



Монография

М. Т. Студеникин

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ
В РУССКОЙ ШКОЛЕ
XIX – НАЧАЛА XX в.**

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Прометей

М. Т. Студеникин

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
В РУССКОЙ ШКОЛЕ XIX – НАЧАЛА XX в.**

Монография



Москва 2016

УДК 372.893
ББК 74.266.3
С 88

Рецензенты:

А. В. Клименко, кандидат исторических наук, доцент
Е. М. Никиреев, профессор кафедры психологии МПГУ

Студеникин, Михаил Тимофеевич.

С 88 Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. : Монография / М. Т. Студеникин. – Москва : Прометей, 2016. – 236 с.

В монографии раскрывается классический опыт методики обучения истории в русской школе, даются рекомендации по применению этого опыта в современном учебном процессе. В первых разделах показана взаимосвязь целей, специально отобранного содержания, приемов и методов. Много интересного читатель узнает о вопросно-ответном и эвристическом обучении, методах – лабораторном и документации, драматизации, проведения конференций с обсуждением книг на историческую тематику, докладов и рефератов. Наряду с учителями книга будет полезна студентам педвузов и педколледжей, на спецкурсах и спецсеминарах, педагогам специальных и высших учебных заведений, научным работникам, всем, кто интересуется становлением и развитием методики преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в.

ISBN 978-5-9907452-7-8

© Студеникин М. Т., 2016
© Издательство «Прометей», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ I. СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ	8
Тема 1. Методика преподавания истории как педагогическая наука	8
История – базовая научная дисциплина методики	8
Методика преподавания истории	11
РАЗДЕЛ II. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	15
Тема 2. Определение целей, задач и функций обучения истории	15
Цели как прогнозируемые результаты образования, воспитания и развития учащихся	15
Тема 3. Принципы построения учебных курсов	21
Концентрическое построение курсов истории	21
Соотношение курсов истории отечественной и всеобщей	26
Тема 4. Концепция эволюционного развития общества и ее отражение во всемирно-историческом и социологическом направлениях	33
А) Эволюционное развитие общества	33
Б) Всемирно-историческое направление и его реализация в учебной литературе Н. И. Кареева	36
В) Социологическое или сравнительно-историческое направление и его реализация в учебниках Р. Ю. Виппера	42
Тема 5. Содержание обучения истории	50
Способы представления учебного материала	50
А) Биографический	50
Б) Хронологически-прогрессивный	52
В) Хронологически-регрессивный	54
Г) Группирующий (календарный и категорический)	56
Д) Культурологический	60
Отбор фактов и понятий первичных курсов истории	63

Построение и отбор содержания систематических курсов истории .	75
Требования к содержанию и построению школьного учебника	87

РАЗДЕЛ III. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ 99

Тема 6. Способы, формы и средства обучения	99
Методические требования к обучению истории в 60-е годы XIX в.	99
Катехизация (развивающая беседа)	101
Эвристическое обучение	107
Рассказ учителя	112
Установление и применение межпредметных связей.	116
Техника работы с учебником истории	118
Подготовка и проведение урока	126
Опрос учащихся	133
Письменные работы по истории.	139
Рефераты в обучении истории	145
От репетиционного к реальному методу	156
Методы лабораторный и документации.	162
Лекционная форма преподавания.	173
Методы трудовой и драматизации	176
Повторение изученного	182
Цель домашних заданий, репетиций и экзаменов.	194
Историческая география и терминология	197
Хронология	201
Наглядность в обучении истории	210
Историческая карта	217

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА 222

ПРЕДИСЛОВИЕ

С начала реформ 90-х гг. XX в. и до нашего времени в российской школе произошли существенные преобразования в обучении истории. Прежде всего изменилась методологическая основа содержания курсов истории, на смену формационного подхода пришел методологический плюрализм исторической науки. Теперь уже в учебниках не преобладают государство и экономика, классовая борьба как движущая сила истории, больше внимания уделяется показу других сфер жизнедеятельности. Произошло обогащение истории новым актуальным содержанием, в том числе более широким включением материала из области культуры. Осуществляется постепенный переход к личностно ориентированному ценностному образованию, когда на первом месте стоит сам человек, его интересы в области образования.

В школьную практику происходит внедрение новых педагогических технологий, нетрадиционных форм и методов обучения, вариативного образования. По всем курсам истории созданы новые содержательные линии школьных учебников и пособий, разработанных на основе последних достижений педагогики и психологии.

Наряду с достижениями можно отметить и существенные недостатки, прежде всего некритическое перенесение на нашу почву образовательного опыта обучения истории современных зарубежных стран и игнорирование опыта русской школы XIX – начала XX в. В ряде случаев педагоги повторяют то, что давным-давно уже было испытано и проверено и показало свою малую эффективность или вообще было отвергнуто.

В данной монографии была сделана попытка по крупицам собрать все самое нужное и полезное из опыта обучения истории в русской школе и показать возможности применения прежних знаний в современных условиях.

Прежде всего, как содержание, так и весь процесс обучения истории зависит от целей образования – социального заказа общества и государства. Какие цели выдвигали прежде, что оказалось реальным, а что нереальным и почему – обо всем этом пойдет речь в начале книги.

Другая актуальная задача связана с концентрическим построением курсов. В 90-е гг. XX в. отход от линейности в обучении истории и внедрение концентризма причисляли к достижениям школы. Но так ли

это? Какие подходы к построению курсов на принципах концентризма были в дореволюционной школе, что прижилось, а от чего пришлось отказаться, нужно ли итоговое повторение на заключительном этапе обучения. Об этом также читатель узнает из книги.

Интересны и ценны подходы историков и педагогов к отбору содержания школьных курсов истории. Учебники и пособия в начале XX в. создавали на основе концепции эволюционного развития общества, включающей в себя всемирно-историческое и социологическое направления. При отборе содержания элементарных и систематических курсов истории реализовывались единые общие цели с учетом возрастных возможностей и особенностей учащихся. Использовались различные подходы к отбору материала и его структурированию: по биографиям исторических деятелей, тематическим проблемам, по важнейшим датам календаря, исходя из значимости привлекаемых в учебники фактов, вопросов культуры.

Центральное и основное место занимает тема, излагающая методы, приемы, формы и средства обучения. Здесь практикующий учитель может узнать: что такое катехизация и какова ее связь с развивающим обучением; с чего начиналось эвристическое обучение и как его можно реализовать в наши дни; какие требования предъявлялись к рассказу учителя на уроке; как ученикам целесообразно работать с учебником на уроке и дома; какие требования предъявлялись к подготовке и проведению урока; в чем значение письменных работ для совершенствования обучения истории; что такое лабораторные занятия, как их подготавливать и проводить; в чем ценность мини-спектаклей – драматизаций; как проводится и чем отличается школьная лекция от вузовской; что такое историческая география и применяется ли она в современной школе; какие советы имелись по изучению хронологии и картографии; какая наглядность и как применялась в дореволюционной школе. На эти и другие вопросы читатель найдет ответы в предлагаемой его вниманию книге.

Книга написана на основе многочисленных источников, список литературы включает лишь часть из них. Это официальные документы, литература по педагогике и психологии, исследования по методике обучения истории, учебники, книги для чтения, хрестоматии. Список литературы интересен сам по себе, поскольку многие издания не переиздавались в советское время, стали раритетными и не известны нашему современнику. В тексте данного пособия даны ссылки на привлекаемую литературу – указаны порядковый номер по списку и страница.

Полагаем, что данная книга окажет помощь учителям истории в подготовке и проведении уроков, расширит их кругозор и будет способствовать совершенствованию их профессионального мастерства. Монография будет полезным подспорьем для студентов при подготовке к спецкурсам и спецсеминарам, заинтересует исследователей педагогической и исторической науки, всех, кто интересуется становлением и развитием школьного исторического образования в России прошлых столетий.

РАЗДЕЛ I. СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

ТЕМА 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

История – базовая научная дисциплина методики

Прежде чем раскрыть вопрос о методической системе обучения в дореволюционной школе, надо остановиться на тех определениях истории и методики, которые давали методисты в начале XX в. В большинстве своем они понимали под историей науку, стремящуюся раскрыть прошлое человечества во всей возможной полноте и установить связь между отдельными этапами этого прошлого. Подобно другим наукам, «история имеет своей целью отыскание истины» и ставит перед людьми возвышенную задачу дальнейшего своего совершенствования (133, 5).

Еще Н. М. Карамзин писал, что история питает нравственные чувства, располагает нашу душу к справедливости, утверждает наше благополучие и согласие в обществе (291, IX). Многие ученые называли историю великой наставницей и поучительницей новых поколений. Ведь изучение истории облагораживает наше сердце, ведет к смягчению нравов, связывает школу с политической и культурной жизнью человечества. Эта наука позволяет познать прошлое, что крайне важно «для понимания настоящего, для того чтобы общество сознательно относилось к важнейшим явлениям современности, к своим потребностям и стремлениям» (77, II).

Ученые обращали внимание на отличие исторической науки от школьной дисциплины «история», которое прежде всего состоит в целях, отборе содержания и критической оценке событий. Важнейшая цель школьного обучения – это всестороннее развитие личности, а вузовского – это профессиональная подготовка для дальнейшей работы по определенной специальности. Цель учебного предмета «история» заключается в формировании человека, его умственном развитии и нравственном совершенствовании, а наука история стремится к познанию истины, и эта цель «вечна и неизменна».

История – школьный предмет – отличается от истории науки характером построения и объемом курсов. Учебный предмет представляет собой определенный объем научных фактов и идей, в педагогических

целях предлагаемый ученикам для изучения в школе. Содержание курсов истории средней школы должно включать в себя основной, самый существенный материал, такой синтез этого материала, который подведет учащихся к пониманию важнейших явлений истории. Причем, оценка каждого исторического явления должна осуществляться не по субъективному отношению ученика к этому явлению, а по тому времени и той обстановке, в которой «развилось каждое явление» (210, 50).

Школьный предмет «история» имеет свое специальное значение для раскрытия категорий пространства, времени и места. «Преподавание истории дает редкую возможность повлиять на развитие исторической способности мыслить во времени причинности; <...> наша мысль вообще исторична, она сопряжена с категориями места, времени и причинности. Мы всегда мыслим образами. Постоянное обращение к прошлому для нас обязательно. <...> В этом смысле преподавание истории несет крупную общеобразовательную миссию. Это и есть то развитие мыслительной способности, которой могли способствовать занятия среднешкольной историей» (121, 23).

Приспосабливаясь к возрасту учащихся и степени их развития, школьная дисциплина «история» требует тщательного и строго отбора изучаемого материала, приемов преподавания. Необходимо также учитывать время, отведенное на изучение школьных курсов, и другие условия учебной деятельности. В школе приходится обращать внимание на язык и характер изложения материала.

Если историческая наука предоставляет результаты критического анализа первоисточников, то школьная история лишь знакомит учащихся с результатами исторической науки относительно исторических явлений, входящих в круг преподавания, не касаясь критики источников. Школьный курс истории не может излагать всех спорных вопросов науки, непроверенных выводов, однако он должен давать современные знания. Все сведения, сообщаемые в школьных курсах истории, не должны противоречить данным и взглядам ученых, работавшим исторической наукой.

Научность – это важнейший принцип истории. Как указывал Г. Гревс, «лишь научное изображение истории не только в смысле достоверности, но и в смысле цельности (последовательности проведения через курс принципа развития) – может иметь в средней школе педагогическое значение».

Наконец, историческая наука прошлых столетий разрабатывала для школьной истории периодизацию исторических курсов. История Древнего мира начинается с появления первых государств и заканчивается

падением Западной Римской империи в 5 в. (476 г. от Рождества Христова, окончание правления Ромула Августина); история средних веков включает в себя более чем тысячелетний период: одни историки заканчивали его открытием Америки (1492 г.), другие – началом Реформации (1517 г.); XVI, XVII и XVIII вв. включали в себя Новое время, которое историки обычно доводили до современности. Так, преподаватель 4-й женской гимназии Москвы М. Н. Коваленский к новой истории относил все события с XV в. и до современности. Другие же начинали современность с 1815 г. Впервые видный историк и методист Н. И. Кареев стал выделять новейшее время, начинающееся у него с Французской революции (1789 г.).

Историки, готовившие учебники для школы, поднимали вопрос о хронологических рамках подробного «прагматического обозрения» современных событий истории. В частности, Д. И. Иловайский полагал, что их не надо доводить «до самого последнего времени». Такое предложение он аргументировал следующим: «История последних лет слишком обильна материалом и еще не может быть достаточно оценена, чтобы постоянно, чуть ли не ежегодно поступать в состав систематического учебного курса. Необходимо останавливаться на каком-либо пункте, уже находящемся от нас в некотором отдалении, а затем о дальнейших событиях сообщать в хронологическом перечне или частью в эпизодических очерках. Упомянутый пункт можно передвигать только через достаточный промежуток времени». Если раньше таким пунктом был Венский конгресс 1815 г., то теперь Д. И. Иловайский предлагал его передвинуть лет на 40 вперед, не рассматривая прагматически события последнего десятилетия. (Написано автором в 1876 г. – М. С.) (290, 67).

* * *

Таким образом, место истории в системе школьных учебных дисциплин обусловлено ее познавательным и мировоззренческим значением. История способствует формированию важнейших качеств личности, развивает умения, необходимые для всей жизнедеятельности человека. Различные сведения, получаемые из разных наук, в предмете «история» сводятся в логически четкую систему, как бы наносятся на единую канву. В процессе обучения истории формируется целостное миропонимание учащихся.

В настоящее время полностью сохраняют свою силу положения, высказанные учеными прошлого, об отличиях школьной истории от вузовской, а также исторической науки. Поскольку цели обучения истории

в школе и вузе различны, то разными должны быть приемы и методы обучения истории в полной средней и высшей школах. Однако нельзя отступать в преподавании школьной истории от важнейших принципов исторической науки, прежде всего от принципа научности. Сохраняется значение истории, связанное с категориями причинности, пространства и времени. Весьма интересны соображения Д. И. Иловайского о хронологических рамках курса новейшей истории: следует согласиться, что не стоит в подробностях изучать самые последние события, поскольку для их научного осмысления нужно определенное время. Такие события выпускникам школ надо преподносить обзорно в важнейших чертах.

В педагогике учебная дисциплина «история» определяется как учебный предмет, содержание которого составляют основы исторических знаний, умения и навыки, необходимые учащимся для его прочного усвоения и позволяющие применять их в различных жизненных ситуациях. Предусматривается не просто воспроизведение основ научного знания, а реализация специальной модели этого знания, учитывающей как базовое содержание истории, так социальные и педагогические задачи, решаемые школой.

История наглядно показывает учащимся картины прошлой жизни, взаимосвязь поколений, раскрывает роль исторического наследия в современности. «История», как школьный предмет, призвана развивать гуманитарную культуру учащихся, приобщение учеников к общенациональным и общечеловеческим ценностям культуры, способствовать усилению мотивов социального познания и собственного творчества.

К социально-педагогическим функциям изучения истории философы и историки относят выработку социального самосознания общностей людей, накопление и обобщение социального опыта людей (исторической памяти и сознания); социальное воспитание; опыт в сфере политической деятельности; предвидение будущего.

Методика преподавания истории

На основе базовой дисциплины «история» развивается такая наука, как методика ее преподавания. Долгие годы шел спор, является ли методика наукой, присущи ли ей категории науки, какое дать ей определение. Так, крупный методист С. П. Сингалевич считал, что методику неправильно называть наукой, более точно ее назвать вспомогательной учебной дисциплиной. С ним был согласен Б. А. Влахопулов, также утверждавший, что методика – это практическая дисциплина, с постоянно меняющимся содержанием, представляющим собой рекомендации общего характера (110, 131). Эти рекомендации можно учитывать

в практической деятельности, а можно и не учитывать. Методика преподавания истории должна отвечать на два основных вопроса теории и практики преподавания: во-первых, чему учить в среднешкольных курсах истории и, во-вторых, как учить и какими приемами пользоваться при ведении уроков истории.

Исходя из признания или непризнания методики истории наукой формулировалось ее определение. Близкое к современному определение методики дал талантливый историк и методист, директор императорской Николаевской Царскосельской гимназии К. А. Иванов: «Под методикой, в широком смысле слова, разумеется учение о методах, то есть путях или способах научного изучения или преподавания той или другой науки (методос – путь, способ изыскания или изложения)» (133, 5). Б. А. Влахопулов под методикой истории понимал дисциплину, которая раскрывает методы или приемы преподавания истории, основываясь на общих принципах педагогики. Он считал ее «совокупностью жизненного опыта в деле преподавания истории» (110, 36).

Н. И. Кареев видел в методике складывающуюся дисциплину, состоящую из теоретической (принципиальной) и практической (технической) части. К теоретической части он относил цели и задачи преподавания истории в средней школе, содержание и объем школьных курсов истории, принципы и критерии отбора содержания (фактов), приспособление содержания к возрасту учащихся, рассматривал также соотношение отечественной и всеобщей истории в школьных курсах. В практической части на первом месте стоял «вопрос о том, как следует вести преподавание, «одно дело – принципы преподавания, другое – техника» (33, 182). Здесь он считал нужным знакомить педагогов с опытом лучших учителей истории, с наиболее удачными учебниками и учебными пособиями. Не случайно в книгу «О школьном преподавании истории» Н. И. Кареев включил такие разделы, как основная цель общего образования, цель школьного преподавания истории, содержание курса всеобщей истории, «приспособление» исторического содержания к возрасту учащихся, воспитательное значение истории, техническая сторона преподавания истории (33).

Как отмечали педагоги прошлого, в методических пособиях конца XIX – начала XX в., раскрывающих содержание методики истории, много места отводится теории обучения и крайне мало методической технике, проблемам построения урока, что ведет к слабой подготовке учителей. Появление недостаточно подготовленных учителей часто объясняется не тем, что они не знают истории, а тем, что не умеют в доступной форме передать свои знания другим, так как недостаточно

знакомы с методическими основами сообщения исторического материала учащимся, не вполне овладели методикой предмета. Методика дает указания и советы, как вести дело преподавания, предостерегает от возможных ошибок.

Однако не все зависит от познаний учителя в области истории и методики, нужны и личные качества «педагогического свойства» преподавателя. Эти качественные свойства личности отражаются как на ведении урока, так и на его результатах. Талантливый учитель вносит в процесс преподавания свой почерк, свое творческое начало, все то положительное и ценное, что принадлежит только ему. Для творческого учителя методика лишь «общая программа действий», которую необходимо наполнить своим содержанием, используя свои личные качества.

Теоретические положения методики необходимо согласовывать с конкретными условиями классной работы. Иногда, чтобы не навредить делу, приходится изменять или даже отступать от требований методики. Общеизвестные методы надо изменять применительно к интересам, развитию и способностям учеников, для чего необходимо хорошо знать и учитывать при подготовке к уроку индивидуальные особенности учащихся.

* * *

Большинство ученых историков и педагогов начала XX в. признавали безусловным, что методика истории – это педагогическая дисциплина, цель которой в том, чтобы разработать методы, пути, «по котором можно было бы рационально преподавать историю», чтобы учащиеся могли осознанно и быстро усвоить предлагаемые им факты, события и явления, чтобы получить максимум положительных результатов «при затрате минимума сил и времени». Развитие методики преподавания истории связано с генезисом базовой науки истории, а также педагогики, изменением условий преподавания. «Методика истории жизненна, ибо она подвержена развитию» (125, 49).

Можно согласиться с выводами о том, что методика преподавания истории представляет собой теоретическую и практическую части. Верно также подмечено, что слабым местом в подготовке начинающих учителей может быть отличное знание ими истории как науки и отсутствие систематических и осознанных знаний по технике преподавания, что ведет к низкому качеству урока. Первоклассным урок может быть только у учителя, вносящего свое личное творчество в весь процесс обучения.

По мнению Е. М. Кузнецовой, в 60-е гг. XIX в. сложилась методика как самостоятельный предмет исследования. В это время начинается обобщение передового опыта учителей, поднимается вопрос об организации учебного процесса: введение рассказа учителя на уроке, домашних заданий в различных формах, видах проверки знаний учащихся, методах работы с учебником, изучении источников, памятников старины, наглядности на уроках (284).

Методистов советского времени интересовал вопрос, насколько приемлемы методы осмысления исторических явлений, применяемые в дореволюционной школе. Известный методист В. Г. Карцов дал положительный ответ на этот вопрос. Он отметил, что эти методы разрабатывались на основе закономерностей логического познания, а «основные категории формальной логики сами по себе остаются для нас приемлемыми» (138, 64).

В трудах советских исследователей отмечалось также, что в конце XIX – начале XX в. методика преподавания истории не носила экспериментального характера и разрабатывалась лишь на основе личного опыта учителей и методистов. Вместе с тем, несмотря на субъективность предлагаемых методов и приемов, многие из них с успехом применялись в обучении истории и нашли подтверждение своей эффективности временем.

РАЗДЕЛ II. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

ТЕМА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И ФУНКЦИЙ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Цели как прогнозируемые результаты образования, воспитания и развития учащихся

В 60-е гг. XIX в. главную цель изучения истории в низших и средних учебных заведениях педагоги видели в формальном развитии учащихся (развитии памяти) и воздействии на их нравственные чувства (208, 377–378). Считалось, что история имеет важное значение в школе, но не как наука, а как средство «умственного и нравственного развития учащихся». Для такого развития приходилось осуществлять реальную цель – сообщать ученикам определенные знания.

В 70–80-е гг. XIX в. среди методистов и учителей были популярны идеи Г. Дистервега, на которые русские педагоги ссылались и в начале XX в. Образовательную пользу изучения истории Г. Дистервег видел в том, что: 1) дети научатся воссоздавать в своей фантазии те условия местности, в которых происходили события далекого прошлого; такой подход поможет им разбираться в явлениях своего отечества, сообразуясь с местными особенностями; 2) научатся понимать сущность людей, ценить современных деятелей; 3) схватывать совокупность отношений и оценивать их влияние на общество, «проникать взором» возможные сочетания будущего; 4) видеть, как человек влияет на окружающие его условия; 5) достигнуть понимания исторических идей (213).

На рубеже XIX и XX вв. проблема содержания целей и задач исторического образования продолжала широко обсуждаться среди ученых историков и методистов России. Они стремились выяснить, какие цели должно преследовать преподавание истории в школе, какими критериями необходимо руководствоваться при отборе теоретического и фактического материала, включаемого в учебники и непосредственно в учебный процесс. Уточняя предыдущий опыт, методисты выделяли цели реальные (образовательные), моральные (воспитательные) и формальные (развивающие). Добиваясь реализации реальных целей, ученики приобретают определенные познания из прошлого народов: моральные – облагораживают свою душу, развивают и укрепляют чувства альтруизма, гуманности и патриотизма;

формальные – развивают умственные способности, получают некоторые полезные умения и навыки.

Если в 80-е гг. XIX в. ставилась задача развития у учащихся прежде всего «мыслительных способностей», совершенствования памяти и способности «плавно выражать свои мысли», то в начале XX в. этого было уже мало. Теперь уже речь шла о развитии в процессе обучения личности ученика, всех его способностей.

Одним из самых главных, если не самым главным, результатом исторического образования считалось умение верно оценивать исторические события, явления и исторических личностей. Это умение следовало применять при анализе как текущей, реальной жизни, так и далекого прошлого. Нельзя на явления минувшего смотреть с современной точки зрения, прилагать к прошлым событиям масштаб своего времени. Как отмечал А. Кролюницкий, не существует ничего абсолютного, а все только относительно, не было и нет ни одного вечного идеала, но каждый идеал имеет свое определенное время, за пределами которого он уже теряет свое значение и уступает место новому идеалу, более совершенному¹ (148).

Питомцы школы должны проникнуться «идеей правды, долга, красоты». Возможно, в жизни не смогут осуществиться идеалы ученика, однако они будут его лучшим достоянием. Идея добра поддержит его в самые трудные минуты жизни, а «в случае падения даст возможность подняться и остаться человеком» (275, 260).

Таким образом, история изучается прежде всего «для развития познавательных сил ума. <...> Все предметы школьного обучения – это точильный камень, на котором оттачивается познающий дух. Она не цель, а средство. ...Нужно говорить не о том, чему учить в общеобразовательных школах, а о том, как учить тем учебным предметам, которые в них преподаются» (154, 9). Если развитие «образует человека», то знание дает только ученого-эрудита. «Но развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом, и только тогда может получить цену» (32, 91).

Ученикам надо было дать возможность усвоить главнейшие факты для объяснения выдающихся явлений прошлой и современной жизни

¹ Книга А. Кролюницкого «Опыт методики элементарного курса истории», изданная в 1890 г. и переизданная в 1899 г., написана в форме статей. Актуальность книги видна уже из ее оглавления, охватывающего выбор материала для элементарного курса истории, методы, формы и дидактические приемы изложения материала, место рассказа в курсе, опрос и виды повторения. Дается также характеристика таких средств обучения, как учебники, исторические карты и учебные картины, модели, пособия для повторения, приведены рекомендации по проведению уроков повторения.

и посредством сообщения материала и способа передачи влиять на их умственное развитие и нравственное воспитание. Знание фактов и работа над ними приобретают значительную ценность в момент усвоения. Новые факты можно понять и усвоить по связи и сопоставлению с уже известными фактами того же порядка, что ведет к пониманию исторической перспективы. Факты забываются, но формальное развитие ученика остается.

Если бы знание фактов было основной целью образования, то единственным мерилom реализации этой цели стало бы количество усвоенных фактов. Однако ценность предмета «история» сводится не столько к знаниям, сколько к тем умениям, которые приобретаются в процессе познания исторических фактов. Мерилom успехов ученика при выходе из школы «должна служить не столько величина пройденного пространства, сколько приобретенная способность к дальнейшему движению» (194, 140). Смысл изучения истории заключается не в том, чтобы знать, что, где, когда происходило, сколько в умении объяснять, почему происходило так, а не иначе (167).

Следующая важнейшая цель обучения истории в школе была связана с познанием современности. Как отмечали методисты, давно уже стало азбучной истиной, что только в историческом освещении становятся ясными и понятными для нашего ума всякая проблема современности, а также первоочередные общественные задачи. Важнейшая школьная дисциплина «история» способна помочь нам разобраться в вопросах текущей жизни. Вот почему изучение истории в годы, когда формируется гражданский облик человека, является делом первоочередной важности (27, 9).

Неоднозначным было отношение к познанию современности на разных этапах школьного исторического образования. В 60-е гг. XIX в. П. Шалфеев ставил задачу: в процессе изучения учебного курса отечественной истории познакомить учащихся с настоящим положением отечества и объяснить это настоящее из прошедшего. Однако А. В. Добряков выступил против такого тезиса, полагая, что знакомство с вопросами, волнующими современное общество, «следует оставить до той поры, когда вышедший из школы и вооруженный всеми элементами знания юноша вступит сам в общественную жизнь и лицом к лицу встретится с ее вопросами» (119, 14).

Иным стало отношение к познанию современности в начале XX в. Как писал Н. И. Кареев в своей книге «О школьном преподавании истории» (Пг., 1917. С. 176), «лишь при историческом отношении к действительности возможно трезвое понимание современности как

перехода от прошедшего, продолжающего в известной мере господствовать над будущим, к этому последнему, для которого в настоящем имеется лишь ограниченное количество возможностей». Знание прошлого позволяет осознанно относиться к настоящему, так как все настоящее подготовлено прошлым и именно там надо искать ключ к познанию современной жизни. Кроме того, прошлое позволяет осознать, какое место среди других государств занимает наше Отечество. История обогащает учащихся знаниями из жизни людей, приводит к посильному пониманию общественных и государственных явлений современной жизни. Не уяснив процесса становления и развития общественных и государственных учреждений, их роли и значения в жизни общества и государства, а «равно и общего смысла того исторического прогресса, участниками которого приходится быть в силу обстоятельств», нельзя быть активным участником общественных отношений. Заканчивая школу, каждый ученик должен вынести с собой представление об устройстве своей страны и ее историческом пути (203, 113).

Таким образом, всем ученикам без исключения необходимо прикладное изучение истории, позволяющее усвоить такие знания и умения, которые необходимы для предстоящей общественной деятельности. Будущие юристы, инженеры, врачи должны осознанно принимать участие в общественной и политической жизни, правильно строить свои жизненные планы, осознавая свое собственное положение в обществе и цель своей деятельности. История ставит перед учениками «возвышенную цель дальнейшего совершенствования» (72, V).

Однако далеко не все педагоги столь утилитарно подходили к значимости изучения истории. Все чаще звучало требование дать учащимся знания, «основанные на фактах из действительной жизни» в прошлом и необходимые для «конкретного мышления». Образовательные цели, выделяемые наиболее прогрессивными методистами, предусматривали формирование исторического сознания, которое в начале XX в. называли историческим мирозерцанием или миропониманием. «Главной задачей изучения истории стало стремление возбудить и поддержать интерес к своей родной истории, научить самостоятельно пользоваться историческим материалом, научить пониманию смысла совершающихся вокруг явлений, подготовить почву для выработки правильного, на исторической основе лежащего, миропонимания» (185, 2).

Более широкие взгляды на вопрос о целях изучения истории были у известного историка и методиста, автора учебников по всеобщей истории Н. И. Кареева. Он рассматривал вопрос о приоритетах

в обеспечении интересов государства и личности, полагая, что основной целью образования должно стать «духовное развитие самого индивидуума», на первом месте должны стоять потребности, права и интересы личности. Поэтому образование следует воспринимать как высшее благо, дающее человеку знания и умения, необходимые для дальнейшей жизни. Если эта цель будет достигнута, то свои положительные результаты получит как сам обучающийся, так общество и государство. Сейчас же, подчеркивал Н. И. Кареев, часто «ставят вопрос не о том, что школа должна сделать для человека, а о том, что она должна из него сделать для достижения тех или других вне его лежащих целей – национальных, государственных, общественных и т. п.» (33, 18).

А. Ф. Гартвиг вообще пришел к мнению, что по существу нет ни низшего, ни среднего, ни высшего образования, а есть только процесс развития способностей человека и метод отыскания истины, метод наблюдения и опыта. «И сколько лет человек учится и насколько человек успеет в развитии своего образования – это вопрос материальных средств и той внутренней силы, которая живет в человеке, и только» (27, 80).

Таким образом, цель образования в самом человеке, в приумножении его знаний и умений. Истории детей обучают не потому, что она им пригодится в дальнейшей жизни, а потому, что детей нельзя оставить в историческом невежестве, лишив исторического образования. Пробуждая у учеников интерес к знаниям, их надо побуждать видеть именно в знаниях «самую большую духовную ценность» (33, 65). Теоретический интерес, бесстрастный и бескорыстный интерес чистого знания лежит в основе науки, и поскольку история вводит в познание того, что было, как оно было, то историческая наука должна быть именно чистым знанием, ценным самим по себе. Уроки истории развивают способность учащихся увеличивать знания, способность к дальнейшей самостоятельной работе не только при изучении истории, но и всякой другой научной дисциплины.

Н. А. Рожков, вставший на революционные позиции, уже после Октябрьской революции в своей лекции на педагогических курсах учителей выделял следующие задачи преподавания истории: 1) изучение законов развития человеческого общества, закономерности общественных явлений; 2) «изучение приемов и значения исторической критики», то есть внесение информации об источниках, их критический разбор, сообщение о том, «как тот или иной факт дошел до нас»; 3) понимание современности с исторической точки зрения (173, 25).

Подводя итог дискуссии по определению целей исторического образования в школе, С. П. Сингалевич пришел к следующим выводам (175):

- учеников надо ознакомить с основными фактами и явлениями прошлого в их типичных проявлениях;
- помочь им уяснить взаимоотношение явлений, выработать сильное понимание прошлой жизни;
- укрепить в их сознании идею развития, изменчивости и преемственности явлений прошлого; установить важнейшие точки соприкосновения прошлого и настоящего;
- выяснить генезис важнейших явлений современности.

Что касается целей обучения истории на младшей и старшей ступенях, то в принципе они остаются одинаковыми. Разница будет лишь в широте и степени осуществления задач, поставленных перед школой. На старшей ступени эти задачи реализуются полнее и на более широком материале как фактического, так и теоретического характера.

* * *

Первоначальную цель обучения истории педагоги видели в нравственном воспитании учащихся и развитии их памяти. Лишь в дальнейшем стали признавать триединую цель – образовательную, воспитательную и развивающую, выдвигая на первое место значимость развития личности, формирование исторического сознания.

В начале XX в. передовые педагоги в соответствии с теорией эволюционизма ставили задачу добиваться понимания учащимися процесса исторического развития, знания его важнейших результатов, основных этапов в развитии человечества и особенностей исторических эпох. Помогая усвоить идею развития, изменчивости и преемственности явлений прошлого, надо было показать, что преобразования любого государства повторяют общие для всех этапы, то есть предполагалось выявить закономерности исторического процесса. Они проявляются в сознательной мотивированной деятельности людей, в концентрации их субъективных волеизъявлений и интересов, которые формируются и направляются как стихийными обстоятельствами, так и конкретными историческими личностями. Учащихся надо было ознакомить с основными фактами и явлениями прошлого в их типичных проявлениях и взаимоотношениях; помочь уяснить идею эволюции; познакомить с культурным наследием наших предков и человечества в целом, подготовить к пониманию современной культуры.

Цели исторического образования включали также развитие личности ученика и выработку исторического сознания, которое должно было обеспечивать связь и преемственность поколений, создавать условия для понимания современной для учащихся жизни. Изучение истории важно для понимания современности, государственного устройства страны, что пригодится ученикам в их самостоятельной общественно-политической деятельности. Официальная школьная политика была направлена на укрепление основ российской государственности и самодержавия, нацелена на то, чтобы подготовить из ученика законопослушного гражданина с соответствующими гражданскими навыками.

Тема 3. Принципы построения учебных курсов

Концентрическое построение курсов истории

В дореволюционной русской школе на достаточно высоком научном уровне педагоги давали разъяснение сущности концентрического построения курсов, отмечая особенности восприятия учебного материала в разном возрасте: ребенок в раннем возрасте обращает внимание на внешние, наиболее броские, яркие черты предметов и явлений. Лишь с изменением возраста при своем дальнейшем развитии и совершенствовании он начинает замечать менее существенные и менее заметные признаки этих же предметов и явлений. На этом свойстве развития личности основан концентрический способ построения учебных курсов. Концентризм позволяет «ученикам легко и просто усвоить сообщаемый материал, так как сущность материала в каждом центре одна и та же». Начиная обучение в школе, дети под руководством учителя легко разбираются в том, что им уже известно и близко, а затем переходят к менее известному, причем обучение начинается с простого, конкретного и понятного (125, 68).

Таким образом, принцип построения концентров основан на углубленном ознакомлении учащихся с теми сторонами уже известного факта или явления, которые не доступны им на первоначальной ступени развития. Материал, усвоенный учениками на предшествующей ступени, становится фундаментом «для возведения нового здания», однако этот материал надо переработать, чтобы он представлялся ученикам «уже с новой точки зрения, в новом свете» (148, 152). Например, в первом центре ученики знакомятся с внешней стороной крестовых походов: их повод (но не причины), образование в Азии владений

европейцев, появление рыцарских орденов, их судьбы. Во втором концентре на основе имеющихся у учеников знаний выясняются внутренние причины движения крестоносцев, их значение и т. д.

Следовательно, концентры позволяют на более высоком уровне обобщения вернуться к уже изученному материалу. Вот как об этом писал школьный учитель: «Говоря о последствиях введения христианства на Руси, мы в 3 классе ограничиваемся... лишь религиозно-нравственной стороной жизни наших предков, в систематическом же курсе необходимо разобраться и в том, как отразилось это событие на культуре, быте наших предков и как видоизменились под влиянием византийской письменности и духовенства государственный и общественный строй, юридические правовые нормы» (253, 197).

Сущность концентрического построения методика заимствовала из геометрии, где концентриками называют круги с общим центром, но различными радиусами. Для истории этот принцип реализуется в том, что она изучается несколько раз, чаще всего в двух концентриках, имеющих самостоятельное значение: элементарно в младшем возрасте и систематически в старшем, причем отличие одного концентрика от другого «заключается не столько в том, что второй концентр с внешней стороны подробней первого, сколько в том, что он с внутренней стороны глубже и основательнее, с новых точек зрения обозревает тот же материал» (164, 24).

В первом элементарном концентре события рассматриваются в виде отдельных, легко понятных, доступных и конкретных фактов и явлений. Во втором концентре, опираясь на приобретенные знания, учитель создает у учеников единую общую картину и пополняет имеющиеся сведения новыми фактами. Каждый раз дается вроде бы известный ученикам материал, но излагается он иначе, в новом свете. Этот материал более сложен для понимания, включает теоретические сведения, но усвоение его потребует от учеников меньших усилий. Во втором концентре, как правило, осуществляется изучение нового и повторение ранее изученного.

Таким образом, концентрический принцип обучения учитывает возраст учащихся и основывается «на психологическом развитии способностей человека», на характере и объеме знаний, степени понимания. Концентры предполагают сначала изучение «общих исторических картин» с соблюдением хронологической последовательности, а затем расширенное изучение «общих исторических данных», учитывающих качество и внутреннее содержание материала (148, 151).

Каждый новый концентр знакомит учащихся с такими сторонами факта или явления, дает им такое освещение, какое на предшествую-

щей ступени изучения истории оставалось недоступным детям ввиду их возраста. С изменением возраста учащихся меняются методические приемы и средства преподавания: догматическое обучение сменяется изучением документов и источников, а в выпускных классах и проведением лабораторных занятий, полностью построенных на исследовании первоисточников.

Для успешной реализации принципа концентризма необходима программная согласованность учебного содержания на протяжении всех лет обучения, «чтобы материал каждого последующего концентри стоял в определенном внутреннем соотношении с материалом предшествующего концентри и опирался на него, как на известную опору» (175, 102). Концентры могут включать элементарные курсы, дающие в сжатом объеме, упрощенно и доступно основные сведения по разделам истории, и систематические, обобщающие и раскрывающие материал в более сложных комбинациях. В концентры могут также входить повторительно-обобщающие курсы, призванные углублять знания и освещать содержание с определенных научных точек зрения.

Важен вопрос о принципах структурирования самих концентров, их содержательном наполнении. Как полагали методисты, концентры могут быть построены по-разному, например, на основе биографической, этнографической и «универсальной», то есть всеобщей истории, соответственно курсам – пропедевтики, родной и всеобщей истории. Так была построена программа 1915 г. для мужских гимназий (121, 36).

Или же возможно выделение двух концентров, положив в их основу политическую и культурную историю. Именно такой была программа 1913 г. по истории средних веков: сначала в первом концентре 4 класса изучали политическую историю, затем во втором концентре 6 класса – историю культуры Средневековья.

Три концентри предлагал выделить Я. Г. Гуревич: два для пропедевтики и один для систематического курса. Первый из них нужен был для наглядного преподавания истории материальной культуры детям 8–10 лет; второй представлял собой введение в историю с элементами политической истории для детей 10–12 лет; третий – систематическое изучение истории подростками с 13 лет и до окончания гимназии.

Самые разные подходы к построению содержания концентров были у методистов начала XX в. К. А. Иванов считал возможным выстроить концентры на основе рассмотрения сначала отдельной личности, затем народа, породившего эту личность, и, наконец, человечества в целом. Е. Звягинцев, А. Бернашевский советовали начинать изучение истории в первом концентре с повседневных явлений,

сравнивая их с такими же явлениями, но других народов и других эпох. Во втором концентре дети должны изучать общественную жизнь, церковные дела, знакомиться с нравами людей, научной деятельностью ученых. А. Кролюницкий считал возможным изучать в первом концентре факты внешней истории, а во втором – рассматривать внутренние события, выявляя их причинную связь. Но многие методисты выступали против такого предложения: нельзя в младшем возрасте рассматривать лишь факты, а в старшем возрасте выявлять их причинные связи. Надо уже в младших классах раскрывать идею развития и причинную зависимость исторических явлений, отвечая на те вопросы, которые «дети задают родителям и воспитателям». Первый концентр должен освещать «домашний быт в своем развитии», а второй, кроме домашнего быта, содержать «элементы жизни и энергии (действия)» (120, 28).

Одна из попыток выделить концентры и построить обучение проблемно с 1 по 8 класс была предпринята А. В. Овсянниковым в начале XX в. На курсах учителей в докладе «О постановке преподавания истории в средней школе» он предложил сначала изучать факты внешней истории (народов и государств), а затем внутренней жизни. Тематически по классам выделенные им три концентрира имели следующее содержание: в 1–3 классах рассматривалась история техники с древности до современности; в 4–6 – история цивилизации, включавшая в себя развитие политических и общественных отношений; в 7–8 классах – главные процессы эволюции человечества в области экономической, политической, интеллектуальной, входившие в обобщающий курс. В старших классах предполагалось строить обучение в расширенном и углубленном виде с опорой на первоисточники, привлекать краеведческий материал. Во второй половине второго концентрира и в третьем концентре органической частью исторического образования должно стать систематическое изучение литературы (17, 156).

В какой-то степени на таком концентрическом построении А. В. Овсянникова сказалось влияние курса русской истории В. О. Ключевского, в котором материал был сгруппирован по проблемам. При подобном структурировании отечественная методика развивалась наиболее независимо от влияния зарубежной науки, в частности немецкой. Тематический подход в структурировании содержания позволял формировать у учащихся в системе представления и понятия об исторических явлениях, показывать причинно-следственные связи в историческом процессе, вырабатывать умения самостоятельно обобщать и анализировать факты и явления истории.

В связи с предложенным А. В. Овсянниковым концентрическим построением курсов преподаватель Киевского 2-го коммерческого училища Я. С. Кулжинский поставил два вопроса: можно ли при такой системе дать представление о росте территории Русского государства на протяжении всей истории его развития? Можно ли дробить на части исторический процесс, не показывая его целиком и не раскрывая все многообразие связей? Отвечая на поставленные вопросы, он пришел к безапелляционному приговору: делать так, значит «совершать преступление» перед детьми (150, 26).

При конструировании концентрической системы обучения по отечественной и всеобщей истории методисты столкнулись с рядом трудностей: во-первых, потребовалось существенное увеличение времени на изучение истории; во-вторых, пришлось переносить значительную часть учебного материала в младшие классы, в том числе по истории Древнего мира и средних веков. Но в младших классах этот материал не усваивался, и тогда его опять возвращали в старшие классы. Но при таком структурировании один концентр следовал за другим через полгода и терялся всякий смысл концентрического обучения, поскольку не происходило углубленного изучения и осмысления учебного материала ни по отечественной истории, ни по всеобщей. Именно к такой неудаче привела подобная концентрическая система обучения по новой истории, введенная в 1913 г.

Как же решить возникшие проблемы? Прежде всего, нет равнозначных возможностей для введения концентрической системы обучения как по отечественной, так и по всеобщей истории. «По вполне понятным причинам национально-государственного характера необходимо сохранить концентрическую систему при распределении материала по русской истории и ограничиться однократным изучением всеобщей истории» (175, 73). Однако не следует вообще отказываться от знакомства со всеобщей историей, оно необходимо «для всякого, кто желает основательно изучить свою родную историю» (133, 19).

* * *

Ценен опыт дореволюционной школы в концентрическом построении курсов истории. Прежде всего, один концентр от другого должен отличать значительный промежуток времени, чтобы произошли качественные возрастные изменения в развитии учащихся; содержание концентров должно отличаться уровнем сложности в подаче материала; как правило, заключительный концентр должен носить повторительно-обобщающий характер; национальные

интересы требуют два-три раза изучать отечественную историю и один раз всеобщую историю, поскольку последнюю не позволяет подробно изучать лимит времени.

Соотношение курсов истории отечественной и всеобщей

Все без исключения историки и педагоги прошлых столетий признавали значимость изучения родной истории, важной как для образования, так и для воспитания учащихся. Целью ее изучения, кроме знаний и развития мыслительных способностей, должно стать «возбуждение в учащихся любви к Отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время на пользу своего государства» (119, 13).

Воспитывать должны как сами факты, привлекаемые на уроке, так и интерпретация их учителем. Считалось, что содержание отечественной истории должно быть преимущественно фактическим, а изложение ее глубоко осмысленным и связанным в подаче фактов. Официальные циркуляры требовали избегать общих и отвлеченных суждений, поскольку такие суждения опираются на «непроверенные научные теории» и не соответствуют познавательным возможностям учащихся. Юношество – это «возраст веры, чувства, фантазии», в связи с чем совершенно не уместен критический характер изложения материала. Надо опускать все мелочные факты, а также факты, «не приносящие педагогических выгод».

Русская история должна стать основным школьным предметом, отличающимся высоким качеством преподавания. Существовало такое понятие, как «полнота преподавания», которую методист К. А. Иванов рассматривал «в смысле полноты ее понимания» учащимися. Чтобы добиться такого понимания, учеников надо знакомить с произведениями русских великих историков, с первоисточниками.

Однако как ни парадоксально, но в начале XX в. история России в русской школе занимала одно из последних мест, как по отводимому на ее изучение времени, так и по самой постановке ее преподавания. Передовые педагоги считали, что многие беды проистекают из-за слабых знаний выпускников, отсутствия у них научного мировоззрения, что может привести к весьма печальным последствиям. «Желая принести Родине благо, и не зная судеб развития ее, молодежь наша увлекается социализмом и анархизмом и т. д. Сколько бы полезнейших и благородных лиц было бы спасено для Родины, если бы им вовремя дали верное понятие о том, что Россия идет своим путем, развивается по своим историческим законам» (271, 33).

Долгие годы в элементарных училищах история вообще не изучалась, когда же в конце XIX в. под давлением педагогической общественности ее стали включать в учебный план, то, естественно, предпочтение отдавали отечественной истории. Наряду с отечественной историей поднимался вопрос о введении в курс начальной школы всеобщей истории, о межкурсовых связях. И все же большинство ученых склонялось к мнению о том, что материал отечественной истории ближе, роднее детям, а следовательно, доступнее и понятнее. Однако всеобщая история могла бы выполнять вспомогательную роль. Из нее надо извлекать такой материал, который помогал бы познанию жизни русского народа как в давние времена, так и на современном этапе. Ценным будет привлечение фрагментов из истории тех народов, которые ближе к России по их бытовому, культурному, религиозному и общественному укладу.

Психологи нашего времени пришли к мнению, что именно в раннем возрасте наиболее успешно ребенок впитывает важнейшие идеи, в частности, происходит его собственная идентификация, причисление к своему народу. Именно поэтому элементарный курс начинался с отечественной истории, наиболее близкой и понятной детям младшего возраста.

Как отмечал Б. А. Павлович, «ребенок совершенно случайно, еще в детстве, слышит разговоры о России, имена городов ему более известны; он скорее представит живой образ человека, называющегося Петром, Иваном, Владимиром, чем Валлейнштейном, Сикстом или Танкредом. <...> Мы уверены, что ребенку более понятны будут на первых порах способы гадания, употреблявшиеся у древних славян, чем гадания по изречению Пифии или звуку медных сосудов в Додоне» (166, 5).

Отдавая предпочтение отечественной истории, педагоги не отрицали необходимости и важности изучения всеобщей истории. История любого народа складывается из истории общения с другими народами, происходит заимствование передовых идей, развиваются связи в науке, культуре, торговле и промышленности. Государства участвуют «в общем историческом движении».

Всеобщая история позволяет лучше понять и усвоить явления и процессы, происходившие в истории своего родного государства. Россия получила от многих народов, прежде всего от греков, большое культурное наследие. Только проследив весь путь предшествующего развития человечества, как одного целого, можно установить, какое место занимала наша страна в общем процессе развития мировой культуры (149, 2).

Всеобщая история помогает формировать не только всестороннее развитого, культурного человека, но и «гражданина вселенной», желающего знать, какое место среди других государств занимает Россия, как шло развитие в других странах, «как и почему там, на юге, западе и востоке, жизнь пошла иными путями, чем в нашем отечестве, создала иное мировоззрение, иные идеалы, иную, одним словом, культуру» (276, 109).

Русская педагогика накопила богатый опыт изучения всеобщей и родной истории. В 70-х гг. XIX в. Министерство народного просвещения приняло решение создать единый курс истории, чисто механически включив русскую историю во всеобщую и предоставив возможность сосредоточить основное внимание учащихся на отечественной истории «без ущерба для всеобщей». Считалось, что при параллельном изучении отечественной и всеобщей истории появляются определенные преимущества, позволяющие показать историю России в более ярком свете, раскрыть ее естественные связи с другими европейскими государствами. Как известно, события лучше понять и усвоить можно в результате сопоставления между собой.

При прохождении всеобщей истории ученикам надо было припоминать факты из русской истории, выявляя и устанавливая общие связи с общеевропейской историей. В свою очередь, изучение русской истории сопровождалось обращением к событиям всемирной истории. В выпускном классе на уроках истории Древнего мира при изучении греко-персидских войн учителю надо было показать, что «нравственные силы народа имеют гораздо больше значения, чем силы физические» <...> а при изложении борьбы патрициев с плебеями, с большей обстоятельностью разъяснить учащимся, «что те и другие обнаруживали во время ее умеренность и самообладание» (21, 93).

Эти идеи были призваны реализовать специально написанные единые учебники по русской и всеобщей истории, например, учебник для средних учебных заведений преподавателя Санкт-Петербургской 6-й гимназии С. Е. Рождественского «Отечественная история в связи с всеобщей (среднею и новою)» (СПб., 1882). В его книге разделы отечественной истории включались в соответствующие места всеобщей. Появилась даже специальная методическая литература, например «Задачник по истории средних веков в связи с русской историей» А. Краманицкого. Но, как показала практика обучения, от такого чисто механического соединения всеобщая история не выигрывала, а русская, дополненная крестовыми походами, реформацией, гуманизмом, фрагментами из истории Франции, Англии, Германии, «положительно проигрывала».

Такие единые учебники русской и всеобщей истории не прижились в школах: смешанное структурирование учебного материала усложнило и без того трудный курс всеобщей истории и нарушило целостность и последовательность тем по истории отечества.

Нельзя дробить русскую историю на части и вклинивать эти части в подходящие места всеобщей истории. Так объединить отечественную и всеобщую историю в одном курсе, это «значит, крошить первую на куски, перемежающиеся с кусками второй, а эту последнюю превращать в эпизоды для пополнения первой некоторыми для нее нужными сведениями из прошлого других народов» (33, 119). Отечественная история должна представлять собой отдельный курс, в тесной связи с которым будут освещаться сведения из истории других стран и народов, нужные «для лучшего понимания самой русской истории». Причем, «в своих учебниках истории мы не можем до такой степени пренебрегать греко-славянским миром, как это делается в заграничных учебниках» (227, 174).

Каждый образованный человек прошлое своей родины должен знать лучше, чем историю других стран. При изучении родной истории позволительно допускать ознакомление с такими подробностями национальных событий и сторон быта, которых учитель не касается при рассмотрении всеобщей истории. Национальные интересы требуют более детального изучения внутренней жизни своей страны и внешней политики, связанной с судьбами своего народа. Однако «национальная точка зрения не должна быть националистической, то есть противоречить общим принципам гуманности...» (140, 25).

В отличие от отечественной истории невозможно так же детально и углубленно изучать всеобщую. Как будет показано далее, в ней надо рассматривать то общее, что есть в истории человечества, соединяя с тем особенным, что каждая нация дала человечеству. На уроках истории ученики узнают о том, как возникли и развивались крупные исторические цивилизации, что внес конкретный народ в историю человечества. Особенно значимо изучение истории западноевропейских стран, поскольку их история дает нам поучительные уроки, предостерегая от неверных поступков, поскольку «мы переживаем такие же эпохи развития, какие Западом переживались ранее» (35, 149).

Таким образом, во всемирной истории учащихся будет интересовать познание прошлого человечества вообще. Однако в учебнике всеобщей истории не может быть суммы отдельных народов, в нем должен быть показан всемирно-исторический процесс, то есть единая история человечества, когда каждый последующий этап в развитии общества является шагом вперед по сравнению с предыдущим. Вместе

с тем наиболее важные народы для всемирной истории, их история могут быть изложены более подробно, систематически.

Всемирно-историческую концепцию структурирования курсов истории можно применить к зарубежной древней и средневековой, но не к русской, иначе она будет сведена на нет. Как уже отмечалось, русская история должна быть сведена в самостоятельные курсы, посвященные изучению национального исторического процесса. С отечественной истории надо начинать изучение истории в школе, ею же ограничиваться в низшей завершающей образовании школе, ею же заканчивать образование в средних учебных заведениях.

Обособляя отечественную историю от всеобщей, нужно следить, чтобы между курсами «не прерывалась связь», внося во всеобщую историю все то, что имеет специально русский интерес, а в отечественную историю включать все то из зарубежной, что способствует лучшему пониманию истории Родины.

Своя точка зрения на связь отечественной и всеобщей истории была у С. П. Сингалевича, считавшего, что в основе школьных курсов должно быть изучение русской государственности, а потом уже рассмотрение истории тех европейских народов, которые находились в «посредственных или непосредственных взаимоотношениях с русским государством». Такой подход поможет ученикам лучше понять прошлую «русскую жизнь», идею развития и преемственности явлений прошлого, объективно относиться к настоящему.

Некоторые методисты предлагали даже вернуться к опыту 70-х гг. XIX в. и возродить единый курс всеобщей и русской истории, но на новой научной основе. Основной аргумент сводился к следующему: русскую историю не следует выделять из всеобщей, поскольку она является частью целого; серьезности изучения русской истории крайне вредит оторванность от общеевропейского исторического процесса (269, 25).

Именно с учетом такой позиции была разработана программа А. Лаппо-Данилевским. Он не выделял русской истории из западноевропейской, русская история рассматривалась у него в связи с аналогичными явлениями истории европейских государств. Однако при таком подходе не было целостного восприятия отечественной истории, она просто растворялась в общем содержании истории человечества (155).

Об этом же свидетельствовала учебная книга по всеобщей и русской истории М. Н. Коваленского. Книга состоит из трех разделов: «Древняя история», «Средние века», «Новая история». В третьем разделе рассматривается Западная и Восточная Европа, в том числе Московское государство – это все, что относится к русской истории

в этой книге. В этом очень сжатом очерке на полях указаны основные даты, полужирным шрифтом в параграфах выделены пункты плана содержания. В книге имеется синхронистическая таблица о войнах, включающая в себя рубрики: с кем воевали, при ком, какие результаты получили. В этой книге также русская история была поглощена западно-европейской (83).

Другая позиция сводилась к тому, чтобы в едином курсе всеобщей и русской истории последняя составляла бы основу всего преподавания истории, интегральную часть этого единого, тесно связанного целого (150, 89). В таком курсе события русской истории должны излагаться и выясняться на основе сравнения и сопоставления с аналогичными событиями истории стран Западной Европы (150, 108).

Однако далеко не все историки и методисты были согласны с такой точкой зрения. Построение курса истории на основе аналогий педагогически нецелесообразно, немыслимо с научной точки зрения, поскольку многие яркие явления истории не находят себе аналогий. Сравнение явлений, находившихся в одинаковых плоскостях, возможно и в процессе применения всемирно-исторической точки зрения на исторический процесс.

Как будет показано далее, при сравнительно-историческом (социологическом) подходе сложные явления русской истории рекомендовалось пояснять «точно сформулированными явлениями истории Западной Европы», поскольку на Западе историческая наука разработана лучше, чем в России. Причем, останавливаться надо только на истории тех народов, влияние которых на судьбы России «очевидно и значительно». Чтобы активизировать внимание учащихся, «необходимо систематически указывать и подчеркивать факты и явления, как бы они ни были незначительны сами по себе, если только в дальнейшем они могут дать материал для аналогий и выводов...». Такой подход и поможет выяснить социологический смысл изучаемого явления (150, 88).

Сравнивая развитие России и западноевропейских государств, ученики видели отставание России по многим параметрам. Чтобы нейтрализовать негативную сторону такого сравнения, программы рекомендовали приводить ученикам следующие контраргументы: 1) русскому народу постоянно приходилось преодолевать величайшие трудности, связанные с суровыми условиями природы, чего не знали европейские народы; 2) многие этапы страны были связаны с отражением агрессии одновременно нескольких внешних противников; 3) Россия выступала в качестве оплота Европы от нашествия азиатских варваров.

В начале XX в. школьные программы, опубликованные в «Журнале Министерства народного просвещения» (ЖМНП), рекомендовали в коммерческих и в реальных училищах в одном курсе и в одном учебнике рассматривать историю Западной Европы и России. Внешняя политика России должна увязываться с важнейшими проблемами общеевропейской политики. События внутренней политики должны выделяться в особую главу в заключительном разделе курса и занимать при изучении не менее 1/3 от общего количества уроков. В этом последнем разделе особое внимание предлагалось обратить на «изменения в государственных учреждениях и в положении сословий, дабы учащиеся получили отчетливое и связное представление о постепенном совершенствовании государственного и общественного строя России в течение XIX в.» (7, 31–32).

С учетом этих требований был составлен учебник новейшей истории К. А. Иванова для реальных училищ (73). Сначала рассматривалась история ведущих стран мира в XIX в., затем «внутренняя история» России. Причем родная история излагалась по эпохам правлений императоров Александра I, Николая I, Александра II и Александра III. Правда, в меньшей степени рассматривались особенности государственного строя. Таким образом, на первое место автор учебника выдвигал характеристику личностей правителей и особенности их правлений, поскольку считал, что именно личность движет историей. «Вавилонская монархия, – писал К. А. Иванов в учебнике по истории Древнего мира, – держалась гением одного человека. <...> Героем этого дела был Кир» (72).

* * *

В дореволюционных изданиях отмечалась значимость изучения истории в начальной школе и продолжение ее изучения в последующих концентриках. Имелись различные точки зрения на изучение отечественной и всеобщей истории. Первоначально предлагалось совместное изучение отечественной и всеобщей истории при чисто механическом объединении этих курсов в один учебник. Но такое объединение показало свою несостоятельность и было отвергнуто временем. Не оправдал себя также путь включения отечественной истории во всемирную, где она размывалась, теряя свое значение. Было предложение в основу истории положить российскую государственность и в такой курс по связи включать события всеобщей истории. Однако большинство историков пришло к мнению о самостоятельных и взаимосвязанных курсах истории российской и всеобщей.

За сравнительное рассмотрение истории отечественной и всеобщей выступали видные русские историки П. Г. Виноградова и С. Ф. Платонов. Эти ученые были сторонниками изучения в школе двух самостоятельных курсов отечественной и зарубежной истории. Ведущее место они отводили отечественной истории, так как на близком и понятном детям материале легче раскрыть исторический процесс с позиций эволюции развития общества, осуществлять национальное воспитание учащихся. При этом курс зарубежной истории по отношению к отечественной играет подчиненную роль, как они считали в значительной степени он нужен лишь для сравнения с историей России. Этот курс призван показать общие для всех народов черты исторической эволюции и раскрыть особенности истории отдельных народов. На уроках предлагалось изучать историю культуры, быта, рассматривать политические формы общества, их эволюционное развитие.

Тема 4. Концепция эволюционного развития общества и ее отражение во всемирно-историческом и социологическом направлениях

А) Эволюционное развитие общества

В 90-е гг. XIX в. и в начале 900-х годов XX в. в России появилось новое научное направление в школьном преподавании истории, получившего название эволюционного. Как отмечал П. Г. Виноградов в предисловии к учебнику по истории Древнего мира, ученики в школе изучают лишь разрозненные факты, не имея представления об истории как процессе непрерывном и закономерном. Между тем в истории господствуют два важнейших закона: 1) ничто не происходит без причины; 2) природа не терпит скачков. Народы живут, развиваются по определенным законам, проходят известные возрасты так же, как и отдельные лица, как все органическое, как все живое. Исторический процесс определяется силой внутреннего закономерного развития, причинно-следственной связью событий. Их-то и надо раскрывать в курсах истории, чтобы ученики поняли взаимодействие между стремлениями людей и условиями, в которых эти стремления осуществляются (57, 8).

Причину исторических событий сторонники эволюционного направления видели в деятельности исторических личностей и законов, ограничивающих их произвол. Поэтому лучшим государственным устройством они считали конституционную монархию, где

власть монарха ограничена конституцией. Основой изучения истории в школе должна стать политическая история, и уж потом связанная с политическими событиями история культуры, труда и быта. Экономика представителей этого направления интересовала как почва, на которой осуществляются определенные политические, юридические отношения.

Наряду с П. Г. Виноградовым такие крупнейшие историки, как С. М. Соловьев, В. О. Ключевский, Н. И. Кареев, и в их лице историческая наука все больше внимания уделяла изучению социально-экономического и политического развития общества. Сторонниками ознакомления школьников со всемирно-исторической эволюцией человечества выступали академик А. С. Лаппо-Данилевский и профессор И. М. Гревс. Все эти методологические новшества известных российских историков проникали в школьное историческое образование, несмотря на сохранявшуюся рутинность официальных программ и курсов истории. В конце XIX в. они практически ничем не отличались от курсов истории 30–40-х гг., подробно рассматривавших правления великих князей, царей и императоров, их внешнюю политику.

При изложении внутреннего состояния государства не давалось обобщенных знаний, вместо них преобладали отрывочные сведения о правителях и «любопытных происшествиях». История государства излагалась по царствованиям в виде отдельных картин, связанных между собой лишь хронологией и генеалогическими сведениями. Это были каталоги разрозненных фактов, история отдельных лиц и событий с чисто внешней связью. Как бы ни значима роль отдельных личностей, но в сравнении с постоянными великими силами, действующими в истории, эта роль второстепенна (140, 8).

Всемирная история, полагал Н. И. Кареев, – это объединенный эволюционный процесс, прогрессивность которого заключается в развитии идеи мировой культуры. Сущность вопроса заключается в том, что, с одной стороны, о реальности всемирно-исторического процесса свидетельствуют преемственность и взаимосвязь народов и культур мировой истории, а с другой стороны, эти процессы могут быть таким же предметом исторической науки и школьного исторического преподавания, как и внутренние процессы, происходившие в истории какого-либо одного государства (225, 126).

Первоисточниками или движущими силами исторического процесса следует считать идеи, которыми жили народы, их религиозные верования, теоретические представления о мире и человеке, нравственные и общественные идеалы, научные знания. Сам исторический процесс

представляет собой постоянную смену господствующих идей, к которым можно причислить идеи Возрождения, Реформации, Просвещения XVIII в. (140, 16).

