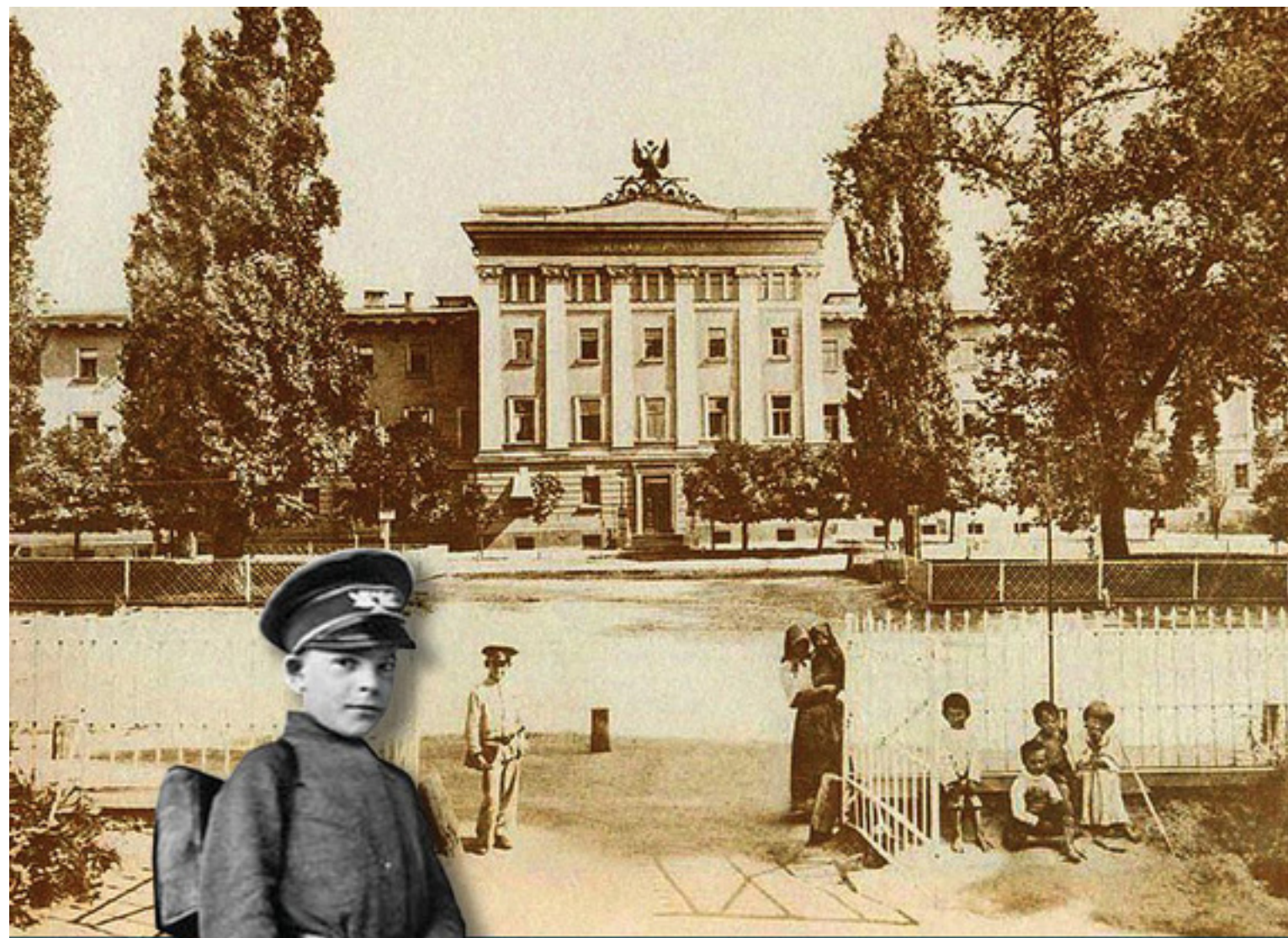




Монография

М. Т. Студеникин

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

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Прометей

Михаил Студеникин

**Методика преподавания
истории в русской
школе XIX – начала XX в.**

«Прометей»

2016

УДК 372.893
ББК 74.266.3

Студеникин М. Т.

Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. / М. Т. Студеникин — «Прометей», 2016

ISBN 978-5-9907452-7-8

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.

УДК 372.893

ББК 74.266.3

ISBN 978-5-9907452-7-8

© Студеникин М. Т., 2016

© Прометей, 2016

Содержание

Предисловие	6
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	10
Раздел II. Цели и содержание школьного обучения истории	13
Тема 2. Определение целей, задач и функций обучения истории	13
Цели как прогнозируемые результаты образования, воспитания и развития учащихся	13
Тема 3. Принципы построения учебных курсов	18
Концентрическое построение курсов истории	18
Соотношение курсов истории отечественной и всеобщей	21
Тема 4. Концепция эволюционного развития общества и ее отражение во всемирно-историческом и социологическом направлениях	26
А) Эволюционное развитие общества	26
Б) Всемирно-историческое направление и его реализация в учебной литературе Н. И. Кареева	27
В) Социологическое или сравнительно-историческое направление и его реализация в учебниках Р. Ю. Виппера	32
Тема 5. Содержание обучения истории	38
Способы представления учебного материала	38
А) биографический	38
Б) Хронологически-прогрессивный	39
В) Хронологически-регрессивный	41
Г) Группирующий (календарный и категорический)	42
Д) Культурологический	44
Конец ознакомительного фрагмента.	46

Михаил Студеникин

Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в.

Рецензенты:

А. В. Клименко, кандидат исторических наук, доцент

Е. М. Никиреев, профессор кафедры психологии МПГУ

© Студеникин М. Т., 2016

© Издательство «Прометей», 2016

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 требова-

ния 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, выработанным 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 обзора» 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 методике 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 которым 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 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 первостепенной 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).

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.

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 центре 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 концентрическими называют круги с общим центром, но различными радиусами. Для истории этот принцип реализуется в том, что она изучается несколько раз, чаще всего в двух центрах, имеющих самостоятельное значение: элементарно в младшем возрасте и систематически в старшем, причем отличие одного центра от другого «заключается не столько в том, что второй центр 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 центре события рассматриваются в виде отдельных, легко понятных, доступных и конкретных фактов и явлений. Во втором центре, 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 предшествующей 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 концентра стоял в определенном внутреннем соотношении с материалом предшествующего концентра 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 концентра 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 полезных 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 всесторонне 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. Сингаевича, 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 западноевропейской (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 связанное 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 уделяли 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 посчитал 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 проживутся. 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 молчанием 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, приближающееся 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 подходит, 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, немыслимо 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 противостоят естественному 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 их 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 земледельческих стра-

нах, не крупный рогатый, требующий обильного корма, а мелкий, малоприхотливый, овцы и козы и, помимо того, верблюды, совершенно чуждые земледельческим 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 собой 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 МНИ 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 соответство-

вало 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.

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).

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.

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, загромаждающим 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. Сковорода, 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 Дикшtedт, 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. Совре-

менная 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 внутренние 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 концентрa, не учитывающих хронологическую и систематическую последовательность содержания, и третий, обобщающий, концентр, с элементами систематичности. На начальной ступени исторического обра-

зования 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 временем (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 целом 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).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.