

4426.31/
К88/36



Ф. П. КОРОВКИН

МЕТОДИКА ОПРОСА
ПО ИСТОРИИ
В VIII-X КЛАССАХ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

УЧПЕДГИЗ

1953



Ф. П. КОРОВКИН

МЕТОДИКА ОПРОСА
ПО ИСТОРИИ
В VIII - X КЛАССАХ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА 1953

Брошюра преподавателя истории 114-й средней школы г. Москвы Фёдора Петровича Коровкина посвящена методике опроса по истории в старших классах средней школы. За четверть века педагогической деятельности автор накопил значительный методический опыт, ознакомление с которым будет полезно молодым педагогам.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая брошюра не содержит рекомендательного перечня вопросов по курсу истории VIII—X классов школы. Не может быть единого стандарта в опросе учащихся, единого вопроса для всех школ и всех учителей. Содержание и приёмы опроса на каждом уроке зависят от многих условий: от состава учащихся, от работы, которая велась с ними в младших классах, от того, насколько свободно учитель владеет материалом курса, как умеет организовать класс и т. д.

Подготовка учителя к опросу, так же как и подготовка к другим частям урока, должна носить творческий характер, с учётом всех условий проведения урока. Задача настоящей брошюры — помочь учителю правильно проводить опрос, используя его для разрешения воспитательно-образовательных задач, стоящих перед обучением истории.

В брошюре описан и обобщён опыт преподавания истории в старших классах школы в течение многих лет. Почти все рекомендуемые здесь методы опроса применялись автором или наблюдались им у других преподавателей истории.

Имеющиеся со стороны некоторых методистов возражения против отдельных методов, вошедших в прак-

тику преподавания ряда учителей и описанных в брошюре, особо оговорены в тексте.

Брошюра не исчерпывает всего богатства форм и приёмов учёта знаний учащихся старших классов школы. Автор надеется, что она послужит толчком для дальнейшей творческой разработки методики опроса и для собирания и обобщения опыта учителей истории.

Ввиду ограниченных размеров брошюры в неё не включены вопросы: методики использования доски при опросе и методики опрашивания по карте и картине.



1. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ОПРОСА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

В настоящее время всё реже встречаются случаи, когда учитель истории опрашивает учащихся лишь в той мере, в какой это необходимо для аттестации знаний учащихся за четверть и год. Корнями этой изживаемой сейчас глубоко порочной практики являются унаследованные от худших представителей старой школы взгляды, что задача опроса — лишь оценка знаний учащихся.

Опрос учащихся — одно из важнейших средств обучения истории в школе. Правильно поставленный опрос необходим для доведения до сознания учащихся важнейших понятий и идей курса истории, для прочности усвоения исторического материала, для воспитания у них ряда умений и навыков. Опрос пробуждает мысль учащихся, подводит их к правильным выводам, закрепляет знания в памяти учащихся, стимулирует их работу, помогает учителю изучить своих учеников, проверить свою работу и т. д.

Осознание учителем задач, стоящих перед опросом, является необходимым условием правильной методики опрашивания учащихся.

Подведение учащихся к марксистскому пониманию истории. Важнейшей функцией опроса является подведение учащихся к марксистскому пониманию истории. Как ни важно усвоение исторических фактов и хронологии, однако только этим обучение истории в школе ограничиваться не может и тем более в старших классах. Обучение истории должно давать

учащимся важнейшие понятия науки об обществе, подводить учащихся к марксистско-ленинскому пониманию истории. В отчётном докладе на XVII съезде партии товарищ Сталин дал указание, имеющее важнейшее значение и для преподавания истории: «...есть одна отрасль науки, знание которой должно быть обязательным для большевиков всех отраслей науки,— это марксистско-ленинская наука об обществе, о законах развития общества, о законах развития пролетарской революции, о законах развития социалистического строительства, о победе коммунизма» (И. В. Сталин. Вопросы ленинизма, изд. 11, стр. 598).

