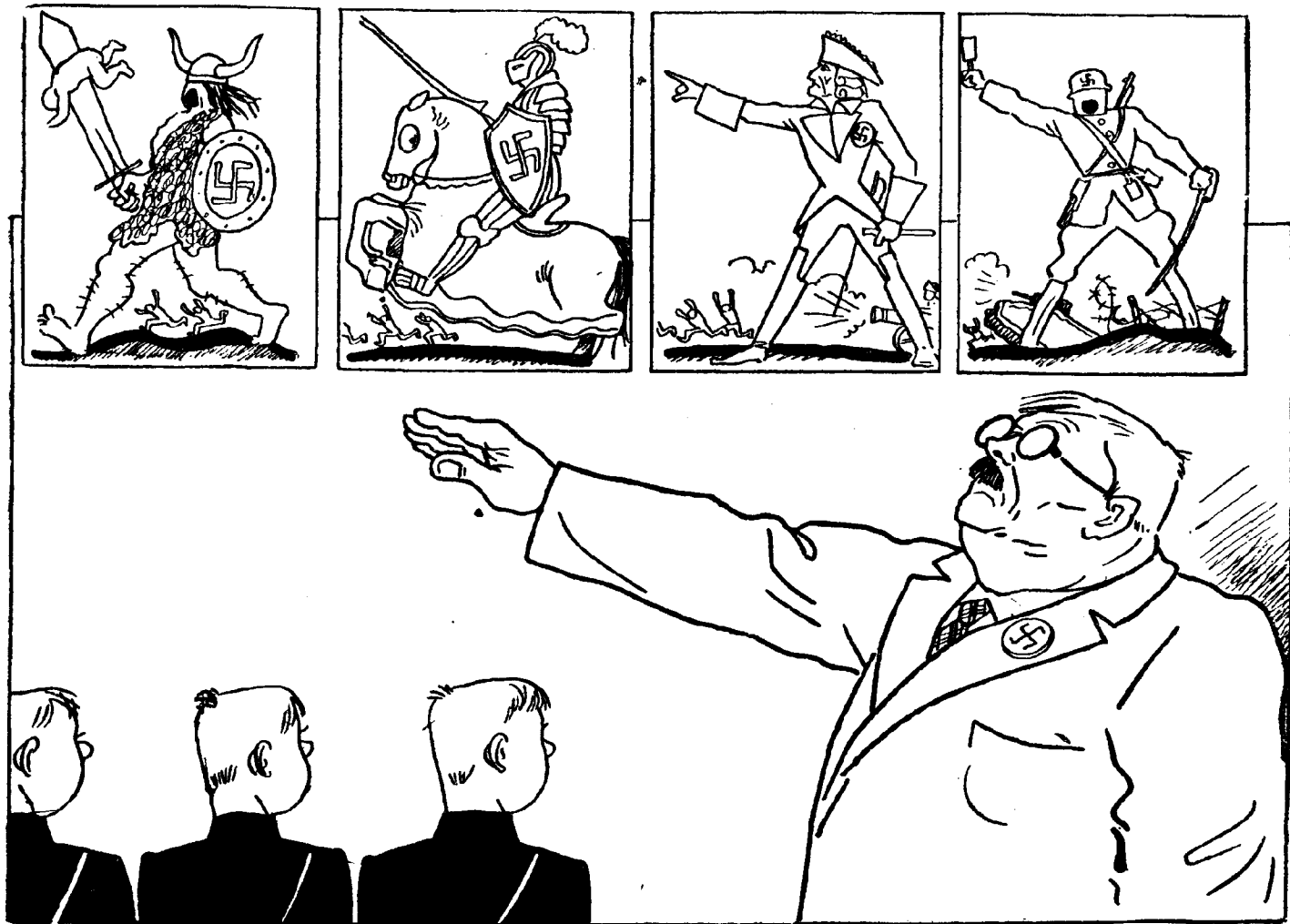
Г-н Фрик дал сигнал к этому своей инструкцией. Он говорил в ней:

«Главное место в историческом преподавании должны занять два последних десятилетия нашего времени. Гигантское событие мировой войны, героическая борьба немецкого

¹ «Berliner Lehrer-Zeitung» за 1933 г.

² E. Czech-Jochberg «Deutsche Geschichte nationalsozialistisch gesehen», S. 10—11, 1934.

Рис. Яноша



Учитель: „Дети мои, вы должны знать одно: Drang nach Osten... Westen, Süden, Norden. Хайль Гитлер!“

народа против целого мира врагов должны быть рассмотрены самым тщательным образом»¹.

Итак, схема военного воспитания в историческом преподавании до крайности проста. Сначала гимн по адресу военных доблестей древних германцев, затем краткое описание побед германского меча в течение тысячелетий и, наконец, подробное изложение героической борьбы германцев против всего мира.

Будущие учебники должны быть полностью построены по этому рецепту.

Герои и толпа

Одной из руководящих идей исторического преподавания Фрик выдвинул идею «героизма в его германском выражении», а также предложил увязать идею вождя в ее современном понимании с примерами героизма в прошлом, для того чтобы воспитать в фашистской молодежи воодушевление, не-

обходимое для грядущих побед под руководством Гитлера.

Герои, утверждает фашистская пресса, — это «мужи, которые как северное сияние освещают мрак исторической ночи»². «Они приходят к нам как бы непосредственно из рук божьих, как посланники бесконечного и неизвестного»³. Говорить о вождях — это значит говорить «о всемирно-историческом назначении прирожденных героев»⁴.

В эти мещанские рассуждения, списанные отчасти у Ницше, отчасти у других ему подобных, германские фашисты вплетают, однако, некоторые своеобразные черты. Представители наиболее реакционных, самых зверских и отсталых элементов монополистического капитала, они вносят в старую мелкобуржуазную идею героев и толпы ряд специфических черт.

Если расы делятся на высшие и низшие в зависимости от состава их крови, то и в

¹ «Die deutsche Schule» за 1933 г., Heft 9.

² «Die deutsche Schule» за 1933 г., Heft 9.

³ Там же.

⁴ Там же.

пределах благородной германской расы отдельные личности делятся на высших и низших, в зависимости от того, какое количество благородной германской крови они в себе содержат.

Низшие расы, по мнению Гитлера, ниже по уровню (исторически и по существу) чем домашние животные.

«Расстояние между низшими, так называемыми людьми, — говорил Гитлер на Нюрнбергском партийном съезде осенью 1933 г., — и нашими высшими расами больше чем то расстояние, которое лежит между низшими людьми и высшими обезьянами»¹.

Поэтому между высшими расами и низшими не может быть иного отношения, кроме отношения господина к своему рабу. Тот же самый принцип кладется Гитлером в основу определения отношения между высшими и низшими представителями одной и той же расы, т. е. между героями и толпой:

«Тот, кто является рабом примитивных жизненных потребностей, не может быть надолго господином над прирожденными рабами»².

Так говорил Заратустра германского фашизма в речи, посвященной подготовке «героев» в германских университетах. Фашистское министерство просвещения сделало отсюда тот практический вывод, что ограничило прием в высшую школу контингентом в 15 000 чел. ежегодно, исходя из того, что в шестидесятимиллионном германском народе едва ли найдется большее количество людей, кровь которых является достаточно густой для получения права на звание вождя.

Принцип героев и толпы или, чтобы быть вполне точным, принцип господ и рабов должен быть прослежен и в историческом разрезе. Конечно, самый главный герой германской истории — это сам Гитлер. Все прошлые герои — лишь ступеньки к Гитлеру. Однако все же ступеньки, на которых приходится останавливаться, чтобы подготовиться к надлежащему восприятию героизма Гитлера, воплотившего в себе, по мнению фашистов, все лучшие проявления германского героического прошлого.

Какие же основные моменты прошлого выдвигаются фашистской исторической «наукой» в этой области?

Фашисты делят всю историю на 4 основных периода: 1-й — предысторический период, охватывающий германскую историю до IX в.; 2-й — период первой империи (das erste Reich), когда

Отто I в 962 г. была основана так называемая «Священная римская империя германской нации»; 3-й — период второй империи (das zweite Reich), кульминационным пунктом которого является 1871 год — год официального основания империи Бисмарком во главе с Вильгельмом Прусским. И последний период — период «третьей империи» (das dritte Reich) во главе с Гитлером, открывающим собой наиболее славный отрезок истории³.

По вопросу о «героях» каждого из этих периодов, кроме последнего, когда в качестве главного героя общепризнанно выступает Гитлер, фашисты еще не договорились и путаются:

В предысторический период на амплуа героев пока выдвигаются Армин, Теодорих и Карл Великий. Первые два бесспорны. Это были настоящие германцы, хотя и находившиеся на службе у Рима, но своевременно его обманувшие, поднявшие против ненавистного Рима меч и победоносно обогрившие его изменной кровью римских плебеев. Что касается Карла Великого, то фашисты сомневаются, можно ли его считать германцем, и по вопросу о причислении его к лику святых еще идет полемика⁴.

Из героев первой империи пока что общепризнан Генрих фон-Левен, ибо он, оказывается, первый понял великую историческую миссию германского народа — покорить славян, и первый начал прокладывать германским мечом дорогу германскому плугу на восток. По вопросу о том, герой или не герой Барбаросса, идут еще споры в фашистском лагере. Одни говорят, что он все же был герой, ибо много и победоносно воевал. Другие заявляют, что он зря проливал лучшую германскую кровь на юге, в то время как ее нужно было проливать на востоке. Политика Гогенштауфенов, по мнению этой группы, была отступлением «от собственно германских национально-государственных задач»⁵, выполнявшихся только Генрихом Фон-Левеном.

Зато ни у одного фашиста не вызывает сомнения, что Фридрих Великий, или, как фашисты интимно зовут его, «старый Фриц», должен быть бесспорно причислен к лику фашистских святых как истое воплощение прусского духа. Правда, «старый Фриц», как известно, почти не умел говорить по-немецки и изъяснялся главным обра-

³ «Die Volksschule» от 1/I 1934 г., Heft 19, 20.

⁴ E. Czech-Jochberg «Deutsche Geschichte», S. 39—40.

⁵ «Die Volksschule» от 1/I 1934 г., Heft 21.

¹ «Völkischer Beobachter» от 3/IX 1933 г.

² «Börsen-Zeitung» от 7/II 1934 г.

зом по-французски. Не беда! Зато он был создателем прусской армии, прусской муштры, прусских побед и прусского могущества!

Героем второй империи был, конечно, «железный канцлер» Бисмарк. Один из новых конспектов по преподаванию истории следующим образом излагает заслуги Бисмарка:

«Германский вопрос может быть решен только железом и кровью. Целеустремленная политика: создание победоносной армии в Пруссии путем решительной борьбы за реформу армии даже вопреки воле парламента; преобразование Пруссии путем включения Ганновера, Гессен-Нассау, Франкфурта и Шлезвиг-Гольштейнии; примирение в 1866 г. с враждебными южно-германскими государствами, даже тайное соглашение с ними против французских попыток обогатить себя на западных границах Германии; продолжающееся вмешательство французов в германские дела; стремление предотвратить германское объединение или, по крайней мере, получить за него хорошую компенсацию. На французской территории в общей борьбе и победе вырастает с новой силой мысль о создании германской империи под руководством Пруссии»¹.

Здесь, впрочем, и кончается героическая полоса второй империи. К Гогенцоллернам германские фашисты не питают особого почтения, а политику последнего Вильгельма подвергают даже уничтожающей критике. Еще бы—допустил развитие марксизма и довел империю до краха и образования республики под руководством евреев в 1918 г.! В республиканском правительстве никаких героев, по мнению фашистов, конечно, не было.

На этом историческом фоне тем ярче должна выступить «титаническая фигура» основателя третьей империи Гитлера! Некто Гаммер наряду с бесчисленным множеством других писателей фашизма подвергает подробному разбору «психические, мифологические и расовые» требования, предъявляемые к герою, и, конечно, находит их все воплощенными в Гитлере. Правда, у Гитлера немножечко подгуляли физические расовые признаки, но это ничего! «Гораздо важнее указать на душевные особенности северной расы: сила суждения, правдивость и сила действия как основные признаки северной расы»². А эти качества у Гитлера, по мнению германских фашистов, имеются просто в избытке!

Гитлер объединяет в себе качества всех прежних героев германской истории. Пат-



„Спасители нации“.

риотическое коварство Армина и Теодориха, блеск Барбароссы и восточную «ориентацию» Генриха фон-Левена, организационные способности по подготовке армии «старого Фрица», государственный гений Бисмарка! Подобно всем этим героям он считает, что германский вопрос может быть решен лишь железом и кровью, и своевременно берется за подготовку необходимых предпосылок для этого как по линии железа, так и по линии крови!

Итак, Гитлер есть персонификация всех германских добродетелей! Горе германскому школьнику, если он не сумеет понять этого из изучения германской истории, и горе германскому учителю, если он не сумеет раз'яснить это своим ученикам! Господин Фрик со своим мощным полицейским аппаратом авторитетно даст руководящую нить к изучению героического прошлого великой Германии!

„Уничтожение“ коммунизма

Фашизм пытается прикрыть свои завоевательные планы разговорами насчет необходимости создания слоя среднего и мелкого крестьянства как лекарства от всех социальных болезней капитализма. В демагогии гитлеровцев крестьянству вообще отводится

¹ «Die Volksschule» за 1/1 1934 г., Heft 21.

² «Die deutsche Schule» за 1933 г., Heft 9.

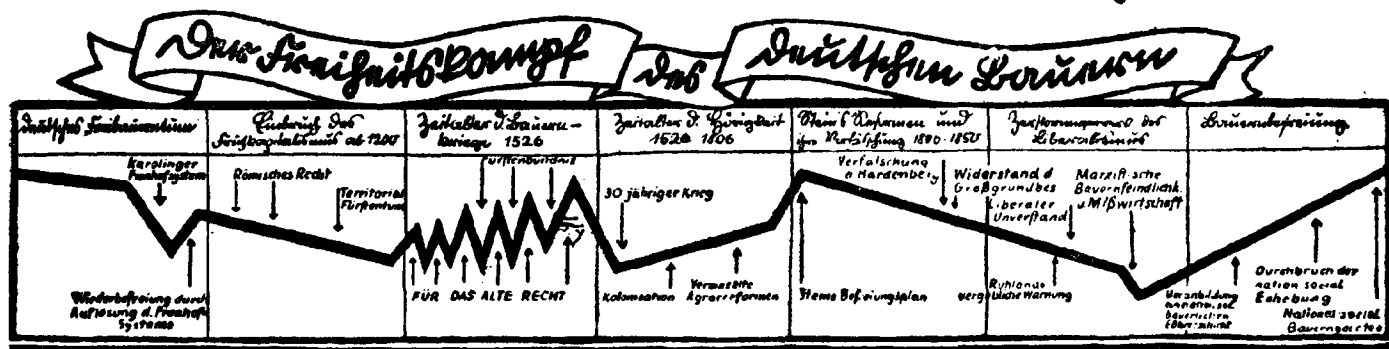


Диаграмма „Освободительная борьба германского крестьянства“.

внешне очень значительная роль. На одной из наиболее крупных ежегодных выставок Германии, на так называемой «Грюне вохе» («Зеленая неделя»), в Берлине весной 1934 г. фашисты представили крестьянство как спасителя нации, а себя как спасителей крестьянства. Гигантская диаграмма, помещенная в центральном отделе выставки, должна была вселить в германского мужика уверенность в том, что история Германии есть, в сущности, история германского крестьянства. Кривая всей Германии, согласно этой диаграмме, полностью совпадает с кривой развития германского крестьянства.

Из всего сказанного нами выше следует, однако, что эта диаграмма имеет целью лишь раз обмануть германского крестьянина. Инструкции по преподаванию истории, с которыми мы знакомимся выше, а также практическая трактовка исторических событий фашистами показывают, что в действительности фашисты рассматривают крестьянство исключительно как пушечное мясо, как рабов, наиболее склонных к повинности фашистским вождям, как массу, которую в нужный момент можно натравить на революционных рабочих.

Перейдем теперь к освещению той программы идеологического разоружения германского рабочего класса, которая, по мысли фашистов, должна быть развита при преподавании истории в школе.

Мы видели выше, что на место теории классовой борьбы фашисты пытаются подставить теорию борьбы рас. Отсюда один только шаг к изображению революционного движения рабочих как изобретения чуждой и враждебной благородным германцам расы, расы евреев.

Гитлер в своей работе предлагает обогатить историческое преподавание следующей «концепцией» исторического развития.

Германцы, как мы помним, создали всю человеческую культуру. Дело шло прекрасно

до того момента, пока вдруг появились евреи. С появлением евреев на исторической сцене начинается великая титаническая борьба бога и дьявола, Ормузда и Аримана, светлого начала, представленного благородными германцами, и темного начала, представленного низменными евреями.

Эта борьба ведется несколько тысячелетий с переменным успехом, пока, наконец, Гитлеру не удастся решительная победа над коммунизмом, этим самоновейшим проявлением еврейских козней, направленных против германцев.

Советский читатель не сразу поверит в возможность существования подобной теории. И тем не менее основы ее изложены в 11-й главе книги Гитлера, главе, посвященной теме «Народ и раса». Позднее мысли эти развиты и дополнены большинством его последователей на историческом фронте.

Инструкция г. Фрика касается этого периода еврейских козней следующим образом:

«Лишь новая история показывает развитие в направлении создания народного государства. Однако с начала нового времени дают себя чувствовать все более и более сильно интернациональные влияния. Они ведут к достойному сожаления заражению немецкой крови чужой кровью, немецкого языка чужими языками, к порче государственного управления и, наконец, всего мирозерцания. Этим влияниям преподавание должно противопоставить развитие германского национального самосознания, которое укрепляется ныне благодаря углубленному изучению древности нашей родины»¹.

Однако козни евреев против германцев не ограничились тем, что евреи начали отравлять германское национальное самосознание чуждыми, интернациональными идеями и институтами вроде демократических учреждений всякого рода. Выдумав капитализм, евреи заметили вдруг, что возникший благодаря развитию капитализма рабочий класс представляет собой очень большую силу, и,

¹ «Die deutsche Schule» за 1933 г., Heft 9.

конечно, немедленно решили овладеть и рабочим классом. Под предлогом классовой борьбы рабочих против капиталистов они решили ввергнуть германский народ в междоусобные драки, окончательно его обессилить и, наконец, окончательно восторжествовать над ним.

Оружие, при помощи которого евреи овладели рабочим классом, было оружие марксизма и коммунизма. В результате роковой оборот германской истории—поражение в мировой войне, победа евреев по всей линии, «14 лет еврейской республики», покуда, наконец, новый Зигфрид—Гитлер—не поражает насмерть еврейского дракона и не открывает новой человеческой эры!

Некто Шемм, руководитель фашистского учительства и баварский министр просвещения, вскоре после прихода Гитлера к власти (23/III 1933 г.) предложил немедленно во всех школах сначала Баварии, а затем и других областей ввести экстренный курс «Возрождение нации», в котором должны быть изложены события последних двух десятилетий германской истории и их значение. Программа этого курса заслуживает быть приведенной целиком:

«Первые учебные недели по истории должны быть посвящены введению учеников в значение великого исторического события национальной революции. Необходимо разбудить в подрастающем поколении чувство национальной чести и могущества, мобилизовать в каждом юноше и в каждой девушке любовь к отечеству и верность в выполнении своего долга. Для этой цели предлагается следующее: независимо от всех остальных планов и учебных материалов во всех баварских школах при прохождении истории в начале года первые 6 недель посвящаются материалам, охватывающим 1918—1933 гг.

Основные линии:

А. Мировая война и ее конец.

1) Изложение трагической борьбы германцев против всего мира. Краткий обзор наиболее значительных битв и побед германцев (Марна, Фландрия, поход германцев на Италию, Румынию, Россию, германцы под Парижем). 2) Трагический конец и его причины. Подрыв германского фронта чужеземными марксистскими шпионами. Призывы к измене и к дезертирству. Листовки с черно-красно-золотой каймой. Генеральная стачка на военных заводах. Разложение нации и народа. Невыносимые нужда и голод. 9 ноября 1918 г. 3) Отдельные картины: отсутствие дисциплины в тылу. Советы рабочих и солдатских депутатов в Германии. Полнейшая дисциплина на фронте и полное достоинства отступление армии.



Фашистская демагогия - орел с советскими эмблемами, серпом и молотом.

Б. От 9 ноября 1918 г. до инфляции 1923 г.

1) 9 ноября и его последствия: большевистские беспорядки во всем государстве, в особенности в индустриальных областях: Рур, Средняя Германия, Тюрингия. Особенное ударение сделать на Баварии. Советская баварская республика. Убийство заложников в Мюнхенской гимназии. 2) Подавление Спартаковского восстания, руководимого польскими поджигателями и убийцами. Освободительный корпус из фронтовых солдат и добровольцев. Эпп. Освобождение Мюнхена. 3) Версаль и его последствия. Германия под марксистским руководством. Рабы для всего мира. Инфляция. Уничтожение немецкого крестьянства и средних слоев. 4) Первое про-



Фашистская демагогия — первомайская эмблема с изображением Гете, орла, свастики и серпа и молота.

буждение нации. Организация Гитлером Нац. соц. раб. партии (7 чел.). Лозунг Гитлера — борьба против мучителей германской нации внутри и вне Германии. 5) Немецкая трагедия 1923 г. Освободительное движение Гитлера разбито. Шлагетер. Рурская борьба. Герон 9 ноября 1923 г.

В. 1923—1930 гг. Нужда германского народа и его борьба за свободу.

1) Нужда послеинфляционного периода. 2) Процветание Лиги наций в Женеве. 3) Германия истекает кровью. 4) Сельское хозяйство отягощено налогами. Индустрия тоже. Безработица растет. Задолженность растет. Тяжесть репараций. 5) Запрет свободы слова для гитлеровской организации. Ниспровержение всех понятий нравственности. Уничтожение бога марксизмом. Воспитание в детях трусости и предательства к отечеству. 6) Гитлер продолжает свое дело. Преследование национал-социалистической мысли в марксистской Германии. 7) 14 сентября 1930 г. Выборная победа национал-социалистов несмотря на преследования».

Приказ Шемма на этом кончает изложение событий. Последующие приказы доводят курс «Возрождение нации» до самых последних событий. Замечательно, что ни инструкция г-на Фрика, ни приказ Шемма, ни другие документы не выделяют особенно антисемитизм как главное содержание курса «Возрождение нации». Повидимому, вожди национал-социализма несколько побаиваются компрометации в официальных документах. Однако стоит раскрыть усердно рекомендуемую в проспектах и педагогических журналах двухтомную книгу новоявленного историка Лерса, вышедшую под заглавием «14 лет еврейской республики», чтобы убедиться в том, что за программой г-на Шемма стоит самый зверский, самый неприкрытый антисемитизм, которым германские фашисты пытаются затуманить сознание германских мелких буржуа в кровавой борьбе против германского пролетариата и его террорической партии. Лерс дошел до того, что почти целую главу своей книги посвятил дифирамбам царской охранке, организовывавшей в свое время еврейские погромы. По его мнению, мир совершил величайшую ошибку, не поддержав тогда кровавой работы царских охранников. Лерс с вдохновением цитирует изданную царской охранкой антисемитскую

книжку «Протоколы сионских мудрецов» и подобно Гитлеру именно отсюда черпает большую часть своих исторических познаний.

Итак, антисемитизму, этому, по выражению Бебеля, «социализму идиотов», еще раз приходится выступать в роли дымовой завесы в кровавом подавлении революции, отвлечении масс от революционной борьбы и оправдании средневековой инквизиции по отношению к коммунистам.

Увы! Фашистским правителям приходится время от времени признаваться, что их усилия не приносят желаемых результатов. Революционный рабочий класс Германии не идет на фашистскую удочку. Сопротивление рабочих наступлению капитала становится все более и более ощутимым. Германским фашистам приходится приспособляться к этому растущему сопротивлению рабочих. Они начинают прибегать к новым методам обмана. Последний трюк, который они применяют, — это подражание советским революционным эмблемам в целях обмана малосознательных рабочих. Уже в течение целого года некий «левый» фашист Никкиш на обложке издаваемого им журнальчика «Сопротивление» печатает эмблему орла, держащего в одной руке меч, в другой — серп с молотом, начертанным на сердце. Печатаемые же к фашистскому первомайскому празднику эмблемы, которые будут розданы рабочим, содержат в себе портрет Гёте, по обе стороны которого расположены эмблемы серпа и молота и в ногах знак фашистской свастики. У Гёте, как правильно заметили германские шутники, отчетливо встали волосы на голове от такого сочетания.

Грубость подделки бросается в глаза. Не обманет она, конечно, и германских рабочих. Советский серп и молот, символ международной солидарности рабочих и крестьян в их борьбе против капитала и его прислужников, за СССР, за коммунистическое преобразование общества, никогда не умрет в сердцах германских пролетариев. Никакая фальсификация истории, никакое искажение фактов, никакая ложь и клевета не спасут кровавый фашистский режим от суда масс.

О „ГЕРМАНОВЕДЧЕСКОМ“ ТЕЧЕНИИ В МЕТОДИКЕ ИСТОРИИ

Ульрих Петерс и его методологические позиции

Поражение Германии в империалистической войне, крушение империи Гогенцоллернов и в особенности развертывание революционного пролетарского движения ставили перед германской буржуазией с особой остротой вопрос о борьбе за мировоззрение молодежи вообще и за направление воспитательной работы школы в частности. Сохранить в совершенно нетронутом виде старую школу было после революции невозможно.

В педагогическом мире выдвинулись различные «решительные»¹ и нерешительные реформаторы, выступавшие с разнообразными проектами перестройки германской школы. Все они, за исключением очень небольшой группы педагогов-коммунистов, спасали буржуазную школу, приспособляя ее к новым социально-политическим формам германской жизни.

Особое внимание привлекали к себе вопросы преподавания общественно-политических дисциплин, в частности истории.

Показателем этого внимания служит необычайно многочисленная литература, посвященная вопросам методики общественных дисциплин. В обсуждении вопросов преподавания общественных дисциплин приняли участие крупнейшие представители германской философии, педагогики и истории². В про-

¹ «Решительные реформаторы» — название наиболее «левой» из педагогических немецких групп.

² Например Шпрангер, Эд. Мейер.

цессе борьбы оформился ряд методических групп, развернувших значительную работу по пропаганде своих идей.

Особенно обращает на себя внимание одно из течений немецкой методической мысли, до сих пор совершенно не отмеченное в советской литературе. Я имею в виду «германское» или, точнее, «германоведческое» (deutschkundliche) движение в методике истории. Оно было одним из влиятельнейших течений в немецкой послевоенной методике и объединило значительные методические силы³. До прихода Гитлера оно развернуло большую издательскую деятельность, не ограничившись выпуском методических работ, но обеспечив школы разнообразными учебными пособиями для преподавания истории.

Методические установки «германского» движения наиболее систематически изложены в методических работах Петерса⁴.

Петерс примыкает к «культурно-психологическому» течению в философии истории. Дильтей, Шпрангер и всего больше Э. Трельч являются учителями Петерса в области философии; чувствуется влияние и певца «заката Европы» О. Шпенглера.

Петерс, как и его учитель Трельч, стоит на позициях объективного идеализма. История изучает, по его мнению, «различные формы выражения, которые создала на каждом историческом отрезке времени немецкая творческая воля»⁵.

Эта творческая воля обнаруживается в государственных образованиях, в социально-экономических явлениях и в различных сторонах духовной жизни.

Идеалистическая установка Петерса сказывается весьма сильно и на самом содержании исторического курса, в котором вопросы духовной культуры занимают настолько большое место, что временами курс превращается в историю искусства⁶.

³ Кроме крупнейшего представителя «германского» движения, Петерса, нужно назвать близких к нему методистов Фрейденталя, Феринга, Ветцеля.

⁴ Основная работа Петерса «Трудовое преподавание истории» входит в большую серию, выпускаемую под редакцией Юнгблута, «Рыводство по трудовому преподаванию в средних школах».

⁵ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 24.

⁶ Конечно, в широком привлечении материала по истории искусства есть своя сильная сторона, так что в этом отношении у Петерса могли бы поучиться некоторые авторы наших программ и учебников, сводящие историю к истории хозяйственного развития.

Методологическая беспомощность Петерса особенно сказывается в вопросах теоретического и социологического порядка. Например при разрешении проблемы «масса или герой» Петерс, отмежевываясь от социологов, которые делают творцами исторического процесса массы, предлагает следующее глубокомысленное решение вопроса: «Бывают эпохи, как например эпохи Ганзы или Французской революции, в которых общественные группы или масса являлись зачинщиками и вершителями всего хода событий, и были эпохи, например время Александра или Фридриха Великого, в которые историю творил отдельный человек и массы являлись почти что простым объектом деятельности гения»¹.

Из такой методологической позиции вырос тот культ героев, спасающих германский народ и выводящих его на новый путь, например культ Лютера, Фридриха II, Бисмарка, который стал сейчас одним из главных принципов фашистской методики истории.

Основу всего «германского» движения в методике составляет националистический принцип. Индивидуальностями, которые делают историю, являются нации. Каждая из них имеет свои, особенные черты.

Основная задача в преподавании истории заключается в том, чтобы душа каждого отдельного немца срослась с душой немецкого народа, пустила в нее корни. Изучающий историю должен прежде всего постичь немецкую душу. Сердце школьника должно наполниться любовью к немецкой душе — такова патриотическая цель исторического преподавания.

Руководство по истории Петерса напечатано тремя столбцами, изображающими три проявления немецкого национального духа:

1) государственная жизнь, 2) хозяйственная и социальная жизнь, 3) духовная жизнь. Столбец «Духовная жизнь» зовет подняться над интересами сегодняшнего дня «в царство вечно-немецкого и вечно-человеческого». Большой определенностью отличаются последние строки раздела «Государственная жизнь», выставляющего два лозунга: «Отечество выше партии» и «Империю выше отдельных областей».

Еще откровеннее звучат заключительные слова столбца «Хозяйственная и социаль-

ная жизнь». Нарисовав картину тягостного положения германского народа после войны, нужды, безработицы, автор призывает к терпению и бережливости: «Тернистая дорога лежит сейчас перед немецким народом, но это единственный путь, который ведет к лучшему будущему. Все, что немцу придется перетерпеть на этом пути, он будет терпеть во имя Германии. Поэтому молчи о своем горе и о своей еще столь тяжелой нужде. Разве не все мы готовы на жертву и на смерть. Одно сверкает ярко на небе: все пусть пойдет ко дну. Германия, страна наших отцов и детей, Германия должна устоять».

В этом завершающем аккорде — политический смысл всего «германского» движения в методике.