История стран представляет собой воплощение отдельных общих идей, которыми характеризуется каждая эпоха в истории народов, например, для Германии XVII–XVIII вв. характерно развитие идеи областного княжеского управления; для Франции Людовика XIV – идеи торжества абсолютизма. Уделяя первостепенное внимание идеям и их носителям – королям, полководцам, деятелям церкви, ученым, – менее всего эволюционисты обращали внимание на народные массы.

Для того чтобы показать ученикам исторический процесс, совсем не обязательно давать историю всех стран и во всех деталях и подробностях. Достаточно изучить историю только тех стран и эпох, где основополагающие идеи получили наиболее яркое выражение. В других странах повторяются эти же идеи, но в менее яркой форме, поэтому их можно не затрагивать. Скажем, если познакомились с историей Германии, то историю Византии и славянских народов можно рассматривать вкратце или вообще не рассматривать, поскольку государства славян в историческом развитии прошли смену тех же идей, что и Германия, только в ослабленном виде.

Важнейшая задача школьного курса заключается в ознакомлении с историей как наукой, в том, чтобы представить процесс развития своей страны и других стран в виде закономерного эволюционного процесса. Изучать надо исторические процессы, а не факты сами по себе, поскольку факты лишь помогают установить стадии эволюции в истории. Такой подход в обучении требовал от учащихся активизации мыслительной деятельности, рассуждающего изложения.

Эволюционисты считали необходимым в ходе беседы с учениками, при опросе сопоставлять исторические факты, выделять общее и особенное в развитии исторических событий, выявлять закономерности исторического развития. Эти закономерности ученики должны изучать в систематическом курсе. Но прежде в пропедевтическом курсе их надо познакомить с такими «основными историческими элементами», как хозяйство, общество, культура, правительство, понять, что такое закономерность и постепенность развития.

Эволюционисты считали необходимым формировать у учащихся логические способности, не обращая внимания, в отличие от прагматиков, на развитие памяти. Н. И. Кареев полагал, что, рассуждая по поводу факта, ученик легко запомнит его. Лучшее методическое

средство при изучении истории – это беседы с учащимися и свободный обмен мнениями между учениками. В этом случае роль преподавателя сводится к направлению прений, комментариям и обобщениям. Исторический процесс можно изучать как бы в разрезе, рассматривая его в данный момент статически, а можно изучать динамически, проследив зарождение, развитие и исчезновение.

Б) Всемирно-историческое направление и его реализация в учебной литературе Н. И. Кареева

Концепция эволюционного развития общества нашла свое отражение в социологическом и всемирно-историческом направлениях. Сторонники последнего были уверены в наличии единой истории человечества, причем, каждый последующий этап ее развития является шагом вперед по сравнению с предыдущим, что позволяло им называть свое направление всемирно-историческим.

При обучении истории у учащихся следует формировать представление о том, «как человечество развивалось и как достигло той высоты, на которой находятся современные европейцы... какую роль сыграли в этом развитии отдельные народы» (40, 172). Основной целью признавалась выработка у учеников исторического отношения к жизни, понимания многосложного процесса исторического развития, а средством – всемирно-исторический подход, предусматривающий отбор фактов по степени их значимости для мировой истории. Важно было добиться, чтобы учащиеся понимали причинно-следственные связи между фактами истории. Поскольку для понимания современной жизни важна не абсолютная ценность всех явлений исторического процесса, то из содержания считалось возможным исключить все лишние явления, без которых можно достичь этого понимания. Отсюда следовал вывод, что для познания исторического процесса совсем не обязательно изучать полные и систематические курсы истории.

По мнению автора этой теории Н. И. Кареева, применение всемирно-исторического подхода к изложению курсов истории позволяло показать полную картину процесса исторического развития всего человечества, преимущественно освещая историю тех народов и государств, которые внесли наибольший вклад в прогрессивное развитие цивилизации и духовной культуры человечества. К таким народам он причислил греков и римлян в древности, а также французов, немцев, англичан в средние века и Новое время. Вместе с тем в едином всемирно-историческом процессе наиболее известными сторонами и в различной степени участвовали почти все европейские и даже внеевропейские страны и народы.

В курсах истории важно раскрыть, чем данный народ отличается от других, что делает его своеобразным, оригинальным. Наряду с особенным в истории отдельных народов следует также учитывать то, что имеет универсальный характер. Всемирно-исторический подход позволяет показать ученикам то общее, что есть во всякой цивилизации, с тем особенным, что каждая нация дала человечеству, что объединяет элементы в единый процесс истории (33, 116). Во всемирно-историческом процессе Н. И. Кареев видел своеобразные ступени роста, сменявшие одна другую: «дикость, варварство и цивилизация, суть как общие ступени, через которые проходит человечество в своем развитии» (78, 2).

Отобранное к изучению содержание должно способствовать формированию у учащихся способности к научному пониманию истории. Для этого надо знакомить учеников с явлениями и процессами, которые составляют содержание жизни общества и его главных форм. Необходимо показать результаты исторического развития стран и проследить пути, по которым они пришли к своему современному состоянию.

Таким образом, важнейшая из задач исторического образования заключается в том, чтобы помочь учащимся уяснить пути эволюционного развития общества, показать его движущие силы и ход исторического процесса. Правильно построенный курс должен включать в себя материал, освещающий все главные стороны этого процесса. Как считали единомышленники Н. И. Кареева, только исторический процесс и может быть тем единственным, на чем «следует сосредоточить внимание учащихся». Об этом писал научный редактор сборника «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе» И. М. Катаев.

Если поставлена цель по раскрытию исторического процесса, то надо вводить в курс такой материал, который наиболее ярко выявляет или определяет этот процесс. Поэтому Н. И. Кареев, как и другие члены исторической секции Общества распространения технических знаний (ОРТЗ), руководствовались всемирно-исторической точкой зрения при отборе содержания материала в курсах истории. «Между отдельными народами существует не только взаимодействие в пространстве, но и преемственность во времени, потому что и в смысле политического господства, и в смысле культурного влияния первенствующая роль переходила от одного народа к другим. Все это, вместе взятое, и позволяет нам, а до известной степени и прямо нас заставляет – видеть во всемирной истории не только сумму многих частных историй, но некоторую историю общую, имеющую известное внутреннее единство» (140, 27–28).

Свою теорию всемирно-исторического процесса Н. И. Кареев попытался реализовать в подготовленных им учебниках и учебных пособиях. Как он полагал, учебник – это квинтэссенция фактического содержания науки, поэтому он должен показывать постоянно действующие силы истории и закономерности исторического процесса. Отдельные факты, имена, названия мест, даты могут излагаться лишь настолько, насколько они способны выявить «скрытые от нашего взора исторические процессы», или насколько ими эти процессы характеризуются. Выбор материала для учебника истории и его классификация определяются рассмотрением этих сил и процессов (140, 79).

Цель своей «Учебной книги древней истории» (СПб., 1901) Н. И. Кареев видел в том, чтобы помочь учащимся охватить в целом весь курс истории, раскрыть всемирно-исторический процесс, дать представление об истории как науке, ее задачах и приемах исследования. Чтобы охарактеризовать конкретную сторону исторического процесса, предлагалось для той или иной эпохи группировать в одно целое факты и явления, учитывая их внутреннюю логическую связь. В учебник следовало отбирать только самые важные факты.

Если ранее авторы систематизировали содержание учебников либо по странам в порядке следования правителей (история Древнего мира до падения Западной Римской империи), либо по эпохам (история средних веков и Нового времени), то Н. И. Кареев давал материал как по странам, так и обобщающего характера, исходя из своей концепции всемирно-исторического процесса. Причем, он определял, в чем важность для истории того или иного государства. Так, в «Учебную книгу древней истории» он включил Индию потому, что индийцы, на его взгляд, принадлежали к арийцам, расе по преимуществу «исторической»; что они создали своеобразную культуру; что страна является родиной древнейшей мировой религии – буддизма.

Сюда же он ввел тематические очерки «Падение язычества и торжество христианства», «Римская культура и ее соседи», «Учреждения империи первых веков» и при этом сохранил последовательное описание почти всех правлений императоров, что привело к большим повторам. Обобщающе-тематические очерки он вводил и внутрь некоторых разделов по наиболее важным сторонам исторического процесса, например культуре – «Общий очерк культурного развития Древнего мира».

Поскольку Н. И. Кареев признавал лишь обобщенное знание и его преобладание над знанием единичных явлений, то он отказался от введения в текст живых и ярких образов, отдельных частных эпизодов, формирующих представления учащихся. Однако, как указывали несогласные с ним

критики в советское время, в частности А. В. Ефимов, удачно выбранный единичный пример может быть важным средством для показа общей закономерности, для подведения учащихся к обобщениям (123).

В учебнике Н. И. Кареева по древней истории содержались многократно повторяющиеся сведения, но по-разному группируемые, произошло своеобразное объединение учебного пособия и справочника. Однако учебник требует главного в содержании, а справочник полноты подачи материала. Эта проблема оказалась неразрешимой для Н. И. Кареева и привела к огромному объему книги. Даже при конспективном изложении учебник оказался самым большим среди имеющихся по объему, поскольку преднамеренно содержал повторы в содержании. Как считал автор, повторение некоторых фактов в учебнике неизбежно и полезно, так как закрепляет факты в сознании учащихся и учит понимать различные стороны этих фактов, их место в истории (140).

К сожалению, повторение в учебнике Н. И. Кареева оказалось рассчитанным в основном на тренировку памяти, так как хотя материал по-разному и группировался, но новые связи не раскрывались, а воспроизводились уже известные учащимся. Факт как бы в фрагментах возникал перед учениками несколько раз и ни разу целиком. К недостаткам учебника по древней истории причисляли также преобладание политической истории и чрезвычайное обилие мудреных русских и иностранных слов, а также имен и дат.

Учебник оказался недоступным ученикам, а учителей привлекал лишь оригинальностью своего методического аппарата. Как отметил в связи с этим педагог-практик В. Е. Романовский, если автор пытается втиснуть в узкие рамки учебника огромный материал, то изложение «делается сухим, протокольным и не интересным для чтения, и учебник никогда не читается, а заучивается» (97, X).

К сожалению, имеющиеся недостатки оказались неучтенными и были перенесены в «Учебную книгу истории средних веков» (СПб., 1901), хотя автор провел ее обсуждение и частичную проверку в своем преподавании. Прежде чем напечатать книгу, Н. И. Кареев начал в 1900 г. проведение школьного эксперимента в одном из классов Александровского лицея, решив проверить главу учебника, посвященную феодализму. Эта же глава и статья Н. И. Кареева были опубликованы в журнале «Образование» (1900, № 1) с просьбой к учителям прислать свои отзывы и предложения по изменению и дополнению данной главы.

В декабре 1900 г. в Московском педагогическом обществе прошло обсуждение этой книги. Крупной новостью М. Н. Покровский считал первоначальный план учебника, при котором хронологическое

изложение заменялось на систематическое. Действительно, Н. И. Кареев не стремился к хронологической последовательности в изложении материала, аргументируя свою позицию следующим: «Нигде... хронологическая последовательность в учебниках истории не превращалась никогда даже в самый отдаленный намек на последовательность логическую. Напротив, хронологический принцип слишком всегда господствовал в школьных руководствах даже в ущерб изображению причинной или эволюционной связи...» (293, VIII).

Учебник по истории средних веков был написан по традиционной для Н. И. Кареева схеме и структурно состоял из следующих разделов и тем: 1) международные отношения эпохи; 2) церковная жизнь; 3) явления социально-политического характера; 4) история отдельных стран – Франции, Англии, Византии, Польши и других. В содержание также входила история средневековой культуры и основные формы общественного быта на Западе и у славян. В учебнике имелись приложения в виде схематических таблиц, исторических карт, коротких конспектов (79).

По этой же схеме была написана учебная книга Новой истории, также включавшая в содержание международные отношения, общественный и государственный строй, мировоззрение людей (мир идей, духовная культура). В этих исторических категориях предлагалось различать «постоянно действующие силы или системы» и меняющиеся события, с которыми они связаны (80). Учебник создавался «по системе эпох», с выделением в содержании определенных этапов и периодов. Как полагал автор, материал по периодам позволяет ученикам лучше понимать взаимную связь событий, происходивших одновременно в разных государствах (140, 31).

Для новой истории западноевропейских стран Н. И. Кареев определил следующие периоды: 1) начало всемирного господства европейских народов; 2) гуманизм; 3) Реформация; 4) католическая реакция; 5) абсолютная монархия; 6) Просвещение XVIII в.; 7) просвещенный абсолютизм; 8) Французская революция; 9) Наполеоновская эпоха; 10) реакция и либерализм; 11) вторая половина XIX в.; 12) всемирное господство современных народов.

Сначала предполагалось дать в учебнике общую характеристику событий и явлений, например, охарактеризовать реформацию, указав причины, направления и следствия по всем странам, где она проходила. Затем включить раздел международных отношений эпохи, войн. Лишь после таких обобщений следовало давать основные события из истории отдельных стран и народов.

Реализуя этот план, Н. И. Кареев вначале сделал обзор «общекультурных явлений» по всей новой истории, затем написал параграфы по истории отдельных стран с XVI по XIX в. Поскольку экономику он не считал главным явлением истории, то и внимания ей уделял немного, не останавливаясь на экономических предпосылках возникновения государств, не выявляя их надклассовой организующей роли. После этого распределил материал по принятой в учебнике периодизации. В приложении дал исторические карты и объяснения к ним, перечни хронологических дат, схематические таблицы. В учебнике нет иллюстраций, поскольку автор видел в них «дешевое средство сделать учебник занимательным», к тому же сами иллюстрации часто бывают «фантастичны».

Как этот, так и все другие учебники Н. И. Кареева структурно написаны одинаково и делятся на главы, отделы и параграфы. Каждый параграф можно рассматривать как самостоятельную единицу (названия всех параграфов вынесены на поля) и как составную часть раздела. Такой учебник сначала можно проходить по этапам, а потом повторять по отдельным государствам и категориям конкретных исторических явлений. Например, можно читать об Англии как отдельном государстве или о влиянии исторического процесса на Англию.

Работа по учебникам Н. И. Кареева предусматривала повторение сначала по отдельным странам, потом повторение международных отношений и лишь затем повторение по этапам (периодам). Это повторение проходило в порядке, обратном тому, в котором написаны учебники. Такая перегруппировка содержания нужна была для того, чтобы ученики все изученное воспроизводили в новых связях. Рассмотрение знакомого факта в иной связи, полагал Н. И. Кареев, приведет к лучшему пониманию событий, поможет более разносторонне понять его значение. Лишь при повторном обращении к факту ученик получит о нем «надлежащее впечатление», которое не смог получить при первом с ним ознакомлении.

Факты в своих учебниках истории Н. И. Кареев подразделял на три группы: 1) Факты международных отношений, в которых «главное внимание учеников должно быть обращено на историю образования (или расчленения) государственных территорий и на историю сосредоточения и распределения политического могущества между отдельными нациями». 2) Факты внутренней жизни народов, которые должны быть по возможности историей общественного строя и государственных организаций, историей борьбы между отдельными общественными силами, составляющими главное содержание внутренних политических процессов. 3) Факты духовной культуры, идеи, которыми жили народы. Этим, последним, фактам должно быть уделено особое внимание.

Либерально-буржуазная интеллигенция высоко оценила учебники Н. И. Кареева, считая, что своими достоинствами они превосходят все ранее публиковавшиеся учебные книги и обладают всеми данными для того, чтобы занять первое место среди существовавших учебников.

Эти учебники, составленные по образцу университетских курсов, были допущены Министерством народного просвещения в классические гимназии. Министерские чиновники полагали, что книги Н. И. Кареева весьма объемны и в учебных заведениях не приживутся. Однако учебники Н. И. Кареева переиздавались многократно, вплоть до октября 1917 г.

Н. И. Кареев полагал, что добиться понимания «исторического процесса с всемирно-исторической точки зрения» только при помощи разучивания учебника нельзя. Для этого кроме живого слова учителя, «толкующего, разъясняющего, дополняющего учебник», потребуются различные учебные пособия. Одни из пособий предназначались для оживления и дополнения учебника новыми фактами, другие – для обобщения известного ученикам материала. В 1906 г. под его редакцией вышел исторический словарь для учащихся, насчитывающий 6600 слов из русской и всеобщей истории. В него входили научные термины и понятия, персоналии, встречающиеся в учебниках Н. И. Кареева и К. В. Елпатьевского по всеобщей и русской истории (68). Наряду со словарями в школьных кабинетах должны быть атласы, исторические карты, рисунки культурно-исторического содержания, хрестоматии, книги для чтения.

В книгах для чтения и на специальных внеклассных занятиях Н. И. Кареев предлагал знакомить учеников с историей материальной культуры и изобразительного искусства, рассказывая при помощи «волшебного фонаря» об одежде, жилище, орудиях земледелия и ремеслах, технических изобретениях, архитектуре зданий, статуях и картинах. То есть это дополнительные сведения, подробности о главных фактах, исторические анекдоты, все то, что дополняет и делает интересным курс истории. Эти стороны культуры он советовал «обходить молчаливым в учебниках истории» или упоминать о них лишь для систематизации изложения. Таких сведений не должно быть в учебнике, поскольку он является «остовом здания исторического преподавания». Этот остов не могут «заслонять» все второстепенные постройки (140, 6).

В) Социологическое или сравнительно-историческое направление и его реализация в учебниках Р. Ю. Виппера

Иная научная позиция была у сторонников социологического направления, подразделявшегося на левое, примыкавшее к легальному марксизму и экономическому материализму, и правое, приближающе-

еся к взглядам либералов. К первому примыкали М. Н. Покровский и Н. А. Рожков, попытавшиеся впервые в России написать учебники по отечественной истории с позиций исторического материализма, ко второму – Р. Ю. Виппер.

Авторы этого направления считали, что не существует единой линии исторического развития, а есть только одни и те же социальные типы, отличающиеся индивидуализацией формы, а не содержания. Каждый тип в своем развитии прошел несколько общественных форм, причем формы одного типа сходны с формами другого. Задача историка заключается в том, «чтобы в общих повторяющихся явлениях в разных странах открыть основные черты определенного типа в какой-либо сфере жизни народа» (285, 28). Этапы развития человечества, их повторяемость в истории всех народов позволяли показать сравнительно-исторический метод.

Сторонники сравнительно-исторического направления полагали, что ученик проявит самостоятельность мышления, если будет сравнивать аналогичные явления истории. Такие сравнения невозможны при всемирно-историческом подходе, поскольку приводимые факты «разъединяют историю отдельных народов». Надо заменить всемирно-историческую точку зрения на сравнительно-историческую. Коль парламентаризм является самой характерной чертой истории Англии, а абсолютизм истории Франции, то изложение этих явлений займет большее место в курсе всеобщей истории. Однако учителю необходимо из урока в урок выделять те из фактов и явлений, пусть даже самых незначительных, если они в дальнейшем дадут материал для аналогий и выводов, если они позволят показать учащимся, что сходные явления всегда и везде ведут к одинаковым результатам (85, X).

На основе сравнительно-исторической или социологической точки зрения предлагал строить изложение курсов истории Р. Ю. Виппер. Прежде всего ученикам надо показать, как возникает данное общество, какие стадии развития оно проходит, помочь им «уяснить» те силы, которые действуют в данном обществе, определяя историческое развитие народа. Важнейшая задача изучения истории состоит в том, чтобы разъяснить ученикам, как возник современный мир, в частности на основе европейско-американской цивилизации.

Для новых учебников надо было выбирать материал, который позволял бы показать непрерывное движение человечества вперед, то есть прогресс в жизни человечества. В школьных курсах истории предлагалось рассматривать не человечество в целом, поскольку оно

представляет цепь случайно связанных групп, а движение человеческого общества, историю общественных отношений, обращая внимание на типичное и характерное. В систематическом курсе истории учеников надо знакомить с главными типами общественных форм и основными моментами общественного развития. Причем на первом месте должны быть условия роста или падения общества и государства, взаимодействие элементов внутри общества (201, 50).

Коль цель изучения истории заключается в том, чтобы выяснить, как возникает и развивается человеческое общество в «более или менее ограниченных рамках» с взаимодействием различных элементов, то отпадает необходимость излагать события в весьма «случайном» хронологическом порядке, а следует выбирать материал по доступности, отчетливости и яркости процессов и явлений, на основе которых можно показать как развивалось общество (201, 38).

Идеи Р. Ю. Виппера были поддержаны историками и педагогами, поступали предложения положить их в основу изучения как всеобщей, так и отечественной истории: и там и тут должны сравнительно изучаться типичные и наиболее яркие процессы истории, например, германских народов и славянских на Западе и русского народа на Востоке. Рассматривая государственные учреждения и социально-политические отношения, учителю надо обращаться к знаниям учащихся, полученным ранее при изучении стран Древнего Востока и античного мира. Такое сравнение поможет учащимся понять, что сходные процессы и явления всегда и везде вызывают одинаковые следствия.

Прием сравнения может, например, применяться при изучении особенностей Новгородской республики. Отсутствие формального голосования на Новгородском вече ученики лучше поймут и усвоят, если сопоставить с вече гомеровских ахейцев, народное собрание спартанцев и германское народное собрание эпохи Тацита. Такое сопоставление подведет учащихся к выводу, что «решение дел без формального голосования не исключительно русское явление, что оно характеризует определенную раннюю стадию политической жизни народов, что формальное голосование это результат значительной эволюции политической жизни». Эти важные образовательные выводы ученики могут сделать самостоятельно на основе приведенного выше ценного методического приема (152, 78–79).

Однако фактический материал в таком случае выполняет второстепенную роль, а сами исторические события призваны лишь подтверждать общий ход явлений. Если факт подходит для иллюстрации общего хода явлений, то его включают в учебный процесс, если не под-

ходит, то его исключают. При формировании исторических и социологических понятий за основу берутся не единичные факты, а типичные для эпохи явления (201, 59).

Задача учеников как раз и заключается в том, чтобы уметь различать сходные общественные формы и их последовательность в развитии, а не в том, чтобы заучивать конкретные факты. Как говорил об этом в 1906 г. на съезде учителей и деятелей средней школы М. Н. Коваленский, «надо показать исторические законы, а они есть во всяком отделе истории. Можно было бы показать их на истории Мексики и Китая» (9).

Для сторонников всемирно-исторической точки зрения на изложение событий истории такая позиция была просто недопустима, поскольку мало знать отдельно «выхваченные части» исторического процесса, а надо знать его в целом, понимать важнейшие этапы и результаты, характеристики особенностей эпох. В процессе исторического развития нужно раскрыть эволюционную последовательность перехода от одной эпохи к другой в их специфических чертах, поступательный ход развития общества.

Критикуя социологический подход к построению курсов истории, Н. И. Кареев указывал, что предмет исторической науки состоит не в поиске повторяющихся процессов, а в нахождении и изучении новых фактов. Вопросами социологии должна заниматься социологическая наука, а Р. Ю. Виппер предлагал при изучении истории рассматривать закономерности возникновения сходных явлений в политике, социальной истории, культуре. На его взгляд, основная задача школьной истории — изучение фаз и законов. Однако, по мнению оппонентов, построение курсов истории на основе аналогий педагогически нецелесообразно, бессмысленно с научной точки зрения, поскольку многие яркие явления истории не находят себе аналогий. Возможность сравнения явлений, находившихся в одинаковых плоскостях, имеется и при изучении учебных курсов, написанных на основе всемирно-исторической концепции.

Представители всех направлений эволюционизма считали важным развить в учащихся сознание того, что в истории нет резких скачков, что каждая последующая форма в любой области истории развивается естественным путем из предыдущей. Такой подход поможет предостеречь «будущих граждан от революционных выступлений и предохранит их от утопической уверенности в том, что группа людей может ускорить или задержать ход исторического развития» (120, 16). Революции, сопровождаемые анархией, бунтом, нарушают постепенное, эволюционное развитие общественной жизни, они противоестественны нормальному состоянию общества.

Идеи эволюционистов были подтверждены на I съезде учителей городских училищ: 1) история должна помочь учащимся уяснить идею эволюции, познакомить с главнейшими этапами в развитии человечества; 2) ученики должны усвоить, что развитие каждого государства идет по общим для всех государств этапам; 3) учащихся надо подготовить к пониманию действительности (18, 355).

Учителя отказывались от методологии старого «прагматизма», требующего более упрощенного понимания связей событий и их причин. Они пытались подвести учеников к современному научно-социологическому мировоззрению, показать им наиболее характерные черты эпох, «основные культурные типы», «формы человеческого общежития». Курс истории призван дать яркую картину смены этих форм и сформировать понятие о причинах этих перемен. Результатом такого изучения истории должно стать «индуктивное укрепление в умах учащихся идеи эволюции культуры», «представление о текучести жизни общества» (261, 126–127). Именно этим проблемам были посвящены учебники истории Р. Ю. Виппера.

Р. Ю. Виппер, в соответствии со своей теорией, провел интересный эксперимент по упрощению школьного учебника по истории Древнего мира. Он удалил из учебника элементарного курса 4 класса темы по Индии, Китаю, Ирану, в сокращенном виде дал сведения о войнах, убрал имена римских императоров. Чтобы повысить доступность, он устранил сложные факты, упростил определения, термины и понятия, все то, что по своей сложности и отвлеченности могло затруднить восприятие материала. Но такое вольное препарирование содержания в ряде случаев привело к неточностям и модернизации, когда, например, рабов он называл рабочими. Автор сократил содержание, касающееся политического строя, законодательства, не стал вводить определения политических форм. Сократив материал политической истории, ученый рассказывал о быте народов, показывал развитие общественных отношений, раскрывая проблемы экономики и социального строя шире, чем в аналогичных учебниках других авторов. Он стремился подвести учащихся индуктивным путем, при помощи логического мышления, к пониманию закономерности развития человеческого общества, создавая у учеников живые и яркие представления о типичных явлениях древности, целостные картины общественной жизни.

Р. Ю. Виппер отказался от точных, но «дробных» дат, а давал приблизительные, округляя даты до сотен (так, Пелопонесская война проходила в годы 431–404, а в учебнике Р. Ю. Виппера были даны даты –

430–400). Не соблюдалась им и хронологическая последовательность, поскольку назначение хронологии он видел лишь в том, чтобы наметить основную последовательность явлений и облегчить ученикам более или менее осознанное восприятие материала.

Излагать содержание Р. Ю. Виппер начинал с характеристики природы страны, затем показывал занятия и труд людей, общественные отношения. Только после базиса он рассматривал надстройку – государственный строй, религиозные верования, останавливался на вопросах культуры. Как он считал, исторический материал в школе важен лишь в той мере, в какой он производит впечатление на учащихся и дает основу для мысли, для сравнений и заключений.

Широко используя рассказ, описание и характеристику, Р. Ю. Виппер пытался заинтересовать ученика, полагая, что только обстоятельная характеристика делает понятным тот сюжет, который вводится в книгу, и только при таком способе изложения можно легко и просто запомнить исторические факты. Автор пытался создать у детей живые представления о жизни в древности и пробудить интерес к истории, дополняя учебник материалом из хрестоматии и книги для чтения (60, 4).

Типичные черты общества он раскрывал не отвлеченно, а на конкретных фактах. Ученый отказался от предельной конспективности учебника, в изложении содержания стремился к подробностям книги для чтения. Иллюстрации у него призваны пояснять и дополнять текст, чтобы дать ученикам толчок к дальнейшему мотивированному изучению жизни общества. Причем в иллюстрациях художнику книги надо было показать исключительно типичные, но никак не единичные явления.

Учебник древней истории Р. Ю. Виппера одни одобряли и хвалили, другие критиковали, поскольку он не соответствовал школьной программе. Ведь автор удалил из содержания книги подробности политической истории, снял имена почти всех римских императоров, изъясил иностранные слова, сократил количество дат и ввел примерные даты, обращая основное внимание на важнейшие формы хозяйства и социальный быт.

Опасно «выбрасывание большинства фактов» и оставление только состояний (процессов). Именно так сделал Р. Ю. Виппер в книге по истории Древнего мира для младших классов, удалив всю хронологию и сократив «массу фактического материала». События были представлены как бы вне пространства и времени, в результате чего такая книга оказалась трудной для учеников и не прижилась в школе.

Иной оказалась судьба учебника Р. Ю. Виппера по истории средних веков, дающего яркий образец творческого подхода к созданию оригинального курса на основе социологической концепции. В учебнике хорошо показаны все стороны исторического процесса: государственный и общественный строй, политика и культура, хозяйство, включая торговлю. Правда, по мнению учителей, шире надо было раскрыть вопрос о гуманизме.

Изложение содержания в книге простое и ясное, а в целом она написана хорошим языком, позволяющим воздействовать на чувства учащихся и помогающим им логически и образно мыслить. Вот как автор характеризует географическое положение и род занятий кочевников Старого света: «Во всю ширину Старого света – от Великого океана до Атлантического – протянулась длинная полоса песчаных и каменистых пустынь, на одном конце это полосы – Гоби, на другом – Сахара, между ними – пустыни Средней Азии, Иран и Аравия, прерываемые лишь узкими заливами, речными долинами (Евфрата и Нила) и оазисами среди пустынь, и вдоль них каймой расположены травянистые степи... На обширных пространствах по краям пустыни среди степей могут без приложения труда жить бродячие скотоводческие племена. Все их богатство в стадах, но их скот иной, чем в сельскохозяйственных странах, не крупный рогатый, требующий обильного корма, а мелкий, малоприхотливый, овцы и козы и, помимо того, верблюды, совершенно чуждый сельскохозяйственным странам...» (61, 21).

Учебник Р. Ю. Виппера получил высокую оценку отделения преподавателей истории Педагогического общества, состоящего при Московском императорском университете. На майском заседании 1903 г. С. Ф. Фортунатов в своем выступлении особо подчеркнул, что новый учебник, подобно учебнику по истории Древнего мира, порывает со старой антинаучной системой в расположении учебного материала и уделяет главное место социально-экономическим явлениям и процессам, а в связи с ними – истории государственных учреждений и культуры, сокращая до минимума факты внешней политики. Этот учебник является ценным приобретением для средних учебных заведений (3, 153).

Очень сложно оказалось показать исторический процесс, общее и особенное в учебнике новой истории, но автор успешно справился с этой проблемой. Вот как он писал в предисловии к учебнику: «Одна из самых трудных задач при составлении учебника всеобщей истории, имеющего дело с судьбами нескольких народов, между со-

бой тесно связанных, заключается в том, чтобы, с одной стороны, показать параллелизм событий в разных странах и в то же время выяснить последовательность развития каждой из них. Нигде эта задача так не усложняется, как в обработке истории новейшего времени. Здесь нас особенно поражает аналогичность, часто одновременность фактов, нечто напоминающее передачу электрического тока в смысле быстроты влияния на одинаково подготовленной почве. Тем не менее от учебника нельзя требовать синхронистического изложения, так как оно постоянно разрывало бы естественное течение событий и заставляло бы забывать о характерных особенностях каждой страны. Приходилось для избежания повторений давать характеристики явлений, захватывающих целый ряд стран, лишь в одном месте, именно там, где они сказались в особенно типическом виде» (63, 3–4).

Из-за сложности содержания книгой смогли воспользоваться только наиболее сильные ученики гимназий, весьма полезна она была также для учителей истории. Как отмечали методисты советского времени, Р. Ю. Виппер давал материал, необходимый для изучения экономического развития общества тематически группирующим методом, что привело к известной социологизации учебника. Изложение для учеников 5–6 классов оказалось слишком трудным, а сам учебник весьма объемён – 513 страниц.

К этому учебнику чиновники Министерство народного просвещения отнеслись неодобрительно, о чем свидетельствовала рецензия в «Журнале Министерства народного просвещения». Циркуляр МНП о введении программ по истории (1913) не советовал уклоняться при изучении современной истории в сторону различных исторических гипотез и теорий или шатких и научно неоправданных обобщений, например, в области социально-экономической. Лишь после некоторой переработки учебник получил гриф «допущено», но и то лишь в качестве учебного пособия, а накануне Февральской революции пользование книгой вообще было запрещено. Очевидно, запрет был связан с тем, что много внимания в учебнике уделялось экономике. Более того, чиновники МНП приказали изъять из школ все учебники Р. Ю. Виппера, в том числе популярный учебник для младших классов мужских гимназий «Древняя Европа и Восток» (М., 1914). И все же, несмотря на все запреты, учебники Р. Ю. Виппера достаточно широко применялись в некоторых видах учебных заведений, особенно в коммерческих училищах, и дошли в переизданиях последних лет до наших дней.

В советское время считалось, что решение некоторых вопросов Н. И. Кареевым не выдержало проверки временем. Но как оказалось, просто советское время не соответствовало некоторым взглядам самого профессора Кареева. И то, что ранее не находило проверки временем, теперь стало востребованным – это преобладание в учебных исторических курсах материала о культуре, дедуктивное построение глав в учебниках. Вместе с тем учебники Н. И. Кареева содержали множество исторических фактов, в основном из политической истории, изложенных в крайне сжатом виде, сухим академичным языком, что плохо воспринималось и усваивалось учащимися, в результате чего в настоящее время учебники Н. И. Кареева, в отличие от учебников Р. Ю. Виппера, фактически не переиздаются.

ТЕМА 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Способы представления учебного материала

А) Биографический

В дореволюционной школе все способы представления учебного материала назывались методами, так мы их и будем называть в дальнейшем. Наиболее ранним, простым и распространенным был так называемый биографический метод, введенный немецкими педагогами Кампе и Грубе. Именно из немецкой школы пришел к нам в 60-е гг. XIX в. этот метод изложения материала. Хотя уже в это время Е. К. Кемниц выступал против превращения истории в рассказы о действиях царей и полководцев, поскольку, по его мнению, «не отдельная личность, но целый народ должен быть предметом внимания» учителя (229, 591).

Биографический метод изложения исторического содержания российские методисты считали наиболее приемлемым для народной школы конца XIX в., поскольку отдельный случай, отдельная личность интересуют детей больше, чем «общие взгляды и отвлеченные выводы». Именно в «биографических чертах» изложен средний курс русской истории Д. И. Иловайского. Опираясь на этот метод, Д. И. Иловайский писал очень интересно, доступно, прекрасным языком. Как отмечал М. И. Цветаев, «все, что он пишет, вижу <...> тут живые лица, живые цари и царицы – и не только цари: и монахи, и пройдохи, и разбойники...» (300, 125).

Данный метод предполагал «описание» выдающихся личностей в хронологически-ретроспективной перспективе и посредством этого освещение определенных фактов и событий, связанных с этими личностями. Считалось, что «около каждого исторического лица должны сгруппироваться и все исторические события его времени» (125, 60). Приверженцы биографического метода полагали, что индивидуальное, относящееся к историческим личностям, проще для понимания и усвоения детьми, чем общее.

В своих очерках по истории Древнего мира, написанных на биографической основе, профессор Гастон Масперо «группирует культурный материал» около нескольких египетских и ассирийских царей. Он рассказывает о жизни двора, управлении страной, лагерном обитании воинов. В центре изложения находится личность самого правителя, а не сущность его правления (86).

Однако уже в 70-е гг. XIX в. отмечалось, что при группировке событий вокруг выдающейся личности сами эти события представляются подчиненными воле одного человека, преувеличивая тем самым значение личности в событиях истории. Читая сведения из биографий великих людей, невольно приходишь к мысли, что эти люди творили историю, тогда как на самом деле все было наоборот: выдающиеся события формировали великих людей.

В конце XIX – начале XX в. вообще стали отказываться от биографического метода, поскольку он не позволял детям усвоить идеи эволюционного развития общества и государства. Специально отобранные и выделенные личности заслоняли исторический процесс, нарушая внутреннее единство эпохи, в результате чего учащиеся получали антинаучные взгляды на ход истории.

Кроме того, выдающиеся исторические личности «не принадлежат» каждой эпохе, поэтому нельзя изложить все содержание курса в биографиях отдельных выдающихся лиц. При таком способе изложения учебного курса приходится делить крупные события на части, например, историю какой-либо войны рассказывать поэтапно, по биографиям героев. История в биографиях историческую драму предлагает заменить «на изложение отдельных ролей» и не дает той конкретности и наглядности, о которой говорили ее сторонники. Об одном и том же человеке сообщается в разных разделах книги, его как бы делят на части. Так трижды в трех разных местах идет речь о Карле Великом: в одном случае как о завоевателе, в другом – как о законодателе, в третьем – просто человеке. Он выступает перед учениками «словно актер в разных ролях, не имеющих между собой никакой связи» (263, 35). Предлагаемый

на урок биографический материал зачастую бывает сложен для младших школьников, поскольку оставляет в стороне природные условия и не касается бытовой обстановки.

Отрицая построение целого курса на основе биографического подбора материала, когда каждая глава учебника соответствует времени правления того или иного монарха, педагоги считали «доступным и желательным» знакомить детей в курсе истории с отдельными личностями, которые самым тесным образом должны быть связаны с народными массами. «Задача русской истории – представить историю развития русского народа – рост его территории и государства; изменения общественного уклада, хозяйства и духовной жизни, словом, дать то, что принято обобщать под понятием «культура» (132, 239). Как отмечал известный киевский методист Н. П. Покотило, полностью обойтись без биографического материала нельзя, да и не нужно, однако этот материал «должен занять подобающее место и явиться не целью преподавания, а только лишь средством для выяснения исторических процессов»² (168, 11).

Б) Хронологически-прогрессивный

Этот метод предполагал изложение событий в курсах истории в хронологической последовательности, начиная с древности, именно так, как они шли по времени в действительности (148, 144). При таком способе изложения было возможно синхронное рассмотрение событий из истории разных стран и народов, когда факты какой-либо эпохи легко сопоставлять между собой во времени, особенно при повторении, когда учитель выясняет, что было в это время в других странах. Однако изучать таким путем историю средних веков и Нового времени «нет никакой возможности, так как получается ужасная путаница и исчезает всякое представление о взаимной связи явлений» (110, 57).

Учитывая, что события протекают как во времени, так и в пространстве, то их можно объединять в группы, «соответствующие отдельным народам», а внутри групп располагать в хронологической последовательности. Такой хронологический способ построения учебного материала стали называть этнографическим или монографическим. Он был особенно удобен при первичном изучении истории.

² Практическое руководство Н. П. Покотило – книга в 457 с. – получило высокую оценку современников. Г. Гордон в рецензии на это пособие писал, поскольку книга имеет чисто практическую цель – оказать помощь в преподавании начинающему учителю, – то в ней отсутствует разработка теоретических проблем. Автор проводит мысль, что ученики должны усвоить закономерности эволюции исторического процесса. Среди недостатков пособия указывается на отсутствие рекомендаций по применению наглядности, наличие повторов в разделе критики учебников.

Первоначально существовало некоторое различие в понимании этнографического и монографического изложения содержания истории. Так, под этнографическим способом понимали изложение событий истории какого-либо одного народа и одной страны. При монографическом изложении «берется одна какая-нибудь историческая форма и уясняется со стороны ее причин, развития и последствий как отдельное, замкнутое целое». Монографически предполагалось изучать наивысшие подъемы в развитии цивилизации, когда нашли свое проявление важнейшие исторические идеи, «в точке высшего их напряжения», опуская периоды «отживания одних идей и недостаточно сильного развития других», то есть речь шла об изучении важнейших периодов истории (213, 61).

В дальнейшем произошла подмена этнографического монографическим, и монографическим изложением стали называть последовательное изучение истории какого-либо одного народа. Именно так в учебных книгах освещалась история Древней Греции и Древнего Рима. Причем, как показала практика, изложение по странам усваивается учениками легче, чем по периодам.

Многие методисты указывали на недостатки хронологически-прогрессивного метода. К таким недостаткам прежде всего они относили несоответствие сложности исторического периода и возраста учащихся. Так, история Древнего мира изучается в раннем возрасте, «хотя явления этого мира уже довольно сложны и чужды для ребенка», растущего в иной социокультурной среде. Ученики, окончившие гимназию, могли знать историю Древнего мира ровно настолько, насколько она была доступна их пониманию в 13–15 лет.

При хронологически-прогрессивном методе стирается идея причинности, внутренней связи и логики событий, на втором плане остается культурный фактор и социальная история, так как основу курса составляет история политическая. Факты культурной жизни сообщаются «мельком, урывками, в самых общих чертах» (125, 61). И даже было мнение, что этот метод является «сухим, мертвенным, загромождающим изложение событий массой номенклатуры, хронологических дат, отрывочных фактов...» (149, 34).

Одна из причин неприязни к этому методу заключалась в том, что авторы учебников, написанных на основе хронологически-прогрессивного метода, считали их приемлемыми для учеников любых классов и возрастов учащихся. Как правило, сначала писали учебник для старшеклассников, затем его чисто механически сокращали, и получался еще один учебник для младших школьников. Такой подход

к созданию учебных книг был возможен в результате отождествления хронологической и логической последовательности изложения событий. На самом деле важна не внешняя связь событий, а их внутреннее органическое единство, а оно доступно пониманию лишь старшеклассников, а не учеников младших классов.

В учебниках предлагалось сочетать хронологическую последовательность с тематическим изложением материала. Тематическая группировка материала требовала его изложения не только в хронологической последовательности, но и в логических связях. Внутри курса надо выделять «отдельные блоки или менее закругленные периоды, связанные с определенным временем и местом, в объеме каждого из намеченных периодов раскрывать последовательно прошлую жизнь на конкретном материале социальной, политической, экономической и культурной истории». Тогда ученики смогут уяснять эпохи в типичных чертах, причем, одна эпоха от другой будет отделяться «типичными внутренними отличиями» (175, 246). Именно по такой схеме, тематически, были написаны учебники И. М. Катаева и М. М. Богословского в начале XX в.

Н. П. Покотило подразделял все учебники на хронологически-биографические и систематические. В учебниках первого типа события отечественной истории излагаются хронологически большими периодами (по 150–200 лет) в соответствии с княжениями и царствованиями, причем канву составляет политическая история, а в нее вплетаются события и факты экономической, социальной, культурной истории, быта. В учебниках второго типа (систематических) осуществляется «раздельное изложение различных сторон исторического процесса <...> когда главное место предоставлено материалу по внутренней истории», при сокращенном изложении внешней политики и материала биографического характера. К первому типу методист относил учебники Д. И. Иловайского, К. В. Елпатьевского, И. В. Сковрцова, В. Е. Романовского, а ко второму – учебники К. А. Иванова и С. Ф. Платонова.

В) Хронологически-регрессивный

Существовал также хронологически-регрессивный или ретроспективный метод изложения материала, создателями которого в первой половине XIX в. были немецкие педагоги Дикштедт, Кернер, Капп. Они призывали начинать обучение истории с современности, родных мест – самого близкого, знакомого и понятного детям, а завершать – далеким прошлым. Как писал Капп, только «начиная изучение истории с родного места... и развив любовь к царствующим государям»,

можно воспитать у учащихся должное чувство «глубокого уважения к прежним деятелям», чего невозможно достигнуть, если «смотреть на заслуги правителей с точки зрения древних языческих или новых чужеземных народов» (224, 34).

Руководствуясь этим принципом, Капп и Якоби написали единственный подобный учебник элементарного курса. Он начинается с биографий ближайших к нам по времени исторических деятелей и заканчивается «жизнеописаниями» выдающихся исторических личностей истории Древнего мира. События, как и положено, излагались в хронологической последовательности, но в обратном порядке и своеобразными ступенями. Так, первый период охватывал события родной истории с 1815 по 1880 г., 2-й период – с 1789 по 1815 г., 3-й период – с 1648 по 1789 г., 4-й период – с 1492 по 1648 г.

Вот как при таком способе изложения фактов изучалась история в 1–2 классах прусских гимназиях. Начинали повествование с рассказа об императоре Вильгельме II, останавливаясь на его происхождении, воспитании и подготовке к самостоятельному правлению. Затем речь шла о его внутренней и внешней политике. По такому же плану дети изучали очерк о жизни отца Вильгельма, потом его деда и т. д.

Этот же подход российский педагог Г. Н. Родзевич считал возможным положить в основу вводных уроков в 1–2 классах русских гимназий (256). Вначале предлагалось познакомить детей с родным городом, дать описание его местоположения, побеседовать с учениками об исторических памятниках. Затем рассказать о прошлом города, времени его основания, об обычаях, традициях местных жителей. На последующих уроках надо было дать сведения об управлении городом и краем, о зависимости в своих решениях местных властей от центральных. После такого вступления учитель рассказывал о правящем государе, его семье, о времени вступления императора на престол. Такой подход призван был помочь ребенку уяснить связь города с русским государством, почувствовать свою принадлежность к русскому народу, связанному общей исторической судьбой. После вступительных уроков учитель переходил к хронологически последовательному изложению истории Русского государства.

Сторонники регрессивного метода обучения считали, что исторический факт тем проще, чем ближе к нам по времени, поэтому и надо начинать обучение с современности. Однако это совсем не так, поскольку основы современной жизни в ее разнообразных политических, общественных, экономических проявлениях относятся к явлениям, возникшим в далеком прошлом. Исторические явления

и процессы нужно рассматривать с того времени, когда они были понятны и просты, то есть когда только зарождались, а именно – с древности. Современная общественная и политическая жизнь хотя и близка детям по времени, но вследствие того, что она «вылилась в сложные формы», то стала более трудной для понимания. Начиная изучение истории с современных государственных учреждений и общественных явлений, сторонники регрессивного способа изложения событий и фактов не учитывали «идею исторического развития» (120, 25).

Отвергая хронологически-регрессивный способ преподавания, С. Ламовицкий делал справедливое замечание о том, что «историческая жизнь народа» не сосредоточивается в какой-нибудь деревне или городе, чтобы ее можно было созерцать из окон школы. Современная история не может служить средством приобретения наглядных представлений, необходимых для понимания предшествовавших событий (154, 166). Однако вполне возможен регрессивный способ обучения при обобщающем и итоговом повторении, когда старшеклассники могут осознанно определить, как известное явление развивалось и чем стало в настоящее время. Применение «ретроспективного приема» возможно и на уроке изучения нового материала, о чем свидетельствует опыт преподавания методиста К. А. Иванова: «Приступая к изучению эпохи Людовика XIV и говоря, в частности, о полном вырождении феодальной аристократии, я обращался к прошлому этой аристократии, к ее предкам – феодалам, обрисовывая типы этой группы и условия ее существования, начиная с современников первых Копетингов» (133, 34–35). Такой методический прием помогал осознанному пониманию и лучшему усвоению нового материала.

Г) Группирующий (календарный и категорический)

Так называемый группирующий метод подразделяется на календарный и категорический и был предложен немецким педагогом Штилем для народных школ, призванных воспитывать в учениках патриотизм. Поскольку на уроках истории ученики рассматривали не исторический процесс в целом, а отдельные стороны этого процесса, то для них вполне был приемлем календарный метод, связанный с группировкой исторического материала по основным группам или проблемам знаменательных дат календаря. Наиболее важные и понятные детям события родной истории изучались в тот день календаря, когда произошли. Эти события рассматривались в связи с предшествующими и последующими событиями.

Учителя, применявшие календарный метод в русских школах, в день 19 февраля рассказывали на уроке об освобождении крестьян от крепостной зависимости, а 8 сентября – о Куликовской битве. Учеников приучали к «памятованию» дат, знаменующих собой важнейшие события Древней Руси: дня святого Владимира – 15 июля; Нестора-летописца – 27 октября; Александра Невского – 30 августа и 5 ноября; свержения монголо-татарского ига – 6 ноября; изгнания французов в 1812 г. – 25 декабря. В эти или предшествующие дни преподаватель собирал учеников и рассказывал им о тех выдающихся событиях истории, память о которых была «завещана нам предками». Как и в немецких народных школах, предусматривалось пение патриотических песен на историческую тематику, изучение изречений великих людей, чтение памятников (источников) литературы, посвященных рассматриваемому событию. Если в городе сохранились исторические архитектурные памятники, то для лучшего уяснения данного события истории преподаватель организовывал экскурсию к этим памятным местам.

Составной частью группирующего метода был так называемый коллективно-категорический, заключавшийся в том, что исторический материал распределяется в группы по категориям, определяемым «отвлеченной идеей», но включавшим однородные явления (154, 168). Правда, как писали современники, такое искусственное объединение материала в группы, ничем не связанные между собой и не имеющие хронологической последовательности, теряло всякий смысл и вызывало в головах учеников лишь путаницу.

Инициатор коллективно-категорического метода Хаупт и его последователь Дистервег предложили для изучения следующие группы категорий: 1) домашний быт; 2) общество; 3) государство; 4) религия; 5) искусство и наука; 6) заключительная группа, дающая хронологически-обобщающий обзор изученного материала. Познание истории начинается с наиболее простых групп, также и внутри групп с фактов и явлений наименее простых, и заканчивается наиболее сложными. Когда подробно изучается одна из групп, то остальные не затрагиваются, а в случае необходимости в них возможны лишь «отдельные экскурсии» (213).

Такой подход позволял привлечь наиболее важные категории из области семейной, общественной, политической, религиозной и интеллектуальной жизни и применялся как дополнение к другим способам обучения, в частности, при сравнении и обобщении материала на уроках повторения. Когда заканчивалось изучение материала по группам, то в качестве синтеза вводился «цельный обобщающий курс, построенный по хронологически-прогрессивному методу» (175, 236).

Наиболее широко коллективно-категорический метод применялся в элементарном обучении, где тематический подбор и расположение материала в большей степени соответствовали умственному развитию ребенка. Поэтому первую ступень обучения младших школьников составляла область наиболее «близкая и понятная детям», – это область семейных отношений и домашнего быта. Ученики знакомились с биографиями тех выдающихся правителей, в жизни которых наиболее четко и ясно проявились «семейные начала» – Александра Македонского, Кира, Генриха IV (в русской истории – Владимира Мономаха, Бориса Годунова) и других правителей.

На второй ступени обучения рассматривались биографии личностей, которые давали детям представление об общественной жизни, помогали раскрыть такие понятия, как самоотверженность, преданность общественным идеалам, дружба, вражда, властолюбие. Все эти нравственные качества наиболее ярко проявлялись в поступках Солона, Ликурга, Карла Великого, Людовика IX Святого, Наполеона Бонапарта (в истории нашего Отечества – Михаила Тверского, Ивана III, Александра I).

На третьей ступени обучения на примере исторических личностей рассматривалось возникновение государственных начал, проявление патриотизма. Здесь уже привлекались сведения о героических поступках Леонида, Жанны д'Арк, Дмитрия Донского, Минина и Пожарского.

На последующих ступенях ученики рассматривали понятия религиозной жизни на примере религиозных деятелей иудейства, христианства, реформации. Понятия, относящиеся к науке и искусству, излагали на примере ученых и деятелей художественного творчества, в частности, Фидия, Аристотеля, Гуттенберга. Лишь пройдя такой курс, учитель проводил повторение изученного в систематической и хронологической последовательности.

Коллективно-категорический метод имел свои положительные стороны, в частности, позволял начинать изучение истории от простого и наглядного, постепенно переходя к сложному и отвлеченному. Однако он не давал полной картины жизни народов, когда все явления связаны между собой и дополняют друг друга. Этот метод сообщал лишь некоторые примеры из истории, «подогнанные» к отвлеченному понятию. Такой метод, по мнению эволюционистов, не в состоянии создать действительное представление о развитии истории человечества, об историческом процессе в целом.

Таким образом, группирующий способ искусственно делит на части исторический процесс, что не позволяет не только младшим, но и старшим школьникам видеть причинную зависимость и вну-

тренние взаимоотношения отдельных сторон этого процесса. Ученики видят лишь «фрагменты жизни», а не эпохи в целом и не могут выявить связи между экономической, религиозной и политической жизнью общества и государства (17, 157). К полному хаосу, бессвязности событий и постоянным повторам привела «педантичная классификация» Хаупта и Дистервега при ее реализации на практике. При таком учебном содержании личность «заслоняет все остальное, извращает симпатии и антипатии <...> а явления представляются вне причинной связи...» (154, 168).

Группирующий метод изложения материала возможен только в «низших классах» младших школьников, не способных «следить за процессом исторического развития во всей его совокупности» (154, 168). Однако и здесь изложение учебного материала вне хронологической последовательности и без отнесения фактов к единому территориальному центру вносит путаницу в понимание и усвоение фактов и явлений прошлого. Ведь дети часто смешивают усвоенную ими последовательность изложения материала в учебнике с порядком действительного развития событий в пространстве и времени (182, 116).

В результате всех этих недостатков, пришли к выводу методисты, группирующий метод не имеет за собой ни научных, ни методических основ и не отвечает основным задачам исторического образования в школе, в связи с чем он неприемлем в чистом виде для преподавания истории. Частично этот метод может найти себе применение лишь при структурировании курсов, их практическом построении.

Правоту этого вывода подтвердили творческие искания прогрессивно настроенного историка и методиста И. М. Катаева. В начале XX в. на основе группирующего метода он написал и опубликовал три части объемного учебника в 650 страниц по русской истории, в котором попытался отказаться от абсолютного преобладания политической истории (81). Его система изложения материала предполагала группировку фактов и явлений не по случайным признакам, а по внутренней логической связи. Для каждой рассматриваемой эпохи он старался группировать в одно целое факты и явления, относящиеся к какой-либо стороне исторического процесса, выделяя государственный строй (политическое устройство государства, изменение территориальных границ), общественный строй (характеристика населения, классовая борьба), материальную культуру (включая промышленность и торговлю), духовную культуру (религия, просвещение, религиозные и реформаторские движения) (228, 61).

Излагая это содержание, необходимо дать обстоятельную характеристику каждой стороны исторического процесса, а по совокупности и всего процесса в целом. Однако, как признавал сам автор идеи, при таком структурировании содержания есть опасность превратить историю в ряд отрывочных очерков права и отдельных сторон культуры, без показа динамики исторического процесса и движущих сил истории. В дальнейшем он пришел к выводу о том, что систематически разработанный курс должен включать в себя не только целые эпохи, но и наиболее яркие и выпуклые события в них, изложенные в отдельных «концентрических» очерках, например, специально нужно выделить в русской истории Смутное время, период правления Петра Великого и ряд других событий. Во второе издание учебника И. М. Катаев внес эти и другие изменения, отказавшись от применения в чистом виде коллективно-категорического метода изложения учебного материала.

Д) Культурологический

К разновидностям группирующего метода можно отнести и так называемый культурный или культурологический метод Карла Бидермана – один из первых опытов структурирования учебного материала на основе группового (тематического) принципа. История у него делилась на два больших раздела: 1) народов и государств, 2) труда и культуры. При помощи этого метода Бидерман хотел, прежде всего, ввести изучение различных сторон общественного быта.

История труда и культуры не требовала изучения материала в хронологической последовательности, поскольку этот материал легко можно было объединить по группам однородных явлений – культуры материальной и духовной. Духовная культура включала в себя открытия и изобретения таких знаменитых исторических личностей, как Колумб, Фултон, Джеймс Уатт. В процессе преподавания «культурной истории» рекомендовалось в обязательном порядке привлекать наглядность.

Для элементарного обучения Бидерман предложил два концентрика, не учитывающих хронологическую и систематическую последовательность содержания, и третий, обобщающий, концентр, с элементами систематичности. На начальной ступени исторического образования в первом концентре дети знакомились с наиболее простыми и доступными младшим школьникам фактами материальной культуры: 1) средства удовлетворения насущных потребностей человека (пища, одежда, жилище); 2) борьба человека с пространством и вре-

менем (передвижение силою животных, силами природы, дорога, почта, часы, календарь); 3) художественное творчество человека; 4) научные стремления (грамота, книгопечатание, университеты, школы); 5) развлечения, роскошь. Материал этих групп изучался ретроспективным методом (302).

Во втором концентре Бидерман предлагал изучать в развитии более сложные факты, события и явления отечественной истории: явления духовной культуры, церковные и религиозные отношения, факты общественной и административной жизни, немного политической истории.

В третьем концентре, приближающимся к систематическим курсам, в хронологической последовательности освещались все основные факты, события и явления с древности до современности. В материале выделялись отдельные группы исторических явлений, включающих в себя общественный строй по эпохам, государственное управление, народный быт.

Методические построения Бидермана подверглись критике со стороны российских педагогов. Структурируя содержание по такому принципу, отмечал С. П. Сингалевич, каждый раз приходится выхватывать какую-либо одну обособленную сторону исторического процесса, в результате чего ученики не могут «получить даже самого общего представления ни о цельном историческом процессе, ни об истинной исторической перспективе» (175, 71).

Ни с научной, ни с педагогической точек зрения применение такого подхода в обучении не выдерживало критики. Как отмечали педагоги, плохо было, что нарушалась целостность предмета, но еще хуже, что принижалась история народов и государств. Пытаясь избежать этих недостатков, К. А. Иванов предлагал в общий курс истории политической вводить историю культуры. Именно по такому принципу он создал свой учебный курс русской истории, используя большой опыт личной педагогической практики. По результатам апробирования учебника автор пришел к выводу о «решительной выгоде» предложенного им способа изложения материала перед другими методами (133, 47).

* * *

Методом обучения современная наука считает способы совместной деятельности учителя и учащихся по получению знаний, способы организации учебного процесса. Поскольку в содержании темы речь идет о представлении учебного материала, то правильнее это представление назвать не методами, а приемами изложения

содержания. Но, чтобы соблюсти принцип историзма, нами было решено сохранить понятие «метод», применяемое в дореволюционной школе.

Наиболее простой и доступный детям биографический метод изложения материала в настоящее время применяется при написании учебной литературы для начальной школы, но он не дается в чистом виде. Авторы обычно учитывают хронологическую последовательность изложения материала, но кроме биографического содержания вводят рассказы по вопросам культуры, темы обобщающего характера.

Под хронологически-прогрессивным методом в дореволюционной методике понимали изложение малосвязанных друг с другом отдельных фактов истории, расположенных в хронологической последовательности, а также описание деятельности отдельных исторических личностей. В современных книгах в систематических курсах учитывается хронологическая последовательность изложения фактов и событий, причем они могут излагаться как монографически, так и синхронистически. Если монографическое построение предполагает изучение истории отдельных стран, то синхронистическое устанавливает связь между отдельными странами и определяет их взаимную роль и отношения. Именно монографический способ изложения материала присущ освещению истории таких отдельных стран, как Древняя Греция и Древний Рим в учебниках 5 класса. Но здесь же применяется и синхронистическое изложение материала по странам, периодам и темам (проблемам). Тематическое построение курсов преобладает в учебниках истории для старших классов. Такое структурирование материала устанавливает связь между отдельными странами и определяет их взаимную роль и отношения.

Что касается хронологически-регрессивного метода, то он выявил свою полную несостоятельность и не используется, за исключением некоторых элементов при повторении для установления внутрикурсовых и межкурсовых связей. Не находят применения в чистом виде культурологический и группирующий способы изложения материала, хотя неоднократно делались попытки создать учебные книги по вопросам культуры, написать тематические очерки, раскрывающие проблемы вспомогательных исторических дисциплин. Однако вся эта литература носит вспомогательный характер и используется не самостоятельно, а наряду с основным, стабильным учебником истории. Не оправдал себя и календарный метод, не применяемый в школьной практике, правда, к нему учителя иногда обращаются на уроках, напоминая детям о «красных датах» календаря, о днях, когда совершались выдающиеся события истории.

Отбор фактов и понятий первичных курсов истории

К первичным курсам обучения истории в дореволюционной школе относили эпизодические и элементарные курсы для 1–4 классов гимназий и иных учебных заведений. Ученикам, вынужденным завершить свое обучение, нужно было дать пусть простейшую, но систему знаний, для чего необходимо было ввести цельный элементарный курс истории. Теоретики педагогики пришли к мнению: все подданные России должны знать историю родной страны, основные факты из всеобщей истории, главное же, в соответствии с концепцией эволюционистов, – ученикам надо внушить идею постепенного и мирного закономерного развития. В младших классах эту идею можно разъяснить исключительно на уроках истории в элементарном курсе.

Этот курс должен иметь вполне самостоятельное значение и давать ученикам «законченный круг знаний», поскольку для тех, кто покидает школу, эти знания истории могут быть первыми и последними. «Дети должны получить не собрание рассказов, а курс истории, маленький, простенький, но непременно курс» (168, 50).

Элементарный курс называется потому, что содержит основные «элементы» истории, то есть то, что составляет самую суть предмета «история», сообщает ученикам важнейшие сведения и понятия. Элементарен он и по своему характеру: прост и доступен детям, не претендует на систематичность, а лишь включает в себя эпизоды с «внутренней связью».

Первый концентр истории по своей структуре может быть элементарным или эпизодическим. При элементарном построении стремились к тому, чтобы содержание предлагать ученикам в виде определенной системы научных знаний, позволяющей показать эволюционное развитие общества и государства, исторический процесс с его закономерностями. При эпизодическом построении задачи были проще, здесь лишь давали эпизоды истории в виде отдельных рассказов.

В гимназиях пропедевтика была связана с подготовкой учеников к изучению систематических курсов истории в старших классах. Как справедливо отмечали методисты, пропедевтический курс можно приспособить к «любому классу» и возрасту младших школьников. Его цель заинтересовать учеников историей, ввести в круг первичных знаний, раскрыть важнейшие термины, понятия и «выражения», без которых не будет ясности при изучении систематических курсов истории. При подготовке к уроку учитель отбирает те термины и понятия, которые будет объяснять на уроке. На последующих уроках

необходимо требовать от учеников отчета в полученных знаниях, иначе все, что объяснялось, вскоре будет забыто. Пропедевтический курс преследует цель дать понятие о географических объектах; научить детей ориентироваться на плане и карте, сравнивать объекты родной местности и отдаленные, не доступные для непосредственного наблюдения. Этот курс закладывает элементы будущего исторического образования (277, 680).

Причем в пропедевтике учащимся следует излагать только те сведения и те факты, которые понадобятся им при изучении систематических курсов истории в старших классах. Ученики должны уяснить историческую перспективу, идею исторического развития, усвоить, что «история – это область знания, раскрывающая действительную жизнь человеческого общества». Факты развития прошлой жизни устанавливаются в исторической перспективе.