В школе основы марксистско-ленинского понимания истории раскрываются учителем и учебником. И учитель и учебник не ограничиваются изложением фактов, а дают разбор и обобщения, делают научные выводы.

Однако было бы неправильно, если бы учитель при объяснении нового материала давал учащимся весь материал полностью разобранным и обобщённым, все выводы в готовом виде. В. И. Ленин в небольшой статье «О журнале «Свобода» даёт имеющие огромную ценность не только для писателя, а и для каждого учителя указания о пробуждении активности мышления и руководстве им: «Популярный писатель подводит читателя к глубокой мысли, к глубокому учению, исходя из самых простых и общеизвестных данных, указывая при помощи несложных рассуждений или удачно выбранных примеров главные *выводы* из этих данных, наталкивая думающего читателя на дальнейшие и дальнейшие вопросы. Популярный писатель не предполагает не думающего, не желающего или не умеющего думать читателя,— напротив, он предполагает в неразвитом читателе серьёзное намерение работать головой и *помогает* ему делать эту серьёзную и трудную работу, ведет его, помогая ему делать первые шаги и *уча* идти дальше самостоятельно. Вульгарный писатель предполагает читателя не думающего и думать не способного, он не наталкивает его на первые начала серьёзной науки, а в уродливо-упрощённом,

посоленном шуточками и прибауточками виде, преподносит ему «готовыми» все выводы известного учения, так что читателю даже и жевать не приходится, а только проглотить эту кашу» (В. И. Ленин, Соч., т. 5, стр. 285—286).

Эти указания Ленина относятся и к обучению истории в школе. Учитель истории в живом общении со своими учащимися имеет гораздо большие возможности, чем писатель, пробуждать мысль учащихся, направлять её на разбор и обобщение материала.

Самостоятельные разбор и обобщение учащимися исторического материала под руководством учителя имеют огромное значение в разрешении образовательных-воспитательных задач советской школы.

Учащиеся наиболее глубоко, сознательно и прочно усваивают те положения, которые являются выводами, сделанными ими самостоятельно на основе разбора и обобщения материала под руководством учителя. Идя этим путём, учащиеся лучше, чем при механическом запоминании, усваивают причинно-следственные связи, правильные оценки исторических явлений, гораздо глубже осознают марксистско-ленинские законы развития общества.

Обучение истории должно вооружить учащихся не только знанием основных положений марксистско-ленинской науки об обществе, но и умением самостоятельно подходить с позиций марксизма-ленинизма к явлениям общественной жизни прошлого и современности.

Умение самостоятельно разбирать, обобщать и излагать исторический материал не приходит к учащимся само. Этому нужно учить их и учить систематически.

Продумывание учащимися исторического материала начинается при объяснении его учителем, продолжается во время выполнения домашних заданий и при ответах учащихся в классе. Часть урока, отводимая на опрос,— время не менее напряжённой для учащихся мыслительной работы, чем время, когда учитель объясняет новый материал. При опросе в классе следует требовать от учащихся не только изложения усвоенных

ранее фактов и выводов из них, но также и самостоятельного разбора и обобщения исторического материала.

Такая постановка опроса является важным средством развития логического мышления и речи учащихся.

Воспитание
логического
мышления
и развитие
речи.

Развитие логического мышления и обогащение языка, развитие речи учащихся неразрывно связаны между собой. Товарищ Сталин с исчерпывающей глубиной раскрыл в своём классическом труде «Марксизм и вопросы языкознания» связь языка и мышления: «Какие бы мысли ни возникли в голове человека и когда бы они ни возникли, они могут возникнуть и существовать лишь на базе языкового материала, на базе языковых терминов и фраз. Оголённых мыслей, свободных от языкового материала, свободных от языковой «природной материи» — не существует.

«Язык есть непосредственная действительность мысли» (Маркс). Реальность мысли проявляется в языке» (И. В. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1952, стр. 39). «Будучи непосредственно связан с мышлением, язык регистрирует и закрепляет в словах и в соединении слов в предложениях результаты работы мышления, успехи познавательной работы человека и, таким образом, делает возможным обмен мыслями в человеческом обществе» (там же, стр. 22).