Разбираемые работы Петерса относятся к эпохе временной стабилизации капитализма. Кризис и обострение классовой борьбы усилили политическое недовольство мелкой буржуазии и толкнули ее к исканию спасения на путях национализма и фашизма.

Система фашистской диктатуры пришла на смену парламентской республике. Звериная теория расового национализма стала официальной идеологией новых владык «третьей империи».

Германское движение в методике явилось одной из предварительных форм фашистской пропаганды.

Построение школьного курса

Исходя из изложенных методологических принципов и из задач националистического воспитания, Петерс намечает и содержание школьного исторического курса.

Проникнутое одними и теми же политическими устремлениями, школьное преподавание значительно различается на разных ступенях обучения. Петерс прекрасно понимает (и подчеркивает в своем изложении) необходимость считаться с возрастными особенностями учащихся.

Одна из основных ошибок современного преподавания истории, по мнению Петерса, состоит в том, что учителя недостаточно учитывают психические особенности разных возрастов и механически переносят содержание курсов и приемы работы из одной ступени в другую. Между тем «духовная структура школьника на разных ступенях весьма различна».

¹ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 26.

В соответствии с господствующими в немецкой педагогике взглядами Петерс проводит резкую грань между тремя ступенями обучения, которые являются в то же время тремя ступенями развития школьника. На каждой из этих ступеней должен быть дан свой законченный исторический курс.

Историческое образование должно начинаться уже с младшей ступени.

Сообразно с силами и интересами школьника на этой ступени должен даваться не систематический курс истории, а отдельные исторические рассказы. В основе этих рассказов должна лежать судьба отдельного человека (при этом совершенно безразлично, существовал ли этот человек или героем рассказа является вымышленная фигура).

Петерс резко критикует предложения некоторых методистов положить в основу работы школьника изучение отдельных сторон материальной культуры. У всех этих методистов, пишет он, предлагающих школьникам культурно-исторические очерки «от сука до парового плуга» или «от ствола до парохода», пропадает живой человек, а вместе с этим пропадает интерес и к истории.

«От сюжетных рассказиков, — так рисует Петерс рост исторического интереса школьников начальной школы, — ребенок находит дорогу к людям былых времен, а от людей — путь к вещам, с которыми эти люди жили»¹.

С этим принципом, по мнению Петерса, должен сочетаться второй основной принцип — «родиноведческий» (родина, «Heimat», здесь понимается в смысле своего края). Все преподавание истории в младшей ступени должно строиться на местном материале. «Родиноведческий» принцип обосновывается Петерсом не только педагогическими соображениями, но и политико-воспитательными целями. Любовь к своему краю является тем зерном, из которого вырастает более поздняя любовь к своей стране. Это необходимая ступень в воспитании патриота.

Переходим к средней ступени, т. е. к возрасту от 12 до 16 лет².

Ученик средней ступени «восхищается героями», его привлекает драматическое в смене времени, но он уже ближе к дей-

ствительности чем ученик младшей ступени: он хочет истории, а не отдельных рассказов»³.

В средней ступени уже можно и нужно давать связный исторический курс. Поэтому в этой ступени нужно расстаться с «родиноведческим» принципом. В основе курса средней школы должен лежать общий процесс, иначе нельзя получить никакого связного исторического курса.

Однако Петерс со всей определенностью выступает против введения в средней ступени всеобщей истории, ограничивая содержание исторического курса германской историей.

В средней ступени нужна немецкая история, доведенная до наших дней (весь последний год посвящен XIX в.)

Основная методическая проблема построения курса в этой ступени сводится для Петерса к вопросу о принципе группировки материала: излагать ли его по эпохам, давая всестороннюю характеристику каждой эпохи, или группировать его по отдельным сторонам исторического развития, изучая их эволюцию на протяжении ряда эпох. Для обозначения первого принципа Петерс пользуется термином «поперечный разрез», противопоставляя ему «продольный разрез».

Петерс отстаивает «поперечные разрезы». Только они открывают возможность дать целостную картину эпохи и живых людей⁴, только при поперечных разрезах возможно «оживление в прошлое».

Весь курс немецкой истории разбивается на ряд «тем и картин культурной жизни разных эпох». Чтобы материал этих картин дошел до школьника, он должен быть конкретизирован. Заслуживают внимания соображения Петерса о путях конкретизации. Вопросы государственного строя и духовной культуры лучше всего конкретизировать вокруг образа того или иного исторического лица, сыгравшего ведущую роль в истории или просто типичного для эпохи. Для социальной и хозяйственной жизни этот путь закрыт; здесь место исторических личностей заменяют культурно-бытовые картины (например для эпохи рыцарского средневековья — замок, для реформ Штейна — крестьянский двор и городская

³ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 3.

⁴ Отметим, что в отличие от младшей ступени здесь должны быть даны только реально существовавшие герои.

¹ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 3.

² Примерно старшие классы нашей семилетки.

община, для эпохи мирового хозяйства — фабрика и морской порт).

Таково в основных чертах построение исторического курса в средней ступени. От Heimatkunde (родиноведения) мы переходим здесь к Deutschkunde (познанию Германии).

Мы, естественно, ждем, что для старшей ступени Петерс будет отстаивать введение Weltkunde (познания всемирной истории). Однако наше предположение окажется ошибочным. Стержнем курса и здесь остается история Германии, и только для нее сохраняется последовательно-историческое изучение всех фаз развития.

Петерс указывает на невозможность построения школьного курса на всемирно-исторической основе. Все многочисленные опыты такого построения курса, пишет он, кончались неудачей. «На мель садятся с всемирно-исторической установкой»¹.

Строя исторический курс и для старшей ступени на стержне немецкой истории, Петерс, по существу, отказывается от систематического курса древней истории. Материал античности используется в той мере, в какой он нужен для понимания немецкой истории (исключение Петерс делает только для классических гимназий). Для школьника античность может быть сделана понятной только через германскую историю (дорога к Августу для немецкого школьника идет через средневековье, а к римскому праву — с ронкальского поля). Наконец, древний Восток заслуживает внимания лишь в той мере, в какой он является колыбелью христианства и помогает понять «трансцендентальное мышление готического человека».

Таким образом весь материал всемирной истории группируется вокруг истории Германии как стержня.

В старшей ступени школьнику раскрывается, наконец, самая сущность «жизненного развития организма немецкого народа» — его душа.

Чем этот курс отличается от средней ступени?

Первое — здесь речь уже идет о познании вещей в их становлении. В средней ступени мы спрашивали учащихся, «какие произошли изменения в жизни», теперь мы их спрашиваем, «как произошли эти изменения». Поэтому несколько большее значение приобретают здесь продольные разрезы

Однако основу курса и здесь должны составить поперечные разрезы.

Но эти поперечные разрезы в старшей ступени (и в этом второе основное отличие от исторического курса в предшествующих классах) дают более полную, более детальную картину прошлого и обнаруживают глубокую связь между отдельными сторонами культуры, сводя их к тому «душевному единству», которое их оживляет.

Итак, в начальной ступени — сюжетные рассказы об отдельных героях прошлого, связанные с местным краем;

в средней ступени — ряд статических культурных картин, изображающих важнейшие эпохи в истории немецкого народа;

в высшей ступени — «динамическая», «генетическая» история жизненных форм «немецкой души».

Методы преподавания

Петерс — сторонник трудовой школы.

Но он весьма далек от увлечения ручным трудом в преподавании истории. Не в работе руками (как это предлагал, например, в Германии Клемм, у нас одно время Б. Жаворонков) видит он преодоление старого метода работы.

Сущность трудового преподавания истории сводится к возможно более полной (внутренней и внешней) самостоятельности учащихся и к развитию таким путем всех сил «юношеской души».

У Петерса и у его единомышленников речь идет не только о развитии интеллекта учащихся. Интеллект занимает свое скромное место наряду с другими силами юношеской души, которые должны быть развиты новым преподаванием истории (воля, фантазия, характер, дух общности).

Последним соображением определяется позиция Петерса в вопросе об использовании источников в преподавании истории. Он не кладет источник в основу школьного преподавания (эта мысль пользовалась большим распространением в немецких методических кругах)². Он не прочь привлечь источник для наглядного пояснения и оживления прошлого, «но источник никоим образом не является единственным или даже важнейшим материалом для работы»³.

В начальной школе в основу должен быть положен живой, художественный рассказ

² Так же как и у нас в работах Рожкова, Коваленского и их продолжателей.

³ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 4.

¹ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 22.

преподавателя, который делает «образы и события прошлого столь убедительными и наглядными, как будто они действительно стоят перед нашими удивленными глазами»¹.

Наряду с рассказом учителя некоторое место (в особенности если учитель не умеет хорошо рассказывать) должно занять чтение художественных рассказов.

Чтение непременно должно быть общим, ибо, указывает Петерс, «всякое чтение самим учителем или отдельным учеником есть непроизводительная трата драгоценного учебного времени»².

Если к этим двум основным видам работы добавить использование изображений исторических памятников (картины, по мнению Петерса, должны являться не основой, а венцом работы), то все существенное в предложениях Петерса о методах работы в начальной школе будет исчерпано.

Иной характер носит преподавание в старших ступенях. Центр тяжести переносится здесь на самостоятельную работу учеников по книге.

О методах работы в старших ступенях можно лучше всего судить по отдельным конкретным примерам, приводимым Петерсом. Возьмем один из них: «Рыцарское средневековье»³ (в средней ступени). Работа начинается с часового обзора хронологических рамок эпохи. Затем, частью в классе вместе с преподавателем, частью дома, учащиеся знакомятся по различным материалам с государственной, социально-экономической и духовной жизнью эпохи. С этой целью они обращаются к учебной книге⁴, которая предлагает для этой эпохи следующие статьи: для характеристики государственной жизни—«Фридрих Барбаросса» и «Генрих Лев», для социально-экономической жизни—«Рыцарский замок» и «Деревня колонистов», для духовной жизни—«Рыцарь» и «Крестьянин»⁵.

В дополнение к учебной книге привлекаются соответствующие «ученические тетради» (Schülerhefte), составленные из отрывков художественных произведений и документов (по этой эпохе выпущены два сборника: «Рыцарский замок» и «Крестовые походы в немецкой поэзии»⁶).

¹ Петерс «Трудовое преподавание истории», стр. 9.

² Там же, стр. 11.

³ Феодалная Германия XII—XIII вв.

⁴ Это не учебник, а скорее книга для чтения.

⁵ Peters u. a. Lebensbilder, S. 30—37.

⁶ Diesterwegs. Deutschkundliche Schülerhefte. Herausgegeben von U. Peters und P. Wetzel.

Наконец, материал дополняется рассказами преподавателя (рассказом, а не лекцией университетского типа, подчеркивает Петерс).

Путем бесед материал обобщается. Преподаватель проверяет и углубляет знания учащихся, заставляет их сопоставлять изученный материал или продельвать другие работы. Так например ученики сравнивают политику Барбароссы с политикой Генриха Льва (направление, средства, противник, непосредственный результат, конечный итог), или выясняют языческие и христианские черты в саге о Вельзунгах и в песне о Нибелунгах, или рисуют три свободно выбранных картины из рыцарской жизни, или сравнивают романский Шпейерский собор с готическим Страсбургским, или, наконец, сопоставляют балладу Шиллера «Битва с драконом» с балладами «Певец» (Гете) и «Бертран де Борн» (Уланд). По этим работам можно судить о всем разнообразии привлекаемого для преподавания материала.

Завершается работа попыткой установления связей между различными сторонами жизни эпохи.

Проработка этой темы потребует около четверти года. Поэтому на следующей теме («Городское средневековье», т. е. XIV—XV вв.) приходится экономить. Ее прорабатывают не «трудовым методом», а ограничиваются краткой общей характеристикой эпохи преподавателем и чтением статей из учебной книги (на это дело уходит до двух недель).

Работа в старшей ступени отличается от изложенного: 1) большей ролью документального материала, 2) более или менее систематическим применением ученических докладов (индивидуальные, но с обязательным содокладчиком).

В остальном метод работы близок к работе в средней ступени. Большое место отводится как и раньше художественным произведениям (подбирается, однако, более трудная историческая беллетристика, например «Ренессанс» Гобино или «Флориан Гейер» Гауптмана).

К некоторым из методических соображений Петерса нужно внимательно подойти.

Если, говоря о методических принципах Петерса, мы имели перед собой непримиримого врага, идеалиста и националиста, то сейчас перед нами лицо умелого педагога, мастера педагогической техники, некоторые приемы которого неплохо и нам перенять.

Пособия для преподавания

Вопросу о пособиях для преподавания истории Петерс уделяет весьма большое внимание.

По Петерсу, в основном для средней школы нужны пособия тройного рода: 1) книга для чтения; 2) сборнички документов, обработанные для школьного употребления, и 3) научно-популярная и художественная историческая литература.

Учебник в точном смысле слова не нужен ни в начальной, ни в средней школе. Отрицание учебника Петерсом является естественным следствием его методических установок. Материал прошлого, в который должны «вжиться» учащиеся, должен быть сообщаем им в живой форме очерка, рассказа, художественного описания или повествования, а не в виде суховатого, делового текста учебника.

Основной учебной книгой является поэтому книга для чтения. О характере этой книги можно судить по названным уже несколько раз «Картинам из немецкой жизни и культуры», составленным при ближайшем участии Петерса. Они предлагают учащимся по каждой эпохе ряд живо написанных конкретных очерков, частью биографического характера, частью культурно-бытового. «Картины» Петерса и др. отнюдь не претендуют на то, чтобы дать связное, систематическое изложение курса истории, но ограничиваются отдельными яркими, характерными для той или иной эпохи очерками.

Для каждой эпохи даются наиболее характерные, по мнению Петерса, «жизненные формы» и наиболее яркие, ведущие фигуры. Вот примерное расположение очерков на тему «Бисмарк и немецкое объединение до 1890 г.»:

Иностранные государства	Наполеон III Берлинский конгресс
Государственная жизнь	Бисмарк и новая германская империя
Хозяйственная и социальная жизнь	Обедневшая ремесленная деревня Современное поместье Рудник
Духовная жизнь	Певцы родины: Т. Шторм Келлер, Раабе Ученый Исследователь Социалист Рихард Вагнер

Перейдем к содержанию очерков и характеру изложения их.

С первых же строк каждого очерка бросается в глаза стремление авторов дать

живую, конкретную картину. Так, очерк «Интендантство» в томе «Мировая война» начинается следующими словами:

«Зима в Польше. Снег повсюду, куда ни бросишь взор. По замерзшим колеям широкого, раз'езженного проселка громыхает колонна из восьми повозок, направляющихся с фронта в глубь страны...»¹.

Приведем еще начало очерка «Революционер» из той же темы:

«Тяжело нависает ноябрьское небо над крышами города. Яростный ветер гонит перед собой тучи и рвет их в клочья.

Длинные тени прорезают сумрак. Кое-где вспыхивают фонари и бросают свой неверный свет на массы людей, волнующихся на улицах... Черной массой окружает народ ратушу и коротает время в горячих спорах, в робких опасениях и радужных надеждах».

Мы привели эти примеры потому, что здесь составители книги нашли ту форму изложения, которая соответствует конкретности мышления учащихся средней ступени. Такой рассказ с самого начала захватит учащегося. В этом отношении кое-чему можно поучиться у немецких методистов. Было бы весьма ценно создать для советского школьника аналогичную по типу книгу для чтения по истории² (конечно, она не должна стать заместителем учебника, а быть дополнительным к нему пособием).

Она может стать весьма важным дополнением к учебнику.

Обратимся теперь ко второму типу пособий, рекомендуемых Петерсом, к тому, что он называет «ученическими тетрадками».

Таких «тетрадок» под руководством Петерса и Ветцеля выпущено несколько десятков. Это небольшие (1—2 листа) сборнички документов, подвергнутых школьной обработке, или художественных произведений.

Для средней ступени преобладают отрывки художественных произведений или сборнички стихотворений, например «Крестовые походы в немецкой поэзии», «Фридрих Великий в немецкой поэзии», «Мировая война».

Но наряду с ними по отдельным вопросам дается материал документального порядка.

¹ Peters u. a. Lebensbilder, S. 143.

² Нечто близкое по характеру изложения в русской учебной литературе мы имели в весьма интересных книгах для чтения по истории, выпущенных издательством «Задруга». См. также не очень удачную по выполнению, но интересную по замыслу книгу Рузер.

Например тетрадка «Важнейшие решения Версальского договора 28 июня 1919 г.» содержит следующий материал:

I. Предыстория мирного договора.

- 1) 14 пунктов президента Вильсона.
- 2) Отрывок из речи Вильсона 4/VII 1918 г.
- 3) Главные пункты перемирия 11/XI 1918 г.

II. Отрывки из Версальского договора.

(Введение, территориальные изменения, ограничения суверенности Германии).

III. Материал по вопросу о репарационных платежах (начиная с парижских постановлений 1921 г. до плана Дауэса).

Для старшей ступени дается исключительно материал документального характера. Возьмем для примера один выпуск—«Источники для рыцарского и крестьянского движения в эпоху реформации», который дает широко подобранные отрывки разнообразных документов. Отрывки из биографий Геца фон-Берлихингена, письма и воззвания Гуттена, жалобы кемптенских крестьян, рассказы двух хроник о «башмаке», 12 статей и т. д. вплоть до мюнцеровского письма мансфельдским рудокопам. Основные вопросы, которым посвящены «тетрадки» для старшей ступени,—это развитие государственного строя, международной политики и в особенности германского национального движения. Характерна тетрадка «Фр. Лист как основатель учения о национальной политической экономии», где подчеркивается заслуга Листа по преодолению «односторонности того либерального учения, которое упускает значение нации для хозяйственной жизни»¹.

Конечно, особое внимание уделено Версалью и тому положению, в которое поставлена Германия после войны «безжалостными» победителями.

По содержанию эти тетрадки, разумеется, не годятся для советской школы. Но самая мысль о необходимости обеспечить школу дополнительным материалом для проработки отдельных тем правильна. И технически проблема разрешена удачно путем выпуска серии брошюр. Нам следует стать на

¹ «Fr. List als Begründer der nationalen Volkswirtschaftslehre» von W. Hans, S. 1.

этот же путь. Не нужно пугаться неудачи, постигшей попытку выпуска «рассыпных» учебников. Все эти подвижные хрестоматии Жаворонского и Дзюбинского, книжечки серии «Гудка» потерпели неудачу как тип пособия потому, что они претендовали на замену учебника. Учебник не может быть рассыпным. Но для дополнительной школьной библиотеки отдельные тематические книжки—более подходящая форма нежели громоздкие хрестоматии.

Последний, третий вид пособий для преподавания истории, горячо отстаиваемый Петерсом,—художественная историческая литература². Значение художественной литературы в преподавании истории, по его мнению, весьма велико. «Она должна обеспечить то, что мы, учителя, при всем нашем искусстве можем обеспечить только в самых редких случаях, она должна ввести ученика в дух времени»³. Поэтому художественная литература является на всех ступенях обучения одним из важнейших пособий. Историческая повесть и трагедия должны не только стать предметом внеклассного чтения, но и подвергнуться разбору на уроках. Временами уроки по истории у Петерса превращаются в уроки по литературе.

Переоценка роли художественной литературы (которой и мы придаем существенное значение, но не делаем одним из основных материалов для классных занятий по истории) связана с общей установкой Петерса на существо исторического познания. Для того, кто «вживание» и «вчувствование» считает методом познания прошлого, художественное изображение прошлого становится важнейшим средством для ознакомления с прошлым.

Такова точка зрения Петерса на вопрос об учебных пособиях. Неприемлемая для нас в основных ее установках (отрицание учебника, ставка на вживание), она полезна для нас в некоторых частностях (характер книги для чтения, ученические тетрадки и т. д.).

² Для старшей ступени также научная историческая книга.

³ Peters, цит. работа, стр. 16.

ИСТОРИЯ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ

Франция как и все другие империалистические страны, зажатые в тиски мирового экономического кризиса, лихорадочно ищет из него выхода, идя по пути все возрастающего нажима на рабочий класс и подготовки новой империалистической бойни.

Правительство, а за ним и вся буржуазная печать усиленно взывают к массам, к национальному единству, к «добровольным» патриотическим жертвам, столь необходимым для сохранения «величия и славы Франции».

(Идеей национализма проникнуты все официальные учреждения и действия правительства, имеющие целью идеологическую обработку масс.)

Этой идее продолжает служить очередная «могила неизвестного солдата» и помпезные трафаретные манифестации в честь нее.

Не удивительно, что национализм является господствующей идеей и во всем школьном образовании. Школа не меньше чем другие учреждения служит распространению этой идеи, и руководящая роль в этом принадлежит истории.

В учебном плане в программах учительских школ¹ указывается, что при всех комбинациях преподавания всеобщей истории обязательно на первый план должна быть выдвинута история Франции, ибо Франция во все века: и в период крестовых походов, и в эпоху Революции, и в царствование Людовика XIV, и в век просвещения — была воспитательницей человеческого рода.

Будущим учителям начальной школы предлагается при изучении истории других национальностей внушать своим ученикам

¹ Plan d'études et programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. 2-e édition. Paris. 1929.

«мысль о высокой исторической миссии своей родины. Все без исключения учителя коммунальных школ должны быть проводниками «национального духа».

«Сеть наших школ,—говорит составитель методической записки,— опора родины». А это означает, что во всем преподавании необходимо осуществлять лозунг единства всех стремлений и воли французов. «Учительская школа,—внушает записка,— должна понять, что всякая ошибка в преподавании истории, выражающаяся в пренебрежении воспитанием национального чувства, приведет к тому, что учащиеся по окончании курса начнут свою учительскую карьеру без достаточной любви к гению Франции».

Программа по истории во французских школах

История как предмет преподавания введена во все типы начальной и средней школы. Проходят историю по программам 1920 и 1925 гг., представляющим собой некоторую модификацию программ восьмидесятых годов XIX в. Как правило, на каждом году обучения курсу истории отводится 2 часа в неделю. В нормальной школе, соответствующей нашим педтехникумам, истории и географии на первом курсе отводится 3 часа в неделю, на втором — 2, на третьем — 2½.

Исторический курс в учительских школах распределяется следующим образом:

1) На первом году в первом семестре — древняя история: история Востока, Греции, Рима; во втором семестре — средние века начиная с Галлии и кончая Столетней войной.

2) На втором году — с эпохи Ренессанса до падения наполеоновской империи (1815 г.).

3) На третьем году — с Венского конгресса до мировой войны, включая Версаль — «триумф» Франции.

Преподавание истории на первом году ведется методом уроков. Преподаватель рассказывает об основных фактах и событиях, спрашивает, контролирует знания при помощи вопросов, уделяет особое внимание характеристике различных эпох и «цивилизации».

На втором году обучения преподаватель не обязан следовать хронологической канве. Занятия ведутся по главнейшим историческим проблемам начиная с эпохи Возрождения.

Преподавание со второго года обучения строится на практических работах по изучению и анализу хорошо подобранных документов. Результаты этого живого изуче-

ния резко отличаются от знаний, получаемых от чтения исторического рассказа, неизбежно схематического. Преподавание конкретно подходит к прошедшим событиям, уделяя особое внимание подбору локальных документов. Локальная (местная) история дает прекрасный добавочный материал для понимания современного профиля края.

Такое пользование методом документации возможно благодаря тому, что учащиеся достаточно хорошо владеют историческими фактами, вынесенными из курса так называемых элементарных школ. Однако чрезмерное увлечение им имеет и свои минусы: учащиеся замыкаются в узком круге вопросов, невольно ограничивают пределы исторической перспективы, изучают лишь небольшие эпизоды исторических явлений, эмпирически взятые, и лишены возможности сделать какие либо большие и убедительные выводы и обобщения. Они не выходят за частокор исторического эпизода.

Программы второго и третьего годов обучения дают перечень документов и источников, рекомендуемых учащимся.

При прохождении Великой французской революции по программе значится: «Революция. Великие реформы Учредительного собрания и Конвента. Революционная диктатура в Париже и в департаментах. Анархия во время Директории. События местной истории в революции».

Для этой темы программа рекомендует следующие документы: «Декларация прав человека», извлечения из конституции 1791 г. и из конституции III года, законы и постановления исполнительной власти.

Для преподавания истории характерны следующие черты: во-первых, описательное изображение событий; во-вторых, тенденция показать, что история Франции—это основа всеобщей истории, а все остальные страны мира—фон, имеющий целью оттенить величие Франции; в-третьих, изображение истории Франции как процесса целостного организма, не знающего никаких классовых различий. Франция— страна, «счастливая своим безмятежным спокойствием, общественным строем, крепкая своей извечностью». Франция ведет всегда справедливые войны с врагами нации, посмеявшимися потревожить ее покой.

Идеологическая концепция для всех школ одна. Разница только в большем или меньшем объеме материала. В 6-м классе лицея (средняя школа) проходит история Востока и Греции, в 5-м—история Рима, в 4-м—история средних веков (история Европы и

L'influence de la Cour, jointe a celle de l'antiquité, a eu pour effet de faire prevaloir dans les lettres, dans les arts ces qualités d'ordre, de clarté, de mesure, d'harmonie qui sont le fond même du goût classique.

II - L'ŒUVRE DES GRANDS CLASSIQUES

Les lettres _____ AVANT même qu'il commencé le _____
NIV. Descartes avec son Discours de la methode. Pascal, avec ses Pensees. Corneille avec ses chefs-d'œuvre,



Descartes.



Corneille.



Racine.



Molière.

le Cid, Horace, Cinna, Polyeucte, donnent a la littérature française d'impérissables titres de gloire.

Bientôt, Molière fait jouer Tartuffe, l'Avare, le Misanthrope, et se



La Fontaine.



Molière.



Madame de Sevigné.

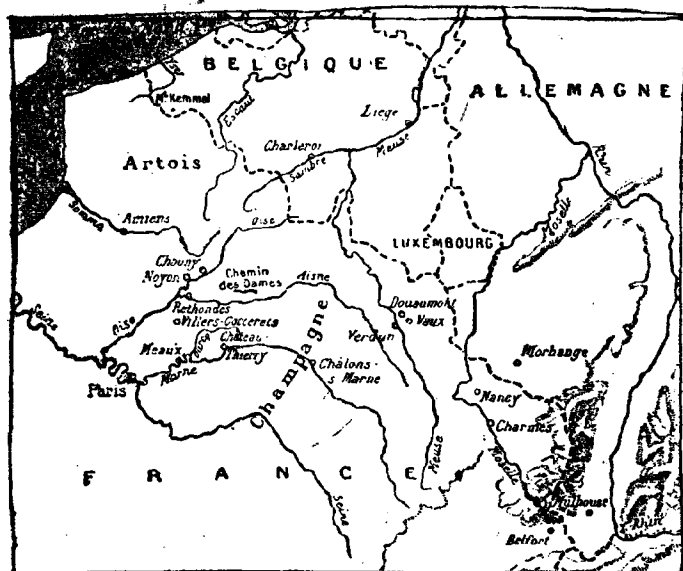
releve comme le premier poète comique de tous les temps. Racine écrit Andromaque, Britannicus, Phèdre, Athalie, porte la tragédie française à son point de perfection. La Fontaine donne ses Fables, Boileau son

Страница из французского учебника истории Броссолетта.

особенно подробно Франции с конца V в. до Столетней войны, в 3-м классе—конец средневековья, Ренессанс и Реформация (история Европы и в особенности Франции XIV—XVI вв.), во 2-м классе—XVII и XVIII вв., в 1-м классе—современная история (до середины XIX в.).

Курсу древнего Востока и Греции предпосылается небольшое введение по первобытной культуре. Изучается лишь «классический» Восток: Египет, Вавилон и Ассирия, Израиль, Финикия и Персия; Индия и Китай выпадают из преподавания. Чрезвычайно подробно проходит история Египта, построенная по династиям. Половина времени исторического курса 6-го класса отводится изучению истории стран Передней Азии.

Обширный курс в средней школе (лицее) Франции построен в хронологическом плане. Учащимся дается максимум конкретных исторических знаний; обязательно усвоение школьниками основных исторических дат, имен выдающихся деятелей, названий и терминов. Изучение истории сопровождается демонстрацией карт, альбомов, картин, раз-



Карта из французского учебника истории Броссо-летта к уроку „битва на Марне и под Верденом“.

личного рода иллюстраций и др. Знание карты — одно из основных требований преподавания истории. Для лучшего усвоения истории пользуются всякого рода синхронистическими таблицами, книгами для чтения, историческими памятниками, текстами, словарями и пр.

Изучение документов широко практикуется в курсе лица. Но основной источник знания — учебник истории.

Идея национализма — руководящий принцип, оправдывающий смысл изучения прошлого. Все, что противоречит этому принципу, тщательно изгоняется из преподавания.

Никаких «социально опасных» проблем преподавание не затрагивает. Все течет спокойно и величаво. Великие люди пекутся о благе страны. Прошлое открывает страницы



Иллюстрация из французского учебника истории Лота и Ореса — „братское рукопожатие“ колонизатора и туземца.

блестящей славы французского гения. Людовик XVI погиб на эшафоте для блага родины. С нескрываемым сочувствием к тирану вспоминаются его якобы предсмертные слова: «Я желаю, чтобы моя кровь цементировала счастье Франции».

Рабочий класс, крестьянство, трудящиеся не показаны в буржуазной школьной истории. Экономика страны, как правило, игнорируется в преподавании. Зато опромное количество места отводится войнам. Войны заставляют даже Великую французскую революцию.

Курс истории для высшей начальной трехгодичной школы (écoles primaires supérieures) начинается с XV в. Новые науки, по уверению французских историков, складываются в Европе в конце средневековья, в течение XV в. На 1-м курсе проходит история XV, XVI, XVII и первой половины XVIII вв. (до Людовика XVI); на 2-м — старый порядок, Великая французская революция, империя Наполеона I, первая и вторая реставрации, июльская монархия, революция 1848 г. до переворота 2 декабря 1851 г.

Курс 3-го года заканчивается Версальским миром и учреждением Лиги наций. Детально проходит история Франции, другие страны даются эпизодически или в связи с высшей политикой Франции. История проходит и в начальной школе (écoles primaires élémentaires). Учащиеся получают самые необходимые сведения из истории античного мира, средних веков и нового времени вплоть до империалистической войны.

Учебники

Почти каждый тип школы имеет свой учебник, и эти учебники представляют значительный интерес¹.

Все они оформлены с исключительной полиграфической тщательностью, с учетом требований учащихся: они портативны, напечатаны на прекрасной бумаге, четким шрифтом, снабжены художественными, прекрасно выполненными иллюстрациями и картами.