Например, ученики дома и в классе читают «Семейную хронику Аксакова» и находят такие черты эпохи Екатерины II, которых уже не было в начале XIX в., сравнивают их с современностью. По книге А. Толстого «Князь Серебряный» ученики находят определение типичных черт жизни и быта бояр, дворян эпохи Ивана Грозного. С жизнью первобытных племен знакомятся по «туманным картинам» (диапозитивам). Так они получают представления об особенностях и отличиях нескольких эпох, приходят к мнению, что основной признак, отличающий одну эпоху от другой, – это «признак развития культурной жизни» (240, 49–50).

Большинство методистов соглашались с важностью и необходимостью пропедевтики, но одни считали возможным ограничиться вступительными беседами, другие полагали нужным создать цельный небольшой курс пропедевтики с конкретным содержанием, и все соглашались, что после пропедевтики может быть только элементарный курс в 4–5 классах гимназий.

Р. Ю. Виппер был сторонником эпизодического курса, в котором не предусматривается «хронологически развертывающегося, эволюционного изложения». Эпизодический курс в младших классах будет давать «не обзор главных событий и исторических фигур в порядке времени, а группу культурных иллюстраций разных эпох» (201, 22).

Другая позиция сводилась к тому, что в основе первичного курса должен быть биографический и описательно-бытовой материал. Первоначально признавалось, что именно материал биографий должен составлять элементарный курс, поскольку он интересен и доступен ученикам, отражает жизнь эпохи, имеет важное воспитательное зна-

чение. Именно поэтому яркие образы прошлого следует давать «через фигуры и лица центральные», то есть через изучение биографий выдающихся личностей и связанных с ними событий.

Исходя из концепции определяющей роли личности в истории, была разработана программа 1877 г. элементарного курса, состоящего из биографий и эпизодов «подвигов великих людей», «важных и имеющих драматический интерес событий». Цель этого курса заключалась в том, чтобы ознакомить учащихся с биографиями исторических деятелей и попутно с важнейшими событиями истории. Курс должен был познакомить учеников, главным образом, с историей Отечества, после чего рекомендовалось обращаться к главным явлениям из всеобщей истории.

Так в 70-е гг. XIX в. появился крайне неопределенный, эпизодический курс русской и всеобщей истории, изучаемый в 3–4 классах мужских гимназий. Примерно половина курса в 3 классе была посвящена древней истории Греции и Рима. В 4 классе продолжалось синхронное изучение материала всеобщей и русской истории. Это был пестрый, мозаичный курс биографического характера, призванный нравственно воспитывать учащихся, поэтому давались биографии лиц «высоконравственных и принесших большую пользу» государству и обществу. Предполагалось, что по учебным пособиям младшие ученики будут читать рассказы «о наиболее достопамятных событиях отечественной истории в дни их совершения» (10, 87).

Как отмечал известный методист XIX в. Б. А. Павлович, в таком курсе надо сделать понятным все то, что составляет элементы преподавания, дав известный запас «политических понятий и терминов», лишь затем можно переходить к систематическим курсам истории. Причем понятия надо выводить из многих представлений и наблюдений, «а не давать их детям готовыми, составленными через определение». Нужно ученику «нарисовать картину древнего Новгорода, изобразить вече, суд, положение князя, и тогда требовать, чтобы он сделал основательное определение республики; нужно рассказать о том, как католические священники и польское правительство гнали православие, и тогда вывести понятие о фанатизме» (166, 5).

Ученики постепенно учатся и привыкают делать простейшие выводы, критически относиться к услышанному, приводить факты в причинную связь. Хотя факты со временем и забываются, но формальное развитие учащихся остается. «Если ученик, окончивший общеобразовательное заведение, забыл, что Давиду Васильку выкололи глаза после Любечского съезда и как звали того князя, который привел

половцев на Русь, то беда тут не велика; но если он забыл, например, положение, что раздоры правителей могут вести к бесчеловечным поступкам или нашествию иноплемеников, то это очень грустно. Вот почему формальную сторону элементарного курса истории мы считаем поважнее реальной» (166, 11–12).

Прежде чем изучать элементарный курс истории, надо провести с учениками вступительные беседы. Это пропедевтическая подготовка учеников к занятиям историей, «введение» в основные понятия, стремление заинтересовать ребенка историей. В 70-х гг. XIX в. такие беседы предложил проводить П. Е. Мельгунов, выпустив специальные книги, интегрирующие в себе содержание учебника, книги для чтения и хрестоматии. Из этих книг ученики узнавали, что такое история, каковы источники истории, в чем выражается ее связь с другими науками (88).

На необходимость проведения вступительных бесед, хотя бы нескольких, указывал известный методист и автор учебников К. А. Иванов. Он также предлагал раскрывать понятия об источниках, на основе которых ученые узнают о прошлом нашей страны. Но вначале детям надо было рассказать, что такое прошлое, чем оно отличается от настоящего, показать, что история занимается изучением этого прошлого. Методист предлагал исходить из ближайшего окружения детей, самых доступных их наблюдений, останавливаясь на их личном опыте. После такого введения с третьего урока учитель переходил к изучению элементарного курса русской истории.

В программе 90-х гг. XIX в. элементарный курс относился к 3 классу, и в нем изучалась только русская история, более цельно и концентрированно, чем раньше. Курс носил ярко выраженный биографический характер: так, из 49 глав учебника русской истории А. Е. Преснякова 22 главы были написаны на основе биографий исторических личностей (93).

В 1902 г. элементарный курс был расширен и преподавался в 1–2 классах мужских гимназий для учеников более младшего возраста. Здесь также преобладал материал биографий исторических личностей и деятелей церкви, в меньшей степени излагался культурно-бытовой материал. Программа элементарного курса 1913 г. возвращала к 90-м гг., в ней опять содержались биографии личностей и не было группировки материала по важнейшим эпохам. По мнению С. П. Сингалевича, программы 1890, 1902 и 1913 гг. не давали учащимся понятия об исторической перспективе, как и знания важнейших событий истории русского народа.

Простор для творчества преподавателя получили лишь в начале XX в. В программах 1901/02 г. и 1913/14 г. элементарного курса

истории преподаватель мог по своему усмотрению подбирать, «видоизменять и дополнять» содержание материала на уроке. По решению педсовета некоторые части программы вообще можно было снять, не раскрывая их содержание на уроках.

К 1911 г. в Московском педагогическом обществе сформировалась новая позиция относительно содержания элементарного курса, согласно которой его основу должен составлять не биографический материал, а бытовой, раскрывающий черты обыденной жизни, ту бытовую обстановку, в которой развивалось прошлое русского народа. Биографический материал присутствует в содержании, но выполняет не основную, а подчиненную роль. Недостаток изучения биографического материала связан с тем, что произвольно или непроизвольно он подводит учеников к выводам об изменении многих событий в результате влияния «личной воли».

Однако и материал бытовых состояний, по мнению некоторых методистов, не может иметь самостоятельного значения, он нужен лишь как фон, на котором дается известное содержание. Так, при изучении элементарного курса детям надо не просто рассказывать о военном строе XVI в., а нарисовать картину набора войска служилых людей, выступления войска в поход, сообщить о вооружении. В виде красочных бытовых картин надо включать социально-экономический и «культурный элемент».

Предметом рассказа на уроках истории должно быть действие, а не описание событий. Действительно, детям ближе бытовые картины, но и в них можно передать политическую, экономическую и социальную жизнь эпохи в форме бытовой повседневности. Например, идею народовластия следует раскрыть в форме живого драматического рассказа о сельском сходе, народном вече, Земском соборе или деятельности Государственной думы.

Таким образом, биографический, бытовой и этнический материал должен занимать в элементарном курсе только подчиненную роль. И в этом курсе с учетом возможностей детей следует раскрывать «эволюцию данной эпохи». Этой точки зрения придерживались методисты В. Я. Уланов и В. Н. Волжанин.

Чтобы получилась цельная, органически связанная картина прошлой жизни, содержание начального курса истории должно одновременно раскрывать и быт, и обстановку эпохи, и действия, явления данной эпохи. В этом случае весьма красочно будет представлена картина прошлого перед детьми, во всей «жизненной реальности, люди не будут оторваны от почвы, где они действуют, от обстановки, в которой

живут; при таком именно сочетании материала легче дается исторически верная оценка факта или эпохи, и опасность модернизации прошлого значительно уменьшается» (176, 27).

Такой подход нашел свое отражение в объяснительной записке к программе по истории 1913 г. В ней говорилось, что изучение элементарного курса истории должно сообщать учащимся «впечатление исторической перспективы и дать представление о смене главнейших моментов исторической жизни своего народа» в курсе отечественной истории.

В 1915 г. элементарный курс еще более увеличился по объему и теперь изучался в 1–3 классах. В нем сильно сократили биографический материал и ввели факты социально-политической, бытовой истории, вопросы культуры, разрешили включать материал из истории губерний. Основу этого курса составляла отечественная история, преподавание которой на младшей ступени должно быть предельно конкретным. Была поставлена задача при изучении фактов и событий истории развить у учащихся интерес к прошлому до «возможной сознательности», причем, это прошлое должно помочь осознанию важности кардинальных перемен в современном обществе и государстве.

Педагоги разрабатывали основные требования к отбору фактов, выявлению их связи и последовательности, в том числе логической. В выборе фактов советовали руководствоваться лишь педагогическими соображениями, избегая тенденциозности. Под этим явлением Б. А. Влахопулов понимал «искусственное подбирание фактов с целью дать определенную картину, как, например, изложение только темных сторон какого-либо царствования и опущение всех светлых явлений с целью выставить в невыгодном свете личность монарха» (110, 47).

Я. Г. Гуревич предлагал отбирать события и биографии действительно важные, характеризующие общество и государство конкретного периода. События необходимо излагать в хронологической последовательности, причем основные из них освещать наиболее подробно, обращая внимание на картины «пластических образов», живые характерные подробности. «Сжатость и краткость ведет к сухости и бесцветности изложения» (18, 599).

В истории без подробностей нет красок, нет ясных и наглядных представлений об исторических явлениях, а сами характеристики превращаются в мертвые формулы. В первичном курсе большая часть подробностей должна заключаться в самом рассказе учителя. Удачно

выбранные подробности не затрудняют, а облегчают усвоение учебного материала. Ведь ребенок мыслит не абстрактными понятиями, а фактами, образами, конкретными картинками и представлениями. Давая сведения о прошлом Руси и других стран, надо прибегать к живому рассказу, привлекать старинные легенды, давать картинное описание, вводить образное повествование. Мало просто упомянуть о религии финикийцев, надо изложить миф на эту тему или рассказать о их языческом обожествлении солнца и луны, их религиозных обрядах. При объяснении нового повествование должно преобладать над описанием. События экономики и политики следует давать во взаимосвязи с вопросами культуры, поскольку многогранность истории требует комплексного подхода.

В июне 1907 г. в Петербурге проходили курсы учителей средней школы при Санкт-Петербургском университете. На курсах была учреждена секция по рассмотрению вопроса о преподавании истории в младших классах. На своих заседаниях участники секции пришли к выводу, что «целью преподавания истории в средней школе является не исчерпывающее знакомство учащихся с историческим материалом, но глубина понимания учащимися исторического процесса», то есть осуществление всемирно-исторического подхода (17).

Комиссия пришла также к выводу, что историю в школе нужно начинать изучать с 3 класса и не ранее 12-летнего возраста детей, «поскольку детям меньшего возраста представление об историческом процессе, как о целом, не дается...». Ученики должны «уловить» идею об исторической эволюции. Первым разделом программы должна стать первобытная культура, чтобы на простейшем материале дать ученикам основные понятия. Комиссия согласилась с предложением заменить эпизодический курс русской истории на пропедевтический, состоящий из ряда «культурно-бытовых картин».

Предложение об изучении первобытной культуры было положительно воспринято в школах учителями. По 8–10 часов преподаватели отводили на уроки первобытной культуры. Некоторые проходили этот раздел дважды – в 1 и 3 классах, когда в мужских гимназиях и реальных училищах начинали изучать русскую и древнюю историю. Учителя выражали недовольство, что разделы по русской истории часто написаны по царствованиям, а не по темам и проблемам, характерным для того или иного периода.

Неоднозначным было отношение учителей в целом к постановке преподавания элементарного курса истории в младших классах средней школы. Одни учителя предлагали вообще этот курс снять, так как

дети едва умеют читать, не знают исторической карты и плохо усваивают культурную и политическую историю. По мнению таких учителей, строить «научный курс» можно лишь начиная с 5 или 6 класса. Другие же выступали за то, чтобы сохранить курс истории в 1 классе в целях создания «единой школы». Но этот курс действительно должен быть элементарным, а не сокращением систематического курса и его должны вести историки-специалисты.

Рассматривая курсы истории в четырехклассных городских училищах, где дети обучались 5 лет, делегаты I Всероссийского съезда этих училищ, состоявшегося в 1909 г., пришли к следующему решению:

- Основой преподавания истории в четырехклассных городских училищах должна быть история родины, которой уделяется не менее половины учебного времени, отведенного на этот предмет.
- Признать за курсом всеобщей истории самостоятельное значение.
- Признать связанное прохождение курса русской и всеобщей истории при чередовании их отделов наиболее целесообразным.
- Изучение истории в городских училищах должно начинаться с ряда живых бесед по русской и всеобщей истории пропедевтического характера, ведущих ученика от непосредственной действительности к прошлому человечества.
- Признать желательным введение в курс истории в четырехклассном городском училище сжатого экскурса в первобытную культуру.

Предлагалось осуществить следующий порядок изучения истории: 1–2 классы – первобытная культура и русская история; 3, 4, 5 классы – всеобщая история и повторение русской (18).

В элементарном курсе должно преобладать культурно-бытовое содержание, широко применяться наглядность. Как писал немецкий педагог Вильгельм Лай в «Экспериментальной педагогике», словесное представление, «не имеющее тесной связи с наглядным, остроумно сравнивать с пустым орехом». Наглядность воздействует на чувства ребенка, «чем более чувств участвует в работе, тем запоминание и усвоение легче и прочнее». Учеников надо привлекать к анализу наглядных пособий, живому участию в классной беседе, к «ручному труду» в виде рисования, лепки, создания аппликаций, макетов на исторические темы. Учеников надо приучать самостоятельно пояснять содержание демонстрируемых картин.

К отбору содержания элементарного курса педагоги предъявляли ряд требований, и, прежде всего, он должен быть: 1) доступен и посилен для понимания учащихся; 2) важен, то есть обогатить учени-

ка самыми необходимыми сведениями, воздействовать на умственное и нравственное развитие ученика; 3) интересен детям, содержать в себе сведения, «соответствующие имеющимся в душе ребенка представлениям, запросам». Отчасти интерес обеспечивается сущностью предмета и увлечением преподавателя своим делом.

Необходимо приспособлять содержание элементарного курса к понятиям и даже вкусам детей, с ними надо считаться, но не следует им потакать, вводить что-либо в курс только потому, что это нравится детям. Начальный курс истории имеет свою образовательную ценность и реализовать его надо согласно детским интересам, но «не полного им угождения, рабского следования за ними» (111, 156).

В младшем возрасте детей очень интересует история, поэтому именно с этого возраста надо вводить ее элементарное изучение. До 11–12 лет интерес детей связан с делами и поступками правителей и героев, героическими характерами, ребенка увлекают драматические рассказы, близкие к собственной жизни, сказочный мир и фантастические образы. Здесь нужна связь с имеющимся у учеников личным опытом, их знаниями по родной истории, легендами и мифами, доступными для понимания детей занятиями людей, объектами их жизнедеятельности. У детей слабо развито чувство времени, а понятие о причине и следствии лишено критического характера. Нет оснований возлагать особые надежды на логические силы детского ума, им не доступны документы с примечаниями и критическим разбором.

С возрастом повышается интерес детей к правдивым, действительно состоявшимся событиям истории, растет вера в книгу, у ребенка накапливаются знания о значительном количестве разрозненных исторических фактов. Вещественные памятники и их остатки, краеведческий материал, отмечаемые памятные даты связывают прошлое и современность, убеждают ребенка в истинности давних событий истории. К 13 годам подросток уже способен на логической основе делать умозаключения, определять причину и следствие, оценивать конкретные действия. Эта способность «служит главным основанием веры в основные факты истории».

В младшей школе у детей вызывают восторг занятия историей, однако в средних и старших классах ученики перестают интересоваться этим предметом и у них вообще пропадает увлечение историей. Здоровая любознательность к прошлому, естественная даже у маленьких детей, «извращается» в результате неправильной постановки обучения истории (29, 23). Не надо забывать слова Л. Н. Толстого о том, что «только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики».

Опытные педагоги всегда стремятся «определить, какие знания какому возрасту учащихся доступны и как и в каком возрасте возбудить в учащихся интерес к преподаваемым им предметам». В младшем возрасте не стоит ставить цель добиться научного понимания истории, то есть познание всемирно-исторического процесса. Главное, заинтересовать детей историей, излагая им мифы и легенды, сказания и предания, знакомя с прошлым по фрагментам художественно-исторических произведений.

При классном обучении приходится не столько питать, сколько возбуждать любознательность детей или, по крайней мере, захватывать их внимание специально вводимым материалом. Высшее искусство учителя в том и состоит, чтобы включению этого материала в содержание урока предшествовал интерес к нему, чтобы учащиеся знали, что им предстоит познакомиться с чем-то чрезвычайно интересным, что может объяснить их прежние запросы или удовлетворить их прежние желания, поможет им узнать, чем закончилось то, что не совсем завершилось на предыдущем уроке. «Нужно, чтобы учащиеся всегда чувствовали голод неудовлетворенной любознательности... Возбуждение любопытства на большой срок... редко удается, да и трудно для самого преподавателя, так как требует от него чрезвычайного проникновения деталями своего курса и внимания к мелким, подчас очень случайным запросам учеников» (181, 112).

Интерес к уроку вызывает краеведческий материал. Накануне революции 1917 г. среди педагогов господствовало мнение, что ознакомление детей с историей родного края должно быть обязательным и предшествовать изучению русской истории. Не случайно во всех цивилизованных государствах знакомство с родиной начинается с того места, где ребенок живет, – с истории его родного края.

Эти идеи авторы и издатели хотели реализовать на практике, подготовив специальные учебные пособия для детей. Одни включали в курс краеведческий материал, написав специальные книги на основе так называемого экскурсионно-ретроспективного метода. В своих произведениях они стремились показать «осязательные и по возможности характерные остатки старины» и, отталкиваясь от них, дать в очерках «изложение всей русской истории». Такой подход позволял подводить учеников к выводам на основе подлинных вещественных источников истории (69, 2).

Авторы других учебных книг делали тематические обзоры различных сторон жизни и деятельности человека в историческом развитии. Е. А. Звягинцев так об этом писал в своей программе: «Мы стоим за расположение учебного исторического материала в начальной школе

не по периодам, а по группам явлений и выдвигаем в первую очередь группу явлений материальной культуры, в частности земледельческой». И вообще в начальной школе «труд людей должен стать центром изучения и навыков» детей (129, 21).

В начальном курсе истории на первом этапе не считалось возможным раскрывать вопросы политической и социально-экономической истории, поскольку они не ассоциируются с имеющимися у учеников представлениями. В первый год обучения Е. А. Звягинцев давал материал по материальной культуре человека (потребности его в одежде, пище, жилище), начиная от первобытности и доводя до современности, затем, во второй год – по духовной культуре и общественной жизни. На фоне изменявшихся потребностей человека в предметах материальной культуры рассматривались преобразования в общественном строе, изменения в законодательстве, просвещении, суде, которые автор относил к духовной культуре. Тем самым Е. А. Звягинцев попытался выделить из исторического процесса ряд однородных явлений, показав их в историческом развитии.

Как уже отмечалось, социально-политические явления не могут быть изучены в начальном курсе во всей своей полноте и последовательном развитии, поскольку лишь некоторые факты войдут в первоначальный курс. «Вопросы религии, искусства, науки, если и могут предлагаться детскому уму, то в столь упрощенном виде, где собственно научная сторона отходит на задний план перед соображениями доступности и занимательности» (111, 123). Внося в курс такой материал, надо осознавать, насколько он отвечает задачам элементарного обучения. В курсе должен преобладать материал не из внешней политики, а из внутренней жизни народа, характеризующий его развитие. Материал, взятый из внутренней и внешней истории, подбирается вполне осознанно, из множества фактов отбирается именно то, что наиболее полно раскрывает задачи курса и доступно детскому пониманию. Сейчас же в учебниках дается множество битв, кровавых побоищ, погромов. Однако нет надобности «раньше времени закреплять в детской душе» столь тяжелые впечатления (176, 33).

Под свою программу Е. А. Звягинцев и А. Бернашевский написали две книги для классного чтения по истории, отечествоведению и географии – «Века и труд людей» и «Века и люди». В них они попытались показать историю материальной и духовной культуры русского народа, и через нее – культуру человечества. Из этого следовало, что курс не являлся элементарным по истории России, а был скорее обобщающим. Как считали специалисты, его целесообразнее было ввести

после изучения курса отечественной истории в целях обобщения материала, а не на пустом месте, как предлагал Е. А. Звягинцев.

Чтобы сделать курс истории доступным и интересным детям, в первый год обучения истории надо включать культурно-бытовой материал, останавливаться на вопросах материальной культуры, которые помогут ученикам уяснить, как постепенно менялись способы удовлетворения потребностей человека в пище, одежде, жилище, а в связи с этим выяснить, как вообще на протяжении столетий менялись строй и обстановка жизни человека. Только после усвоения фактов материальной культуры можно переходить к фактам духовной культуры (суд, законодательство, просвещение). Но обучение не может обойтись без живых людей, изображения политического строя и социальных отношений.

На протяжении последних десятилетий XIX в. и в начале XX в. менялись задачи и требования, предъявляемые Министерством народного просвещения к содержанию элементарного эпизодического курса истории. Первоначально учащимся надо было дать основные характеристики выдающихся исторических личностей, познакомить с важнейшими событиями истории, помочь усвоить основные даты. Если в начале XX в. программы требовали провести обзор отечественной истории о главных ее событиях и лицах, причем в простых бытовых картинах родной старины, то в 1915 г. ученикам надо было дать впечатление исторической перспективы и представление о смене «главнейших моментов исторической жизни родного народа».

Однако при реализации программы 1915 г. учителя столкнулись с рядом трудностей: это и перегруженность программ и учебников материалом, и мелочная детализация, и отсутствие органического единства в содержании. Элементарный курс оказался малодоступным учащимся, не учитывал познавательных возможностей учеников 1 класса. Ведь ребенок мыслит не абстрактными понятиями, а фактами, образами, конкретными картинками и представлениями.

В. Я. Уланов стремился воплотить наиболее прогрессивные идеи конструирования содержания первичных курсов истории в жизнь, разработав теоретическую и практическую части методики истории начальной школы. Он дал примерную программу по русской истории и краткие схематичные рекомендации с указанием литературы для каждой темы по ее реализации. Учитывалось, что дети начинали изучать историю во второй год обучения и во втором полугодии. Первая тема программы названа «О времени и о пространстве», затем идут темы о жизни первобытных людей, о славянах. Завершается курс реформами 60-х гг. XIX в., повторением.

* * *

Таким образом, одни педагоги дореволюционной школы выступали за предметное систематическое преподавание истории в виде эпизодического курса, охватывающего все периоды истории. Они полагали, что такое обучение помогло бы ученикам усвоить исторические явления в их причинной связи и уяснить ученикам ход событий истории. Другие же советовали отказаться от рассмотрения исторического материала по периодам и эпохам, положив в основу изучения истории тематический подход.

Жизнь показала, что тематический принцип обучения не прижился ни в народной школе, ни в будущей советской. Излагаемый вне хронологической последовательности материал оказался сложным для понимания и усвоения учащимися. Как справедливо отметил методист В. Волжанин, у учеников начальной школы «отсутствует способность к синтезу», что предполагает тематическое изучение.

Как школьные практики, так и теоретики обучения осудили попытки построения схематического и политизированного элементарного курса, считая, что сведения в начальной школе по истории надо сообщать только в форме культурно-бытовых картин из жизни народа и типичных для эпохи событий, давая яркие характеристики личностей. Следует учесть, что под культурной историей тогда понимали как жизнь народа вообще (занятия, жилища, одежда, пища), так и духовную жизнь общества (религия, искусство, просвещение и т. д.), а бытовая история предусматривала описание общественных нравов, суеверий, устройство оружия, крепостей и т. д.

Исторический материал, включаемый в первоначальный курс, должен быть типичным для эпохи. Привлекая биографические сведения, следовало учитывать, что личность не цель изображения, а средство. При отборе материала рекомендовалось оказывать предпочтение такому, который по форме своей был бы наиболее картинным, наглядным и живым, ясным, красочным, наименее отвлеченным. Важна доступность и законченность предлагаемого к усвоению на уроке содержания, а не обширность его объема. Краеведческий материал носил ярко выраженный вспомогательный характер, и его следовало превращать в средство возбуждения интереса к общему содержанию предмета.

Построение и отбор содержания систематических курсов истории

Иное требование, по сравнению с элементарными курсами, педагоги выдвигали к преподаванию истории в старших классах, предлагая придать истории «характер научный и систематический»,

содержательно наглядный. Д. И. Иловайский понимал под содержательной наглядностью отчетливое знание и понимание последовательности протекания фактов и событий: прежде чем ученику, еще не получившему никаких исторических сведений, рассказывать о Ликурге и Солоне, надо предварительно сообщить о Спарте и Афинах, а до этого дать представление о Древней Греции – ее географическом положении, населении и т. д.

Педагоги выступали против такой систематичности, которая сводится лишь к хронологической последовательности изложения материала, его крайней сухости и энциклопедичности. В таком изложении последовательно, «по порядку времени» выступают народы на сцену истории, происходит смена династий, вспыхивают отдельные сражения, разгораются и затихают войны, в результате которых одни терпят потери, другие захватывают новые территории. И совсем нет речи о преемственности цивилизаций, влиянии культур, развитии понятий и идей, экономики, всего того, что составляет сущность цивилизации. Где-то отдельно, в конце книги помещают краткие очерки об устройстве войска, вооружении, частной жизни.

При таком понимании систематичности школьные учебники переполнены многочисленными фактами. Главная причина обилия фактов заключается в стремлении ученых дать научное, но не педагогическое их изложение, показать нечто законченное, систематически цельное, как это делается в исторической науке. Стремление к систематичности так велико, что заставляет забывать не только об интересе учеников, но и о пользе самого предмета. От такого систематического изложения надо отказаться и привлекать важнейшие факты и события, а также те, в которых «проявляется сильная воля» личности, раскрываются «драматические коллизии». В этом случае педагогам не придется гнаться за тем, чтобы передавать ученикам «непрерывность течения событий» (263, 33).

Чтобы в курсах истории освещать только главное и основное, детей надо учить по специальным сборникам исторических статей с изложением тех событий, которые действуют на них «обаятельно», возбуждают в них живейший интерес. В таких статьях не может быть готовых выводов, их ученики должны делать самостоятельно или при помощи учителя. Поскольку в опубликованном виде этих сборников нет, то преподавателю следует написать и предложить ученикам составленные им самим очерки или же при изучении нового просто рассказывать, останавливаясь на самых главных событиях истории.

Однако официальные документы Министерства народного просвещения требовали сохранения систематичности в курсах истории старших классов и решения несколько иных задач. В 70-е гг. XIX в. они заключались в том, чтобы сообщить ученикам события всемирно-исторического значения в более связном виде; упражнять их мышление, добиваясь понимания связи между событиями, умения различать причины и следствия, поводы и цели; укреплять нравственные чувства. Обращая внимание на нравственное воспитание, программы призывали оказывать влияние на учащихся в духе официального патриотизма. Нравственные чувства учащихся должны быть подкреплены убеждением, что «судьбы человечества постоянно улучшаются, хотя и медленно, и что добрые начинания отдельных лиц, несмотря на все противодействия им, никогда не остаются без добрых последствий». Программы 1877 г. содержали в основном материал политической истории, расположенный в хронологической последовательности, факты и явления социально-экономического, культурно-бытового характера, намечали теоретический и фактический материал, обязательный для изучения в школе.

В процессе изучения систематических курсов истории ученики должны были сознательно ознакомиться «с изменением форм политической и общественной жизни главнейших исторических народов в последовательном их развитии». Причем, главное внимание должно быть обращено на выявление смысла и значения уже известных явлений, их связи с общим ходом истории. В таком курсе важно обратить внимание учеников на причинную связь событий и явлений, объяснить ученикам «последовательный ход развития народной жизни» (210, 51).

Такое познание истории на старшей ступени, когда ученикам предлагалось «изучать исторические явления в их органической преемственности» и определять законы развития народов, во второй половине XIX в. стали называть прагматическим. От учеников пытались добиться понимания связи между событиями, умения различать «побуждения, причины и последствия», поводы и цели, исходя из индивидуальной психологии того или иного исторического деятеля. Однако часто изучение истории оставалось пассивным, поскольку ученикам одновременно сообщается «и событие, и причина, вызвавшая его, и следствие, которое оно имело». Пассивное обучение не развивает логического мышления учащихся и «не в состоянии приучить их к самостоятельному и логически правильному суждению» (199, 21).

Сторонники эволюционизма предлагали изучать в школьной истории все то, что отражается в сознании потомства, то есть развитие идей, а «вся историческая жизнь известного народа или всего человечества и есть именно борьба за идею». События надо группировать по их внутренней связи, по руководящей идее, «дающей направление стремлениям людей известного времени» (109, 47).

Обучение надо начинать с того, что доступно пониманию учащихся, и постепенно переходить к более сложным историческим явлениям. Отбор содержания курсов должен отвечать основным целям и задачам обучения истории, а материал обладать достаточной научной ценностью, быть важным в педагогическом отношении, безусловно доступным, учитывать возраст учащихся и степень их понимания, по возможности быть интересным для детей. Упражняя мышление учащихся, учителю необходимо подготовить их к занятиям по истории в высших учебных заведениях.

Каждая эпоха определяла свои требования к объекту школьного изучения истории, выдвигая на первое место определенное содержание. Во время просвещенного абсолютизма истории более всего уделяли внимания биографиям исторических деятелей и войнам, затем стали включать в учебные курсы историю идей и основы государственного строя. Появившиеся в XIX в. школьные программы намечали рамки изучения теоретического и фактического материала, указывали, на что следует обратить углубленное внимание, а что изучать в качестве второстепенного материала. Программы определяли качество, характер и внутренние особенности изучаемого материала, в отличие от учебных планов, распределявших содержание по классам.

В начале XX в. наибольший интерес стали вызывать проблемы социально-экономические, однако изучение их, как считали некоторые педагоги, было данью своего времени, своеобразной модой. Учитель истории мог лишь частично учитывать в преподавании экономические мотивы, поскольку основной для учащихся оставалась история политическая, в которой следует рассматривать «развитие, рост и гибель государств». По-прежнему документы МНП давали установки рассматривать династические споры и события придворной жизни, изучать в школе сущность законов и войн, политическое устройство государств, становление и развитие политических учреждений.

Однако, как свидетельствовали итоговые испытания выпускников, сложно было выработать у учащихся умения, связанные с изучением материала политической истории, например о выявлении гене-

зиса государственных учреждений. Ученик мог лишь сказать, когда возникло данное учреждение, определить его состав, функции и не в состоянии был «исторически вывести его происхождение», объяснить, в силу каких исторических условий появилось данное учреждение, в чем его сущность.

Историки и педагоги все чаще требовали от составителей программ существенно сократить изучение политической истории, рассматривая лишь возникновение государств, территориальный рост границ, падение государств. Все остальное, касающееся политической истории, «должно быть выброшено из курса». Таким образом, споры разгорались о месте и объеме содержания политической истории в учебных курсах, ее влиянии на нравственное воспитание учащихся, о соотношении с материалом культуры. Аргументы сторон сводились к следующему:

- Основой развития является сам человек, а все проявления его деятельности находятся в прямой зависимости от политических событий. Поэтому до тех пор, «пока человек остается человеком», политика всегда будет в центре истории.
- Поскольку история – это наука о «культурном развитии», то она имеет дело с главными деятелями этого развития – живыми людьми, следовательно, история должна быть «учением о человеке, как существе общественном». При изучении истории достаточно остановиться на самых важных в культурном отношении видах общественных формирований, то есть государственных формах.
- В преподавании истории должна преобладать политическая история, а потом уже даваться быт, и никак не наоборот. Политические события служат той «канвой, без которой не на чем было бы вышивать культурные узоры». Что касается внешней культуры (жилище, одежда, обряды, увеселения), то ее следует давать в книгах для чтения и других вспомогательных учебных пособиях.
- Военно-политическая история допустима лишь тогда, когда знакомит учеников старших классов с силой человеческого духа, с настроениями военных и мирных граждан, с мощью государственных органов, когда раскрываются причины и последствия войн, их влияние на ход событий. Следует также показывать условия, «давшие перевес победителю». Причем, все свое внимание надо обращать на «факты политические и экономические с их разнообразными следствиями и способами проявления».
- Изучая военно-политическую историю, наши учащиеся черпают «бесчисленные примеры самой отъявленной торжествующей безнравственности». Эта история переполнена рассказами

о жестокостях, убийствах, грабежах, предательских заговорах. К тому же при ее изучении ученики перегружены запоминанием огромного количества фактов, имен, дат. Курс военно-политической истории безболезненно можно сократить на 75%, а то и на все 90%, свести его до того минимума, который необходим для понимания международных отношений. Всё освободившееся место в учебниках и время на уроках следует отдать культурной истории, включив сведения из области науки, философии, религиозной и социальной жизни народов, литературы, искусства, быта.

Таким образом, спор шел о том, «в какой мере следует преподавать» историю культуры и политики, что будет преобладать. Многие педагоги и историки пришли к мнению, что с научной точки зрения эти разделы истории должны быть представлены равнозначно, только тогда можно дать полную картину той или иной эпохи.

С таким выводом не могли согласиться сторонники культурологического подхода в обучении истории. Очень убедительно о необходимости подробного изучения вопросов культуры в школьных курсах писал Ф. И. Шмит: «Мы выбрасываем заученные имена, как ненужный балласт, как только мы перестаем бояться школьных единиц. И мы несколько не чувствуем себя беднее от этой потери. А вот если мы утратили бы всякое представление о Гомере или Данте, о Софокле или Еврипиде или Шекспире, если мы не знаем ничего о Платоне или Аристотеле, если для нас Пракситель или Скопа, Рафаэль или Микеланджело только имена, если мы знаем о расприх удельных князей, но ничего не знаем о Киевской святой Софии или о Новгородском Спасе-Нередице, если мы помним всякие битвы по годам и по местоположению, но не помним, не читали былин о Володимере князе, Красном Солнышке, не читали «Слова о полку Игореве», если мы можем перечислить все битвы Тридцатилетней войны, но не имеем представления о Рембрандте или Рубенсе или Вандейке, – да, вот тогда мы, действительно, бедны, и тогда мы, если мы желаем быть и считаться культурными людьми, должны, уже выйдя из школьного возраста, браться за книжку и учиться всему тому, чему нас не учили в гимназии...» (276, 113).

Материал истории культуры ценен также тем, что готовит учащихся к пониманию явлений современной общественно-политической жизни, содействует воспитанию гражданина, это во-первых. А во-вторых, учащиеся вообще многое узнают из истории культуры.

Педагоги предостерегали от превращения курса истории в ряд очерков культурологического и правового характера. Такие очерки обычно показывают статику исторического процесса, задача же в том, чтобы

раскрыть его динамику, «движение сил, эволюцию». В изданных очерках по вопросам культуры и быта часто собраны отрывочные, ничем не связанные факты, поэтому они заучиваются с трудом и без интереса.

Русским педагогам и методистам была известна книга немецкого автора А. Шольтце «История культуры в историческом обучении», в которой он выступил против устоявшейся традиции давать очерки культуры после разделов политической истории, поскольку фактами из истории культуры оперируют так же, как и фактами политической истории, а потому и должны они рассматриваться совместно, во взаимной связи. Поскольку материал по истории культуры весьма обширен и разнообразен, то лишь немногие факты из области культуры найдут место в школьных курсах истории: «войдет только то, что оказало влияние на историческую жизнь эпохи» и без чего нельзя показать внутреннего взаимоотношения основных факторов политики и культуры. Еще в 70-е гг. XIX в. сложилось мнение, что материал по литературе и искусству не может быть представлен обстоятельно, подробно и научно в школьных курсах истории. Для его изучения в гимназиях должен быть специальный курс. Краткое, отрывочное рассмотрение в учебных пособиях вопросов истории литературы и искусства дает «только поверхностное или неправильное понятие о предмете», такое содержание надо вообще исключить из учебников (210, 82–83).

Как уже отмечалось, еще в 60-е гг. XIX в. немецкий педагог Карл Бидерман предлагал в школах изучать культурно-историческое прошлое своего отечества вместо истории политической. Огромное внимание он уделял отбору содержания материала на урок, выделению того, «что должен знать ученик и что может принести ему истинную пользу, из массы излишнего, непонятного и непрерывного», то есть систематического.

Понятие культуры для методистов и историков XIX – начала XX в. было весьма разносторонним и обширным. В 60-е гг. XIX в. по вопросам культуры в официальных материалах предлагалось изучать историю религии и частично историю литературы, исключая культурно-бытовые факты, экономику. В конце XIX в. методисты К. А. Иванов, Л. П. Кругликов-Гречаный к культуре относили не только духовную и материальную культуру, но и социально-экономические отношения. В свою очередь к экономике Л. П. Кругликов-Гречаный причислял развитие торговли, совершенствование путей сообщения, земледелие, скотоводство, горное дело, обрабатывающую промышленность.

В начале XX в. преобладало увлечение экономикой, включение ее в школьное обучение истории. Однако все явления духовной жизни нельзя вывести и объяснить только экономическими факторами.

Поэтому выдвижение на первый план в процессе обучения явлений экономики не могло иметь обязательных оснований (228, 62). Вместе с тем в старших классах нельзя обойтись без выяснения роли факторов экономики, являющихся «в высшей степени существенными двигателями исторической жизни». Изучение этих факторов позволяет «вскрыть перед учащимися характерные <...> явления из истории экономического быта» (175, 194).

Первенство экономики в общественном развитии признавали сторонники марксизма М. Н. Коваленский и Н. А. Рожков. Отказываясь от традиционного хронологически-систематического изложения содержания, М. Н. Коваленский придерживался тематического построения курса, рассматривая проблемно экономику, социальную структуру, внешнюю политику, религию, искусство, науку. Причем, в соответствии с теорией марксизма, он поставил задачу найти и выявить исторические параллели в истории России и стран Запада в явлениях социально-экономического развития (смена натурального хозяйства товарно-денежным, развитие торговли и городов, общность социальной структуры стран периода феодализма). Однако М. Н. Коваленскому так и не удалось показать органическое единство исторического процесса.

Как признавали сторонники всемирно-исторического развития, выбор материала и выделение той или иной группы фактов осуществлялись «смотря по тому, какие стороны жизни в данную эпоху у данного народа имели наибольшее значение». Коль история в школе рассматривает прошлую жизнь конкретного общества, то в основе предназначенного для изучения материала должны лежать факты, характеризующие данное общество в главных его проявлениях: как определенный политический коллектив с его социально-политической структурой и духовной жизнью. Это основное содержание будет концентрировать вокруг себя материал из других, второстепенных сторон «исторической жизни».

В школьный курс отечественной истории прежде всего предлагалось включать материал из истории тех народов всеобщей истории, знание прошлой жизни которых необходимо для понимания русской истории (Византия, Польша). Или останавливаться на истории тех народов (Англии, Франции, Германии), прошлое которых раскрывает «разнообразное сочетание общественных сил», без знания которых историю России понять просто невозможно. Из многочисленных и разнообразных фактов всеобщей истории в школьный курс войдет лишь то, что является существенным фактором общественной жизни

или ярким ее выразителем. Это те стороны жизни народов, которые проявились наиболее полно, ярко и самобытно, например, в истории Франции – развитие монархической власти, Англии – представительных учреждений, Польши – шляхетства. Из курса всеобщей истории надо исключить «историю второстепенных народов», все нехарактерные для эпохи подробности, в том числе «обзор царствований и войн, не отразившихся заметно на складе народной жизни» (210, 82–83).

При изучении внешней политики ученики должны уяснить, как постепенно сложилась современная политическая карта мира: территориальные образования наций, причины роста и упадка государств, их роль в различные эпохи. Что касается факторов внутренней жизни отдельных народов, то внимание надо обращать на постоянно действующие силы и процессы, в частности, правительства и общественные классы с их интересами и традициями (140, 11).

Основным объектом изучения истории должно быть не государство, а народ, его образ жизни, занятия, а также коллективная психика (верования, помыслы, чувства, надежды, желания, стремления). Психика является основой духовной культуры и находит свое выражение в «социальных, политических, религиозных движениях под знаменем определенных идей и во имя определенных целей». В народе можно выделить сословия и классы, полноправных и неполноправных граждан, свободных и рабов, крепостных. Существенная задача курса – это изучение общественного строя того или иного государства (33, 108).

Определенное всего исторический процесс проявляется при изучении фактов социальной, экономической, политической, духовной и материальной культуры. Их взаимное сочетание и «пересечение» раскрывает основное содержание прошлой жизни людей. Политическая, социально-экономическая, культурная области концентрируют вокруг себя материал второстепенных сторон и проявлений. Факты социальной истории должны «обрисовать учащимся основные моменты в развитии данного общества или целых обществ, особенности их структуры – сословной, классовой и культурной, интересы и стремления отдельных общественных групп, факты борьбы внутри и даже вне данного общества» (175, 194).

Само понятие важности и ценности исторических фактов служит основным критерием отбора содержания курсов истории. Конкретные, наиболее важные и существенные факты должны составить основу обучения, поскольку все опирается на факт и возвращается к факту. Выводы в учебнике должны стать естественным результатом ранее изученных фактов. Из основных исторических фактов в курс следует

включать не просто важные для обучения факты, но и отводить им большее или меньшее место в зависимости от того, насколько они являются крупными фактами, влиявшими на жизнь, быт людей и вызывавшими ту или иную деятельность (133, 13).

Без фактов при обучении истории обойтись нельзя, но это лишь средство, а не цель преподавания. Цель же заключается в том, чтобы повлиять на развитие у ученика «исторической способности мыслить во времени и причинности». При познании истории постоянно проявляется возможность анализа и синтеза, происходит «воздействие на фантазию учеников». Еще в 40-е гг. XIX в., в эпоху романтизма, факты внедрялись в сознание «путем воздействия на воображение» (121, 21).

Важнейшая из целей обучения истории заключается в том, чтобы подготовить выпускников к дальнейшей самостоятельной жизни, научить их ориентироваться в современности. Правда, в конце XIX в. всю историю, начиная с 1815 г., то есть современность, школьные программы предлагали изучать кратко и сжато, лишь в общих чертах. При изучении систематических курсов преподаватель должен был в точности следовать программам, лишь иногда, в случае надобности, сокращая учебный материал и не в коем случае не добавляя свой, авторский.

Большинство учителей, отвечавших на вопросы анкеты 1911 г., стремились сблизить преподавание истории с запросами современной им действительности. Они писали, что в учениках надо развивать интерес к государственной и общественной жизни, учить сознательно разбираться в действительности. Ведь только в исторической перспективе можно осмыслить и правильно понять современность (261).

Представители правящих кругов считали, что национальная школа призвана знакомить учеников в определенных пределах с современным пониманием и нуждами России. Изучение специально отобранного содержания должно способствовать единению интересов государства и общества, готовить молодежь к государственному и общественному служению, учить разбираться в жизненных ситуациях. Школа должна вооружить учеников такими знаниями, которые позволят им разбираться в современных отношениях, вопросах политики и «сделает из них дельцов практической жизни» (125, 47).

В начале XX в. среди сторонников либеральных реформ вставал вопрос о введении учеников в курс современной политической борьбы. Так, Д. Шинн, автор учебников по русской истории для американских детей, подчеркивал, что, отказываясь от современности и изучая лишь отдаленные эпохи родной истории, школа обрекает молодежь на «растерянность перед хаосом общественных и литера-

турных течений». В результате часть юношества положительно воспринимает «сомнительные учения». Однако противники либеральных реформ считали такое ознакомление с современностью крайне вредным и опасным.

В разрабатываемом проекте обучения истории в русских школах конца XIX в. предлагалось сократить изучение внешней политики, в частности военной истории, говорилось о преувеличенном внимании к биографическому методу, подаче многочисленных несистематизированных фактов. Предлагалось обращать внимание на изучение всех важнейших сторон человеческого общества (ранее всегда преобладало только государство), вводить конкретный бытовой материал, дающий наглядные представления о общественных явлениях. В изложении фактов и явлений истории следовало придерживаться объективности, чуждой тенденциозной точке зрения.

Тем самым признавалась равнозначность таких социальных начал, как общество и государство, что знаменовало собой отход от толкований истории, совершавшейся под определяющим влиянием «мудрых правителей Руси». Но в большинстве учебников по-прежнему нормой бытия оставалась служба царю и Отечеству, и история России трактовалась как история монархов, хотя и признавалось определенное значение представительного правления. Пропагандируемым этическим идеалом оставалось самопожертвование.

В центре внимания программы 1902 г. продолжала оставаться политическая и династическая история, но теперь уже обращалось внимание на выяснение причин конкретных явлений и процессов (например, Реформации и Французской буржуазной революции). Удачно, на основе всемирно-исторической точки зрения была разработана программа по истории средних веков.

О совершенствовании исторического образования, более тщательном отборе учебного содержания шли предложения педагогов, общественности с мест из различных регионов страны. Высказывались мнения об увеличении времени на изучение «важнейших исторических эпох», главнейших исторических событий, в частности, за счет сокращения многочисленных фактических подробностей и «бесполезной хронологии». Хронология нужна не столько для заучивания, сколько для «ориентировки в изложении».

Предлагалось коренным образом переработать программы: «по-выкинуть многие даты, устарелые факты, за счет сокращения батальной истории уделить больше внимания процессам внутренней жизни народов: хозяйству, культуре, искусству, быту». Для решения всех

возникших проблем нужна рациональная школьная реформа. История должна занять в школе не менее почетное место, чем другие предметы, еще недавно называемые «главными» (261, 132).

На I Всероссийском съезде учителей городских училищ в 1909 г. Л. Я. Гуревич тезисно изложил свою позицию о принципах отбора содержания учебных курсов. При определении того, что именно следует вводить в курс истории, он предлагал руководствоваться образовательной ценностью учебного материала, необходимого для: а) возбуждения воображения, обогащения сознания учащихся образами и представлениями, отражающими наиболее типичные явления; б) усвоения логики исторической науки, ее метода исследования, ее построения, «уяснения исторического процесса в целом» (2, 332). Поэтому в школьном курсе истории должно быть не только объективно-интересное, но и объективно-важное с позиций самой науки. Учиться детям надо для знания, чтобы обогащаться историческими сведениями, потому что они интересны и ценны сами по себе (33, 85).

* * *

В советское время исследователи школьного образования полагали, что поскольку большинство авторов учебников и методик дореволюционной школы стоят на идеалистическом понимании исторического процесса, то ничего полезного из их наследия взять нельзя. Как писал автор учебника по истории Древнего мира Ф. П. Коровкин, «советская методическая наука не может позаимствовать в дореволюционных учебниках истории не только общей концепции исторических курсов, но также отбора исторических фактов и понятий, оценок исторических явлений, объяснения исторических связей» (146, 16). Можно было лишь выявить и учесть методические принципы и условия составления учебников. Однако в настоящее время нельзя согласиться с такой позицией. Предыдущий опыт весьма полезен для современной школы и помогает избежать многих ошибок, которые допускали авторы школьных реформ конца прошлого тысячелетия и начала этого в процессе длительного и не всегда удачного их проведения.

Русская школа прошлых столетий накопила достаточно ценный и полезный опыт даже для нашей компьютеризованной школы. Прежде всего, при отборе содержания учебного материала рекомендовалось руководствоваться целью исторического образования и возрастом учащихся, научной ценностью материала. Выбор материала обуславливался критерием его важности и пригодности для показа

особенностей современной жизни. По своему содержанию материал, включаемый в урок, должен быть интересным и доступным учащимся, в нем равномерно, в разумных соотношениях, должна быть представлена экономика, политика и культура. Чаще всего материал по вопросам культуры в действующих учебниках содержится в конце разделов и тем. Правда, были предприняты попытки написать учебники только с культурологическим содержанием, однако они односторонни и не дают представления об историческом процессе в целом.

Как раньше, так и теперь при разработке курсов истории авторы обычно стремятся к истине, научной объективности, предполагающей полный и всесторонний анализ всей совокупности исторических фактов, процессов и явлений без подстраивания их под заранее созданные схемы. В учебниках используется материал, отражающий достижения современной исторической науки. Соблюдается также принцип историзма, рассматривающий исторический процесс с точки зрения того, где, когда, вследствие каких причин возникло данное явление, как оценивалось современниками, как изменялось и развивалось, какие результаты были достигнуты в итоге.

При подготовке учебной литературы ставится цель развития исторического мышления учащихся. Такое мышление предусматривает осознание принадлежности фактов и явлений к конкретному времени. Ученики знакомятся с происхождением явлений, с динамикой их развития, наиболее важными свойствами и чертами. В процессе познания происходит соотнесение прошлого и настоящего, возникает диалог культур, нравственно-этических систем.

Важнейшая задача обучения истории связана с осознанным пониманием значимости культуры родной страны, распространением и развитием этих знаний, воспитанием бережного отношения к культурному наследию своего и других народов. При этом важно вырабатывать умение ориентироваться в достижениях мировой культуры.

Требования к содержанию и построению школьного учебника

Следует заметить, что для школ империи Министерство народного просвещения утвердило три вида учебных пособий: 1) обязательные учебные руководства – учебники, учебные пособия (книги для чтения, хрестоматии, задачки); 2) необязательные, дополняющие учебные руководства; 3) временные, допущенные до появления удовлетворительных руководств по предмету. Самым ценным и почетным считалось быть создателем первой группы учебных пособий, к чему и стремились авторы многих изданий, продумывая цели и задачи учебной литературы.

Большинство педагогов, включая Н. А. Рожкова, Н. И. Кареева и Я. С. Кулжинского, видели цель учебника в том, чтобы давать материал для классной работы и быть книгой «для заучивания» заданного урока дома. Этой же позиции придерживался Б. А. Влахопулов в своей книге по подготовке будущих учителей: «Учебник должен при дальнейшей работе учеников дать им все необходимое, чтобы заучить основные элементы курса и припомнить все, что рассказывалось в классе». Материал в книге должен быть изложен хорошим литературным языком (110, 50–51).

Однако не все методисты разделяли эту точку зрения, не считая учебник книгой для заучивания и полагая, что учебник должен быть лишь руководством для ученика, поскольку он призван фиксировать, какой минимум знаний школьник должен иметь, какой объем сведений по данному разделу для него обязателен. Вместе с тем, «количество исторических знаний, сообщаемых средней школой, должно определяться не потребностями школы высшей вообще и исторического преподавания в ней, в частности, а задачами общего образования» (33, 14).

Учебник школьникам нужен также для того, чтобы свести услышанное в классе к общему «порядку и единству». Читая учебник, ученикам надо не только тренировать свою память и будить воображение, но и «мыслить рассуждая». Беда всех имеющихся учебников в том, что в них описательно-повествовательная форма изложения преобладает над логически-систематической обработкой материала. Учебник истории должен служить средством гражданского воспитания, давать учащимся представления о важнейших достижениях науки.

Как считал Н. И. Кареев, не дело учебника давать ученикам готовое моральное и общественное мировоззрение. Ученику лишь надо помочь в предстоящей работе по самостоятельной выработке мировоззрения, потому что его невозможно выработать без знания истории. Учебник истории всем своим содержанием должен внушать ученикам уважение к фактической истине и научить их видеть и понимать человека даже в самых отдаленных от нас временах и странах.

Чтобы заставить учащихся мыслить самостоятельно, определяя самое главное и существенное, Н. И. Кареев предлагал не выделять в учебниках выводов. В случае затруднения учеников, учитель призван растолковывать учебник, дополнять его содержание и оживлять тексты. Наряду с повествовательным текстом в учебнике могут быть и рассуждения (но без всякого морализирования), используемые в качестве вспомогательного приема и имеющие «исключительно научный характер». Учебник должен отличаться «объективизмом изложе-

ния» без предубеждений национального и религиозного характера. Цель его в том, чтобы помочь молодым людям в предстоящей работе по самостоятельной выработке научного мировоззрения (140, 70).

Методисты дореволюционной школы пытались выявить отличия таких школьных книг, как учебник и учебное пособие, ориентируясь на принципы их построения. Они исходили из того, что учебник в сжатой форме излагает основные факты, понятия, определения, выводы и при его написании приходится опускать интересные и занимательные для исторического чтения подробности, однако не существенные для усвоения сути. Соблюдая литературные нормы изложения содержания, автору не приходится «гнаться за его красочностью», чтобы не усложнить текст и не сделать непомерно длинными предложения. Не следует давать в учебнике и материал по культуре, так как историю искусства нужно изучать «обстоятельно и конкретно», что учебник и учебное пособие не позволяют сделать.

Учебное пособие по сравнению с учебником имеет больше возможностей для включения яркого, образного дополнительного материала, способного заинтересовать ученика. Поэтому оно отличается от учебника своим большим объемом. Особенности содержания учебника и пособия увязывались с различиями по применению этих книг. Считалось, что в классе следует использовать учебное пособие, а дома при подготовке к урокам и экзаменам – учебник, который призван облегчить усвоение уже известного, проработанного материала.

Исходя из такого подхода, признавалось нежелательным допускать в учебнике повторы в содержании текста. Лишь первый раз следует всесторонне осветить какой-либо факт, а в дальнейшем только ссылаться на него, как уже известный ученикам. Такой подход был связан с требованиями наиболее оптимального объема учебника, распределения содержания по параграфам.

Предлагалось учебник разбить на небольшие части (параграфы), которые могли бы составить материал отдельного урока. При подготовке учебников Историческая секция учебного отдела Общества распространения технических знаний (ОРТЗ) на своем заседании в Москве рекомендовала авторам на один параграф давать 3–4 страницы, а в целом на 45 уроков в учебном году делать учебник объемом 135–180 страниц. На ограниченность объема учебника указывал Я. С. Кулжинский в докладе на исторической секции Киевского Общества любителей социальных знаний: содержание учебника не может быть большим по объему и «покрывать весь курс», рядом с ним должна быть книга для чтения и хрестоматия.

Однако не приемлем для работы в старших классах и весьма краткий учебник, содержащий в себе лишь социологические понятия и определения. Теоретические знания лучше усваиваются, когда даются на фоне ярких, интересных и убедительных фактов. Как писал В. Е. Романовский во введении к своему учебнику: «...наша мысль о необходимости заменить в старших классах средней школы краткий учебник пространством руководством и лекционную систему преподавания классными беседами найдет себе сторонников среди преподавателей, заботящихся не только о сообщении учащимся знаний, но и воспитании их ума и о развитии в них склонности и любви к сосредоточенной, вдумчивой умственной работе» (97, XX).

В связи с объемом учебника также поднимался вопрос о вводных главах. Так, члены Исторической секции ОРТЗ высказались вообще против включения в содержание таких глав. Иной точки зрения придерживался Н. И. Кареев, учебники которого отличались большим объемом. Он считал, что возможны специальные параграфы: 1) вводные, предназначенные для ознакомительного чтения учеников, а не заучивания; 2) вводимые для достижения строгой связи и последовательности событий, ясности понимания последующих тем; 3) дающие резюмирующие обзоры без введения новых данных; 4) помогающие разъяснить содержание, которое трудно передать своими словами, например, философские учения.

Еще в 70-е гг. XIX в. известный педагог Я. Г. Гуревич останавливался на требованиях к содержанию учебника. Учебник должен быть написан четко, кратко, но не конспективно, содержать доброкачественный в научном отношении материал и соответствовать тому типу школы, для которой написан. Каждое учебное руководство включает в себя: 1) большее или меньшее число фактов, составляющих основу предмета; 2) характеристику этих фактов; 3) выяснение смысла фактов, их связи и последовательности, внутренних мотивов и логических последствий поступков исторических личностей. «Это есть именно то связующее и обобщающее начало, благодаря которому отдельные исторические факты получают свое настоящее значение и научную ценность» (210).

Эти же идеи в своих трудах развивал Н. И. Кареев, когда писал, что автору следует заботиться о наибольшем соответствии между фактом и его передачею, о правильном употреблении терминов, о точности определений, их доступности для учащихся. Вместе с тем, требуемая доступность содержания в изложении материала не должны сводиться к искусственной легкости учебника, который призван способствовать напряженной работе преподавателя и ученика. По мнению ученого,

включение анекдотов и курьезов лишь отвлекает внимание учеников от основного содержания, такая развлекательность излишняя для учащихся. Недопустима и «цветистость» изложения текста. «Цветистый язык учебника <...> или будет приучать учеников к фразерству, или ставить его в тупик относительно того, как перевести на обыкновенный язык ту или другую фразу». Однако вполне допустимо вводить в учебник отдельные меткие, образные и яркие фразы из исторических сочинений (78, 3–4).

Как отмечалось в немецкой педагогике, на которую часто ссылались отечественные методисты, авторы учебника, думающие лишь о «красивом представлении» текста и излагающие мысли «в законченной форме», лишают учеников возможности размышлять, проявлять активность восприятия, то есть работать самостоятельно. Нормальным типом учебника признавался такой, который давал ученикам ряд картин, художественных образов, «пластичных изображений... за которыми систематически скрываются общие выводы, не формулированные однако в тексте» (140, 63).

В содержании учебника нельзя допускать «балансирования» между противоположными точками зрения, самому автору надо определиться в излагаемых позициях. Ведь объективно учебники отражают личные воззрения авторов, причем одни из них могут быть лучше, другие – хуже. Однако «если учебники разбудили мысль, их педагогическая задача исполнена, и составитель не может быть этим не доволен» (96, 5).

Чтобы упростить объемные учебники и сделать их более доступными, Н. И. Карееву приходилось материал в параграфах подразделять на основной и дополнительный, последний он помечал звездочками и предназначал лишь для ознакомительного чтения учащихся. Такой материал составлял примерно треть и в большинстве своем вводился для того, чтобы показать ученикам связь явлений. Из 350 параграфов учебника по новой истории 150 предназначались только для ознакомления и не требовали заучивания. Одним из первых Н. И. Кареев разделил учебник на параграфы, поместив их названия на полях книги. Это был один из немногих авторов, уделявших большое значение методическому аппарату книги.

Не только Н. И. Кареев, но и другие талантливые авторы учебников самое пристальное внимание обращали на отбор содержания книги. Давно уже убедились, чтобы поднять интерес учеников к истории, как к школьному предмету, надо специально отбирать содержание в учебник и на урок. Это проблема не только научно-историческая,

но и методическая. Как справедливо заметил немецкий психолог, философ и педагог Герbart, периоды, о которых ни один художник слова не написал и которым ни один поэт строчки не посвятил, «мало имеют значения для воспитания юношества». Специально подобранный материал будет иметь то преимущество, что даст ученикам «более ясное и живое представление о выдающихся эпохах истории человечества и тверже запечатлется в умах учащихся» (199, 27).

В отобранном содержании следует раскрывать предлагаемые ученикам термины и понятия. Для расширения кругозора учащихся Р. Ю. Виппер дает тот или иной термин в переводе на язык той страны, к какой он относится. Укрепленный королевский дворец он называет *пфальц* и объясняет его происхождение – от римского *palatium* – палаты; *пэры* – от *pairs* – равные королю, так называли себя крупные сеньоры, приравнивавшие себя к королю. В противном случае ученикам 5 класса гимназий (14–15 лет) трудно было разобраться во всем многообразии терминов и понятий.

Из учебника ученик при помощи специальных приемов усваивал не только понятия, определения и факты, но и подсознательно, не вникая в суть, запоминал систему изложения материала. «То, что учебник выдвигает на первый план, чему он посвящает больше места, и в голове ученика невольно выдвигается на первое место и представится наиболее важным». Поэтому предлагалось в учебниках давать систему явлений и фактов в такой перспективе, при которой место каждого явления определялось бы его важностью в истории.

Поскольку у учащихся последовательность ознакомления с событиями автоматически переносится и на последовательность их протекания во времени, то в учебниках следует разрабатывать и помещать синхронистические таблицы, показывающие, как на самом деле протекали события и их «прямое или приблизительное совпадение во времени» в разных государствах.

Педагогами выяснялись проблемы соотношения содержания учебника и материала, включаемого учителем в урок при объяснении нового. Историки и методисты передовых взглядов пришли к мнению, что содержание учебника должно служить лишь отправной точкой для изложения учителя, его живого и образного рассказа. Преподаватель не может зависеть от учебника, ему надо разработать собственный курс. Официальные «учебные планы с объяснительными записками – это есть только внешняя форма, в которую преподаватель должен вложить свое собственное содержание, непременно свое собственное».

У учителя по каждому затронутому вопросу знаний должно быть намного больше, чем содержится информации в учебнике, поскольку он остается для учителя лишь своеобразным конспектом. Как считал Н. П. Покотило, на уроке педагогу предстоит сообщить ученикам больше и лучше, чем сказано в учебнике (168, 10).

Расширять содержание учебника, вводя «дополнения», считалось возможным при изучении старшеклассниками «высшего курса истории». Для этого учитель в классе указывает именно на те места, которые он намерен дополнить, и ученики обязаны записать эти дополнения на полях учебника или в своих тетрадях.

В отличие от прошлых столетий, все больше внимания в начале XX в. уделялось иллюстрированию учебной книги. В учебниках по истории Древнего мира В. А. Мелихова появляются иллюстрации с картин современных художников: композиционные, событийные, эпизодические (рынок рабов, сцена в амфитеатре). По мнению С. П. Сингалевича, в учебнике должны быть иллюстрации двух видов: 1) показывающие типичные моменты, факты исторического процесса; 2) дающие понимание бытовой обстановки и бытовых «состояний эпохи». В любом случае иллюстрации должны быть связаны с текстом, описывающим и раскрывающим их содержание. Справедливо считалось, что в учебниках элементарного курса должно быть больше иллюстраций археологического содержания, портретов выдающихся исторических личностей.