В свете сталинского учения о языке чрезвычайно возрастают задачи школы по развитию речи и логического мышления учащихся.

Каждый преподаватель является учителем логики и правильной речи на материале своего предмета.

Учитель истории должен на разборе и обобщении исторического материала познакомить учащихся старших классов с правильным построением суждений, умозаключений и определений, с элементарными правилами классификации явлений, подведением явления под поднятие и другими мыслительными операциями.

Большое значение для развития у учащихся логического мышления и речи имеют логическая стройность

и яркость изложения материала учителем, чёткость и обоснованность выводов и определений, выразительность языка в рассказе учителя и в тексте учебника. Следуя за развитием мысли в учебнике и в рассказе учителя, учащиеся приучаются логически мыслить, чётко излагать свои мысли, обогащают свой словарный запас.

Недостаточно, однако, показать учащимся применение логических правил и познакомить их с правилами построения речи. Необходимо, чтобы у учащихся была практика в использовании приёмов логического мышления и в правильном построении речи. Поэтому основное значение для развития логического мышления и языка учащихся в процессе обучения истории имеет опрос. При правильно поставленном опросе ответы учащихся, начиная от кратких формулировок и кончая развёрнутым изложением широкой обобщающей темы, являются практическими упражнениями в логическом мышлении и построении речи.

Опрос должен научить учащихся давать целостное раскрытие исторической темы. Учащийся, рассказывая о каких-либо исторических явлениях, должен прежде всего изложить предпосылки данного исторического явления, процесс его возникновения и развития, датировать явление или отдельные этапы его развития, локализовать исторические явления географически, закончить своё изложение выводами, оценкой явления, указанием его значения и последствий.

Контроль учителя позволяет исправлять возможные ошибки, устранять отдельные недочёты речи, указывать учащимся пути дальнейшей работы над речью. Работа по развитию мышления и речи при опросе учащихся полезна не только отвечающим учащимся, она полезна и всему классу, так как помогает разбирать и предупреждать ошибки, даёт образцы правильных умозаключений и построения речи.

Опрос по истории корректирует и закрепляет у учащихся навыки в работе с текстом учебника, документом, цитатой, хронологической таблицей, исторической картой, диаграммой.

Нередко даже учащиеся старших классов усваивают в задании более лёгкий повествовательный и описательный материал, упуская наиболее важное и трудное в уроке: выводы, теоретические положения и т. п. Опрос, систематически требующий от учащихся ответов по этому наиболее сложному материалу задания, приучает учащихся при приготовлении заданий по истории и вообще при работе над книгой выделять и запоминать главное.

Отвечая в классе, учащиеся приучаются правильно и уверенно держаться перед аудиторией, громко и разборчиво говорить, мысленно составлять план выступления, излагать материал в логической последовательности.

Проверка и стимулирование домашней и классной работы учащихся.

Правильная постановка опроса стимулирует работу учащихся не только во время самого опроса, но и в процессе обучения истории в целом: во время объяснения учителем материала и при выполнении домашней работы учащихся.

Контроль за работой учащихся является одной из основных функций опроса по истории. Систематическая проверка работы учащихся путём опроса есть важнейшее средство приучить учащихся к регулярному выполнению домашних заданий по истории, к внимательному выслушиванию объяснений учителя и ответов своих товарищей.

Если учитель опрашивает учащихся редко, их знания по истории не бывают прочными.

Ещё хуже обстоит дело у учителя, который не спрашивает учащихся вторично, пока не опросит всех по одному разу; менее добросовестные учащиеся в этих случаях совсем запускают занятия.

Лишь частые вызовы (с последовательностью, не предусмотренной учащимися) приучают учащихся выполнять домашние задания к каждому уроку по истории.