Почти в каждой главе даются карты. Они изображают территориальное положение, границы различных стран в изучаемые эпохи. Карт с обозначением каких-либо социальных движений или даже экономических фактов в учебниках нет. Карты даны по оп-

¹ Здесь мы не касаемся учебника, составленного группой преподавателей Fédération de l'enseignement «Nouvelle histoire de France». Cours moyen certificat d'études Edition de «L'école émancipée».

L'œuvre de Vauban.

Vauban.

Louis XIV, et, depuis, à plusieurs reprises encore, la sauva de l'invasion.

II. — LA GUERRE DE DÉVOLUTION**Le droit de dévolution.**

Aussitôt après 1661, Louis XIV inaugure une politique de fierté nationale. Il fait admettre que dans les cours, les ambassadeurs français passent avant les ambassadeurs espagnols. Sur les mers, les vaisseaux anglais doivent renoncer à exiger que les vaisseaux français les saluent toujours les premiers. Le pape, qui, à Rome, a laissé sa garde corse insulter l'envoyé du roi est obligé à d'humiliantes excuses.

En 1665, le roi Philippe IV d'Espagne meurt. Louis XIV fait valoir que la cour de Madrid n'a point payé la dot de sa femme Marie-Thérèse, et en compensation, il réclame la Flandre. Il appuie sa réclamation sur un prétendu droit de dévolution, qui ne paraît guère s'appliquer en la circonstance. Mais Louis XIV a pour lui la force de ses armées.

La prise de Lille.

UN ingénieur, grand patriote et cœur généreux, Vauban, complète l'œuvre de Louvois.

Doué du génie de la fortification, il invente un nouveau mode d'attaque des places, les parallèles, ou tranchées en zig-zag, qui mettent l'assaillant à l'abri des boulets. Pour la défense des villes françaises, il imagine d'enterrer leurs fortifications, afin qu'elles offrent moins de prise à l'artillerie ennemie. On répétait alors un dicton courant : « Ville assiégée par Vauban, ville prise; ville défendue par Vauban, ville imprenable! »

De Dunkerque à Strasbourg, de Besançon à Bayonne, Vauban dota la France de cette belle ceinture de places fortifiées qui, à la fin du règne de



Mousquetaire et piquier sous Louis XIV.

UNE magnifique armée, avec Turenne et Vauban, marche sur la Flandre. La Coursuit dans des carrosses de gala. La

grandeplace de Lille est attaquée. Bientôt, elle est obligée de capituler (1667). La cour d'Espagne pourtant refuse de s'avouer vaincue. Condé alors envahit une autre possession espagnole, la Franche-Comté. En 19 jours, il en fait la conquête (1668).

La paix d'Aix-la-Chapelle**Triple-Alliance de la Haye**

Louis XIV s'empresse alors de conclure la paix avec l'Espagne. Au traité d'Aix-la-Chapelle (1668), il garda la Flandre et rendit la Franche-Comté.

III. — LA GUERRE DE HOLLANDE**Le passage du Rhin**

Il ne leur pardonnait pas d'avoir formé la coalition qui l'avait arrêté dans ses conquêtes. Roi absolu, il leur en voulait d'être républicains. Catholique, il leur en voulait d'être protestants. Avec Colbert il supportait mal la concurrence que leur commerce faisait à notre commerce. Une médaille, où il était représenté sous les traits du soleil qu'arrêtait l'ambassadeur hollandais, acheva de l'irriter. S'étant assuré la neutralité de l'Angleterre et la bienveillance de la Suède, il se résolut à la guerre.

Une grande armée que conduisaient Condé, Turenne, Vauban, se dirigea vers la Hollande. En présence du roi, elle opéra à Tollhuys ce fameux passage du Rhin, opération militaire assez ordinaire, qui fut alors célébrée comme un des grands événements de l'histoire (1672).

La faible armée des Hollandais se dispersa. La Hollande était à la merci des envahisseurs français.



Vaisseau de guerre sous Louis XIV.

Страницы (разворот) французского учебника истории Бросселетта.

ределенной системе и служат в книге материалом, не только облегчающим изучение истории, но и помогающим учащемуся углубить свои знания, провести самостоятельную работу. Карты поднимают интерес к истории, стимулируют учащегося к дальнейшим занятиям.

Интересен опыт работы с картами в учебнике Сагес. В конце книги прилагается серия карт: древние восточные империи, древняя Италия, древняя Греция, Римская империя и т. д. Каждая из этих карт напечатана на одной странице учебника. Карты очень яркие, имеют отчетливые обозначения, хотя и в одну краску. К картам даются подробные пояснения. Например к карте «Древней империи Востока»: «Вавилон — столица ассирийской империи, потом персидской империи, где умер Александр (323 г. до Р. X.), Ниневия — столица первой империи Ассирии».

Особенно много подстрочных объяснений дается к таким картам, как «Колонии XIX в.», «Карта Европы 1815 г.» и пр.

Особо следует отметить в учебнике главы по истории культуры, богато иллюстриро-

ванные образцами архитектурных памятников, репродукциями работ мастеров искусства, орудиями труда, усовершенствованиями в области техники и пр.

Учебники для лицеев составлены по единой методической установке. Каждая глава, являющаяся соответствующим разделом программы, начинается введением, сжато передающим содержание главы. Эти введения имеют задачей ввести учащегося в курс предстоящей лекции, заинтересовать его, вызвать желание основательнее познакомиться с материалом по поставленным вопросам.

Когда автор введения к истории средних веков пишет, что первые жители нашей страны, неизвестные по имени, были охотничьим племенем, жили в пещерах и в лесах, но уже обладали известными навыками в искусстве (живопись в пещерах), он вызывает в школьнике желание узнать скорее, кто же были эти пещерные люди и как они могли в пещерах создавать искусство.

Каждый учебник заканчивается небольшой сводкой основных событий и хронологией, нечто вроде подытоживающего конспекта,

очень, конечно, полезного как справочник и как материал для повторения прежнего курса. Хронология сосредоточена здесь в тексте конспекта и, следовательно, подкреплена изложением самых событий, а не вырвана из этих событий.

Некоторые указанные учебники дают в конце каждой главы подробные библиографические указания, причем в рекомендуемых книгах отмечаются даже нужные страницы. Указатели предназначаются для внешкольного чтения в целях углубления знаний.

Так, по истории Рима рекомендуются общие курсы и курсы по отдельным вопросам: политическая и социальная история, история римской провинции и Галлии, история римского искусства, религии, права, армии.

В значительно сокращенном виде составлены учебники истории для высших начальных школ (возраст от 13 до 15 лет).

Учебник по истории для этой школы издан в трех выпусках (H. Vast et R. Sallfrier «Histoire»), он уступает учебникам лицеев и по качеству содержания и по внешнему оформлению. Но этот учебник имеет и свои достоинства. Вместо кратких введений к каждой главе и одной сводки ко всему учебнику здесь каждый выпуск завершается обширной памяткой, представляющей конспективное изложение всех разделов учебника. Это своего рода методическая шпаргалка, необходимая для подготовки к экзаменам.

Прекрасно с методической точки зрения оформлены выходящие огромными тиражами учебники для начальной школы. В них масса иллюстраций, портретов, карт, схем и пр. Каждый урок начинается краткими поясне-

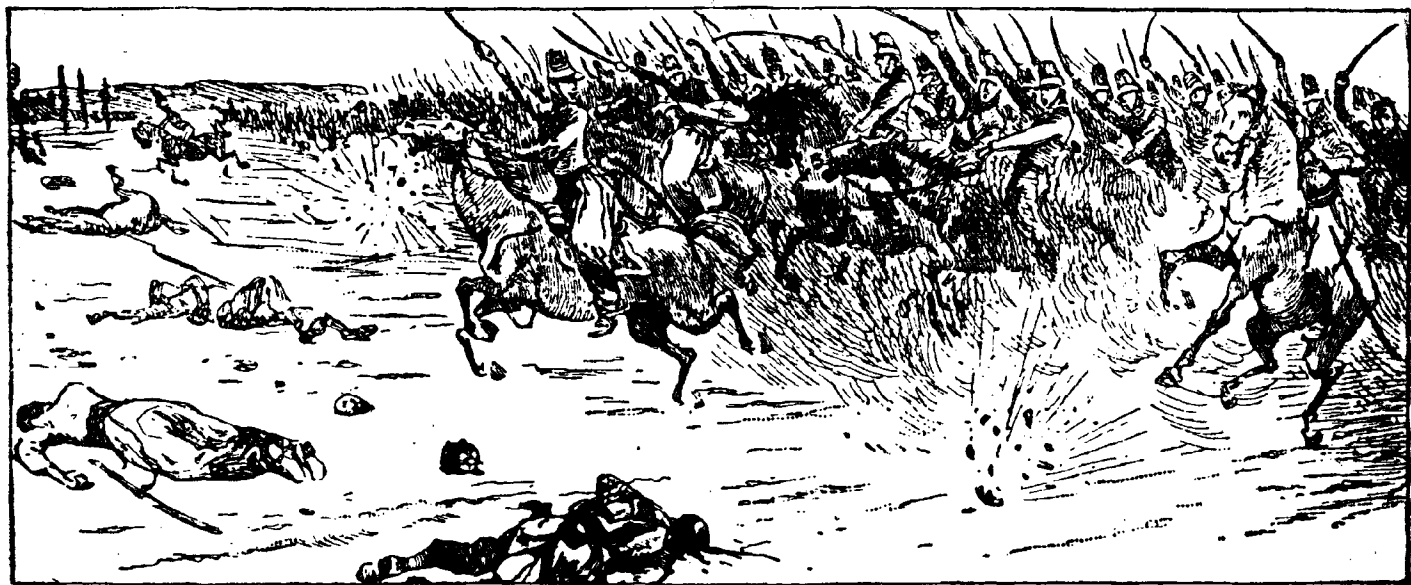
ниями, примерно: «Самые древние организованные общества возникли на Востоке: в Египте, на берегу Нила, в Ассирии и Халдее, на берегах Тигра и Ефрата».

Для повторения каждого урока дается вопросник.

Каждый раздел подытоживается в форме резюме, к которым прилагается для самостоятельной работы ряд поручений-задач. Для лучшего усвоения курса в каждом разделе в тексте учебников помещено несколько синхронистических таблиц. Эти таблицы посвящены главным образом Франции. По таблице истории 1610—1789 гг. в 1-й колонке идет Франция, во 2-й — Англия, Голландия, в 3-й — Испания, Португалия, Италия, в 4-й — Германия, Австрия, Пруссия, в 5-й — Восточная и Северная Европа. Колонки делятся по горизонтали на 4 равных части. Каждая из них означает время правления одного короля: 1) Людовик XIII (1610—1643); 2) Людовик XIV (1643—1715); 3) Людовик XV (1715—1774); 4) Людовик XVI (1774—1789). По этим периодам размечены выдающиеся события: войны, миры, смерть деятелей, и по этим датам равняются события из истории других стран. Так, во Франции 1614 г. — Генеральные штаты: в Англии — Яков I Стюарт; в Испании — Филипп III; в Германии — Столетняя война; в Северной Европе — Густав Адольф, король Швеции.

Эти таблицы настолько стабилизировались, что в одной и той же редакции фигурируют в разных учебниках, у разных авторов.

Среди учебников для начальных школ следует отметить учебники французских колониальных школ. Для Алжира, Туниса и Марокко такой учебник составлен руководя-



Африканские стрелки в Садане.

Иллюстрация из французского учебника истории Лота и Ореса

щими работниками в области колониального просвещения, хорошо знающими туземные условия. Учебник выдержан в локальном стиле. По мысли автора, в школах колоний целесообразно проходить историю, слепо копируя метрополию. Для школ Франции знание истории Африки не является первоочередной необходимостью. Для живущих же в Африке ее история совершенно необходима. Сыновья колониальных чиновников, сами будущие чиновники колоний, должны знать прошлое этих колоний, чтобы стать достойными проводниками колониального гнета, которому подвергается туземное население.

История колоний, как говорят составители учебника, должна помочь туземным детям понять и оценить цивилизаторскую миссию Франции, ее деятельность по возрождению варварских народов и научить их благословлять систему колонизаторской опеки и порабощения со стороны Франции. Тем более, что «варвары» с трудом поддаются «цивилизации», не желают благоденствий французских чиновников. Не даром авторы утверждают, что массы туземцев мало в чем изменились в течение двадцати веков: они остались такими же «варварами» как и во времена Карфагена и Рима. Школа здесь поставлена на службу цивилизаторской миссии колонизаторов, а история используется в качестве одного из могучих средств для осуществления этой миссии.

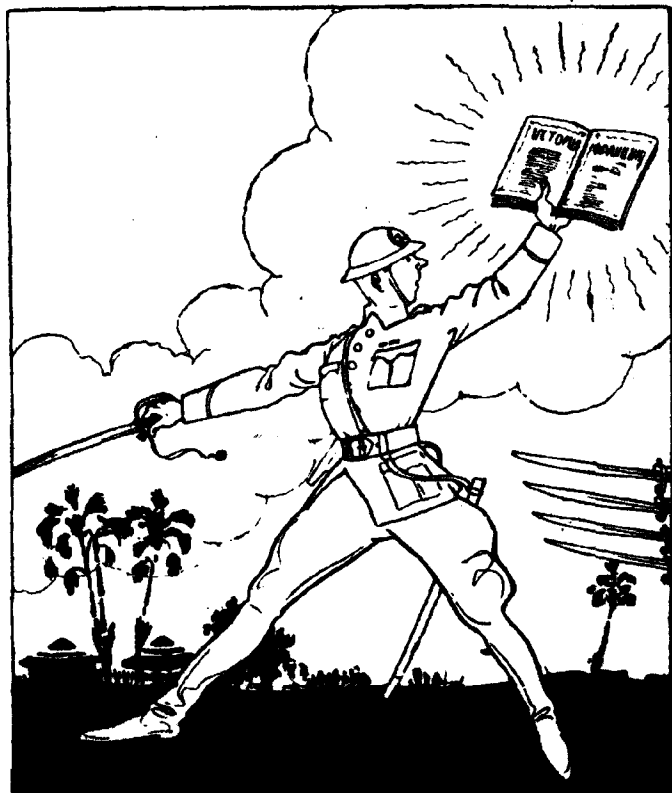
И колониальный учебник истории берет в основу историю Франции. История африканских стран дается только как иллюстрация к истории Франции, причем устанавливается, что все события, как это известно из прошлого Африки, складывались в пользу признания Африкой владычества Франции. Учебник приводит ряд иллюстраций, как солдаты-африканцы погибают во славу Франции на полях битв в европейских войнах.

Учебники для начальной школы обычно снабжены литературными отрывками из произведений разных писателей, историков и политических деятелей, образно, увлекательно рассказывающих о тех событиях, с которыми ознакомились учащиеся по учебнику. В колониальных учебниках в этих отрывках содержится описание «героических» эпизодов из истории облагодетельствования колоний французами.

Авторы французских учебников великолепно знают школу, для которой предназначается их учебник. Все они так или иначе связаны со школой, ведут или вели преподавательскую работу в ней. Язык учебника сжатый, необычайно простой, доступный

Рис. Яноша

Империалистическая история в действии



— Вперед, во славу родины!

детскому восприятию, живой и яркий, изобилует образами, эмоционально насыщен. Весь учебник пестрит великолепными иллюстрациями, подчеркиваниями, оглавлениями, выделениями из текста важнейших положений, имен, цитат. Каждое мало-мальски трудное слово, новый термин тут же поясняются. Учебники, как правило, малы объемом, охватывают разнообразный материал с большим привлечением культурно-исторических и технико-исторических сведений.

Для всех учебников характерно игнорирование классовой борьбы. Парижская коммуна не всюду даже упоминается. В тех же учебниках, где имеется упоминание, парижские коммунары выставляются как поджигатели «публичных монументов», казнившие знатных людей, захваченных ими в качестве заложников. Слово «рабочие» ни здесь, ни где-либо в другом месте авторы учебников не решаются произносить.

История России во французских учебниках

Характерен рассказ французских учебников об истории России за последние годы. Это, говорит Веста, один из авторов, трагедия в трех актах: измена русских, кото-

рая вызвала потерю Францией Румынии; русская революция, следствием которой был разрыв с Антантой, и, наконец, большевизм—причина распада России. Не менее характерно изображение «русского общества перед революцией». Оказывается, «все население России состоит из 5% интеллигентов (окончивших университет), 15% немцев или немецких агентов, служивших в учреждениях и занимавших должности при дворе, и 80% крестьян, мистически настроенных, привыкших к рабству в течение ряда веков господства татар и царизма».

Веста в одной из книг, написанных для учеников «наших школ и наших лицеев», сравнивает слабовольного властителя Николая II с Людовиком XVI. По его мнению, Николай II «умел лишь высказывать хорошие мысли. Но не следует забывать, что он был верен союзу с Францией несмотря на свою жену и окружающих людей, что, движимый любовью к миру, способствовал созыву двух конференций в Гааге и, наконец, боролся в России с... алкоголизмом». Как жалуют авторы учебников этого «доброе», пусть глупенькое, но верное друга Франции, этого пьянчугу, собрание речей которого, представлявшее точную перепечатку

Рис. Яноша



Французское наглядное пособие для изучения истории СССР (по Весту).

из официальных газет, было конфисковано полицией в 1905 г., потому что оно состояло из сплошных «пью» и «поднимаю бокал»!

После свержения Николая, повествуется далее в учебнике, наступила эпоха «неуверенности». Дума, «вид парламента», разделила власть с советами рабочих и солдат, избранных без «соответствующих полномочий».

Напрасно «блестящий» адвокат Керенский совместно с Терещенко, Церетели, Савинковым искали способов установить национальную диктатуру—ничего не вышло. «Немецкие агенты (все те же «боши») разбрасывали деньги щедрой рукой, чтобы посеять анархию и заключить сепаратный мир». «Блестящий» Керенский поступил неправильно. «Распустил большевистских руководителей, вместо того чтобы их обезвредить». Об этом попустительстве крайне скорбят авторы учебников.

Республиканские историки с упрямством патентованных тупиц повторяют по адресу Октябрьской революции всякие пасквили и глупенькие пошлости, вторя хором своим белогвардейским лакеям и горгуловским молодцов!

Прямо поразительна ограниченность этих злополучных школьных мещан, их зоологическая ненависть к пролетарской революции.

В одном и том же стиле все учебники рассказывают об «узурпации» большевиками власти.

Большевики, видите ли, взяв власть, занялись копированием террора 1793 г. «Но тогда французы признавали абсолютное право собственности, и ни одна воинская часть не была отозвана с фронта».

93-й год Великой французской революции—это под'ем, вызванный истинными идеалами и патриотизмом, где руководящей нитью была борьба против тирании; результатами были победы на фронте и захват Рейна.

93-й год, по русскому образцу, — «это призыв к самым низким страстям, расхищению богатства, трусость перед вторгшимся врагом. С большевизмом Россия превратилась в ничто».

Авторы намеренно забывают о плебейском терроризме якобинской диктатуры, повторяя буржуазную легенду, что проповедь насилия была лишь случайным эпизодом в эпоху якобинской революции, что теория насилия большевиков чужда всей концепции, всему духу Великой французской революции.

Россия очутилась «в руках насильников», изменивших «союзникам», не пожелавших служить подобно царю и керенщине интересам французской буржуазии.

«Россия, — сокрушается учебник, — покинула своих союзников».

Россия в течение 2½ лет, до марта 1917 г., помогала Франции, но потом, когда восторжествовал большевизм, прекратила эту помощь. Автор другого учебника с глубоким сожалением рассказывает ученикам, что «русская революция дезорганизовала армию и дала возможность немцам отправить на французский фронт 1200 тыс. чел.».

Словом, большевики, сбросившие иго капиталистической эксплуатации, уничтожившие на 1/6 части земного шара власть паразитов и тунеядцев и установившие диктатуру пролетариата, совсем не по душе авторам французских учебников истории.

И удивительно ли, что они не устают внушать своим ученикам, что большевизм — «это убийство лиц, имеющих или какое-либо образование или какое-либо состояние», что это «вооруженное ограбление хранилищ, несгораемых шкафов и вообще всякой городской и деревенской собственности».

Авторы учебников дают объяснение, почему такое явление могло произойти и восторжествовать. Дело, видите ли, в том, что в Октябрьской революции «офицеры, интеллигенты, собственники давали себя уничтожить руководителям, стоя на точке зрения толстовского учения непротивления злу».

Убийцы же — это Красная гвардия, набранная среди безработных, дезертиров, бывших немецких заключенных. «Их приверженность новому режиму понятна». Ну конечно, в России — анархия, убийства и всякий ужас. Словом, развесистая клюква призывается на помощь контрреволюции! Есть ли выход из этого ужаса? Оказывается,

есть! Во всяком случае учебники намечают кое-какие перспективы, любезные капиталистическому сердцу.

«Будет ли спасена Россия войсками Европы или японцы займут весь Великий сибирский путь? Перейдет ли власть в руки более сильных и либеральных людей? Это загадка будущего. Мы же уверены, что великая русская нация выйдет из анархии».

Антисоветские клеветнические вылазки французских учебников истории обнаруживают полное невежество и убожество их авторов и плохо вяжутся с доброй волей Франции к сближению с СССР.

Надо думать, что и во Франции обратят внимание на то, как грубо фальсифицируют в учебниках истории все, что касается СССР.

Авторы учебников преследуют «педагогическую» цель. Их задача — внушить школьникам мысль, что время революций прошло, что выступления рабочих и трудящихся являются преступлениями, а лица, участвующие в этих выступлениях, — это бандиты, насильники.

Спасение — в национальном единстве и героизме. С восторгом повествуют учебники о том, как героически умирали французские солдаты в траншеях во славу родины! И Франция была спасена. Россия этого не сделала, и она... погибла.

«Так или иначе, но вся казенная и либеральная наука защищает наемное рабство, а марксизм объявил беспощадную войну этому рабству. Ожидать беспристрастной науки в обществе наемного рабства — такая же глупенькая наивность, как ожидать беспристрастия фабрикантов в вопросе о том, следует ли увеличить плату рабочим, уменьшив прибыль капитала»¹.

¹ Ленин. Собр. соч. Т. XII, стр. 254.

В. Никольский

ДРЕВНЕЙШЕЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО В СВЕТЕ НОВЫХ ОТКРЫТИЙ

Проблема возраста и прародины человеческого общества

Проблема возраста и прародины человека является одной из самых интересных, но вместе с тем и наиболее трудных проблем истории доклассового общества. Изучение происхождения человеческого общества не может пройти мимо вопроса о том, когда и где появился человек. Однако следы древнейшего человека стерты гигантскими промежутками отделяющего нас от него времени; они обнаружены и расшифрованы в таком еще сравнительно незначительном количестве, что лишь при самом тщательном критическом подходе мы в состоянии из груды догадок, вольных или невольных искажений и скороспелых теорий вышелушить крупницы достоверного знания относительно уходящих в «дремуче-первобытные времена» (Энгельс) начатков истории. И в этом, казалось бы, отвлеченном, «чисто» теоретическом, далеком от практики вопросе находит, как мы это увидим ниже, свое отражение классовая борьба современности.

Возраст человечества, его предки

Еще не так давно, всего лет двадцать тому назад, антропологи и доисторики почти единогласно относили появление человека на земле к жаркому, третичному периоду¹, при-

¹ Третичный период—первый период кайнозойской эры, в конце которой (в четвертичном периоде, характеризовавшемся движением мощных ледников) появился человек. Третичный

чем расхождение между учеными существовало лишь относительно эпох внутри этого периода. Наиболее авторитетные представители науки, как Дарвин, Гексли, Геккель и др., совершенно отказывались (за отсутствием точно датированных источников) связывать возникновение человека с какой-либо определенной эпохой внутри этого периода. Другие, менее строгие к своим выводам доисторики пытались (на основании весьма двусмысленных источников) приурочить древнейших людей то к плиоцену, то к миоцену, то даже к эоцену. Так например немецкий ученый Макс Ферворн решился объявить найденные во Франции, близ Бонсвелля, груды расколотых камней древнейшими человеческими орудиями (эолитами). Камни эти были найдены в олигоценовых (олигоцен — эпоха, следующая за начальной эпохой третичного периода — эоценом) отложениях и на проверку оказались не продуктами работы человека, а продуктами действия природных сил. Не менее сомнительными оказались находки Рюто в Бельгии, Рид Мойра в Англии и т. д. В 1908 г. теттингенский проф. Фрейденберг открыл в третичных галечных слоях близ Антверпена следы, которые он сгоряча признал за отпечатки босых человеческих ног. Однако после тщательной проверки следы оказались не человеческими, а звериными.

Отсев подобного рода «находок» показал прежде всего, что ни одного достоверного следа третичного человека ни в виде костей, ни в виде орудий до сей поры не обнаружено. Все найденные находки орудий или костей древнейшего человека не выходят за пределы ледникового (четвертичного) периода. Особенно показательна в этом отношении судьба питекантропа (т. е. обезьяночеловека) с острова Явы, обнаруженного в 1891—1892 гг. голландским ученым Е. Дюбуа, отнесшим его к плиоцену, т. е. к последней эпохе третичного периода. Основанием для этого ему послужили кости крупных млекопитающих третичного периода, найденные в тех же отложениях, что и кости питекантропа. Раскопками контрольной экспедиции немецкой исследовательницы Зеленки были, однако, извлечены из тех же слоев остатки ископаемых растений и моллюсков, относящихся к ледниковому перио-

период делится на 5 подразделов: 1—палеоцен, 2—эоцен, 3—олигоцен, 4—миоцен, 5—плиоцен. (Ред.).

ду. Наличие в одних и тех же слоях остатков животного и растительного мира различных периодов объясняется отставанием эволюции животного мира от эволюции растительного мира.

Поэтому существование питекантропа вполне правильно было передатировано и отнесено к ледниковому периоду. Однако имевшая при этом место попытка перенести его к середине ледникового периода носила уже явно реакционный характер и диктовалась стремлением выключить питекантропа — это звено между человеком и животным — из цепи предков современного человека. Ибо этим самым утверждается, что питекантроп и современный человек (*homo sapiens*) были современниками.

Эта гипотеза совершенно лишена научного обоснования. Ибо существование третичных млекопитающих в среде ледниковой флоры и фауны могло иметь место, как я это указывал в 1926 г.¹, лишь в начале ледникового периода. Вывод, сделанный мной, получил подтверждение и конкретное фактическое обоснование в работе Ван-Эса (1931 г.).

История датировки питекантропа особенно знаменательна тем, что она имеет не только частное, но и общее значение, поскольку питекантроп является представителем наиболее примитивной стадии человечества. Последнее открытие Дюбуа, обнаружившего еще три бедра питекантропа, позволяет с полной уверенностью усматривать в питекантропе переходную форму от обезьяны к человеку, правда, не в эволюционистском смысле, как это делает сам Дюбуа (видящий в питекантропе промежуточное существо, получеловека-полуобезьяну), а в диалектическом, т. е. трактовать его как существо, уже оторвавшееся от обезьяны и хотя только еще вступившее в процесс очеловечения, но являющееся уже человеком.

Если под влиянием бесспорных данных науки буржуазная антропология вынуждена признать ледниковый возраст этого, по выражению Дюбуа, «подлинного недостающего звена» (между человеком и обезьяной. — В. Н.), то в вопросе о возрасте человека в целом она продолжает цепляться за старую гипотезу о третичном человеке. Причем эта гипотеза приобрела ярко выраженную заостренность против теории происхождения человека от ископаемых человекообразных

¹ В. К. Никольский «Происхождение человека (по ископаемым данным)», стр. 67—79. М. и Л. 1928.

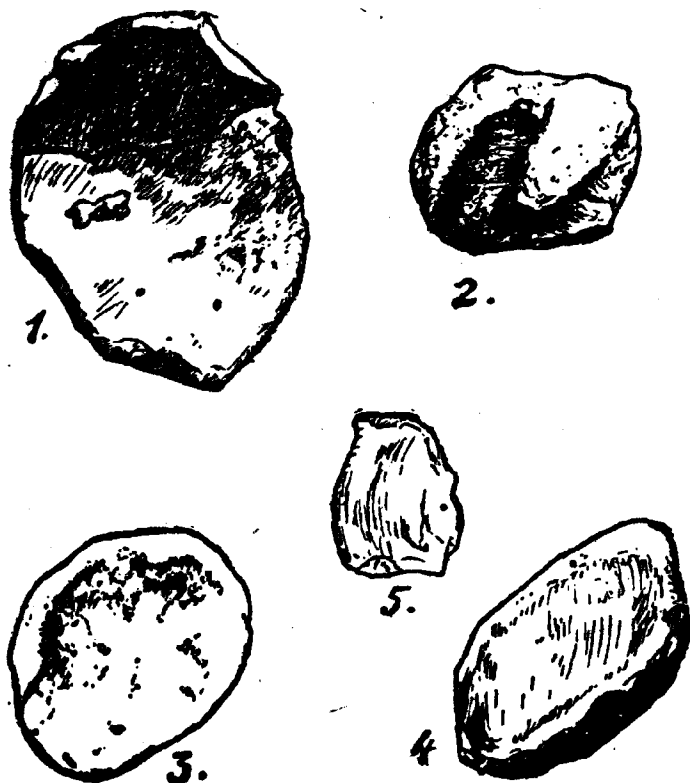


Питекантроп (реконструкция). Статуя работы худ. Ватагина (Антропологический музей МГУ).

обезьян. Буржуазные ученые не только пытаются отвергнуть человеческую природу питекантропа (такова, например, попытка известного французского ученого М. Буля объявить питекантропа гигантским гиббоном), но и навязывают человеку в предки пресловутого «эоантропа», по существу, искусственную, высосанную из пальца конструкцию. «Эоантропом», буквально, «зарей человека», многие буржуазные ученые называют некоего, нигде не обнаруженного предка современного человека, который якобы почти столь же древен или даже древнее питекантропа и не имеет обезьяньих черт подобно последнему. Вводя его, они тем самым пытаются удлинить возраст современного человека (*homo sapiens*), отодвинуть его возможно дальше, в глубь геологических периодов. Это делается для окружения идеалистическим туманом проблемы происхождения человека, столь важной особенно в условиях обострения классовой борьбы на идеологическом фронте. Поэтому несмотря на неоднократное разоблачение несостоятельности попыток сконструировать «эоан-

тропа» (для примера достаточно указать знаменитого «эоантропа» из Пильтдауна, в Юго-восточной Англии, который напроверку оказался искусственной композицией из нижней челюсти ископаемой человекообразной обезьяны и обломков мозговой части черепа ископаемого homo sapiens) буржуазные ученые продолжают поиски мифического «эоантропа». Самым свежим примером является открытие в 1932 г. человеческих остатков в английской колонии Кения (на берегу озера Виктория-Нианца), принадлежащих homo sapiens и найденных якобы в тех же слоях, что и кости давно вымерших животных: мастодонта и даже динотерия. Надо принять во внимание, что открытие и датирование этих остатков (отнесение их ко времени «не позже первой половины ледникового периода») были апробированы конференцией английских ученых в Кембридже (в 1933 г.), возглавлявшейся тем самым Сми-сом-Вудвордом, который пустил в оборот пильтдаунского «эоантропа». Поэтому естественно, что судьба этой новейшей попытки удлинить возраст современного человека будет такой же как и предыдущая.