Важнейший принцип преподавания истории – это *наглядность*, в том числе применение схематической наглядности. Схема позволяет, отбросив детали предмета, схватить его сущность, разобраться легче в главнейших основных чертах его. Условно-графическая наглядность применялась в учебниках, например, при показе генеалогии «царствующих особ» в учебнике русской истории К. В. Елпатьевского и изображении феодальной системы, расселения населения в учебнике истории средних веков Н. И. Кареева.

Важна роль исторической карты, помещаемой в учебниках. Она не только используется для локализации событий, конкретизируя представления об их месте, но и помогает ученику понять пространственную перспективу. Более того, развитие событий часто не только связано с «географической обстановкой», но бывает обусловлено ею и зависит от нее. Карта помогает найти ключ к объяснению и более глубокому пониманию таких исторических явлений и процессов, как колонизация народов, образование и количественное увеличение торговых путей, военные походы.

Однако многие авторы учебников считали, что иллюстрации отвлекают учащихся от понимания смысла содержания книги. Содержание следует снабдить чертежами и рисунками только в том случае, когда без них текст не будет понятен ученику. Что касается иных «графических исполнений» к тексту, то они должны «даваться в особых альбомах и коллекциях». Для преподавания истории в классе необходимы настенные таблицы и иллюстрации большого формата, исторические карты, а также различные справочные пособия. Таким образом, не все авторы учебников понимали, что интерес к книге во многом зависит от наличия и хорошего исполнения как учебных иллюстраций, так и самого текста.

В предисловии к учебнику Древнего мира К. А. Иванов писал: «Учебник истории не должен отнюдь представлять собой подобие какого-то катехизиса, не должен заключать в себе одно сухое, догматическое изложение: он должен быть изобразительным и положения его должны быть фактически обоснованными. Склонности учащихся в средней школе, их запросы требуют именно этого» (72). В отличие от Н. И. Кареева, он предлагал в учебную книгу вводить исторический анекдот, древние предания, поскольку многое из занимательного служит иллюстрациями к общим положениям, помогает «характеристике однородных и соприкосновенных явлений». Повысить интерес к книге помогают отрывки из важнейших документов, яркие характеристики крупнейших исторических деятелей из современных монографий. При написании учебника, везде, где только возможно, К. А. Иванов строил изложение в форме биографических очерков.

В его учебнике новой истории при характеристике исторических деятелей и наиболее важных событий имеются выдержки из трудов по истории, а также рекомендации по использованию различных монографий. Каждый раздел завершается общими выводами, здесь же освещаются «важнейшие явления в области культуры», даны сведения из духовной жизни народов стран Западной Европы (133, 15).

Большое внимание К. А. Иванов уделял при создании книги оглавлению и заголовком учебника. Содержание учебника делится на части по крупнейшим периодам истории, чтобы заглавия частей могли служить «как бы канвою для конспекта по всему курсу». При повторении они помогают охватить содержание изученного в целом (30, 15).

Учебники К. А. Иванова неоднократно переиздавались и пользовались большим спросом в учебных заведениях вплоть до Октябрьской революции. Подавляющее число учителей использовало учебник в своей работе, видя в нем основное средство обучения истории.

Учебник помогает закрепить классную работу, как бы отлить все самое «существенное и важное в определенные формулы и ясные очертания», позволяет ученикам усвоить важнейшие явления окружающего мира.

Таким образом, большинство педагогов находило несомненную пользу в учебнике, видя в нем основное дидактическое средство для работы учеников в классе и дома. «Учитель должен возбудить умственную самостоятельность учащихся, дать им возможность под своим руководством дойти до общих выводов... Для этого в руках учеников должно быть руководство, то есть книга, где нужные сведения были бы подобраны, переработаны и представлены в удобном для усвоения виде» (152, 133).

Однако далеко не всегда это требование выполнялось при подготовке школьных учебников для учащихся разных возрастных групп. Учебники истории для старших классов, выходившие в 90-е гг. XIX в., часто отличались от элементарных одного и того же автора не критериями отбора материала, а расширением его объема – введением сложных генеалогических связей, подробностей военных компаний, дополнительного содержания законодательных актов. При таком подходе существенно возрастал список имен и количество дат. Зачастую старшеклассникам не предлагалось новых аспектов изучения истории, иных, чем прежде, оценок фактов и событий, что шло в ущерб обобщениям и выводам аналитического характера.

Не случайно поэтому высказывались мнения вообще отказаться от учебника. Как писал В. Е. Романовский: «...свободному развитию нашего мышления и дара слова, прежде всего, сильно вредит учебник, не только подавляющий, но часто и совершенно вытесняющий из школы учителя <...> почему бы историю в третьем классе не преподавать без учебника?» (48, 24).

И все же большинство педагогов выступало за сохранение учебника в младшем и среднем звене учащихся, где учебник необходим и незаменим. Однако считалось возможным в старших классах роль учебника свести до минимума или вообще от него отказаться или использовать его в качестве справочника. Сторонником такой позиции был Андрей Гартвиг, полагавший, что в центре преподавания истории должна быть самостоятельная работа учащихся, причем надо заботиться не столько об усвоении цикла знаний, сколько о поддержании интереса к знаниям, понимании истории. В процессе такого обучения учебник присутствует лишь в виде справочника, нет и привычного объяснения учителя, дублирующего учебник (203).

Что касается учителей, преподававших без учебника истории, то их число не превышало 4% (261). В докладе на съезде учителей и деятелей средней школы в 1906 г. о совершенствовании преподавания истории Я. Г. Гуревич предлагал заменить обыденный учебник пособием иного характера, напоминающим книгу для чтения, содержащую необходимый фактический материал. Изучение этого материала поможет подвести учащихся, при помощи учителя, к необходимым выводам и обобщениям. Окончание разработки (изучения учащимися) раздела программы заканчивается составлением конспекта. Таким образом, вместо механического заучивания учебника надо было применять активные методы работы учащихся с учебной книгой.

Такой подход методистами был воспринят неоднозначно, поскольку книга для чтения не отражает систематичности изложения предмета, в одних случаях в ней содержатся детальные советы, в других нужные вопросы вообще не затрагиваются. Ученику же нужна систематичность не только для ответа на экзаменах, но и чтобы «быть образованным человеком <...> иметь специальную опору для занятий наукой в высшей школе».

Учителя школ хотели получить хорошие учебники, указывая на недостатки имеющихся у них книг. Вообще к недостаткам учебников, как выяснило анкетирование учителей в 1911 г., относится сложность их для восприятия, чрезмерная обширность, недостаточное освещение вопросов культуры, экономики, тенденциозность. Учебники слишком схематичны, сухо изложены, страдает порядок изложения содержания, они мало систематичны и неинтересны. При написании учебников сначала нужно дать на основе фактов яркую картину, понятную учащимся, и только потом делать обобщения и строго научные выводы.

Имелись и другие критерии оценки школьного учебника, в частности высказанные Н. П. Покотило. При оценке учебника он рекомендовал учитывать следующие положения (168):

- план учебника и отбор материала (правильно ли освещены все стороны исторического процесса; насколько точны факты; не преобладает ли политическая история и биографический материал; уделяется ли внимание общественному строю, социальным отношениям, экономике; рассматривается ли материальная и духовная культура);
- соответствие книги современным выводам исторической науки (отсутствие архаизмов, ошибок);

- группировка материала (выдвигает ли автор на первый план самое главное, выделяет ли основную мысль);
- освещение и подбор фактов (нет ли тенденциозности в их подборе);
- доступность изложения содержания (наличие или отсутствие сложных выражений и понятий; соответствие возрастным возможностям учеников; объем книги; конспективное или развернутое изложение);
- полиграфическое исполнение, наличие рисунков.

В этой памятке отсутствует положение по анализу вопросов и заданий учебника, что не является просто пропуском. Авторы дореволюционных учебников в большинстве своем мало внимания уделяли этой части методического аппарата. Если же вопросы имелись в конце учебника, то предполагали простейшие ответы учеников о династиях, деяниях, а также по выяснению хронологических дат, и прежде всего, чтобы запомнить, кто за кем правил. Вопросы не подразумевали выяснения причин, следствий, подведения к выводам о значении событий.

Как свидетельствует опыт подготовки учебников истории, в школах дореволюционной России всегда полезной и нужной оставалась книга, написанная на высоком научном уровне, со специально отобранным содержанием, вызывающим интерес у учащихся. Она должна быть относительно небольшой по объему и доступной для понимания учеников соответствующего возраста и типа учебного заведения.

* * *

В советское время полноценный методический аппарат учебников появится лишь в 50-е гг. XX в. В настоящее время учебники существенно изменились по сравнению с серединой прошлого века. Школьный учебник является основным источником знаний и средством обучения. Требуется, чтобы в нем раскрывались основы науки в соответствии с возрастом учащихся и уровнем их подготовленности. Учебник в соответствии с программой раскрывает обязательный уровень содержания учебного материала, являясь основой для итогового контроля знаний и умений учащихся. Специально продуманное в нем структурное построение придает учебному процессу целостный и системный характер. Часто учебник выступает в качестве основного источника построения урока. Но есть уроки, на которых он играет вспомогательную роль или вообще бывает не нужен. Сейчас идет процесс создания многоуровневых учебников,

учитывающих дифференциацию процесса обучения, а также учебников на мультимедийных носителях.

Но как бы ни различались школьные учебники, в них много общего. Учебник состоит из текста, который определяется системой отбора фактов. Все содержание подразделяется на разделы, главы и параграфы. Последние должны быть равновеликими и иметь законченный, целостный характер. Число параграфов должно соответствовать учебному плану по предмету, учитывающего повторительно-обобщающие уроки.

РАЗДЕЛ III. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

ТЕМА 6. СПОСОБЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Методические требования к обучению истории в 60-е гг. XIX в.

Весомый вклад в развитие образования внес Н. И. Пирогов – общественный деятель и разносторонний ученый: педагог, хирург и анатом, основоположник военно-полевой хирургии. Он выступал против сословных предрассудков в области образования, за автономию университетов и всеобщее начальное образование. Будучи попечителем Одесского учебного округа, он выступил 20 января 1858 г. с предложением к членам педагогических советов чаще собираться для обсуждения тех методов и приемов преподавания, которые используют в процессе обучения, какие применяют приемы для «возбуждения» умственной самостоятельной деятельности учеников, суждений, развития их восприимчивости и внимания. И при несовершенной программе «учитель, владеющий педагогическим тактом и опытный в искусстве изложения предмета», может достичь хороших результатов. Главное не в том, что сообщается детям, а в том, как им сообщается. Как распределять в учебном процессе по времени отдельные темы и разделы предмета – решает педсовет (45, 25–26).

В своих предписаниях Н. И. Пирогов поднимал вопрос о межпредметных связях истории, географии, латинского языка, особенно при повторении. Ведь даже старшеклассники затрудняются обобщать сведения, полученные при изучении разных школьных дисциплин. Все знания у них «как бы размещены по особым ящикам, имеющимся для каждого предмета в их сознании» (120, 24). Новый попечитель Одесского учебного округа Ребиндер, сменив Н. И. Пирогова в октябре 1858 г., издает циркуляр, предписывающий отказаться от индивидуального опроса у доски, а проводить фронтальный опрос и на каждом уроке опросить не менее 1/3 учеников класса.

Полтавские педагоги в целях совершенствования обучения считали нужным: 1) добиваться от учеников знания содержания не одного урока, а всего пройденного материала; 2) это знание оценивать только как «достаточное» и «недостаточное»; 3) бороться против «затверживания» учениками фраз учебников часто без всякого понимания; 4) сближаться с воспитанниками, чтобы воздействовать на их нравственность;

5) каждому преподавателю прикрепиться к одному классу; 6) взаимоотношения с учениками строить на основе взаимного уважения. Кроме того, они предлагали учредить женскую гимназию и преподавать там бесплатно.

Чтобы облегчить ученикам познание истории, педагоги предлагали вводить в обучение методику немецкого профессора Карла Бидермана. Предложения К. Бидермана, опубликованные в «Журнале Министерства народного просвещения», сводились к следующему: шире применять наглядность; начинать объяснение с ближайшего, известного ученикам; постепенно усложнять обучение, опираясь на наиболее простое и легкое и делая незаметным для учеников переход к сложному и трудному для них; осуществлять «восхождение от частного к общему» (195).

В объяснительной записке к усовершенствованным программам были названы основные умения, вырабатываемые при изучении эпизодического и систематических курсов истории. При изучении эпизодического курса учитель должен научить младших школьников правильно произносить и писать собственные имена; в логической последовательности называть основные факты; показывать географические объекты на карте; «правильно понимать» все трудные места учебника. Эти умения вырабатывались в процессе комментированного чтения учениками учебника и разъяснения учителем наиболее важного содержания урока. Учитель объясняет новое лишь в том случае, если содержание учебника не может «произвести на учащихся должного впечатления» (11, 85).

В систематическом курсе учителю необходимо было дать краткий последовательный обзор нового содержания урока, более подробно разъяснив важнейшие события, которые изложены в учебнике «недостаточно», и сложный материал, а также те места, которые «могут быть поняты превратно» (11, 86).

В фронтальном опросе рекомендовалось повторить с учениками изученное содержание урока, начиная с наиболее важных фактов и явлений и основных хронологических дат. Ученикам выпускного класса предлагалось самостоятельно давать «суммарии урока» – обобщающие выводы. От учащихся требовалось умение «отличать в событиях существенное от маловажного; умение указать, в каких фактах зародилась известная идея, в каких она развилась и окрепла». Будет достаточным, если ученики покажут «знание всех главнейших фактов в их внутренней связи и последовательности», сохраняя в своем представлении наиболее выдающиеся явления и по выходе из школы (10, 254).

* * *

В 60-е гг. XIX в. выдвигаются первые требования по актуализации знаний учащихся, необходимости проведения активного фронтального опроса, говорится о необязательности жесткого следования школьной программе при распределении учебного материала по урокам. На первое место выступают методы проведения урока на основе дидактики поэтапного обучения, разрабатывается проблема сотрудничества учителя и ученика, закрепления классного руководства за конкретным классом.

Первые умения, вырабатываемые при изучении элементарного и систематического курсов, связаны с работой по учебнику и комментариями учителя. Речь также идет о самостоятельной работе старшеклассников, и прежде всего по изучению самого главного и существенного в курсе, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно делать обобщения и выводы.

Катехизация (развивающая беседа)

Почти 150 лет назад создатели Университетского устава 1863 г. стремились сделать преподавание истории развивающим способности учащихся. Давая рекомендации по применению методов обучения, они предлагали в народных училищах и прогимназиях применять «способ катехизический, заключающийся в беседе учителя с учеником», причем, беседа может быть сократической, проверочной и повторительной. В гимназиях же преимущественное внимание следует уделять способу акроаматическому (греч. *акроан* – слушаю, внимаю и *матео* – изучаю), состоящему в изложении предмета самим учителем. Классное преподавание неизбежно состояло из этих двух способов ведения урока: либо учитель рассказывает сам, либо ученики отвечают на его вопросы. Первый способ преподавания носит название акроаматического, второй – катехизации (спрашивания). Излагательный, акроаматический способ обучения реализуется в форме описательного рассказа, художественного изложения, объяснительного чтения. Объяснение учителя при этом должно способствовать «возбуждению любви» к предмету и самостоятельности учащихся.

Однако чаще всего при акроаматическом обучении ученики остаются пассивными, на уроке отсутствует их деятельность, что ведет к умственной лени и апатии. Акроаматическое преподавание, при котором учитель сам досконально разъясняет содержание нового материала на уроке, формирует в учениках привычку усваивать готовые знания в «простейшей, доступной форме». Полученные ими знания

неполны и неточны, и вскоре забываются, у учеников пропадает интерес к предмету. Цель же школы состоит не только в обогащении ученика знаниями, но и в развитии «способностей души, способности рассудочной» (154).

Объяснительная записка к программам 1872 и 1877 г., учитывая возраст учащихся, обращала внимание на развитие учащихся: их устной речи и воображения, памяти учащихся, требуя проведения специальных упражнений. К сожалению, большинство таких упражнений сводилось к постоянным переводам русских текстов на латинский, греческий языки и обратно. В циркуляре Министерства народного просвещения об учебных планах от 31 июля 1872 г. указывалось, что инициатива преподавателей должна идти «не в смысле расширения объема преподавания в каждом классе, а в смысле большей его основательности и возможно большего углубления самого разума учеников» (10, 162).

Еще ранее, в 1863 г., при обсуждении проекта Устава гимназий и прогимназий учителя говорили о необходимости вопросно-ответного обучения, его осознанности и самостоятельности. Старший учитель Каменец-Подольской гимназии Малиношевский приветствовал катехизическое преподавание и применение наглядности в обучении. По его мнению, материал обучения должен «возвыситься в идею, убеждение, в чувство, в энтузиазм и энергию воли». Убеждение есть «собственность нашего духа» и может быть выработано только собственными усилиями, направляемыми внешним благотворным влиянием.

Однако часто метод катехизации не достигал своих целей, поскольку сводился к схоластическим вопросам и наизусть выученным ответам. Появились даже специальные учебные книги, в которых история излагалась в виде вопросов и готовых ответов. Именно так был написан сборник систематически расположенных вопросов и пояснений по всеобщей истории преподавателя Одесского реального училища Вл. Метельского «История Греции и Рима» (161). Книги подобного характера выступали в качестве дополнительных к основному учебнику или к определенному курсу. Причем, чиновники Министерства народного просвещения даже регламентировали номенклатуру вопросов, фактически рассчитанную на тренировку памяти учащихся. Например, предлагалось разработать и дать вопросы, касающиеся

- 1) географии, религиозных верований, политических учреждений, войн внешних, междоусобий, характера исторических лиц, аналогичных событий и т. п.;
- 2) событий, локализованных в определенной местности;

3) хронологии, причем должны указываться все синхронистические события, как и события, совершившиеся в разных государствах в известных временных периодах (134).

Яркую характеристику такой системы обучения в 1916 г. дал педагог П. П. Блонский: «Душой гимназического обучения с самого возникновения его было заучивание «правил и примеров» и «подражание» (*imitatio*). Цель такого обучения в том, чтобы воспитать консервативного «кописта», «блюстителя общественных форм, правил и образцов». Учитель при этом выступает проводником «государственной власти над умами подданных» (24, 172).

Совсем иные результаты стремились получить творческие учителя и методисты, видя в средней школе не только источник знаний, но и центр по обогащению учеников мыслительными умениями, позволяющими развивать их умственные способности. Как писал Я. С. Кулжинский, лучшим уроком истории будет такой, все содержание которого подводит ученика к «желаемым» выводам, к тем, которые они должны сделать самостоятельно. Такое обучение требует обращения к «выспрашивающему» и наводящему способу изложения – катехизическому. В процессе такого урока сам учитель как бы отходит на второй план и не высказывает своего мнения, а только «выспрашивает» детей. «На самом деле учитель, по выражению Сократа, давшего лучшие образцы такого преподавания, играет роль акушерки рождающейся идеи» (150, 131).

Сторонник катехизации Я. Г. Гуревич советовал опрос на уроке превращать «в такую же живую беседу, как и при объяснении нового». В этом случае беседа поддерживает внимание учащихся, помогает им увидеть новые грани изучаемого материала. Кроме того, она позволяет судить об умственном развитии учащихся, ведет к «нравственному взаимодействию» преподавателя и учеников (210, 79).

У учителя не может быть каких-либо канонизированных пособий для ведения беседы. В классе должна преобладать живая мысль учеников, живое слово. Результатом беседы должно стать усвоение знаний, развитие мыслительных способностей учащихся, постановка их грамотной устной речи (48, 36).

В процессе катехизации преподаватель предлагает ученикам вопросы, беседует вместе с ними, дополняет и исправляет ответы, наводит учеников на новые мысли, приучает учеников к «элементарным приемам анализа и синтеза, дедукции и индукции, обобщения и сравнения». Как отмечал Н. И. Кареев, «иногда катехизацию называют эвристическим приемом, то есть способом нахождения новых знаний, но это преувеличение» (33, 195).

Конечно, катехизация намного проще эвристики, и все же ее надо сводить к усвоению лишь ранее изученного. Цель вопросов, задаваемых в процессе беседы, в том, чтобы получить от учеников ответы, раскрывающие перед ними «нечто новое», а не повторять ранее услышанное. Катехизические вопросы должны наталкивать учеников на определенную умственную деятельность, направлять их мышление по верной дороге и как своим содержанием, так и приемами помочь учащимся найти еще неизвестные или забытые ими представления и понятия. Каждый катехизический вопрос есть своеобразная задача, которую ученик должен решить собственными усилиями (148, 196–197).

Считалось возможным применять катехизацию при отработке на уроке сообщенного учителем нового материала; воспроизведении учениками рассказа учителя или содержания книги; определении терминов и понятий; выведении обобщающей характеристики исторической личности или при описании конкретной местности определенного периода (149, 52).

Катехизацию использовали также для выявления внутрикурсовых связей, увязывая текущий урок с предшествующими занятиями. Чтобы создать целостную картину события, проводилась предварительная катехизация, в процессе которой ученики «припоминали связанные предшествующие события» (148, 390).

К урокам по выявлению внутрикурсовых связей необходима специальная подготовка учителя, когда он заранее продумывает взаимосвязанную цепочку вопросов. На таких уроках преподаватель должен обладать «ловкостью и находчивостью» для проведения познавательной беседы. Предлагая систему вопросов, учитель направляет беседу, стараясь задействовать как можно больше учащихся, в том числе не проявляющих инициативы и активности. Ученики отвечают самостоятельно при закрытых книгах и тетрадях, а учитель следит, чтобы его подопечные выражали свои мысли точно и ясно, стилистически грамотно. Заканчивается катехизация обобщающими вопросами, нацеленными на выявление сути проведенной беседы. Возможна и письменная катехизация по примеру той, что проводится в школах Англии.

Для письменной катехизации учитель готовит два варианта вопросов по содержанию темы или раздела курса истории. Листки для письменной работы имеют поля с двух сторон: слева будут написаны номера вопросов, на которые ученикам предстоит дать ответы, а справа – замечания рецензента и его фамилия. После 10–15 минут работы

соседи по парте обмениваются тетрадами и записывают свои замечания, затем сдают тетради на проверку учителю. Такую катехизацию лучше проводить в средних и старших классах.

Даже в старших классах возможно рассмотрение какой-либо проблемы истории путем фронтальной беседы и наводящих вопросов. Причем, если в учебнике данная проблема изложена слабо, неудовлетворительно, то ученики класса под диктовку учителя записывают вывод по беседе (168, 57).

Что касается младших школьников, то в элементарном курсе катехизация, применяемая наряду с рассказом учителя, нужна прежде всего для связи рассказа учителя с предшествующими сходными явлениями и событиями, для связи нового, что дает познание, с уже усвоенным, старым. Катехизация необходима также для понимания учениками терминологии и формирования конкретных представлений и понятий. Исторические понятия следует выводить из представлений, а не давать в готовом виде через определения (166).

Если в элементарном курсе учитель помогает ученику усваивать понятия, то в старшем возрасте ученики самостоятельно делают обобщения и выводят общие понятия, без которых не может быть «и самой науки» (140, 61). Разъяснение терминов и понятий, сопоставление исторических событий необходимо для осмысления содержания учебного курса. Причем, уже на первых уроках учеников надо знакомить с научными терминами и понятиями, давать понятия на последующих уроках, «постоянно возвращаясь к старым» (212, 147). Когда мы узнаем новое понятие, то «стараясь выразить его в понятиях уже нам известных» (110, 88). Решение этих задач осуществляется в ходе продуманного рассказа учителя и систематически проводимых бесед с учащимися.

В процессе овладения теоретическими знаниями происходит: 1) сопоставление признаков понятий; 2) систематизация знаний, отделение существенного от малоценного, несущественного; 3) определение исторических явлений и процессов (удельная система, опричнина, изменение русского жилища от древности до современности); 4) проведение обобщений (рассмотрение положения крестьян в разные эпохи); 5) сравнение или обобщение признаков одного и того же явления; 6) выявление личных мнений и чувств учащихся. Развивать самостоятельное мышление учащихся можно в процессе сравнения «аналогических явлений», например перехода от монархии к республиканскому правлению в Древней Греции и Древнем Риме, или сравнения «однородных» поступков исторических деятелей – великих завоевателей и полководцев, выдающихся законодателей (199, 22).

Образцы вопросов на сравнение А. Кролюницкий приводит в своем «Задачнике по истории средних веков и по русской истории до Иоанна III». Ученикам, например, предлагалось: 1) сравнить «Русскую Правду» с законами франков, бургундов и других германских народов и объяснить причины сходства между содержащимися в них законами; 2) рассказать, чем современные нам воззрения на преступления против личности отличаются от представлений наших далеких предков, если за преступление против собственности (разбой, конокрадство, поджог) предусматривалась высшая мера наказания (заточение в тюрьму и разграбление), а за убийство – вира; 3) определить, какое преимущество заключалось в том обстоятельстве, что литературным языком на Руси стал церковнославянский язык, а не чуждый стране латинский язык, как это было у германцев; 4) объяснить понятие «детинец», определить, чему детинец «соответствовал» в древних греческих и римских городах (231, 76–77).

Необходимо избегать готовых сравнений, давая только материал для сравнений в виде обобщений из истории разных стран и народов, раскрывая элементы исторического процесса. Сравнение процессов – дело более сложное, чем сравнение отдельных явлений. Однако во что превратится история, ставит вопрос Н. И. Кареев, если фактический материал в ней имеет «не самодовлеющее значение, а только служит для сравнений, аналогий и общих формул?» (33, 58).

Учитель продумывает к уроку и разрабатывает систему заданий и вопросов так, чтобы на конкретный вопрос можно было дать столь же конкретный, точный ответ. Последовательный ряд вопросов должен охватывать все содержание темы. Так от одного ответа к другому ученики проходят всю цепочку рассуждений, прослеживая развитие события или явления в пространстве и времени. Если ученик не ответил на вопрос или ответил неверно, то учитель задает наводящие вопросы. Правда, наводящих вопросов лучше избегать, формулируя основной вопрос настолько точно, чтобы не делать дополнительных пояснений (109, 122). У педагога А. Гартвига в практику обучения вошел взаимопрос учеников, причем, спрашивающему надо было знать ответ на поставленный вопрос и в случае затруднения учеников класса самому дать ответ.

В процессе катехизации от одного вопроса к другому ученики вместе с учителем продолжают поэтапно продвигаться к достижению цели урока, постигая истину. Предшествующий ответ как бы порождает новый вопрос, а весь процесс катехизического преподавания при-

учает ребенка к логически строгому мышлению. Такой способ преподавания развивает познавательные способности учащихся, помогает выработке точных суждений и умозаключений.

Классные беседы должны носить характер сотрудничества и протекать в форме диалога. Желательно с классом обсуждать и совместно вырабатывать план изучения нового материала, что способствует лучшему его усвоению.

* * *

В методике нашего времени не применяется термин катехизическое обучение, поскольку весь урок не принято строить в форме вопросов учителя и ответов учащихся. Однако, как один из приемов урока этот способ используется, особенно когда нужно учеников подвести к пониманию какого-либо процесса, показать цепочку логических рассуждений.

Отработка исторического содержания по вопросам нужна для того, чтобы избежать зазубривания материала, поднять познавательный интерес учащихся к предмету. Кроме того, на уроке, как и прежде, преследуются и более конкретные задачи: выделить самое главное и существенное, помочь ученикам установить причинно-следственные связи, увидеть за отдельными фактами цельный исторический процесс, определить значение исторических явлений.

Эвристическое обучение

Если в младшем звене учащихся на первом месте стоит красочный, яркий, интересный рассказ учителя, то в старшем звене должно преобладать обучающее рассуждение, эвристическое (греч. *эвриско* – отыскиваю, открываю) преподавание истории (268, 38). Н. И. Кареев, как уже отмечалось, в эвристическом обучении видел способ нахождения новых знаний.

Ведь старая школа предлагала материал в «необработанном виде», и ученикам приходилось заучивать бессмысленный порядок слов дословно, не понимая смысла. Другая крайность присуща новой школе. Она дает готовые знания в самом упрощенном виде, не требуя какой-либо затраты умственных сил от учащихся. Методические руководства также преследуют цель облегчить работу ума школьника при получении и усвоении новых знаний, совершенно игнорируя вопрос о том, как посильнее «затронуть мысль» ученика, вызвать ее к более интенсивной деятельности (154, 175). Решению этой проблемы в значительной степени способствовал эвристический метод обучения.

В XIX в. под «эвристическим методом» понимали различные способы активизации учащихся на уроках, в частности беседу. А. Шуф писал об этом так: «Учитель должен придать своему уроку характер живой беседы с учениками. Такой способ преподавания истории я называю эвристическим <...> Я заставляю учеников проводить параллели, ибо из сопоставления и сравнения двух явлений каждое из них познается лучше, совершеннее». Эвристический метод возможен во всех классах прогимназии в качестве средства «развития умственных сил учеников» (277, 678–679).

А. Шуф понимал под эвристикой совсем не тот способ активизации, который имели в виду педагоги начала XX в. Теперь уже полагали, что эвристическое обучение возможно только в старших классах, что оно сложно и трудоемко, слишком утомляет учителя и учеников, требует много времени, поэтому лучше его использовать «в качестве вспомогательного при прохождении сложных и трудных вопросов». Причем, эвристический метод, или метод нахождения, предполагает такой способ деятельности, когда ученики находят не факты, «а нечто более ценное, а именно – ту перспективу, в какой надо распределить факты», чтобы можно было понять дух эпохи (121, 91).

Некоторые методисты собеседование (эвристику) стали считать частью «трудового метода», полагая, что собеседование должно заменить «метод наводящих вопросов», поскольку подсказывающие вопросы лишают всякой самостоятельности учащихся (192, 5). Еще Н. И. Пирогов в книге «Собрание литературно-педагогических статей» предлагал ввести обучение в виде бесед, главной целью которых было бы обсуждение вопросов науки. Дома учащиеся должны готовиться к занятиям, изучая указанные им источники, а на беседах в классе не только бы отвечали на вопросы, но и «сами бы спрашивали, судили и возражали». Такие занятия несравненно более бы дали пищи для ума и содействовали усвоению важнейших категорий науки.

Простейшим способом эвристики считалось проведение собеседований-репетиций по изученным вопросам курса в виде взаимного опроса учеников по указанию учителя. Вопросы ученики заранее продумывали и записывали в специальную «историческую тетрадь». Учитель требовал, чтобы эти вопросы касались наиболее существенного, на уроке эти вопросы задавались конкретно и нуждались в рассудительном ответе учащихся. В процессе беседы ученики усваивали новое, причем вопросы учителя помогали вызвать догадки о содержании

этого нового, вспомнить ранее изученное. Беседа соединялась с кратким, живым рассказом учителя, в ходе беседы ученики уясняли новые понятия, делали выводы.

На уроках, где обучали по старой методике, выводы делал сам учитель, придерживаясь традиционной схемы урока. Обычно учитель излагал перед классом исторические события, приводил нужные доводы и разъяснял возможно лучше содержание нового. Затем сам же делал необходимые выводы и, наконец, давал ученикам задание рассказанное на уроке выучить по учебнику дома. «Ученику остается точно заучить текст учебника, запомнить рассказ учителя и потом *iurare in verba* (клясться словами) руководства или руководителя» (150, 109).

Подвести учащихся к желаемым выводам, которые ученики должны сделать самостоятельно, помогал именно эвристический способ обучения. Для его применения были нужны учебники особого типа, не содержащие выводов и готовой информации обобщающего характера. По мнению К. В. Сивкова, в учебниках вообще не должно быть готовых выводов, их должны делать ученики сами на основе фактов, приведенных в учебниках и документах. Учебник должен лишь давать материал для самостоятельной работы. Так, рассматривая причины Крестьянской войны 1525 г. в Германии, ученики должны установить ее причины путем анализа фрагментов программ восставших крестьян и горожан.

Чтобы провести урок эвристическим методом, учителя обращались к немецкой педагогической литературе, к принципам поэтапного обучения Иоганна Гербарта. Такое обучение включало в себя: 1) первоначальное ознакомление учеников с новым материалом на основе средств наглядности; 2) установление связи новых представлений с уже имеющимися в ходе беседы; 3) связное изложение нового с выделением главных положений и возможных закономерностей; 4) выполнение тренировочных упражнений на основе новых знаний; 5) отработку умений и выработку навыков применения полученных знаний на практике.

В соответствии с этими принципами преподавания весь урок разбивался на несколько частей. «Первая часть – *Vorbereitung* – имеет целью вызвать в уме учеников те представления, которые могут облегчить усвоение нового материала. Вторая часть – *Darbietung* – содержит образный, живой рассказ учителя, прерываемый вопросами, необходимыми для углубления даваемого материала. Третья часть – *Verknüpfung* – подготавливает учеников к формулированию выводов и позволяет сделать общие выводы – *Zusammenfassung*. Четвертая

часть – *Anwendung* – содержит в себе применение усвоенных нравственных положений. Ученикам предлагается ответить на вопросы: как они смотрят на действия исторической личности, как они поступили бы в данном случае?

Недопустимо навязывать ученикам шаблонные патриотические выводы, называя это навязывание «школьным упражнением в политическом мышлении» (273, 22). Как считают наши современники П. Я. Гальперин и А. И. Пискунов, абсолютизация и универсализация схемы Гербарта о ступенях обучения вела к формализму в организации урока.

При эвристическом обучении учитель стремился «принудить учащихся самих дойти до известного понятия, суждения и умозаключения». При этом роль учителя заключается не в сообщении готовых знаний, а в проведении беседы по таким вопросам, которые направляли бы мысль учащихся к самостоятельному отыскиванию новой, но для ученых уже известной, истины.

Эвристическое обучение особенно целесообразно, когда решаются задачи перевода однородных представлений в понятия, нахождения тех суждений, которые вытекают из сравнения уже имеющихся представлений и понятий, «когда дело идет о переводе однородных суждений в общие исторические положения и, наконец, о подведении под них частных случаев, явлений». Все многочисленные исторические представления трудно и невозможно хранить в памяти, их надо объединять по схожим признакам. Именно так устроен наш мозг: все представления в нем разбиты на блоки, каждый из которых хранит только схожие из них (154, 174).

Эвристическое обучение является высшей ступенью в познании учащихся, к такому обучению учитель подготавливает учеников всей предыдущей работой. На уроках при объяснении нового учитель должен быть убежден в том, что ученики его понимают, что слова, произносимые учителем или учениками в классе, «точно соответствуют понятиям», возникающим в сознании детей. Я. Г. Гуревич приводит любопытный пример об отсутствии такого соответствия: ученики, «характеризуя средневековое мирозерцание, говорят мне о преобладании в нем начал аскетизма и мистицизма. А что такое мистицизм? – спрашиваю. – «Это чудовище», – отвечает один из учеников» (14, 359). На эту же особенность восприятия указывал Я. С. Кулжинский, отмечая, что ученики заучивают только слова, не вникая в их смысл (150, 145).

Как подчеркивали педагоги, изучаемый курс истории надо приспособить к пониманию учащихся, надо говорить с ними понятным языком и суметь самые трудные понятия сделать для них доступными.

С этой точкой зрения был согласен директор Саратовского учительского института и методист Д. А. Марков. Он был убежден, что ученикам следует разъяснять новые термины и понятия, раскрывать их смысл. Правда, такое разъяснение у него не всегда научно, например, он считает, что слово «славяне» производно от «славный» (159, 43).

Элементом эвристики можно считать принцип ассоциаций, которым пользовались учителя гимназии из Рыбинска, считая, что ассоциации позволяют сделать познание более осознанным и прочным, учат детей отличать существенное и важное от побочного и второстепенного. Приступая к изучению новой темы, учитель выяснял, какие данные могут быть связаны между собой или какие можно сравнить с ранее известными ученикам знаниями (императорский титул Петра I и царский титул Ивана IV; коронование Оттона I и коронование Карла Великого). Учитель сравнивал гражданские войны в Риме и Греции, основные войны в Европе и Азии, их причины и следствия. Или же давал сравнительную характеристику приближенных Петра I с выяснением и разбором положительных сторон их жизни и деятельности; сравнивал этические явления и характеры, поступки личностей (папы Григория II и патриарха Никона; Ивана IV и короля Людовика XI; Юлия Цезаря и Наполеона), подвиги Кузьмы Минина и Ивана Сусанина; Александра Суворова и Михаила Кутузова. Учитель рассматривал также главные законодательные акты от начала Руси до времени Петра I, сравнивая их между собой по содержанию (242, 65).

При сравнении и сопоставлении событий и фактов истории в начальной школе учителя практиковали заучивание и чтение стихов исторического содержания, чтение отрывков художественных произведений, исторических песен, драм, былин, саг, сказок. Ученики чертили исторические карты, планы городов, военных походов и сражений, сопоставляли иллюстрации (243, 13). На уроки истории привлекалась книга В. Волжанина «Древняя Русь в пословицах и поговорках» (Пг., 1917). Пословицы помогали актуализировать знания учащихся о древнем княжеском суде – «Правда в огне не горит и в воде не тонет», о боярском местничестве – «Повинную голову и меч не сечет» и других аспектах истории.

Таким образом, эвристическое обучение предполагало активизацию мыслительной деятельности учащихся при помощи различных приемов и средств обучения. Ученики самостоятельно проводят сравнения, определяют общее и особенное, делают выводы. Самостоятельность учащихся сочетается с разъяснениями и дополнениями, которые делает учитель, его устным рассказом.

* * *

Традиции дореволюционной школы живут и развиваются в наше время. В старшей школе ученики участвуют в диспутах, узнают о правилах участия в дискуссиях: продумай главное, что хочешь доказать; лучшее доказательство – точные факты; говори логично и последовательно; говори лишь то, в чем хорошо разобрался сам; уважай своего оппонента и не искажай его мыслей; не повторяй сказанное до тебя; не размахивай руками и не повышай голоса.

К дискуссии ученики готовятся дома заранее. Они продумывают, как опровергнуть теоретическое положение или защитить ту или иную позицию. С. Д. Шевченко предлагает проводить дискуссии как мини-спектакли, небольшие представления. Защищая определенную позицию, ученики меняют голос, мимику, позу, создавая образ исторического персонажа, от имени которого выступают.

На уроках-диспутах возможно моделирование и обсуждение альтернативных ситуаций – выбора вариантов исторического развития реально протекавших в истории событий. При анализе альтернативных ситуаций ученикам предлагается сформулировать сущность каждого из путей решения задачи; рассмотреть варианты ее решения; определить свое отношение к проблеме; объяснить достоинства и недостатки как избранного, так и отвергнутого пути развития; оценить сделанный выбор.

В наше время в методике не употребляется термин «репетиции», под которыми в дореволюционной школе понимали специально проводимые урочные и внеурочные занятия по повторению ранее изученного. Такие занятия чаще всего проходили в форме вопросов учителя и ответов учащихся. Цель этих репетиций заключалась в подготовке учеников к экзаменам, они как бы репетировали то, что будут отвечать на экзаменах. Сейчас на иной основе проводят повторительно-обобщающие уроки, итоговые занятия по подготовке к экзаменам, опираясь на проблемность в обучении.

Рассказ учителя

Живой устный рассказ об исторических событиях многие педагоги считали основной формой передачи знаний на уроке, поскольку именно в такой форме история скорее всего может вызвать интерес учащихся, воздействуя на их сознание и чувства (199, 29). Рассказывать должны и сами ученики, поскольку построение рассказа и продумывание логики изложения приучают учеников к четкому изложению фактов.

Возрастает роль рассказа учителя в младших классах, где он выступает в качестве основного способа изложения нового материала. Учебник же будет лишь напоминать ученикам рассказанное учителем на уроке. Поэтому рассказ учителя часто бывает подробнее, интереснее, художественнее содержания учебника. Правда, А. Ф. Гартиг сообщал и о таком отрицательном опыте преподавания, когда учителя отказывались от рассказа на уроках и рекомендовали при объяснении нового читать ученикам учебник, а потом дословно его воспроизводить.

Как писали методисты еще в 60-е гг. XIX в., хорошего учителя можно узнать по интересному рассказу, отличающемуся своей связанностью и последовательностью, «по рассказу, при котором все глаза учеников блестят, все уши настороже от внутреннего интереса, в них возбужденного» (224). Однако не все «вбитое» в нашу память может служить питательным источником интереса. Чтобы быть таким источником, «к познаниям и понятиям должны присоединиться следующие условия: во-первых, заучиваемое еще до заучивания должно стать содержанием наших душевных сил, то есть таким знанием, которое имеет для нас цену, предпочитается нами многому другому, к чему мы часто охотно возвращаемся и которое, наконец, в состоянии согреть нас» (222). Интересен для учеников рассказ о выдающихся исторических личностях, героях. В таком рассказе лучше всего приводить подлинные слова из речи героя (особенно, если эти слова метки и выразительны), чем пересказывать выступление оратора своими словами (29, 16).

Дома, готовясь к уроку, надо разработать план рассказа, который бы позволял «представить весь рассказ в надлежащей перспективе», ставя каждый этап на свое место и не упуская ничего важного. «Цель, какую надо иметь в виду при рассказе, заключается в том, чтобы придать каждой части, каждой ступени рассказа ее настоящее значение, ее истинный вес, и не давать видеть заключения или развязки сколько возможно далее». Приучая учеников к четкому и логически последовательному изложению своих мыслей, учитель пишет на доске план, и ученики опираются на него в своем рассказе (148, 394).

Как писал В. Е. Романовский, каждый человек умеет говорить, поскольку дело это «весьма простое, и его понимает каждый пахарь и носильщик; они только не заботятся о том, понимают ли их». Искусство говорить включает в себя три правила: 1) говорить надо медленно; 2) делать паузы, правильно группируя слова; 3) верно ставить ударения в словах. «Под так называемым красноречием мы разумею

не способность увлечь слушателя красиво построенными фразами, а способность говорить толково, ясно, точно, сжато, убедительно, не возбуждая в слушателях никаких недоразумений» (48, 25).

Живое слово учителя – это лучший прием преподавания. Используя меткие примеры и яркие краски, важно добиваться понимания учащимися излагаемого учителем содержания, не употребляя «мудреных оборотов» речи, непонятных терминов, заботясь о живости и яркости изложения. Надо, чтобы «перед учащимися возникла целая картина, чтобы не было общих мест, общих фраз и чтобы все ясно и просто вытекало одно из другого» (120, 42).

С таким изложением содержания урока полностью был согласен Н. В. Гоголь, испытавший себя на поприще преподавательской деятельности. Он высказал следующие требования, предъявляемые к рассказу учителя:

- Слог преподавателя должен быть увлекательный, «огненный», чтобы в высочайшей степени завладеть вниманием слушателей. При сухом изложении преподавателя не спасет и «ученость».
- Увлекательность слога сочетается с простотой изложения.
- Во имя доступности следует прибегать к сравнениям, беря их «из предметов самых знакомых слушателям».
- В отборе материала преподаватель должен обладать чувством меры, избегая обилия фактов.
- Каждая лекция должна быть логически четко построена, «чтобы в уме слушателей она представлялась стройной поэмой».

Реализация этих требований приведет к активизации внимания слушателей, одновременному воздействию на их разум и воображение, вызовет интерес к изучению истории, доведя его до «высочайшей степени» (258).

Методисты выдвигали и другие требования к рассказу учителя. Речь должна быть громкой, внятной и выразительной, говорить надо живо, хорошим литературным языком, не делая ошибок в ударении, в построении предложений. Речь должна отличаться доступностью и легкостью, без запутанности и громоздкости фраз и предложений. Для этого нельзя допускать длинных предложений, особенно с многочисленными придаточными, причастиями и деепричастиями. Надо избегать иностранных и трудных слов, вместе с тем нельзя говорить детским языком. Рассказ должен быть художественным или деловым без пафоса и рисовки, а само изложение должно отличаться строгой последовательностью. Ученик должен видеть в речи учителя образец, подражая которому, он улучшит

собственное изложение. Отступления в рассказе неизбежны, например, для объяснения отдельных эпизодов или встретившегося впервые термина – но они должны быть настолько краткими, чтобы ученики не потеряли нить рассказа (150, 135–136). Еще ранее на эту особенность рассказа учителя указывал Я. Г. Гуревич: «Когда преподаватель имеет в виду произвести на учеников цельное впечатление художественным рассказом, тогда, конечно, живое связное изложение в высшей степени важно и незачем анатомировать его подробным разбором, хотя и в этом случае не следует... утомлять учеников долгим непрерывным рассказом» (210, 75).

А. Кролюницкий также указывал на грамматическую сторону рассказа, стилистику, литературную сторону, выражающуюся «в ясной логической связи главных частей рассказа... в конкретном, характерном изложении факта», поскольку изложение должно быть «свободным и плавным, ясным и понятным, простым и последовательным, наглядным и живым» (148, 180–181). По этому вопросу интересно замечание Я. Т. Михайловского: «Преподаватель должен в классе рассказывать так, как будто он сам был свидетелем рассказываемого и как будто перед ним сидят не ученики, а близкие знакомые или родственники, конечно, принимая тут только в соображение возраст, развитие и положение учащихся» (165).

Выдвигались определенные требования и к речи ученика младших классов: ученики должны произносить все слова правильно, а не по местному выговору; им надо научиться правильно говорить и писать и произносить все собственные имена; чтобы ученики могли объяснить все встречающиеся термины.

При изучении элементарного курса особенно необходимы уроки в виде «рассказов, описаний и повествований». Причем, в рассказе учителю надо выделить главное и на нем заострить внимание учеников. Это главное должно быть связано либо с уже известным ученикам материалом, либо «выдвинуть на первый план ту мысль», которая будет «разрабатываться» на последующих уроках. Подробно надо развивать главную, центральную мысль, а детали, мелкие подробности должны служить лишь для уяснения этой главной мысли. Не надо говорить ничего лишнего и «не упускать ничего необходимого», первостепенного. Тон речи должен показать ученикам, что учитель принимает живое участие в излагаемом событии, историческом факте, «что данное событие близко его сердцу». Вот тогда дети заинтересуются рассказом и будут целиком поглощены им (212, 146–147).

* * *

Для отработки речи преподавателя в педагогических учебных заведениях введены специальные курсы риторики. Однако и сейчас на уроках можно слышать косноязычие, длинноты фраз, неверное ударение в словах и многие другие недостатки. На уроке не столь важно показать свое собственное красноречие, сколько суметь «развязать язык» своих учеников, учить их рассказывать.

Рассказ развивает у учеников устную речь и выявляет умение применять приемы устного изложения знаний (конспективное или объясняющее изложение, сюжетный рассказ и т. д.). В младшем и среднем звене учащихся возможен рассказ по цепочке. Во время рассказа ученики отчетливее осознают связь между историческими фактами, вырабатывают свое отношение к событиям прошлого. Ученики привыкают анализировать и обобщать материал, доказывать выдвигаемые положения, учатся исторически мыслить. Иногда ученикам полезно сравнить свой ответ с содержанием учебника, чтобы уяснить для себя допущенные недочеты, ошибки. Желательно также проводить рецензирование ответов учеников, обращая внимание на логику рассказа отвечающих, недочеты в произношении слов и выражений, ударениях, в построении фраз, предложений.

Установление и применение межпредметных связей

В школьных программах 70-х гг. XIX в. хорошо просматриваются межпредметные связи. Так, примерная программа образцов русской литературы предлагала для чтения и разбора в 6–7 классах «Нестерову летопись». Подчеркивалось, что отрывки о мщении Ольги, князе Святославе, крещении Руси должны рассматриваться на основе соответствующих им фрагментов из истории Н. М. Карамзина. Чтобы выяснить историческое событие, отображенное в «Слове о полку Игореве», ученики получали задание сравнить рассказ «Слова» с изложением в Ипатьевской летописи того же события. При изучении драмы А. С. Пушкина «Борис Годунов» им надо было выяснить отношение автора произведения к истории Н. М. Карамзина, указав те места, которые поэт, следуя за историком, включил в драму.

Осуществлялись также взаимосвязи истории с древними языками. Изучая их, ученики знакомились с произведениями Юлия Цезаря, Овидия, Цицерона. На уроках греческого языка они читали «Одиссею» и «Илиаду», обращались к трудам Демосфена, Еврипида, Софокла и Платона. Как отмечалось в объяснительной записке к учебному плану древних языков, при знакомстве с важнейшими

литературными произведениями древности ученики узнают о быте древних греков и римлян и эти знания используются на уроках истории.

Давались советы по работе с памятниками литературы. Чтение каждого произведения предваряет краткая биография автора и самые необходимые сведения о самом произведении. При этом ученикам следует давать объяснения непонятных слов из истории и вспомогательных исторических дисциплин. От гимназистов требовался связный пересказ прочитанного, а также заучивание наизусть избранного содержания из произведений поэтов и прозаиков. «Задаваемые для заучивания наизусть места предварительно читаются, переводятся и объясняются» (10, 233).

Для реализации связей истории, литературы и географии, иллюстрации прочитанного предлагалось привлекать научные сочинения и романы на историческую тематику. Такие связи помогут ученикам знать в стройной системе исторические основы русского государственного устройства, в основных чертах иметь представления о развитии страны (40, 215–216).

Гимназистам 8 класса при подготовке к урокам русского языка предлагалось пользоваться «Русской исторической хрестоматией» А. Д. Галахова. В ней были отрывки из предисловия к «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, его сюжеты «Осада и взятие Киева татарами», «Битва на Куликовом поле», «Иоанн III»; из произведения Н. Г. Устрялова – «Петр I в Саардаме»; Т. Н. Грановского – «Людовик IX».

Однако не все так хорошо, как мы рассказали, было в установлении межпредметных связей и синхронности изучения гимназических предметов и курсов. Отвечая на вопросы анкеты, учителя указали, что в школьных программах по истории отсутствует выделение связей с родственными дисциплинами. Для решения этой проблемы целесообразно устанавливать связи не только с литературой, географией, законоведением, но и с психологией, математикой (отработка способности логически мыслить), законом Божиим (изучение истории церкви). Учителя были не довольны тем, что нет хронологического согласования официальных программ родственных предметов: курс истории то обгоняет курс литературы, то отстает от него. Жаловались также на то, что в распределении материала они связаны казенными учебными планами, что на изучение истории не хватает учебных часов, чтобы изложить учебные курсы программ (261, 140–141).

* * *

На современном этапе школьного исторического образования дальнейшее развитие получило понятие о связях истории. Связи при обучении истории могут быть внутрипредметные, межпредметные и междисциплинарные. Под межпредметными связями понимают согласованность целей и содержания основ преподаваемых наук, координированное руководство развитием познавательных способностей учащихся, формирование их знаний. Так, при изучении Древнего Египта учитель обращается к знаниям и умениям учащихся, полученным на уроках природоведения (календарь, Земля, Солнце и другие небесные тела); географии (условное изображение поверхности Земли на карте, формы рельефа); математики (измерения на местности); изобразительного искусства (анализ произведений искусства, виды изобразительного искусства).

Связи на уровне понятий могут предшествовать изучению нового, сопутствовать и предварять, что рассчитано на перспективу в обучении истории. Такое направление связей определяется очередностью ознакомления учащихся с тем или иным понятием или его признаками, когда учитывается, что конкретизация признаков понятия или завершение его формирования и введение определения будут завершаться в другом курсе или в другом предмете.

Синхронные связи могут быть: а) на уровне фактов, событий, явлений и процессов; б) понятий; в) по способам деятельности – умений и навыков. Причинно-следственные связи событий, явлений, процессов и их генезис выявляются в определенный период времени в одной стране или в разных странах. Это связи с опорой на содержание ранее изученных курсов истории и с перспективой на последующее изучение истории.

В системе общепредметных умений и навыков – организационных, мыслительных, речевых – реализуются связи по способам деятельности. Учащихся специально обучают переносу усвоенных действий на материал другой учебной дисциплины.

Техника работы с учебником истории

На рубеже веков максимальное внимание учителя уделяли методике работы учащихся с учебником. Школьников учили правильно читать учебник, составлять план по прочитанному. Распространенным был «метод вопросников и планов», составляемых преподавателем или учениками в классе по одному или нескольким параграфам и используемых учащимися в домашней работе. Другим приемом работы

было выполнение заданий по выборке из учебника содержания на указанную тему. Начиная с 3 класса ученики выписывали имена, даты, понятия, объясняли их. Учитывая, что у каждого ученика был свой личный учебник, то школьникам разрешалось подчеркивать и отмечать в учебнике все самое важное, что следует запомнить и что сразу будет бросаться в глаза при беглом повторении. При объяснении учителем нового материала на уроке ученики делали на полях учебника соответствующие пометки: «состояния», «религия», «положение женщин». Они также конспектировали содержание, отвечая на вопросы, и были крайне недовольны, когда от них требовали знать то, чего не было в учебниках.

Материал учебника «освещается и расширяется» во время классных бесед, рассказов преподавателя, дополняется чтением фрагментов документов, научных трудов, литературных произведений. Основными методами преподавания признавался связный рассказ учителя с элементами лекции или беседы. В процессе преподавания ученикам считалось нужным предоставить возможность самостоятельной работы в отыскании того, что наиболее существенно и важно. Однако «учебник приводит всех учеников класса к одному знаменателю, обезличивает отдельных учеников, не давая возможности учителю изучать их индивидуальные свойства. А ведь принцип индивидуализации – основной принцип воспитывающего обучения» (48, 35).

На уроках не должно быть перегрузки учащихся большим объемом как содержания учебника, так и объяснения учителя. Г. Дистерверг по этому вопросу приводил следующие яркие и убедительные слова министра просвещения Альтенштейна (Германия) из его циркуляра от 24 октября 1837 г.: «...как бы в видах ложно понятой основательности, ученики не были задавлены непосильною тяжестью материального знания» (213, 117). Учебник должен быть написан сжато, но не конспективно, содержать в себе наиболее существенный материал.

Широкое применение находил учебник при обучении истории взрослых слушателей в народных университетах. Так, учитель В. Боголюбов делил тему урока на две части, намечая провести два занятия. На первом занятии он объяснял самое важное, останавливаясь на основных фактах. Это был сжатый рассказ без выводов. Здесь же учитель давал слушателям вопросы и задания на дом для работы по конспекту и учебнику. Как правило, это было шесть более частных вопросов, ответы на которые позволяли дать ответ на последний, обобщающий вопрос, сделать выводы. Второе занятие было посвящено ответам слушателей на вопросы, полученные на предыдущем

уроке. Таким образом, все содержание занятия сводилось к тому, чтобы подвести учащихся к желаемым выводам, которые они должны сделать сами.

Этот учитель школы взрослых предпочитал пользоваться учебником по русской истории К. В. Елпатьевского, считая, что в нем много фактов и нет такого количества готовых выводов, как в учебнике Р. Ю. Виппера. В конце учебника имелась таблица для повторения событий внешней политики, давался в хронологическом порядке перечень имен великих князей и царей с кратким указателем важнейших событий, происходивших в их царствование. Учебник К. В. Елпатьевского имел больше возможностей для «самодеятельности слушателей», был более объективен, чем другие учебники. Как уже отмечалось, с этим учебником слушатели работали дома.

Учителя сочетали опережающие задания по учебнику с последующим разъяснением прочитанного на уроке. Учитель М. Н. Писарев давал задание ученикам прочесть статью по учебнику и на следующем уроке излагал ее несколько в другом освещении и в большем против учебника объеме в виде обобщенного рассказа и после этого, отработав статью в классе, задавал ее снова на дом. Результаты получались весьма положительные (253, 202).

Свои взгляды на применение учебника были у М. Н. Коваленского, и сводились они к следующему: 1) учебник-минимум должен составляться самими учениками; 2) такой учебник слагается в результате работы учеников с наглядными и литературными пособиями, научно-популярной литературой, отрывками из источников; 3) работа класса над своим учебником осуществляется в процессе анализа пособий, беседы, подготовки рефератов, подбора ответов на вопросы и т. д. Обобщать изученный материал можно «при помощи руководства, в сжатом виде воспроизводящего ту же картину». О работе по утвержденным Министерством народного просвещения программам и официальным учебникам М. Н. Коваленский отзывался как о печальной необходимости, поэтому предлагал проходить такой учебник за три месяца, а все остальное учебное время использовать по собственному усмотрению.

Таким образом в системе работы М. Н. Коваленского сочеталось изучение в той или иной последовательности различных средств обучения: специально подготовленного своего учебника, первоисточников, научно-популярной литературы, наглядных пособий, книг для чтения. Все эти средства обучения были призваны активизировать самодеятельность учащихся. Итогом работы должны были стать краткие письменные отчеты учащихся по всем изученным темам курса.

М. Н. Коваленский был сторонником разнообразной методики преподавания истории: применение наглядности, документов, памятников литературы. Он стремился не только развивать ученика, его мышление, но дать ему определенные знания по предмету, что отличало его от взглядов А. Ф. Гартвига и Н. А. Рожкова. Они во главу обучения ставили развитие ребенка.

Изучение каждой темы у М. Н. Коваленского подразделялось на три этапа – первоначальный, обобщающий и завершающий. На первом этапе при формировании образов и представлений специально подобранный конкретный материал изучался в классе под руководством учителя, показывающего образцы работы и искусной постановкой вопросов вызывающего «самостоятельность класса». Посредством наглядности у учащихся младших классов формировались исторические образы и представления.

Второй этап представлял собой обобщение материала темы по учебнику истории. Учебник позволял систематизировать изученное, подвести учащихся к необходимым выводам и обобщениям. Специальный учебник М. Коваленский написал для повторения истории в старших классах, где представил учебный материал «с возможной сжатостью»: исторические эпохи в 6 тысяч лет он изложил на 234 страницах. В старших классах упор был сделан не на учебник, а на самостоятельное изучение исторической литературы.

Чтобы привлечь интерес к изучаемой эпохе, педагог читал в классе отрывки из литературных произведений крупнейших поэтов и писателей, фрагменты из исторических источников. Или же давал задание 3–4 ученикам прочитать научную статью, а затем доложить о прочитанном всем слушателям в классе.

И, наконец, на третьем этапе ученики в письменном виде отчитывались об изученной теме на 1–2-часовом занятии. Такой отчет позволял выяснить «не только то, что усвоено классом, но и то, как класс умеет работать». При выполнении работы ученикам представлялась полная свобода «списывания, считывания и подсказывания»: они могли справляться друг у друга по интересующим их вопросам, читать официальный учебник, свой конспект. Такие письменные отчеты и составят личный учебник-минимум ученика, содержащий основные выводы. Как считал М. Н. Коваленский, такой живой учебник учащимся не придется механически заучивать, так как он органически «вырастет» из работы учеников класса.

Таким образом, М. Н. Коваленский выступал за составление учебника-минимума не учителями и не учеными, а самими учениками.

Такой «учебник-минимум» получается в результате аналитической работы учеников класса над весьма сложным и разнообразным материалом пособий – наглядных, художественно-литературных, научно-популярных, документальных, а также отрывков из первоисточников. Им самостоятельно приходится исследовать документы краеведческого характера, обрабатывая весьма сырой материал. Работа класса над всем этим материалом продолжается в процессе аналитических бесед, подборе ответов на поставленные вопросы, подготовке рефератов и докладов. Один из учеников составляет доклад, зачитывает его в классе, а все остальные ученики конспектируют услышанное. Кроме того, ученики изучают настенную карту и делают записи. Все полученные записи и составят учебник-минимум, подготовленный сообща учениками класса.

При необходимости М. Н. Коваленский объединял этапы обучения, в таком случае изучение наглядного, документального и литературного материала осуществлялось одновременно с учебником или объяснением учителя. Но чаще всего сам учитель излагал материал только при недостатке времени.

М. Н. Коваленский указывал на необходимость учитывать разницу в возрасте учеников, изменяя методы работы и учитывая средства обучения. Если в 3–5 классах основным средством служат наглядные пособия, то в 6–7 классах они применяются в качестве иллюстративного дополнения. Центр тяжести в старшей школе переносится на изучение литературных и юридических источников, научных сочинений и популярной литературы.

Так, в 4 классе учитель использовал коллекцию картин портретного живописца Ю. Я. Лемана по истории средних веков и тексты к ней в книге Н. Г. Тарасова и С. П. Моравского. В процессе групповой работы ученикам надо было подготовить объяснение картины, прочитав к определенному сроку соответствующий текст из книги. В классе одни группы учеников докладывали об изученном, демонстрируя картину и объясняя ее сюжет. Другие группы участвовали в обсуждении сделанного сообщения.

Иногда наглядный метод М. Н. Коваленский пытался реализовать в музеях, где предлагал ученикам делать зарисовки наглядных пособий музея в свои тетради. Или же классное занятие превращалось у этого талантливого учителя в урок лепки, когда целым классом дети лепили первобытные орудия и сосуды.

Таким образом, в принципе наглядности М. Н. Коваленский видел процесс познания от конкретного образа к обобщению, а принцип самостоятельности понимал как активность учащихся на всех этапах обучения.

На следующем этапе работа продолжалась по учебнику: ученики прочитывают главу, составляют на ее основе реферат и делают по нему сообщение в классе. Чтобы чтение учебника было осознанным, учитель заранее предлагал ученикам серию вопросов, на которые они должны были найти ответы в книге. Ученикам приходилось вникать в смысл прочитанного, по-своему обобщать и систематизировать имеющиеся в учебнике факты. Результаты домашней работы проверялись в классе во время коллективного обсуждения выполненной домашней работы.

Для обучения по такой системе М. Н. Коваленский написал несколько учебников, в частности три части учебника по русской истории для старших классов среднеучебных заведений. Как отмечали современники, к достоинствам этой книги можно было отнести ее новизну, интересное содержание, хороший язык и наличие иллюстраций. Однако основной недостаток перевешивал все достоинства книги, поскольку для учеников не пригоден был сам тип книги, ее объем, в два раза превышающий обычный учебник. Так, 3-я часть учебника по русской истории была предназначена для 7 класса и насчитывала 365 страниц с восемью портретами-иллюстрациями (84).

Другой его учебник русской истории был предназначен для средней школы и самообразования. В этом учебнике материал по русской истории XVIII–XIX вв. автор группировал по биографическому методу. В предисловии ко второму выпуску первой части М. Н. Коваленский рекомендовал учащимся прочитывать отдельные главы и потом их реферировать, а сами рефераты зачитывать в классе. Там под руководством преподавателя ученики самостоятельно будут делать те выводы, которые при других условиях работы бывает так трудно «вложить в их головы» (82).