Кроме того, опрос позволяет контролировать, насколько внимательно учащиеся слушали объяснения учителя на предыдущем уроке и как они слушают от-

вечающих учащихся; этим опрос стимулирует внимание учащихся на уроке.

**Закрепление
и пополнение
знаний
учащихся.**

Как бы внимательно ни были выслушаны учащимися объяснения учителя и как бы добросовестно ни было выполнено домашнее задание, однако материал ещё не может считаться усвоенным учащимися, если он не закреплён путём опроса на следующем или на одном из ближайших уроков.

Материал, не закреплённый повторением в классе при опросе, учащиеся быстро забывают. Особенно быстро забываются хронология, общие выводы, а также материал, содержащийся в рассказе учителя, но отсутствующий в учебнике. Даже наиболее старательные учащиеся не удерживают надолго в памяти хронологических дат, если последние не закреплены опросом в классе.

Только многократное повторение хронологических дат даёт прочное, устойчивое знание хронологии. Точно так же неоднократного повторения в классе требуют и другие относительно трудно запоминаемые элементы исторического курса. Таковы исторические обобщения и характеристики, определения, перечисления ряда связанных между собой явлений или причин явления, цифровой материал, картографический материал и т. п.

Опрос служит не только для закрепления, но и для пополнения знаний учащихся. Одни учащиеся усвоили из материала учебника и рассказа учителя больше, а другие меньше и не всё правильно. Выслушивание на уроке ответов, исправлений и дополнений к ответам даёт учащимся новые знания, выправляет неверно понятое и неправильно запомнившееся.

**Проверка
усвоения
учащимися
материала
курса. Самопро-
верка учителя.**

Опрос является не только проверкой выполнения учащимися домашних заданий, но и средством выяснения, насколько правильно, сознательно они усвоили содержание учебника, учебных пособий и объяснений учителя.

Нередко неопытные учителя считают, что учащимся непонятно только то, что они сами просят объяснить

им. Это большая и очень вредная ошибка. Учащиеся часто сами не сознают, что они тот или другой вопрос поняли плохо. Особенно нужно проверять усвоение учащимися понятий, многие из которых совершенно недостаточно раскрыты в учебниках истории. Например, при опросе в VIII классе выяснилось, что некоторые учащиеся образование «всероссийского рынка» в XVII в. представляют себе как образование большого базара, «даже больше, чем расположенный невдалеке рынок». Проведённая в нескольких школах проверка усвоения учащимися важнейших понятий показала, что некоторые учащиеся X класса совершенно неправильно понимали такие понятия, как класс, крестьянство и т. п. Или, например, значительная часть учащихся определила церковь как здание, в котором совершается служба. Неправильное понимание учащимися основных понятий ведёт к тому, что и последующий материал они понимают искажённо, неверно.

Учитель, опрашивая учащихся, проверяет, насколько правильно и сознательно они восприняли заданный на урок материал, не осталось ли в нём непонятых или понятых неправильно вопросов, усвоили ли учащиеся важнейшие понятия темы.

Особенно важна такая проверка при изучении тем, содержащих сложный теоретический материал, например: «Возникновение научного коммунизма. К. Маркс и Ф. Энгельс», «I Интернационал» — в VIII классе, «Народничество», «Империализм как высшая и последняя стадия капитализма» — в IX классе, а также многих тем курса X класса.

Кроме выяснения, как учащиеся усваивают материал урока, учитель путём опроса проверяет и усвоение учащимися крупных разделов курса в целом: поняли ли учащиеся основные закономерности эпохи, периодизацию, как усвоили основные понятия курса. Учитель выясняет на опросе, какие темы курса усвоены лучше и какие хуже.

Повседневный опрос учащихся, показывая учителю

истории, какой материал курса, какие проблемы, какие стороны исторического знания (например, хронология) усвоены слабее, помогает ему строить план текущего и заключительного повторения, помогает преодолеть слабые места в знаниях учащихся.