Почти одновременно с этой «сенсационной» публикацией вышла сводная коллективная работа, подытоживающая многолетние (с 1926 по 1932 гг.) раскопки китайской геологической лаборатории в Бейпине, в пещере Чжоу-Коу-Тьян (в 75 км от Бей-



Гальки, найденные в третичных отложениях Фрейденбергом, с мнимыми отпечатками человеческих пальцев.

пина). Здесь, в отложениях, которые всеми геологическими авторитетами мира признаны бесспорно относящимися к древнейшему ледниковому периоду, в бесспорно же несмещенных слоях обнаружены кости нескольких индивидов человеческой породы бок о бок с костями ископаемых животных, каменными орудиями и толстыми слоями золы. Таким образом, факт пребывания в указанной пещере человека в первой половине ледникового периода не подлежит сомнению. По анатомическим признакам этот человек, названный синантропом (т. е. китайским человеком), ближе всего стоит к питекантропу, хотя по объему черепной коробки и другим признакам он уже несколько выше его. Найденные рядом орудия (свыше 2000 каменных орудий) свидетельствуют о том, что синантроп был «животным, делающим орудия», т. е. бесспорно человеком несмотря на обилие в нем обезьяньих черт.

При всей своей простоте эти орудия носят достаточно явные следы искусственной обработки. Наличие же золы убеждает в том, что синантроп уже умел пользоваться огнем. Каким сильным ударом по буржуазным поклонникам «эоантропа» является открытие синантропа, свидетельствует попытка М. Буля выдвинуть гипотезу, будто эти орудия и эта зола принадлежат не синантропам, а некоему другому, неизвестному человеку, который мог убить синантропов и принести их остатки в пещеру. Но куда исчезли остатки этого человека, остается тайной М. Буля. Возражая против гипотезы Буля, исследователи пещеры заявляют, что «несмотря на тщательные поиски никаких следов гипотетического убийцы синантропа в тысячах кубических метров исследованного материала не было найдено»¹. Значение синантропа заключается в частности в том, что он служит подтверждением и человеческой природы и ледникового возраста питекантропа, который, несомненно, подобно синантропу должен был изготавливать орудия. Отсутствие орудий рядом с костями питекантропа объясняется тем, что все человеческие кости обнаружены в речных отложениях (следовательно, они смещались водой), а не в пещере подобно костям синантропа.

¹ Black, Davidson, Chardin de Teilhard, Joung C., Pei W. «Fossil man in China. The choukoutien cave deposits with a synopsis of our present knowledge of the Ceneozoic in China», p. 134. Peihing. 1933.

Открытие синантропа позволяет сделать такое же предположение и относительно гейдельбергского человека, от которого до нас дошла лишь одна нижняя челюсть, обнаруженная в 1907 г. на глубине 24 м в так называемых мосбахских песках, содержащих остатки вымерших животных первой половины ледникового периода. Челюсть гейдельбергского человека совершенно сходна с нижними челюстями синантропа. В тех же песках, бок о бок с челюстью гейдельбергского человека, найдены кости махайрода (тигра с саблевидными зубами), какие были откопаны и в слоях с костями синантропа. Таким образом, гейдельбергский человек с его бесподбородочной как у обезьян челюстью оказывается современником синантропа.

В то время как все операции буржуазных ученых над дорогим их сердцу «эоантропом», призванным разделить непроходимой пропастью человека от обезьяны, оказываются фикциями, обезьянья родословная человека, предложенная еще Ламарком и Дарвином, получает новые подтверждения в каждой новой доброкачественной находке. Вместе с тем находки последнего времени позволяют не только определить время появления человека (мы видим, что этим временем был ледниковый период), но и ориентировочно очертить район (в науке он носит название ареала), в котором начался процесс очеловечения обезьяны.

Прародина человека

Все дошедшие до нас остатки наиболее древнего человека: питекантроп, синантроп, гейдельбергский человек — характеризуются наличием ярко выраженных черт, говорящих о тесном родстве между человеком и ископаемыми антропоидными (человекоподобными) обезьянами. Поэтому для решения вопроса о прародине человека большое значение приобретает выяснение ареала этих обезьян во второй половине третичного периода.

По данным науки, район распространения третичных антропоидов был значительно обширнее области, занимаемой антропоидами в современный геологический период. Если современные антропоиды сосредоточиваются в тропическом поясе Старого света (горилла и шимпанзе в Африке, оранг-утан и гиббон в Индонезии и южной части Индокитая), то в третичном периоде, судя по находкам окаменелостей, антропоиды обитали в Северной Индии (сивапитек и дриопитек), в Южной Африке (австралопитек, обнаружен-

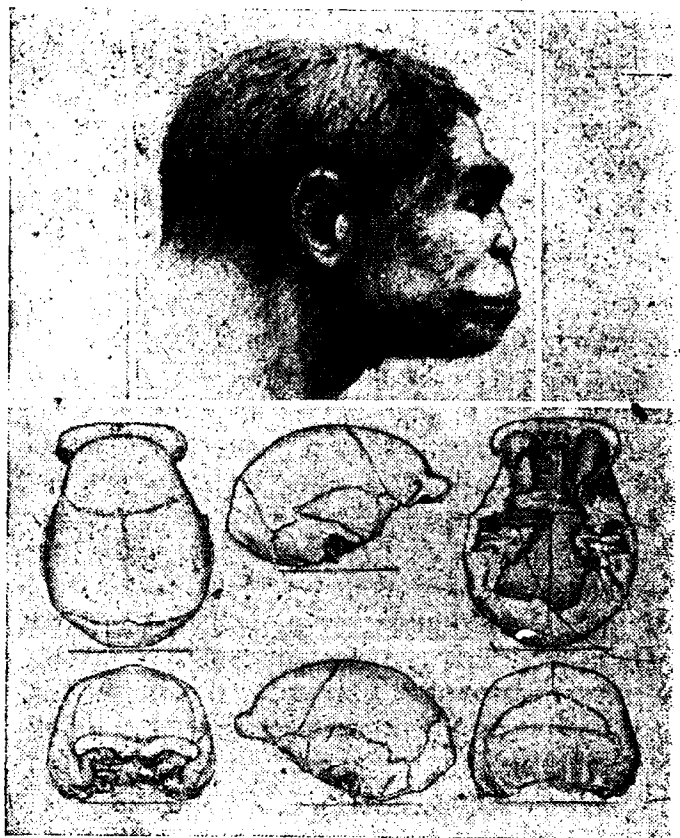


Рисунок головы синантропа (реконструкция) и его череп в различных положениях.

ный на 2000 км южнее нынешней границы распространения антропоидов) и в Европе (дриопитек, пайдопитек и др.)¹.

Это сужение ареала антропоидов находит объяснение в изменении природных условий, наступившем с началом ледникового периода. Последний не должен рассматриваться как период сплошного оледенения и ухудшения климата на всей поверхности земли. Если в северном полушарии он выразился в смене наступления и отступления ледников (гляциальный характер), т. е. и здесь не в сплошном оледенении, если не считать некоторых северных районов, то в южном полушарии и преимущественно у экватора он выразился в обилии осадков (плювиальный характер). Тогда как в гляциальных районах ухудшение природных условий ускорило очеловечение ископаемых антропоидов, в плювиальных районах природные условия затормозили этот процесс, удерживая антропоидов на деревьях.

Находки остатков древнейшего человека как раз и подтверждают эту гипотезу: все

¹ Найденная в Пильтдауне нижняя челюсть, которую пытались приписать «эоантропу», принадлежит если не шимпанзе, как полагал американский антрополог Миллер, то во всяком случае ископаемому антропоиду. Последний мог жить в Англии, конечно, не в ледниковый период, а в третичный.

они обнаружены в гляциальных районах и вне ареала современных антропоидов. Наиболее распространенным в гляциальных районах ископаемым антропоидом являлся, судя по находкам, дриопитек, очень близкий по своим анатомическим признакам к человеку (на Международном конгрессе антропологов и доисториков в Лондоне в 1932 г. сообщено о находке остатков дриопитека на озере Виктория в Африке).

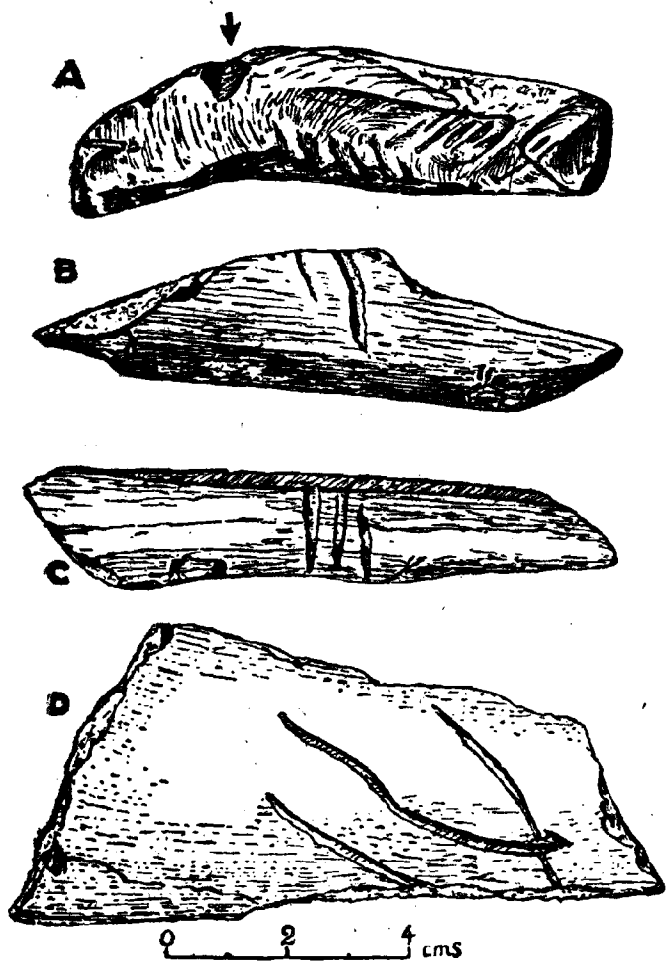
Если принять во внимание, что наиболее древние люди, происшедшие если не от дриопитека, то от близкого к нему антропоида, обитали не в одном, а в разных гляциальных районах: и в Европе, и в Азии, и в океане, то можно с уверенностью сказать, что процесс очеловечения обезьяны начался не в одном каком-либо пункте, а в ряде мест, где обитали ископаемые антропоиды. Хотя нигде в Африке до сих пор остатков примитивного человека (типа питекантропа или синантропа) не обнаружено, находки дриопитека и австралопитека в Африке позволяют думать, как это допускал еще Дарвин, что и Африка могла быть захвачена великим процессом очеловечения обезьяны.

Иначе обстоит дело с Америкой и Австралией. В последней не обнаружено не только обезьян, но и полуобезьян. Что касает-

ся Америки, то некоторыми учеными делались попытки доказать в ней наличие антропоидов. Так палеонтолог Осборн признал найденный в штате Небраске в 1921 г. зуб принадлежащим ископаемому антропоиду, который получил даже название гесперопитека, т. е. «заката обезьяны». Однако, как доказал крупнейший палеонтолог США Грегори, зуб этот принадлежит не обезьяне, а, вероятно,.. медведю (!). В 1929 г. путешественник Лойс сообщил об обнаружении его караваном в лесах Венесуэлы новой породы обезьян, которая французским антропологом Монтандоном была названа «амерантропоидом Лойса», т. е. американской человекообразной обезьяны. Ни скелета, ни, тем более, чучела этой обезьяны Лойс не сохранил, у него осталась лишь фотография убитой самки. Но и эта фотография позволяет с полной уверенностью заключить, что перед нами в данном случае не только не антропоид, но даже не узконосая обезьяна (как известно, все обезьяны делятся на узконосые, или обезьян Старого света, и широконосые, или обезьян Нового света, причем антропоиды принадлежат к первой группе). Ноздри обезьяны Лойса совершенно аналогичны ноздрям других, хорошо известных широконосых обезьян Америки.

Таким образом, нет никаких данных, которые позволили бы предположить существование в Америке антропоидов. Из этого можно заключить, что начальная стадия процесса очеловечения обезьяны не захватила Америки так же как и Австралии. Чуть ли не ежегодные «находки» в Америке третичного, ледникового человека, его орудий и т. д. неизменно оказываются, как не устают показывать крупнейший антрополог США Грдличка, блефом. Исключение представляет лишь одна из новейших находок, а именно, так называемый «человек из Миннесоты», скелет которого, обнаруженный в 1932 г., анатомически отличен от скелета индейцев и наделен примитивно монгольскими признаками. Этот «человек из Миннесоты» является, однако, несомненным *homo sapiens* (современным человеком) и относится не к началу, а к самому концу ледникового периода, а может быть даже к послеледниковой эпохе современного периода, когда, повидимому, имело место переселение азиатов, с одной стороны, в Америку, с другой — в Австралию.

Как ни малочисленны еще обнаруженные наукой следы древнейшего человека по сравнению с теми, которые пока скрыты в недрах земли в ожидании исследователя, они и



Кости животных со следами обработки синантропом.



Карта находок ископаемых человекообразных обезьян и ископаемого человека.

сейчас уже позволяют нам, отбросив идеалистические очки буржуазных ученых, сформулировать следующее решение поставленной нами проблемы о возрасте и прародине человека.

При современном состоянии наших знаний мы должны отвергнуть существование третичного человека. Древнейшие люди на земле могли появиться не раньше начала ледникового периода, т. е. не раньше миллиона лет тому назад (по весьма приближенным конечным вычислениям некоторых геологов, например профессора МГУ Мирчинка). Прародиной же человеческого рода является Старый свет, точнее, гляциальные районы (ареалы) ископаемых антропоидов, в пределы которых входят Южная Африка (австралопитек), Западная Европа, Северная Индия, Индонезия и Северный Китай.

Очеловечение обезьяны

«Если бы третичный климат продолжался в четвертичную эпоху, если бы не было ледникового периода, то животное не было бы вынуждено стать человеком. Когда-то говорили: до оледенения не было человека. Теперь мы можем сказать еще яснее, что оледенение создало человека»¹. Этот вывод Г. Вейнерта, талантливого антрополога, защитника антропоидной родословной человека, грешит своего рода географическо-кли-

матическим фатализмом. По Вейнерту, очеловечение происходит в результате того, что антропоид, побуждаемый нарушением равновесия между ним и природной средой, приспособляется к ней путем применения огня для защиты себя от холода. Изготовление каменных и деревянных орудий — для Вейнерта еще недостаточно специфический признак человека. Вейнерт, таким образом, упрощает процесс очеловечения, отводя непомерно большую роль в нем борьбе с холодом. Это упрощение Вейнерта у других буржуазных ученых превращается в скрытую или явную поповщину. В качестве примера можно привести Монтандона с его гипотезой ологенеза, согласно которой человек есть результат какой-то мутации² в животном мире, захватившей внезапно и одновременно весь земной шар («олос» по-гречески означает «целый», «весь»). Пресловутый «амерантропоид» и был попыткой доказать распространение этого процесса на Америку. Эту теорию мутации подхватывает известный немецкий фашистский идеолог О. Шпенглер, утверждающий³, что «о предках человека мы ничего не знаем несмотря на всяческие поиски и анатомические сравнения», что «с тех пор, как выплывают человеческие скелеты, человек таков, каков он ныне», что «совершенно невоз-

¹ Внезапного наследственного изменения. — Ред.

² Spengler O. «Der Mensch und die Technik», S. 27—28. München. 1931.

¹ Weinerth H. «Ursprung der Menschheit», S. 338. Stuttgart. 1932.

можно, чтобы рука, прямая походка, положение головы и т. п. могли развиться одно после и из другого», что «все это возникло одновременно и внезапно», что это внутреннее изменение, оказываясь мутацией, «не имеет причины как и все в действительности, являясь полным тайны ритмом действительности». Сам Монтандон заявляет, что его «ологenez человека» вызван метафизическими причинами. Мы имеем здесь самый настоящий возврат к идее сотворения человека богом, в духе приспособленной к современному черносотенному идеализму Библии.

Единственно научным ответом на вопрос, почему и как началось очеловечение обезьяны, является тот ответ, который был дан еще Энгельсом и который теперь получает все новые и новые подтверждения в исследованиях даже буржуазных ученых. Не оледенение, не метафизические причины, а труд — вот что создало человека. В «Происхождении семьи, частной собственности и государства» Энгельса мы находим и характеристику древнейшего человеческого общества, усложнявшегося с усложнением труда.

Многочисленные опыты, произведенные за последнюю четверть века рядом исследователей (особенно Келлером и супругами Йеркс), с неоспоримостью показали, что шимпанзе, гориллы и орангутаны проявляют способности к труду, что они в состоянии применять некоторые простейшие орудия. Обезьяна Султан (из породы шимпанзе) в опытах Келлера оказалась даже в силах изготовить ис-

кусственное орудие. Недостатком этих опытов является, однако, то обстоятельство, что они производились над отдельными особями, искусственно вырванными из нормальной среды, из обезьяньей стаи (этот недостаток налицо и в опытах над обезьянами в нашем сухумском питомнике).

Одним из важнейших результатов новейшего изучения обезьян как раз является констатирование того факта, что в естественной среде высшие обезьяны живут не семьями, как это предполагалось раньше, а стаями. Впервые это было с достаточной убедительностью доказано наблюдениями немецкого ученого Рейхенова над гориллами и шимпанзе в Африке (1920 г.) и с тех пор подтверждено рядом других наблюдателей (недавно Джонсоном), установивших, что обезьяны на своих стоянках оставляют целые группы (иногда до 60) гнезд¹.

Совершенно ясно, что, говоря о труде, очеловечившем обезьяну, Энгельс имел в виду именно общественный, а не индивидуальный труд. В своем замечательном письме к П. Лаврову (17 ноября 1874 г.) Энгельс пишет: «По моему мнению, общественный инстинкт был одним из важнейших рычагов развития человека из обезьяны. Первые люди, вероятно, жили стадами, и, поскольку мы можем углубиться в глубь веков, мы находим, что так и было»². Интересно, что в подлиннике утверждение Энгельса является более категоричным чем у переводчика, который, повидимому, испугался именно этой категоричности и от себя вставил словечко «вероятно». Новейшие исследования, однако, подтверждают, что Энгельс в своей категоричности оказался совершенно прав.

С одной стороны, наука до сих пор не знает ни одного случая изолированных человеческих семейств (за исключением случайных катастроф, временно превращающих отдельных членов общества в «робинзонов»): человек всюду и везде, где его настигает историк и этнограф, жил и живет в обществе. Правда, археологи добывают отдельные, изолированные находки, вроде челюсти гейдельбергского человека, но это отнюдь не доказывает одинокого образа жизни, так как в речных отложениях, где попадались такие находки, подчас не сохранялись все части даже одного индивида. Такие археологические находки никак не могут служить доказатель-



Сопоставление черепов детенышей австралопитека, гориллы и шимпанзе.

¹ Johnson M. «Congorilla. Filmabenteuer mit den kleinsten Menschen und den grössten Affen», S. 171. Aus den englischen Übers. Leipzig. 1933.

² Энгельс Ф. «Диалектика природы», стр. 285. 1931.

ством одинокого образа жизни примитивных людей. В то же время лингвистические исследования академика Н. Я. Марра дали новые доказательства стадного образа жизни древнейших людей: тот факт, что в истории языка множественное число древнее единственного, показывает, что примитивный индивид не выделял себя из коллектива, а это могло быть отражением не одиночного, а стадного существования.

С другой стороны, современные антропоиды оказываются животными, ведущими прочный стайный образ жизни. У английского ученого Цукермана мы находим богатые наблюдения, доказывающие отсутствие сезонного спаривания (период течки) у обезьян, чем он объясняет прочность их общественных соединений¹. Уже упоминавшийся Миллер² (США) собрал доказательства отсутствия семьи и наличие беспорядочного полового общения (промискуитета) у высших обезьян (хотя он, не наблюдая их в естественной среде, не мог обнаружить их стадного образа жизни). Если к этому присоединить многочисленные свидетельства Рейхенова³ и других исследователей относительно стадности диких антропоидов, то мы получаем совершенно определенный вывод: современные антропоиды, а тем паче ископаемые антропоиды, в частности предки человека, являются животными стайными, лишенными семьи как подразделения, или особой ячейки внутри стаи.

В силу всего этого вопрос об образе жизни древнейшего человека может получить только одно решение. Два потока фактических доказательств: один из мира антропоидов, другой из истории человеческого общества, устремляясь навстречу друг другу, подводят нас к признанию стадности древнейшего человечества. Устами своего крупнейшего исследователя доклассового общества Л. Моргана сама буржуазная наука в 70-х годах прошлого столетия признала «стадную жизнь с промискуитетными отношениями полов» — такими словами Морган еще до своего гениального «Древнего общества», а именно: в черновой таблице, подготовляемой сейчас Академией наук СССР к

¹ Zuckermann S. «The social life of monkeys and apes», p. 357. London. 1932.

² Miller G. S. «Some Elements of sexual behavior in primates and their possible influence on the beginnings of human social development» (Journal of Mammology. V. 9, p. 273—293. 1928).

³ Reichenow E. «Biologische Beobachtungen an Gorilla und Schimpanse» (Sitz. Ges. Naturforsch-Freunde, S. 1—40. 1920).



Мьямая южноамериканская человекообразная обезьяна (т. н. америтропид)

опубликованию, охарактеризовал начальную общественную организацию.

В эпоху империализма, однако, буржуазные ученые, выполняя социальный заказ своего класса и спасая тезис об исконности частной собственности и прочих устоев буржуазного строя, начали возрождать в наукообразных формах высмеянную еще Марксом робинзонаду XVIII века. В качестве примера укажем лишь на небезызвестного венского профессора О. Менгина, который доказал до признания исконности моногамной семьи, частной собственности и даже единобожия⁴. В качестве аргумента некоторые из них привлекают этнографию карликовых (пигмейских) племен, общества которых якобы являются реликтом древнейшего человечества и характеризуются наличием моногамной семьи и т. д. Особенно сильно спекулировал на этих пигмеях печально знаменитый папэр В. Шмидт, признанный глава реакционнейшей «культурно-исторической» школы. Непосредственное наблюдение, однако, заставило даже такого благонадежного последователя Шмидта, как миссионер Триль⁵, признать, что пресловутые пигмеи

⁴ Menghin O. «Weltgeschichte der Steinzeit». 1931.

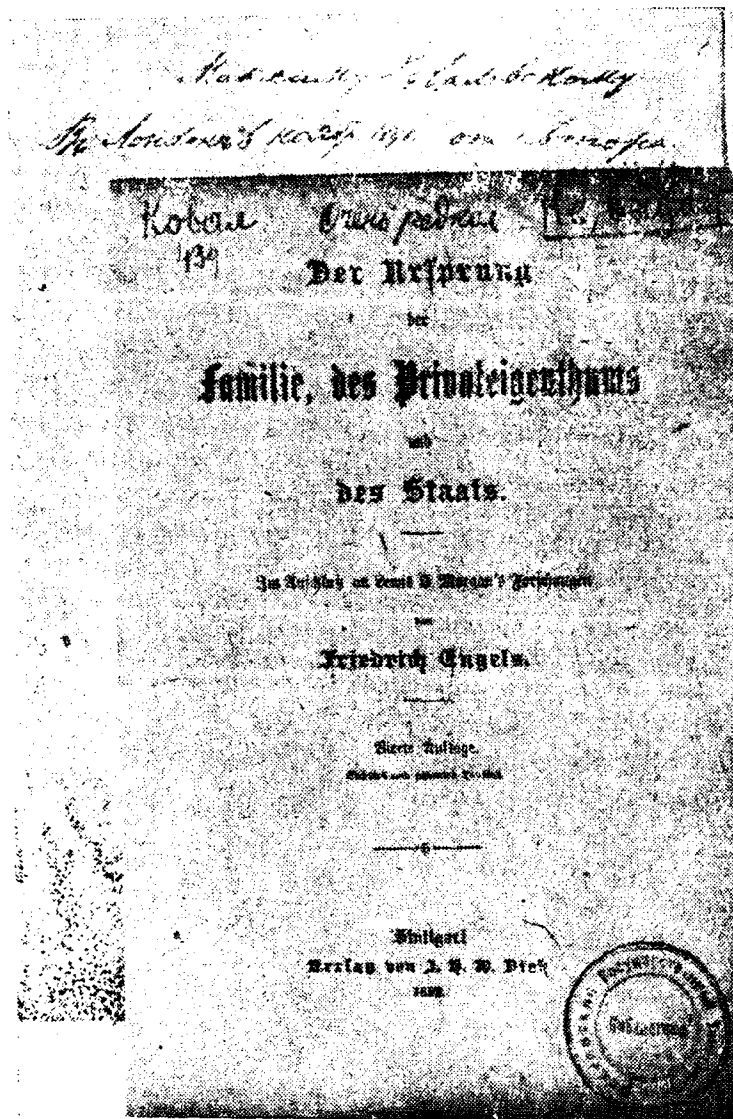
⁵ Trilles «Les pygmées du foret equatoriale», p. 530. Paris. 1932.

оказываются вовсе не такими примитивными, какими их считал патер Шмидт. Да иначе не могло и быть. Пигмеи являются представителями homo sapiens и ни в малой мере непоказательны для мира питекантропов и синантропов. Что касается последних, то, как бы ни мудрили с ними буржуазные ученые, бессилие каждого из них в отдельности в борьбе с природой при крайнем несовершенстве их орудий делало совершенно невозможным для индивида изолированное существование. Лишь первобытная кооперация в стаде делала возможной борьбу древнейшего человека с природой, хотя бы с теми типами-саблезубами (махайродами), кости которых откопаны в местонахождениях синантропа и гейдельбергского человека.

Как непереносима для фашизирующей буржуазной науки мысль о стадности первобытного человечества, как она бьет по буржуазной робинзонаде и по апофеозу мешанского индивидуализма, показывает тот факт,

что О. Шпенглер вынужден признать возможность стадной жизни древнейшего человечества, однако, путем словесного фейерверка он пытается изобразить эту стадность как механическое и случайное соединение отдельных индивидов, «одиноких как хищная птица», и противопоставить старому сознанию «пафос» не только «Я», но и «моего». Шпенглер и не думает подкреплять свои вещания какими-нибудь научными фактами по той простой причине, что действительность не дает фактов такого рода.

Научное исследование, очищенное от буржуазно-идеалистических извращений и криво толкований, диктует совершенно отчетливый вывод: в коллективе и через коллектив антропоид, обратив труд в необходимое условие существования, совершил скачок от животного к человеку, в коллективе и через коллектив человек совершит скачок «из царства необходимости в царство свободы».



Фотомонтаж обложки книги Ф. Энгельса „Происхождение семьи“ (4-е изд. 1891 г.) с надписью автора на русском языке „Максиму Ковалевскому“. (Фундаментальная библиотека МГУ).

ПАДЕНИЕ ДРЕВНЕГО РИМА*

Политическое и научное значение различных оценок античности и причин падения древнего Рима, несомненно, чрезвычайно велико и актуально уже потому, что товарищ Сталин в своей речи на I съезде колхозников-ударников выдвинул новые положения о проблеме революции в дофеодальную эпоху.

Товарищ Сталин говорил о революции, положившей конец существованию рабовладельческого общества, о «революции рабов, ликвидировавшей рабовладельцев и отменившей рабовладельческую форму эксплуатации трудящихся».

В докладе на XVII партийном съезде товарищ Сталин развил эту концепцию:

«Известно, что старый Рим точно так же смотрел на предков нынешних германцев и французов, как смотрят теперь представители «высшей расы» на славянские племена. Известно, что старый Рим третировал их «низшей расой», «варварами», призванными быть в вечном подчинении «высшей расе», «великому Риму», причем—между нами будь сказано—старый Рим имел для этого некоторое основание, чего нельзя сказать о представителях нынешней «высшей расы». А что из этого вышло? Вышло то, что неримляне, т. е. все «варвары», объединились против общего врага и с громом опрокинули Рим. Спрашивается: где гарантия, что претензии представителей нынешней «высшей расы» не приведут к тем же плачевным результатам? Где гарантия, что фашистским литературным политикам в Берлине повезет больше, чем старым и испытанным завоевателям в Риме?»

* Статьей тов. Преображенского редакция открывает серию статей, посвященных истории античного мира.

Античность всегда была оселком буржуазной исторической мысли. На отношении к античности можно установить характер и физиономию данной стадии развития буржуазного общества. Античность была своего рода «героем» буржуазного общества.

Уже на самой заре капитализма, в эпоху гуманизма и возрождения, сложилось определенное отношение к античной истории. Самый термин «возрождение» говорит об этом. Что именно «возрождалось»? По мнению филологов XVII в., «возрождалась» античность. В тоги и плащи античных героев наряжались герои нового буржуазного общества.

Как изображалась ими история гибели античного мира?

На смену блиставшей всеми красками античности пришла эпоха падения культуры, жалкая готика, мрачный христианский аскетизм. Создалась знаменитая теория о катастрофе, настигшей античный мир. Эта катастрофа отнюдь не революция. Суть этой катастрофы в том, что явились варвары и уничтожили блестящее античное общество.

Примерно те же воззрения господствовали и в эпоху просвещения. Для Вольтера греки и римляне были наиболее богатыми духом нациями. По Монтескье, германцы принесли варваризацию общества и падение нравов. Французские революционеры конца XVIII в. так же высоко оценивали античность.

Так выражала свое отношение к античности европейская буржуазия в эпоху своего сравнительного полнокровия, в эпоху своего восхождения.

В буржуазной науке эпохи загнивания капитализма эта оценка античности сдвинулась с прежних позиций.

Прежде всего нужно отметить одну общую, свойственную, пожалуй, большинству историков буржуазного лагеря черту, которую в своем наиболее ярком, классическом выражении мы находим у таких столпов буржуазной исторической науки, как Эдуард Мейер и Пельман. У этих писателей античность чрезвычайно приближается к современности, причем стираются все экономические грани, которые отличают рабовладельческую социально-экономическую формацию от формации капиталистической. Для Эдуарда Мейера античность как бы остановилась на эпохе европейского развития XVI—XVII вв. Рабство не имело большого значения, торговые связи были широко развиты. Пельман, особенно в своей терми-



Римский барельеф. Пастух.