Н. П. Покотило полагал, что это не учебник для школы и не хрестоматия, а школьное пособие, совмещающее в себе то и другое, главным образом оно содержит материал для школьных рефератов, а также является прекрасной книгой для домашнего чтения учеников. Против такого заключения возражал Я. С. Кулжинский: если дать ученикам возможность прочесть и пересказать устно или письменно пять с половиной страниц текста, отведенного, например, «Русской Правде», то это будет не реферат, а лишь переложение текста, которое, конечно, тоже имеют свое значение. Однако, «заставляя ученика перекладывать чужие мысли, нельзя научить его иметь и излагать свои собственные. Не надо... особенно увлекаться переложениями», поскольку в этом случае ни о каких собственных выводах учащихся говорить не приходится (150, 123; 151, 12–13).

Как полагал А. Кролюницкий, в основу классной работы преподаватель должен положить учебное руководство (учебник), которым в равной степени будет пользоваться каждый из учащихся. Учебник будут дополнять монографии и иная научная литература, которую ученикам придется читать при подготовке докладов и сообщений.

Среди педагогов возникал вопрос о соотношении учебника и дополнительного материала, привлекаемого на уроке. Рекомендовалось излагать содержание урока шире, чем оно было представлено в учебнике за счет добавления «характерных картин». Биографию исторического деятеля дополнять введением характерных слов и действий, событие – отличительными чертами.

Учителям советовали специально выделять время на обучение учеников работе с учебником, вырабатывая «умение читать». Два-три раза учитель должен показать ученикам, как надо выделять главное в содержании, затем несколько раз такую же работу под руководством учителя проделывают ученики. Таким образом, чтобы «понять историю», ученикам надо выбрать из учебника все самое важное, существенное, а учителю на уроке спрашивать именно этот материал, добиваясь «согласованности» между работой учащихся дома и их опросом в классе.

Быстрее вырабатывается умение читать в мужских гимназиях во время прохождения пропедевтического курса истории. При обучении в этом курсе учитель не стеснен недостатком времени, он мог заинтересовать учеников предметом, добиться понимания основных дидактических единиц в его содержании. Именно здесь даются «понимание и любовь к предмету» (121, 103).

* * *

Учителя современной школы, так же как и ранее, уделяют внимание первичным умениям по работе с учебником. Принципиально изменился методический аппарат книги, причем задания стали намного интереснее и разнообразнее, многие из них составлены на преобразующем и творческо-поисковом уровнях.

Первоочередная задача учителя – приучить учеников выделять непонятные места учебника, не известные им термины. В младшем и среднем звеньях учащихся важно выяснить, в какой мере им понятен смысл всех слов и предложений, составляющих абзац и параграф книги. Важно приучить учеников не пропускать неизвестные слова и выражения, а искать им объяснение, обращаясь к учителю или справочникам и словарям. В старших классах такой словарик составляют сами ученики.

При объяснении нового учебник оказывает значительную помощь учителю и ученикам. Начиная изучение темы, учитель предлагает ученикам прочитать ее название, затем оглавление параграфа, его подзаголовки. Так ученики знакомятся с планом изучения нового материала. К подзаголовкам учитель обращается и по ходу изложения материала урока, если они содержат новые понятия или характеризуют новые явления. В рассказе учителя может быть прямое указание на текст учебника для подтверждения сказанного. В таком случае ученики находят это место, зачитывают его.

К учебнику учитель прибегает и тогда, когда учит школьников делать выводы. Первоначально сообщается, что под выводами подразумевают самое главное, сходное, общее или различное, содержащееся в изучаемых фактах. Под руководством учителя ученики выводят новое суждение на базе одного или нескольких прежних. Затем свои выводы они сравнивают с выводами учебника. В дальнейшем они делают выводы по 1–2 параграфам, по теме в целом. Как правило, вывод подытоживает причины, значение или следствие событий.

Ученики также могут подбирать по учебнику доказательства к сформулированному учителем выводу или к какому-либо утверждению. В старших классах прием доказательства используется, когда по содержанию текста учебника анализируются существующие в науке версии и гипотезы, альтернативные точки зрения на важнейшие исторические проблемы. В старших классах возможны задания по углублению содержания учебника. На основе научной литературы ученики раскрывают упоминаемые в учебнике факты и события, характеризуют персоналии. Они также сопоставляют изложение фактов в учебнике с интерпретацией их в первоисточниках. Наиболее увлекающихся учеников начинает интересовать достоверность описания исторических фактов в художественной литературе.

Таким образом, при работе с учебником учащиеся вырабатывают следующие итоговые умения: 5 класс – выделять главное в отрывке текста; для ориентации в учебнике использовать его оглавление; пересказывать текст, привлекая иллюстрации; составлять простой план рассказа; 6 класс – выделять главное в параграфе; использовать в пересказе несколько источников знаний (документов); рассматривать вопрос в развитии, например развитие культуры; 7 класс – излагать материал нескольких параграфов; составлять сложный план; применять разные виды наглядности; 8–9 классы – подбирать доказательства к сформулированному учителем выводу; составлять планы тем; работать над формулировками и терминами, понятиями; сопоставлять

тексты двух учебников; 10–11 классы – излагать материал по сквозным проблемам из нескольких тем (например, образование государства); составлять план-конспект по нескольким темам; писать рефераты с привлечением учебников прошлых лет; сопоставлять факты учебника с первоисточником; развивать и углублять содержание учебника сведениями из дополнительной литературы.

Подготовка и проведение урока

Как оценить урок, на что обращать внимание при его посещении? На эти вопросы ответил С. П. Сингалевич, давая рекомендации будущим учительницам. Традиционно урок состоит из проверки усвоенного учащимися материала и объяснения нового. Поэтому в первой части урока внимание надо обращать на систему опроса и его приемы; грамотность построения ученических ответов; заинтересованное отношение учеников класса к ответам, их активное участие в работе; объективность оценок. Во второй части урока внимание обращается на цели изложения нового содержания; методы построения урока, последовательность его отдельных частей; деятельность учащихся во время сообщения учителем нового; объем и характер сообщаемого материала (научность, доступность, соответствие уровню развития учащихся); результаты урока.

В предисловии к «Сокращенному руководству ко всеобщей и российской истории» Д. И. Иловайский выдвинул требование «базовости знаний» (естественно, без названия самого этого понятия, появившегося в наше время), полагая, что уроки должны быть небольшими по излагаемому материалу, посильными для учеников класса, рассчитанными «на способности посредственные, а не отличные» (77). Обязательные сведения, включенные в содержание урока, должны быть четко дозированы и строго определены. Что касается дополнительного материала, то его могут получать ученики с «лучшими способностями или большей любознательностью». Квалифицированный преподаватель стремится не к тому, чтобы осветить курс как можно подробнее и как можно больше фактов сообщить ученикам, а передать суть науки. Изучая курсы, ученикам надо понять и усвоить самые важные факты, основные этапы как в истории развития человечества в целом, так и отдельных народов. При этом детей с учетом их развития надо приучать к оценке важнейших фактов и событий (290, 67).

Почти 50 лет спустя после Д. И. Иловайского вопрос о «базовости знаний» поднимал Н. И. Кареев. «Строгие требования можно предъявлять лишь к тем минимальным знаниям, – писал он в одной из своих

работ, – которые должны быть общими для всех учеников (что каждый ученик обязан знать, оставляя школу)». Для учеников средних способностей и среднего прилежания следует установить доступный им «минимум требований», связанный с определенными усилиями большинства учеников. Соблюдая принцип индивидуализации в обучении, придется время от времени проводить дополнительные занятия во внеурочное время с отстающими учениками. Опытному педагогу остается определить, какие знания и в каком возрасте доступны ученику и как в данном возрасте «возбудить интерес» к преподаваемому предмету, хотя интерес – это одно, а знания – совсем другое. Ученикам же нужно дать именно определенный минимум знаний (33, 31–32).

Однако основной минимум знаний не исключает включения в урок ярких подробностей и деталей, которые помогли бы лучше понять, запомнить и усвоить основное содержания урока. В курс надо включать такие подробности и детали, которые позволяют дать живую картину важнейших событий, помочь охарактеризовать мировоззрение отдельных исторических личностей и эпоху в целом. Такие подробности весьма эффективны в обучении и легко запоминаются, так как рассматриваются в тесной связи с общим ходом исторического процесса. Даже если детали и забудутся, то не исчезнет вынесенное с уроков общее впечатление, что является наиболее ценным в обучении истории. Кроме того, именно такие подробности способствуют развитию фантазии (110, 48).

Другим важнейшим требованием подготовки уроков является составление хорошо продуманного планирования, распределения учебного материала по общему числу уроков и по каждому уроку, оставив некоторое количество уроков «про запас» (110, 86). При распределении учебного материала по частям учебного года (четвертям) надо учитывать содержательную сторону разделов, выделяя больше времени на более сложные из них. По мнению методистов, на изучение курса истории надо выделять $\frac{3}{4}$ имеющегося учебного времени, а $\frac{1}{4}$ оставить на «пополнение пробелов курса» и его повторение. В случае вынужденных сокращений, следует опустить «второстепенное и оставить самое существенное» (125, 80).

При конструировании преподавателем своего собственного курса, как и при разработке отдельного урока, во главу угла надо ставить самое главное, основное, дополняя это основное второстепенным материалом. «Всегда начинайте с самого главного, с самого важного, пусть оно будет выдвинуто на первый план, тогда все детали и мелочи хорошо сгруппируются около главной мысли, еще ярче выдвинут ее, но их

не должно быть слишком много, чтобы они не затемнили главного». Таким образом, в основе отработки нового содержания должна находиться руководящая идея, ее надо выделять и подчеркивать, не загромождая массой излишних мелочей (168, 39).

Еще в 60-е гг. XIX в. педагоги делали вывод о взаимосвязи эффективности урока и тщательной подготовки к нему учителя. Тот учитель, который считает для себя унижительным обстоятельством готовиться к каждому уроку и отправляется в класс, не определивши ни содержания, ни задач, ни приемов предстоящей деятельности, тот не может принести большой пользы детям и претендовать на их внимание к тому, что сам выполняет «на авось» (247).

Подготовка к уроку должна быть всесторонней и учитывать состав учеников класса, поскольку класс – это величина постоянно меняющаяся и представляющая разную величину на разных этапах развития ученика (121, 83). Класс учащихся – это сумма определенных индивидуальностей, поэтому надо учитывать способности каждого ученика, иметь четкое представление о знаниях каждого и «среднем уровне знаний» всех учеников класса. Определяя цели урока, надо знать, как их реализовать, на каких учеников класса можно опереться, кого спросить. Очень важно найти опору в классе, тогда реализация поставленных задач будет зависеть не только от учителя, но и от всего коллектива (212, 143).

Как отмечал Д. Н. Егоров, недельная нагрузка учителя в Америке – 12 часов, в школах Западной Европы – 18 часов, в России обыкновенно 20 часов, но бывает и 24 часа, что уже «идет в ущерб работе учителя» (121, 75).

Специфику класса педагог учитывает при разработке конспекта урока. Написан он должен быть «в простой и доступной учащимся форме». Главное в содержании следует выделить, подчеркнуть, весь же материал разбить на три-четыре части, причем каждая из частей должна быть «небольшим законченным целым». Части надо закончить резюме содержания, выделив «главную мысль данной части урока» (177, 14). Хорошо продуманный конспект поможет учителю сделать «образцом точности, полноты и четкости» его устные приемы изложения, все проводимые им описания, сравнения, сопоставления и объяснения. Удачно подобранные факты придадут живость и наглядность всему процессу обучения, способствуя развитию интереса учащихся к предмету.

Для лучшей результативности урока его нужно правильно организовать: определить цель и пути ее достижения, поскольку каждый урок образует методическое единство с предыдущим и последующим

и с ранее определенной целью обучения. В достижении этой цели педагоги определяли пять ступеней (39, 55):

- Введение в тему урока как связь нового содержания с тем, что ученику уже известно.
- Сообщение нового, о котором ученик узнает на уроке.
- Связь нового с массой представлений, уже образовавшихся в результате повторения и упражнений.
- Обобщение как вывод общих результатов из приведенных частных случаев и формулирование вывода через словесное выражение.
- Иллюстрирование полученных знаний примерами из практической жизни, чтобы сделать возможным свободное применение изученного.

На основе этих ступеней М. Демков выделил три этапа урока: связь во время опроса с ранее изученным материалом, изложение нового, объединение полученных знаний. Каждый из этапов, при необходимости, может стать самостоятельным уроком, в связи с чем педагог в классификации типологии выделял уроки повторительные и уроки объединительные, которые помогают «тщательной отделке фактов и разработке центральных понятий» (212, 143).

От урока к уроку накапливается фактический и теоретический материал, и, чтобы осознать его, увидеть новые связи, восстановить в памяти термины и понятия, требуется проведение повторительных уроков. На этих уроках отрабатывается основа знаний – немногие, но твердо усвоенные и хорошо понятые идеи. Повторительно-обобщающие, «объединительные» уроки должны привести в связь и систематизировать знания, полученные на прежних занятиях. Ученики не просто повторяют выученное прежде, а устанавливают новые связи, выделяют главное и отбрасывают второстепенное, стараясь определить исторические закономерности.

Центральным, основным остается этап изложения нового на уроке. Чтобы ученики могли хорошо понять и усвоить содержание нового, учителю заранее надо продумать четкий план изложения материала, а на уроке педантично его придерживаться, добываясь логической последовательности изложения и не обременяя свой рассказ излишними подробностями. Главным событиям и фактам при объяснении следует уделить больше времени и внимания, в меньшей степени останавливаясь на второстепенном. Лучше сразу же, перед изложением нового, сформулировать важнейшие положения темы, а потом, по ходу изложения, их развивать. В конце сообщения нового следует дать резюме рассказа «в немногих удачно сформулированных фразах» (110, 98).

Сообщение учителя можно разбить на несколько частей, проводя закрепление и ставя вопросы по каждой части, что ведет учеников к последующему качественному восприятию нового. В процессе такой поэтапной беседы выясняется, насколько понятен рассказ слушателям. На объяснение в младших классах можно выделить 10–12 минут, в средних – 15–20, в старших – 25–30 минут, и только в выпускном классе ученики могут слушать весь урок и то не всегда.

Объяснение нового учителю нужно начинать с фактов и явлений, ученикам уже известных, поставив излагаемое в связь с предшествующим, чтобы ученик почувствовал цельность курса. Чаще всего преподаватель указывает на связь нового с изученным, но лучше, если ученики самостоятельно или при помощи наводящих вопросов сумеют определить такую связь. Удачно построенный урок как раз и отличается незаметным переходом от опроса к сообщению нового. Переход от первой части урока ко второй делают «естественным и совершенно незаметным» последние из заданных вопросов, находящиеся в логической связи с изучением нового.

Чтобы ученик мог дать желаемый ответ, на уроке должна быть грамотная постановка вопросов учителем. Если ученик качественно подготовил домашнее задание, но не может ответить на вопрос, то значит вопрос был поставлен неправильно, и учителю приходится давать наводящий вопрос, который по своей сути является исправлением допущенной ошибки в постановке вопроса (177, 13).

Разъяснение нового содержания урока необходимо для качественного выполнения домашней работы учениками младших классов. Эта цель достигается чтением учебника при объяснении преподавателем трудных мест (20, 133). Я. Г. Гуревич считал полезным в конце урока предлагать ученикам кратко резюмировать содержание предстоящего урока.

Проверка выполнения домашнего задания состоит: а) из ряда вопросов, обращаемых учителем к целому классу для повторения всего содержания урока, причем сначала «выспрашиваются» самые существенные факты и хронологические данные, потом второстепенные; б) из следующего уже затем связанного устного пересказа учениками той или другой части урока. В старших классах, сверх того, ученики должны быть приучаемы к отчетливому изложению всего домашнего задания в сокращенном виде. Они также должны уметь делать выводы (суммарии) по всей теме урока.

Внимание обращалось на оценивание знаний учащихся, причем не обязательно в виде систематических оценок. Как писал А. Ф. Гартвиг, оценка не должна быть связана с отдельным ответом ученика, а должна

быть основана на длительном по времени и всестороннем ознакомлении с учащимися. А в конце учебного года преподаватель определяет, позволяют ли знания и развитие ученика продолжать обучение в следующем классе, или ученик должен повторно поработать и возместить упущенные возможности по получению образования (27, 65).

Методисты пытались формулировать требования, предъявляемые к уроку истории, выделяя среди них следующие (125, 108):

1. Предлагаемый для усвоения материал должен быть понятен и посилен для учеников.
2. Материал текущего урока должен быть связан с содержанием предыдущего.
3. В урок должно входить все самое главное, без «излишних подробностей».
4. «Самостоятельность учащихся должна быть использована во всех подходящих случаях».

В дополнение к этим требованиям члены Исторической секции ОРТЗ давали следующие указания к проведению урока: 1) основная цель урока – это обучение истории, а не опрос, контролирующий подготовку учащихся; 2) урок должен быть разнообразным по методам его проведения, включая рассказ учителя, беседы в среднем звене учащихся и лекции с репетициями у старшеклассников; 3) на уроках следует применять наглядность, специально разработанные учебные исторические картины, а также привлекать «исторический» кинематограф и экскурсии; 4) во внеурочное время организовывать внеклассное чтение, заслушивать доклады учащихся; 5) вместо схоластического заучивания учебника предлагать различные виды ученической деятельности, осуществляемые под руководством учителя.

Причем методисты были против заучивания учениками выводов. Такой способ обучения хуже, чем прежнее зазубривание одних только фактов. «Мы должны дать ученикам и фактический и биографический материал, но одухотворивши его общей идеей, должны связать их в один целый процесс» (168, 24).

После каждого проведенного урока учителю следует подводить итог своей работы, поскольку строгая отчетность в ежедневной деятельности помогает даже опытному учителю избегать недостатков в обучении. Такие недостатки он неизбежно допускает, если не определяет ни цель урока, ни путей, ведущих к ее достижению.

В процессе преподавания ученики должны усвоить основные разделы программы так, чтобы в конце изучения курса они могли проследить исторические явления в их постепенном развитии, как того

и требовала всемирно-историческая точка зрения на обучение истории. При ответе на обобщающие вопросы или выполнении письменных и устных докладов им надо осветить в развитии процессы, связанные с изменением территории Российской империи, верховной власти, решением крестьянского вопроса и т. д. Они должны уметь отличать существенное от несущественного, знать причины зарождения и развития важнейших идей; уметь «различать причины и следствия, причины и поводы, побуждения и цели» (21, 97).

* * *

Занятия с учащимися имеют различные формы и виды. Это могут быть уроки, консультации, зачеты, семинары и конференции, учебные экскурсии. Из них основной формой обучения в массовой государственной школе является классно-урочная, где класс – это группа учащихся примерно одинакового возраста и постоянного состава, получающая единые базовые знания. Урок – это занятие с классом учеников продолжительностью 40–45 минут. Количество таких занятий определяет учебный план школы, а их содержание – школьные программы и Госстандарт.

В практике обучения истории проходят уроки, сходные по какому-либо общим признакам. Исходя из них ученые определяют типы уроков. Одни классифицируют их на основе содержания, другие – дидактической цели; третьи – способов проведения; четвертые – звеньев процесса обучения.

Большинство дидактов и методистов за основу классификации уроков берут звенья процесса обучения и соответствующую им основную обучающую задачу урока. В соответствии с этим подходом выделяют урок вводный, изучения нового, комбинированный (смешанный), контрольный, урок проверки и учета знаний, повторительно-обобщающий.

Выбирая тип урока, учитель руководствуется местом этого урока в теме, его задачами, особенностями содержания нового материала, педагогическим замыслом, возрастом учащихся, их умениями и навыками. Тип урока зависит также от имеющихся в школе средств обучения, подготовленности учителя и других факторов.

Уроки одного и того же типа могут иметь разные виды, отличаясь ведущим методом. Например, вводный урок можно провести в виде лекции, экскурсии, беседы или сочетания рассказа и беседы. Определяя систему уроков по разделу и теме, следует иметь в виду, что изучение нового опирается на пройденное старое, а в процессе изучения нового закрепляется ранее изученное.

Вводный урок преследует цель помочь учащимся восстановить в памяти основные знания предыдущего курса и дать общую характеристику нового курса истории. В содержании вводного урока важны установки, помогающие ученикам войти в новую тему. При необходимости на этом или последующих уроках учитель выявляет уровень базовых знаний учащихся, их основных умений.

К типу урока изучения нового материала можно отнести такие его виды, как урок изложения материала учителем; школьная лекция; урок-экскурсия; киноурок; урок с сообщениями и докладами учащихся. На уроках изучения нового материала этот вид учебной деятельности будет преобладающим и займет весь урок или большую его часть. В меньшей степени на нем могут быть закрепление, повторение и проверка знаний учащихся. Чаще всего такие уроки проводятся при изучении темы, не связанной с предшествующими уроками, или темы, где придется давать и разъяснять много сложных представлений и понятий.

Современные требования к уроку истории включают в себя: полноценность исторического содержания, педагогического замысла урока, его соответствие поставленным задачам; научность знаний; достоверность исторических фактов; применение многообразия источников знаний; отбор главного, основного для формирования базовых знаний, ключевых проблем; мотивация и дифференцированность обучения; высокая степень самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, их познавательной активности; охват работой всех учащихся; воспитание интереса к истории; правильный выбор типа урока, средств и методов его проведения; соответствие приемов учебной работы педагогическому замыслу, содержанию и познавательным возможностям учащихся; единство деятельности учителя и учащихся.

Опрос учащихся

Еще К. Д. Ушинский упрекал учителей в том, что большая часть классного занятия отводится лишь опросу учащихся. Причем, это была либо «одиочная система спрашивания», либо беглый опрос учащихся с мест. Затем следовало «задание урока» к следующему занятию, указывающее, что выучить по учебнику «от сих до сих». При наличии времени преподаватель читал учебник или рассказывал материал очень близко к тексту учебника, а ученики следили по учебнику за рассказом.

Любопытен опыт работы немецкой школы Карла Ивановича Мая в Петербурге. Здесь изучали как реальные науки, так и древние языки. В основу обучения были положены такие принципы, как цельность

образования, связь обучения и воспитания, «возбуждение» интереса к знанию, как к средству самопознания; внутренняя связь изучаемого. Педагоги этой школы считали, что «ценны не голые сведения, а внутренняя просвещенность, чутье правды, сила воли» ученика. Сами воспитанники в своих воспоминаниях отмечали, что на уроках истории они знакомились не только с хронологией и голыми фактами, но и со смыслом событий, их взаимосвязью, а также «с историей человеческой мысли и культуры» (47, 11).

Интересно отношение учителей школы Мая к опросу учащихся. По мнению учителей, опрос нужен не для контроля, а для развития, пополнения знаний учеников. Большинство же методистов того времени видело в опросе только рычаг контроля за знаниями учащихся. Поскольку опрос должен быть «укреплением разученного», то в вопросах и заданиях должна содержаться строго обдуманная система. При такой системе учитель знает, на что надо обратить внимание; какой объем следует изучить и что задать ученикам; проходить новое понемногу, убеждаясь, что пройденное хорошо выучено и усвоено³.

Такой же позиции придерживался Н. И. Кареев, отказавшийся от точки зрения таких известных методистов, как Н. П. Покотило и Я. С. Кулжинский, считавших, что опрос нужен прежде всего для проверки знаний. Пропагандируя широкое применение эвристики как средства активного получения знаний и способа развития учащихся, Н. И. Кареев так определял задачи опроса: «Основной смысл спрашивания не в проверке знаний, а в особом приеме обучения... главное же должно заключаться в беседе учителя с учениками, имеющей своей целью сообщение ученикам, нахождение вместе с ними, лучшее для них уяснение и закрепление в их памяти фактических и идейных знаний. Преподаватель приучает их к элементарным приемам анализа и синтеза, дедукции и индукции, обобщения и сравнения и т. п.» (33, 40–41).

Во время беседы учитель и ученики общими усилиями проделывают такие умственные операции, какие только возможны при ограниченном количестве фактов содержания темы и степени развития детей. Ученикам предлагается определить причину факта или явления; «разложить» сложную причину на ее составные части; воссоздать причинную связь между двумя фактами, не находящимися в непосредственной связи; показать, как видоизменяются следствия одной и той

³ В 1910 г. при гимназии и реальном училище К. И. Мая появился один из первых кабинетов истории. С этим предложением еще в 1902 г. выступил А. Ф. Гартвиг, заявив, что при таком способе обучения «не учителя будут ходить по ученикам, а ученики будут ходить по учителям».

же причины при разных условиях; определить значение явления в качестве составной части эволюционного процесса; показать взаимодействие двух параллельных процессов; найти черты сходства или различия между двумя (или более) системами, культурными явлениями, процессами. Причем, содержание важнейших «исторических знаний всегда должно быть налицо, как и содержание грамматических правил или теоретических теорем» (227, 202).

Работа учащихся при опросе должна быть общей как для всего класса, так и для каждого ученика, она должна обладать новизной. Для этого надо вносить новые данные и новые комбинации, давать задания для работы на классной доске, в тетрадях (черчение и заполнение контурных карт) и т. д.

Методисты обращались к зарубежному опыту, в частности Джемса, отмечавшего, что «всякий объект внимания должен постоянно показывать новые стороны, возбуждать новые вопросы, – словом, изменяться». Именно поэтому опытный учитель будет находить новые ассоциации между изучаемым содержанием урока и опытом ученика, его прежними знаниями. В рассказе учителя будет много сопоставлений, указаний, обращений к прошлому. «Челнок интереса будет у него быстро сноваť взад и вперед по основе старого, вырабатывая во взаимодействии нового со старым живую и содержательную ткань».

Важно охватить совместной работой в классе как можно больше учащихся. Советы по активизации учебной деятельности давались уже в 60-е гг. XIX в.: учитель не должен растягивать беседу с одним учеником, ему лишь надо убедиться в «степени знания отвечающего». Если он не знает ответа, то его надо посадить на место и вызвать другого ученика. Работая с одним, нельзя ни на минуту забывать об остальных учениках, спрашивая их как можно больше и чаще: одному предлагая дополнить ответ товарища, другому дать ответ на новый вопрос, третьего приглашая привести примеры по сделанным обобщениям, четвертого – вспомнить тождественные проявления процессов и явлений. При этом важно изменять свои задания, показывая и раскрывая одну и ту же проблему с разных позиций (247).

В процессе обучения ценен поэтапный опрос, проводимой после изучения каждой части параграфа учебника, когда материал учебника требует разъяснения, а также дополнения и оживления различными подробностями и характерными чертами. Разъяснения и дополнения содержания учебника Н. И. Кареев проводил не при традиционном первичном объяснении, а после прочтения учениками параграфа учебника дома и при подготовке к опросу в классе, когда ученики

уже хорошо знают содержание нового. Вот как он обосновывал такую методику: «во-первых, в начале урока внимание учащихся бывает менее утомлено, чем в конце; во-вторых, учащиеся знали, что в моем рассказе будет как-никак повторено все существенное из того, что сейчас же будет спрашиваться, и это заставляло их более внимательно относиться к рассказу; в-третьих, я рассказывал и о том, что было известно, но дополнял содержание выученного ими разными подробностями, которые тем легче понимались, оценивались и запоминались, что относились к чему-то учениками уже известному; в-четвертых, у меня была возможность спрашивать не только то, что ученики находили в «книжке», но и то, что только слышали от меня... К следующему уроку придется «задавать отселе и доселе». Но в этом нет ничего страшного» (33, 192).

Такой же точки зрения придерживались и другие наиболее передовые методисты. Как отмечалось, среди учителей было разное отношение к изложению нового. Одни стремились сами рассказывать новое содержание, но ученики плохо слушают такой рассказ; другие рассказывали только то, чего нет в учебнике, и тогда у учеников не складывалось цельного представления о новой теме; третьи пытались делать только выводы и обобщения, но ученики плохо их усваивали. Рациональным считается переход на уроке не к рассказу нового содержания, а к углубленному изложению содержания прошлого урока, уже знакомого ученикам.

В большинстве случаев опрос бывает самым скучным делом на уроке для учителя и учащихся, если осуществляется исключительно ради контроля за выполнением домашних заданий. Такой поурочный контроль чаще всего проводится среди младших и средних школьников, а в старших классах допустим опрос по содержанию нескольких уроков, причем из пройденного следует постоянно спрашивать самое существенное. «Контроль необходим, – но пусть он будет только естественным следствием спрашивания, а не его целью, как на экзамене, пусть спрашивание будет именно не испытанием на экзамене, а одним из приемов обучения» (33, 194).

В методических пособиях раскрывалась техника опроса и основные требования к его проведению. Как уже отмечалось, опрос одного ученика не может быть длительным, так как его «ответ в продолжение десяти минут вскроет... не больше, чем трехминутный»; лучше всего проводить «коллективное, перекрестное спрашивание», как мы сейчас говорим фронтальный опрос, когда учитель ставит перед учениками «веские, но беглые вопросы и получает на них короткие ответы». Учи-

тель задает один вопрос, из которого вытекает второй вопрос, из него третий и так далее; иногда сами ученики спрашивают друг друга. Для повторения можно также применять опросные листы с 10–12 вопросами и заданиями по основному содержанию, рядом с которыми ученики должны написать свои ответы. При этом вопросы и ответы на них должны быть предельно точны и определены (121, 99).

Таким образом, в начале XX в. при опросе учителя старались применять методы, связанные с самостоятельностью учащихся, чтобы обеспечить сознательное усвоение курса. Сознательное и прочное усвоение знаний в значительной степени зависит от того, насколько преподаватель умеет «сочетать и чередовать» в процессе преподавания «рецептивную и продуктивную» деятельность учащихся, то есть не только давать ученикам готовые знания для усвоения, но и развивать в них умение применять полученные знания на практике (148, 306).

На страницах журналов учителя обменивались опытом, писали о методике своей работы в классе. Вот как одна из учительниц сообщала о своем занятии: «Минут 20 рассказываю урок, затем вызываю одну ученицу к устному ответу, другую к доске (где она должна кратко написать ответ спрошенного). Третья ученица является «ассистенткой», – слушает рассказ и ответы своей подруги и поправляет их. Весь же класс по моему выбору задает вопросы по курсу своей отвечающей подруге». Лучшим при ответе считался самостоятельный анализ материала учащимися. Рекомендовалось также проводить письменные отчеты учащихся, особенно при повторениях, предлагая им два-три раза в учебном году составлять своего рода краткие отчеты о пройденных эпохах.

* * *

Нынешний традиционный урок очень напоминает уроки прошлых лет. Вслед за оргмоментом обычно проводится проверка знаний и умений учащихся. Проверка – это организуемая учителем деятельность учащихся по оперированию материалом, изучавшимся на уроках и при выполнении домашнего задания. Она может быть устной, письменной и письменно-графической.

Проверка знаний включает в себя ряд требований: 1) мотивация опроса (без знания пройденного нельзя двигаться вперед); 2) включение всех учащихся в работу; 3) учет особенностей учеников, дифференциация проверки; 4) связь содержания проверки с новой темой; 5) определение места проверки на уроке; 6) мотивация оценки знаний (в чем продвижение вперед, что нужно делать для развития успеха познания).

Из опроса следует исключать приемы, требующие больших затрат времени. Не рациональна, например, длительная беседа с множеством дополнительных вопросов одному ученику, большой, излишне подробный рассказ ученика, запись на доске громоздких текстов и подробных схем, таблиц.

Опрос, проводимый в начале урока, содержит вопросы и задания по предыдущей теме урока, а также вопросы, подготавливающие учеников к восприятию нового материала. Желательно, чтобы опрос носил тематический характер, например, по развитию какой-либо проблемы. Учитель отбирает для проверки материал значимый по содержанию и сложный по усвоению. К основному вопросу ставит дополнительные, внутренне связанные с основным. Формулировка вопроса должна быть простой и точной, понятной детям.

Опытный учитель начинает урок с вопросов классу: какую тему изучаем? о чем шла речь на предыдущем уроке? что в содержании материала было самым главным? Затем учитель переходит к сути опроса. Он может проводиться по-разному. Но в любом случае опрос преследует цель не только учета и коррекции знаний, но и их закрепления и обогащения, развития познавательных способностей учащихся. Качество ответов учащихся и выполнения заданий зависит от требований учителя, например, давать ответы краткие, исчерпывающие, логически правильно построенные; делать записи в тетрадях аккуратные, без грамматических ошибок; рассказ подтверждать ссылками на документы и на иллюстрации учебника и т. д. При опросе ученики класса рецензируют развернутые ответы своих товарищей.

В опрос входят небольшие письменные или письменно-графические задания. В среднем звене могут быть такие задания: составить календарь важнейших событий, продумать вопросы к тексту параграфа; выписать термины и их значение; выписать понятия с их определениями; составить план; зарисовать орудия труда, вооружение; заполнить таблицу; составить портретное описание исторической личности или рассказ по цепочке; или же один ученик показывает объект по карте, а другие озвучивают, что показано.

Усложняются задания в старших классах. Здесь ученики разрабатывают логическую схему, сложный план; дают письменное определение понятий (в том числе и собственное); составляют характеристику партий, движений, исторических деятелей; заполняют различные виды таблиц. При опросе, как и при изучении нового, для уяснения фактов, событий и явлений постоянно привлекаются теоретические знания. Происходит дальнейшая конкретизация и обогащение этих знаний.

Иногда опрос по предыдущему материалу целесообразнее провести не в начале урока, а в ходе заключительной беседы по изучению нового. В ряде случаев опроса вообще нет. Его не проводят, если на предыдущем уроке тема закончилась и были подведены итоги ее изучения, теперь же начинается новая тема; если материал предыдущего урока не служит введением к изложению нового материала.

Письменные работы по истории

В дореволюционной школе широко практиковалось проведение письменных работ по истории как на уроках в школе, так и в домашних условиях. Министерство народного просвещения в своих программах и циркулярах указывало на их значимость для развития и обучения учащихся. Проводили их в обязательном порядке по одной в четверти для проверки знаний учеников по большим разделам истории.

Однако письменные работы имели значение не только для контроля знаний учащихся. Обосновывая пользу письменных работ, методисты и учителя отмечали, что такие работы побуждают учеников к чтению литературы на историческую тематику, способствуют активизации внимания при изложении содержания урока учителем, они необходимы и важны для умственного развития учащихся. В. Е. Романовский, в частности, писал: «Читая работы своих учеников, я изучаю и их авторов, их манеру излагать свои мысли, развивать тему, их достоинства и недостатки и в мышлении, и в способе изложения мыслей. <...> Я применяю в своем деле великий принцип воспитания и обучения (лучше сказать «воспитывающего обучения») – индивидуализацию» (174, 30).

Преподаватели использовали различные виды заданий для проведения письменных работ. Так учитель Вяземской гимназии И. Виноградов составил собственную классификацию письменных работ: 1) извлечения из монографий или их частей; изложение событий по нескольким источникам (объяснения учителя + хрестоматия + переводы по языкам); 3) сопоставление характеристик исторических деятелей, сравнительное описание обычаев и т. д.; 4) изложение событий по первоисточникам (летописи, законы); 5) составление обобщающих характеристик, выявление исторических параллелей.

Сначала учитель готовил учеников к письменной работе, предлагая им прочитать нужные пособия и разобрав с ними 8–10 пройденных тем. Затем по одной из этих тем ученики выполняли письменные задания. В младших классах учитель давал план, возможные вопросы к плану. О дне выполнения такой работы ученики узнавали заранее, примерно за неделю.

Проводились также «летучки» в конце изучения темы. За 15–20 минут до окончания урока учитель диктовал вопросы по изученной теме или просто называл тему для ответа. При выполнении задания ученикам разрешалось использовать свои записи, учебники, советоваться друг с другом. Работы рекомендовалось писать кратко, без лишних фраз, резюмируя лишь самое основное. Можно предложить ученикам решить в письменной форме какую-либо посильную для них историческую задачу, а не просто излагать что-либо «готовое» (227, 202).

К письменным работам относились также конспекты нового материала уроков. Работа над конспектом начиналась в классе сначала устно, в форме беседы, вопросов и ответов учеников, причем учитывались их поправки и возражения. Мысли учащихся должны получить литературную обработку, смысловую законченность. Основные положения конспекта кратко записывались на классной доске и в тетрадях при активном участии всех учащихся класса. Первоначально это был текст в 10–15 строк, в дальнейшем он расширялся. Только после этого предлагалось ученикам дома составить конспект самостоятельно. Проверка выполненной работы также проходила при участии класса и учителя. Постепенно ученики переходили к полностью самостоятельному составлению конспекта. Конспекты помогали ученикам устанавливать связи между однородными фактами, расположенными в разных частях учебника. По конспектам уроков проходило повторение в конце четверти. На повторительных занятиях без особых усилий учащиеся воспроизводили пройденный материал, показывая глубокие знания самого главного в изученном курсе.

Ученики составляли также конспекты по научным историческим произведениям. Как отмечали учителя, конспект отражает индивидуальные свойства каждого ученика и не должен быть шаблонным. Конспектирование ставит всю работу на серьезную ногу, заставляет осмысленно и продуманно относиться к прочитанному, приучает учащихся к систематическому труду (253, 203).

К более сложному виду учебной деятельности относилось написание домашних сочинений на историческую тематику в старших – 7–8 классах. Как отмечалось, сочинения необходимы для развития учащихся, их специального исторического и общего образования. Считалось обязательным написание каждым старшеклассником хотя бы одного исторического сочинения, пусть даже компилятивного характера, но выполненного самостоятельно (290, 56). Но могли быть исключения, когда сильные ученики выпускного класса готовили сочинение по истории, а слабые – лекцию, тщательно записанную со слов учителя.

Как правило, в большинстве гимназий сочинения старшеклассники писали по темам определенного цикла раз в месяц, заранее выбрав тему и ознакомившись с литературой. Свои сочинения они иллюстрировали открытками, рисунками с пояснительными текстами. В классе проходил разбор сочинений.

Еще в 70-е гг. XIX в. известный методист Я. Г. Гуревич выделял основные требования к подготовке и написанию сочинений: «Письменные работы должны состоять главным образом в указании сходства и различия в аналогических явлениях и личностях и в сравнении параллельных отрывков из различных исторических сочинений, относящихся к одному и тому же предмету» (210, 79).

Материал для письменных работ на исторические сравнения и выявление параллелей Я. Г. Гуревич брал из хрестоматий, первоисточников, монографий, произведений великих русских историков. Я. Г. Гуревич давал учащимся не одну общую для всех тему, а несколько тем, сообразуясь «с индивидуальными особенностями учащихся, их развитием, начитанностью». Ученикам предлагалось сравнить отрывки из разных источников, относящихся к одному и тому же вопросу. В ряде случаев для проведения сравнительного анализа учитель давал план. При изучении отечественной истории учащимся на выбор предлагалось несколько тем, например, сравнить воспитание Ивана III и Ивана IV, Ивана IV и Петра I; реформы Петра I и Екатерины II. Или же они сравнивали изложение вопроса о крещении Руси по летописи и сочинениям Н. М. Карамзина и С. М. Соловьева; о сближении Ивана Грозного с Сильвестром и Адашевым и разрыве с ними по сочинениям этих же историков; о личности первого самозванца в произведениях Н. М. Карамзина, С. М. Соловьева, Н. И. Костомарова.

Возможна была также сравнительная характеристика личностей по всеобщей истории (например, Александра Македонского и Наполеона) и их поступков по их сходству или различию. Некоторые задания предусматривали работу на основе анализа проработанных тем учебника и соотнесения их содержания с источниками на латинском и греческом языках.

Сильным ученикам учителя предлагали «неоднозначные» темы по истории, среди них и те, по которым возникли споры среди профессиональных историков. Учитель проверял работу, корректировал и исправлял ее, после чего докладчик выступал со своим научным трудом перед классом. Говорил выступающий своими словами, по памяти, при надобности обращаясь к плану своего изложения. Затем весь класс обсуждал доклад, оценивал данное сочинение.

Различные виды письменных работ проводил учитель Александровской гимназии Смоленского земства города Вязьмы И. П. Виноградов, стремясь избежать описательно-повествовательного характера преподавания истории, ориентированного в основном на память учащихся. Не добиваясь какой-либо системы в работе, учитель вместе с тем ставил задачи научить школьников ориентироваться в материале, выделять главное, сопоставлять факты и группировать их по определенным признакам.

Вначале на основе анализа научной статьи или монографии он учил старшекласников ориентироваться в научном материале, выделять главное, следить за развитием мысли автора, группировать факты. Более сложное задание было связано с реализацией умения излагать события по нескольким источникам знаний, например, объяснениям учителя, документам хрестоматии, переводам текстов из книг по классическим языкам (греческому и латыни). Затем предстояла более сложная работа по сопоставлению отдельных черт характера исторических личностей, соединение характеристик в цельный образ; или ученикам предстояло описать обычаи народов, их политическое, социальное положение в конкретный период истории. Следующий, более сложный, этап представлял собой изложение событий по первоисточникам, летописям. И, наконец, завершающий этап – это составление характеристик событий, выявление исторических параллелей.

Весьма полезным признавалось написание сочинений при изучении элементарного курса истории, особенно при повторении пройденного. Ученик повторяет и переосмысливает изученный раздел или тему, отбирает материал, ему надо суметь ясно и четко изложить свои мысли. Темы сочинений по истории были весьма разнообразны и преследовали разные цели: 1) переложение (пересказ) статьи автора, например, об Иване Грозном; 2) рассказ об однородных событиях, в одно и то же время происходивших, но в разных странах, например, о реформации в Германии и Швейцарии; 3) сравнительное описание жизни и деятельности исторических личностей, например, патриарха Никона и протопопа Аввакума; Александра I и Наполеона Бонапарта; 4) сравнительное описание битв (на Калке и Куликовом поле); 5) сравнительная характеристика периодов.

Методист А. Кролюницкий предлагал самую широкую тематику для письменных сочинений: «Основание государств и распространение христианства у славян в VIII–X вв.»; «Этапы покорения монголо-татарских орд (Казань, Астрахань, Крым)»; «Возникновение монархии в XV в. (на примере России, Франции, Турции)»; «Сравнительные описания жизни

и деятельности Кира и Александра Македонского, Владимира Мономаха и Людовика IX»; «Сравнительные описания битв (Куликовская битва и битва на Косовом поле)». В таких работах развивающего характера ученики по аналогии определяют сходство и различие известных им событий, рассматривают действия исторических личностей (231).

Для подготовки письменных работ привлекалась популярная и научная литература серьезных исторических сочинений. Чтобы ученикам легче было осваивать литературные произведения, рекомендовалось историю русской литературы изучать «параллельно и в связи с общей историей России», привлекая хотя бы фрагменты таких исторических памятников, как «Слово о полку Игореве», «Переписка Курбского с Иваном Грозным», «Наказ Екатерины II».

Как правило, сочинения на историческую тематику планировались и проводились вместе с преподавателем словесности. Учитель истории разрабатывал тематику, разъяснял содержание работы, помогал составить общий план изложения темы, затем проверял домашнее исполнение учениками данной работы. Учитель русского языка проверял орфографию.

Письменные и устные работы были тесно взаимосвязаны друг с другом. Еще в 60-е гг. XIX в. А. В. Добряков призывал учителей отказаться от преобладающего на уроке рассказа учителя. Надо сделать так, чтобы ученик не довольствовался разъяснением нового учителем, а сам добывал знания. Чтобы реализовать эту цель, учитель делает лишь введение к разделу и сообщает ученикам литературу для самостоятельной работы (119).

Затем ученики работают с документами, научными статьями ученых историков, пособиями. По этим материалам они в определенной системе и по заранее разработанному плану составляют «систематические рассказы» (устные сообщения) и выступают по очереди перед всем классом. Учитель высказывает замечания, обобщает материал. После этого по своему сообщению ученик составляет письменный конспект, привлекая знания из смежных дисциплин, и отдает преподавателю на проверку. Так проходит изучение раздела. В заключение учитель обобщает материал по изученной теме, задает вопросы учащимся, увязывая новый материал с ранее изученным. Изучив один раздел, ученики переходят к следующему. Опять учитель делает введение в тему, сообщает источники и литературу для докладов по теме, ученики готовятся к следующему занятию. При этой системе обучения идет постоянное повторение пройденного, обращение к знаниям учащихся по истории, литературе, русскому языку.

А. В. Добряков писал о результатах такой работы: «Мы увидели рвение учеников... Увлекаясь тут новостью и занимательностью почерпываемых сведений, являясь как бы сами творцами, они имели случай высказать свое мнение по тому или другому вопросу и хорошо изложить его» (119).

Имелась и другая разновидность самостоятельного изучения учениками рекомендуемой литературы, о которой сообщал В. О. Сиповский. Ученики читали дома по определенной теме очерки истории, выделяя самое главное и основное, а в классе устно излагали суть прочитанного. Затем этот рассказ в краткой форме (1–2 страницы) письменно оформляли дома в виде текста учебника. Так у учеников рождался собственный учебник. Анализ содержания такого учебника помогал решить «главную задачу преподавания истории» – выделить черты государственного и общественного строя «во всех возможных и доступных ученикам проявлениях». Такой анализ своих конспектов ученики проводили дважды в месяц по плану, предложенному учителем. Затем на уроках проходит обсуждение 3–4 работ. Ученики указывают на недостатки худшей работы, а учитель зачитывает лучшую. Весь класс исправляет недочеты в своих тетрадях.

Составление докладов и обсуждение их в классе способствуют не только совершенствованию знаний и умений учащихся, но и развитию их речи. Ведь человек говорит хорошо, когда излагает продуманные, ясно осознанные мысли или высказывает глубокие чувства, искренние убеждения. Он говорит ясно, отчетливо, когда им руководит ясно осознанная мысль или искреннее чувство, выражающееся в интонации голоса. Если при всем этом он владеет поэтическим даром, употребляет в своей речи удачные метафоры, точные сравнения, меткие эпитеты, то речь его будет убедительной и увлекательной для слушателей. Все великие ораторы потому и произносили прекрасные речи, что имели глубокие чувства, ясные понятия и искренние убеждения.

* * *

Современная школа также обращает внимание на проведение письменных работ, но, правда, в меньшей степени, чем это было когда-то. В основной школе эта деятельность осуществляется в виде записей учеников в тетради по ходу урока, составления различных видов таблиц, схем, выполнения тестовых заданий. В среднем звене могут быть такие задания: составить хронологическую таблицу, календарь важнейших событий, словарь новых слов, логическую схему, продумать вопросы к тексту параграфа; выписать термины и их значение;

выписать понятия с их определениями; составить план; зарисовать орудия труда, вооружение; заполнить таблицу, контурную карту; составить портретное описание исторической личности или рассказ по цепочке; выполнить тестовые задания.

В старших классах полной средней школы имеет место подготовка учениками конспектов тех или иных произведений. По заданию учителя ученики составляют простой и сложный план произведения, тезисы – письменное краткое изложение основных положений произведения без пояснений, иллюстраций и ссылок. В тезисах преобладают общие положения. Сначала ученики пишут тезисы под руководством учителя, а затем самостоятельно. На основе одного и того же документа ученики составляют тезисы, учатся конспектированию – сжатому письменному изложению основного содержания текста с выделением наиболее значимых его положений. Ученики наглядно видят, как план сначала наполняется основными положениями (тезисами), а затем фактами и примерами. Полученные знания находят применение при подготовке докладов и рефератов, описании проектов, во время учебных экскурсий. При профильном обучении предполагается проведение письменных работ в виде резюме, рецензий, сочинений на историческую тематику.

В последнее время довольно широко используются возможности Интернета. Однако важно, чтобы ученики не просто «перекачали» информацию, но и обработали ее, выбрали наиболее существенное, продумав содержание. Для этого надо делать пометки на полях, выделяя основные мысли, идеи, ключевые слова, разрабатывать вопросы по содержанию текста, формулировать собственные выводы в заключении работы.

Рефераты в обучении истории

В конце XIX в. – начале XX в. в гимназиях широко практиковалось обучение учащихся реферированию. В процессе написания рефератов и их обсуждения ученикам приходилось обобщать ранее изученное, лучше осознавая исторические явления и весь процесс развития. Как отмечали педагоги, рефераты в высшей степени важны для исторического образования, поскольку позволяют углубить, конкретизировать и обосновать учебный материал. Беседы по рефератам пробуждают самостоятельность мышления учащихся, их вдумчивое отношение к историческому прошлому и осознанию настоящего (175, 305).

Многие исторические факты, детали из-за нехватки времени учитель не мог сообщить в классе, но ученики имели возможность ознакомиться с ними в «серьезных» книгах. Вот для этого они и получали

задание подготовить рефераты. Считалось, что рефераты нужны для развития активности и самостоятельности учащихся, их самостоятельности, выработки умения самим разбираться в сложных вопросах. Рефераты позволяют научить учащихся казалось бы простейшим вещам: «читать, писать и говорить», ведь даже ученики старших классов «не умеют разбираться в прочитанном, не умеют выделять самое главное, сказать в коротких словах самую сущность дела». Чтобы выработать эти умения, ученикам надо читать книги и готовить устные и письменные рефераты (168, 98).

На эти достоинства рефератов указывали и другие методисты и учителя. Многие исторические факты, детали из-за нехватки времени учитель не мог сообщить на уроках в классе, но ученики имели возможность ознакомиться с ними в «серьезных» книгах. Устные и письменные рефераты учат чтению книг на историческую тематику, вырабатывают умение находить главное, отделяя его от второстепенного, критически мыслить. В процессе работы над рефератами у учеников вырабатывается привычка внимательно читать книгу, продумывать прочитанное и правильно излагать свои мысли. Ценны и беседы по рефератам, они способствуют развитию у учащихся речи, вырабатывают умение грамотно, красиво и убедительно говорить, излагая проработанный материал.

Применялись разные способы подготовки рефератов, в частности во время летних каникул. Желаям учитель давал тему по истории и сообщал источники. В этом случае «каникулярные» темы носят обобщающий характер, предусматривают привлечение большого числа фактов и охватывают значительный период времени. Это, например, такие темы: «Исторический очерк крестьянского сословия на Руси», «Сенат при Петре I и его преобразовательная деятельность», «Развитие верховной власти в России» в определенный период ее истории. Обладая достаточным временем, ученики могли подготовить тщательно написанные и достаточно большие по объему материала рефераты.

Была разработана также тематика для написания рефератов во время учебных занятий. По русской истории предлагались следующие темы для рефератов и основная литература: «Занятия населения Древней Руси. Охрана южных границ и организация русского войска» (по Князькову); «Земские реформы Иоанна Грозного. Боярство XVI в. и князь Курбский как его представитель» (по лекциям Платонова); «Иоанн во мнении народа» (по народным песням); «Крестьяне в XVI в.» (по Ключевскому); «Образование сословий» (Ключевский о возникновение государств на Западе и у нас, выявление параллелей); «Влияние церкви

на законодательство» (Курс русской истории Ключевского); «Москва в XV–XVI вв.» (по лекциям Ключевского); «Боярская дума в XVI в.» («Русские юридические древности» В. И. Сергеевича); «Города и торговля Московского государства» (по Князькову); «Образованность в Московском государстве» (по Милюкову); «Частная жизнь в XVII в.» (по Князькову); «Общественная жизнь при Петре Великом» (по Князькову).

Сообщения и беседы по рефератам проходили на внеклассных занятиях раз в месяц на протяжении 2–2,5 часа следующим образом: ученик зачитывал свое сочинение, затем преподаватель по прочитанному проводил беседу со слушателями, делал свое заключение. При наличии времени привлекаются фрагменты документов, ученики их читают, отвечают на вопросы.

Несколько иные требования выдвигали учителя к подготовке рефератов, заслушиваемых на учебных занятиях. Такой реферат должен быть небольшим и очень компактным, «сжатым», чтобы осталось на занятии время для дальнейшей беседы по его теме.

Рефераты являлись составной частью системы обучения истории А. Ф. Гартвига, положившего в основу занятий по истории их разбор и обсуждение в классе и почти совсем отказавшегося от учебника (113, 261). Этот методист был глубоко убежден, что для приобретения знаний необходимо понимание отношений между явлениями, а не заучивание фактов. Процесс обучения станет эффективным, если ученики будут участвовать в работе активно и всем коллективом; если им будет дан доступ к научным исследованиям с учетом их возраста и развития; если учитель не будет гнаться за объемом изученного содержания, а станет основательно отрабатывать ключевые положения истории. Как писал педагог, «количество времени тут не играет большой роли; дают час – меньше сделаем, дают три – сделаем больше, но и в том и в другом случае работа может иметь цельный характер и дать многое для понимания изучаемых явлений». В этом случае роль учителя сводится к руководству самостоятельной работой учащихся (27, 82).

Таким образом, А. Ф. Гартвиг считал, что основательно надо изучать только вопросы, имеющие существенное значение в истории, и не стремился к систематическому изложению курса, усвоению учениками цикла знаний. В обучении надо добиваться прежде всего поддержания интереса к истории и расширения кругозора учащихся. При таком подходе основой процесса обучения в течение всего учебного года должна стать самостоятельная углубленная работа учащихся над отдельными темами школьного курса истории. Как он отмечал, суть

не в том, чтобы объять необъятное, а в том, чтобы толково и основательно, в соответствии со временем и подготовкой учащихся, тщательно проработать затронутую проблему, имеющую существенное значение для познания истории (205, 144).

В основу занятий по истории А. Ф. Гартвиг положил подготовку рефератов, их разбор и обсуждение в классе, почти совсем отказавшись от учебника. Значимость работы над рефератами этот известный методист видел в том, что они позволяли организовать домашнее чтение старшеклассников и руководить этим чтением. В процессе работы с книгой определялись интересы учащихся, вырабатывались умения индивидуального труда. Однако лишь чтения недостаточно. Ссылаясь на психолога Уильяма Джемса (Джеймса), А. Ф. Гартвиг отмечал, что вслед за чтением должно идти словесное воспроизведение прочитанного, ибо все, что было только прочитано или выслушано, и никогда не было воспроизведено словесно, лишь крайне слабо укрепляется в сознании. Но и словесных высказываний мало, нужны действия: делать заметки и составлять конспекты, разрабатывать чертежи, планы, географические карты, участвовать в лабораторных занятиях, проводить измерения, получать справки из источников и пособий, грамотно излагать результаты своих изысканий на бумаге. Все это и будут, по мнению Джемса, единственно возможной подготовкой к самостоятельной работе в дальнейшей жизни.

Работу с книгой ученики А. Ф. Гартвига начинали уже в 3 классе, в возрасте 12–13 лет. Они знакомились с курсом русской истории и эпохами всеобщей истории при помощи специально подобранных книг. При этом «разучивание учебника устраняется совершенно», и он применяется учениками лишь в качестве справочной книги; также устраняется изложение преподавателем материала учебника, поскольку такую работу менее всего можно назвать активной.

Преподаватель заранее готовился к первой встрече с учениками. К началу учебного года он подбирал книги, написанные в доступной форме, с адаптированным для учащихся данного возраста содержанием. Уже на первом двухчасовом занятии, определяя план работы на год, учитель называл особо важные вопросы изучения истории, давал их характеристику, рассказывал о значении изучения.

Затем ученики выбирали темы, отбирали пособия для их разработки и объединялись в группы по 5–6 человек. Прежде чем начать чтение книг, ученики просматривали страницы учебника, относящиеся к их теме. На уроках истории ученики читают подобранные учителем книги, а заинтересовавшие их книги берут на дом. Через 2–3 недели мате-

риал в основном собран и можно провести первую классную беседу: один из группы делает сообщение по основному материалу, опираясь на определенный набор источников, остальные дополняют сообщение по другим источникам или указывают на иные точки зрения по затрагиваемому вопросу, вносят коррективы, дополнения, опираясь на факты, не известные докладчику. Преподаватель подводит итог занятия, делает выводы, заключение. Ученики, не работавшие по данной теме, ограничиваются чтением учебника по данному вопросу. Считалось, что, слушая беседу товарищей и объяснения преподавателя, ученики получают значительно больше, чем при традиционной работе с учебной книгой (150, 119).

Как отмечали современники А. Ф. Гартвига, такая работа заключала в себе много положительного, но вместе с тем имела и свои недостатки, и прежде всего отрывочность знаний учащихся, отсутствие систематичности. Каждый ученик 4 класса (в возрасте 15–16 лет) из 16 тем детально разрабатывал лишь 4–5 тем, а все остальное время пассивно воспринимал материал товарищей.

Заставляя подростков изучать статьи ученых, А. Ф. Гартвиг сразу же пытался показать им борьбу различных исторических школ и направлений, что учащимся этого возраста непосильно. Но самым большим недостатком было то, что ученикам 4 класса приходилось писать рефераты по науке истории, которую они еще только начали изучать (185, 14).

Более эффективно А. Ф. Гартвиг проводил изучение истории по этой же методике среди старшекласников. Здесь также ученики разбивались на группы сообразно количеству тем. Они записывались в группы по желанию и могли свободно переходить из одной группы в другую. Ученики группы выбирали своего руководителя, осуществлявшего связь учеников с преподавателем, и выбирали общую тему. Каждый ученик группы рассматривал какой-либо один вопрос этой темы. Ученики на протяжении учебного года разрабатывали доклады дома и в историческом кабинете, имеющем необходимую научно-популярную и научную литературу, средства наглядности, причем, учебник использовался лишь в качестве справочника. В процессе подготовки докладов учитель выполнял роль консультанта, а по завершении оценивал их качество. После проверки сделанного учитель допускал группу к сообщению по теме реферата.

Один ученик группы выступал с докладом, а остальные члены группы дополняли его изложение по другим источникам, вносили свои поправки и замечания. Преподаватель подводил итог работы,

делал заключение. Все остальные ученики класса ограничивались беглым чтением соответствующего раздела учебника, тратя на это не более 10 минут. Поскольку все обучение строилось на докладах, то преподаватель время от времени дополнял сообщения учеников, давал справки, включал общие обзоры, то есть придавал курсу цельность и систематичность.

На протяжении учебного года каждый ученик разрабатывал 3–4 темы по отечественной и всеобщей истории. Фактически один ученик 6 класса, готовя доклады, углубленно разрабатывал только четвертую часть курса. Все остальное содержание курса докладывали его товарищи. При такой системе, пришел к мнению И. М. Катаев, возможно «незнание основ курса» истории.

Более удачно обучение по методике А. Ф. Гартвига проходило в 8 классе женских гимназий, готовивших будущих учителей. Здесь для всех учениц история не была обязательным предметом, а становилась специальностью лишь для гимназисток, избравших этот предмет в качестве своей дальнейшей преподавательской деятельности. К 8 классу занятий в женских гимназиях уже проведена специализация, и можно было работать по «литературе предмета», научным статьям. Занимаясь по концентрической системе, девушки уже дважды изучили курсы истории, они осознанно интересуются предметом и подготовлены к самостоятельной работе.

Для коллективной работы А. Ф. Гартвиг выбирал какую-либо существенную тему курса истории, например «Развитие крепостного права в России». Он разбивал ее на подтемы, характеризующие удельную систему, сословие служилых людей и т. д. Эти подтемы и разрабатывали ученицы. Кроме общей темы каждая из них брала индивидуальную тему, отражающую личные интересы. Таким образом, каждая ученица письменно выполняла две работы. Подготовленные ученицей материалы для общей темы в классе прочитывались и обсуждались, затем исправлялись и передавались другим ученицам для использования в своей работе над докладами. В дальнейшей работе первоначальный текст пополнялся новыми источниками. В то же время все, что требовалось изучить по программе, девушки прочитывали по учебнику. Наряду с коллективной работой проходила и индивидуальная. В процессе ее ученицы углубленно изучали скульптуру Греции; русское зодчество XVI–XVII вв.; боярский быт; исследовали особенности личности Ивана Грозного, монастырское хозяйство и т. д. Некоторые сложные темы, например политические события XVI в., излагал сам учитель.

Как отмечал А. Ф. Гартвиг, для письменных экзаменов в конце учебного года из трех предложенных им тем – «Как сложилось крепостное право в России», «Характеристика удельных отношений», «Преобразование общественного строя в Московском государстве в XVI в.» – председатель педагогического совета выбрал первую тему, и по ней ученицы выявили весьма высокие результаты.

В отличие от А. Ф. Гартвига, Н. П. Покотило вводил рефераты как дополнение к традиционному изучению курса истории по учебнику. Для большинства учащихся класса предназначались устные рефераты, и лишь лучшие ученики выполняли письменные рефераты, выбрав наиболее сложные и объемные проблемы истории, требующие тщательного изучения значительного количества научной литературы. Особенно ценились рефераты по вопросам неоднозначным, по которым в научной литературе имелось несколько точек зрения, и исполнителю реферата приходилось сравнивать и разбирать эти различные мнения, пытаясь дойти до истины.

Хотя письменные рефераты «солиднее и глаже», зато устные удобнее, поскольку их не надо писать, экономя время. Для выполнения устного реферата на тему «Курганы и их раскопки» Н. П. Покотило рекомендовал ученику 5 класса гимназии «Книгу для чтения по русской истории» (Ред. М. В. Довнар-Запольский. – М., 1904), статьи из этой книги – «Скифские могилы», «Как я раскапывал курганы», «Черты быта русских славян по курганным раскопкам», всего около 50 страниц текста с рисунками.

Сложнее было написать реферат по русской истории ученику 6 класса на тему: «Бунт Разина по исследованиям Соловьева и Костомарова». Исполнителю предлагалось рассказать о восстании, привести мнения двух выдающихся историков и разобрать их взгляды на это событие. Не менее сложными были и другие темы: «Эразм Роттердамский», «Макиавелли и его политическое учение», «Вольтер как человек, общественный деятель и писатель», «Царь Иван Грозный, его личность и царствование – в русской исторической литературе», «Протопоп Аввакум, его жизнь и деятельность».

Но эти письменные рефераты у Н. П. Покотило выполняли лишь 3–4 «выдающихся» ученика из всего класса. Учитель называл в классе темы, рассказывал о примерном содержании, сообщал список литературы, назначал сроки выполнения работ (в середине сентября, к Рождеству, к Пасхе). На устные рефераты он отводил 1 урок из 3–4 в неделю, а чтобы не отстать от программы, объединял темы уроков, давая их более крупно по сравнению с учебником. Если темы

были простыми, несложными, то эту работу по его поручению выполняли старшие школьники.