Опрос раскрывает учителю не только сильные и слабые места в усвоении курса всем классом или большинством учащихся, но и сильные и слабые стороны в знаниях и навыках каждого отдельного учащегося. Разумеется, не один только опрос помогает учителю истории изучить своих учащихся, однако в изучении индивидуальных черт учеников опрос играет важнейшую роль.

Наглядно показывая знания учащихся, понимание ими основных исторических проблем и другие стороны усвоения ими курса истории, опрос является для учителя самым важным и самым объективным средством самопроверки в работе. Слабые места в усвоении учащимися истории есть прежде всего результат слабых мест в работе самого учителя. Через ответы учащихся учитель может увидеть свои методические ошибки и недоработки в объяснении нового материала, в использовании наглядных пособий, а при известных условиях ошибки и в самом опросе. Приходилось наблюдать, как проведение опытным учителем опроса в классе, где преподавал начинающий учитель, буквально раскрывало последнему глаза на недостатки в его работе. Поэтому начинающим учителям (да и не только начинающим) очень полезно анализировать свою работу на основе результатов опроса учащихся.

II. СИСТЕМА ОПРОСА ПО ИСТОРИИ

Целенаправленность в опросе по истории.

Разобранные выше задачи опроса в обучении истории определяют его содержание, методику и организацию.

Опрос учащихся по истории должен

быть глубоко целеустремлённым. При опрашивании учащихся не может быть места наскоро придуманным,

случайно пришедшим в голову вопросам. Каждый вызов учащегося, каждый вопрос должны быть направлены на разрешение задач коммунистического воспитания, стоящих перед обучением истории.

Подготовка учителя истории к опросу учащихся должна быть такой же серьёзной и тщательной, как и подготовка к объяснению нового материала.

Готовясь к опросу, учитель истории должен учесть, какие основные образовательно-воспитательные цели стоят перед уроком и перед изучением всего курса истории соответствующего класса. Он должен ясно представлять себе, какие понятия следует дать учащимся, к осознанию каких идей учащиеся должны быть подведены, какие факты, имена, термины, хронологические даты, географические обозначения должны быть закреплены в их памяти особенно прочно.

Так, например, готовясь к опросу на уроках новой истории в VIII классе, учитель в основу его должен положить центральную идею курса новой истории, раскрытую с замечательной чёткостью И. В. Сталиным, С. М. Кировым и А. А. Ждановым в «Замечаниях о конспекте учебника «Новая история». «Основной осью учебника новой истории должна быть эта именно идея противоположности между революцией буржуазной и социалистической. Показать, что французская (и всякая иная) буржуазная революция, освободив народ от цепей феодализма и абсолютизма, наложила на него новые цепи, цепи капитализма и буржуазной демократии, тогда как социалистическая революция в России разбила все и всякие цепи и освободила народ от всех форм эксплуатации,— вот в чём должна состоять красная нить учебника новой истории» (Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917—1947 гг., изд. АПН, 1947, стр. 186).

Основная идея курса новой истории, раскрытая товарищами Сталиным, Кировым и Ждановым, должна пройти красной нитью не только через учебник и рассказ преподавателя, но и через содержание опроса

учащихся как на уроках текущего изучения материала, так и на уроках повторения. Особое внимание при опросе учитель должен обратить на раскрытие и закрепление понятий, подводящих учащихся к осознанию основной идеи курса — понятия буржуазной революции, расчистившей путь для капиталистического развития, понятия капитализма, наложившего на народ новые цепи вместо феодальных, понятия буржуазно-демократических свобод, сейчас растоптанных и выброшенных за борт в буржуазных странах.

При опросе по истории нельзя и не нужно спрашивать одинаково весь материал урока и курса. В особенности это относится к опросу в старших классах, в которых задания часто настолько велики, что нет возможности опросить всё содержание задания в отводимое для опроса время. По материалу относительно второстепенному бывает достаточно короткого, беглого опроса, касающегося только самых существенных его моментов. Зато главное в курсе — высказывания классиков марксизма-ленинизма, содержание и определения основных понятий, важнейшие факты, даты, термины и т. п. — должно быть не только безусловно включено в опрос, но, как правило, должно быть повторено в течение учебного года не один раз. Требование отбора главного при опросе относится как к повторению материала, так и к текущему опросу.