нологии, идет еще дальше. В его «Истории социального вопроса и социализма в античном мире», книге, более известной по своему первому изданию под названием «История античного коммунизма и социализма», имеется утверждение, что уже в древности существовали явления, аналогичные социал-демократии, страшнее которой для Пельмана в тот период, когда он писал свою книгу, зверя не было. Критикуя социалистические теории эпохи античного мира, Пельман метил в современный социализм.

В новых исследованиях буржуазных ученых все больше и больше проявляется тенденция отменить прежнюю теорию катастрофы, показать мирный характер перехода от рабовладельческого общества к феодальному. Эта тенденция характерна для буржуазной науки в период всеобщего мирового кризиса.

Наиболее любопытными в этом отношении являются теории двух «крупнейших» предста-



Поместье Юлия Цезаря. Карфагенская мозаика.

вителей современной буржуазной науки: Макса Вебера и Допша.

Надо отметить, между прочим, что ряд явлений, происходивших во время падения античного общества, отмечен именно Максом Вебером правильно. Он указывает на все более растущее значение олигархии помещиков, т. е. крупных римских землевладельцев senatorского ранга, которые высасывали все соки из хилого тела Римской империи. Им правильно отмечены все возраставшая натурализация хозяйства, все более и более сужавшийся товарооборот, тот факт, что вместо прежней городской жизни античного государства все большее значение приобретала жизнь крупных землевладельческих комплексов, так называемых *оукосов*. Но Макс Вебер даже не упоминает о революции. Он освещает вопрос так, будто происходило мирное вращение феодального порядка в рабовладельческий, закономерный эволюционный переход.

Еще более резко эта точка зрения проведена австрийским ученым Допшем. Допш доказывает, что германцы явились мирными наследниками античного мира, что они сохранили и передали Западной Европе культуру Рима. Как известно, по Допшу, «денежное хозяйство», «капитализм» существовали всегда, на протяжении всего исторического процесса. Допш последовательно проводит точку зрения канонизации капитализма как формации. Естественно, что в изображении Допша нет решительно никаких революционных переходов одной формации в другую. Смысл утверждений Вебера и Допша—в доказательстве невозможности революций.

Не менее ярко проводится это положение в работах других буржуазных историков. Основным тезисом работы Зеека «Падение античного мира» является утверждение, что падение античности обязано уничтожению аристократии. В книге Зеека содержится ясное утверждение, что надо беречь современных «лучших» вождей промышленности и государства, иначе вся цивилизация погибнет как и античная.

Наиболее четко эта точка зрения изложена в работах русского белоэмигрантского профессора Ростовцева, особенно в его книге «Социальная и экономическая история Римской империи».

Указывая, что капиталистическая цивилизация неизбежно погибнет, если культура не будет распространена на все классы общества, Ростовцев предупреждает, что это распространение культуры должно быть

осуществлено «сверху», чтобы предотвратить революцию. Ростовцев проповедует ассимиляцию низших классов высшими, утверждая, что античное общество погибло именно потому, что в период смут середины III века высшие классы не смогли ассимилировать низшие.

То же и по той же причине произошло, по мнению Ростовцева, после Октябрьской революции в России, которая вернулась по уровню своего экономического развития к ступени домашнего хозяйства.

Итальянский ученый Барбагалло, бывший экономический материалист, ныне фашист, освещает падение Рима в необычайно поэтических тонах.

Римская империя погибла, потому что поставила перед собой грандиозную задачу—принести плоды римской цивилизации всем тем народам, которые были ею покорены. Ошибка заключалась в том, что этим грандиозным культуртрегерством были затронуты слишком большие территории.

Чтобы все же осуществить свою задачу, Римская империя прибегла к опасному эксперименту. Таким опасным экспериментом было... осуществление государственного социализма, в результате которого не оказалось ни богатых, ни бедных, все стало одинаковыми бедняками, переставшими защищать свою родину.

Итальянскому фашисту подпевает германский фашистский подголосок — Освальд Шпенглер.

Рассуждения Шпенглера о варварах, угрожающих современной капиталистической цивилизации, аналогичной античной цивилизации, весьма «научны». Он пишет:

«Истинно русский в своем жизненном чувстве остался кочевником так же как северный китаец, манчжур или туркмен. Его родиной является вовсе не деревня, но бесконечная равнина—матушка Россия. Душа бесконечного ландшафта гонит его к странствованиям без цели. Воли у него нет. Германское чувство жизни имеет цель, которая должна быть завоевана: далекая страна, проблема, бог, власть, слава или богатство. А здесь деревенские семьи, ремесленники, рабочие странствуют из одной области в другую, от фабрики к фабрике, без всякой нужды и только следуя внутреннему побуждению. Никакие принудительные меры советской власти не могут этому помешать, что делает невозможным создание группы обученного и связанного с работой пролетариата. И именно от этого и рушатся все



Римский барельеф. Рабы в рудниках.

попытки завести и удержать здесь хозяйство западноевропейского образца без чужеземной помощи»¹.

Болтовня Шпенглера, конечно,—недурная иллюстрация к словам товарища Сталина о взгляде «высшей расы» на славянские племена!

Высказав свои воззрения на русских, Шпенглер утверждает, что эпоха падения античного Рима очень похожа на переживаемую нами эпоху: и в античном Риме существовал пролетариат, шли гражданские войны.

Временное спасение пошло от Цезарей. Итак, цезаризм—вот спасительный рецепт, который надолго задержит падение капиталистической культуры.

Американский ученый Т. Франк в своей статье о расовой смеси в Римской империи писал, что Рим погиб из-за того, что к благородной римской крови примешалась чужая, низшая, инородная кровь. Эта теория с исключительной точностью подходит к современным фашистским заданиям. Гитлер

¹ Spengler «Jahre der Entscheidung», S. 44.



Римский барельеф. Просеивание зерна.



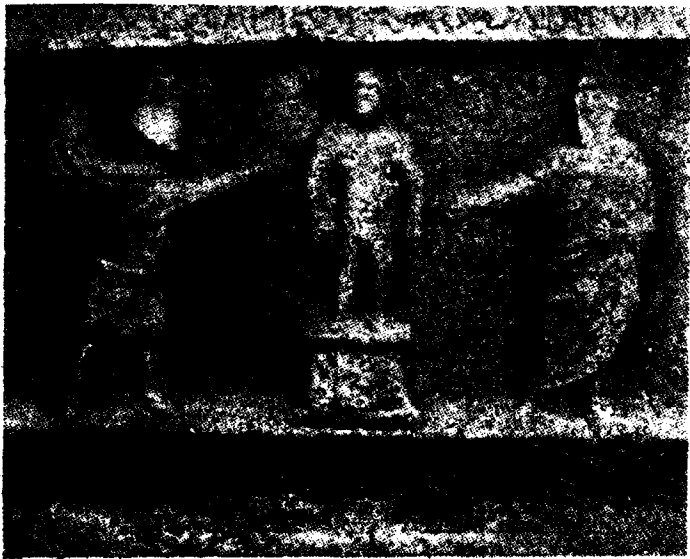
Римский барельеф. Провинциальный меналя.

воспользоваться установками Франка не может, ибо, по Франку, низшей расой, погубившей Рим, были германские племена, та прославленная «северная» раса, которая, согласно гитлеровской науке, неизмеримо выше римлян, хотя и арийцев, но низшего сорта.

2

Проблема падения древнего Рима — это вместе с тем и проблема падения античного мира вообще, ибо при изучении истории Рима все проблемы античности встают во весь свой рост.

В обычных школьных, несколько вульгарных изложениях истории история Рима как бы отрывается от истории Эллады. Обычно после истории древнего Востока излагают историю античной Греции, затем эллинистическую эпоху, наконец, историю Рима. Между тем Рим — последнее и наиболее мощное



Римский барельеф. Продажа невольника.

эллинистическое государство, которое впитало в себя все культурное наследие древнего Востока, древней Греции. Да и хронологически римская история синхронистична истории эллинизма.

Для того чтобы понять историю падения античности, надо уяснить самую суть античной, или рабовладельческой, социально-экономической формации.

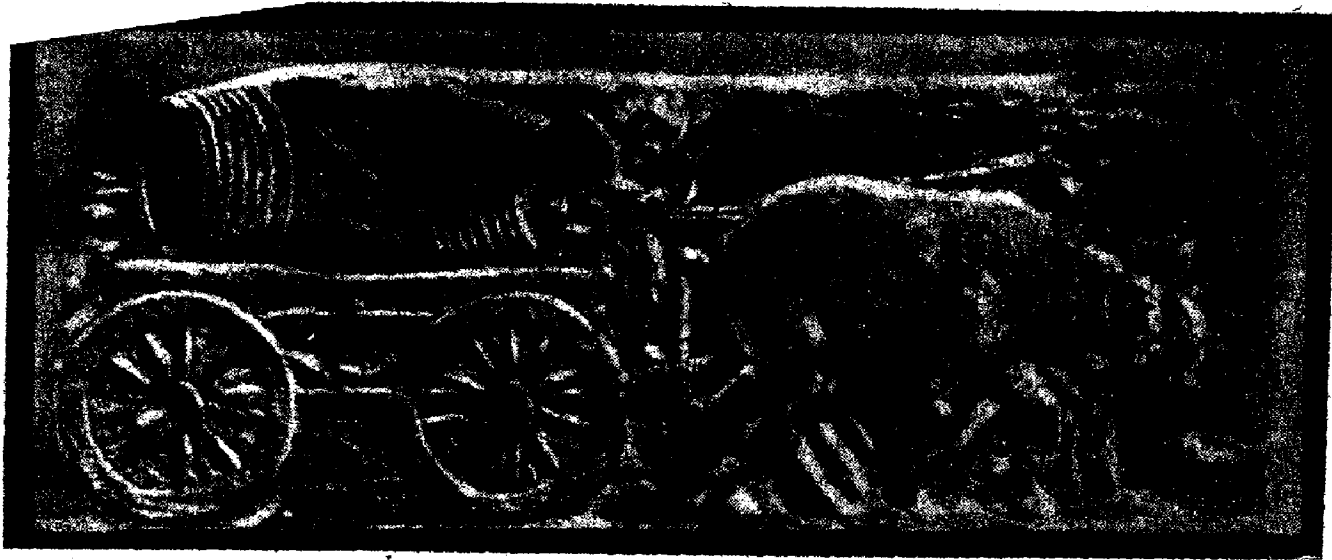
Сущность эта характеризуется в ряде высказываний Маркса и Энгельса. Уже в «Немецкой идеологии» сформулировано основное противоречие, характерное для античной, рабовладельческой формации. Это противоречие, этот антагонизм, заключается в том, что в античном обществе наряду с государственной и общинной собственностью на рабов, объединявшей всех рабовладельцев данного общества, возникла частная собственность, движимая и недвижимая.

Особенности античного производства вели к тому, что эта собственность, обычно собственность ремесленника или крестьянина, находилась под постоянным давлением со стороны господствующей рабовладельческой собственности. Рабский труд являлся жестоким конкурентом труду крестьянскому и ремесленному. Шло постепенное разорение мелкого производителя. К этому обстоятельству присоединялась и разрушительная роль единственного вида капитала, существовавшего в античном мире, — купеческого и денежно-ростовщического капитала. Этот капитал не создавал новых производственных форм, но усугублял антагонизм античного общества.

Маркс писал, что «пока господствует рабство или пока прибавочный труд поедается феодалом и его челядью и во власть ростовщика попадают рабовладелец или феодал, способ производства остается все тот же. Он только начинает тяжелее давить на рабочего. Обремененный долгами рабовладелец, или феодальный сеньор, высасывает больше, потому что из него самого больше высасывают. Или же он в конце концов уступает свое место ростовщику, который сам становится землевладельцем и рабовладельцем как всадники древнего Рима»¹.

Роль ростовщического капитала, следовательно, в том, что он усиливает степень эксплуатации. Это влияние ростовщического капитала особенно сказывается на мелкокрестьянском и ремесленном производстве, т. е., по выражению Маркса, «на всех формах, при

¹ Маркс «Капитал». Т. III. Ч. 2-я, стр. 110.



Римский барельеф. Перевозка вина.

которых производитель еще является собственником своих средств производства»¹.

С социальной стороны античная социально-экономическая формация характеризуется тем, что господствующим в ней классовым антагонизмом является антагонизм между рабами и рабовладельцами. Оба эти антагонизма: производственный и классовый — чрезвычайно ярко сказываются в том характере, который в эпоху античности имеют все демократические и революционные движения. Рассматривая эти движения, те лозунги, под которыми они идут, те программы, которые они выставляют, можно довольно ярко судить и о самом обществе, которое эти лозунги выставляло и этими лозунгами жило.

У античного мелкого производителя, страдавшего от постоянной конкуренции рабского труда, с постоянной настойчивостью порождаются два лозунга: говорим ли мы об истории древней Греции или об истории древнего Рима, эти лозунги сводятся к «переделка земель» и «кассация долгов».

Восприятие этих двух лозунгов заключается в том, что в груди мелкого античного производителя живут сразу две души: с одной стороны, он всегда потенциальный рабочий, он жаждет попасть в замкнутый круг рабовладельцев, он хочет так же быть собственником рабского труда, и это ему удается; с другой стороны, в этих условиях существования, в которых он живет, для своего сохранения требует уничтожения рабского способа произ-

водства, потому что именно этот способ делает невозможным существование мелкого крестьянина или мелкого ремесленника. Поэтому все программы античных революционных движений бьются в безвыходных противоречиях. Лозунги «передела земель» и «кассация долгов» не требуют нового, высшего способа производства. Наоборот, эти политические программы смотрят скорее назад и стремятся восстановить старинные порядки эпохи родового строя, иначе говоря, являются реакционными.

Для античности чрезвычайно характерным является то обстоятельство, что этот общественный идеал находится не впереди, а где-то далеко, сзади. Социальная философия античности проникнута глубоким пессимизмом; яркой иллюстрацией этого является представление о так называемом «золотом веке». Для рабовладельческого общества характерно, что этот «золотой век» является каким-то беспечальным временем, когда человек не нес на себе проклятия труда, когда земля давала ему решительно все сама. Это было прекрасное время, когда в кисельных берегах текли молочные реки. Презрение к труду, свойственное рабовладельческому обществу, очень ярко сказалось на этом общественном идеале. Будущее несет только ухудшение. Уже Гесиод² видел приближение такого времени, когда беззаконие людей достигнет такой степени, что люди начнут рождаться седыми, и тогда боги уничтожат это поколение людей.

Правда, в конце истории античного мира появляются теории замечательного будуще-

к с «Капитал». Т. III. Ч. 2-я, стр. 109.

² Древнегреческий поэт VIII в. до хр. эры.

го, которое ждет всех тех, кто сейчас испытывает на себе несправедливый гнет эксплуатации. Это так называемые эсхатологические¹ чаяния спасения. Это ожидание царства божьего на земле является как бы обратной стороной учения о «золотом веке».

Грядущий «золотой век» представлялся иногда в очень материалистической форме, так например христианский писатель II в., лионский епископ Ириней, ждал приближения тысячелетнего царства в таком виде: Иисус будто бы говорил одному из своих учеников, что настанут дни, когда произрастут деревья и на каждом будет 10 тыс. лоз, на каждой лозе—10 тыс. ветвей, на каждой ветви—10 тыс. побегов, на каждом побеге—10 тыс. кистей, на каждой кисти—10 тыс. ягод и каждая ягода даст 10 тыс. мер вина. И если святой, попавший в это тысячелетнее царство, захочет взять какую-нибудь одну кисть, то другие воскликнут: «Я лучше, возьми меня и восхвали господя!»

«Золотой век» достигается не в результате борьбы, его приносит на землю небесный избавитель.

Эта идеология античности отражала своеобразные экономические отношения рабовладельческой социально-экономической формации. Революционно-демократические движения античности почти не выдвигали лозунга отмены рабства. Лишь в очень редких случаях революционные демократические вожди выставляют лозунги, требующие освобождения рабов. До нас дошли красочные и яркие революционные призывы, обращенные к мелкому крестьянству, к мелкому производителю, которые проливали свою кровь за своих господ и получали вместо улучшения своего положения одно разорение. Некоторые из них исполнены поистине блестящего пафоса, как например речь Тиберия Гракха, сохранный Плутархом. По словам Плутарха, Тиберий Гракх так обращался к своим приверженцам: «Дикие звери, живущие в Италии, имеют норы и логовища, между тем как люди умирающие, сражаясь за Италию, не имеют ничего, кроме воздуха и света. Они без крова, лишены постоянного местожительства, бродят с женами и детьми. Полководцы обманывают солдат, уговаривая их сражаться с врагом за могилы предков и храмы: ни у кого из стольких римлян нет ни отчего алтаря, ни кладбища предков. Солдаты идут на войну и умирают лишь ради чужой роскоши и богатства. Их называют властелинами вселенной, между

¹ Эсхатология—богословское учение о конце мира.

тем как у них нет одной глыбы своей собственной земли»².

Но несмотря на весь этот революционный пафос, который звучит не только в речах Тиберия Гракха, но и в речах таких римских демократических вождей, как Лициний Макр и Катилина, в этих выступлениях нет лозунга уничтожения рабства.

Тем не менее, рассматривая эти движения, можно все же подметить, что большая их часть, особенно в римской истории, почти всегда хронологически совпадает с восстаниями рабов (факт, почти игнорируемый буржуазными историками). Дело, конечно, не только в хронологическом совпадении—эта связь является гораздо более глубокой. Так, гракхианское движение, направленное к устройству земельной реформы в Риме, совпадает с первым сицилийским восстанием рабов, которое длится несколько лет. Движение, возглавленное Апулеем Сатурнином, совпадает со вторым сицилийским восстанием рабов. Наконец, в результате спартакоского движения реставрируются демократические учреждения в Риме и уничтожается реакционная сулланская конституция. Несомненно, что крупные рабовладельцы боялись образования коалиции рабов, крестьян и ремесленников и, бросая подачки крестьянам и ремесленникам, принимали меры к тому, чтобы парализовать возможность их соединения с массами рабов. Но лишь в редких случаях вожди демократических движений обращались к рабам, например: во время союзнической войны³ один из повстанцев, захватывая какой-нибудь римский город, обязательно освобождал рабов и присоединял к армии; во время войны против Суллы старший Марий, младший Марий и Цинна отпускали рабов и призывали их к себе в войско. Но все эти случаи являются исключениями. Даже наиболее цельное и, может быть, наиболее полнокровное из римских революционных движений, так называемый «заговор Катилины»⁴, таким исключением не является. Правда, есть указания на то, что Катилина пытался поднять восстание рабов, но Саллюстий подчеркивает, что, когда к Катилине стали стекаться массами рабы, он отказался принять их, так как не желал,

² Плутарх «Тиберий Гракх».

³ Союзническая война (90—98 гг. до хр. э.)—война, которую вели подчиненные Риму италийские общины за политическое равноправие с римлянами.

⁴ Катилина—Люций Сергий Катилина—римский революционер, глава так называемого «Заговора Катилины» в 63 г. до хр. эры.

чтобы дело свободных римских граждан поддерживалось рабами.

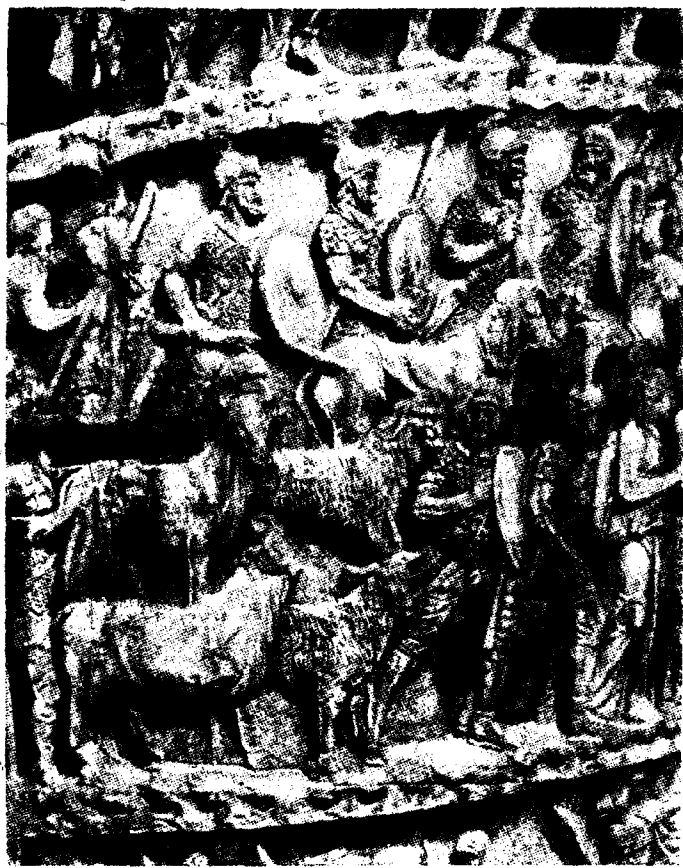
Формулировка товарища Сталина помогла нам установить тот факт, что в определенный момент все же произошли те события, которых так боялись римские рабовладельцы: против них объединились и выступили не только мелкие собственники, но и рабы и «варвары», т. е., иначе говоря, союз всех угнетенных был, наконец, образован.

3

Для того чтобы ответить на вопрос, каким же образом произошло это объединение, мы должны обратить внимание на основные черты истории поздней Римской империи.

Наиболее сильный толчок к образованию этого единого фронта дает, конечно, знаменитый кризис III века, значительно изменивший физиономию Римской империи. Здесь не место обсуждать причины и самый характер этого кризиса, можно указать только на его некоторые своеобразные внешние черты. В эпоху примерно с 235 до 285 г. христианской эры в Римской империи сменилось 26 императоров, из которых только один умер естественной смертью, а все остальные были убиты своими собственными солдатами. Эта борьба за власть имела, как нам кажется, два аспекта. Во-первых, это была борьба за власть между римскими провинциальными армиями: можно сказать, что римская провинция мстила Риму. Именно после этого Италия стала действительно опустевшей страной. С другой стороны, эту борьбу больших римских армий за власть можно рассматривать как самый настоящий подготовительный этап общей коалиции рабов, колоннов и германцев против аппарата государственного принуждения. Римские армии вербовались как раз из этих самых элементов. С этой точки зрения знаменитый кризис III века был первым и самым кровавым этапом грядущей революции рабов против рабовладельцев. Он привел к еще большему обострению классовых противоречий.

Чтобы охарактеризовать сущность этих противоречий, следует прежде всего обратить внимание на некоторые черты устройства Римской империи в результате реформ Диоклетиана и Константина. Фигуры Диоклетиана и Константина в значительной степени искажены христианской традицией. Император Диоклетиан всегда напоминал како-то-то страшного «царица Диоклетианица»



Римский барельеф. Добыча и пленные

из старинного русского театрального «действия», так как церковью он выставлялся как ярый гонитель христиан. На самом деле это был один из самых крупных и самых интересных реформаторов, которого только знало римское рабовладельческое государство. Если в изображении Диоклетиана в современной историографии еще сказывается старая, благочестивая христианская традиция, которая расписывает его под какое-то чудовище, то совершенно обратное можно сказать о Константине. Он является для христианской церкви равноапостольным, несмотря на то что он не был христианином, убил своего сына, ревнуя его к своей собственной жене, и ни на какую равноапостольность, по здравому человеческому разумению, рассчитывать не мог.

Однако и Константин был крупным устройте-лем поздней Римской империи.

Уже с эпохи I века в Римской империи наблюдается все большая и большая нехватка рабской силы вследствие прекращения победоносных войн, которые служили ее главным источником. Естественное размножение рабов никогда не было крупным фактором пополнения рабской силы. Наблюдается даже, что в конце Римской империи цены на рабов как будто снижаются, так как на них нет спроса. Старые формы раб-

ской эксплуатации — устройство больших плантаций с рабскими казармами — отживают свой век, становятся чрезвычайно неудобными для больших пространств Римской империи, и поэтому эта плантация заменяется знаменитой римской «виллой», большим полукрепостным хозяйством.

«Античное рабство пережило себя, — писал Энгельс. — Ни в крупном сельском хозяйстве, ни в городских мануфактурах оно уже не приносило дохода, оправдывающего затраченный труд, — рынок для его продуктов исчез. А в мелком земледелии и мелком ремесле, к которым свелось громадное производство времен расцвета империи, не было места для большого числа рабов»¹.

В этот период шли два встречных процесса: с одной стороны, процесс относительно раскрепощения раба, который получает свое имущество, свою землю, свою парцеллу. Правда, он не может с этой земли уйти, но, тем не менее, он становится более независимым. С другой стороны, все свободные производители, мелкие ремесленники забавляются государством, т. е. процесс некоторого раскрепощения рабов соответствует обратному процессу — закрепощению всех трудящихся. И рабы и мелкие крестьяне сливаются в одну общую группу колоннов, которые приписаны к определенной территории, к определенному имению и являются, по римскому техническому выражению, *glebae adscripti*, т. е. приписанными к земле.

Старое эллинистическое правило, что каждый человек должен быть прикреплен к определенному месту или профессии, получает свое полное развитие. Земледелец не может уйти с того куска земли, на котором он сидит. То же и с городскими ремесленниками, которые обязаны государству натуральными поставками и не могут без разрешения государства оставить своей мастерской.

Далее, тот слой людей, которых многие исследователи легкомысленно называют городской буржуазией, опять-таки оказывается прикрепленным к своим местам. Все люди, которые сидят в городских думах, в так называемых куриях, и являются поэтому «куриалами», не могут уже покинуть своих мест. Они твердо закреплены, так как несут в пользу государства определенные повинности и службу. Служба в курии считается чуть ли не худшей чем каторжные работы, потому что человек отвечает за сбор нало-

гов в пользу государства своим имуществом. Самый принцип сбора налогов в значительной степени предопределяет эту государственную политику. Он состоит в примитивном земельном кадастре².

Кадастр, введенный тогда в Риме, заключался в том, что все земли облагались в зависимости от количества упряжек волов, которые их обрабатывали, причем количество земли при той же упряжке было различно. Тут все-таки принимались во внимание некоторые качественные различия. Но, вводя этот принцип обложения, государство сразу столкнулось с бегством от труда, с бегством от земли. Поэтому самый принцип распределения податей представлял собой хитроумное соединение земельного и поголовного обложения. Под «головой» разумелась иногда голова человека, иногда животного. Это своеобразное соединение земельного и поголовного обложения и создало принцип римского взимания налогов. Но оказалось, что соединять землю и головы, особенно человеческие, было чрезвычайно трудно, потому что люди бежали от труда и не желали работать. Именно поэтому пришлось каждого прикрепить к своему месту. Только небольшая кучка так называемых посессоров, т. е., иначе говоря, крупных землевладельцев, и отчасти арендаторов больших государственных доменов была освобождена от всех «грязных повинностей» и жила как трутни, пользуясь в то время полным благополучием.

Таким образом на последних ступенях своего существования рабовладельческая верхушка устраивает своеобразный государственный аппарат: наверху небольшая горстка посессоров, а под ними закрепощенные не только колонны, не только городские жители, ответственные за платеж податей, но и части германских племен, которые селились на римском рубеже. Хорошо, если германцы выговаривали себе особые условия существования, но часто они находились в таком же положении, как обычные крепостные, обычные колонны.

Таким образом были закрепощены и рабы, и чрезвычайно приближившиеся к рабам свободные люди, и даже часть германских племен на границах территории Римской империи.

Влияние этого общего закрепощения ярко сказалось и на общественной психологии и на движениях того времени.

Когда в первый раз Рим был осажден Ала-

¹ Ф. Энгельс «Происхождение семьи, частной собственности и государства», стр. 151. Партиздат. 1932.

² Кадастр — перепись объектов налогового обложения.



Римский барельеф. Колоны, приносящие дары.

рихом и взят варварами, то, по современным источникам, около 40 тыс. колонов и рабов перебежали к Алариху, т. е., иначе говоря, образовался общий фронт против общего врага.

Эта борьба всех угнетенных и сведенных на положение рабов против рабовладельцев ярко иллюстрируется рассказом марсельского священника Сальвиана:

«Римская масса просит у неба только одной милости—возможности провести жизнь среди варваров. И мы не удивляемся, что готы не побеждены нашими войсками, когда римляне предпочитают стоять на их стороне, а не на нашей. Вот почему наши братья не думают оставлять варваров, чтобы перебежать к нам, но бегут из наших провинций, чтобы у них искать убежища. Я бы, наконец, удивился, почему все же бедные и разоренные колоны не делают того же, если бы не знал единственного затруднения, их останавливающего,—невозможности увезти с собой свое скудное наследство, свою жалкую хижину и свое бедное семейство».

Итак, слои населения Римской империи, страдавшие от рабовладельческой эксплуатации, уходили к варварам и приветствовали их.

При условиях всеобщего закрепощения, возникших при Диоклетиане, когда только небольшая кучка рабовладельцев была заинтересована в сохранении империи, напор «варваров» на римские границы стал особенно опасным. Когда-то «варварские» племена и народности были главным источником по доставке дешевого рабского труда. Победоносные войны регулярно кончались захватом большого количества пленных, которые сгонялись на невольничьи рынки важнейших римских провинций. Но уже в начале христианской эры, при императоре Августе, римская империя фиксировала свои границы, из которых особо важной была военная гра-

ница по Рейну и Дунаю, созданная против германских «варваров». С этих пор попытки к расширению римских границ проявляются только в исключительных случаях. Приходилось думать уже не о захвате новых рабов, а об обороне, в лучшем случае довольствуясь использованием «варваров» в качестве военных союзников или полузависимых сельскохозяйственных рабочих, рассеянных на окраинах империи. Именно это обстоятельство и создало прямую опасность коалиции «варваров» с колонами, мелкими ремесленниками и рабами. Конец 60-х и 70-е годы II в. хр. эры наполнены борьбой римлян против квадов и маркоманов¹, причем римские легионы иногда терпят жестокие поражения. С 50-х годов III в. германские племена начинают самый настоящий штурм римских границ, и при своих нападениях они иногда образуют большие конфедерации, как например алеманы и франки.

Ослабление былой военной мощи Рима ярко характеризуется тем фактом, что в 251 г. готы уничтожают при Дуросторе (Сицистрия) римскую армию и император Деций погибает в битве. В результате этого поражения империя откупается от готов ежегодными субсидиями. Правда, в 270 г. император Клавдий наносит выступавшему против империи объединению германских племен жестокое поражение, но характерно, что остатки разбитых германцев частью принимаются на службу в римскую армию, частью поселяются как колоны в опустошенных областях. Такая же судьба постигает согнанных готами с насиженных мест бастарнов¹, которые в количестве 100 тыс. человек помещаются императором Пробом во Фракии. Нет никакого сомнения, что диоклетиановские реформы, этот последний признак загнивания рабовладельческого государства,

¹ Квады, маркоманы, бастарны — германские племена и группы племен.