В организационной работе учителю помогал секретарь «по рефератным делам». Он раздавал темы учащимся, составлял список учеников и взятых тем, уточнял сроки подготовки рефератов. Н. П. Покотило советовал своим ученикам: начинайте работать над рефератом «всегда с головы, то есть с самого главного, мелочи, подробности придут сами собой».

Накануне заслушивания рефератов преподаватель прочитывал сами рефераты и все материалы, к ним относящиеся. Если реферат не удался, то учитель не рассказывал ученикам об этой неудаче, и реферат не заслушивался перед классом, разбор его проходил без свидетелей.

Складывалась традиция разбирать рефераты в узком кругу дома у учителя. Но многих педагогов такие собрания не устраивали, и они высказывали свое недовольство, однако поддерживали рефератную систему обучения в целом.

Хорошие и отличные рефераты учитель выносил на суд учащихся. Собрание проходило в официальной обстановке, для его ведения выбирались председатель и секретарь. Во время устного сообщения докладчик имеет только краткий конспект, в который заглядывает время от времени, но излагает суть вопроса своими словами. Он зачитывает нужные цитаты из принесенных книг. Присутствующие ученики внимательно слушают и записывают свои замечания. После окончания доклада слушатели задают вопросы, а докладчик дает объяснения, защищается. Затем ученики разбирают план сообщения и его реализацию («план – душа работы!»), научность содержания, оценивают заключение, выводы. Они отмечают, остановился ли докладчик на самом главном, использовал ли весь возможный материал, сумел ли раскрыть сущность вопроса или «погряз» в мелочах, в нужном ли месте привел примеры и иллюстрации. На завершающем этапе учитель делает резюме по прошедшему занятию. Если по одной и той же теме было несколько докладов, то зачитывается лучший доклад, а авторы остальных сочинений выступают в качестве оппонентов.

Реферат мог быть посвящен каким-либо историческим подробностям, в этом случае учителю надо напомнить ученикам о целом, ведь частное должно быть абсолютно понятно слушателям. Часто свое заключение учитель посвящает сравнению данного явления с предыдущим или последующим, раскрытию значения явления на ход событий, судьбы людей. Если содержание реферата было очень сложным, то учитель в заключении повторяет суть излагаемого вопроса.

Авторы лучших школьных работ поощрялись как в учебном заведении, так и в округе. О них и их работах сообщалось в циркулярах по соответствующему учебному округу.

В начале XX в. сложилась определенная система работы над рефератами, включавшая в себя несколько этапов. Первый этап начинался с осмысления содержания рекомендованной статьи, брошюры или книги. Такое произведение должно быть небольшим по объему, цельным, чтобы все содержание можно было легко удержать в памяти. Требовалось прочитать статью целиком, вникнуть в суть прочитанного, разбить текст на части и выделить главные мысли в каждой из них. Затем ученик составлял конспект. Он читал небольшой отрывок текста, кратко излагал прочитанное, используя фразы автора и стараясь не отступать от его плана изложения материала. Удачным считается конспект «полный», целиком составленный из фраз автора книги.

Следующий этап предполагал изложение содержания более солидной книги. Ученик читал ее, делая на закладках заметки о тех местах, которые показались ему наиболее значимыми или характерными. Лишь тщательно обдумав содержание книги, ученик составлял план реферата. Теперь уже излагать текст надо было своими словами, переписывать целиком фразы автора не разрешалось.

Третий этап включал подготовку реферата, написанного на основе двух-трех небольших книг, посвященных какой-то одной проблеме и объединенных общностью ее трактовки. При этом было необходимо детально изучить вопрос и разработать свой план изложения материала, что являлось наиболее трудной задачей.

На следующей ступени работа велась также по нескольким книгам. Но уже представлявшим различные, часто противоположные точки зрения. Ученику предстояло не только усвоить основное во взглядах каждого автора, но и разобраться в аргументации, критически ее оценить, определить свое отношение к прочитанному. Цель работы над конспектом заключалась также в том, чтобы научить школьника отличать существенное от второстепенного, развивать способность точно и правильно выражать свои мысли. Ученик должен отметить, часто ли повторяются те или иные особенности характера личности или события, оказывало ли данное событие влияние на другие или представляло собой эпизод. Таким образом, этот этап предполагал аналитическую деятельность учащихся.

И наконец, на самом сложном этапе реферирования, предусматривавшем работу старшеклассников с документами, предполагалось выявление умения анализировать «сырой» материал источников.

К источнику, данному для работы, предъявлялись следующие требования: 1) написан на русском языке или на него переведен; 2) не содержит мест, понимание которых трудно или спорно; 3) интересен «сам по себе, а не только с точки зрения своего значения в науке; 4) доступен для самостоятельных выводов учащихся.

Этапность в реферировании позволяла старшеклассникам овладеть связным и последовательным изложением мыслей, внося свой вклад не только в специально историческое, но и в общее образование.

На I Всероссийском съезде учителей городских училищ был подведен итог внедрения в школы системы реферирования и была дана положительная оценка обучению учащихся старших классов подготовке рефератов. Предлагалось признать рефератную систему при прохождении курса истории весьма желательной, считая ее «одним из методов преподавания этого предмета». Рефераты должны находиться в органической связи между собой и с изучаемыми курсами истории. Задача подготовки рефератов – углубить и расширить знания, полученные учениками на уроках (6).

Под рефератами обычно понимали письменные или устные работы, составленные учениками дома на основании пособий или источников. Это могло быть изложение взглядов историков на основе научной литературы, освещение вопроса по первоисточникам, рецензирование и оценка книг. Темы рефератов учителя предлагали на основе пройденного, хорошо проработанного материала, и носили они «частный», а не общий характер. Реферат прочитывается (сообщается) докладчиком и обсуждается всеми учениками класса.

Передовые методисты начала XX в. сходились во мнении, что устные и письменные рефераты и беседы по поводу этих рефератов, вообще практические занятия по истории в курсе старших классов, должны занять почетное место в процессе обучения истории в школе.

* * *

Опыт школы прошлого по формированию творческой личности активно использует современная школа, в частности зарубежная, отказываясь от систематичности и предлагая различные пути изучения истории. Подготовка к занятиям начинается с выявления и отбора наиболее важных проблем из школьной программы по следующим критериям: важны для рассмотрения эпохи; помогают понять современность, место своего государства среди других государств и народов мира; способствуют возникновению споров; пробуждают интерес к прошлому и будущему. По каждой избранной проблеме

ме учитель дает подборку текстов, показывающих основные точки зрения участников событий: фрагменты выступлений, аргументы сторон, статистические данные. При такой системе обучения последовательный рассказ учителя играет второстепенную роль или совсем исключается, а учебник выполняет лишь функцию ориентира, справочника. Объяснения учителя призваны установить связи между выбранными для углубленного изучения темами и проблемами курса истории.

Современная российская школа применяет письменные работы по истории, но не в таком количестве и разнообразии, как ранее. Однако и сейчас практикуется подготовка рефератов и докладов как по индивидуальным, так и по коллективным темам. Как показала практика работы, доклады учащихся целесообразнее планировать и проводить по какой-то одной теме. В этом случае у группы докладчиков будет присутствовать общая заинтересованность в работе и будет более активным обсуждение докладов среди учеников класса. Если доклад готовится на конференцию, то с ним желательно заранее ознакомиться назначенным оппонентам. На конференции оппоненты выступают с оценкой, имеющимися возражениями и дополнениями. Свои соображения могут высказать и другие участники конференции.

Рефераты – это изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научных трудов по определенной теме или проблеме. Дореволюционные методисты полагали, что обучение реферированию лучше всего начать с одного произведения, постепенно расширяя круг литературы и источников. Наши современники разработали рекомендации и памятки по работе над рефератом. П. В. Гора приводит такую памятку: определи цель написания реферата в соответствии с поставленной темой; составь план; при чтении книги постарайся выделить для отражения в реферате основные идеи и положения, доказательства и аргументы; проанализируй и опиши собранный материал, сформулируй обобщающие выводы; оформи реферат.

Чтобы написать реферат, ученик должен уметь отобрать литературу по теме; составить план; уметь извлекать знания из нескольких источников; работать со справочной литературой; систематизировать и логически излагать материал. Подготовленный реферат представляет собой сообщение на определенную тему, при подготовке которого ученик применяет целый комплекс умений и навыков, приобретенных в школе.

От репетиционного к реальному методу

На протяжении всего XVIII в. в российских учебных заведениях господствовала вопросно-ответная форма обучения на основе заучивания вопросов и ответов, реже – попеременное чтение и комментирование учебника, а в середине XIX в. – репетиционный метод, сводившийся к механическому заучиванию материала урока. Считалось, что преобладающей способностью учащихся школьного возраста является только память, и они не способны глубоко мыслить и лишь при «беспрерывных репетициях» волею-неволею будут твердо усваивать учебный материал (290, 38).

Однако передовые ученые, осознавая вред репетиционного метода, стали призывать учителей к деятельностному подходу, развитию самостоятельности и активности при изучении исторических источников, что подразумевало собой внедрение в школы нового метода обучения, получившего название реального. Впервые реальный метод появился в школах Германии и Франции в 40-е гг. XIX в., когда немецкий историк и педагог Карл-Людвиг Петер, выступая за реформу исторического образования, предложил ввести в практику средних школ в качестве иллюстрации курсов ознакомление учеников с историческими памятниками (источниками) по истории древнего мира и средних веков. Таким образом, не предусматривались подробное изучение источников и их критика, только поверхностное ознакомление с ними учащихся.

Первоисточники привлекают внимание историков в разных странах мира. Все больше сторонников работы с первоисточниками появляется в России, среди них крупнейший историк 60-х гг. XIX в. В. И. Герье. Преподавание истории должно заключаться не в заучивании имен и дат, а в понимании сути исторических событий. Школьные учебники должны соответствовать возрасту учащихся и их запросам. Однако нельзя в классе ограничиваться только преподаванием по учебнику, надо читать с учениками те исторические источники, которые доступны их возрасту, составив специальные хрестоматии (206).

Эта идея находит свое воплощение у М. М. Стасюлевича – профессора, историка-медиевиста либерального направления, издателя журнала «Вестник Европы», а с 1866 г. его главного редактора. М. М. Стасюлевич преподавал в Петербургском университете, а в 1861 г. ушел в отставку в знак протеста против подавления правительством студенческого движения. Цель своей издательской и педагогической деятельности М. М. Стасюлевич видел в том, чтобы

постепенно изменить и улучшить общественный порядок «путем совершенствования и развития личности, путем обогащения ума народа и воспитания его мысли».

Этот передовой ученый полагал, что бесконечное «долбление» учебников мешает самостоятельности учеников, «историческому развитию мысли». Конкретизируя данное положение, он писал: «Я не говорю о худых учебниках (худое всегда худо), но и хороший учебник есть не больше, как только хорошая катехизация, догмат, предмет обучения, который мы обязаны усвоить» (99, X).

М. М. Стасюлевич предложил заменить репетиционный или формальный метод обучения реальным методом (лат. *res* – дело, отсюда название метода), предусматривающим работу с документами. Историю надо изучать по источникам, тем сочинениям, в которых события описаны современниками, или людьми, стоявшими близко к происходившим событиям по времени. Ученики должны знакомиться с событиями истории не по учебникам и сообщениям учителя, а по хрестоматиям, где события описаны очевидцами, где нет готовых выводов и обобщений учебных руководств. Учебники надо вообще исключить из учебного процесса, поскольку только чтение учебной книги и ее устное изложение «дает человеку, быть может, очень здоровое и крепкое туловище, но лишает его ног, на которые пациент мог бы со временем сам встать» (99, X).

Ученикам надо познакомиться с научными методами исследований, попытаться увидеть сам процесс воссоздания научных обобщений. Для этого им надо предложить хрестоматию, составленную из фрагментов документов и научных работ. При работе с хрестоматией учителю необходимо будет дать введение к каждому документу или произведению, указать происхождение, сообщить биографические сведения об авторе, его политических воззрениях, о степени его беспристрастия, его ошибках и неточностях в изложении событий.

Такая хрестоматия документов и статей по Средневековью была написана и опубликована М. М. Стасюлевичем в 3 томах в 1863–1865 гг. В книгах рассматривались социальные отношения, быт, культура народов. Так, второй том «От Карла Великого до крестовых походов» (768–1096) содержал выдержки из капитуляриев, дипломатической переписки, художественных текстов эпохи, сочинений мыслителей и ученых, статей современных автору ведущих медиевистов.

Такой подбор материалов для хрестоматии не случаен, ибо в 60-е гг. XIX в. считалось, что успешным обучение истории может быть лишь в том случае, если учитель поможет представить детям полную картину

нравов, семейной и общественной жизни конкретной эпохи, описать устройство общественных зданий и частных жилищ вместе с их обстановкой, рассказать о пище, одежде людей.

Необходимость изучения истории по первоисточникам М. М. Стасюлевич обосновал в первом томе хрестоматии в написанном им очерке «О формальном и реальном методе преподавания истории». Он считал нужным строить школьное обучение истории, читая Гомера, Геродота, Тита Ливия, Тацита. Причем, рекомендовалось изучать историю так же, как ее исследуют ученые-историки по первоисточникам, проводя их скрупулезный анализ.

М. М. Стасюлевич считал, что при помощи реального метода учеников можно будет приобщить к работе исследователя, вырабатывать умения и навыки исследовательской работы, ведь реальный метод связан с развитием критических способностей ученика. «Не отпечатывание в памяти учащихся важнейших исторических событий истории, но прочтение важнейших литературных памятников человеческой мысли – вот что скорее должно составлять задачу исторического обучения», – писал М. М. Стасюлевич. Ученый стремился к такому изучению истории, когда учащиеся самостоятельно и активно анализируют источники, развивая свои познавательные способности и вырабатывая умение приобретать новые знания (99, IX–X).

Вместе с тем М. М. Стасюлевич не стремился превратить всех выпускников школы в профессиональных историков, что специально оговаривал в хрестоматии: «В ученике своем воспитатель должен видеть не будущего историка, а только человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного усовершенствования». Исходя из такого подхода, самым высоким и сильным нравственным чувством он считал патриотизм, суть которого понимал в любви к Родине, в подчинении своих личных интересов интересам народа.

Однако в полной степени свой замысел М. М. Стасюлевич не смог осуществить, поскольку написал достаточно объемные и сложные книги. Его книгами в большей степени пользовались учителя и серьезные читатели – ценители медиевистики. Для учеников созданные им хрестоматии, как и сам реальный метод, оказались непосильными (три тома хрестоматии насчитывали около 900 страниц!), кроме того, содержание хрестоматий не соответствовало ни знаниям и умениям учащихся, ни их возрасту.

Вскоре М. М. Стасюлевич вынужден был признать, что в школе без учебников не обойтись. В 1865 г., выпуская третий том своей объем-

ной хрестоматии, он писал: «Пусть учебники остаются на своем месте, пусть усовершенствуется в них форма катехизации и пусть они делаются более удобными для памяти; мы нисколько не повредим учебникам, если пополним то, чего недоставало в нашей литературе и чего не могли заменить никакие учебники». Таким образом, учащемуся нужно дать как полноценный учебник, так и хорошую историческую хрестоматию (101, 15).

Вслед за хрестоматиями М. М. Стасюлевича в последующие годы появились хрестоматии по новой и русской истории Я. Г. Гуревича и Б. А. Павловича (66; 67). Авторы стремились сделать свои книги доступными ученикам, давая документы в изложении или сокращенном переводе на современный язык, продумывая к ним доступные и понятные детям вопросы и задания. Добиваясь «вполне правильного уразумения», ученики в процессе сравнения выясняли сущность явления или эпохи в целом, выявляли исторические параллели, давали характеристики личностей.

Так, изучая вопрос о крещении Руси, составители хрестоматии рекомендовали сначала прочитать соответствующий отрывок из летописи, потом статью из работы Н. М. Карамзина. Затем учитель предлагал ученикам сравнить первоисточник и его интерпретацию Н. М. Карамзиным, сказать, как Н. М. Карамзин понимает причины крещения Руси. После этого ученики обращались к сочинениям С. М. Соловьева, письменно давая ответ на вопросы: чем изложение Н. М. Карамзина вопроса о крещении Руси отличается от изложения С. М. Соловьева? В чем разница ученых в понимании содержания летописи? Одинаково ли понимают Н. М. Карамзин и С. М. Соловьев отношение язычников к христианству до крещения Руси? Как ученики характеризуют личность князя Владимира? Каковы мотивы крещения киевлян?

Весьма объемную хрестоматию по русской истории и словесности подготовил профессор русской истории Варшавского университета Н. Я. Аристов, пытаясь показать ученикам, как ученые делают выводы на основе исторических источников. Хрестоматия, хотя и была очень объемной, насчитывая 1514 страниц, однако была одобрена Ученым комитетом Министерства народного просвещения (53).

Сторонников реального метода не смущал тот факт, что только изучение источников не могло дать ученикам систематических знаний по истории. Напротив, отсутствие жесткой системы в обучении истории приведет к тому, что ученики смогут выработать свою собственную систему познания, обобщая все однородные события и отделяя друг от друга разнородные, составляя из множества фактов «сообразно

своим понятиям» картину исторического процесса. Такое обучение, по мнению И. Беллярминова, приведет к развитию критических способностей учащихся – «неотъемлемого цвета нашего познания» (193).

Однако не все соглашались с этими достоинствами реального метода (107). К заслугам реального метода школьные историки относили лишь то, что он впервые поставил вопрос о необходимости привлечения на урок тех памятников истории, которые «достались нам в наследство от былых времен». Цель реального метода в том, чтобы познакомить учеников с жизнью народа, «духом» изучаемой эпохи, с «самим делом» ученых историков. Однако при помощи исторических источников в их «первоначальном, необработанном виде» не всегда удастся сообщить ученикам наиболее «реальные, живые, непосредственные свидетельства» времен минувших. К тому же есть опасение, что «необработанные источники могут создать ложные представления» у детей (149, 111).

Противники реального метода приводили и другие аргументы. Применяя метод реальный, или хрестоматический, и добиваясь «правильных взглядов» учащихся, учитель будет им навязывать собственные мнения, лишая учеников всякой самостоятельности, либо поможет сохранить «неверно полученные», ненаучные взгляды. Для сторонников реального метода «важен результат развития, а не само развитие, то есть его постепенность и последовательность» (109, 76–77).

Отмечая недостатки реального метода, методисты говорили об отсутствии на уроке живого слова учителя, творческой увлекательной работы, которую заменяло чтение сухих и скучных источников. Не всегда возраст позволял ученикам критически рассматривать источники, и, кроме того, не все эпохи оставили после себя письменные источники. С одной стороны, разбираясь при помощи учителя в первоисточниках, ученик приобретает привычку и способность к вдумчивому, критическому отношению к окружающей действительности, но, с другой стороны, источники без адаптации не понятны ученикам.

Если даже признать желательным ознакомление учеников средней школы с историческими памятниками (источниками), писал сторонник правых взглядов К. А. Иванов, то все равно нельзя допускать критического их разбора (133, 41). Н. И. Кареев же вообще считал, что «прохождение истории в школе по источникам относится к числу педагогических утопий» (33, 204).

Фактически отказывался от применения реального метода в школе А. Кролюницкий, полагая, что из него можно взять лишь очень немного: 1) преподаватель должен составлять свой рассказ по простым,

бесхитростным первоначальным источникам; 2) его рассказ должен дышать той же наглядностью и близостью к духу эпохи, как сообщения из этих первых источников истории. На уроках не должен преобладать ни реальный, ни какой-либо другой метод, нужно сочетание самых разных методов, разнообразие в совместной работе учителя и ученика.

* * *

Профессор М. М. Стасюлевич высказал мысль, что для исторического развития учащихся имеет гораздо большее значение непосредственное знакомство учеников с источниками исторического знания – документами, чем работа по учебнику. Поэтому он предложил вести занятия по истории на основе реального метода, основанного на работе с первоисточниками. Однако большинство методистов все же считало, что не желательно строить все занятия в школе на изучении только документов. Исторические документы следует привлекать лишь как вспомогательное средство к основным источникам исторических знаний учащихся – рассказу учителя и учебнику. Документ должен лишь углублять, конкретизировать знания учащихся, давать понимание своеобразия исторической эпохи и элементарно знакомить с некоторыми методами исследований исторической науки. Документ нужен не для расширения школьного курса истории, а для его конкретизации, углубления и уточнения. Он может выступать в качестве памятника истории. При анализе документа в качестве памятника обычно выясняются принадлежность документа, в какой сфере общественной жизни использовался, его форма и язык, история возникновения, культурная ценность.

Когда ученики знакомятся с внешним видом документов, то осуществляется реализация принципа наглядности в обучении истории. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого, ощущению духа эпохи.

Насколько колоритно, например, письмо Петра I к своей матери: «Вселюбезнейшей и дражайшей нашей матушке, государыне царице, недостойный сынишка твой Петрушка, о здравии твоём присно слышати желаю...» Или же первая строка из письма супруги Петра Евдокии Лопухиной: «Женишка твой Дунька челом бьет...»

Посредством документа у учащихся формируется интерес к истории. Привлечение новых фактов позволяет им почувствовать дух эпохи. Как отмечал В. Я. Уланов, понятными, живыми и немножко

смешными кажутся ученикам князя, пишущие свои завещания «целым своим умом, в своем здравьи», распределяющие свои пояса, коробки сердоликовые, чеши (головные уборы), вместе с конями, селами и слугами. Старый документ является такой же яркой иллюстрацией древнего языка и формы мысли, каким остаток старины для характеристики быта и потребностей отживших поколений.

Таким образом, работа с документами и историческими источниками помогает создать яркие образы и картины прошлого, способствует углублению и конкретизации знаний. При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной деятельности: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видят в них следы деятельности когда-то живших людей.

Методы лабораторный и документации

В начале XX в. передовых педагогов беспокоило то обстоятельство, что средняя школа своим догматизмом в преподавании истории забивает учеников, приучает их к пассивности. Крайне опасно, когда у учащихся вырабатывается привычка делать выводы и заключения на основе простого наблюдения, исходя из единичных фактов (184, 13). Чтобы избежать этих недостатков, в школе начинают внедряться старые забытые методы (например, реальный), появляются новые и среди них лабораторный метод обучения (лат. *лабораре* – трудиться, работать самому). Обсуждение этого метода проходит в Петербурге на летних курсах учителей в 1906 и 1907 г. Выступая на этих курсах в 1906 г., Р. Ю. Виппер определил генеральную линию школьного обучения и воспитания: «Человек должен быть вооружен не правилами жизни, а средствами, орудиями для отыскания истины. Отсюда необходимо приучать учащихся анализировать, делать самостоятельные заключения» (19, 116). С привычкой научно мыслить должна быть связана не только дальнейшая учеба выпускника школы в университете, но и вся житейская, практическая деятельность (184, 116).

Первоначально идею работы с документами по новому высказал и пытался практически реализовать известный историк и методист Н. А. Рожков, перенося методы университетских практических занятий по работе с документами в среднюю школу. Ознакомление уча-

щихся с первоисточниками Н. А. Рожков считал «одним из наиболее могучих и плодотворных орудий преподавания истории. Уже один тот факт, что учащиеся видят перед собой старинный документ, старое сочинение, монету того времени, которое они изучают, способен возбудить в них очень живой и чрезвычайно напряженный интерес». Поэтому первостепенное значение он придавал источникам историческим, литературным, документальным, вещественным. В школе надо изучать документы, формулируя на их основе общие выводы. Эти выводы с минимальным количеством фактов закреплять в сознании учащихся, записывая их в тетради. Самым важным пособием по истории должен стать первоисточник (257, 38).

На уроках русской истории XVI в. Н. А. Рожков рекомендовал привлечь учащихся к анализу «Писцовых книг», чтобы выяснить социально-экономические условия, приведшие к установлению самодержавия. Он говорил об этом так: откроем перед учениками «итоги писцовой книги по Московскому стану Коломенского уезда, составленной в 1576–1578 гг.; пусть они сосчитают, что это тоже их интересует, и увидят, что около двух третей всей территории стана было под поместьями и монастырскими землями... этот вывод пусть они сделают сами; преподаватель не должен делать априорных утверждений». Работа заканчивается составлением конспекта, который ученики выучивают дома. Причем он считал, что «...наблюдения, производимые самими учениками, несколько их не удручают, не кажутся им скучными, а напротив, очень интересуют и всегда прочно утверждают в их памяти общий вывод» (257, 39).

Н. А. Рожков и примкнувший к нему М. Н. Покровский старались отбирать для изучения на уроке документы в зависимости от их доступности и интереса к ним учащихся. При этом игнорировались изучение систематического учебного курса истории и типовой школьный учебник. Роль учебника в классе «должна быть минимальной, даже более того, в классе он не нужен, не должен быть нужным». Классное преподавание и учебник – «две различные вещи, два особых средства». В учебнике должно быть только то, что учащемуся нужно «взять памятью». Исходя из этого положения, признавалось единственно рациональным типом учебника краткое руководство, содержащее общие выводы и обобщения, сопровождаемые минимальным количеством конкретных фактов (257, 36). Именно такой учебник создал Н. А. Рожков, правда, оказавшийся непригодным для работы учеников: слишком сложно было запомнить одни выводы и определения без опоры на исторические факты.

Эти идеи Н. А. Рожкова попытался теоретически обосновать и практически ввести в школу преподаватель Варшавской гимназии С. В. Фарфоровский, пропагандировавший лабораторный метод обучения. Он полагал, что именно преподавание в форме исследования поможет решить важнейшие задачи обучения истории, в частности: развивать у учащихся интерес к родной истории; формировать умение понимать смысл происходящих событий и явлений; готовить почву для формирования правильного, «на исторической почве лежащего мировоззрения»; вырабатывать умение самостоятельно изучать историю, ее источники.

Человека надо вооружить не правилами жизни (их бесконечно много), а «орудиями отыскания истины», умениями анализировать и делать самостоятельные выводы. Для этого надо «комбинировать память, воображение, рассудок», изучая источники истории на лабораторных занятиях. Свое название в методической литературе «лабораторный метод» получил в 1913 г. после выхода в свет книги С. В. Фарфоровского с таким же наименованием. До этого применялась формулировка «лабораторное преподавание» (185, 3).

Вот как С. В. Фарфоровский описывал суть нового метода: «Лабораторный метод преподавания в его идее состоит в том, что, объясняя неизвестный исторический вывод, ученика заставляют повторять весь ход мыслей, приводящих к определенному, заранее намеченному положению, делая это на простейшем примере (на ряде искусно подобранных отрывков документов). Заранее рассчитывается так, чтобы к желаемому выводу ученик пришел сам с наименьшей затратой сил и энергии. Он должен преодолеть в облегченном, схематизированном виде всю ту эволюцию мысли, какую проделал ученый при выводе того или другого положения» (185, 9). Учеников более всего интересуют самостоятельно сделанные наблюдения и выводы, закрепляющиеся в их памяти «без скучной отупляющей зубрежки» (184, 7).

Логика рассуждений С. В. Фарфоровского о решении проблем в науке сводилась к следующему: сначала у ученого появляются лишь какие-то догадки и предположения, затем проходит проверка этих предположений экспериментальным путем, чтобы выяснить их правильность или ошибочность. Когда решение найдено, то оно излагается последовательным логическим путем, устанавливающим связь между основным вопросом и второстепенным, а догадки и предположения отбрасываются. И вот этот заключительный процесс, процесс изложения и доказательства ученого, превращается в руках педагогов в метод решения проблемы. Ученику надо преодолеть весь путь, каким идет исследователь науки, изучая документы.

Первоисточники истории дают материал, необходимый для правильного логического мышления ученика, воздействуют на его чувства и настроения. По мнению методиста, никакая конкретизация преподавания не возможна без первоисточников, без лабораторного метода обучения. Именно изучение родной истории по первоисточникам, «увлекая юношу в глубь родной истории... формируя молодое мышление, развивая национальное самосознание в лучшем смысле слова, – может сослужить великую службу русской школе» (271, 34).

Лабораторный метод предусматривал работу ученика как в классе, так и дома. Учитель дает предварительное задание ученикам прочитать дома отрывки из документальных, литературных источников, кратко характеризую и комментируя их на уроке. Лишь после изучения фрагментов документов дома проходит классная коллективная работа, заключающаяся в ответах учащихся на заранее намеченные и «строго обдуманые учителем» вопросы. При необходимости на доске учитель делает краткие записи, а ученики переносят их в свои тетради. Так создается конспект. Вся работа проходит интенсивно, оживленно, сопровождается «активным вниманием учеников».

На лабораторном занятии «даже сухой материал писцовых книг привлекает учеников своими цифрами, которые оживают. Надо было ввести учащихся в лабораторию истории. Мы объясняли им цель и способы писцового дела и сообщали им идею работы, и сами учащиеся легко и свободно высчитывали результаты переписи, приходили *самостоятельно*, индуктивным путем к факту преобладания монастырского (поместного) землевладения. Каждая группа подсчитывала итоги по одному стану или уезду в разные годы. Далее они сами выводили факт упадка хозяйства в черте Московской Руси из коллективного сравнения ряда описаний отдельных хозяйств за разные годы» (184, 5).

Таким образом, ученик в сущности самостоятельно проделывал ту часть работы, которую выполнял ученый при исследовании конкретной проблемы. Однако для экономии времени ученик пользовался тщательно подобранными источниками или их фрагментами. Ему приходилось анализировать, сопоставлять, искать решения и «делать выводы из ряда единичных представлений и фактов», работая «по строго обдуманному плану». Так ученики делали для себя простейшие открытия. Учитель же дополнял исследование учеников историческими, биографическими, лингвистическими и иными научными комментариями.

По проблемам применения лабораторного метода в школе развернулась широкая дискуссия среди педагогов и историков, появились статьи в защиту этого метода, и прежде всего статьи самого

С. В. Фарфоровского. Как он отмечал, «личные стремления учащихся имеют свое право на признание. Мы слишком деспотично часто давим молодую растущую личность. Контролируя знания учеников, мы тут и там подгоняем их ответы к нашему пониманию. Часто, не давая ученику говорить, сами говорим за него, забывая принцип американской школы: “чем меньше учитель говорит, тем лучше он преподает”. Активного участия в работе ученик почти не проявляет, пассивно разучивая учебник. Ученик бывает перегружен чужими, переваренными его мозгом мыслями и даже говорит чужими словами» (270, 39).

Однако критики лабораторного метода обучения видели в нем не путь учащихся к знаниям, а путь к методам познания. Как отмечал наш современник С. Ф. Егоров, «учащийся овладевает знаниями не ради только самого знания, а с целью продвижения к более глубокому началу, которое порождает само знание» (28, 78).

Другие же ученые считали, что в школу переносятся методы университетской подготовки студентов. Но С. В. Фарфоровский категорически отвергал это утверждение и указывал на коренное отличие к требованиям применения лабораторного метода в университете и гимназии. Лабораторные занятия в школах должны учитывать возраст, степень самосознания и силы учащихся. Именно лабораторный метод позволяет индивидуализировать преподавание. «Нельзя учить всех, не взирая на бесконечное разнообразие индивидуальностей учащихся, одновременно одному и тому же в одном и том же объеме и одними и теми же приемами! <...> Для осуществления такой неестественной задачи выдуман небывалый, отвлеченный средний ученик» (184, 16).

На высшей ступени обучения в старшем возрасте преподавание может приблизиться к обучению в высшей школе, но без ее бездумного копирования. Преподаватель помогает ученикам выделить основные идеи, подметить исторические аналогии, выработать важнейшие историко-политические понятия. При этом учитель выполняет роль организатора и руководителя научной беседы. Он предлагает ученикам воссоздать два-три периода истории, критически сопоставив одни и те же источники, относящиеся к одному и тому же периоду (234, 154).

Вместе с тем многие методисты возражали против введения в школу лабораторного метода в качестве основного, указывая на трудности практического характера по его осуществлению, и прежде всего у учеников не имеется достаточных навыков, знаний и умственной зрелости. В навязывании средней школе лабораторного метода В. Я. Уланов видел попытку перенесения в школу методики вузовских практических занятий, не посильных ученикам 5–6 классов гимназий.

К лабораторному методу преподавания, считал В. Я. Уланов, еще можно обратиться в 8 (выпускном) классе женских гимназий, имевших методический курс и готовивших будущих учителей истории. Выпускникам на 5–10 занятиях надо показать, как следует обращаться с источниками, как их обрабатывать, чтобы можно было получить научные выводы. В пример он ставил учителей французских народных школ, которые вместе с учениками успешно разрабатывали и исследовали свои приходские архивы, публиковали наиболее интересные документы. В этом случае лабораторный метод будет иметь большое образовательно-воспитательное значение, поскольку он усиливает интерес к истории, развивает творческое сотрудничество и самостоятельность старшеклассников, приобщает к методам исследования исторической науки.

Вместе с тем школа не должна отказываться от изучения источников, поскольку ознакомление старшеклассников с историческим источником имеет большой методологический смысл. К каждому сделанному выводу учащиеся относятся с позиций усвоенных положений из документа и привыкают видеть сложное и разностороннее в том, что по учебнику воспринимается как простое и ординарное положение.

Чтобы иметь базу для внедрения лабораторного метода в школьную практику, историки и методисты составляли специальные хрестоматии источников, стараясь включать в них «типизированные документы». Сам С. В. Фарфоровский подготовил «Сборник материалов по русской истории. Русь допетровская» и два тома хрестоматии «Источники русской истории». Изданные хрестоматии были одобрены Ученым комитетом Министерства народного просвещения для применения в среднеучебных заведениях в качестве пособия, а Главным управлением военно-учебных заведений допущены в фундаментальные библиотеки своих училищ.

Таким образом С. В. Фарфоровский предлагал изучать русскую историю до Петра I по двухтомной хрестоматии «Источники русской истории», насчитывающей 710 страниц. Как считали современники автора хрестоматии, такой большой объем книги оправдан, поскольку ученикам надо самостоятельно научиться выбирать из источников «характерные и существенные места». Исходя из поставленной цели автор не проводил упрощения и адаптации источников. Однако, как отмечали методисты, ученикам для самостоятельной работы дополнительно потребуются юридические документы, научная литература, что приведет к значительному увеличению обязательного для изучения материала.

Вопрос о лабораторном методе преподавания истории обсуждался на Исторической комиссии Учебного отдела ОРТЗ. На заседании 13 ноября 1915 г. было принято следующее решение:

- Историческая комиссия признает применение источников (с учетом возраста и подготовки учащихся) вполне приемлемым и считает его одним из основных приемов в преподавании истории в средней школе.
- Лабораторный метод считается недопустимым в младших классах и средних классах и может быть применим лишь отчасти в старших классах, в 7-м, 8-м мужской и 8-м женской гимназий.
- Наиболее желательным типом хрестоматии для реализации лабораторного метода является такой, который содержит в себе материалы для всех разделов исторического курса; книга должна быть снабжена необходимыми пояснениями и комментариями.
- Наиболее подходит к этим требованиям хрестоматия по русской истории М. Н. Коваленского, хотя ее надо снабдить комментариями; по истории Востока – хрестоматия Д. А. Жаринова и других; по новой истории – П. Н. Ардашева; по средним векам – солидное пособие «Средневековье в его памятниках», составленное Д. Н. Егоровым, В. С. Протопоповым, Н. А. Гейнике и И. И. Шитц, к сожалению, недостаточно приспособленное к потребностям средней школы.

Конечно, все эти сборники документов могли применяться как при лабораторном методе, так и при всех иных. Однако работа с историческими источниками не должно переходить разумную меру: «не надо забывать, что средняя школа имеет в виду не приготовление специалистов, а задачи общего образования» (257, 38).

Против абсолютизации какого-либо одного метода выступали методисты С. П. Сингалевич, В. Я Уланов, историк К. В. Сивков. Лабораторный метод совершенно не приемлем в курсах средней школы в качестве основного метода на протяжении всего учебного года. При абсолютном его применении появляется «опасная привычка делать широкие выводы и обобщения из узкого и недостаточного материала».

Надо отказаться от мысли изучить весь курс истории или даже один его раздел на основе лабораторного метода. Однако нельзя из школы «изгнать» лабораторную работу, особенно из старших классов, где необходимо периодически использовать этот метод. Пусть лабораторная работа будет эпизодична и лишь фрагментами войдет в общий ход преподавания, но она все же позволит познакомить старшеклассников с сущностью научно-исследовательской деятельности. В школе дол-

жен применяться не только лабораторный метод, но и все многообразие методов обучения истории (175, 275).

Из наиболее приемлемых в школьном обучении истории считался метод документации. Одни методисты считали этот метод «продолжением» лабораторного метода, другие относили его к самостоятельному методу. Так, киевский методист Я. С. Кулжинский предложил вместо лабораторного ввести метод документации, когда специально подобранные в учебниках или хрестоматиях документы привлекались для иллюстрации содержания урока. Таких документов в учебнике должно быть немного. Ученики знакомились сначала с проблемой по учебнику, получая сведения о фактах прошлого, и лишь затем переходили к анализу источников. Такое обучение позволяло ученикам проверить, насколько важнейшие выводы учебника подтверждаются документами. У учеников формировалось умение делать заключение на основе многообразия фактов. Работа с учебником и хрестоматией должна выработать у учеников привычку к самостоятельному мышлению (150, 114).

Причем этот метод позволял любой документ сделать посильным для учащихся, начиная с его пересказа и завершая сравнительным сопоставлением дополняющих друг друга источников. Возможна также критическая оценка документа путем сопоставления его содержания с текстом учебной книги, научной работы или рассказом учителя на уроке. С этих позиций метод документации приближается к лабораторному методу, но остается наиболее приспособленным к специфическим особенностям средней школы, учитывающим развитие учащихся, а также требования программ и школьных курсов истории.

Таким образом, при лабораторном методе исторический источник, документ являются основным источником исторических знаний. При методе документации источникам отводится вспомогательная роль: их применение для проверки выводов учебника, оживления как его положений, так и объяснения учителя. Если в первом случае целью является изучение самого источника, то во втором случае целью станет получение определенных выводов из источника и их использование в дальнейшей мыслительной деятельности.

Сторонники метода документации не считали возможным отказываться от учебника, а предлагали дополнить его системой документов хрестоматии, превратив ее в такое же необходимое для уроков пособие, как и сам учебник. Если «для подтверждения уже выведенного тезиса достаточно привести даже один пример из сотни», то для правильности метода индукции «обязательно проработать, если не всю

сотню, то... минимум десятков данных». Иначе у учеников выработается привычка делать выводы и заключения на основании только некоторого наблюдения, исходя из единичного факта (150, 129). Однако, с учениками необходимо изучать те исторические памятники, которые доступны их пониманию (133, 44).

Критикуя метод документации, С. В. Фарфоровский замечал, что работа с документом у Я. С. Кулжинского «сводится к подтверждению выводов учебника», поскольку ученики сначала читают учебник и лишь затем работают с документами. А делать надо все наоборот: «сначала документация и ее разработка, а потом уже обобщение данного учебника», иначе теряется самое ценное из лабораторного метода: «самостоятельность изыскания учениками истины». Метод документации полезен лишь для «оживления преподавания» (185, 16).

Н. П. Покотило полагал, что школа не имеет возможности заниматься изучением первоисточников, однако их надо брать в качестве иллюстрации к курсу истории. Отказался от изучения первоисточников и А. Ф. Гартвиг. Он считал, что в школе нельзя изучать сырой архивный материал, а надо работать по книгам, излагающим определенный материал в обработанном виде и в доступной для учащихся форме. Как уже отмечалось, А. Ф. Гартвиг не особенно ценил хронологически последовательную систему изучения истории, отдавая предпочтение рассмотрению важнейших проблем в курсах истории.

Этот известный методист так высказался о своем кредо: «Главной задачей школьного обучения, как и всякого руководства, является как можно раньше оставить учащегося без руководства, иначе говоря, поставить на его собственные ноги по предмету истории, поддерживать тот естественный интерес к прошлому, который проявляется у детей очень рано, а затем научить учащихся самостоятельно пользоваться историческим материалом, научить читать книги исторического содержания, научить понимать хоть сколько-нибудь исторический смысл того, что совершается; иначе говоря... подготовить почву для выработки правильного, на исторической основе лежащего мирозерцания» (27, 54).

Своя методика проведения урока истории с привлечением документов и активизации учащихся класса была у преподавателя М. Н. Коваленского. Он старался уделять внимание не только развитию ученика, но и их прочным знаниям. В его системе сочеталось изучение в той или иной последовательности различных средств обучения: первоисточников, научно-популярной литературы, наглядных пособий, книг для чтения и учебника.

Основными задачами обучения истории М. Н. Коваленский считал формирование у учащихся понимания закономерности исторического процесса, выработку умения самостоятельно работать с различными источниками. В процесс обучения он предлагал вводить анализ учащимися текстовых материалов и наглядных пособий, применяя различные приемы работы: подбор ответов на вопросы, проведение беседы, подготовка и обсуждение рефератов. Из аналитической деятельности у учеников появятся собственные выводы и оценки событий и явлений.

* * *

По поводу роли и значения документов на уроках истории можно выделить три точки зрения (145, 58): 1) Сторонники лабораторного метода видели в нем средство формирования самостоятельного критического мышления учащихся. Они отвергали сообщение знаний учащимся в готовом виде, а весь процесс обучения старались построить на работе с документами, отказываясь от системности знаний, переоценивая возрастные возможности учащихся. «Сначала источник и его разработка, а потом уже обобщение в виде данных учебника», – предлагал С. В. Фарфоровский (185, 15). 2) Методисты, понимавшие недоступность для учеников исследовательской работы в чистом виде, рекомендовали адаптировать нужные фрагменты документов и ввести их в учебный процесс, согласуя со школьной программой (150, 105). 3) Сторонники этой точки зрения полагали, что ученикам надо дать образцы исследовательской работы, показав на 5–10 уроках, как следует обращаться с источниками, как их критически обрабатывать. Именно метод исследования дает ученикам понятие о методологии (182).

Наши современники О. В. Волобуев и К. К. Когонашвили пришли к мнению, что документ был основным критерием для определения лабораторного метода такими методистами, учеными-историками, как М. М. Стасюлевич, С. В. Фарфоровский, Я. С. Кулжинский, В. Я. Уланов. Иначе к определению лабораторного метода подходили Н. А. Рожков, А. Ф. Гартвиг, М. Н. Коваленский. Критерием для них была самостоятельная работа учащихся в целях развития творческой личности, самостоятельного критического мышления. А для этого совсем не обязательно ученикам иметь систематические знания. Приверженцы такой точки зрения предлагали изучать лишь самое главное в курсе истории; работать по группам, в которых ученики разрабатывают лишь свою часть темы; полностью отказаться от учебника (112, 105).

В процессе широкой дискуссии историки и методисты пришли к мнению, что лабораторный метод не может быть единственным и даже основным в преподавании истории. Этот метод надо применять на ограниченном количестве уроков, чтобы лишь познакомить учеников с элементами исследовательской работы, приобщить их к реконструкции фактов прошлого. В школе должно быть все многообразие методов обучения истории.

Лабораторный метод обучения не стал в дореволюционной школе ведущим и не прижился. Однако его внедрение выдвинуло на первый план такие проблемы, как активизация учебного процесса, ознакомление учащихся с ведущими методами исторической науки, развитие творческого мышления. Более активно на уроках стала внедряться самостоятельная работа учащихся с документальными материалами. Такие материалы публиковались в специально составленных хрестоматиях.

Таким образом, в начале XX в. происходило сближение школьного курса истории с исторической наукой. В это время педагогики, а также специалисты по истории разрабатывали пособия, излагая в них многочисленные и разнообразные методы преподавания истории, помогающие ученикам сознательно овладеть историческими знаниями. Учителя стремились стимулировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, вырабатывать у них потребность знания (28, 64). Передовые методисты считали, что в школе будущего изучение истории должна быть обязательно активным, а роль преподавателя будет сведена к руководству деятельностью учащихся (203, 126).

Дореволюционная методика шла по разным направлениям в поисках путей активизации познавательной деятельности учащихся. Такие методисты, как Н. А. Рожков, С. В. Фарфоровский, М. Н. Коваленский, предлагали широко использовать исторические источники; другие – А. Ф. Гартвиг и Н. П. Покотило – видели успех в работе учащихся над докладами и рефератами; третьи – А. М. Васютинский – предлагали обучать по книгам для чтения; четвертые – Н. Г. Тарасов, С. П. Моравский, С. А. Князьков – успех дела обучения видели в применении наглядности (146, 67).

Некоторые методы, в частности исследовательский, стали успешно переходить и в советскую школу. Так Е. А. Звягинцев в 1919 г. писал: «Необходимо... не столько сообщать ученику готовые фактические данные по истории, сколько открыть ему возможность наблюдать и делать сравнения прошлого с настоящим, размышлять над прошлым, извлекать из данного ему материала аналогии и контрасты, – словом, ставить его в положение исследователя» (129, 14).

Лекционная форма преподавания

В ответах на вопросы анкеты 1911 г. критике подвергалась традиционная методика проведения урока, обрекающая ученика на пассивность: сообщение нового материала, задание на дом для работы по учебнику, опрос на следующем уроке в классе. Лучшие учителя стремились будить творческую мысль ученика, вовлекать его в самостоятельную работу.

В связи с этим педагоги заявляли, что они не признают акроаматическую (др.-греч. *akroamatikon* – то, что может быть услышано, что воспринимается органом слуха), то есть повествовательную форму преподавания истории, в том числе лекционную. К. В. Сивков вообще призывал избегать чтения лекций, а М. Н. Коваленский считал, что лекционный метод в чистом виде не допустим в школе.

Однако, как показало упомянутое выше анкетирование преподавателей средней школы, еще многие учителя увлекаются лекциями. «Раскрепостившись от текста учебной книги (“отселе и доселе”), школа попала в рабство к учительской лекции...». Этот метод не оставляет места самостоятельности учащихся, ведет к пассивности в их работе. По мнению опрошенных, часто учителя прибегают к лекциям из-за отсутствия хороших учебников. Ярким противником лекционной системы был К. А. Иванов: «...Пресловутая лекционная система в средних учебных заведениях – чистейший абсурд, продукт разнузданности и отвращения к постоянному труду» (133, 91).

Вместе с тем выдающиеся методисты не были абсолютными противниками лекций, полагая вполне возможным их применение. Как считал Н. И. Кареев, лекции время от времени надо читать в старших классах, поскольку всякая монотонность приедается (33, 190). Лекции необходимы в определенных и весьма конкретных случаях, например, если предстоит начинать изучение нового раздела курса. Однако в этой ситуации нужна не университетская, а школьная лекция, имеющая свои особенности.

Чтобы привлечь внимание слушателей, лекция должна быть конкретной по содержанию и лишенной однообразия. «Необходимо, как огня, бояться монотонности», способной усыпить внимание учащихся. В лекции серьезный материал должен «перемежаться» легким, интересным для слушателей. После сложного теоретического материала, трудного для усвоения, желательно «дать какой-либо яркий образ, живую характеристику, привнести элемент юмора или иронии, рассказать анекдот и т. д. ...Наконец, никогда не следует забывать о необходимости проверки, насколько сказанное understandably

для учащихся (Как сидят, как слушают)». Лекция не должна быть продолжительной: 30, максимум 40 минут (133, 77).

Нельзя надеяться на исчерпывающий характер и точность записей слушателей во время лекций. Поэтому при лекционной системе занятий слушателям желательно давать специально разработанные конспекты или рекомендовать подходящее печатное пособие. Каждая новая лекция начинается с краткого напоминания содержания предыдущей. После завершения изучения большого раздела курса преподаватель назначает в вечернее время репетицию для проверки и контроля имеющихся у слушателей знаний. Такие репетиции проходят 3–4 раза в год.

Чтобы привить ученикам старших классов любовь к исторической науке, к чтению лекций во 2-й Санкт-Петербургской гимназии время от времени привлекали преподавателей университета.

Рациональное отношение к проведению лекций было у М. Н. Коваленского в работе со взрослыми слушателями. Лекции читал он крайне редко, отказавшись от них во имя реализации принципов «самодеятельности и наглядности».

К лекциям М. Н. Коваленский, как и предыдущие известные методисты, прибегал лишь в определенных случаях: 1) в начале курса, когда нужно вызвать у учеников интерес к предмету; 2) при переходе к изучению нового большого раздела; 3) когда не позволяет время и материал приходится сокращать и «комкать». Как отмечали слушатели, лекции он читал просто, «без выкрутасов», стремился к возможно большей простоте и ясности изложения. Говорить надо, «не усложняя речи трудными книжными оборотами, не оснащая ее научными терминами и иноземными словами, не заплетая густой сетью придаточных предложений» (144, 165).

Чтение лекции М. Н. Коваленский завершал «двойкой проверкой»: учеников – насколько они слушали лектора, и себя – насколько понятно и интересно рассказывал. В конце лекции он обращался с вопросами по рассмотренной проблеме к 5–6 слушателям. Такой беглый опрос нацеливал их на самое главное при выполнении домашнего задания, помогал находить это главное в конспекте лекции и содержании учебника.

Как отмечал С. П. Сингалевич, в средней школе в чистом виде ни лекционная, ни лабораторная формы преподавания не приемлемы, необходимо проведение занятий комбинированного типа. На уроке должны быть анализ и совместная разработка учителем и учениками материала, содержащегося в учебнике. Учитель помогает ученикам усвоить этот материал, контролирует качество его усвоения. Важен рассказ учителя, сопровождаемый беседой, когда ученики выражают

свое отношение к услышанному. В средней школе практикуется также решение задач, выполнение письменных и устных рефератов. Все эти виды обучения комбинируются с лекциями в старших классах.

* * *

И в наше время не однозначно отношение учителей к чтению лекций: одни полностью перешли на лекционную систему и все занятия проводят в форме лекций, другие – обращаются к ним крайне редко. Однако, как утверждали классики методической науки, школьная лекция – не форма изложения, а разновидность урока истории, особый метод его проведения. Школьная лекция требует особой методики проведения, поскольку простое слушание лекций под диктовку весьма непродуктивно. Лекция должна сопровождаться примерно такой же работой, как при чтении и конспектировании книги. Цель лекции – развить умение слушать, анализировать, выделять главное, конспектировать. Поэтому вначале целесообразно начать обучение школьников конспектированию их учебника истории.

Затем их обучают конспектированию устной речи. Перед объяснением нового учитель диктует краткий план, который вносит четкость и последовательность в запись учащихся. Изложив часть материала, учитель вместе с учениками выясняет главную мысль рассказанного, составляет примерный текст записи. При изложении материала надо следить за скоростью записей учеников. Работая медленно следует время от времени контролировать, попросив их зачитать свои записи. Затем нужно поправить текст и рассказать, какие сокращения при записях обычно вводят. На следующем занятии ученики читают свои записи, выясняя, что из главного пропущено и что второстепенное нужно опустить.

В зависимости от содержания и дидактических задач школьные лекции могут быть: 1) вводные по первичному ознакомлению учащихся с основными проблемами тем и разделов курса; 2) тематические, содержащие теоретический материал и основные факты; 3) повторительно-обобщающие для восстановления в памяти учащихся основных вопросов разных курсов истории. Иногда содержание лекции позволяет ученикам заполнять таблицу, куда нужно по ходу лекции занести новые исторические факты, понятия, имена.

Возможно применение лекций при блочном обучении истории. Так, Л. Н. Алексашкина выделяет три блока: вводный, аналитический и заключительный. При введении в тему проводятся 1–2 лекции, когда учащиеся узнают о проблемах темы, различных точках зрения, о понятиях.

Здесь же ученики получают установки для дальнейшей работы (задачи изучения темы, формы работы, итоговые результаты), формируется их мотивация изучения данной темы. По ходу лекции ученики пишут опорный конспект, который используется на всех последующих уроках. Аналитический блок включает в себя комплексный урок, семинар, лабораторное занятие и другие усложненные формы работы. Учитель подбирает документы и материал из периодической печати, разрабатывает и разъясняет ученикам задания, организует активную познавательную деятельность на уроке, выявляет результаты полученных знаний и умений. Обобщение результатов в плане содержательной и деятельностной сторон осуществляется в заключительном блоке. В него входит проведение коллоквиума или «круглого стола», где обсуждаются проблемы темы, происходит обмен мнениями, обобщение изученного материала. Завершается блочное изучение зачетом или итоговой письменной работой, или тестированием учащихся.

Методы трудовой и драматизации

Передовые учителя стремились к такому построению урока, которое бы стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в работе учащихся над докладами и рефератами, другие – в изучении наглядности, третьи – в использовании исторических источников. Некоторые же вообще отдавали предпочтение трудовому методу обучения. Трудовой метод трактовался очень широко, подразумевая различные виды деятельности на уроке. В частности, предполагалась самостоятельная работа учеников над сообщаемым им или прочитанным в учебнике материалом, углубленная и основательная проработка фактов.

При изучении эпизодического курса истории 3 класса воспитанники кадетского корпуса овладевали наиболее употребляемыми терминами, знакомились с общеучебными умениями, учились пересказывать тексты и составлять рассказы, овладевали связным рассказом текста. Ученикам предлагались письменные работы по окончании изучения темы, раздела или курса в целом. На опрос одного ученика учитель обычно тратил 5–6 минут времени. Из 50 минут урока половина времени расходовалась на опрос, половина – на объяснение нового.

Рекомендовалось от формальных вопросов, задаваемых на уроках по поводу хронологии, имен, фактов, переходить к «более сложным». Ученикам рекомендовалось записывать вопросы, возникающие в течение урока, а после окончания урока обращаться за ответами к учи-

телю и своим товарищам. Распространение получает «метод вопросов и планов», которые составляет учитель и дает учащимся для домашней работы.

Значимость придавалась всему тому, что выдвигает на первое место моторный элемент в обучении истории. Решающими признаются потребности ребенка, для чего необходимо не механическое заучивание, а осознанное усвоение знаний, не готовые выводы, а самостоятельно полученные, при этом от учеников требовалось проявлять больше «исторического мышления», больше «исторического чувства».

Моторный метод предусматривал и непосредственную трудовую деятельность ребенка, выполнение практических работ на уроках истории: рисование, лепка, ручной труд. Все это весьма напоминало «Школу действия» (иллюстративный метод) немецкого педагога Вильгельма Августа Лая. Особое значение он придавал «действию человека», его двигательной реакции, полагая, что главное внимание следует уделять выработке у учеников «выражения» или «изображения». Под этим подразумевалось рисование, черчение, лепка, моделирование, драматизация, пение. Как писал А. Гартвиг, пусть дети наблюдают, исследуют, проводят опыты, воспроизводят изучаемое, пусть приобретают навык к твердому образу действий на почве общественной жизни (116, 89).

Рекомендации по организации различных видов деятельности содержались в оригинальном учебнике по русской истории А. Гартвига и Н. Крюкова. В нем насчитывалось 203 рассказа, охватывающих период с Киевской Руси до отречения от престола Николая II. В конце рассказов имелись вопросы и задания, указания на дополнительную литературу, советы, что из нее взять, как провести практические работы.

Учитель давал ученикам задания перерисовать из учебника жилище славян, замок, дом патриция; нарисовать оружие славянских воинов; перевести рисунки на дерево, фанеру, выпилить и раскрасить фигурки; сделать из дерева стрелецкий бердыш и саблю по рисункам учебника; слепить из пластилина мост Цезаря, хижину дикаря, жертвенник; склеить историко-географическую карту; в тетради начертить карту «Славяне и их соседи в VIII–XII вв.»; увеличить и поместить на стене класса 2–3 строчки из «Русской Правды» или образец уставного письма; из четырехугольного продолговатого куска кумача сшить парадный княжеский плащ-корзно, нашив на нем узоры из цветной бумаги; подобрать картинки и открытки по пройденной теме; составить по тексту учебника родословную, начиная с Рюрика и кончая Юрием Долгоруким.

А. Ф. Гартвиг предлагал ученикам всей параллели третьих классов (108 человек) задание собирать рисунки для составления альбомов по истории. С одной стороны альбома наклеивать иллюстрации, а с другой – писать соответствующий текст. Время от времени учитель просматривал собранный материал и все самое лучшее разрешал помещать в общий альбом.

Выполняли рисунки, модели и макеты ученики Б. Н. Жаворонкова, внедрявшего иллюстративный метод преподавания. Каждый ученик выбирал конкретную тему, изучал ее по учебнику и дополнительной литературе, наглядным пособиям, что помогало ему самостоятельно и творчески выполнить избранную практическую работу.

Иллюстрируя тему первобытности, ученики мастерили макеты жилища человека, муляжи орудий труда, предметов быта. Изучение темы Древнего Египта сопровождалось изготовлением макетов дворцов и храмов, пирамид, ладей, рисунками богов, фараонов и воинов. При изучении Древнего Рима на основе ознакомления со специальными пособиями создавали макеты римского лагеря и вооружения римских воинов.

Следует заметить, все свои работы ученики выполняли на классных занятиях во время уроков: здесь они лепили, пилили, рисовали. Для этих целей приобретались инструменты и необходимые материалы (глина, бумага, картон, краски). К концу года ученики выполняли около сотни работ. На их основе сначала организовывали выставку, а потом экспонаты помещали в кабинет истории. В советское время трудовой метод обучения, применяемый Б. Н. Жаворонковым на уроках истории, критиковали, считая, что «ученик познает только свойство дерева, а не общественно-политических отношений».

В практику школ все шире вводили образовательные прогулки и экскурсии, коллекционирование и собирание памятников старины. Ученики делали списки с родовых грамот, приносили предметы раскопок или их копии, собирали для музея различные памятники старины.

Талантливый педагог А. Ф. Гартвиг понимал, что обучение в школе должно быть разнообразным, особенно детей младшего и среднего возраста, поэтому в младшем и среднем звене он наряду с трудовым применял метод драматизации – небольших драматических постановок. Ученики читали материал по истории в ролях, готовили инсценировки исторического события на основе изучения художественной и научно-популярной литературы, играли в путешествия по странам и континентам.

«Эти так называемые «представления», – писал А. Ф. Гартвиг, – помимо внешнего интереса, который они представляют для детей, любящих видеть жизнь в действии, заставляют их глубже переживать историческое прошлое, ассоциировать с познавательными процессами процессы эмоциональные, базировать работу отвлеченной мысли на конкретных образах». Мини-постановки интересны для детей, поскольку показывают жизнь людей давно минувших эпох. В процессе игровой деятельности осуществляется профилактика вербализма, когда слова не связаны с конкретными делами и сознание как бы работает на холостом ходу, не получая требуемой нагрузки. Содержание предмета «отходит от живой действительности, в данном случае исторической, в область готовых формул и обобщений, принятых на веру» (204, 21).

Методика обучения А. Ф. Гартвига соответствовала учению Лая: «Обучение должно по возможности носить характер переживания, фактического опыта, исходить от собственных переживаний и опыта учеников и основываться на них» (38, 397). Театральное действие заставляет детей переживать историческое прошлое, заостряя внимание на конкретных образах, «ассоциировать с познавательными процессами процессы эмоциональные». При драматизации историческое содержание с особой силой действует на воображение – неизбежный спутник восприятия, и эмоции овладевают душой ребенка. Задача учителя подобрать такой материал для постановок, который мог бы затронуть лучшие стороны детской души и придать их эмоциям нравственную ценность (116, 94).

Готовясь к представлению, учитель подбирал небольшие пьесы на историческую тематику или давал учащимся материал, который они приспособляли для «представления». А. Ф. Гартвиг предлагал выдвигать на роли наиболее дельных и авторитетных учащихся и по очереди поручать им постановку. Избранный «режиссер» распределял роли, давал задания по изготовлению кое-какой бутафории. Перед началом урока он подавал учителю записку с обозначением темы, приготовленной к исполнению, и список «актеров». За 10–15 минут до окончания урока режиссер вступал в свои права. Одних он посылал за реквизитом – кружками и табуретками, другим давал указание поставить стол и разместить декорацию, третьих усаживал на определенные места. Наконец, все готово к представлению, и класс «впивается глазами в происходящее на авансцене и с жадностью впитывает в себя воспроизводимые объекты».

* * *

Развитию учащихся, их самостоятельности и творческих сил должны были способствовать методы трудовой, лабораторно-бригадный, исследовательский, применяемые в первые годы советской власти. Во время лабораторных занятий использовались пособия нового типа, не ставившие целью дать связное изложение учебного материала. Так, «Рабочие книги по истории для старших классов» А. А. Введенского и А. В. Предтеченского содержали материал по отдельным темам. В них имелись задания, целевые установки по их выполнению, заключительные очерки, вопросы для повторения при подготовке к конференции, а также литература для домашнего чтения.

Ученики знакомились с целевой установкой, изучали приведенные в книге источники, писали ответы на вопросы. Потом им оставалось только прочесть небольшой заключительный очерк, сделать выводы по теме. Проработка темы заканчивалась конференцией с докладами учащихся и заключительным словом учителя.

Исследовательский метод предусматривал выполнение заданий-подрядов. Их разрабатывали учителя и давали для выполнения бригадам учащихся по 5–6 человек. В задания-подряды входило рисование схем, карт, изготовление костюмов и вооружения, моделирование. Два-три рисовальщика бригады работали дни и ночи, готовясь к годовому отчету. Весной при подведении годового отчета в школах открывались выставки работ учащихся, на которые приглашались родители и гости.

Так, в ходе работы по комплексной теме «Изучение деревни в прошлом и настоящем...» изучались феодально-крепостнические отношения. Сначала ученики изучали источники и литературу по теме, потом беседовали с крестьянами и знакомились с их бытом, посещали экскурсии. На основе собранного материала они готовили доклады «Взаимоотношения крестьян и помещиков», «Крестьянское хозяйство», «Крестьянские волнения», иллюстрируя их диаграммами, показывающими соотношение крепостных и свободных крестьян к середине XIX в., соотношение числа барщинных и оброчных крестьян по губерниям и уездам.

В советской школе 20-х гг. XX в. идеи Вильгельма Августа Лая переносились на изучение исторического материала под названием трудовой метод. Только если у В. А. Лая обучение шло от знаний – к действиям, то в советской школе наоборот, от действий – к знаниям. Получение знаний предусматривалось через историческое моделирование, реконструкцию различных исторических объектов.