Например, в IX классе в основу опроса по теме «Декабристы» должна быть положена работа над понятием «дворянские революционеры». Опрос должен углубить и конкретизировать это понятие, гениально раскрытое В. И. Лениным в статье «Памяти Герцена». Опрос должен ещё раз наглядно показать, в чём заключаются революционность декабристов, их классовая ограниченность, полная оторванность их от народа, каковы, наконец, причины их поражения. В памяти учащихся должны быть закреплены тактика декабристов, участие народа в событиях 14 декабря, факты, говорящие о неспособности и нежелании декабристов использовать сочувствие и поддержку народных масс.

Нет смысла добиваться, чтобы учащиеся заучили названия всех палат и их функций по «Русской Правде» и по «Конституции» Никиты Муравьёва. Всё равно они очень скоро забудут эти названия, да и нет нужды в том, чтобы они их помнили. Зато учитель должен проверить, усвоены ли учащимися основные принципы проектов Муравьёва и Пестеля и достаточно ли учащимся ясна бóльшая радикальность «Русской Правды» сравнительно с «Конституцией».

Однако учителю истории при подготовке к опросу недостаточно наметить только то, о чём он будет спрашивать учащихся. Нужно найти те формы и приёмы опроса, с помощью которых можно наиболее эффективно и с наименьшей затратой времени разрешить задачи опроса по данному материалу.

Методическое мастерство учителя заключается в постановке таких вопросов, которые, проверяя усвоение учащимися основного содержания курса истории, помогали бы им более глубоко и сознательно усвоить исторический материал, вырабатывали бы у них самостоятельный подход к историческим явлениям. Самостоятельный разбор и обобщение учащимися конкретного исторического материала есть и лучший способ закрепить его и проверить, как учащиеся знают и понимают изученное.

Методика опроса по истории так же многообразна, как разнообразны цели опроса, содержание исторического курса, уровень развития и подготовленности учащихся к самостоятельной работе.

Шаблон в методике опроса по истории — большое зло, он ведёт к формальному усвоению курса и к снижению интереса учащихся к истории.

Учитель истории должен применять в своей работе различные методы опроса, соответственно целям урока и содержанию опрашиваемого материала. Вопросы учителя, требуя от учащихся самостоятельной работы, должны быть для них посильны.

Успешно разрешить стоящие перед опросом по истории задачи учитель сможет, только умело и продуманно используя различные методы опроса, отводя

ему достаточное время на уроках истории и ведя опрос не только по материалу очередного занятия, а и по пройденному материалу курса.

Формы опроса по истории. Основной формой опроса по истории является устный опрос учащихся. Устный опрос — лучшее средство организации коллективной работы в классе под руководством учителя. Он играет определяющую роль в развитии речи и логического мышления учащихся, подводит их к пониманию закономерностей истории, способствует закреплению и пополнению знаний.

Правильно организованный устный опрос вызывает у учащихся большой интерес к разбираемым проблемам. Он является и лучшим средством индивидуального изучения учителем своих учащихся. Любые иные формы учёта знаний могут только дополнять устный опрос, но не заменять его. Оценки за устные ответы являются основой для выведения четвертных и годовых оценок учащихся по истории.

Некоторые учителя истории проводят индивидуальный опрос в письменной форме. Во время устного опроса они рассаживают на первых партах несколько учащихся и дают им письменные задания.

Индивидуальные письменные ответы во время устного опроса, увеличивая число отвечающих учащихся, усиливают контроль за знаниями учащихся и побуждают их к аккуратному выполнению домашних заданий. У учащихся вырабатываются при этом полезные навыки.

Вместе с тем так называемый «уплотнённый» опрос исключает пишущих учащихся из общей коллективной работы класса во время опроса.