были в значительной степени обусловлены опасностью, прозившей империи со стороны «варваров». Рабовладельческое государство превращалось в осажденную крепость, вдобавок с ненадежным гарнизоном.

О дальнейшем укреплении имперских границ особенно заботился Константин. Этих усилий, однако, не хватило и на одно столетие: в 378 г. вторгнувшиеся готы наносят римской армии полное поражение под Адрианополем, и римский император Валент остается на поле битвы. Феодосию Великому удается сломить готскую мощь и поселить готов во Фракии и Мезии, но в 410 г., в первый раз за всю свою историю, Рим был взят и разграблен готским вождем Аларихом.

Самым грозным симптомом в эту эпоху борьбы империи с «варварами» было развитие крупных антирабовладельческих движений, которые подтачивали живое тело империи изнутри. В III—IV вв. происходит и продолжается почти 150 лет восстание багаудов, галльских и испанских крестьян, в котором принимали участие и крестьяне, и колоны, и рабы.

По мнению Сальвиана, причиной восстания были «пени и грабежи со стороны тех, которые обратили общественные подати в свой частный доход и сделали налоги своей добычей». В первой половине IV в. в Северной Африке разгорается религиозное движение так называемых «циркумцеллионов», имеющее весьма любопытное социальное содержание. Одна, почти что анекдотическая подробность ярко рисует его классовый смысл: циркумцеллионы очень любили, встречая повозку богача с бегущими перед ней рабами-сороходами, устраивать своеобразную перетасовку: в повозку сажать рабов, а господ заставлять исполнять роль сороходов.

Разумеется, существование внешней и внутренней войн вело к их органическому соединению. Последний крупный римский историк—Аммиан Марцеллин—рассказывает о похождениях готов на Балканском полуострове перед битвой при Адрианополе сле-

дующее: «Со дня на день присоединялось к ним множество земляков из тех, кого продали в рабство купцы, или тех, кто в первые дни перехода на римскую землю, вынуждаемые голодом, продавали себя за глоток скверного вина или же за жалкий кусок хлеба. К ним присоединилось много рабочих с золотых приисков, которые не могли снести тяжести оброков». Таким образом получался стык между готскими полчищами и массами рабского и просто трудового населения империи. Византийский историк Прокопий, может быть, не без тенденциозности повествует о том, что Рим во время осады его Аларихом был буквально предан рабами, которые тайком открыли городские ворота осаждающим.

Успех антирабовладельческой революции III—V вв. хр. эры был обусловлен образованием единого фронта рабов, колоннов, ремесленников и «варваров» против державного Рима.

Эта коалиция была очень пестра по своему составу, но ее сил было вполне достаточно, чтобы опрокинуть прогнившее здание империи.

Бесспорно, одни рабы не могли осуществить этого, ибо они не представляли нового, более прогрессивного способа производства. Но соединение потока восстаний рабов с борьбой «варваров», бывших носителями прогрессивного способа производства, и явилось той силой, которая совершила революцию, приведшую в конечном счете к созданию новой, феодальной формации.

«То был безвыходный тупик, в который попал римский мир,—писал Энгельс.—Рабство сделалось экономически невозможным, труд свободных морально презирался. Первое уже не могло, второй еще не мог сделаться основной формой общественного производства. Вывести из этого положения могла только полная революция»¹ (разрядка моя.— П. П.).

И эта революция совершилась.

¹ Ф. Энгельс «Происхождение семьи, частной собственности и государства», стр. 152.

О. Жемчужина

ЧИКАГСКАЯ ТРАГЕДИЯ

Первое мая—одна из знаменательнейших дат в истории международного пролетариата.

Вот уже сорок пять лет, как в этот день международный пролетариат выходит на улицу, выдвигая свои требования. И сорок пять лет в капиталистических странах мировая буржуазия встречает его дубинками полицейских, пулеметами и винтовками.

Основанием для демонстрации 1 Мая послужило решение Парижского конгресса II интернационала (14—21 июля 1889 г.) о проведении ежегодной международной манифестации в день годовщины кровавых событий в Чикаго.

Что же произошло в Чикаго в майские дни 1886 г.?

«Из Нью-Йорка сообщают, что анархисты, производившие в Чикаго беспорядки, имели ввиду привлечь в одно место как можно больше полицейских, чтобы истребить их посредством динамита и затем уже приступить на свободе к грабежам и поджогам. Этот адский план не удался благодаря выказанной полицейскими командами необычайной храбрости. Законодательное собрание Нью-Йоркского штата постановило увеличить состав нью-йоркской полиции на 500 человек»¹.

Так описывала реакционная русская пресса времен Александра III один из драматических эпизодов борьбы американских рабочих, имевший международное значение. Чикагские события, разыгравшиеся в майские дни и проходившие под лозунгом борьбы за установление 8-часового рабочего дня, окончились жесточайшим террором, направленным против рабочих.

«Выступление американцев на мировую арену,—писал Энгельс в Нью-Йорк г-же Виш-

невеккой 3 июня 1886 г.,—я считаю одним из важнейших событий этого года. Что для великих военных монархий означало бы крушение русского царизма—надлом их основ, то для буржуазии всего мира означает выступление на сцену классовой борьбы в Америке»².

Мировая буржуазия, видевшая и понимавшая рост и силу пролетариата, стремилась подавить малейшее проявление борьбы рабочих за свои права.

Подавление Парижской коммуны послужило сигналом к кровавым преследованиям рабочего класса не только во Франции, но и во всех частях света. И Америка, эта страна прокламированных демократических свобод, пошла по тому же пути. Американская буржуазия не отставала от своих европейских собратьев.

В чрезвычайно сложных условиях развивалось рабочее движение Америки. Наличие огромных пространств свободных земель, куда мог уйти рабочий в случае недовольства условиями труда на фабрике или заводе, многонациональный состав пролетариата, состоявшего из немцев, русских, чехов, поляков, французов, итальянцев, евреев, которые бежали от невыносимо тяжелых отечественных условий в край призрачной свободы, — все это тормозило развитие классовой сознательности пролетариата, осложняло осуществление задач, стоявших перед рабочим движением.

«Америка всегда была,—писал Энгельс в выше цитированном письме,—идеалом всей буржуазии: богатая, великая, все развивающаяся страна с чисто буржуазными учреждениями,... без своего постоянного туземного пролетариата. Здесь всякий мог сделаться если не капиталистом, то во всяком случае независимым человеком, и всякий мог заняться на свои собственные средства и на свой собственный риск и страх производством или торговлей... Развитие американского пролетариата представляет собою на мировой арене явление совершенно исключительное: шесть месяцев тому назад никто не мог бы и предположить, что он вдруг выступит в таких организованных массах, что весь капиталистический мир в ужасе содрогнется»³.

² Письма И. Беккера, И. Диггена, Ф. Энгельса, К. Маркса и др. к Ф. Зорге и др., стр. 254. М. 1913.

³ Там же, стр. 254—255. М. 1913.

¹ «Всемирная иллюстрация» от 10/V 1886 г.

Эмигрировавшие в Америку иностранные рабочие привозили с собой взгляды и традиции, всю специфику рабочего движения своих стран.

Сектантская тактика Американской социалистической рабочей партии¹ отбросила в лагерь анархистов немало революционно настроенных рабочих, которые, разочаровавшись в легально-парламентских методах борьбы с капиталистами, приступили к организации боевых дружин.

Особенно сильны были анархистские настроения в Чикаго. Чикагские анархисты призывали к «пропаганде действием» и изучали военную науку. Часто с целью получения денег анархисты производили поджоги; имели место и отдельные террористические акты по отношению к представителям власти.

Во главе чикагских рабочих стояли анархисты: Август Шпис, М. Шваб, Альберт Парсонс, Самуил Фильден. Они же возглавляли редакции боевых газет «Arbeiterzeitung» и «Alarm».

Идеология этих вождей представляла смесь из анархизма и своеобразного признания марксистских принципов, по анархистски толковавшихся.

Организация с такой противоречивой идеологией не могла вести за собой рабочие массы сколько-нибудь продолжительное время.

Однако она сыграла и некоторую положительную роль, объединяя рабочих различных национальностей для совместных выступлений.

И Зорге и Энгельс неоднократно отмечали положительные черты в деятельности чикагских анархистов несмотря на их ошибочную, путаную идеологию.

В тот период рабочим движением Америки руководили две организации: «Рыцари труда», объединявшие полуквалифицированных и неквалифицированных рабочих, и Американская федерация труда, куда входили высококвалифицированные рабочие, объединенные в тредюнионы.

«Орден рыцарей труда», организованный в 1869 г. как тайная организация, вначале не принимал никакого участия в забастовках. Программа «Рыцарей труда» не была революционной — они основной своей зада-

чей считали взаимопомощь в рамках капитализма.

Но с подъемом массового рабочего движения в конце 70-х годов орден вышел из подполья и принял новую программу, ставившую задачей реорганизацию общества.

Лидеры ордена были против стачек, считая, что общество может быть реорганизовано при помощи кооперативного движения.

С начала 80-х годов «Орден рыцарей труда» стал быстро превращаться в массовую организацию, пополняемую неквалифицированными рабочими. Орден принимал в свои ряды и рабочих-негров.

За очень короткий срок «Орден рыцарей» стал самой влиятельной организацией неквалифицированных и полуквалифицированных рабочих. В 1886 г. число членов ордена доходило до 800 000, а буржуазия, напуганная ростом и влиянием ордена, с ужасом говорила, что орден является миллионной организацией, пытающейся перестроить общество на новых началах.

Несмотря на чрезвычайно умеренную программу ордена движение масс в 80-х годах, характеризовавшихся в Америке бурной концентрацией капитала и ростом эксплуатации рабочих, стихийно вылилось именно в форму стачек и бойкотов, которые проводили и организации ордена. Но стачки в ряде случаев проходили через голову лидеров ордена.

В этих стачках принимали участие тысячи рабочих.

Американская федерация труда отказывала в помощи стачечникам — неквалифицированным рабочим. Но вместе с тем на том этапе АФТ вела агитацию за 8-часовой рабочий день.

Очередной экономический кризис 1883 г., вызвавший сильную безработицу, стимулировал движение рабочих за сокращение 8-часового рабочего дня.

Федерация, насчитывавшая тогда лишь 50 000 членов, постановила на своем съезде 1884 г. подготовить к 1 мая 1886 г. демонстрацию за 8-часовой рабочий день.

Лидеры ордена высказались против борьбы за 8-часовой рабочий день.

«Разговоры о сокращении рабочего дня, — писал лидер ордена Паудерли, — без сокращения того зла, которое машинное производство приносит человеку, есть пустая трата энергии. То, чего рабочие добиваются для себя сокращением рабочего времени, будет отнято у них другим путем, пока владычест-

¹ Этой партией руководили приехавшие из Германии лассальянцы. Маркс, Энгельс, Зорге, Дидген неоднократно резко критиковали эту партию.

во железа будет существовать... Защитники 8-часового рабочего дня должны идти дальше уменьшения часов труда и добиваться справедливой и человеческой системы землевладения, контроля над машинным производством, железными дорогами и телеграфом, упорядочения денежной системы, для того чтобы иметь возможность пользоваться часами досуга»¹. Как выяснилось впоследствии, эта позиция Паудерли была обусловлена тем, что он был... просто подкуплен.

Несмотря на то, что обе организации — АФТ и «Орден рыцарей труда» — самостоятельно руководили движением разных слоев рабочих, борьба за 8-часовой рабочий день охватила широчайшие слои американского пролетариата. Рабочие — члены ордена вопреки уговорам своих вождей активно участвовали в борьбе.

В марте — апреле 1886 г. прокатились по Америке многочисленные стачки. Бастовали 100 000 железнодорожников в штатах Миссури, Техаса, в ряде мест произошли столкновения между властями и рабочими. Чикагские анархисты отнеслись сначала к движению сдержанно и даже осуждали его как безнадежную и беспомощную борьбу. Но когда движение за 8-часовой рабочий день стало массовым, анархисты изменили свою политику и оказали движению поддержку. Они горячо выступали на митингах и нередко советовали рабочим запастись оружием в день 1 Мая.

1 мая вспыхнула стачка на заводе косилок Мак-Кормика в Чикаго. Еще в феврале рабочие завода Мак-Кормика подверглись локату. Теперь борьба велась с необычайным ожесточением, усиливающимся еще благодаря тому, что Мак-Кормик нанял 300 вооруженных пинкертоновцев² для охраны штрейкбрехеров.

3 мая тредюнион, к которому принадлежали рабочие завода Мак-Кормика, созвал митинг, чтобы обсудить вопрос, на каких условиях можно заключать мир с предпринимателями. Шпис вскочил на импровизированную трибуну и обратился к рабочим с речью.

В это время с завода стали выходить штрейкбрехеры. Часть возмущенных рабочих бросилась на них. Завязалась схватка. С обеих сторон в изобилии летели камни. Кто-то поспешил известить полицию. Через несколько минут появился первый отряд полицейских в 75 чел., за ним второй, тре-

тий, четвертый. Полиция была встречена камнями. Тогда без всякого предупреждения полисмены открыли огонь по толпе, 6 чел. было убито и много ранено; среди них — женщины и дети. После этого полиция покинула площадь.

На другой день на страницах «Arbeiterzeitung» появился боевой призыв к чикагским рабочим, известный под именем «циркуляра мести». Автором его был Август Шпис.

Вот его текст:

«Месть! Месть! Рабочие, к оружию! Трудящийся народ, сегодня после обеда цепные псы ваших эксплуататоров убили 6 ваших братьев у Мак-Кормика. За что убили они их? Потому что те имели смелость быть недовольными участью, которой ваши эксплуататоры наделили их. Они требовали хлеба, им отвечали свинцом, помня о том факте, что таким образом действительно всего можно привести народ к молчанию! Много, много лет переносили вы без сопротивления всякие унижения, мучились с раннего утра до позднего вечера, терпели лишения всякого рода, приносили в жертву даже своих детей — все для того, чтобы наполнять сокровищницы ваших господ, все для них! И теперь, когда вы выступаете перед ними и просите у них облегчения своей доли, они в благодарность за ваши жертвы направляют на вас своих цепных псов, полицию, чтобы излечить вас от недовольства свинцовыми пулями. Рабы, мы заклинаем вас всем, что для вас свято и дорого, отомстите за это возмутительное убийство, которое сегодня постигло ваших братьев и которое может быть завтра уже постигнет и вас. Трудящийся народ, Геркулес, ты стоишь на распутье. За что высказываешься ты? За рабство и голод или за свободу и хлеб? Если ты выскажешься за последнее, то не медли ни минуты; тогда, народ, к оружию! Уничтожение зверей во образе человека, называющихся твоими властелинами, беспощадное их уничтожение — таков должен быть твой лозунг. Вспомни героев, удобивших путь к прогрессу, свободе и к человечности своею кровью, и стремись стать достойным их.

Ваши братья!!»³.

Воззвание было отпечатано в 5 тыс. экземпляров на английском и немецком языках и раздавалось на улицах.

Рабочие кварталы негодовали. На следующий день, 4 мая, на Сенной площади было назначено собрание. На митинге выступали Шпис, Парсонс и Фильден. Часов около 10

³ Ф. Зорге «Рабочее движение в Соединенных штатах», стр. 248. СПб. 1907.

¹ Паудерли «30 лет труда», стр. 514.

² Так назывался весь тот сброд, который шел на службу полиции, охраняя интересы предпринимателей.

митинг закончился, и рабочие стали расходиться. Осталось несколько сот человек, беседовавших с Фильденом. Вдруг появился отряд полисменов в 176 чел., потребовавший, чтобы рабочие немедленно разошлись. Фильден стал возражать, указывая на вполне мирный характер собрания. И в этот момент вдруг произошло нечто непредвиденное и страшное. Среди полицейских разорвалась динамитная бомба, брошенная с провокационной целью агентами буржуазии. Тогда обе стороны немедленно открыли огонь. Через несколько минут на опустевшей площади валялись только трупы и тяжело раненные.

Взрыв бомбы был приписан анархистам. Буржуазные газеты, захлебываясь от злобы и ненависти, представляли анархистов налетчиками и грабителями. Буржуазная пресса вопила об отмщении и требовала казни анархистских вождей. Не отставала от своих собратьев по классу и русская буржуазия. Газета «Новое время» занималась такими измышлениями: «Из Филадельфии сообщают в «Times», что во время последних беспорядков в Чикаго толпа анархистов ворвалась в аптекарский магазин и стала пить какие-то жидкости, полагая, что это спирт. Многие из них отравились тинктурами, восемь человек умерло в страшных мучениях, других должна постигнуть та же участь»¹.

Называя рабочих грабителями, не признающими прав собственности, газета призывала на них все кары. Злоба и ненависть буржуа усиливались при воспоминании о недавней мужественной борьбе морозовских рабочих в России.

Все рабочие собрания в Америке были запрещены. «Arbeiterzeitung» должна была проходить через цензуру начальника полиции. Реакция свирепствовала вовсю.

5 мая вся редакция и типографские рабочие «Arbeiterzeitung» были арестованы. Реакционная газета «Московские ведомости», издававшаяся мракобесом Катковым, перекликаясь с американской буржуазией, так описывала разгром редакции:

«5 мая в конторе газеты Спайса «Arbeiterzeitung» был обыск и арестовано 25 типографщиков по обвинению в убийстве полицейских. При обыске было найдено много оружия, динамита и красных флагов с самыми возмутительными надписями и сверх того, говорят, спрятанный человек, вооруженный револьвером и кинжалом. Замечательно, что из всех арестованных нет ни одного американца, а все иностранцы. В пользу пострада-

давших от беспорядков полицейских и их семей открыта подписка, и в один день собрано до 12 000 долларов»².

17 мая присяжные (grand jury) вынесли постановление о предании суду Августа Шписа, Михаила Шваба, Альберта Парсонса (который добровольно предал себя в руки полиции), Адольфа Фишера, Георга Энгеля, Самуила Филена, Луи Лингга, Эскара Ниби, Рудольфа Шнаубельта и Вильгельма Зелигера.

Шнаубельту удалось бежать. Предатель Зелигер выдал всю организацию и был освобожден. Остальные 3 должны были быть судимы.

Суд взбешенной буржуазии над пролетариями начался 21 июня 1886 г. Это был длинный и жалкий фарс, долженствовавший изображать правосудие. Присяжные и свидетели были подкуплены. И все же несмотря на это не удалось установить прямую связь кого-либо из обвиняемых с бросившим бомбу. Но напрасно Шпис и Фильден отрицали свою связь со взрывом, напрасно Парсонс доказывал, что он не ожидал никаких беспорядков на митинге, иначе он не взял бы с собой жену и детей, напрасно Фишер и Энгель ссылались на то, что они в это время сидели дома и играли в карты, а Шваб и Ниби доказывали, что они даже не присутствовали на митинге. Убийство полицейских было лишь предлогом, чтобы сорвать всю злобу буржуа на неповинных рабочих.

20 августа Шпис, Фильден, Шваб, Парсонс, Фишер, Энгель и Лингг были приговорены к смертной казни, а Ниби—к 15-летней каторге.

Шваб и Фильден обратились с просьбой о помиловании к губернатору штата, и им казнь была заменена пожизненным тюремным заключением, Лингг покончил самоубийством, не дожидаясь казни. Остальные были повешены. Они встретили казнь мужественно.

Когда петля уже была наброшена на шею Шписа, он воскликнул: «Настанет время, когда наше молчание в могиле слышнее будет наших голосов при жизни». Последние слова Парсонса были: «Пусть раздастся голос народа», а Фишер, взойдя на эшафот, улыбаясь заявил: «Это счастливейшие минуты моей жизни».

Ньюйоркский буржуазный мир неистовствовал после приговора над анархистами: «Let them hanged!» («Пусть висят!»)—злорадствовали буржуа, получив известие, что казнь совершена.

¹ «Новое время» от 4/16 мая 1886 г.

² «Московские ведомости» от 2 мая 1886 г.

Таков был последний акт чикагской трагедии.

В то время как лассальянская социалистическая рабочая партия отказалась взять под свою защиту участников чикагского процесса, Энгельс в письме к Зорге от 16 сентября 1886 г. писал:

«В такой непосредственной стране, как Америка... люди лучше всего могут выяснить себе свои собственные общественные интересы, делая ошибки за ошибками. Всего этого не избегнут и рабочие; путаница взглядов тредюнионистов, социалистов, «Ордена рыцарей труда» и т. д. будет в их рядах некоторое время занимать видное место, пока, наконец, рабочие после целого ряда испытаний сами не проумнеют. Но суть в том, что рабочие втянуты в движение, что движение все идет вперед и что разорваны цепи; и пойдет оно более быстрым темпом чем в какой-либо другой стране, хотя развитие его примет своеобразный и кажущийся с теоретической точки зрения сумасшедший ход»¹.

События на Сенной площади в Чикаго показали массам весь вред анархистской тактики, дающей лишь новое оружие в руки врага. Несмотря на то что бросивший бомбу остался неизвестным, этот акт приписали анархистам, и их вожakov судили со всей жестокостью, на которую способны взбешенные буржуа.

Рабочие стали отходить от анархистского движения.

Чикагская трагедия послужила поворотным пунктом в сознании рабочих и способствовала восприятию ими социалистических идей.

В годовщину казни чикагских рабочих в 1888 г. русская рабочая газета в Америке «Знамя» писала:

«Многие из тех, которые два года тому назад были так ожесточены против анархистов и требовали их казни, начинают сожалеть, зачем их лучше не отправили в тюрьму».

Та же газета, разоблачала вслед затем проделки буржуазии:

«Тысячи людей убеждены теперь в том, что большинство свидетелей в этом процес-

се было подкуплено и давало ложные показания. Теперь сильно распространено мнение, что эти люди были повешены только за свои политические взгляды.

Социалисты и анархисты продолжают свою прежнюю деятельность. Они устраивают почти каждый вечер свои собрания, причем произносят на них такие зажигательные речи, какие не произносились еще никогда раньше, до казней»².

В цитированном выше письме Вишневецкой от 3 июня 1886 г. Энгельс писал по поводу чикагских событий: «Последний буржуазный рай на земле быстро превращался в чистилище, и только интенсивное, подобное штурму, развитие едва оперившегося американского пролетариата может помешать тому, чтобы оно, как и Европа, не стало преисподней... Теперь они (американские рабочие массы.—О. Ж.) внезапно появляются такими организованными массами, что весь капиталистический класс охватывается ужасом. Я желал бы только, чтобы Маркс до этого дожил».

Состоявшийся в декабре 1888 г. съезд Американской Федерации труда решил увековечить героический эпизод майской борьбы 1886 г. ежегодной демонстрацией.

А Парижский конгресс II интернационала (14—21 июля 1889 г.) постановил:

«Организовать в одно, всегда определенное время, большую международную манифестацию и таким образом, чтобы во всех странах и во всех городах в один условленный день трудящиеся предъявили общественным властям требования ограничения законом рабочего дня до восьми часов».

Так как подобная манифестация уже назначена на 1 мая 1890 г. Американской Федерацией труда (American Federation of Labour) на конгрессе этой федерации в Сан-Луи в декабре 1888 г., то этот же день принимается и для международной манифестации.

Трудящиеся различных наций организуют эту манифестацию так, как это позволяют им условия их страны»³.

¹ Письма И. Беккера, И. Диггена, Ф. Энгельса, К. Маркса и др. к Ф. Зорге и др. Стр. 263. М. 1913.

² «Знамя» от 11 ноября 1888 г. Нью-Йорк.

³ «Материалы к истории I и II интернационалов», стр. 172.

Бригада ИКП истории: С. Сергеев, Е. Косминский, О. Липатова, И. Сухов

«ИСТОРИЯ. ЭПОХА ФЕОДАЛИЗМА». А. Гуковский и О. Трахтенберг. Изд. Учпедгиза. 1933, 263 стр.

1

Главная задача составителя руководства по истории—показать историю не в статике, а как живой поток конкретных событий, диалектически развивающихся. При таком изложении учебник никогда не будет скучным, сухим и бесцветным.

Но, к сожалению, именно этими отрицательными качествами отличается учебник Трахтенберга и Гуковского, до сих пор являвшийся основным пособием по истории для средней школы.

Тенденция схематизирования, пользования голыми формулами, характерная для этого учебника, на что уже было указано в статье тов. Осипова «Скелеты в школе», помещенной в «Правде», особенно ярко сказалась в освещении истории античного мира.

Неоспоримо, что изложение средневековой истории Запада необходимо начать с изображения поздней Римской империи и показать на конкретных исторических фактах процесс феодализации Рима во всех сферах жизни, начиная с Диоклетиана—Константина и через Феодосия к Аркадию—Гонорию.

Исторический материал, характеризующий этот период, достаточно богат. Однако, составители предпочли дать не самый исторический процесс, а ограничиться лишь высказыванием некоторых общих социологических понятий, совершенно не наполненных конкретным содержанием.

Так, по вопросу о колонате авторы, кратко сообщив, что латифундии стали разбиваться на мелкие участки, которые передавались прикрепленным к земле колонам, пишут, что колонат поглощал не только бывших рабов, но и свободных крестьян, и, в двух словах изложив процесс превращения свободных крестьян в колонатов, говорят, что колонат был распространен в ряде провинций. В заключение приводят цитату из Энгельса. И это все по коренному вопросу римского общества поздней империи.

Спрашивается, что из этих совершенно голых положений-комментариев может извлечь не только юный, но и взрослый читатель? Что здесь специфически римского? Где во всем этом Римская империя с ее напряженной жизнью, с внутренней и внешней борьбой?

Как же конкретно происходил процесс закрепощения колонатов и переход римского общества в средневековье? Это конкретное в учебнике не показано.

С Римской империей самым непосредственным образом связывается Византия. Между тем в разбираемом учебнике история Византии стоит сама по себе, вне связи с историей Рима.

Перечислив составные части Византийской империи, указав на рост ее границ в VI в., авторы ограничиваются следующим замечанием:

«Это огромное государство также имело феодальное устройство. Однако вследствие значительного развития товарно-денежных отношений центральная государственная власть в Византии была сильнее, чем в феодальной Западной Европе» (стр. 45).

Кратко, но неубедительно! Здесь нет и намека на подлинную историю Византии эпохи Юстиниана с борьбой «синих» и «зеленых», напряженной законодательной деятельностью, ересями, соборами и иконоборством, аграрными законами, с ее огромными торговыми связями, протянувшимися до Индии и Китая.

Аналогично изложена и история арабского халифата, затерявшаяся где-то между историей Византии и крестовых походов.

Конкретность, наглядность, органичность, люди и факты в этом изложении совершенно отсутствуют. Нет ни Абассидов, ни Омайядов, ни Кордовы, ни Гарун-Аль-Рашида, ни Авицены, ни Аверроэса, а главное, нет самого халифата, нет его исторической значимости и т. д.

Несколько конкретнее изложена история крестовых походов, хотя самая интерпретация крестовых походов до чрезвычайности схематизирована и упрощена. Слишком подчеркивается роль ломбардских городов как «заправил походов», тогда как известно, что ломбардские города возвышаются сами во время крестовых походов. С другой стороны, совершенно не отмечена роль южно-итальянских городов (Амальфи, Неаполь). Слишком общо объяснено отношение католической церкви к Византии и к крестовым походам. А главное, не вырисовывается конкретное, живое западноевропейское общество, из недр которого вышли крестовые походы. В изложении совершенно затерялась католическая церковь, важнейший элемент средневекового общества. Читателю остаются неясны как причины ее возникновения, так и причины ее тысячелетней устойчивости и даже руководства такими грандиозными событиями мирового значения, как крестовые походы. Авторы ограничиваются следующими словами: «Ведя свое хозяйство более умело (!—**Бригада**) чем светские феодалы и выколачивая из крестьян больше продуктов, церковь раньше других начала продавать продукты своего хозяйства» (стр. 28—29).

Но спрашивается, почему церковь вела свое хозяйство более умело и выколачивала у крестьянина больше продуктов? Почему этого не могли сделать сеньоры и король?

Собственно выдвигается один из католических епископов—епископ Рима (с IV в. он называется папой). Авторитет папы постепенно

растет. Складывается убеждение, что папа римский — наместник главного «святого» — Петра, который будто бы основал римскую церковь. Это поверие усиленно поддерживалось, так как оно чрезвычайно повышало авторитет папы и помогало сплотить всю католическую церковь в единую централизованную организацию» — пишут авторы на стр. 29.

Опять возникает вопрос, кто же все-таки папа, почему возрастал его авторитет и т. д. Само собой разумеется, составитель учебного руководства не может давать развернутых ответов на все эти вопросы, но не в этом дело. Все эти ответы получились бы сами собой, если бы авторы пошли по правильному пути, следуя за движением самого общества, а не раскладывая его по отдельным социологическим полочкам. Благодаря такого рода кромсанию исчезло из учебника, например, такое важное явление позднего средневековья, как Столетняя война (!). Между тем лишь на фоне Столетней войны могут быть исторически правильно поняты крестьянские восстания XIV—XV вв.

Кроме того, Столетняя война знаменует собой целый переворот во всех сферах общественной жизни средневековой Европы. Это — время новой военной (огнестрельной) техники, массового боя, саперного искусства, конец «рыцарского» и начало «дворянского» феодализма. Все это в «Истории» если и имеется, то разбросано по разным местам и не образует законченного целого.

Сказанное может быть отнесено и к параграфу о Ренессансе. Все, что в нем говорится, слишком обще, схематично, абстрактно и потому не оставляет никакого следа в сознании. Было бы куда лучше вместо этих рассуждений ярко показать, например, Леонардо да-Винчи и на этой многогранной фигуре выяснить облик Возрождения, само собой разумеется, не отрывая личность от конкретных социальных условий, но иллюстрируя ею эти условия. Что на самом деле может дать следующая сухая характеристика Макиавелли, одной из интереснейших и ярких фигур эпохи итальянского Ренессанса:

«Флорентинец Макиавелли (1439—1527) требует полного разрушения феодальных порядков и утверждает, что богатые граждане (буржуазия) — вот кто должен управлять государством. Для того же, чтобы построить такое буржуазное государство, Макиавелли рекомендует не брезгать никакими средствами» (стр. 8).

2

В главах, посвященных разложению феодализма в Западной Европе (глава X—XV), учебник сохраняет все свои отличительные свойства: вялое и тягучее социологизирование, методологическую путаницу, совершенную беззаботность в отношении исторических фактов, нечеткость и беспорядочность мысли и изложения, стилистическую неряшливость.