Так, методист Н. Г. Тарасов организовал в московской гимназии № 5 исторический кабинет, где учащиеся делали модели, например, жилища первобытного человека, египетские пирамиды, замки феодалов или дворянские усадьбы XVIII в. Обучение продолжалось при посещении с учениками исторического музея. Здесь Н. Г. Тарасов ученикам никаких пояснений не давал. Просто он распределял учеников по бригадам в 5–6 человек и предлагал им рассмотреть несколько витрин и подготовиться к проведению экскурсии. Рассматривая экспонаты, ученики продумывали рассказ по своей теме. Минут через 20 они начинали проводить экскурсию, в конце которой учитель делал обобщение по теме.

Школьники проводили работу по «реконструкции» различных предприятий прошлого, например, московской текстильной Прохоровской фабрики конца XIX в. На фабрике учащиеся изучали организацию и технику производства, труд рабочих. Они выясняли связи фабрики с рынком, с жизнью округа, историю текстильной промышленности.

В качестве средства формирования социально-активной личности выступало применение полученных знаний на практике. Школьники проводили беседы с крестьянами и рабочими, выступали с докладами, организовывали манифестации и спектакли в дни революционных праздников. В настоящее время в таком виде невозможно реализовать трудовой метод обучения истории. Лишь в какой-то степени приближается к нему метод проектов.

Что касается коллекционирования исторических древностей, то и сейчас при школах можно найти интереснейшие музеи истории, в которых собраны предметы старины и другие экспонаты, представляющие интерес для учащихся. Незначительное число часов, выделяемых на изучение истории, не позволяет изготавливать на уроках модели и макеты на историческую тематику. Однако в ряде школ учителя-энтузиасты проводят творческие работы с детьми во внеклассное время, организуя выставки детских поделок.

Советские методисты критиковали приемы работы А. Ф. Гартвига, полагая, что его метод драматизации переносит приемы внеклассной работы на урок и ведет к отрицанию классно-урочной системы преподавания (162). В настоящее время мало кто разделяет эту точку зрения, и мини-постановки находят достойное место в урочной работе, хотя из-за лимита учебного времени редко применяются на уроках. Чаще можно услышать рассказ учителя с элементами драматизации и персонафикации.

Повторение изученного

В дореволюционной русской школе существенное внимание уделялось повторению пройденного материала. Не случайно М. И. Демков говорил о возможно частом и умном повторении как главном секрете успешной деятельности учителя. Цель повторения в том, чтобы дополнить и обобщить ранее изученное, содействовать упражнению умственных способностей ученика, а не только проверять усвоение знаний. Этой же позиции придерживался С. Ламовицкий, отмечая, что «без постоянных повторений всякое знание имеет стремление улечься из памяти; кто не повторяет старого, тот забывает его» (154, 173).

В 70-е гг. XIX в. Министерство народного просвещения требовало, чтобы урок состоял из чтения учебника и разъяснений учителя, заучивания учениками имен и фактов, их постоянных повторений, о чем и говорилось в циркуляре МНП от 31 июля 1872 г. Основательность преподавания достигается «не сообщением большого количества фактов, а возможно лучшею переработкою и уяснением их при более частых и разнообразнейших повторениях» (12, 551–552).

Конкретные рекомендации по проведению пройденного содержались в официальных документах Министерства народного просвещения более позднего времени, в частности 90-х гг. Отмечалось, что прежде всего повторение должно учитывать состав класса, объем пройденного материала и степень умственного развития учащихся. Такое повторение включает в себя различные аспекты работы и может состоять в: 1) кратком перечислении учениками основных событий и дат, в пересказе подробностей о важнейших событиях и выдающихся личностях истории; 2) систематизации и расположении изученного материала по группам; 3) группировке учениками старших классов в одно целое разрозненных в учебнике, но однородных по своему составу материалов; 4) сопоставлении однородных явлений в разных государствах; 5) умении различать в тех или других событиях причины и следствия, причины и поводы, побуждения и цели (20, 135).

Эти идеи находят отражение в появившихся в печати многочисленных статьях, а также разделах методических пособий по вопросам повторения в школе, в частности К. А. Иванова. Как писал он, постоянное классное повторение из урока в урок всего самого первостепенного, самого существенного, позволит ученикам видеть в истории нечто целое. Вопросы при повторении должны касаться не мелочей, а наиболее важных фактов. Второстепенное, что потребуется лишь

на итоговом экзамене, следует и повторять перед экзаменом, поскольку вскоре маловажные сведения забудутся. Повторение – это не механическое воспроизведение изученного, а его обобщение, сопоставление и установление сходства или различия между историческими явлениями. Главное в том, чтобы ученики «не путали эпохи, лица и события», научились понимать смысл исторических явлений, полюбили бы историю и навсегда сохранили интерес к истории как к науке, интересовались беллетристикой.

На уроке надо повторять события прежние (предшествовавшие изучаемым), синхронные и однородные по значению. Повторение не следует ограничивать темами 2–3 последних уроков, главное, чтобы вопросы учителя «вытекали» из потребностей текущего урока.

В своих рекомендациях М. И. Демков предлагает в основу повторения брать центральное положение, центральную мысль и вокруг нее группировать все остальное. Как уже отмечалось, следует исключать подробное повторение всего изученного. Цель повторения: выделять главное и обобщать материал с точки зрения системности обучения, связывать воедино и систематизировать пройденное, оценивать значение важнейших фактов.

Повторение нужно для создания полной и цельной картины всего исторического периода, для прочного и осмысленного усвоения изученного. Причем повторение пройденного должно идти непрерывно. На уроках надо возвращаться к пройденному, базируясь на нем. Каждый период или большой раздел должен завершаться повторением, чтобы усвоить основные черты и процессы, характеризующие данный период. Весь годичный курс повторяется в конце учебного года. Такое повторение дает цельное представление о курсе, позволяет уяснить длительные исторические процессы, эволюции.

Таким образом, повторение может быть «частным» – по темам урока, главам и «общим» – по наиболее важным разделам учебника в конце учебного года. Кроме того, оно может быть вступительным и заключительным. Цель вступительного повторения в том, чтобы напомнить главные события и явления, результаты пройденного раздела перед началом изучения нового раздела. Такое повторение позволяет показать непрерывность развития в истории человечества. Так, перед началом изучения курса истории Средневековья следует «суммарно» повторить историю Древнего мира. «Только в таком случае можно надеяться, что ученики будут более твердо знать исторические факты, по крайней мере главнейшие, и более ясно представлять себе ход событий во всеобщей истории» (199, 29).

Как правило, заключительное повторение в дореволюционной школе проходило в последний год обучения в выпускном классе. В соответствии с концепцией всемирно-исторического развития цель такого повторения в том, чтобы окончательно выявить «главные линии и основные черты» исторического процесса, охватить пройденное «как нечто целое» (33, 152).

Педагоги прошлого, разрабатывая структуру урока, старались включать в него и такое звено, как повторение. М. И. Демков предложил такую схему проведения комбинированного урока: подготовка к восприятию нового, активизация имеющихся знаний учеников по затрагиваемому вопросу; сообщение нового материала; его связь с имеющимися у учеников представлениями; повторение (сравнительное), включающее в себя систематизацию и применение знаний на практике. Чаще рекомендовалось прибегать к сравнениям аналогичных явлений, привлекая имеющиеся у учеников знания. Только так при выявлении причинной связи событий развивается «самостоятельность мышления» учащихся.

Ученикам предлагалось сравнить переход от монархической формы правления к республиканской в Древней Греции и Риме. Или же, объясняя материал о земских соборах, рекомендовалось вспомнить сельский и волостной сходы; земские соборы сравнивались с французскими сеймами, полудье – со странствиями английских королей, «Русская Правда» – с «Салической Правдой» (лат. *lex Salica*) – правовым кодексом салических франков (233, 108).

Как писал Я. Кулжинский, чем-то исключительным представляется ученикам отсутствие формального голосования в Новгородской вечевой республике. Но если они сопоставят вече новгородцев с собранием спартанцев и вспомнят слова древнеримского историка Тацита («если предложение не нравится, отвергают его ропотом, если нравится, ударяют копьями одно о другое»), то им станет ясно, что формальный подсчет голосов появляется лишь на более поздней стадии развития политической жизни истории человечества. Ученикам возможно чаще надо давать материал для сравнений, избегая готовых сравнений. Я. Кулжинский предлагал ученикам сравнить определения славянского города, немецкого бурга и итальянского оппидиума, данные учеными разных стран.

Таким образом, «почти всякий урок по истории должен сопровождаться припоминанием или предшествующих связных событий, или данных однородных по значению и идее, или данных, одновременных с данными урока». Такие связи создают фундамент для «исторического здания» урока (148, 302).

Чтобы облегчить ученикам в дальнейшем воспроизведение изученного материала, учитель ранее на текущих уроках, предшествующих повторению, обращает внимание учеников на характерные черты событий, трудные места в изучаемом материале, на основные факты и выводы. К ним учитель обязательно возвращается на повторительно-обобщающих уроках.

Важнейшая функция повторения – это установление связи новых представлений с ранее полученными. Чем разностороннее и теснее эти связи, тем лучше и прочнее усваивается новый материал. Учеников следует приучать останавливать свое внимание на однородных исторических явлениях, сопоставлять и сравнивать разнородные и резко «оттенять» противоположные. При подготовке к урокам учитель выясняет, какие факты, явления могут быть связаны между собой, что можно сравнить с известным ученикам ранее.

От представлений ученики переходят к понятиям. Общие понятия должны быть представлены в типичных образах, то есть единичных, но характерных случаях (репрезентативных типах), в которых ученик по крайней мере мог бы всегда чувствовать (если не понимать) проявление общих начал.

При изучении теоретического материала ученикам предстоит усвоить главнейшие явления и факты, понять смысл событий и причинную связь между ними. На уроках истории их учат рассуждать, анализировать, подводить данный конкретный случай под общее правило, делать выводы, выявлять связи между историческими явлениями. В этом помогают приемы сравнения, синхронистического обзора и обобщения. В процессе повторения активизируется воображение учащихся, тренируется их память.

Постоянное повторение на уроках истории вполне отвечает физиологическим процессам памяти. Однако «повторять следует спустя короткий промежуток времени после изучения, потому что на большом промежутке времени повторение становится часто бесполезным. И это понятно почему. Когда мы получили какое-нибудь впечатление, и у нас, выражаясь физиологически, остался след его, то не нужно дожидаться, пока этот след сотрется, а нужно повторять впечатление, чтобы уже соответствующий след сделать глубже» (51, 12).

Российские методисты изучают труды по психологии иностранных ученых, например профессора философии Гарвардского университета Джеймса, и ссылаются на них в своих исследованиях. Как писал Джеймс, «секрет хорошей памяти состоит в том, чтобы образовывать с каждым фактом, который мы стараемся запомнить, возможно более

многочисленные и разнообразные ассоциации. Каждое ассоциированное впечатление представляет собою... крючок, за который его и можно бывает зацепить и выудить, когда оно опустится ниже уровня сознания. Группа связанных таким образом крючков составляет целую сеть, которая и вплетается в общую ткань нашего сознания». В то же время для хорошего запоминания требуется системность преподавания. Исторические знания легко забываются именно потому, что они в сознании учащихся не систематизированы, новые знания должны тесно примыкать к старым, находя в них опору.

Для осознанного понимания истории нужно связное, а не отрывочное изложение событий, привязка их к конкретному месту и времени. Надо отказаться от механического повторения, в частности, дат. В элементарный курс следует вводить небольшое число основных дат при постепенном расширении их количества. Сначала это должны быть даты, обозначающие события, существенно повлиявшие на жизнь народа. И лишь при повторении, когда введенные в обучение даты будут основательно усвоены, привлекаются новые дополнительные даты. В курсе отечественной истории к основным датам можно отнести основание Русского государства, крещение Руси, распад страны на самостоятельные уделы, покорение Руси монголо-татарами, возвышение Москвы, Куликовская битва, объединение Руси при Иване III, свержение ига монголо-татар. При повторении учитель давал следующие дополнительные даты: княжение Владимира Мономаха, Андрея Боголюбского, Невская битва, годы царствования Ивана Грозного. Важнейшие даты истории необходимо навсегда сохранить в памяти «путем постоянного повторения и соединения их с рассказом» учителя (213, 127).

Обязательным хронологическим данным в младшем курсе, писал Д. И. Иловайский, «я придаю большую важность; эти данные должны быть твердо усвоены, и выбор их должен быть сделан тщательно. Они служат гвоздями, закрепками, на которых должно быть утверждено усвоение всего гимназического курса истории» (290, 65).

Чтобы хронология легко усваивалась, надо осуществлять внешнюю и внутреннюю связь событий с учетом возрастных особенностей детей. Рассказывая о нападении монголо-татар на Русь, учитель подводит учеников к мысли о неизбежности поражений Руси в битвах с монголо-татарами в 1223 и 1240 г., напоминая им о последствиях распада Руси на уделы в 1054 г. Ученик не поставит на ленте времени 1480 г. раньше царствования Ивана III, поскольку ему ясно, что свержение монголо-татарского ига явилось результатом объединения Руси

при Иване III. При изучении и повторении фактов надо выявлять взаимосвязь событий, называя соответствующие даты, поэтому учитель часто спрашивает учеников: «От какого события зависело другое, случившееся в таком-то году и почему?»

Следует проводить группировку исторических фактов, учитывая особенности географического расположения стран, а сведения, относящиеся к религиозным верованиям, политическим учреждениям, войнам, и пр. факты надо группировать также по признаку их хронологической однородности, одновременности или последовательности.

При изучении курса истории ученики должны сопоставлять события и даты по странам и векам. Так, на уроке, посвященном свержению монголо-татарского ига, учитель предлагает ученикам следующую систему вопросов: когда турки появились в Малой Азии и завоевали Иерусалим и Египет? Ранее или позднее монголо-татарского нашествия и насколько? Сколько времени продолжались крестовые походы? На сколько времени позже татарского нашествия был последний крестовый поход? В какие годы турки окончательно подчинили своему игу народы, родственные русским по языку, религии, обычаям и нравам? Сопоставьте эти годы с этапами борьбы Руси с монголо-татарами – 1380 г. и 1480 г. Сопоставьте продолжительность ига монголо-татар в Русском государстве с продолжительностью борьбы стран Европы, Византии и славян с турками до окончательного завоевания Балканского полуострова (148, 255–256).

Такой «аналитический» урок возможен лишь в том случае, если повторение предлагает новые комбинации подачи материала, иные условия и иную форму работу, чем было при объяснении этого же материала. Иной подход потребует иного хода мышления ученика, умения приложить новые знания к старым в иных условиях и в иной форме, что приведет не только к усвоению материала, но и к дальнейшему развитию мышления ученика. Запоминание при этом будет основываться на деятельности рассудочной, на анализе, выявлении закономерностей («подведение данного случая под общее правило»).

На уроках повторения устанавливались внутрикурсовые связи по истории западноевропейских стран, но в ином порядке и последовательности, чем при первичном прохождении курса. Если историю проходили по эпохам – Возрождение, Реформация, то повторяли по странам, выделив, например, всю историю Франции, Англии в XVI–XVIII вв., как это предлагал делать Н. И. Кареев. Методист

Н. И. Покотило ссылался на удобства учебников Н. И. Кареева, в конце которых излагается история каждого государства в отдельности с указанием тех параграфов, в которых говорится об этих государствах.

Установление межкурсовых связей проводилось при повторении курса всеобщей и русской истории учениками младшего возраста. Такое итоговое повторение у Д. И. Иловайского включало в себя наиболее общие вопросы и задания следующего характера: 1) Что такое история, и как она подразделяется по периодам? Какие народы и какие государства по преимуществу составляют предмет всеобщей истории? 2) Назовите важнейшие русские княжества и имена самых влиятельных князей в удельный период. 3) Перечислите важнейшие события и лица эпохи Реформации. 4) Назовите важнейшие события на Руси от прекращения династии Владимира Мономаха до Петра Великого. 5) Перечислите государей дома Романовых и обозначьте хронологию их царствований (77, 319–320).

С новыми комбинациями изученного были связаны задания развивающего характера, предлагаемые А. Кролюницким своим ученикам на уроках повторения: 1) сравнить изменение границ, территории на разных этапах истории государства; 2) выяснить природные условия страны, их преимущества и недостатки; 3) определить значение исторической личности и связанных с ней событий; 4) найти самое главное в изученном; 5) выявить аналогию между однородными событиями, народами, учреждениями, характером религии.

Для прочного усвоения изученного во время объяснения следует применять дополнительные приемы преподавания: меловой рисунок на доске фрагмента карты страны; схематичный чертеж территории современной страны с обозначением увеличения или уменьшения ее границ; обозначение на настенной карте меловыми линиями маршрутов передвижения войск, например похода Александра Македонского.

С условно-графической наглядностью ученикам желательно работать в своих тетрадах и по материалам на печатной основе. Для письменного повторения А. Кролюницкий подготовил специальный «задачник», представлявший собой руководство для учащихся и показывающий в первой части, «в каком порядке к каждому уроку они должны вести повторение и какие упражнения для лучшего усвоения пройденного они должны сделать, будут ли эти упражнения касаться хронологии или изучения карты». Во второй части «задачника» содержатся заготовки для синхронистических, хронологических и родословных таблиц по государствам. В третьей части приведены контурные карты. Таким образом, данный задачник напоминает

современные рабочие тетради по истории. Правда, А. Крольоничский предлагал такой задачник соединить с конспектом, в котором «вся история излагается в кратких указаниях по отдельным странам». Этот конспект обычно составляли сами ученики под руководством учителя (148, 312).

На повторительных уроках ученики А. Крольоничского проводили синхронистическое повторение фактов; определяли продолжительность периодов, время существования государств, династий; характер исторических явлений в жизни конкретного государства и народа; выявляли значение и роль, которую выполняла та или иная страна в конкретный период; давали характеристику исторических личностей.

Работая в 5 классе в соответствии с рекомендованной Министерством народного просвещения программой, К. А. Иванов из четырех недельных уроков один выделил на повторение изученного. На этом уроке он знакомил учеников с основными источниками по истории средних веков, используя хрестоматию М.М. Стасюлевича; читал и пересказывал рыцарский роман; рассказывал о средневековом быте по коллекции картин издателя Юлиуса Лемана и своим очеркам из серии книг для детей; составлял с учениками класса и при активном их участии краткий конспект курса истории средних веков. При этом одни ученики чертили карты, другие выполняли письменные работы, третьи фотографировали исторические учебные картины; четвертые рисовали родословные таблицы. Официальные программы Министерства народного просвещения по истории считали весьма полезным и желательным «составление учениками под руководством преподавателя конспектов, синхронистических таблиц для всеобщей истории и таблиц в календарном виде для отечественной истории» (20, 135).

Привлекая учеников класса к различным видам деятельности, К. А. Иванов думал об их психологическом комфорте и заранее предупреждал, что неудачные ответы учеников не повлекут за собой никаких отрицательных последствий, речь идет лишь о совместной работе, сотрудничестве учителя и учащихся. «Возбуждая в них интерес серьезностью постановки дела, – писал исследователь, – я в то же время вселяю в них то душевное спокойствие, без которого не мыслима никакая серьезная работа» (133, 67).

Придавая огромное значение повторению, К. А. Иванов давал такие советы учителям по его проведению (223, 23):

- Установите перспективу исторических событий, выделите самое существенное, важное и поставьте себе задачей помочь ученикам усвоить именно эту перспективу.

- Снабдите текст учебника необходимыми комментариями, «расцветите его».
- Постоянно проводите классное повторение важнейших фактов, чтобы приучить учеников видеть в истории нечто целое.
- Систематически сопоставляйте эпохи и события всеобщей и отечественной истории, что сделает такое сопоставление цельным и определенным, более осмысленным.

Реализуя эти положения, учителю необходимо было согласовывать те отделы, где курсы «тесно соприкасаются между собою», это, например, темы о войнах России с Наполеоном, Восточный вопрос, история славянства. Эту, последнюю, проблему излагать учителю предлагалось так, чтобы «учащиеся получили ясное понятие о “славянском мире” в его целом, включая в этот мир Россию» (5, 89).

Усвоение изученного часто проверялось во время фронтальной беседы с учениками. Этому приему урока дореволюционная школа придавала большое значение, поскольку при помощи вопросов и ответов можно было убедиться, насколько усвоено учениками пройденное (199, 29). Беседа должна быть направлена на уяснение учениками внутренней связи и смысла усвоенных фактов. Она помогает развивать логическое мышление учащихся, активизирует их самостоятельность.

Даже у младших школьников надо развивать мышление, умение самостоятельно подходить к решению конкретного вопроса. В ходе беседы с учащимися среднего и старшего звена, задавая вопросы, необходимо довести учеников «до уразумения сущности тех отношений, которые выражаются приведенными фактами, насколько это допускает умственная зрелость учеников» (208, 591).

В младших классах учитель пытается при помощи наводящих вопросов помочь уяснить ученикам связь и смысл событий. Учитель предлагает ученикам вопросы, которые помогут им восстановить по частям сообщенный материал. Конечно, подобная методика работы не допустима, если учитель хочет художественным рассказом произвести на учеников цельное впечатление.

Чем меньше возраст учеников, тем чаще надо ставить вопросы повторительного и наводящего характера. Именно наводящие вопросы должны помочь ученикам уяснить сущность фактов, быстрее и легче схватывать рассказ, последовательность и соотношение его частей, внутреннюю логику. Специально подготовленная и разработанная система вопросов допустима и при предварительной подготовке учеников к занятию. Так, ученики 5 класса Я. Г. Гуревича заблаговременно получали общие вопросы, ответы на которые им надо будет дать на ближайшем занятии.

В младших классах ученики упражняются в применении знаний, устанавливают аналогии между предметами, внешние связи. Стереотипно происходит здесь описание предметов и простейших явлений, хотя в ряде случаев предлагается и измененная форма воспроизведения учебного материала. В старших классах происходит дополнение и углубление пройденного, прослеживается взаимная связь фактов и явлений, осуществляется общий обзор событий. Старшеклассники учатся обдумывать всесторонне, с разных точек зрения, рассматриваемый вопрос. Поскольку повторение важнейших проблем истории «требуется значительного времени», то для старшеклассников выделяли специальные дни для повторения пройденного, так называемые дни репетиций, обычно раз в две недели. Репетиции проводили после изучения крупных разделов и тем истории, чтобы ученики имели возможность обобщить сразу целый ряд изученных явлений.

У преподавателя Н. П. Покотило к репетиции готовился весь класс, но отвечали на повторительном уроке человек десять, взяв по одному вопросу темы. Ответы учеников базировались на внутрикурсовых связях, в результате чего «каждый вопрос проводится настолько далеко в глубь веков, насколько возможно». Это положение Н. П. Покотило иллюстрировал на примере процесса превращения дворянства в привилегированное сословие в конце XVIII в.: «Указывая меры Елизаветы Петровны относительно дворян, надо обязательно связать их с мерами Анны и вспомнить положение дворянства при Петре, то же самое при изучении мер Петра III и Екатерины II. Благодаря этому факты потеряют свою случайность, встанут в стройный ряд, сделаются только звеньями целого процесса, что они и есть в действительности» (168, 29).

Повторение пройденного у Н. П. Покотило проходило на каждом уроке после ответов учащихся по домашнему заданию. Ученики получали несколько вопросов по основным «базовым знаниям» в связи с изучаемым материалом на текущем уроке. При такой работе уже через несколько месяцев все существенное будет хорошо усвоено, ведь учитель не позволял ученикам забыть самое главное.

Чтобы приучить ученика к осмысленному чтению учебника, Я. Г. Гуревич давал им задание самостоятельно прочитать новый параграф и письменно сформулировать возникшие у них при чтении вопросы. Письменная форма позволит им точнее составить свои вопросы, касающиеся, прежде всего, выявления мотивов действий, причин и следствий явлений, их взаимосвязи. Ознакомившись с вопросами, учитель разрабатывает содержание следующего урока так, чтобы навести учеников на мысли, позволяющие разъяснить возникшие

вопросы, что «будет гораздо полезнее для них, чем давать им постоянно готовые объяснения, устраняя таким образом проявление всякой самостоятельности их» (210, 75).

Поскольку значительная часть нашего мышления состоит в том, что мы ставим вопросы и даем на них ответы, то одно из испытаний для учеников может заключаться в том, сколько вопросов ученик «может задать по поводу данной части предмета». Чем больше вопросов, тем лучше мышление ученика.

А. Гартвиг предлагал разрабатывать вместе с учениками из урока в урок специальные вопросники для выделения существенных фактов курса истории. По вопроснику на текущих уроках проходят взаимные опросы учеников, причем и сам спрашивающий должен знать ответ на вопрос. Такие вопросники позволяют ученикам повторять «строго очерченный круг сведений» к текущему и повторительно-обобщающему урокам, к экзаменам (114, 26).

В последний год обучения перед выпускниками стояла задача повторить самое главное из курсов отечественной и всеобщей истории. При подготовке к выпускным экзаменам внимание обращалось на «главные линии и основные черты» истории, что позволяло ученикам увидеть в пройденном нечто целое, выделить закономерности всемирно-исторического процесса. Заключительное повторение, а также вся предыдущая система повторения и обобщения знаний приводила к высоким результатам и качеству знаний учащихся дореволюционной русской школы.

* * *

По ходу объяснения учитель различными путями проводит текущее повторение. Под этим видом повторения понимают воспроизведение ранее пройденного материала, установление органической связи между старым и новым, а также систематизацию, обобщение и углубление имеющихся у учеников знаний по теме, разделу или всему курсу в целом.

Таким образом, при текущем повторении недостаточно только воспроизвести пройденный материал. Задача этого повторения в том, чтобы не допустить забывания ранее изученного, сделать знания прочными, связать новые знания с ранее полученными, обобщить, систематизировать и углубить пройденное. Следует иметь в виду, что даже хорошо понятое и один раз правильно воспроизведенное без повторения не запоминается. Текущее повторение и обобщение изученного материала может носить характер вводного или быть в тематической связи с содержанием урока. Обобщение – это выделение главного и общего.

На контрольном уроке по теме или разделу осуществляется поэтапный контроль знаний и выявление пробелов в знаниях учащихся. Среди приемов работы может быть исторический диктант или тестирование, составление синхронистической сравнительной таблицы или заполнение контурной карты. Учитель применяет также методы контроля, чтобы установить, в какой мере ученики помнят изученный материал или какова их способность воспринимать и удерживать в памяти полученную на уроке информацию. В этих целях проводят письменный опрос по только что изученному или объясненному учителем новому материалу. Ученикам полезно сравнить письменную работу с соответствующим содержанием учебника, выявить имеющиеся недостатки.

К контрольному уроку близок по своим задачам урок проверки и учета знаний. На таком уроке не ставится задача обобщения знаний, а стоит цель их выявления и оценки. Отсроченная проверка требует усвоения опорных фактов, отработки базовых знаний. Начинается урок со вступительного слова учителя о той тематике, которая будет повторяться письменно или устно. При фронтальной беседе учащиеся класса привлекаются для дополнений и исправлений ответов товарищей. Для письменной проверки учитель заранее подбирает тесты или намечает варианты заданий, продумывает эталоны ответов. Результаты письменной работы учитель разбирает на одном из последующих уроков. Или же сами ученики после домашней подготовки проводят взаимное рецензирование работ.

Осмыслению и обобщению изученного материала служат уроки обобщающего повторения по проблемам, темам, разделам курса и итогового повторения по курсу в целом. Цель их систематизировать знания и создать целостную картину события; раскрыть новые связи и отношения изученных фактов и процессов; помочь учащимся от знания отдельных фактов перейти к их обобщению, от раскрытия их сущности – к причинно-следственным связям.

Повторительно-обобщающие уроки могут быть в виде практической работы или беседы. Беседа преобладает в среднем звене учащихся. Учитель проводит ее по заранее продуманному плану. Обсуждается каждый пункт плана по вопросам, органически связанным друг с другом. Обсуждение может проходить в ходе развернутых ответов отдельных учащихся.

Повторительно-обобщающий урок может включать в себя не только устные ответы, но и письменные работы учеников: решение задач, выполнение заданий, тестов, заполнение хронологических, синхронистических, систематизирующих таблиц.

В конце учебного года проводят уроки итогового повторения. Это может быть аналитико-обобщающая беседа или лекция учителя. Их цель закрепить у учеников знания важнейших фактов, обобщить и подытожить изученное, проследить важнейшие процессы от начала до завершения. Таким образом, пройденное повторяется по сквозным проблемам, а не в той последовательности, что на текущих уроках истории. Такие уроки вырабатывают у учащихся определенную точку зрения на изученные события истории. Учащиеся применяют имеющиеся знания, работая с таблицами, графиками, логическими схемами. В их выводах и обобщениях содержатся элементы новых знаний. Итог обсуждаемым проблемам подводится в развернутом резюме учителя.

Завершается итоговое повторение к экзаменам консультацией, на которой учитель отвечает на вопросы учеников и раскрывает наиболее сложные проблемы, предупреждает учеников о типичных ошибках. Учитель дает рекомендации о примерной структуре ответа, о применении исторических карт, атласов, документальных материалов.

Цель домашних заданий, репетиций и экзаменов

Методистов прошлого волновала проблема назначения домашних заданий. Так, русский педагог Н. Н. Запольский считал, что домашние задания воспитывают любовь к труду, превращают труд в радость и удовольствие; приучают к самостоятельному продумыванию изучаемых вопросов; учат детей управлять своей волей; вырабатывают привычку рационального использования своего времени; и, наконец, способствуют прочному усвоению и правильному применению полученных знаний. Он одним из первых поставил вопрос о связи домашних заданий с содержанием урока и методикой его проведения (221, 54). На уроке ученикам надо показать отношение новых фактов к уже изученным, выяснив причины и эволюционные связи между фактами, сходство и различие явлений (140, 74).

От характера проводимых уроков и от поставленных задач будут зависеть формы, виды и цели домашних заданий. В младшем звене домашние задания преследуют прежде всего повторение изученного. В средней возрастной группе домашние задания частично преследуют цель повторения, а частично подготавливают учеников к получению новых знаний. В старших классах домашние задания готовят учащихся к восприятию нового на уроке, преследуют цель «накопления материала», который потом будет использован учителем для раскрытия фактической и теоретической сторон курса истории. На этом этапе учащиеся переходят от деятельности подражательной к самостоятельной работе.

Правильная организация домашних заданий на текущем уроке зависит от типа предстоящего урока и от характера предварительной подготовки к нему учащихся. Методисты внедряли в учебный процесс специальные приемы работы, призванные облегчить ученикам выполнение домашней работы. Так, в конце урока пройденный материал предлагалось кратко воспроизвести одному из учеников в связном изложении. Рекомендовалось также в конце урока составлять с помощью учеников класса небольшую план-схему предстоящего ответа на следующем уроке, а после завершения изучения темы – хронологические таблицы с основными датами, требующими прочного запоминания.

А можно ли вообще отказаться от домашних заданий, насколько они необходимы для процесса обучения? На этот вопрос в ходе практической работы дали ответ преподаватели коммерческих училищ. Они полагали, что в центре обучения должна быть самостоятельность учащихся, способная развивать самостоятельность их суждений на основе изучения современных концепций исторического процесса, и прежде всего эволюционизма. В преподавании гуманитарных дисциплин они обращали внимание на эволюцию нравственных идей, культурно-технические достижения общества, творческую деятельность человека. Такой подход призван был выработать положительные качества ума и характера учеников, их поведения, определенную направленность личности. Знания должны стать более жизненными, конкретными, старшеклассники должны уметь применять их в повседневной жизни.

Исходя из поставленных задач, учителя избегали систематического изложения учебного материала, а лишь «колоритно и одушевленно» истолковывали самостоятельно полученные учениками знания. Первоначально они не давали домашних заданий ученикам, поскольку весь материал урока разучивался общими усилиями класса. Они не ставили оценок и не проводили экзаменов в конце года, считая, что устранение балльной системы и экзаменов даст возможность поставить на первый план сам процесс изучения нового, а не контроль, который отнимает много времени. Но такая система обучения в коммерческих училищах себя не оправдала, и вскоре для учета успеваемости и работы учеников ввели «индивидуальные листы». В дальнейшем проводили экзамены не столько для контроля знаний, сколько для закрепления и систематизации пройденного (283, 111).

Педагоги убедились в несомненной пользе предварительных репетиций и экзаменов, которые позволяли ученикам сосредоточиться на всем пройденном учебном материале, увидеть его в целом, как

нечто единое среди многообразия фактов и явлений. При ответах они воспроизводили самые «существенные понятия и мысли». Однако экзамены превратятся в интересное для детей занятие лишь в том случае, если в течение всего учебного года из урока в урок тщательно отрабатывались факты, на специальных обобщающих уроках определялись главные руководящие идеи, а на репетициях факты и идеи приводились в связь и раскрывалось их определенное соотношение.

И все же, несмотря на всю значимость, экзамены не пользовались популярностью среди учащихся и учителей. В начале XX в. педагоги признали репетиции «безусловно вредными», а экзамены, как меру «не педагогическую», потребовали вообще отменить (6, 10).

* * *

Как известно, в новой советской школе после октябрьского переворота были отменены экзамены, взыскания, балльные оценки знаний учащихся и домашние задания. Перевод учащихся из класса в класс и выпуск из школы должны были проводиться по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Однако, как и в дореволюционных коммерческих училищах, эта попытка оказалась не плодотворной, и от нее в 30-е гг. полностью отказались.

В наше время также выдвигаются определенные требования к домашнему заданию. Оно должно быть конкретным и соответствовать цели урока, быть разнообразным, посильным и доступным, учитывать новые умения учащихся. Следует указывать учащимся и то старое, что надо повторить для усвоения нового на следующем уроке. Таким образом, дома ученики начинают подготовку к предстоящему уроку.

Домашняя работа предполагает не только задания для всего класса (связный и последовательный пересказ текста, ответы на вопросы, рассказ по картине, заполнение контурной карты, составление плана расположения города), но и дополнительные дифференцированные задания. Кроме вопросов и заданий учебника, среди дополнительных могут быть задания по составлению сравнительной таблицы, схемы или диаграммы, кроссворда, подготовке сообщения на основе научно-популярной и художественной литературы, написанию аннотации. Возможны практические задания на длительный срок, например, сделать макет или модель, разработать эскиз памятника, корабля, собрать архивные и статистические данные. По выполнении такие задания оцениваются, отмечаются успехи учеников в познании истории.

Подготовка к новому уроку учителя включает анализ домашнего задания предыдущего урока. Именно по нему будет строиться опрос учащихся. Вопросы и задания рассчитаны на осмысление, углубление и систематизацию знаний. Они могут включать в себя элементы проблемности. Формулировка вопроса должна ориентировать учеников на изложение главного, основного, на сопоставление и анализ фактов, оценку исторических явлений. Вопросы по предыдущему материалу должны быть связаны с материалом опроса или с содержанием новой темы.

Следует подвести некоторые итоги по проблемам подготовки урока и его проведения. Передовая методика начала XX в. выдвинула ряд ценных положений, связанных со всем процессом обучения: 1. Основная задача классного занятия не опрос учащихся, а обучение истории. Учителю надо учить детей, а не просто контролировать знания. 2. На уроках необходимо применять самые разные методы обучения. Наряду с рассказом учителя широко должна использоваться беседа как средство осмысления материала. 3. Считалось невозможным навязывать учащимся готовые суждения и выводы; лишь на основе обоснования фактов они должны делать собственные выводы. 4. Требовалось давать для усвоения те знания и понятия, которые могут быть осмыслены учениками данного возраста и уровня развития (учет возрастных возможностей) (121, 91). 5. На уроке следует не только разъяснять новый материал, но и возбуждать в учениках стремление к дальнейшему самостоятельному пополнению и расширению знаний. 6. В обучении велика роль наглядности, для чего надо применять серии картин, использовать кинематограф, проводить экскурсии. 7. В обучении большое место принадлежит организации внеклассного чтения и постановке ученических докладов. 8. Заучивание учебника заменяется работой над разнообразным материалом под руководством учителя (122, 19).

Историческая география и терминология

На значение исторической географии в процессе изучения истории указывал видный методист Я. С. Кулжинский, в частности в своей полемике с А. Кролюницким (232). При изучении истории важно выяснить не только, где случилось, но и при каких условиях и на «какой сцене так произошло». Такой подход стал особенно значим после выхода в свет учебника по истории средних веков профессора П. Г. Виноградова. Н. П. Покотило считал, что с появлением этого учебника для преподавателей истории в средней школе открылась «новая эра», поскольку в книге П. Г. Виноградова раскрыта связь событий, показана эволюция

общества. С. П. Сингалевич называл учебник профессора П. Г. Виноградова «первым руководством нового типа» (175, 19). Вместе с тем заметил, что учебник вызывает страх у учащихся, считавших его трудным (175, 250). Несмотря на такую оценку, учителя в школьном преподавании пользовались именно этой книгой (261, 107).

П. Г. Виноградов показывал «место исторического действия» в связи с природными условиями и историческими процессами, происходившими в стране. Рассмотрение в единстве исторических и географических факторов позволяет установить между ними внутреннюю причинную связь (232, 14).

Стремясь показать значение «места исторического действия», А. Кролоницкий на уроках по теме монголо-татарского ига предлагал ученикам продумать ответ на следующий вопрос: почему в 1223 г. произошла битва на Калке, или вообще на юге Руси, а в 1237–1238 гг. – местом действия стал север страны? Первая часть вопроса заставляет учеников сообразить, что «иначе быть не могло, так как русские явились на помощь половцам, а половцы не хотели пустить татар в свои земли...». Вторая часть вопроса помогает уяснить, что «направление похода Батые определялось не столько его личной волей, сколько тогдашним распределением главных мест поселений на Руси» (148, 290–291).

Установление внутренних причинных связей между факторами истории и географии помогает ученикам четко уяснить, почему поселения славян возникли на западе и юге страны; почему на юге славяне не смогли приблизиться к самому морю; почему Киев и Новгород стали крупными центрами славян. Характеризуя местоположение Киева, учитель делает такое дополнение: «Во-первых, Киев лежит в речном, то есть дорожном узле, так почти прямо против него впадает в Днепр Десна, а немного сравнительно выше Припять, не говоря об Ирпене и Тетереве и более отдаленной Сожи, что, во-вторых, возле Киева проходила граница между лесом и степью» (232, 15).

Уже сама береговая линия и поверхность территории оказывали влияние на занятия населения, когда почва и климат становятся условиями исторического прогресса или тормозят общественное развитие. В частности, географические условия повлияли на складывание национального единства восточных славян и разъединение древних греков. В целом природные условия существенно влияют и на «историческую роль» народа той или иной страны (243, 13).

Историческая география также необходима при разъяснении терминов. Термин – это то, что означает данное слово (его первоначальный смысл). В обучении истории велико значение употребле-

ния правильного смыслового значения соответствующих терминов и понятий. Они выполняют свою познавательную роль в том случае, если в сознании всех учеников класса с ними связано конкретное и одинаковое содержание. Требуется специально продуманная система работы по переводу терминов из пассивного словаря ученика в активный. Термины легко усваиваются, если при первой встрече с ними учитель раскрывает их первоначальный смысл и показывает дальнейший генезис слова.

Термины объясняются по-разному. Так, если они обозначают предметы, то учитель просто демонстрирует их изображение. Или же демонстрируя рисунки, дает пояснение происхождения названий предметов, вооружения. Например, древнерусской рогатине дал название укрепленный на конце древка крепкий рог.

Возможно генетическое объяснение терминов: полюдьё – сбор князем дани по людям; объяснение при помощи подборки однокоренных слов: дань – давать – подаяние, промысел – промышлять – промышленность.

Часто учитель дает разъяснение этимологии слова. Так, русское слово *деревня* возникло от слов *деру*, *драть*. Прежде чем строить дом, хозяйственные постройки, подготавливали участок земли, выдирая кусты и деревья. Слово *горожанин* произошло от слова *город*, церковнославянское *гражданин* – от слова *град*. Слово *слобода* (поселок стрельцов, купцов или ремесленников, свободных от подати) происходит от древнерусского слова *свобода*.

Может быть объяснение географических названий, терминов путем их перевода на русский язык, например, Геллеспонт – *море Геллы*; Фермопилы – *Горячие ворота*; Пелопоннес – *остров Пелопса*; Месопотамия – *Междуречье*; прогресс – *движение вперед*; банкрот от итальянского *banka* (*скамья*) и *rotta* (*ломать*) – сломанная скамья. Если в средневековой Италии менялу денег уличали в обмане, то о его голову ломали скамью, на которой он сидел. Отсюда нетрудно понять и происхождение слова *банк*.

Некоторые термины объясняются по месту происхождения предметов. Так, пистолет именовался по месту изобретения – Пистоя в Италии. Такое же происхождение названия кинжального клинка – *байонет*, вставлявшегося в ружейное дуло. Во время огнестрельного боя байонеты висели у бойцов на поясе. Так названы они по имени города в Пиренеях – Байонны. По преданию, баски, дравшиеся с контрабандистами, израсходовав патроны, привязали к ружьям ножи и бросились в атаку. Во время Петра I байонеты были заменены штыками, надевавшимися на ружейные стволы сбоку.

На уроках истории надо обращать внимание на названия населенных пунктов и городов, рядом с древними, устаревшими и более не употребляемыми наименования давать современные: турецкая крепость Хаджибей – это Одесса, поселение Медиоланум – это Милан (148, 265).

Возможно объяснение слов с помощью синонимов: турнир – состязание. Иногда учитель обращается к фонетическим изменениям слова. С 1519 г. в немецком городе Иоахимстале начали чеканить монеты, которые по месту изготовления стали называть иоахимсталерами или просто талерами. От этого названия, измененного в соответствии с английской фонетикой, произошло название доллара.

Слово *царь* произошло от латинского *цезарь*. Оно, в свою очередь, происходит от личного имени Кая Юлия Цезаря, постепенно превратившегося в составную часть императорского титула. На Руси императоров Византии сначала называли цезарями, потом стали называть *царями*.

На уроках не следует применять термины, не созвучные эпохе. Так, говоря о русском государстве XIV–XV вв., нельзя употреблять термины солдаты, офицеры. Ведь в то время регулярной армии еще не было. К названиям более позднего времени относятся также слова *командир*, *патруль*, *барин*, *лакей*, *зал* (частично иностранного происхождения). Вместо них следует употреблять старые русские слова: *воевода* или *начальник*, *дозор*, *боярин*, *помещик*, *слуга*, *палата*.

Через слова-термины, свойственные данной эпохе, передаются ее эпические особенности. Рассказывая о битвах периода Древней Руси, учитель так характеризует вооружение русских воинов: меч-кладенец или булатный меч, копье червленое, лук тугой, стрелы острые.

* * *

В современной методике не применяется понятие историческая география, хотя при необходимости достаточно широко раскрывается географическая среда, например, при изучении стран Древнего мира. Внимание также уделяется разъяснению терминов и понятий, исторически возникших географических названий. На уроках истории Древнего мира учащиеся перечисляют страны, имеющиеся на карте Древнего Востока, а учитель разъясняет, что Египет, Малую Азию называют Востоком потому, что они расположены на восток от Западной Европы. Южное Двуречье принято называть Передней Азией, так как эта местность относительно Европы находится впереди остальных стран Азии.

Ученикам помогают определить примерную границу, отделяющую Европу от Азии. Условно эту границу проводят по Уралу, по реке Эмба до Каспийского моря, по рекам Кума и Маныч до устья Дона, по Азовскому, Черному, Мраморному, Эгейскому морям. Применяя прием «оживления карты», эту границу можно нанести на карту «Древние государства мира». Учитель показывает континент Евразия и его составные части.

Для уяснения сущности географических названий на уроках раскрывается их смысл, например происхождение названия реки Лены. В эвенкийском толковании река Лена звучит как Енэ – Элюенэ, что в переводе означает Большая Река. Название реки Ангара означает раскрытый, расселина, ущелье. Действительно, долина реки и ее истоков напоминает ущелье, расселину, по которой она вырывается из озера Байкал. Само же название Байкал в переводе с тюрко-монгольского языка означает большой водоем, обширный бассейн.

А вот река Баргузин, впадающая в Байкал, названа по имени племени баргутов. Родственные им бурятские или брацкие люди (братья) дали название местечку Братск. В 1631 г. здесь был основан острог Братский. В наше время в связи со строительством ГЭС поселок был затоплен, но название сохранилось. Любопытно топонимическое название Сибирь, появившееся в XIII в. Существует предположение, что оно произошло от проживавшего по среднему течению Иртыша народа сыбыр. А само греческое слово «топонимика» состоит из двух слов: *topos* (место) и *онута* (имя, название).

Хронология

История описывает события и явления в той последовательности, в которой они появились и происходили, то есть она подчиняется такой исторической категории, как время. Хронология позволяет проследить последовательность хода событий, их взаимоотношение во времени и служит связующим звеном для разнородных исторических фактов. Она разделяет различные периоды и эпохи, определяя их «пределы», то есть она как бы служит ограничительной «рамкой, в которую укладывается непрерывно идущая масса событий». Но по отношению к фактам хронология выполняет служебную, вспомогательную роль, например, при повторении исторического материала, когда ученик вспоминает относящиеся к нему «хронологические данные» (148, 230). Таким образом, «не факты должны приурочиваться к годам, а годы к наиболее выдающимся событиям» (208, 753).

В начале XX в. передовые методисты учили отличать основные и не основные даты, указывая значение этих дат для изучения всего курса истории. Как подчеркивал К. А. Иванов, «необходимо выбирать такие даты, которые сами по себе, отмечая крупные исторические события, были бы существенно необходимы для удержания в памяти учащихся того или другого исторического курса во всей его внутренней последовательности» (133, 102). Особенно необходим тщательный отбор и осознанное усвоение дат в младшем курсе, где они, по мнению Д. И. Иловайского, «служат гвоздями, закрепами, на которых должно быть утверждено усвоение всего гимназического курса истории» (290, 65). Для лучшего запоминания перед параграфом учебника русской истории он указывал опорные даты (76).

В элементарный курс истории обычно вводится немного основных дат, при постепенном расширении их количества. Сначала это даты, обозначавшие те события, которые существенно повлияли на жизнь народа. И лишь при повторении, когда включенные в обучение даты основательно усвоены, даются новые дополнительные даты. В курсе отечественной истории к основным можно отнести основание Русского государства, крещение Руси, распад страны на самостоятельные уделы, покорение Руси монголо-татарами, возвышение Москвы, Куликовская битва, объединение Руси при Иване III, свержение ига монголо-татар. При повторении дополнительными хронологическими датами будут: княжение Владимира Мономаха, Андрея Боголюбского, Невская битва, годы царствования Ивана Грозного (148, 231).

Важнейшие даты истории ученикам необходимо навсегда сохранить в памяти путем постоянного повторения и «соединения» их с рассказом учителя (213, 127). Для лучшего запоминания и «хронологической ориентировки» важно как в учебниках, так и в рассказе учителя при каждом упоминании об одном и том же факте повторять и связанную с ним дату. Причем не для заучивания, а для точной хронологической ориентации нужно давать в учебниках больше точных указаний на время тех или иных событий. Чем больший период охватывает курс, тем меньше в него вводится дат, тем тщательнее они отбираются, тем меньше возможностей у составителя дать точное обозначение событий, включая месяц и число.

Чтобы хронология легко усваивалась, надо устанавливать последовательность фактов на основе смысловых связей между ними. Учитель подводит их к мысли о неизбежности поражений Руси в битве с монголо-татарами в 1223 и 1240 г., помогая уяснить последствия распада Руси на уделы в 1054 г. На «Ленте времени» ученик не сможет

поставить 1480 г. раньше царствования Ивана III, поскольку ему ясно, что свержение монголо-татарского ига явилось результатом объединения Руси при Иване III. Взаимосвязь событий поможет ученикам легко относить их к конкретному времени, к той или иной эпохе. «При помощи внутренней связи явлений и их внутреннего смысла, ученик и без точного знания хронологических данных не сделает крупной ошибки: внутренняя связь явлений даст возможность определить приблизительно эпоху, к которой относится то или другое явление, и это совершенно достаточно и, главное, прочно» (210, 52).

При изучении курса истории ученики должны повторять хронологические данные, относящиеся к конкретной теме урока; на последующих уроках повторять эти же данные, относящиеся к истории страны с ее «начальной эпохи», проводя сопоставление хронологии по странам и векам. Речь идет об установлении межкурсовых связей отечественной и всеобщей истории. Так, на уроке, посвященном свержению монголо-татарского ига, учитель предлагает ученикам следующую систему вопросов: когда турки появились в Малой Азии и завоевали Иерусалим и Египет? Ранее или позднее монголо-татарского нашествия и насколько? Сколько времени продолжались крестовые походы? На сколько времени позже татарского нашествия был последний крестовый поход? В какие годы турки окончательно подчинили своему игу народы, родственные русским по языку, религии, обычаям и нравам? Сопоставьте эти годы с этапами борьбы Руси с монголо-татарами – 1380 г. и 1480 г. Соотнесите продолжительность ига монголо-татар в Русском государстве с продолжительностью борьбы стран Европы, Византии и славян с турками до окончательного завоевания Балканского полуострова (148, 255–256).

Как уже говорилось, чтобы хорошо запомнить даты, надо понимать взаимосвязь событий, видя в них части одного целого. Зная цель основания ордена иезуитов, ученик не отнесет дату его возникновения (1540) ранее начала Реформации. Он легче запомнит время правления таких королей, как Филипп II Август французский, Ричард I английский и Фридрих Барбаросса немецкий, зная, что они участвовали в третьем крестовом походе (1189). Запоминанию дат помогает даже чисто внешнее соединение «однородных» событий русской и всеобщей истории: завоевания Америки и Сибири; правление Людовика XI во Франции и Ивана IV в России (109, 175).

Запоминанию способствует образное обозначение времени, а также метод ассоциации, широко применяемый в дореволюционной школе. В процессе анализа хронологии выявляется одинаковый

повторяющийся промежуток лет. В хронологическом содержании важнейших событий истории Франции конца XVIII в. – 20-е гг. XIX в. это будет цифра 5 (242, 65):

1789 + 5 = 1794 (термидорианский переворот);

1794 + 5 = 1799 (переворот 18 брюмера, окончание революции);

1799 + 5 = 1804 (Наполеон стал императором);

1804 + 5 = 1809 (пик империи);

1809 + 5 = 1814 (отречение Наполеона).

Можно выделить промежуток времени в 25, 100, 125 лет. Первый пример 25-летнего периода – 1492 г. (открытие Америки), 1517 г. (начало Реформации). Период в 100 лет – 1380 г. (Куликовская битва), 1480 г. (Стояние на реке Угре), 1609 г. (оборона Смоленска), 1709 г. (Полтава), 1809 г. (окончание русско-шведской войны), 1909 г. (Боснийский кризис).

Проводится сопоставление дат по числовым аналогиям: 480 г. до н. э. – битва греков с персами при Фермопилах; 280 г. до н. э. – поход Пирра в Италию. Или сопоставление событий и явлений разных государств, но проходивших в одно время, например, в VI в. до н. э.: законы Солона в Афинах, реформы Сервия Туллия в Риме. По аналогии запоминают даты смерти таких выдающихся правителей нашего государства, как Владимир Мономах – 1125, Юрий III Данилович – 1325, Василий I Дмитриевич – 1425, Петр I – 1725, Александр I – 1825.

В дореволюционной школе для тренировки памяти применялся следующий прием определения промежутка между событиями внутри столетия. Выделялась основная дата, например 15 июня 1389 г. – битва на Косовом поле, в результате которой сербско-боснийские войска во главе с князем Лазарем потерпели поражение от армии турецкого султана Мурада I и Сербия стала вассалом Османской империи. Вопросы классу: что произошло за четыре года до этого события? (1385 г., уния Литвы и Польши). За три года? (1386 г., принятие в Литве католичества). За девять лет? (1380 г., Куликовская битва). Правление кого закончилось за 40 лет до Куликовской битвы? (1340 г., Ивана Калиты).

Возможно также сопоставление событий, имеющих внутреннюю связь. Учитель напоминает ученикам: весной 31 мая 1223 г. произошла битва с монголо-татарами на реке Калке, а через 14 лет, в 1237 г., войско Батыея напало на Рязань. Через год, ранней весной 4 марта 1238 г., состоялась битва на реке Сити. В 1240 г. Батый захватил Киев. А через три года, в 1243 г., образовалась Золотая Орда. Или же учитель спра-

шивал учеников: в 1582 г. проходил поход Ермака в Сибирь, а что произошло за 30 лет до этого события? (взятие Казани); а спустя 2 года? (завершение правления Ивана Грозного).

По ассоциации с хронологией важнейших событий истории ученики запоминают даты окончания первой (1768–1774 гг.) и второй (1787–1791 гг.) русско-турецких войн. Спешное окончание первой русско-турецкой войны было связано с необходимостью бросить войска на подавление восстания Пугачева (1774 г.). Окончание второй войны (1791 г.) связано с начавшейся Французской революцией.

Легко закрепить в памяти важнейшие события, если они имеют круглую дату. Во время первой войны с Турцией к важнейшим событиям относятся переход полководца Румянцева через Дунай и победы при Рябой Могиле, Ларге и Кагуле, а также адмирала Г. А. Спиридова при Чесме (1770 г.). Важнейшее событие второй русско-турецкой войны – штурм и взятие Измаила (1790 г.) А. В. Суворовым. В этом же году вышла книга А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву».

Применяется прием сопоставления дат событий, имевших особое значение в истории Русского государства. Например, освобождение России от интервентов Смутного времени (1612 г.) и от французов в Отечественной войне 1812 г.

Другой прием запоминания – это установление длительности событий. Зависимость Русского государства от монголо-татар продолжалась 240 лет (1240–1480); Северная война длилась 21 год (1700–1721); крепостное право – более 250 лет (от окончательного утверждения в первой половине XVII в. до отмены в 1861 г.).

Весьма полезно для усвоения основных дат по конкретной теме писать их на доске и в тетрадах при объяснении нового, а во время опроса на следующем занятии предлагать ученикам выписать на доске основные даты по большим периодам, в частности по столетиям, спрашивая их о соответствующих событиях. Для постоянного оживления в памяти важнейших дат необходимо регулярно спрашивать все самое главное из пройденного, связанного с этими датами (109, 175).

Чтобы помочь ученикам усвоить важнейшие факты и события и запомнить связанные с ними хронологические даты, зарубежные и русские педагоги предлагали применять специальные таблицы. Такие таблицы в обучение вводил еще историк Шлецер, с пренебрежением отзываясь о брошюре И. Яковкина об летоисчислительном изображении истории. В начале XIX в. была переведена с немецкого на русский язык книга Фредерика Страсса «Обозрение всемирной истории

для объяснения эмблематического изображения оные», а также издано пособие Мереди́ха по отечественной истории, в конце которого имелась синхронистическая таблица. Эта таблица, знаменовавшая столетие, представляла собой квадрат из ста клеток. В них вписывались даты важнейших событий (рождение, смерть, смена правителей; начало войн, издание законов), обозначенные условными значками. Таких значков набиралось до двух десятков. Я. Г. Гуревич указывал на «сомнительную пользу для учеников» таких таблиц, поскольку они не дают конкретных знаний ученикам, указывая даты какой-то войны или какого-то мира (208, 862).

В 30-е гг. XIX в. появились таблицы педагога и писателя, изобретателя мнемонического метода преподавания Александра Феликсовича Язвинского, напоминавшие синхронистическую таблицу историка Мереди́ха. В основе каждой таблицы А. Ф. Язвинского также находился квадрат, разделенный вертикальными и горизонтальными линиями на 100 небольших квадратиков и представлявший сто лет истории. В таблицах на соответствующих местах помещались знаки-символы, призванные помочь ученикам вспомнить даты вступления на престол государей и римских пап. Среди знаков-символов можно было увидеть папские ключи, двуглавых орлов, французские королевские лилии, британских львов, мусульманские полумесяцы, лиры и т. д. В таблице по истории Древнего мира были помещены также иллюстрации памятников Колизея, колонны Трояна, ассирийского царя, египетских пирамид и некоторые другие.

Подобные же таблицы издал поэт и наставник цесаревича Александра В. А. Жуковский. Его таблицы помогали усвоить даты важнейших событий того или иного раздела истории. В «Журнале Министерства народного просвещения» была помещена хвалебная статья А. Краевского об этих таблицах. Спустя 50 лет этот же журнал напечатал материал «Наглядная хронология», посвященный таблицам Попова.

В 1903 г. на Венской всемирной выставке появилась синхронистическая таблица немецкого педагога Мертенса, рубрики его таблицы отражали историю различных народов и эпох и были раскрашены в различные цвета.

Но все эти таблицы не выявили особой эффективности и теперь, указывал Б. А. Влахопулов, «им не придают серьезного значения» (110, 126). К. А. Иванов считал такие таблицы «скорее курьезом», чем методом обучения (133, 101). Иное дело, специальные пособия с рекомендациями для учителей по изучению хронологии, к которым можно отнести книги М. Я. Острогорского и М. Баженова.

Как в этих, так и в других пособиях многие методические советы сводились к заучиванию дат в соответствии с требованиями школьных программ, которые давали перечень дат, обязательных для усвоения учениками. Однако положение коренным образом меняется в начале XX в., о чем свидетельствует циркуляр МНП о введении программ по истории в 1913 г.: «Учителя не должны настаивать на отдельном и самостоятельном запоминании учениками сухого перечня дат исторической хронологии (почему в программах и не показано никакой «обязательной хронологии»), а заботиться об естественном усвоении этих дат в живой связи с излагаемыми, требуемыми программами, великими эпохами или событиями».

Чтобы ученики лучше усваивали хронологию, методисты рекомендовали применять приемы синхронистического преподавания, указывая «все синхронистические события, совершаемые в разных государствах, но в одно время». Ученики должны были составлять синхронистические таблицы по всему курсу истории. Рассматриваемые на уроках события располагались в них в хронологической последовательности в параллельных колонках по числу изучаемых стран. Правда, синхронистические таблицы рекомендовалось включать в преподавание уже в середине XIX в. в учебной книге всеобщей и русской истории П. Е. Медовикова. В таких таблицах показывался постепенный территориальный рост государств, «их раздробление, падение или присоединение к другим государствам» (87, 4).

Составлялись также таблицы по генеалогии – области знания, определяющей степень родства между предками и потомками отдельных родов. Родословные таблицы помогали ученикам разобраться в событиях, связанных с историческими деятелями, сыгравшими особо важную роль в истории. От учеников требовалось, чтобы они знали, из какой династии происходит правитель, какая последующая династия сменила предшествующую.

Тренируясь в запоминании дат, ученики определяли начало и завершение процессов, например, удельного периода. Они также составляли хронологические таблицы на вклеенных в конце учебника листах. В разграфленные столбцы по мере изучения они вписывали по векам даты важнейших событий из истории изучаемых стран. Таким образом осуществляется хронологическая синхронизация событий. Такая работа соответствовала требованиям МНП, изложенным в объяснительных записках к программам и учебным планам. Так, объяснительная записка к учебному плану по истории 70-х гг. XIX в. рекомендовала при изучении хронологии проводить локализацию

событий на местности, составлять хронологические таблицы, поскольку такие таблицы помогают ученикам полностью восстановить историческую картину, способствуя целостности восприятия событий истории во времени.

Для отработки знания хронологических дат применялись различные приемы. Например, ученикам предлагалось найти важнейшие события, происходившие в одно и то же время в одной стране или в нескольких странах: в монгольский период – это Невская битва, разорение Киева Батыем, установление ига татар (1240 г.); в период правления Ярослава Мудрого – этим общим была дата его смерти и разделения церковью на католическую и православную (1054 г.). Ученики получали и другие задания, например, выписать в цепочку однородные даты: 1223 г. – первая стычка с монголо-татарами, 1237 г. – их нападение на Русь, 1240 г. – установление монголо-татарского ига, 1380 г. – Куликовская битва, 1480 г. – падение татарского ига. Или определить, какие важнейшие события произошли в той или иной стране через 100 лет: в 900 г., 1000 г., 1100 г., 1200 г., 1300 г.; выяснить длительность войн, династических правлений. Даты рекомендовалось увязывать с последовательностью и «смыслом» событий. Учитель не просто отмечал, что собрание русских земель вокруг Москвы приняло значительный размах со времени Ивана Калиты, но и называл даты его жизни (1325–1340) (149, 74).

Для осознанного усвоения хронологии в зарубежной методике даже применяли принцип наглядности на основе изобразительного искусства – живописи. На учебной картине Ваке, написанной при Наполеоне, события Французской революции изображались в различном масштабе в зависимости от их значимости в истории. Усвоению дат призвана была помочь наглядность знаковая, символическая, эмблематическая, графическая, отображенная на этой картине.

Такие же опыты проводились в России. На своих схемах харьковский историк-самоучка Видеман каждое столетие делил на 20-летия. Сложные в тех или иных отношениях периоды истории он изображал темной краской, например, период правления Ивана Грозного. Определенным цветом, символами и знаковыми рисунками на схемах были показаны достижения в области культуры, науки, техники: начало книгопечатания в Русском государстве, появление первого воздушного шара, термометра, подзорной трубы, часов, стрелкового оружия. В виде солнц отмечено учреждение университетов в России. Выписаны также персоналии самых выдающихся личностей, однако часто

сокращенно или вообще одной начальной буквой. Мощь и влияние государств в разные эпохи показаны расходящимися линиями: то число их возрастает, то они вообще сходят на нет, условно показывая разрушение Монгольской империи, прекращение испанского владычества, ослабление Турции.

* * *

Велико значение в исторической науке хронологии, устанавливающей ход и этапы событий, их причины и следствия. Лишь выяснив время свершения событий, можно определить их связи с предшествующими и последующими событиями, их последовательность. Хронология – это вспомогательная историческая дисциплина, изучающая системы летосчисления и календари разных народов и государств. Она помогает устанавливать даты исторических событий (год, месяц, число), определять, какое событие было раньше, какое позже или оба события произошли одновременно (синхронно). Хронология выявляет длительность исторических явлений, периодизацию исторических процессов, время создания исторических источников. Эта отрасль науки создает ту основу, на которой базируется школьная хронология.

В соответствии с принятой научной периодизацией систематические курсы истории, изучаемые в школе, разбиты на части, разделы и темы. Они содержат лишь основные периодизации. При изучении истории ученикам сообщаются хронологические рамки периодов, даются даты основных событий, явлений, процессов.