У некоторых неумеренных поклонников этого приёма опроса дело доходило до таких курьёзов, что учащиеся, не успевшие выполнить своё задание во время опроса, получали разрешение продолжать писать и во время рассказа преподавателя.

Отрыв нескольких учащихся от общей работы

класса при опросе — ненормальное явление. Приходилось наблюдать, как во время разбора интересной проблемы писавшие учащиеся, рискуя получить низкую оценку за выполнение ими задания, поднимали руку, чтобы принять участие в общей работе.

Поэтому индивидуальные письменные ответы учащихся во время опроса как повседневная система работы неприемлемы. В особенности недопустимы они на тех уроках, на которых опрос имеет целью подвести учащихся к новым выводам, обобщить изучаемый материал.

Многие учителя истории используют при опросе классную доску. Учитель даёт двум-трём учащимся задания составить на доске планы, хронологические таблицы по определённой теме, начертить схему государственного устройства, схему сражения и т. п. Обычно выполнение задания на доске является подготовкой к устному ответу.

Опрос на доске имеет ряд положительных сторон. Он позволяет при относительно небольшой затрате времени охватывать большие проблемы исторического курса (например, закрепощение крестьян в России; рост Российской империи в XIX в. и т. д.).

Работая у доски, учащийся может спокойно обдумать вопрос.

Опрос на доске, в отличие от других видов письменного опроса, даёт возможность организовать в классе обсуждение ответа с внесением в него исправлений и дополнений. Разбор записей, находящихся перед глазами учащихся, часто бывает значительно глубже и проходит при большей активности учащихся, чем разбор прослушанного и частично забытого устного ответа, а следовательно, более продуманным является и усвоение разбираемой проблемы.

Важное значение имеет и зрительная наглядность при опросе на доске. У очень многих учащихся развита зрительная память, и они гораздо лучше запоминают хронологию, последовательность исторических

явлений, трудные имена и термины, если видят их записанными на доске.

Основная трудность использования доски при опросе заключается в недостатке для него времени на уроке.

Иногда учитель, вызвав учащегося к доске, даёт и остальным какое-либо задание, например, выполнить на бумаге ту же работу, которую учащийся делает на доске; это подготавливает всех к более активному участию в обсуждении сделанной на доске работы.

Однако бывает трудно выделить из урока даже 5—10 минут, необходимых для выполнения письменного задания на доске. Поэтому некоторые учителя, в то время как учащиеся выполняют задание на доске, ведут устный опрос других учащихся. Закончив устный опрос, учитель вместе с классом переходит к рассмотрению выполненной на доске работы, к опросу писавших на доске учащихся.

Параллельный устный и письменный (на доске) опрос вызывает возражение со стороны ряда методистов. Они указывают на три отрицательных стороны этого приёма: 1) в то время как один учащийся рассказывает, а другие учащиеся пишут на доске, внимание класса рассеивается и отвлекается от главного — от внимательного выслушивания ответа учащегося; 2) вызванные к доске учащиеся исключаются из общей работы класса во время опроса; 3) учителю труднее следить за порядком в классе; случается, что учащиеся пытаются подсказывать работающим у доски. Более подробно вопрос об использовании доски при опросе разобран автором в его статье, напечатанной в № 6 журнала «Преподавание истории в школе» за 1951 год.

Объём материала, опрашиваемого на уроках истории в VIII—X классах. Обязательным условием прочного усвоения учащимися курса истории, понимания ими исторического процесса в целом является опрос учащихся не только по материалу очередного домашнего задания, но и по материалу, ранее пройденному. Опрос по старому материалу

должен вестись не от случая к случаю, а систематически на каждом, как правило, уроке.

Естественно, что от учащихся нельзя требовать такого же знания давно изученного материала, как материала двух-трёх последних уроков. Опрос по старому материалу должен охватывать лишь основные проблемы, главные факты и хронологические даты изучаемого курса.