Ярче всего эти черты сказываются в самой ответственной главе — главе об английской революции. Ничего нельзя разобрать в борьбе классов и партий до 1645 г. Пресвитериане и индепенденты упоминаются лишь после 1645 г. и притом лишь в связи с церковной реформой. При этом выходит, что пресвитериане «ограни-

чивались требованиями упразднения епископов и передачи церковного управления в руки выборных пресвитеров (священников)» (стр. 187). Пресвитеры — вовсе не священники, как известно и авторам, давшим правильное разъяснение этого термина на стр. 159. Реформа 1645 г., по мнению авторов, ввела в армию демократический распорядок — совещания «агитаторов», о которых на стр. 186 сказано, что их выбирала каждая воинская часть. На стр. 188 уже говорится, что агитаторов выбирают только солдаты-левеллеры. Авторы сочинили программу левеллеров начала XVII в. (стр. 187—188). Они заставили кромвелевскую армию влиять на дополнительные выборы в парламент, имевшие в действительности место еще до создания этой армии (стр. 287). Они совершенно исказили «Декларацию и билль о правах» (1689 г.), утверждая, что эти документы «сводили роль короля к нулю, превращая его в ширму» (стр. 195). У короля вовсе не было отныне право «вето», как думают авторы, было «отнято» лишь право приостанавливать действие законов. Напрасно авторы называют колонии, не признавшие республику, «южноамериканскими» (стр. 190).

Нет возможности останавливаться на всех неясностях, неточностях и противоречиях учебника. Укажем только на грубейшие фактические ошибки. Говоря об английской и голландской остиндских кампаниях, авторы прибавляют, что голландская была основана раньше (стр. 140). Это неверно. Неверно также и то, что голландцы в начале XVII в. были принуждены уступить место в Индии англичанам (стр. 140—142). Ведь голландцы только начали утверждаться в Индии в начале XVII в. и еще долго сохраняли там перевес. По мнению авторов, Франция как колониальная держава выдвигается раньше чем Голландия и Англия (стр. 141). Грубейшая хронологическая ошибка: колониальные войны между Англией и Францией, как пишут авторы, начинаются в конце 80-х годов XVIII столетия, в то время как они в основном закончены в 1763 г.

По мнению авторов, общая десятина уплачивалась папе (!) (стр. 145). Но для перевозки в Рим этой десятины, которая уплачивалась натурой, пришлось бы мобилизовать большую часть перевозочных средств средневековой Европы, и что бы стал делать папа с горами хлеба, сена, испорченных овощей и тухлых яиц! Неверно дана история развития огнестрельного оружия (стр. 173). Лейден напрасно назван «североголландским городом» (стр. 160). Жак Кер жил в XV в., а не в XVI или XVII (стр. 164). Только путаницу может внести цитата о вольностях времен Хлодвига, который к тому же жил не в VI, а в V и в начале VI в. (стр. 165).

Ошибок такого рода немало.

3

Еще хуже обстоит дело с историей России. И в главах по истории России нет показа исторической действительности и событий, нет живых людей и их действий, нет классов в их взаимозависимости и в борьбе. Ряд основных вопросов обойден, допущены методологические ошибки.

В главе «Возникновение феодального строя в Восточной Европе» авторы, не дав истории процесса разложения родового строя и процесса классовобразования, на стр. 90 заявляют: «Ни у славян, ни у финноз к IX в. мы не находим еще выделившихся классов». В свете положений Энгельса о путях образования классов, в свете конкретных фактов русской истории IX в. (описывать которые здесь нет возможности) несостоятельность выдвинутого авторами положения становится вполне очевидной.

Однако, чтобы перейти к разбору Киевского государства, авторам учебника не обязательно ввести в действие классы, поэтому на стр. 91 они говорят о их появлении, но вне времени и пространства.

Не найдя в IX в. классов (стр. 90) и не сообщая, к какому историческому сроку относятся их появление (стр. 91), авторы на стр. 92 вдруг неожиданно заявляют: «В IX и в начале X в. в Восточной Европе мы уже находим несколько значительных государств».

При разборе вопроса о появлении крупного землевладения авторам надо было пораздо резче, конкретными историческими фактами проиллюстрировать ленинское положение, что крепостничество в России известно со времени «Русской правды».

Упомянув на стр. 95 о росте городов в X и XI вв., авторы ни единым словом не обмолвились о том, что город в эту эпоху является «феодальным городом», «резиденцией феодала». Остановившись на классовой борьбе в Киеве, авторы совершенно не объяснили характера этой борьбы.

На стр. 97 авторы ограничились указанием, что народные массы в 1071 г. выступили против «боярской религии» и насильственного крещения, и совершенно не показали, что дело совсем не в борьбе с религией, а в том, что за религиозной завесой скрывалась борьба народных масс против феодалов, закабалявших эти народные массы, и что Новгород, поднявшийся на эту борьбу и прогнавший феодалов, шел в этот период во главе этой борьбы. Вообще богатейшая история классовой борьбы в Новгороде авторами показана совершенно недостаточно (стр. 112—113).

На стр. 100 учебника учащиеся узнают, что «орды печенегов и половцев» сильно разорили приднепровские земли.

Кто такие печенеги и половцы? Откуда они взялись? Где и когда обосновались? Все это для учащихся покрыто мраком неизвестности: авторы этого не объясняют. Ни единым словом авторы не обмолвились и о характере «хазарского царства» и его влияния на Киевскую Русь.

На стр. 107, где сказано, что крестьяне с феодалами «боролись как умели», надо было резче подчеркнуть, что в ответ на усиление феодально-крепостнической эксплуатации усилилась борьба крестьян. Таким образом, богатая содержанием борьбы эпоха по существу совсем опущена в учебнике.

Не показаны особенности новгородского феодализма, не показаны четко его колонии и недостаточно подчеркнута феодально-хищническая эксплуатация, осуществлявшаяся и торговым капиталом и боярами в этих колониях; совсем мало сказано о связи Новгорода с Западом и о влиянии Запада на Новгород.

На стр. 118 авторами выдвинуто совершенно неверное положение, что якобы «в Новгороде беднота готова была поддержать Москву, чтобы избавиться от гнета новгородских бояр». В том-то и суть, что новгородские бояре в 80-х годах XV столетия шли уже вместе с Иваном III, поддерживали его и усиливали феодально-крепостническую эксплуатацию новгородских народных масс, опираясь на него.

Не выдерживает совершенно никакой критики положение авторов, что «в одном отношении, однако, положение крестьян как будто улучшилось. В XV в. появляется право «отказа», т. е. право ухода крестьян от владельцев. В «судебнике» (сборнике законов) 1497 г., изданном при царе Иване IV, есть статья «о крестьянском отказе» (стр. 120).

Здесь две ошибки: во-первых, совершенно неверно, что «судебник» 1497 г. был издан при Иване IV. До сих пор издание «судебника» 1497 г. связывали с именем Ивана III, судебник же Грозного, как известно, датирован 1550 г. Во-вторых, установление «Юрьева дня» и так называемого права «отказа» совершенно не облегчало крепостной эксплуатации, а являлось одним из основных этапов усиления крепостничества и оформления его в законоположениях. Таким образом авторы по сути дела поддерживают легенду, пущенную буржуазно-крепостническими историками об установлении права «отказа» как о выражении заботы феодального государства о крестьянстве.

В разделе «Возникновение Московского государства» (стр. 114—121) авторы ограничились лишь кратким упоминанием о захвате Новгорода, Твери и других удельных княжеств. Таким образом ускользнула богатая событиями история борьбы московских князей как с удельными княжествами, так и с Золотой ордой и за земли и за объект крепостнической эксплуатации — за крестьянство.

Не дав конкретного описания и достаточного анализа «собираания» Московской Руси, авторы не смогли показать и феодально-крепостнической политики Ивана IV Грозного в условиях XVI столетия, не дали достаточного анализа «копичины» как организованной силы крепостников-помещиков и совершенно обошли вопрос о происхождении абсолютизма.

На стр. 205 авторы учебника озаглавили один из разделов (§ 46) «Новое крепостное право». Почему «новое», для учащихся остается совершенно непонятным.

Известно, что крепостничество существовало в России очень давно, что крепостное право как юридическая категория возникло отнюдь не в XVI в., а гораздо раньше. Например судебник Ивана III, устанавливая «Юрьев день», говорит о крепостном праве как о давно существующем факте.

В указе Бориса Годунова 1597 г., о котором, кстати сказать, в учебнике не сказано ни одного слова, крепостное право также трактуется как давно существующее (попутно отметим, что и об указе Василия Шуйского 1606 г. о 15-летней давности сыска беглых крестьян в учебнике даже не упоминается).

На стр. 211 в разделе «Крестьянская война начала XVII в.» авторы пишут: «Союз холопа, крестьянина, казака и дворянина не мог быть прочным». Что подобный «союз» не мог быть прочным, вполне понятно: союза, о котором говорят авторы, не существовало. Дворянство

и зажиточное казачество стремились использовать движение крестьянства в своих интересах, и известно, что когда такие попытки не удались, Ляпунов и Пашков «отехали» от восставших.

И в этом разделе не показана конкретная история событий.

В главах, посвященных истории XVII и XVIII вв., необходимо было бы остановиться на предыстории пролетариата в России и на конкретном материале образно показать формирование крепостных рабочих и появление вольнонаемного труда. Необходимо было разобратить пути перерастания ремесла в мануфактуру.

В разделе о ремесле в городе в учебнике (стр. 218) имеется голое утверждение, что «в большинстве городов местные ремесленники работали на узкий рынок, очень часто даже прямо на заказ», в то время как для XVII в. характерным является уже развитие производства, рассчитанного на потребности относительно широкого рынка.

В разделе «Первые шаги крупной промышленности» авторы учебника ограничиваются следующей фразой: «Кое-где начала появляться и крупная промышленность». Не показано, в каких условиях работали предшественники современных пролетариев на заводах в XVII в., в то время как об этом периоде имеются достаточные сведения. Не дана характеристика рабочего люда, который обслуживал широко развитое судоходство, не показано, что в связи с колонизацией Сибири царь Иван IV Грозный дал жалованную грамоту промышленникам, купцам Строгановым, для розысков руды и варки соли в Пермской земле и использования «неписьменных и нетяглых людей» как рабочей силы. В учебнике (стр. 218) упомянут лишь один завод Винюса. Между тем существуют интересные данные о других предприятиях подобного рода¹.

Авторами совершенно не использован также собранный Археологической комиссией интереснейший материал о личном составе заводов² и о борьбе приписных крестьян против новых форм эксплуатации.

В разделе «Городские восстания в XVII в.» авторы ограничиваются общими фразами, не вскрыв смысла денежных бунтов, не показав участников этих бунтов. Предыстория рабочего класса в XVIII в., в так называемую «петровскую эпоху», также не развернута, не показан усиленный процесс развития мануфактур, не упомянуто, что имелось 223 крупных предприятия, что увеличивалась приписка крепостных рабочих, например: к тульским заводам было приписано 508 дворов; к 9 пермским—25 тыс. рабочих; к казенной парусной фабрике в Москве—1162 рабочих; на полотняной фабрике Тамеса в Москве работали уже

841 рабочий на 443 станках. Не подчеркнуто, что к концу XVIII в. (в 1796 г.) число предприятий возросло до 3161, а стоимость общего производства фабрик составляла 3548 тыс. руб. На стр. 246 учебника имеется неправильное указание, что к концу XVIII дворянская фабрика вытеснила купеческую. Не показаны так же характерные и для XVII и для XVIII вв. и слившиеся в 1773 г. с крестьянской революцией—пугачовщиной—стремления крестьян уйти с заводов.

В разделе «Рост торговли в XVII в.» авторы подчеркивают роль торгового капитала, но откуда он взялся, каково было значение местных и общероссийских рынков, иностранного торгова, какова была роль крупного и мелкого скупщика, совсем не объяснено.

В разделе «Крестьянская война на Украине», на стр. 226: «Однако размах крестьянского движения и его антикрепостнический характер начинали пугать казацкого «старшину», и в то же время не объяснено своеобразие участия «старшин» в крестьянской войне.

Верно положение, что против усиливавшейся крепостной эксплуатации казацких верхов и польского помещика (шляхты) восстали крестьянство и казачество. Но своеобразие восстания состояло в том, что в этом восстании, направленном против крепостной эксплуатации крестьянских масс верхами украинского казачества и польской шляхтой, на известных стадиях сливались два разнородных по своему значению и характеру потока борьбы: с одной стороны, крестьянская борьба против крепостничества, с другой стороны, выступление украинских казацких старшин и имущего казачества против польского помещика за право свободно угнетать и кабалить украинские казацкие низы—крестьянство. Авторы совершенно не вскрыли этих важнейших моментов.

В трактовке крестьянской революции авторы не подчеркнули роли феодального государственного аппарата как центра организации всех сил для борьбы с крестьянской революцией.

На стр. 235, разъясняя причины поражения крестьянской войны 1670—1671 гг., авторы не подчеркнули стихийности, раздробленности восстания по сравнению с организацией правительственных войск. Разинцы не могли устоять против регулярных правительственных войск, имея слабое вооружение. Кроме того необходимо было подчеркнуть важнейшее замечание товарища Сталина, исключительно ярко характеризующее идеологию вождей крестьянских восстаний: «Говоря о Разине и Пугачове, никогда не надо забывать, что они были царистами: они выступали против помещиков, но за «хорошего царя». Ведь таков был их лозунг»³.

Итак, едва ли могут быть два мнения об учебнике Трахтенберга и Гуковского. Этот учебник непригоден для преподавания, не внушает учащимся интереса к истории и не дает им хотя бы основных знаний.

¹ См. «Крепостная мануфактура в России». Ч. 1-я. Труды археографической комиссии. Материалы по истории экономического развития России, стр. 331.

² Там же, стр. 38, 116, 124.

³ Беседа с Людвигом.

Бригада ИКП истории: Ф. Козлов, Ф. Фрумкина

«ОЧЕРКИ ИСТОРИИ РЕВОЛЮЦИОННОГО ДВИЖЕНИЯ». Под редакцией Л. Рыклина. Партиздат. 1933. 416 стр.

Настоящее издание «Очерков истории революционного движения» значительно переработано по сравнению с первым изданием (вышедшим в начале 1933 г.) этой книги.

Последнее издание (конца 1933 г.), безусловно, значительно усовершенствовано по сравнению с предыдущим: исправлен ряд крупных методологических ошибок, введена новая глава о Великой английской революции, в некоторых случаях использованы новые материалы (например выдержки из писем Сейрайе), книга снабжена историческими картами, иллюстрациями.

Однако «Очерки» остались тем типом учебника, в котором цитаты, общее социологизирование доминируют над изложением конкретного исторического процесса.

Партией дана директива решительно «ломать» тип схематического учебника, и для создания нового типа учебника организованы группы авторов, уже приступившие к делу.

Однако новый учебник будет готов, как известно, лишь к осени 1935 г. Ближайший же учебный год надо обеспечить учебными пособиями.

Необходимо до появления нового учебника внести существенные изменения и улучшения в рецензируемый учебник, чтобы сделать его возможно более приемлемым для употребления в комвузах в текущем учебном году.

Разберем его с этой точки зрения.

Положительным в настоящем издании является введение главы о Великой английской революции. Но изложение и оформление этой главы весьма неудачны. Так, экономика, соотношение классовых сил предреволюционной Англии показаны совершенно недостаточно. Освещая состояние торговли и промышленности Англии накануне революции, авторы ограничились несколькими сухими хронологическими и статистическими справками.

Говоря об аграрном строе Англии накануне революции, авторы не показали борьбы в деревне за землю, процесса превращения копигольда в лизгольда.

На стр. 8 история реформации в Англии изложена так, что выходит, будто Генрих VIII единолично совершил реформацию (!). На стр. 11 имеется совершенно недопустимая формулировка: «Старые феодальные повинности лендлорд заменяет капиталистическими». Чем? Повинностями? Ненаучность, неправильность этой формулировки ясна без комментариев.

Причины революции авторы сводят к финансовому вопросу: к монополиям и штрафам.

поводом или, как они выражаются, «сигналом» революции считают новые налоги. В изложении авторов получается, что началом революции явились реформы Долгого парламента (стр. 12, 13). Авторы не осветили расстановки классов накануне и в момент революции. Так, на стр. 13 на сцену выступили «имущие» классы, сразу же обнаружившие трусость и колебания. Кто эти и мущ и е классы? Это не показано.

Не разъяснено, кто такой Кромвель. Авторы ограничиваются фразой: «Тогда на защиту революции поднялись широкие народные массы. Под их давлением была реорганизована армия, во главе которой стоял Кромвель» (стр. 13),

В изложении авторов не упомянуты... партии. Просто нет пресвитериан, индепендентов, левеллеров. Левеллеры, правда, появляются, но только после установления республики. Бегство короля и вторая гражданская война просто не освещены. На стр. 18 разгон «охвостья» изображен так, что выглядит революционным актом.

Кромвель все время действует под влиянием «имущих» классов. Но ведь «Сити» также «имущие»! Бесформенный термин «имущие» уводит авторов, а вслед за ними и учащихся, в непреходимые дебри путаницы.

Причины реставрации, в сущности, не проанализированы, ибо нельзя назвать анализом причин реставрации несколько строк на стр. 20.

Причины поражения левеллеров, причины их разгрома не объяснены.

В главах о первоначальном накоплении и об аграрной революции авторы ограничиваются в первой — справками о прибылях торговых компаний и несколькими цитатами; во второй — справками о биллях, об огораживании и также несколькими цитатами. Грандиозная историческая картина процесса первоначального накопления, являющаяся историей экспроприации колоссальных масс трудящихся, освобождения их от средств производства, вписанная «в летопись человечества пламенеющим языком меча и огня» (Маркс), не развернута перед читателем; нет ни слова о кровавом законодательстве против экспроприированных, об ужаснейших страданиях предшественников современного пролетариата или, как их называл Маркс, «отцов теперешнего рабочего класса». Авторы не использовали богатейшего материала, который имеется о положении этого предпролетариата у Маркса в главе о «так называемом первоначальном накоплении».

Разделы «Промышленность Англии накануне промышленного переворота», «Итоги эпохи первоначального накопления», «Промышленная революция» и все остальные разделы до главы о «Великой французской революции» при всех достижениях: правильные общие установки, сравнение капиталистической и социалистической индустриализации, увязка с современностью — не исторические главы, а извлечение из политэкономии, причем извлечение неполное, ибо, характеризуя капитализм, характеризуя итоги промышленного переворота (стр. 46), авторы обошли такие важнейшие элементы капиталистического способа производства, как анархия производства, кризисы и др.

Нам кажется, что первую главу надо было бы написать в ближайшем же издании заново.

В главе III «Чартистское движение в Англии» предисловие и выводы занимают 50% текста.

В введении авторы лишь мельком касаются вопроса о связи чартистского движения с демократической партией конца XVIII в.

Характеристики течений в чартизме, идеологии вождей чартизма, хартии оторваны от истории развития чартизма, выделены в особую главу, что, как нам кажется, должно быть изменено в следующем издании. Также необходимо значительно пополнить историю чартистского движения в целом, ибо она ограничена в рассматриваемом учебнике историей 3 петиций.

В главе о «Великой французской революции», где правильно и четко показано революционное значение якобинства, в настоящем издании как и в предшествующем неоднократно повторяется безоговорочное утверждение, что Великая французская революция решительно ликвидировала феодальный строй (стр. 51, 88, 110—111 и др.), причем не оговорено, что Великая французская революция решительно уничтожила феодализм лишь в той мере, в какой могла его уничтожить буржуазно-демократическая революция, происходившая в таких исторических условиях, когда не было никаких шансов на перерастание ее в социалистическую, когда пролетариат не был гегемоном в революции.

Из отсутствия этой оговорки проистекли у авторов противоречия и неясности в трактовке вопроса об экономической политике якобинцев: 1) на стр. 88, где идет речь о решительной ликвидации феодальных отношений, вместе с тем подчеркнута, что «были конфискованы земли только тех дворян, которые были замешаны в контрреволюции или эмиграции»; 2) не выяснены причины реставрации, возможности реставрации, а просто декларировано, что произошла реставрация в результате таких-то, чисто прагматически изложенных фактов; 3) не объяснена (что особенно важно для главы о революции 1848 г. во Франции) суть положения о том, что в итоге Великой французской революции не была уничтожена во Франции почва, способная родить новую буржуазную революцию. Между тем это положение и «своими» словами и в виде выдержки со стр. 295 XIV тома сочинений Ленина декларируется в ряде мест книги (стр. 148, 171). Однако нигде еще не разъяснено по существу, так же как не разъяснены специфические особенности экономического развития Франции после Великой революции, т. е. обойден вопрос о корнях ростовщического характера французского капитализма.

Характеристика французского капитализма как и в издании 1933 г. не увязана с проблемой своеобразия разрешения аграрного вопроса Великой французской революцией: создание парцеллы, ограничивающей размах, так сказать, «производительного» использования капитала, и т. д.

Приведенная в учебнике цитата Ленина (Т. XIV, стр. 295) на стр. 171 дана не полностью. Пропущенные слова Ленина особенно важны, потому что, несмотря на неоднократное резкое противопоставление Лениным революции 1789 г. революции 1848 г. как двух различных «типов» революций (Т. VII, стр. 181), он в приведенной выдержке подчеркивает, что и Великая французская революция при всей своей по сравнению с революцией 1848 г.

в Германии решительной законченности не разрешила полностью задач буржуазного преобразования в силу тех исторических условий, в которых эта революция происходила.

На стр. 108 сказано, что «революция XVIII в. во Франции не была местным, французским явлением, она имела всеевропейское и даже (разрядка наша.—Бригада) всемирное значение». Недостаточность этого определения значения Великой французской революции ясна сама собой, тем более, что и в предыдущем изложении мало подчеркнута величайшее революционизирующее значение Великой французской революции для всего мира (подробнее об этом см. ниже). Далее, как нам кажется, несколько снижен удельный вес концентрированных мануфактур и рабочих, работавших в этих мануфактурах. Следовало бы дать конкретное описание промышленных центров Франции, назвать крупнейшие мануфактуры и на фактах, на примерах показать удельный вес рассеянной и концентрированной мануфактуры на том этапе, не впадая, конечно, в преувеличения. Правильное положение, что рабочие того времени были лишь предпролетариатом, не должно вести, однако, к недооценке этого предпролетариата. Характеристика плебса, данная на стр. 61—62 учебника, делает сильное ударение на то, что рабочие мануфактур были деревенскими кустарями, полукрестьянами, в то время как Энгельс подчеркивает значение предпролетариата именно «парижских предместий».

В соответствии с этой, может быть, невольной у авторов учебника недооценкой рабочего класса того времени на стр. 53 имеет место следующая формулировка: «Крестьянство было тем фундаментом, на эксплуатации которого строились благополучие дворян, роскошь двора и богатство ростовщиков», т. е. отсутствует рабочий класс как объект чудовищной эксплуатации. На стр. 62 сказано, что «неразвитость капитализма находила свое отражение в неразвитости классовых противоположностей, у рабочих не было еще развито сознание своих особых классовых интересов», т. е. смешаны два вопроса: уровень сознания пролетариата того времени и классовые противоречия между пролетариатом и буржуазией, которые были весьма остры. Кроме того у рабочих были также проявления и сознания противоречия интересов. Эти проявления не подчеркнуты при упоминании о наказах Генеральным штатам: везде идет речь о третьем сословии, и нигде не упомянуты отдельные наказания рабочих, плебса, причем имеют место столь по меньшей мере наивные выражения, как: «ее (буржуазии) наказания редко (разрядка наша.—Бригада) отражали интересы революционных масс» (стр. 65). Как буржуазия, так и пролетариат обезличены: яркие фигуры представителей этих классов, перипетии борьбы не упомянуты, не подчеркнуты.

Например авторы пишут о том, что толпа взяла приступом Бастилию, но не делают даже попытки показать толпу и ее вождей в лицах. Так же и на стр. 74, где упомянуты стачки, имевшие место в 1791 г., не рассказано, сколько рабочих участвовало в них, каковы были требования рабочих, кто руководил стачками.

Хотя на стр. 57—58 авторы учебника пишут о том, что перед французской буржуазией стояла задача—«обеспечить окончательную победу и развитие капиталистических отношений,

сложившихся уже в недрах феодального общества», но степень проникновения капиталистических отношений, особенно в сельское хозяйство, в конкретно-историческом выражении не показана (разрядка наша, — Бригада).

В ряде мест книги (стр. 76, 80) смазывается социальная сущность жирондистов. В примечании на стр. 76 сказано, что название «жирондисты» происходит от департамента Жиронды, но не объяснено, что Жиронда являлась одним из наиболее промышленных департаментов с крупным центром Бордо. То же на стр. 80.

Вопрос о «бешеных», об их социальной сущности, их базе, их программе поставлен лишь на стр. 90, в то время как уж на стр. 81 идет речь о том, что жирондистам была ненавистна проповедывавшаяся «бешеными» регламентация торговли, т. е. учащийся встречается с «бешеными», ничего не зная о них. Идеология «бешеных» освещена совершенно недостаточно. Нигде не показано, в каком смысле «бешеные» были предшественниками бабувизма.

Исторические причины термидорианского переворота в настоящем издании изложены несравненно правильнее и глубже чем в предыдущем. Расширен также раздел о значении якобинской диктатуры. Более удовлетворительно разъяснены причины бонапартистского переворота.

Однако периоду реакции после 9-го термидора посвящено буквально несколько слов. Восстания в прериале и жерминале только упомянуты. Все обезличено. Даже не названы фамилии членов Директории. Не видно действующих вождей восстания прериала и жерминаля. О восстании Бабефа, идеологии бабувизма сказано слишком недостаточно; кроме того, как нам кажется, ударение при характеристике идей Бабефа сделано не там, где нужно. Так, на стр. 100 мы читаем: «Коммунистические идеи высказывались и до Бабефа, но заслуга последнего заключалась в пропаганде среди масс идей революции и диктатуры как необходимых предпосылок «для создания нового, будущего общества». Не подчеркнуты высказывания Маркса и Энгельса в «Коммунистическом манифесте», что бабувистская литература выражала «требования пролетариата» (раздел «Коммунистического манифеста», «Критически-утопический социализм и коммунизм»). Не подчеркнута, что несмотря на то что и Морелли и Маблю (кстати, их имена совершенно не упомянуты в учебнике) высказывали коммунистические идеи, однако Бабеф пошел дальше их.

С другой стороны, внимание учащегося не обращено на то обстоятельство, что диктатура, к которой призывал Бабеф, не являлась диктатурой пролетариата, тем более, что Бабеф не имел отчетливого представления о классовом строении общества. На стр. 10 также сказано, что «в учении Бабефа был много незрелого», но не подчеркнуты реакционные (а именно это выражение употребили Маркс и Энгельс в «Коммунистическом манифесте» по отношению к бабувизму) черты бабувизма, проповедывавшего «грубую уравнительность» «Коммунистический манифест»). В учебнике вообще нет критики идей «уравнительности», даже слово «эгалитаризм» в учебнике не встречается.

В главе не показаны причины особенно резкой противоположности интересов Англии и

Франции. Не упомянут договор дореволюционного французского правительства с Англией о беспощадном ввозе французских сельскохозяйственных товаров в Англию и его последствиях. На ряде страниц учебника есть общие фразы о противоречиях между Англией и Францией, но не объяснено, почему именно Англия была наиболее ярким врагом Франции. Вместе с тем на стр. 108 авторы пишут, что к Священному союзу прикнули все европейские государства, за исключением английского короля и папы римского, и не объяснено, почему же Англия, застрельщица борьбы против Франции, не вошла в Священный союз.

Противоречиво освещено значение наполеоновских войн. Так, на стр. 108 сказано, что «крестьянство не получало поддержки в своем стремлении уничтожить феодальный гнет», а на стр. 109 — «во всех местностях, завоеванных во время революции или во время наступления Наполеона (разрядка наша, — Бригада), а также в тех государствах, которые находились в зависимости от Франции, устанавливались новые порядки, отменялись феодальные повинности, снимались препятствия, тормозившие развитие торговли и промышленности, уничтожались сословные привилегии, вводился в действие кодекс Наполеона». Таким образом, революционное значение наполеоновских войн и кодекса Наполеона подчеркнута недостаточно и не там где следовало.

При изложении политики Законодательного собрания упомянуто лишь, что конституция, принятая Законодательным собранием, «не ликвидировала монархию, а только ограничила ее», и не подчеркнут тот факт, что 7 июля 1792 г. Законодательное собрание отвергло республику.

Во всей главе о Великой французской революции нет ни слова о политике якобинцев по отношению к угнетенным народам и колониям, о движении в колониях. В разделе о революционной войне и реорганизации армии в гораздо большей мере надо использовать высказывания Энгельса, особенно о том, что предпосылкой нового ведения войны явились выросшие производительные силы.

Глава «Классовая борьба во Франции в первой половине XIX в.» начинается с декларирования в нескольких сжатых фразах вывод из классовой борьбы и революции 1848 г., что методически совершенно неправильно, ибо затрудняет процесс чтения и недоступно учащемуся, предполагая у него априорные знания истории вопроса. В настоящем издании повторена ошибка, на которую указывалось при критике прошлого издания: изложение теорий утопических социалистов дано не на фоне более или менее подробной характеристики эпохи, предшествовавшей революции 1848 г., и рабочего движения этой эпохи, а в очень значительной степени само по себе.

Не удивительно, что авторам пришлось на стр. 154 прибегнуть к 6 цитатам (!) для характеристики утопического социализма.

О Марксе и Энгельсе учебник подробно рассказывает лишь на 205-й странице книги, после глав о чартизме (где Маркс и Энгельс упомянуты вскользь) и о революции 1848 г. во Франции, в которой нет ни слова о стратегии и тактике Маркса в этой революции.

Как и в прошлом издании опущен вопрос о расчетах Маркса на социалистическую револю-

цию во Франции, не изложено его учение о перманентной революции (оно отнесено на стр. 247), в то время как о революции 1848 г. речь идет на стр. 148—194.

Итак, важнейшим недостатком этой главы учебника является лишь косвенное упоминание о Марксе и Энгельсе. Кроме того в главе имеется еще ряд недостатков. Лионские восстания показаны так же сухо, безлико, как взятие Бастилии и другие массовые движения трудящихся. Не вскрыта социальная база прудонизма, сказано лишь, что Прудон выражал интересы мелкой буржуазии, но не подчеркнута, каких слоев мелкой буржуазии. Между тем подчеркнуть это крайне необходимо, чтобы понять отличие прудонизма от бакунизма. Не объяснено, в каком смысле надо считать Прудона отцом анархизма. В следующем издании необходимо для характеристики прудонизма обязательно использовать письмо Энгельса Марксу от 18/IX 1846 г., где Энгельс излагает сущность практических предложений Прудона. Осталась как и в прежнем издании переоценка личной роли Луи Блана, не подчеркнута четко его контрреволюционная природа, а лишь сказано (на стр. 167), что Луи Блан «сыграл наруку контрреволюции».