Цель изучения хронологии в школе – показать учащимся последовательность исторических событий и явлений, протяженность их во времени, подвести учеников к пониманию измерения времени и познакомить с системами летосчисления. Цель определяет задачи: обеспечивать в сознании учеников правильное отражение исторического времени; способствовать развитию их временных представлений; помочь усвоению важнейших дат событий, временных категорий (год, век, тысячелетие, эра).

Возможно применение современных компьютерных программ по хронологии. В программе «Лента времени» запись о каждом из событий состоит из четырех полей – дата, название события, его краткое описание, классификация. Даются даты начального и конечного события с указанием дня, месяца, года, века. Имеются возможности для сравнения сходных процессов, происходивших в разных регионах и в разное время.

При повторении группировка хронологического материала может быть по странам, по сторонам общественной жизни (факты из истории культуры), по проблемам (хронологические комплексы: процесс закрепощения крестьян, этапы промышленного переворота, складывания судебной системы в России определенного периода).

От класса к классу возрастают знания и умения учащихся по работе с хронологией. На первоначальном этапе обучения устанавливается последовательность и длительность исторических событий на основе их дат. Затем ученики знакомятся с римскими цифрами, соотносят год с веком, узнают о событиях нашей эры и проходивших до нашей эры, соотносят век с тысячелетием. В 6–7 классах они учатся устанавливать длительность и синхронность событий, соотносить события отечественной и всеобщей истории, составляют тематические и синхронистические таблицы. В старших классах они соотносят исторические процессы с периодом, эпохой на основе знаний периодизации курсов истории. Выработке умений хронологического характера способствуют специально подобранные задания и игры.

Наглядность в обучении истории

Детский возраст требует специфических приемов преподавания, применения принципов конкретности и наглядности, что позволит в обучении больше внимания обращать на чувства и воображение детей. Для развития воображения ученика, его тренировки необходимы специальные упражнения на материале истории, ибо она особенно благоприятна для этих целей.

Включать в процесс познания воображение, значит представлять то, что воспроизводится воображением из области виденного, и те новые образы и представления, которые создаются на основе виденного или по аналогии. Методист А. Кролюницкий приводит удачный пример воображения художника: еще не начав писать картину, он в своем сознании уже создает образ будущего произведения и как бы видит задуманную картину: фигуры и выражения главных действующих лиц, их позы, группировку людей, обстановку всей мизансцены. Воображение помогает художнику перенести задуманное на полотно картины.

На чувства и воображение учащихся воздействуют факты, события и явления истории. На уроках надо подробно описывать сражения, излагать яркие эпические картины, выяснять сведения военного устройства войск, вооружения сторон и т. д. Более интенсивно принцип наглядности и конкретности следует применять в младших классах.

Именно в этом возрасте наглядность вызывает особый интерес детей, устойчивость в запоминании зрительных изображений, воспитывает чувства художественного восприятия.

Любое наглядное пособие, будь то модель, картина, старинный костюм, оружие, скелет вымершего животного, вызывает у ученика потребность в разъяснении, приковывает внимание к данному объекту. В результате у ученика возникает интерес не только к рассматриваемому предмету, но и ко всему тому, что связано с ним и что составляет историю его появления и совершенствования. Это во-первых. А во-вторых, наглядное пособие помогает создать устойчивый зрительный образ, с которым у ученика прочно ассоциируются различные сведения. «Зрительное изображение для большинства людей является более устойчивым, чем понятия, представления и образы, связанные только со словесным объяснением». И, наконец, наглядные пособия передают «правду жизни в ее типичных чертах и художественных формах» (181, 115).

Если в младших классах основная задача наглядности состоит в том, чтобы воздействовать на чувства и воображение учащихся, то в старших классах она помогает усваивать отвлеченные понятия, выяснять причинные связи и зависимости фактов, событий и явлений истории.

Эти идеи вошли в педагогическую практику и утвердились к началу XX в., но дебатировались они уже в 60-х гг. XIX в., в частности, среди членов Петербургского педагогического общества⁴, ставшего прогрессивным центром русской педагогической мысли. На своих заседаниях члены общества рассматривали программы и учебные пособия, делали сообщения о применении наглядности как у себя в стране, так и за рубежом. Теоретик и практик в области преподавания истории И. И. Беллярминов на одном из заседаний познакомил собравшихся с наглядными пособиями по истории и географии, изданными за границей. Внимание также обращалось на историю создания отечественных наглядных пособий.

Первые учебные картины по истории, изданные в России в 1819 г. Похорским, оказались неудачными, и им на смену в 60-е гг. пришли картины Золотова, охватывающие период от начала государственности на Руси до царствования Александра II. В 1866 г. появилась «История русского народа в картинах», а в 1873 г. «Атлас исторических картин» в приложении к книге «Русское царство от Рюрика до Петра Великого». Несколько позже были изданы «Картины из русской истории от начала Руси до наших дней» (СПб., 1875).

⁴ В 1879 г. по политическим соображениям Петербургское педагогическое общество было закрыто.

В 1882 г. в русской школе появился альбом картин под редакцией С. Е. Рождественского «Отечественная история в картинах для школы и дома» (31 картина), охватывающий период с древности до царствования Михаила Федоровича Романова. Учебные картины этого альбома были призваны проиллюстрировать важнейшие политические события истории, пробудить в учениках патриотические чувства. В большинстве своем это были рисунки с картин А. Д. Кившенко и П. И. Соколова, среди них «Призвание варягов», «Крещение Руси», «Иван III». Как отмечал Б. Н. Жаворонков, эти картины скучны, на них не живые люди, а «раскрашенные фигуры».

Для преподавания истории специально создавали и использовали альбомы по искусству и быту народов, картины с историческим содержанием, вывешиваемые в раздвижных рамках. В 1895 г. была издана коллекция иллюстраций преподавателя из Санкт-Петербурга Цыбульского под названием «Таблицы для наглядного преподавания и изучения греческих и римских древностей» (хромолитография, 15 листов).

В 1903 г. в Вене проходила выставка наглядных пособий. Как отмечал Н. Г. Тарасов, единственной коллекцией, знакомящей с бытом Средневековья и Нового времени, на этой выставке была коллекция картин Лемана. Памятники искусства и архитектуры были представлены в коллекции картин Зеемана и Лангля. На выставке демонстрировалось много книг, альбомов, атласов, диапозитивов, слепков и пр. Однако все эти пособия «случайного характера» и старого типа много внимания уделяли военным эпизодам истории, и мало внимания вопросам развития государства, общества, хозяйства, церкви, науки и литературы.

В России достаточно широко издавались коллекции картин по всеобщей истории Лемана и Лангля и по российской истории И. Д. Сытина, С. А. Князькова и В. В. Думнова, Н. Г. Тарасова и А. Ф. Гартвига, членов Исторической комиссии ОРТЗ, а также Гросмана и Кнебеля. Коллекция издателя И. Кнебеля появилась в 1905 г. под названием «Картины на сюжеты из русской истории в гелиогравиюрах». Это были гравюры с картин из Третьяковской галереи и Музея Александра III художников А. М. Васнецова, В. В. Верещагина, М. В. Нестерова, В. А. Серова и других.

Картинами из русской истории в воспитательных целях рекомендовалось украшать стены классных и рекреационных комнат учебных заведений. Это коллекции «Московская старина» – издание Мартынова; «Памятники московской древности» – издание Снегирева; «Русская старина» – издание Генкеля.

В начале XX в. методисты обращают внимание на создание культурно-исторических картин с изображением типичных сцен культурно-бытовой истории. Эти картины чаще всего применялись для самостоятельной работы учащихся. На картине «В доме римского нобилия» ученики могли видеть хозяина дома, его жену, детей, рабов, клиентов. Художник обращал главное внимание на изображение типичной обстановки дома, и его убранства, одежды людей, стремясь показать их интересы и взаимоотношения, занятия. Н. Г. Тарасов и С. П. Моравский написали пояснительный текст к серии этих картин по истории западноевропейских стран в книге «Культурно-исторические картины».

По русской истории с древности до 1913 г. культурно-исторические картины редактировали А. Ф. Гартвиг, С. Гречушкин, Н. Г. Тарасов. Под руководством А. Ф. Гартвига была разработана серия картин для начального курса истории, составлена «коллекция теневых картин». Был издан «Атлас картин по русской истории» под общей редакцией и с объяснительным текстом С. А. Князькова (Изд. 1. Кнебель. М., 1903). К созданию картин были привлечены самые известные художники, среди них А. М. Васнецов («Двор удельного князя», «Монастырь в Московской Руси», «В горнице древне-русского дома Московских времен», С. В. Иванов («Боярская дума XVI–XVII вв.», «Земский собор XVII в.», «Стрельцы»), Д. Н. Кардовский «Императрица Анна и ее двор». Ученый комитет Министерства народного просвещения допустил эти картины в качестве учебного пособия для средних учебных заведений. Картины по русской истории были опубликованы в 1903–1905 гг. в приложении к журналу «Детский отдых», а объяснительный текст к этим картинам находился в книге С. А. Князькова «Из прошлого Русской земли».

Под редакцией Исторической комиссии Учебного отдела ОРТЗ И. Д. Сытин издал «Русскую историю в картинах» в виде альбома (18 листов) и отдельной книжки текстов. Как писал в предисловии руководитель издания С. Моравский, преследовалась цель дать не просто картины из русской истории, а «русскую историю в картинах, и картины, и текст, вместе взятые, должны были дать то, что обычно называется «курсом» русской истории... элементарным по своему характеру». Текст можно было применять и самостоятельно в школьном преподавании в качестве элементарного руководства по русской истории. Учебные картины этого альбома, предназначенные для низшей школы, призваны были иллюстрировать эпизодический курс истории. Они точно воспроизводили политическую и культурно-бытовую историю России: «Начало Руси», «Первые князья», «Новгород Великий», «Царский обиход», «Юность Петра».

Вопрос о массовом применении метода наглядности в начальной школе широко дебатировался в 1915 г. после принятия новой программы и введения элементарного курса истории в двух младших классах мужских гимназий и реальных училищ.

В 1912 г. издательство Кнебеля выпускает «Памятники русского искусства» под редакцией И. Э. Грабаря. На 60 таблицах помещены наиболее ценные и интересные памятники архитектуры, скульптуры, среди них: памятник Петру I на Сенатской площади; памятник тысячелетия России в Новгороде; собор Святой Софии в Новгороде; Поганкины палаты в Пскове; звонница в селе Вяземы под Москвой и другие.

Наглядные пособия стали собирать и демонстрировать в первых кабинетах-музеях, ставших также читальнями. В них помещали картины, фотографии, открытки, художественно-иллюстративные издания, модели и оригиналы старины, книги по искусству, быту. Здесь же находилась старинная одежда и предметы быта, рукописные книги и монеты. Экспонаты располагались в хронологическом порядке по темам: «Царский быт», «Боярский быт», «Город XVII века», «Школа». Эти кабинеты-музеи учителя часто использовали для проведения урочных занятий и внеклассных мероприятий.

Для кабинетов-музеев на уроках труда ученики изготавливали планы городов, модели и макеты метательных машин, средневековых замков, лепили сфинксов и древние обелиски. Такой труд, а также его результаты, ставшие экспонатами музея, помогали глубже проникнуть в изучаемую историческую эпоху. В кабинете ученики готовили рефераты, смотрели наглядные материалы при помощи «волшебного фонаря». Такой фонарь с лампой и экраном стоил 50 рублей, черно-белые картины продавались по 15 копеек, раскрашенные стоили в два-три раза дороже. Для показа использовалось электрическое освещение или же свет спиртокалилен и ацетиленовых ламп. Демонстрация картин проходила во время вечерних чтений, приуроченных к дням знаменательных событий истории (по календарному методу). В кабинете-музее проводили также юбилейные выставки, посвященные Отечественной войне 1812 г., 300-летию дома Романовых. В частности, выставка в честь царствующего дома была устроена под руководством педагога Н. Г. Тарасова учениками в 5-й Московской гимназии.

Все это многообразие наглядных пособий использовалось как во внеклассной работе, так и на уроках. Прежде всего на урок привлекали учебные картины, которые, по мнению Б. Н. Жаворонкова, должны отвечать следующим требованиям (124):

1. Размеры картины должны позволять пользоваться ею всем ученикам класса.
2. Исполнение должно быть высокохудожественным и качественным.
3. Системность коллекции картин, отраженная в подборе коллекции.
4. Научность содержания картин, отвечающая требованиям Педагогического музея.

По своему содержанию картины можно отнести к трем типам: 1) картины, воспроизводящие памятники старины – старинные здания и сооружения; 2) картины бытовые, показывающие обстановку прежних времен; 3) картины сюжетные, раскрывающие наиболее важные и драматичные события истории. «Во всех картинах мы находим три объекта изображения: предмет, факт и явление» (121, 102).

Статичные картины, на которых изображены исторические памятники, лучше всего подходят для того, чтобы их анализировать и сравнивать. Картины культурно-бытового характера целесообразнее применять для того, чтобы создать у учеников прочные представления типичного и яркие образы «в связи с драматическим рассказом». Ученики могут самостоятельно работать над картиной, как источником знаний, при этом у них вырабатываются умения анализировать, сравнивать, делать заключения.

Более упрощенными были требования по применению учебных картин в начальной школе. Один из учителей так описывал методику своей работы с картиной: «Дав ученикам наглядность всласть, учитель предлагает им ряд вопросов, исчерпывающих содержание данной картины, причем они касаются как самого сюжета, так и обстановки его». Затем ученики составляют письменное описание картины, сначала под руководством учителя, потом самостоятельно (250, 26).

До сих пор сохранилось методическое указание вывешивать учебные картины в тот момент урока, когда они необходимы. Это указание появилось еще в начале XX в., высказанное П. М. Дрейманом: «Картины, рисунки, снимки с исторических памятников должны появляться в классе в то время, когда они нужны. Развешивать учебные пособия по стенам классов и коридоров не следует. Если картины неизменно висят на стенах, то ослабляется их действие... Сначала учащиеся из любопытства осматривают все, что имеется в классе и коридорах. Потом, привыкнув, они не замечают картин, как не замечают и окраски парт и пр. ...Вторично заинтересовать учащихся картиной-декорацией на уроке трудно. Учащиеся относятся к картине, как к чему-то старому, знакомому и известному. В действительности же они содержания картины

не знают, т. к. первоначальный осмотр картины был беглым. Кроме того, без руководителя картина им мало дала» (120, 48).

Всегда ли во время рассказа учителя следует привлекать учебные картины и другие средства наглядности. Методисты давали отрицательный ответ на этот вопрос. Как писали в своей методике В. Желтов и В. Токин, наглядные материалы нужны тогда, когда предназначены иллюстрировать повествовательный рассказ, когда «сообщаются сведения о результатах деятельности человека», но не сами «внешние действия», то есть не во время сюжетного рассказа (125, 91).

В целом же «при применении наглядных пособий нельзя слишком увлекаться, не следует забывать, что наглядный метод есть средство, а не цель преподавания. Однако опасность частого применения наглядных пособий не грозила подавляющему большинству школ и учителей России, поскольку применение наглядности не стало массовым. Так, из 132 опрошенных учителей лишь 60 ответили, что пользуются картами, 30 – картинками, 17 – “волшебным фонарем”, 10 – моделями, различными предметами, а у 72 преподавателей вообще не было никаких наглядных пособий» (261, 35–36).

Значительная роль в деле обучения и воспитания отводилась Военно-педагогическому музею военно-учебных заведений, составлявшему отдел Петербургского музея прикладных знаний. Этот музей служил постоянной выставкой образцов учебных пособий и коллекций отечественного и зарубежного производства; собирал сведения о всех появившихся учебных пособиях, давал оценку пособиям, появившимся в продаже; содействовал учебным заведениям в подборе издателей и производителей учебных пособий; предоставлял свои учебные пособия во временное пользование военным учебным заведениям и войскам; помогал составлять и издавать книги для солдат, организовывать «чтения для народа».

* * *

Значительное место среди изобразительной наглядности занимают учебные картины – наглядные пособия, специально созданные художниками или иллюстраторами к темам школьного курса. Чтобы учебные картины можно было легко воспринимать с любого места в классе, тематические коллекции картин делают достаточно большими и выполняют яркими, сочными красками.

Учебные картины подразделяются на событийные, типологические и культурно-исторические. Событийные картины дают представление о конкретных единичных событиях. Чаще всего они воссоздают реша-

ющей момент в истории и требуют сюжетного рассказа. Это, например, картины В. А. Томби «Саламинский бой», М. Г. Ройтера «Вступление Жанны д'Арк в Орлеан», Т. И. Ксенофонтова «Бой Спартакса с римским отрядом». Содержание картин включается в рассказ тогда, когда наступает изображенный на них момент.

Типологические картины воспроизводят многократно повторяющиеся исторические факты, события, типичные для изучаемой эпохи. Еще в дореволюционное время такие картины были созданы В. И. Лебедевым; среди них – «Полюдь», «В усадьбе князя-вотчинника», «Вече в Новгороде». Иногда событийные картины можно отнести к типологическим, например «Сожжение Джордано Бруно». Хотя здесь рассматривается единичное событие, но оно типично для времен инквизиции католической церкви XVI в.

Учебная картина «Храмовое хозяйство в Египте» анализируется учениками вместе с иллюстрациями учебника. Анализ позволяет определить, какие знания приобретали египтяне в ходе трудовой деятельности (знания по арифметике, геометрии, о природе страны, движении Солнца). Знание этого вопроса помогает ученикам в дальнейшем предположить и определить, какие научные знания должны возникнуть в Передней Азии (191, 49).

Культурно-исторические картины знакомят учеников с предметами быта, памятниками материальной культуры. На них могут быть изображены памятники архитектуры и архитектурные стили, скульптуры разных времен с их особенностями, различные механизмы и принципы их работы.

На уроке картины используются с различными целями: как исходный источник знаний или зрительная опора в рассказе учителя; как иллюстрирование изложения рассказа или с целью его закрепления. Для раскрытия какого-либо процесса демонстрируется сразу несколько картин, например, чтобы показать изменения стилей архитектурных памятников в разные периоды истории. Как правило, изложение содержания новой для учеников картины занимает центральное место на уроке.

При работе с картиной учащиеся приобретают целый ряд умений, среди них: анализировать картину; извлекать из нее знания; использовать картину в своем рассказе и самостоятельно строить по ней рассказ.

Историческая карта

Исторические карты в преподавании истории становятся обязательным учебным пособием с конца XVIII в. В 1787 г. появилась «Всемирная история, изданная для народных училищ Российской

империи» Ф. И. Янковичем де Мириево, в предисловии к этой книге учителю рекомендовалось «проходить историю по ландкартам» – большим географическим картам. «При изъяснении земель показывать границы, реки и места оных, сказывая ученикам, какие ныне страны заключают древние те места, о которых в истории говорится, и проводить на карте мелом бывшие переселения народов из одной земли в другую» (105).

Наибольшее распространение в русской школе при изучении всеобщей истории получили иностранные карты Киперта по истории Древнего мира и Шпрунера-Бретшнейдера по истории Средневековья и Новой истории, но эти карты были неудобны для учебных заведений России, поскольку «имеют массу излишних для нас подробностей», будучи немецкими. На этих картах рельеф дробен и не выразителен. Недостаточно хороши и отечественные карты Иллюстрова, Максимова и Неслуховского: на них не показаны рельеф и торговые пути, краски крайне блеклы (232, 19).

В 80-е гг. в Петербурге был издан атлас по русской истории Е. Замысловского и обширные на 255 страницах историко-географические объяснения к этому атласу. Атлас содержал 16 карт, локализирующих события истории с IX по XIX в. В нем также имелись планы городов Киева, Новгорода, Москвы, Санкт-Петербурга, схемы Полтавского и Бородинского сражений. В качестве приложений на семнадцати страницах были даны перечень главных водных путей сообщения в Древней Руси, роспись губерний и наместничеств с 1708 по 1863 г., а также сведения о населении России.

Учителя часто пользовались картами, составленными А. Добряковым, среди них: «Карта Восточной Европы в половине IX века в Руси в удельный период по 1240 г.» (здесь же имелся вид старой Ладоги, Изборска, план Киева X в. и др.); «Карта Руси Московской и Литовской до 1689 г.» (помещены иллюстрации Успенского собора, Красной площади, план Москвы в начале XVII в. и др.); «Карта русской истории от Петра I и до нашего времени».

Историческая карты привлекалась на разных этапах урока, в частности, в элементарном курсе при повторении крупных разделов. Например, ученики получали задание выписать ряд городов, расположенных на определенной реке и в определенную эпоху; или же города, при которых произошли известные сражения. Ученикам надо было назвать город, его положение на карте, год сражения. Или выписать важные национальные битвы из истории разных стран и в разное время, обозначив год и город, при котором битвы состоялись.

На основе карты проводилось итоговое повторение фактов и событий по истории Древней Греции. Ученикам предлагалось рассмотреть изображение Геллеспонта и привести те исторические данные и мифы, которые связаны с этим месторасположением. Ученики говорили о злополучной Гелле, аргонавтах, полководцах Ксерксе и Александре.

В начале XX в. появляются первые представления о контурной карте. Так, А. Кролюницкий в историческом задачнике предлагает дать приложение «контуров» государств древней истории (восточные деспотии, Греция, Рим), средней и новой истории стран Европы (контуры Европы с частями стран Азии и Африки). По мере прохождения курса истории ученики должны были отобразить на схематичных картах границы государств, города, военные походы (231).

Важно было помочь ученикам обобщить разрозненные знания, относящиеся к территориальным изменениям страны в разные ее периоды, поскольку обычно они бывают разбросаны по всему курсу. Чтобы ярче показать такие изменения в истории одного и того же государства в разные периоды истории, например в Средние века и в Новое время, следовало ученикам применять один и тот же контур карты.

Методисты отмечали бесполезность для развития самостоятельности ученика в копировании карт, полагая, что лучше «скомбинировать» карту или на основе атласа сделать собственную, например о распространении христианства или ересей. Интересно задание показать на карте мира распространение картофеля за 40 лет до появления его в России.

Как указывали педагоги еще в конце XIX в., все готовое «смертельно» для дела воспитания, потому что оно задерживает работу мысли и убивает интерес (237). Преподавателю рекомендовалось в процессе объяснения нового при изложении географических данных применять меловые рисунки на доске, простейшие виды условно-графической наглядности: диаграммы, фрагменты карт, планов на местности. «Для ученика, который видит, как все это произошло на его глазах, подобные рисунки бесконечно интереснее, чем те, какие он находит готовыми в своей книге» (148, 398).

Для графических работ был предназначен «Учебный исторический атлас» Е. Н. Фриде с картами по отечественной и всеобщей истории из 7 серий по 8 таблиц в каждой серии. На картах пунктиром обозначены границы государств и земель, названия стран, городов и рек, озер и морей. Ученикам же по прилагаемым образцам надо было «оживить» эти карты, раскрашивая отдельные страны или их границы.

При работе с настенной картой рекомендовалось пользоваться указкой («палочкой четверти в три длины») для того, чтобы карта не грязнилась от прикосновения к ней руками. Кроме того, применение учеником указки позволяло не загромождать карту, давая возможность товарищам следить за движением указки (164, 65).

* * *

В советское время исторические карты очень широко применялись в обучении. Затем в 90-е гг. XX в. в результате кризиса в экономике произошел спад производства, разрушение предприятий школьной индустрии. В настоящее время возрастает производство картографической продукции для школы, увеличивается число компьютерных программ, использующих условно-графическую наглядность. Существуют специальные методические рекомендации по характеристике условно-графической наглядности, ее применению в школьной практике.

Исторические карты подразделяются по охвату территории (мировые, материковые, карты государств); по содержанию (обобщающие и тематические); по своему масштабу (крупномасштабные, средние и мелкомасштабные). На обобщающих картах в пределах определенного места и времени отражены все основные события и явления, предусмотренные разделами школьной программы и Госстандартом. В названии указано место и время событий, например, «Рост Римского государства в III в. до н. э. – II в. н. э.», «Древняя Русь в IX–XII веках».

Обобщающие карты конкретизируют и более подробно раскрывают карты тематические. Последние так названы потому, что на них отражены события и явления учебных тем. На географическом фоне тематических карт отображены отдельные события или стороны исторического процесса. Эти карты разгружены от обозначений, не имеющих отношения к теме. На них более подробно, ярко и красочно представлены фрагменты важнейших событий и явлений обобщающих карт. К тематическим относятся карты «Русские княжества в XII веке», «Отечественная война 1812 г.». Как правило, тематические карты используются на фоне и в сочетании с общими, дополняя друг друга. Так, при изучении Отечественной войны 1812 г. используются также карты «Российская империя с начала XIX в. до 1861 г. (европейская часть)» и «Территориальный рост Российской империи с 1700 по 1914 г.».

Как известно, исторические события происходят как во времени, так и в пространстве. Лишь в связи с определенными пространственными условиями могут быть поняты многие исторические события. Локальность исторических событий изучается при помощи таких схе-

матических пособий, как исторические карты, планы местности, картосхемы. Все они применяются для демонстрационных целей и помогают выявить связи между историческими событиями, их сущность и динамику. Схематические пособия применяются как источник исторических знаний и как средство их систематизации.

В отличие от других наглядных пособий, например учебных картин, карты не дают конкретизированного наглядного представления о событиях, а лишь воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов.

Освоив методику работы с исторической картой, ученики должны прийти к следующим результатам в области картографических знаний и умений: а) должны знать, что название карты указывает на тему и на ее основное содержание; что историческая карта отражает действительность в определенный хронологический период; на ней могут быть показаны разновременные события; сменявшие друг друга события могут изображаться на одной исторической карте, причем последовательность во времени передается как соседство в пространстве; карты имеют масштаб; условные обозначения расшифровываются в легенде карты; б) должны уметь: узнавать и называть изображенное на карте географическое пространство; определять последовательность и время отображенных на карте событий; правильно читать и описывать словами отраженную на карте действительность; передавать содержание карты графическими средствами; сопоставлять обозначенные на карте явления; сравнивать размеры территорий; находить на карте и называть включенные в легенду знаки; находить изображенную на небольшой карте территорию на картах, охватывающих большее пространство; сравнивать расстояния на карте с известными расстояниями; выделять изменения в территории, новые черты в хозяйстве; применять карту при анализе причин и следствий событий; анализировать социально-экономическое, политическое развитие народов мира; сопоставлять и систематизировать данные нескольких исторических карт; сопоставлять разномасштабные карты и планы; читать карты и картосхемы.

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Официальные издания, решения и постановления

1. *Боголюбов В.* Отчет по преподаванию истории за весеннее полугодие 1909 года // Московское общество народных университетов. Секция народной средней школы. 1908/9–1909/10 учебные года. Официальные издания, решения и постановления. – М., 1910.
2. *Гуревич Л. Я.* Задачи преподавания истории, характер курса, подбор материала / Труды Первого Всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ. 7–14.VI. 1909 г. – СПб., 1910. – Т. II. – Ч. I.
3. Извлечения из протоколов отделения преподавателей истории педагогического общества, состоящего при Московском императорском университете. Заседания 7 и 21 октября 1903 // Вестник воспитания. – 1904. – № 5.
4. *Маврицкий В. А.* Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – М., 1900.
5. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. – Пг., 1915.
6. Постановление I Всероссийского съезда учителей городских училищ 7–14 июня 1909 г. – СПб., 1909.
7. Примерная программа курса истории XIX в. для дополнительного класса реальных училищ // ЖМНП. – 1908. – № 8.
8. Протоколы комиссии преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений г. Тифлиса. – Тифлис, 1903.
9. Протокольная запись доклада М. Н. Коваленского // Труды съезда учителей и деятелей средней школы. – СПб., 1906.
10. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства МНП. – СПб., 1874.
11. Сборник правил и программ для женских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – Вятка, 1885.
12. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1899. – Т. IV.
13. *Тарасов Н. Г.* Доклад об историческом отделе на Венской выставке наглядных пособий весной 1903 г. Протокол отделения преподавателей истории педагогического общества при Московском университете. Заседание 1 и 17 мая 1903 г. // Вестник воспитания. – 1904. – № 5.
14. Труды I Всероссийского съезда учителей городских училищ. – СПб., 1910. – Т. II. – Ч. I.
15. Труды I съезда директоров средних учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа. – СПб., 1912.
16. Труды высочайше утвержденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. – СПб., 1900. – Вып. 1, 3. (На правах рукописи)

17. Труды курсов для учителей средней школы. – СПб., 1907. – Т. 2.
18. Труды Первого Всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ. 7–14.VI. 1909 г. – СПб., 1910. – Т. II. – Ч. I.
19. Съезд учителей и деятелей средней школы в Петербурге. Июнь 1906 года. – СПб., 1906.
20. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. – СПб., 1890.
21. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. – СПб., 1884.

Литература по педагогике и психологии

22. *Алешиинцев И.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.). – СПб., 1912. – С. 185–187.
23. *Аничков И.* Историческая записка 50-летия 3-й Санкт-Петербургской гимназии. – СПб., 1873. – С. 107–108.
24. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения. – М., 1966.
25. *Буицк Л. П.* Очерк развития школьного исторического образования в СССР. – М., 1961.
26. *Ганелин Ш. И.* Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. – М., 1954.
27. *Гартвиг А. Ф.* Школьная реформа снизу. – М., 1908.
28. *Егоров С. Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX в. – М., 1987.
29. *Звягинцев Е. А.* Народная жизнь и школа. Вып. 1. – М., 1915.
30. Историческая записка 2-й Санкт-Петербургской гимназии. Ч. 3. (1881–1905). – СПб., 1905.
31. Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия Санкт-Петербургской 6-й гимназии. – СПб., 1912.
32. *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика. – СПб., 1897.
33. *Кареев Н.* О школьном преподавании истории. – Пг., 1917.
34. *Кареев Н. И.* Идеалы общего образования. – СПб., 1909.
35. *Кареев Н. И.* Письма к учащейся молодежи. О самообразовании. 9-е изд. – СПб., 1907.
36. *Константинов Н. А.* Очерки по истории средней школы (с. XIX в. по 1917 г.). – М., 1956.
37. Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1900–1901 гг. – СПб., 1902. – Т. 31. – Вып. I.
38. *Лай В.* Экспериментальная педагогика. – М.; Л., 1927.
39. *Линднер Г. А.* Общее учение об обучении / Пер. А. Белявского. – СПб., 1887.
40. *Масловский А. Ф.* Русская общеобразовательная школа. – СПб., 1900.

41. О национальной школе. – Пг., 1916.
42. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. – М., 1976.
43. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX – начало XX в. – М., 1991.
44. Памятная книжка Тенишевского училища в Санкт-Петербурге за 1900–1901 учебный год. – СПб., 1902.
45. Пятидесятилетие Одесской 2-й гимназии. – Одесса, 1898.
46. Пятидесятилетие Санкт-Петербургской пятой гимназии. – СПб., 1896.
47. Пятидесятилетие школы К. И. Мая. 1856–1906. – СПб., 1907.
48. *Романовский В. Е.* Педагогические этюды. – Тифлис, 1901.
49. *Тулунов Н. В., Шестаков П. М.* Чему учат в народной школе на Западе. – М., 1910.
50. *Фальборк Г., Чарнолуцкий В.* Настольная книга по народному образованию. – СПб., 1904. – Т. III.
51. *Челпанов Г.* О памяти и мнемонике. Популярный этюд. – СПб., 1900.

Учебники, учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии

52. *Ардашев П. Н.* Хрестоматия по новой истории. 2-е изд. – Киев, 1916.
53. *Аристов Н. Я.* Хрестоматия по русской истории для изучения древнерусской письменности и литературы. От начала письменности до XVI века. – Варшава, 1870.
54. *Беллярминов И. И.* Курс всеобщей истории. Элементарный курс. – СПб., 1901.
55. *Беллярминов И. И.* Древний Восток и древнейшее время Греции. – СПб., 1908.
56. *Богословский М. М.* Учебник русской истории. Ч. 1. – М., 1914.
57. *Виноградов П.* Учебник всеобщей истории. Ч. I. Древний мир. 10-е изд. – М., 1907.
58. *Виноградов П. Г.* Учебник всеобщей истории. Ч. II. Средние века. 7-е изд. – М., 1903.
59. *Виноградов П. Г.* Древний мир. – М., 1907.
60. *Виппер Р. Ю.* Древняя Европа и Восток. – М., 1914.
61. *Виппер Р. Ю.* Краткий учебник истории средних веков с иллюстрациями и картами. 2-е изд. – М., 1912.
62. *Виппер Р. Ю.* Учебник древней истории. – М., 1900.
63. *Виппер Р. Ю.* Учебник новой истории. 5-е изд. – М., 1917.
64. *Гартвиг А. Ф., Крюков Н.* Учебник русской истории. Для высших начальных училищ и торговых школ. – М., 1917.
65. *Гуревич Я. Г.* История Греции и Рима. – СПб., 1875.
66. *Гуревич Я. Г., Павлович Б. А.* Историческая хрестоматия по русской истории. Ч. 1, 2, 3. – СПб., 1904.
67. *Гуревич Я. Г.* Историческая хрестоматия по новой и новейшей истории. Ч. 1–2. – СПб., 1901–1903.

68. *Елпатьевский К. В.* Учебник русской истории. 13-е изд. – СПб., 1912.
69. *Жаринов Д. А., Никольский Н. М.* Былое вокруг нас. Книга для чтения по русской истории. Ч. 1. – М., 1912.
70. *Звягинцев Е., Бернашевский А.* Века и труд людей. Книга для классного чтения по истории, отечествоведению и географии. Вып. I–II. – М., 1913.
71. *Звягинцев Е. А., Бернашевский А. Г.* Века и люди. Книга для классного чтения в 4-м отделении начальной школы. – М., 1912.
72. *Иванов К. А.* История Древнего мира. – СПб., 1899.
73. *Иванов К. А.* Учебник новейшей истории. Для реальных училищ. – Пг., 1915.
74. Иллюстрированная история России в разговорах для детей. С 52 политипажами по рис. Б. Опенгейма. – Дюссельдорф, 1862.
75. Иллюстрированная история России для детей. – СПб., 1862.
76. *Иловайский Д. И.* Краткие очерки русской истории. Курс старшего возраста. Ч. 1–2. – М., 1992.
77. *Иловайский Д. И.* Сокращенное руководство ко всеобщей и русской истории. Курс младшего возраста. 23-е изд. – М., 1897.
78. *Кареев Н. И.* Учебная книга древней истории. – СПб., 1901.
79. *Кареев Н. И.* Учебная книга истории средних веков. – СПб., 1901.
80. *Кареев Н. И.* Учебная книга новой истории. – СПб., 1900.
81. *Катаев И. М.* Учебник русской истории для средних учебных заведений. Выпуск 1–3. – М., 1907–1910.
82. *Коваленский М. Н.* Русская история. Для средней школы и самообразования. Ч. 1. Вып. 1 и 2. – М., 1907–1908.
83. *Коваленский М.* Очерк всеобщей и русской истории. – М., 1902.
84. *Коваленский М. Н.* Учебник русской истории: Для старших классов средне-учебных заведений. В 3 ч. – М., 1912–1913.
85. *Кулжинский Я. С., Нейкирх В. В.* Историческая хрестоматия. Отрывки из источников и художественных произведений. Т. 1. – СПб.; Киев, 1910.
86. *Масперо.* Древняя история. Египет. Ассирия. Исторические чтения. – СПб., 1900.
87. *Медовиков П. Е.* Обзорение всеобщей и русской истории. – М., 1854.
88. *Мельгунов П. Е.* Первые уроки истории. Древний Восток. – М., 1879.
89. *Мельгунов П. Е.* Что такое история. – М., 1915.
90. *Острогорский М. Я.* Хронология всеобщей и русской истории. Систематический курс. В 3 вып. – СПб., 1873.
91. *Полевой П.* Иллюстрированные рассказы из Отечественной истории с портретами и картинками в тексте для начальной школы. – СПб., 1906.
92. *Прево А.* Живописный Карамзин, или Русская история в картинах. Ч. 1. – СПб., 1836; Ч. 2. – СПб., 1838.
93. *Пресняков А. Е.* Русская история. Курс младших классов. – М.; Пг., 1915.

94. *Рожественский С. Е.* Отечественная история в картинах для школы и семьи. – СПб., 1881.
95. *Рожественский С. Е.* Отечественная история в связи с всеобщей (среднею и новою). Курс средних учебных заведений. 7-е изд. – СПб., 1882.
96. *Рожков Н. А.* Учебник всеобщей истории для средних учебных заведений и для самообразования. – СПб., 1904.
97. *Романовский В. Е.* Руководство по русской истории. Ч. I. – М., 1911.
98. Средневековье в его памятниках / Под ред. Д. Н. Егорова. – М., 1913.
99. *Стасюлевич М. М.* История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. Т. I. – СПб., 1863.
100. *Стасюлевич М. М.* История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. Т. II. – СПб., 1864.
101. *Стасюлевич М. М.* История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. Т. III. – СПб., 1865.
102. *Фарфоровский С. В.* Источники русской истории. Т. 1–2. – СПб., 1913; М., 1914.
103. *Фарфоровский С. В.* Сборник материалов по русской истории. Русь допетровская. – Тифлис, 1909.
104. Хрестоматия по русской истории / Сост. М. Коваленский. Т. 1. – М., 1914.
105. *Янкович де Мириево Ф. И.* Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи. Ч. 1. – СПб., 1787.

Литература по методике

106. *Баженов М.* Хронология всеобщей и русской истории. Пособие для изучения истории в средних учебных заведениях. Ч. I. Древняя история. – 1915.
107. *Балталон Ц. П.* Хрестоматическая система и новые методы. – СПб.; Варшава, 1914.
108. *Бернадский В. Н.* Преподавание истории в русской школе в XIX и начале XX в. // Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. Т. 37. – Л., 1946.
109. *Виноградов И., Никольский А.* Методика истории по Кригеру. – М., 1885.
110. *Влахопулов Б. А.* Методика истории. Курс 8-го класса женских гимназий. – Киев, 1913.
111. *Волжанин В.* История как предмет начального обучения. – Пг., 1917.
112. *Волобуев О. В., Когонашвили К. К.* Исследовательский метод обучения истории в русской дореволюционной историко-методической мысли // Психолого-педагогические проблемы ранней юности. Свердловский пед. институт. Научные труды. – Сб. 200. – Вып. 13. – Свердловск, 1972.
113. *Волобуев О. В. Н. А. Рожков – историк-методист* // Ученые записки МОПИ им. Н. К. Крупской. – Т. 121. – Вып. 5. – М., 1965.
114. *Гартвиг А.* К вопросу о преподавании истории в средних учебных заведениях. – М., 1891.

115. *Гартвиг А. Ф.* Составление коллекций теневых картин для школ и аудиторий. – М., 1899.
116. *Гартвиг А. Ф.* Трудовое начало в приложении к преподаванию истории в младших классах. – М., 1916.
117. *Гиттис И. В.* Начальное обучение истории. – М., 1940.
118. *Гросман и Кнебель.* Иллюстрированный каталог пособий. География и история. – М., 1909.
119. *Добряков А. В.* О преподавании отечественной истории. – СПб., 1888.
120. *Дрейман П. М.* Методика истории. Ч. I. Теоретическая. – Рига, 1915.
121. *Егоров Д. Н.* Методика истории. Курс, читанный Московским Высшим женским курсам в 1915–1916 гг. – М., 1916. – С. 102.
122. *Андреевская Н. В., Бернадский В. Н.* Методика преподавания истории в семилетней школе. – М., 1947.
123. *Ефимов А. В.* Некоторые вопросы методики истории как науки // Известия АПН РСФСР. Вып. 99. – М., 1958.
124. *Жаворонков Б.* Принцип наглядности в преподавании истории // Вопросы преподавания истории... Сб. 1. – М., 1916.
125. *Желтов В., Токин В.* Опыт методики элементарного курса русской истории. – М., 1913.
126. *Замысловский Е.* Учебный атлас по русской истории. 3-е изд. – СПб., 1887.
127. Объяснения к учебному атласу по русской истории / Ред. Е. Замысловский. – СПб., 1887. – 255 с.
128. *Звягинцев Е., Бернашевский А.* Диаграммы, их значение для школы и популяризации. – М., 1913.
129. *Звягинцев Е. А.* История в народной школе. – М., 1913.
130. *Звягинцев Е. А.* Родиноведение и локализация в школе. – М.; Пг., б/г.
131. *Звягинцев Е. А.* Учебно-исторические экскурсии. – М., 1918.
132. *Знаменский С. Ф.* К постановке истории как предмета начального обучения // Педагогическая академия в очерках и монографиях. Методы первоначального обучения. – М., 1910.
133. *Иванов К. А.* Очерки по методике истории. – СПб., 1915.
134. Исторический вопросник, примененный к учебным руководствам Беллярмина и Иловайского. – Тифлис, 1889.
135. История России в картинах. Текст к альбому. – М., 1914.
136. История России в портретах по столетиями. – Б. м., б. г.
137. К вопросу об элементарном преподавании истории. – М., 1901.
138. *Карцов В. Г.* Идеиная борьба в вопросах преподавания истории в русской школе второй половины XIX века (К вопросу об использовании в советской школе дореволюционного методического наследства) // Ученые записки Тульского ГПИ. Вып. 4. – Тула, 1953.

139. *Камишилов М.* Самодеятельность учеников при изучении истории // Исторические школьные выставки. – Казань, 1916.
140. *Кареев Н.* Заметки о преподавании истории в средней школе. – СПб., 1900.
141. *Клячин Н.* К вопросу о реформе школьного преподавания истории // Ежегодник коллегии П. Галагана. Т. XI. – Киев, 1906.
142. *Князьков С. А.* Из прошлого русской земли. Объяснительный текст к I–IV выпускам «Атласа картин по русской истории». – СПб., 1903.
143. *Коваленский М. Н.* О методах преподавания истории в средней школе // Труды курсов для учителей средней школы (II год) 5–25 июня 1907 г. / Под общ. ред. А. Я. Закса и С. Ф. Знаменского. – СПб., 1908.
144. *Коваленский М. Н.* О преподавании истории для взрослых // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения / Под ред. В. Костроминой. Вып. IV. – М., 1912.
145. *Когонашвили К. К., Волобуев О. В.* К вопросу о развитии проблемного обучения истории и обществоведению в русской дореволюционной и советской школе // Проблемность в школьном обучении. – Тюмень, 1971.
146. *Коровкин Ф. П.* Вопросы научно-методического обоснования учебника истории Древнего мира в средней школе // Известия Академии пед. наук РСФСР. Вып. 112. Труды Института методов обучения. – М., 1960.
147. *Краманицкий А.* Задачник по истории средних веков в связи с русской историей. – СПб., 1874.
148. *Кролюницкий А.* Опыт методики элементарного курса истории. 2-е изд. – СПб., 1899.
149. *Кругликов-Гречаный Л. П.* Методика истории. – Киев, 1916.
150. *Кулжинский Я. С.* Опыт методики систематического курса истории. – СПб., 1914.
151. *Кулжинский Я. С.* Каким требованиям должен удовлетворять учебник систематического курса истории в средней школе. – Киев, 1911.
152. *Кулжинский Я. С.* Методика систематического курса истории. – Киев, 1913.
153. Культурно-исторические экскурсии / Под ред. Н. А. Гейнике. – М., 1923.
154. *Ламовицкий С.* Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории. – Казань, 1891.
155. *Лаппо-Данилевский А.* Материалы для плана общеобразовательного курса по истории человечества. Записка, составленная по предложению совета общеобразовательной школы кн. В. Тенишева. – СПб., 1900.
156. Летоисчислительное изображение Российской истории, изданием и трудами Ильи Яковкина в Санкт-Петербурге при Императорской Академии Наук. – 1798.
157. *Лихарева Н. И.* О методах преподавания истории и, в частности, о рефератной системе // Труды I Всероссийского съезда учителей городских училищ. – СПб., 1910. – Т. II. – Ч. I.
158. *Мамаев П. И.* На экскурсию. – М., 1911.

159. *Марков Д. А.* Записки по методике истории. – М., 1915.
160. *Мейер Э.* Теоретические и методические вопросы истории. – М., 1904.
161. *Метельский В.* История Греции и Рима. Сб. систематически расположенных вопросов и пояснений по всеобщей истории. – Одесса, 1910.
162. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Под ред. Ф. П. Коровкина. Ч. 1. – М., 1978.
163. Наглядные пособия в оценке Педагогического музея, бывшего Педагогического общества / Под ред. председателя комиссии по заведованию музеем Н. Г. Тарасова. Вып. 1. География, история. – М., 1910.
164. *Никольский С. С.* Методика элементарного курса истории. – Оренбург, 1915.
165. Обзор народно-учебной литературы, составленный по поручению Комитета грамотности при Императорском Вольно-экономическом обществе. – СПб., 1878.
166. *Павлович Б. А.* О значении и целях элементарного курса истории в средне-учебных общеобразовательных заведениях. – СПб., 1873.
167. *Петров В. В.* Историческая подготовка. – Харьков, 1881.
168. *Покотило Н. П.* Практическое руководство для начинающего преподавателя истории. – СПб., 1912.
169. *Полонская Н. Д.* Наглядные пособия по русской истории. – Киев, 1912.
170. *Попова Н. И.* История в начальной школе // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе / Под ред. И. М. Катаева. Сб. II. – М., 1917.
171. Разумный кинематограф. Каталог лент географического, этнографического, исторического и научного характера, выпущенных фирмами в разное время / Сост. Н. Алейников. – М., 1912.
172. Римские древности. Пособие для гимназий и самообразования (Bloch Romische Alterumskunde) / Обработали Г. Зоргенфрей и К. Тюлелиев. – СПб., 1910.
173. *Рожков Н. А.* Методика преподавания истории и история XIX в. – Пг., 1918.
174. *Романовский В. Е.* Заметки о преподавании истории. – Тифлис, 1905.
175. *Сингалевич С. П.* Методика истории. Ч. 1. Принципы, теория и пути к практике. – Казань, 1918.
176. *Сингалевич С. П.* Преподавание элементарного курса истории в средней школе. – Казань, 1917.
177. *Сингалевич С. П.* Страница из методики истории. – Казань, 1915.
178. *Ситник В. С. М. Н. Коваленский* – историк и педагог. – Воронеж: ВГУ, 1976.
179. *Страсс Ф.* Обзорение всемирной истории для объяснения эмблематического изображения оные. Сочиненное Фредериком Страссом / Пер. с нем. Александр Варенцов. – СПб., 1805. – 96 с.
180. *Уланов В. Я.* Обзор программ по истории в начальной школе // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе / Под ред. И. М. Катаева. Сб. I. – М., 1916.

181. Уланов В. Я. Опыт методики истории в начальной школе. – М., 1914.
182. Уланов В. Я. О программах преподавания истории в начальной школе // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе / Под ред. И. М. Катаева. Сб. I. – М., 1916.
183. Учебно-вспомогательные учреждения гимназии и реального училища К. И. Мая. Ч. I. Исторический кабинет. – СПб., 1913.
184. Фарфоровский С. В. Лабораторное преподавание истории. – Казань, 1916.
185. Фарфоровский С. В. Лабораторный метод преподавания истории. – Варшава, б. г.
186. Фарфоровский С. В. Наглядное преподавание всеобщей истории. – Тифлис, 1908.
187. Фукс А. Н. Школьные учебники по русской истории (1861–1917). – М., 1985.
188. Фурманов Б. Я. Очерк развития учебно-исторического кино // Ученые записки МОПИ им. Н. К. Крупской. Т. 121. Вып. 5. – М., 1965. – С. 245.
189. Школьные экскурсии, их значение и организация. Сб. статей // Под ред. Б. Е. Райкова. Т. 2. – СПб., 1910.

Журнальные публикации

190. Анненский Н. Педагогические письма (к Я. Г. Гуревичу). Письмо 3-е // Русская школа. – № 2.
191. Баженов Н. Опыт организации образовательных экскурсий в Москве // Вестник воспитания. – 1899. – № 2.
192. Беллюстин А. Новый метод обучения – трудовой // Педагогическое обозрение. – 1912. – № VIII.
193. Бельярминов И. Настоящее преподавание всеобщей истории в гимназиях и план изменения его // Журн. Министерства народного просвещения. – 1863. – № 3.
194. Беркут В. Н. Программа исторического курса в русских и некоторых иностранных гимназиях // Историческое обозрение. – 1891. – Т. II.
195. Бидерман К. Преподавание истории в училищах: недостатки и план его реформы // Журн. Министерства народного просвещения. – 1862. – № 7. – Отд. I.
196. Бильбасов В. А. Об изучении памятников искусства в гимназиях // Журн. Министерства народного просвещения. – 1867, сентябрь – изложение статьи проф. Ф. Пиппера от 1851 г.
197. Бушмакин М. Самодеятельность учащихся при преподавании истории. Доклад на заседании Педагогического общества. 27. 06. 1913. Оттиск из журнала «Труды и протоколы Педагогического общества, состоящего при Казанском университете». – 1913. – № 2.
198. В. Я. О письменных работах по истории // Педагогическая хроника. – 1879. – № 11. – С. 18.
199. Вейсман А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях // Журн. Министерства народного просвещения. – 1908. – № 7.

200. *Виноградов И.* Ученические сочинения // Гимназия. – 1889. – № 7.
201. *Виппер Р. Ю.* Школьное преподавание древней истории и новая историческая наука // Вестник воспитания. – 1898. – № 1.
202. *Волжанин Вл.* Об «историческом интересе» детей и методах его исследования // Вестник воспитания. – 1915. – № 9.
203. *Гартвиг А.* Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник воспитания. – 1902. – № 6.
204. *Гартвиг А. Ф.* Драматический метод преподавания // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1914. – № 3.
205. *Гартвиг А. Ф.* Как я вел занятия по истории в VIII классе женской гимназии // Вестник воспитания. – 1904. – № 5.
206. *Герье В. И.* Педагогическая литература // Русский вестник. – 1863. – Июль.
207. *Гревс Г.* По вопросу об организации при (Петербургском) Историческом Обществе педагогической секции // Историческое обозрение. – Т. III. – Ч. II.
208. *Гуревич Я. Г.* Опыт методики истории // Педагогический сборник. – Кн. VI.
209. *Гуревич Я. Г.* Исторические параллели в ряду письменных работ по истории // Педагогический еженедельник. – 1894. – № 15.
210. *Гуревич Я. Г.* О преподавании истории в средних учебных заведениях // Семья и школа. 1871. – Кн. II. – № 3.
211. *Гуревич Я. Г.* Опыт методики истории. – Б. м., 1877. (Раздел из Педагогического сборника за 1877 г. № IV–VII).
212. *Демков М.* О ходе урока и духе обучения // Педагогический сборник. – 1893. – № 8.
213. *Дистервег Г.* Методика истории // Семья и школа. – 1881. – № 4.
214. *Добряков А.* Русская история в русских гимназиях // Журн. Министерства народного просвещения. – 1863. – № 5. – Отд. VI.
215. *Дрентель В.* Музей Императора Александра III в Москве, как предмет исторических экскурсий по истории // Педагогический сборник. – 1915. – № 4.
216. *Е. З.* К вопросу о преподавании истории и географии // Вестник воспитания. – 1896. – № 1.
217. *Ерик П. Д.* Преподавание истории в русской школе в XVIII в. // Преподавание истории в школе. – 1960. – № 4.
218. *Жаворонков Б.* Опыт практических работ по истории // Новая школа. – 1918. – № 9–10.
219. *Жаров Ф.* Кинематограф в земской школе // Вестник воспитания. – 1915. – № 7.
220. *Никонов Л.* Научный кинематограф // Русская школа. – 1916. – № 1.
221. *Запольский Н.* Домашние учебные занятия учащихся // Педагогический сборник. – 1884. – № 12.
222. *И. П.* Интерес // Вестник воспитания. – 1895. – № 7.
223. *Иванов К. А.* К вопросу о прохождении и повторении исторических курсов // Русская школа. – 1892. – № 9.

224. *Капп*. Некоторые практические замечания при преподавании истории // Воспитание. – 1863. – № 7.
225. *Кареев Н. И.* В защиту научности всемирно-исторической точки зрения в преподавании истории // Русская школа. – 1904. – № 2.
226. *Кареев Н. И.* Несколько слов об учебнике древней истории // Русская школа – 1901. – № 4.
227. *Кареев Н. И.* О преподавании истории в средней школе // Русская школа. – 1899.
228. *Катаев И. М.* К вопросу о типе учебника русской истории в средней школе // Вестник воспитания. – 1910. – № 6.
229. *Кемниц Е.* Руководства по истории // Учитель. – 1863. – № 12.
230. *Краевский А.* Об исторических таблицах В. А. Жуковского // Журн. Министерства народного просвещения. – 1836. – Ч. 10. – № 6. – С. 409–438.
231. *Кролюницкий А.* Задачник по истории средних веков и по русской истории до Иоанна III // Педагогический сборник. – 1895. – № 1.
232. *Кулжинский Я. С.* Географические обзоры и карты в систематическом курсе истории. Доклад 10 февраля 1912 г. // Педагогическое обозрение. – 1913. – № 3.
233. *Кулжинский Яр.* Единство систематического курса истории в средней школе. Доклад, прочитанный в заседании исторической секции Киевского общества любителей социальных знаний 24 сентября 1911 г. // Русская школа. – 1912. – № 4.
234. *Кулжинский Яр.* К вопросу о применении «трудового принципа» в преподавании истории // Русская школа. – 1915. – № 5.
235. *Кулжинский Яр.* Несколько соображений о содержании систематического курса истории в средней школе // Русская школа. – 1913. – № 3.
236. *Мейер Э.* О применении световых картин при преподавании истории и географии // Педагогический сборник. – 1909. – № 1–6.
237. *Мейкльджон.* Подготовка молодого учителя // Вестник воспитания. – 1890. – № 8.
238. *Мельгунов С.* Задачи элементарного преподавания истории // Для народного учителя. – 1910. – № 4.
239. *Милославский Н.* Детские чтения в средней школе по данным школьной анкеты // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1913. – № 9.
240. *Моравский С. П.* Опыт пропедевтического курса истории // Вестник воспитания. – 1907. – № 2.
241. *Музовская Е.* Значение кинематографа в деле школьного преподавания // Вестник воспитания. – 1909. – № 5.
242. *Н. В. (Рыбинск)* Ассоциирующий метод преподавания элементарного курса истории // Гимназия. – 1906. – № 4.
243. *Н. Г.* Преподавание истории в начальной школе // Для народного учителя. – 1911. – № 4.
244. Наглядная хронология // Журн. Министерства народного просвещения. – 1888. – № 2.
245. *Некрасов П. П.* О собеседованиях учеников младших классов средней школы по истории // Русская школа. – 1911. – № 10.

246. *Новорусский М.* Устройство и оборудование школы. – СПб., 1912.
247. Об условиях, способствующих поддержанию внимания учащихся в классе // *Воспитание.* – 1863. – № 7.
248. Обзор мнений о преподавании истории // *Воспитание.* – 1861. – № 12.
249. Отчет о деятельности педагогических собраний за 1859–1862 гг. // *Журн. Министерства народного просвещения.* – 1864. – Январь.
250. *П. К.* Заметка по вопросу о преподавании истории в 4-годичной начальной школе // *Для народного учителя.* – 1908. – № XIV.
251. *Петров Н.* О внеклассном чтении и литературных беседах в средних учебных заведениях // *Вестник воспитания.* – 1915. – № 8.
252. *Петер К. Л.* Хронологические таблицы греческой истории. Справочная книга и пособие при преподавании в низших классах гимназий с постоянным указанием на источники и выдержками из них / Пер. с нем. Смирнова. – 1888.
253. *Писарев М. Н.* Из отчета начинающего преподавателя истории // *Педагогический сборник.* – 1913. – № 2.
254. *Покотило Н.* Страница из методики истории. Устные и письменные рефераты учеников в средней школе. – Б. м., б. г. (Оттиск из ж. «Русская школа» за 1909 г., январь).
255. *Покотило Н.* Что читать ученикам средней школы по истории // *Педагогический сборник.* – 1911. – № 3–7.
256. *Родзевич Н.* О преподавании истории в I и II классах // *Вестник воспитания.* – 1902. – № 5.
257. *Рожков Н. А.* К вопросу о преподавании истории в средней школе // *Образование.* – 1901. – № 5–6.
258. *Романовский И.* Взгляд Гоголя на историю и географию // *Педагогический сборник.* – 1909. – № 9–10.
259. *Саввин Н.* Кинематограф на службе у истории и истории литературы // *Вестник воспитания.* – 1914. – № 8.
260. *Сивков К.* Кабинет истории в средней школе // *Вестник воспитания.* – 1916. – № 3.
261. *Сивков К., Сыроечковский Б., Коваленский М.* Анкета о преподавании истории в средней школе // *Вестник воспитания.* – 1913. – № 3.
262. *Сивков К. В.* К вопросу о типе учебника в средней школе // *Вестник воспитания.* – 1910. – № 6.
263. *Сиповский В. Д.* О преподавании истории в средних учебных заведениях // *Семья и школа (II кн.).* – 1871. – № 2.
264. *Смирнов В. А.* Опыт организации рефератов по истории в средней школе // *Русская школа.* – 1913. – № 7–8.
265. *Соколов Н.* Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах. Указатель тем, картин русских мастеров и их изданий // *Русская школа.* – 1914. – № 1. Приложение.
266. *Соколов Н. М.* Наглядные пособия по истории (Обзор современных наглядных пособий по русской и всеобщей истории) // *Русская школа.* – 1913. – № 7–8; 1914. – № 11; 1915. – № 1.

267. *Сперанский М. М.* Новые идеи в преподавании истории // Педагогическое обозрение. – 1913. – № X.
268. *Степанов П.* О преподавании истории в начальной школе // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1914. – № 8.
269. *Сторожев В. Н.* О книге для чтения по истории Нового времени // Для народного учителя. – 1908. – № 3.
270. *Фарфоровский С. В.* В защиту лабораторного метода преподавания истории // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1914. – № 1.
271. *Фарфоровский С.* Несколько слов о методических приемах преподавания русской истории в старших классах средних учебных заведений // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1913. – № 6.
272. *Фарфоровский С.* Опыт наглядного преподавания истории // Наглядное обучение. – 1907/8. – № 4.
273. *Феноменов М.* Преподавание истории в современной школе // Педагогическое обозрение. – 1912. – № 9. – С. 19.
274. *Хмелев А. Н.* Передовые методисты начала XX в. о преподавании истории // Преподавание истории в школе. – 1959. – № 5.
275. *Шалфеев Г.* Об отечественной истории, как предмете общеобразовательного курса // Педагогический сборник. – 1867. – № 3.
276. *Шмит Ф. И.* О преподавании истории // Наука и школа. – 1915. – № 2.
277. *Шуф А.* Метод преподавания и изучения истории // Педагогический сборник. – 1871. – № 5.
278. *Язвинский.* Хронологическая метода // Журн. Министерства народного просвещения. – 1834. – № V.

Диссертации, авторефераты

279. *Алексашкина Л. Н.* Методологические основы школьного курса истории: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
280. *Бабич И. В.* Преподавание русской истории в гимназиях и политика Министерства народного просвещения в конце XIX – начале XX в.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
281. *Вяземский Е. Е.* Становление и развитие системы школьного исторического образования в современной России: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
282. *Ерик П. Д.* Школьное преподавание истории и историко-методическая мысль в России XVIII века.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1949.
283. *Зенченко Н. С.* Коммерческие училища как общеобразовательная школа России начала XX в. (На материале Санкт-Петербургских коммерческих училищ): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1953.
284. *Кузнецова Е. М.* Борьба за историю как науку в школьном преподавании. Из истории научно-методического движения в 60-х годах XIX в.: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1959.

Общие произведения

285. *Випнер Р. Ю.* Общественные учения и историческая теория XVIII–XIX вв. – СПб., 1900.
286. *Вишневский В.* Художественные фильмы дореволюционной России. Фильмографическое описание. – М., 1954.
287. *Добровольский Л.* Венская педагогическая выставка. – 1903.
288. *Забелин И. Е.* Минин и Пожарский. (Прямые и кривые в Смутное время). – М., 1883.
289. *Зандберг Д.* Историческая беллетристика в школе. Опыт систематического критического указателя. Ч. I. Всеобщая история. – М., 1912.
290. *Иловайский Д. И.* Мелкие сочинения, статьи и письма. 1857–1887. – М., 1888.
291. *Карамзин Н. М.* История государства Российского. Кн. I. – М., 1988.
292. *Кареев Н. И.* Введение в курс истории новейшего времени. – Варшава, 1881.
293. *Кареев Н. И.* Главные обобщения всемирной истории. Учебное пособие. – СПб.; М., 1903.
294. *Кареев Н. И.* Историко-философские и социологические этюды. – СПб., 1895. – С. 41, 47.
295. *Кареев Н. И.* Общий ход всемирной истории. – СПб., 1903.
296. *Михайловский Я. Т.* Толпа и герои. Соч. Т. VI. – СПб., 1885.
297. *Самуйленко Е.* Кинематограф и его просветительная роль. – 1912.
298. *Соллогуб Б., Симоновский В.* Указатель лучших, по отзывам печати, учебников, наглядных учебных пособий и методических руководств на русском и украинском языках. – СПб., 1909.
299. *Флеров А.* Указатель книг для детского чтения (в возрасте 7–14 лет). – М., 1905.
300. *Цветаев М. И.* Дом у старого Пимена. – М., 1967. – № 7.
301. Школьный исторический словарь / Сост. С. Кареева. Под ред. Н. И. Кареева. – СПб., 1906.

Иностранные издания

302. *Biederman.* Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mangel und ein Vorschlag zu seiner Reforme. – 1860.
303. *Monroe W. S.* Die Entwicklung des Sozialen Bewusstseins der Kinder. – Berlin. 1889.
304. *Reim.* Methodik des Geschichtsunterrichts. – Halle, 1911.

Студеникин Михаил Тимофеевич

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
В РУССКОЙ ШКОЛЕ XIX – НАЧАЛА XX В.**

Монография

Подписано в печать 20.10.2015
Формат 60 × 84/16. Печ. л. 14,75.
Тираж 500 экз. Заказ № 517.

Издательство «Прометей»
115035, Москва, ул. Б. Садовническая, д. 72, стр. 1.
Тел./факс: 8 (495) 799-54-29.
E-mail: info@prometej.su

ISBN 978-5-9907452-7-8