На стр. 184 дана грубо ошибочная формулировка, что «для победы пролетарской революции в такой крестьянской стране (разрядка наша.— Бригада), как Франция, пролетариат должен был повести на бой резервы—крестьянство». Как будто вопрос о крестьянских резервах не мировой вопрос, а проблема лишь для крестьянской страны!

Вообще вопрос о крестьянстве освещен неправильно еще в ряде мест. Так, на стр. 193 сказано: «Страдая от капиталистической эксплуатации, крестьяне, однако, как собственники (разрядка наша.— Бригада) оказались в 1848 г. под влиянием буржуазии, стали на сторону реакции и повели борьбу против пролетариата. Именно собственнические предрассудки сделали крестьянство опорой переворота Луи Бонапарта». Здесь все сводится к собственнической природе крестьянства и совершенно не показано, что крестьянство пошло за Луи Бонапартом потому, что еще не осознано необходимости идти за пролетариатом.

Крестьянство изображено исключительно косной и неподвижной контрреволюционной силой; не показаны революционные сдвиги в его среде, его двойственная природа. Не показано достаточно отчетливо, что именно ненависть к буржуазии толкнула значительные слои крестьянства еще не осознавшие своего пути, под руководство Луи Бонапарта, что вместе с тем в ряде департаментов после переворота 2 декабря 1851 г. имели место крестьянские восстания.

Причины переворота 2 декабря показаны неудовлетворительно. На стр. 190 сказано, что в целях сохранения своего классового господства буржуазия готова была «отстраниться на время непосредственно от власти, предоставить всю власть одному лицу». Итак, «одно лицо», изъятые со страниц учебника в главе о «Великой французской революции», где оно красовалось в предыдущем издании, вернулось в новом издании в главе о революции 1848 г. Видимо, без «одного лица» авторы никак не в силах объяснить существо бонапартизма!

Кроме того, не даны конкретная история «продвижения» Наполеона III, его характеристика.

В маленькой подглавке «Сущность бонапартизма» авторы ограничиваются тремя цитатами, но не показывают на примерах и фактах реальную политику Луи Бонапарта: его заигрывания с рабочими, плон-плонство, его спекуляцию всеобщим избирательным правом.

Конкретная история переворота 2 декабря отсутствует.

Хотя весь учебник насыщен многочисленными цитатами и абстрактными рассуждениями, но особенно изобилует ими глава о революции 1848 г. во Франции.

На стр. 191 дана цитата о восходящей и нисходящей линиях революции, которую, бесспорно, рядовой учащийся не может понять. Между тем конкретно-исторический материал привлечен недостаточно. Очень слабо и сухо описана июньская битва в Париже, тогда как об этой битве имеется такой богатый материал у Маркса и Энгельса.

Тенденция «безликости» зашла у авторов так далеко, что не назван даже «первый баррикадный полководец», как называли его Маркс и Энгельс.—Керсези, вождь июньской битвы. так воодушевленно описанный основоположниками революционной теории пролетариата.

Глава о революции 1848 г. в Германии и объединении Германии несколько улучшена по сравнению с прошлым изданием. Уточнены вопросы об «освобождении» крестьян, о степени капитализации помещичьих имений, о расстройстве крестьянства. Более подробно освещены стратегия и тактика Маркса и Энгельса в революции, проблема перманентной революции. Однако снова неоднократно употребляется выражение «феодалы пережитки», которое никак не подходит к Германии того периода.

Нельзя считать достаточно удовлетворительным раздел о формировании идеологии Маркса и Энгельса. Так, характеризуя разработку Марксом и Энгельсом основ диалектического материализма авторы пишут: «Именно в этот период гегелевский диалектический метод они «ставят на ноги» и разрабатывают материалистическое понимание мира. Они наносят удар старым материалистическим теориям, чуждым диалектике» (стр. 209). Все это для непосвященного в историю философии читателя совершенно непонятно. Вопрос об отношении марксизма к гегельянству и к вульгарным материалистам должен быть разъяснен более подробно, простым, популярным языком.

В характеристике «деятельности» Франкфуртского собрания масса повторов, тем более, что, прервав историю Франкфуртского собрания на стр. 228, авторы вернулись к ней на стр. 235.

Совершенно недостаточно выяснены причины участия Энгельса в борьбе за имперскую конституцию и конкретная история этой борьбы: не использованы описания Энгельсом этой борьбы в различных городах (см. «Статьи и письма по военным вопросам»).

Во всей главе нельзя найти объяснения того, почему Пруссия стояла во главе объединения, все рассуждения по этому поводу сбиваются на то, что вот нашелся ловкий человек—Бисмарк. Между тем совершенно конкретное об-

яснение этого вопроса имеется у Маркса¹ и Энгельса².

На стр. 260 авторы пишут, что в войне Пруссии и Австрии на стороне Австрии выступили все более или менее значительные государства Германского союза: Бавария, Саксония, Ганновер, Вюртемберг, Баден — без всяких объяснений того, почему они выступили против Пруссии. Между тем ответ на это имеется у Энгельса в той же работе «Сила и экономика».

О борьбе Маркса и Энгельса против объединения лассальянцев и эйзенахцев не сказано ни слова.

В следующем издании необходимо подробно осветить кельнский процесс коммунистов, которому в настоящем издании уделено микроскопически мало места (стр. 255). Освещение этого процесса имеет важнейшее, актуальнейшее значение именно сейчас, после процесса Димитрова, Танева, Попова, для показа использования буржуазией провокационных методов удушения революционного движения на разных этапах исторической жизни буржуазии. Не совсем точно освещен авторами учебника на стр. 263 вопрос о позиции Маркса и Энгельса по отношению к франко-прусской войне. Совершенно обойдена критика Марксом В. Либкнехта за его «антибисмаркизм», возведенный в единственный руководящий принцип («Письма Маркса и Энгельса» под ред. Адоратского. Изд. 1931 г., стр. 280—285).

Не подчеркнута разница позиции Маркса и Энгельса в начале войны и потом, после поражения Наполеона III и захвата Эльзас-Лотарингии. Правильно подчеркивая, что и в начале войны Маркс и Энгельс советовали немецким с.-д. отстаивать самостоятельную позицию пролетариата, авторы должны были бы объяснить, что Маркс видел и прогрессивные черты в борьбе Германии с Бонапартом, поддерживавшим феодальную раздробленность Германии.

Большим недостатком многих глав, как и всего учебника, является то, что в ряде мест не указаны лица, высказывавшие ту или другую мысль, а также источники, откуда приведена цитата: стр. 51—52: «Один современный писатель...», стр. 55: «Говорит один современник...», стр. 56: «Вот как описывает французских крестьян один из тогдашних писателей...», стр. 71: «Один из ораторов...» (речь идет о выступлениях при обсуждении конституции.— Бригада), стр. 81: «Один из жирондистов», стр. 91: «Один из представителей «бешеных...», стр. 156: «заявил один из вождей республиканцев», стр. 167: «писал Луи Блан» (не сказано, где).

Таким образом, вместо того чтобы знакомить учащегося с крупными современниками и представителями литературы описываемого исторического периода, авторы прибегают к «обезличке».

Примечания и разъяснения недостаточно использованы для того, чтобы пополнить фактические сведения учащегося.

На стр. 50, где сказано, что ливр был стоимостью несколько ниже франка, не указана стоимость франка. В главе о «Великой французской революции» не названы налог на соль

(габель) и другие налоги и феодальные права и повинности (триаж, глянж). Не объяснены происхождение и значение (перевод) названий «кордельеры», «фельяны». На стр. 70, где сказано, что «решено было уничтожить десятину, право охоты и кое-какие права дворян по отношению к крестьянам, давно пришедшие в ветхость», не сказано, какие именно права.

На стр. 237 назван Вольф, но не объяснено, кто он.

На стр. 66 имеется совершенно неясная для учащегося формулировка по поводу голосования по сословиям, ибо не объяснена техника такого голосования.

В следующем издании необходимо добиться максимально большей связности изложения, обогатить его рядом интересных фактов, эпизодов, о которых сказано выше (не ограничиться, например, только фразой о том, что прусский король не принял короны из рук Франкфуртского собрания, но и привести его ответ, его высказывания по этому поводу).

Надо также отметить, что у авторов все же, видимо, нет ясного представления о том, что значит законченная буржуазная революция, особенно в эпоху империализма—кануна социалистической революции. На стр. 249 авторы пишут: «Большевистская партия вела решительную борьбу с Каменевым, Рыковым и др., которые опошляли учение Маркса и Ленина о перерастании революции и ограничивали задачи революции 1905 г. и 1917 г. только лишь доведением до конца буржуазно-демократической революции...»

Доведение до конца буржуазно-демократической революции в эпоху империализма и социалистических революций и означает перерастание, ибо без перерастания буржуазно-демократическая революция не может быть доведена до конца: буржуазия, напуганная силой пролетариата, неминуемо бросается в объятия дворянства, в объятия старого строя и в союзе с ним уничтожает революцию. Впрочем не только в эпоху империализма, но, как мы знаем, и в эпоху промышленного капитализма, с развитием самостоятельной и могущественной борьбы пролетариата, законченной буржуазной революции не было в истории (обе революции 1848 г. были незаконченными).

Таким образом, грех Каменева и Рыкова в том, что они, отрицая перерастание, обрекали революцию на поражение.

То же, о чем пишут авторы, по меньшей мере недостаточно.

Глава шестая «Война за независимость и гражданская война в САСШ» значительно переработана по сравнению с предыдущим изданием, дополнена фактическим материалом и новыми данными.

Однако вопрос об элементах феодализма в САСШ трактуется все же несколько туманно и противоречиво. На стр. 276—277 и других автор главы доказывает, что дворянство и «знатные люди», переселившиеся в Новый свет и получившие грамоты от английского короля на огромные земельные владения, разрешали крестьянам селиться на своих землях лишь при условии несения крестьянами тяжелых повинностей; на стр. 280 он пишет, что «осуществленной причиной войны между американскими колониями и метрополией служит вопрос о заселении «свободных земель к западу от Аллеган-

¹ Маркс. Т. XI, Ч. 1-я, стр. 472 и др.

² Энгельс «Сила и экономика в объединении Германской империи».

ских гор»,—и тут же, на той же странице 280, приводит цитату Энгельса об отсутствии в САСШ пережитков феодализма и, не разъяснив ее, подчеркивает отсутствие в Северной Америке феодальной системы,—и этим ограничивается.

В результате автор недостаточно подчеркнул и конкретно показал, что существо американского пути развития—революция. Несмотря на то, что на стр. 316 автор приводит выдержку из Ленина, что «экономические пережитки рабства ничем не отличаются от таких же пережитков феодализма», у автора нет попытки рассмотреть американское рабство XVIII—XIX вв. во всем его своеобразии, проанализировать существо этого способа производства, конечно, отличного от античного рабства, проанализировать черты его сходства с феодализмом.

С точки зрения использования исторического материала глава о САСШ более удовлетворительна чем, например, глава о великой английской революции. Однако и эта глава суха, нет ярких, живых характеристик людей, действующих лиц. Например нет характеристик северных и южных генералов, Джона Брауна. Нет живого описания положения негров. Нет живого описания истребительной борьбы американских колонистов с туземцами—индейцами.

Глава седьмая «Первый интернационал и Парижская коммуна»—скорее история конгрессов I интернационала, чем систематическая история деятельности всей организации. Из новых материалов использованы только выдержки из писем Серайе. Совсем не использована переписка деятелей Парижской коммуны, протоколы Парижской коммуны, протоколы Генерального совета, опубликованные в «Eaftern Post», «Duhive». Фигура Маркса в I интернационале поэтому выглядит сухой и абстрактной.

Обойден вопрос о путях формирования пролетарской партии. Не использованы указания Ленина по этому поводу в его статье «III интернационал и его место в истории» и любопытнейшие указания Энгельса в предисловии к американскому изданию «Положения рабочего класса в Англии». Поэтому учащийся не получает ясного представления о том, почему Маркс на первых порах пошел на объединение в рамках I интернационала с различными элементами в рабочем движении. В главе нет конкретного показа истории борьбы Маркса с буржуазными и мелкобуржуазными влияниями на пролетариат, с попытками буржуазии проникнуть в I интернационал: борьба Маркса против попытки Бимса, поддержанной английскими тредюнионами, отношение Маркса к Лиге Кобдена, борьба Маркса против ставленника Мадзини Вольфа (оказавшегося впоследствии шпионом), сколачивавшего все недовольные в I интернационале элементы против «диктаторства» Маркса.

Не дан ряд ярких моментов из деятельности

Маркса, которые нужно было бы дать: например не приведен факт, когда большой Маркс явился на заседание Генсовета, разбил группировку Вольфа, добился пересмотра принятой без него резолюции на основе принципиальной оценки мадзинизма. Не показаны достаточно ярко пути борьбы Маркса против «Лиги мира и свободы». Не показана конкретная борьба, развернутая Марксом против прудонистов, восставших против политики I интернационала в польском вопросе (протест Везинье, ответ Юнга), хотя сказано вообще, что Маркс боролся по этому вопросу. Не показана конкретная борьба Генерального совета против сектантства (например дело Лефора), являющаяся образцом тактики завоевания масс на основе конкретных примеров борьбы, приобщения масс к марксистским формам борьбы без командования, на основе показа (как было с рядом прудонистов, бывших противниками, а потом ставших ярыми сторонниками всеобщей стачки).

Не показаны корни борьбы Маркса и Бакунина по организационному вопросу: воспевание Бакуниным принципа стихийности, отсюда признание им профсоюзов, предпочтена профсоюзам перед партией.

Весьма туманно освещен вопрос о существовании борьбы Маркса с лассальянством: борьба за интернационализм рабочего движения, за гегемонию пролетариата в борьбе за революционное объединение Германии в интересах международного пролетариата.

Кроме того в ближайшем издании необходимо дать краткую оценку историографии о I интернационале (Стеклов, Иекк) в связи с затронутым выше вопросом о путях формирования пролетарской партии и о том, какого типа организацией был I интернационал. Нам кажется правильным, что раздел о Парижской коммуне включен в тему I интернационала; в разделе этом дана правильная трактовка значения Парижской коммуны.

Однако имеются следующие неудачные формулировки: «Одной из важнейших причин военного разгрома Коммуны была позиция бисмарковской Пруссии» (стр. 380). Как будто бисмарковская Пруссия могла занять какую-то другую, дружелюбную позицию по отношению к диктатуре пролетариата! Нужно ясно показать, как блокировались силы мировой контрреволюции против коммуны (Александр II, Бисмарк, Тьер).

Главу о I интернационале необходимо также дополнить хотя бы небольшим материалом о работе отдельных секций (имеется отрывочный материал лишь о французской секции в связи с ее ошибками).

Весь учебник надо в ближайшем же издании пополнить главой об истории объединения Италии.

● ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ МГУ

С осени 1934 г. Московский университет открывает, согласно постановлению партии и правительства, новый исторический факультет с пятилетним курсом. В этом учебном году начнет работать первый курс на 150 человек. Организация исторического факультета имеет в виду подготовку преподавателей вузов и квалифицированных специалистов, научно-исследовательских работников в области истории. Учебные планы исторического факультета предполагают дать студентам широкое историческое образование в области древней, средней истории и истории нового времени. Тем самым созданы будут предпосылки для успешного проведения мероприятий, намеченных партией и правительством по указанию товарища Сталина,—поднять историческое образование в нашей стране на новую, высшую ступень.

Вопросы преподавания истории в средней школе тесно связаны с вопросами высшего исторического образования. Чтобы дать необходимые и доброкачественные учебники по истории, чтобы обеспечить расцвет конкретно-исторического знания и успешную борьбу с социологическим схематизмом, необходимо, чтобы высшая школа готовила специалистов-исследователей в различных областях и по различным вопросам истории человечества. Исторические факультеты, создаваемые в Москве и в Ленинграде, факультеты, возникающие по мысли товарища Сталина, должны способствовать новому расцвету научно-исследовательской исторической мысли. Пора положить конец тому необычайно странному положению, которое имело место до недавнего времени, когда наша средняя школа, вузы и исследовательские институты работали почти по одной и той же программе, проходили один и тот же курс истории нового времени. В области истории древних и средних веков как и по вопросам истории колониальных стран и зависимых народов наши преподаватели, да и нередко научные работники обладали явно недостаточным запасом конкретно-исторических сведений. Они не применяли марксистско-ленинского метода к изучению конкретного материала истории разнообразных эпох и народов и тем самым, как правило, были бесплодны и в области публикаций печатных работ. Это не значит, что в нашей стране за последние годы историческая наука дала мало, это значит только, что историческое исследование сузило свои задачи, оставляя без достаточно внимательного марксистского анализа далекое прошлое, подменяя его нередко социологическим схематизмом. Историческое образование в высшей школе очень мало внимания обращало на изучение истории древних и средних веков. Вновь возникающие исторические

факультеты должны исправить этот недостаток. Должны не только пробудить интерес к подлинному, конкретному историческому знанию, но и подготовить специалистов-преподавателей высшей школы и исследователей.

Предполагаемый учебный план факультета уже в первом году обучения предусматривает детально разработанный курс истории Греции и Рима, древнюю историю нашей страны, развернутый конкретно-исторический курс нового времени и курс истории колониальных стран и зависимых народов. Большое внимание будет уделено языкам, в частности древним: латыни и греческому.

Второй курс предполагает наряду с дальнейшей разработкой вопросов истории античного мира дать курсы и просеминарии по истории средних веков, дальнейшую разработку истории нового времени и истории народов СССР. С третьего года обучения слушателю предоставляется возможность приступить к более узкой специализации в той или другой области исторического знания. Здесь будет обращено внимание на изучение историографии, на работу над источниками по вопросам античной и новой истории, над текстами латинских авторов и документацией различных эпох. Тем самым студент получит возможность, расширяя свой исторический кругозор, выбирать дополнительные курсы и семинары для своей углубленной работы. Четвертый и пятый курсы будут посвящены специализации студентов по пяти кафедрам: древней истории, средних веков, нового времени, истории народов СССР, истории колониальных стран и зависимых народов. Наряду с этими общими курсами учебный план включает историю русской литературы, курс русской историографии и курс истории Коминтерна. Наряду со специальными занятиями по архивоведению и практическими работами по специальности специалисты в каждой области исторического знания будут работать в двух семинарах и слушать лекции по истории античной философии, историографии древнего мира или историографии средних веков, по истории раннего и позднего средневековья. По истории нового времени, кроме двух семинаров по специальности, будет дан курс истории внешней политики, истории отдельных капиталистических стран. По истории народов СССР — курс по истории рабочего класса, истории крестьянского движения в России. Начиная с четвертого года обучения предполагается поставить ряд «свободных курсов», которые дадут возможность студенту расширить и углубить свое историческое образование, а преподавателям — использовать университетскую кафедру для своей дальнейшей специализации. Исторические факультеты, организуя «Научные записки», создавая ряд кабинетов, должны способствовать осуществлению задач, намеченных товарищем Сталиным, — превращения факультетов в мощное орудие культурной революции, в школу широкого исторического образования для наших молодых научных кадров. Прием на факультет уже начался.

Декан исторического факультета МГУ
Ц. Фридлянд

● ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ЛГУ

С сентября 1934 г. при Ленинградском государственном университете начинает функционировать исторический факультет. Наряду с историческим факультетом в Москве в Ленинграде таким образом создается база для улучшения постановки исторического образования и для расширения исторических научных работ. Учебные планы исторического факультета в Ленинграде выработаны в тесном контакте с московским. В течение пятилетнего курса на факультете будут развернуты как общие курсы по истории древности, средних веков, нового времени, истории СССР, истории колониальных и зависимых стран, так и ряд курсов по истории всех стран и народов. Не забыты и такие новые государства в Европе, как Чехо-Словакия, Югославия, Болгария, Польша, Прибалтийские страны, и ряд стран Азии и Америки. Будут развернуты курсы по истории СССР после Октября и по истории капиталистических стран во время и после войны.

Для преподавания на историческом факультете в Ленинграде привлекаются лучшие исторические силы, как например: академики Л. И. Тюменев, С. И. Жебелев, профессора Греков, Розенталь, Ковалев, Доблаш-Рождественская, В. В. Струве, П. П. Щеголев, И. И. Розенталь, Молок, С. Г. Томсинский, Л. Г. Райский, И. С. Фендель, А. И. Малышев и др.

В настоящее время ведется работа по составлению программы по дисциплинам, которые будут читаться на первом курсе: доклассовое общество, история Греции и Рима, история СССР (до разложения крепостного хозяйства), история нового времени (до 1871 г.) и история колониальных и зависимых стран.

В противовес реакционным теориям буржуазной историографии, плоскому эволюционизму либеральных историков и расовым бредням национал-социализма наши курсы должны дать подлинный исторический процесс, многообразие и скачкообразность человеческой истории, ее диалектическую слитность и единство. Студент, окончивший исторический факультет, должен обладать широким историческим кругозором и вместе с тем детальным знанием своей специальности.

В целях быстрой подготовки молодой научной смены Наркомпросом РСФСР разрешено московскому и ленинградскому историческим факультетам уже в текущем году принять по 20—25 аспирантов по всем историческим специальностям.

В Ленинграде к набору студентов на первый курс (150 чел.) и аспирантов уже приступили. Развертывание исторических факультетов в Москве и Ленинграде дает новый, дополнительный стимул к расцвету исторической науки в СССР и создает необходимый перелом в постановке исторического образования в средней школе, который так необходим стране победоносно строящегося социализма.

Декан исторического факультета ЛГУ
Г. Зайдель

Соцэкгиз

Подготовка литературы по истории

В связи с директивами ЦК о преподавании истории историческая редакция Соцэкгиза подготавливает издание ряда работ, задачей которых является обслужить в первую очередь исторические факультеты, исторические отделения пединститутов и дать материал по основным разделам истории, намеченным товарищем Сталиным. В числе учебников Соцэкгиз подготавливает издание университетских курсов и сборников материалов и документов по истории древнего мира, по истории средних веков на Западе и в России, по новой истории Европы, по истории колониальных народов, по истории СССР. Ряд работ по плану посвящен истории Японии.

Наряду с изданием учебников и учебных пособий подготавливаются переиздания и переводы ряда старых работ с соответствующими предисловиями и научным аппаратом: по истории древнего мира (Момзен, Беллох), Франции (Сеньобос), Англии эпохи империализма (Галеви), переиздание ряда томов из серии Кембриджской древней, средневековой и новой истории и из серии Всеобщей истории под ред. Саньяка.

Редакцией разработан план большой историографической серии, задачей которой является ознакомить студентов с виднейшими представителями помещичьей и буржуазной историографии. Каждый выпуск серии содержит критический анализ того или иного историка, его наиболее ценную работу или выдержки из его работ и научный аппарат, содержащий современный материал по отдельным вопросам текста (по западной историографии в 1934—1935 г. намечен выпуск: Нибур, Тьерри, Ранке, Меринг, по русской историографии в плане ближайших изданий намечены Карамзин, Соловьев, Костомаров, Погодин, Ключевский).

Подготавливается ряд выпусков серии русской публицистики XVI—XIX вв.: Курбский, Пересветов, Хворостинин, Катошихин, Посошков, Щербатов, Новиков, Герцен («Колокол»); серия «Иностранцы о России» (XVI—XIX вв.), серия мемуаров.

Редакцией начата работа по подготовке справочников по истории отдельных стран, а также синхронистических таблиц по истории СССР, древнего мира, Западной Европы и Америки, Японии, Индии и Китая.

Намечены также к изданию аннотированный библиографический указатель по русской истории и атлас по истории России.

23 апреля в исторической редакции Соцэкгиза состоялось широкое совещание историков, на котором были подробно обсуждены план и очередность изданий.

Б. Граве

● ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ЛГУ

С сентября 1934 г. при Ленинградском государственном университете начинает функционировать исторический факультет. Наряду с историческим факультетом в Москве в Ленинграде таким образом создается база для улучшения постановки исторического образования и для расширения исторических научных работ. Учебные планы исторического факультета в Ленинграде выработаны в тесном контакте с московским. В течение пятилетнего курса на факультете будут развернуты как общие курсы по истории древности, средних веков, нового времени, истории СССР, истории колониальных и зависимых стран, так и ряд курсов по истории всех стран и народов. Не забыты и такие новые государства в Европе, как Чехо-Словакия, Югославия, Болгария, Польша, Прибалтийские страны, и ряд стран Азии и Америки. Будут развернуты курсы по истории СССР после Октября и по истории капиталистических стран во время и после войны.

Для преподавания на историческом факультете в Ленинграде привлекаются лучшие исторические силы, как например: академики Л. И. Тюменев, С. И. Жебелев, профессора Греков, Розенталь, Ковалев, Доблаш-Рождественская, В. В. Струве, П. П. Щеголев, И. И. Розенталь, Молок, С. Г. Томсинский, Л. Г. Райский, И. С. Фендель, А. И. Малышев и др.

В настоящее время ведется работа по составлению программы по дисциплинам, которые будут читаться на первом курсе: доклассовое общество, история Греции и Рима, история СССР (до разложения крепостного хозяйства), история нового времени (до 1871 г.) и история колониальных и зависимых стран.

В противовес реакционным теориям буржуазной историографии, плоскому эволюционизму либеральных историков и расовым бредням национал-социализма наши курсы должны дать подлинный исторический процесс, многообразие и скачкообразность человеческой истории, ее диалектическую слитность и единство. Студент, окончивший исторический факультет, должен обладать широким историческим кругозором и вместе с тем детальным знанием своей специальности.

В целях быстрой подготовки молодой научной смены Наркомпросом РСФСР разрешено московскому и ленинградскому историческим факультетам уже в текущем году принять по 20—25 аспирантов по всем историческим специальностям.

В Ленинграде к набору студентов на первый курс (150 чел.) и аспирантов уже приступили. Развертывание исторических факультетов в Москве и Ленинграде дает новый, дополнительный стимул к расцвету исторической науки в СССР и создает необходимый перелом в постановке исторического образования в средней школе, который так необходим стране победоносно строящегося социализма.

Декан исторического факультета ЛГУ
Г. Зайдель

Соцэкгиз

Подготовка литературы по истории

В связи с директивами ЦК о преподавании истории историческая редакция Соцэкгиза подготавливает издание ряда работ, задачей которых является обслужить в первую очередь исторические факультеты, исторические отделения пединститутов и дать материал по основным разделам истории, намеченным товарищем Сталиным. В числе учебников Соцэкгиз подготавливает издание университетских курсов и сборников материалов и документов по истории древнего мира, по истории средних веков на Западе и в России, по новой истории Европы, по истории колониальных народов, по истории СССР. Ряд работ по плану посвящен истории Японии.

Наряду с изданием учебников и учебных пособий подготавливаются переиздания и переводы ряда старых работ с соответствующими предисловиями и научным аппаратом: по истории древнего мира (Момзен, Беллох), Франции (Сеньобос), Англии эпохи империализма (Галеви), переиздание ряда томов из серии Кембриджской древней, средневековой и новой истории и из серии Всеобщей истории под ред. Саньяка.

Редакцией разработан план большой историографической серии, задачей которой является ознакомить студентов с виднейшими представителями помещичьей и буржуазной историографии. Каждый выпуск серии содержит критический анализ того или иного историка, его наиболее ценную работу или выдержки из его работ и научный аппарат, содержащий современный материал по отдельным вопросам текста (по западной историографии в 1934—1935 г. намечен выпуск: Нибур, Тьерри, Ранке, Меринг, по русской историографии в плане ближайших изданий намечены Карамзин, Соловьев, Костомаров, Погодин, Ключевский).

Подготавливается ряд выпусков серии русской публицистики XVI—XIX вв.: Курбский, Пересветов, Хворостинин, Катошихин, Посошков, Щербатов, Новиков, Герцен («Колокол»); серия «Иностранцы о России» (XVI—XIX вв.), серия мемуаров.

Редакцией начата работа по подготовке справочников по истории отдельных стран, а также синхронистических таблиц по истории СССР, древнего мира, Западной Европы и Америки, Японии, Индии и Китая.

Намечены также к изданию аннотированный библиографический указатель по русской истории и атлас по истории России.

23 апреля в исторической редакции Соцэкгиза состоялось широкое совещание историков, на котором были подробно обсуждены план и очередность изданий.

Б. Граве

ОТ РЕДАКЦИИ

Следующий, № 7 журнала «Борьба классов» посвящается истории Москвы. Идея номера — показать на конкретной истории пролетарской столицы великий путь к социализму, проделанный нашей страной.

Материалы номера дадут основные этапы классовой борьбы нашей страны, кончая историей социалистической реконструкции Москвы, осуществляемой московским пролетариатом под руководством московской организации большевиков во главе с тов. Кагановичем. Целый ряд конкретно исторических статей и заметок покажет, как за это время менялись классовые отношения в Москве, социально-бытовые условия и как преобразовывалось лицо самого города. От Москвы феодальной и капиталистической к Москве социалистической — таков стержень номера. В связи с этим в разделе Москва феодальная будут даны статьи, рисующие историю возникновения и возвышения Москвы, историю классовых боев в ней в XVI, XVII и начале XVIII вв.; в разделе Москва капиталистическая — статьи и заметки из истории развития капиталистической промышленности в Москве, общественном и революционном движении конца XVIII и первой половины XIX вв., о зарождении с.-д. организации в Москве и о революционных битвах московского пролетариата до Октября 1917 г. Раздел Москва социалистическая / содержит статьи об основных этапах истории московской партийной организации после Октября и ее борьбе за укрепление диктатуры пролетариата, за восстановление и реконструкцию социалистической промышленности Москвы.

Особый раздел даст картину истории культурных учреждений Москвы (университета, Ленинской библиотеки, Исторического музея, Третьяковской галереи и т. п.).

В номере будут даны конкретные статьи по истории жилищ трудящихся в Москве, по истории московского транспорта, отдельных предприятий и выдающихся строек города, высказывания иностранцев о Москве и ряд других конкретных материалов.

Номер выйдет в значительно увеличенном размере с многочисленными иллюстрациями (фотоснимки, репродукции картин, старинных гравюр, оригинальные рисунки, карты).

Ввиду того что № 7 будет значительно превышать обычный размер нашего журнала, настоящий номер пришлось удвоить, чтобы обеспечить необходимый листаж и своевременный выход № 7.