Учащиеся IX и X классов сдают экзамены и за курс истории предшествующих лет. В этих классах особенно важно не допускать, по возможности, забывания материала, изученного в прошлые годы. В IX и X классах не только при итоговом повторении в конце курса, но и при опрашивании в течение всего года следует ставить вопросы по материалу прошлого года. Эти вопросы касаются важнейших проблем, знание которых является обязательным для учащихся и которые по содержанию связаны с вновь изучаемым материалом.

Объём опрашиваемого материала определён программами и учебниками истории. Учитель при опросе требует от учащихся знания материала в пределах программы и в объёме содержания учебника.

Учебники по истории СССР и новой истории содержат в тексте очень значительное число хронологических дат. Например, в § 2 учебника по истории СССР для X класса имеется свыше тридцати хронологических дат, из которых только две включены в хронологическую таблицу, приложенную к учебнику. Учащийся, отвечая по заданному к уроку материалу, приводит в своём рассказе те хронологические даты, которые необходимы для установления последовательности и длительности описываемых событий. Закрепить же в памяти учащихся и спрашивать при повторении следует лишь те даты, которые включены в хронологическую таблицу.

Учитель вправе требовать от учащихся знания не только текста учебника, но также и его иллюстративного и графического материала. Ряд картин в учебниках, схемы сражений, диаграммы являются важным

дополнительным материалом к тексту. Разумеется, нельзя (да и не нужно) требовать заучивания деталей картин; учащиеся должны усвоить основное содержание и идею той или иной картины или карикатуры.

Нельзя также требовать, чтобы учащиеся заучивали все числа, приведённые в учебнике. Например, в учебнике по истории СССР (часть II, для IX класса) на странице 254 (издание 1952 г.) приведена очень хорошая диаграмма — «Выплавка чугуна в России после реформы». В ней дано 27 числовых показателей выплавки чугуна. Совершенно недопустимо спрашивать у учащихся все эти числа; однако нельзя и оставить диаграмму без внимания. Достаточно, если учащиеся: 1) усвоят, что выплавка чугуна в России, оставаясь почти неизменной в 60—70-е годы XIX в., начала расти со второй половины 80-х годов и темп роста достиг наибольшей быстроты во время промышленного подъёма 90-х годов; 2) выяснят, что в 70-х годах XIX в. возникла южная металлургия, которая к концу XIX в. играла решающую роль в хозяйственной жизни страны, тогда как металлургия Урала постепенно теряла своё значение; 3) сумеют объяснить причины этих явлений. Из чисел, помещённых в диаграмме, достаточно запомнить, что выплавка чугуна с 1861 по 1900 г. возросла в 9 раз.

Нельзя также требовать от учащихся запоминания всего статистического материала, помещённого в тексте учебника. В учебнике по истории СССР для X класса в некоторых параграфах имеется по несколько десятков статистических данных. Учащиеся должны усвоить основные положения, раскрываемые статистическим материалом, и подтвердить их двумя-тремя наиболее выразительными и убедительными числовыми показателями.

Из приложенных к учебникам карт учащиеся должны усвоить важнейший историко-географический материал: маршруты экспедиций, военных походов, границы, места упоминаемых в учебниках городов, сражений, расселение народов и т. п. В картах-схемах учащиеся должны изучить только основное их содер-

жание. Например, из карто-схемы «Стачное движение в Европейской России в 1905 г.» (учебник по истории СССР, часть III, изд. 1952 г., стр. 39) учащиеся должны усвоить, что по силе стачечного движения в 1905 г. впереди шли губернии в Польше, Прибалтике, Петербургская губерния, Екатеринославская с её металлургической и угледобывающей промышленностью, Нижегородская, Бакинская и губернии Грузии. Учащиеся должны знать, что в ряде губерний, из которых можно указать 2—3 для примера, участвовало в стачках менее 25% рабочих. Такая работа над картой-схемой очень поможет учащимся осознать в дальнейшем причины поражения первой буржуазно-демократической революции. Вопросы по карто-схеме должны быть, как правило, даны в качестве домашнего задания.

Включение учащимся в ответ, наряду с содержанием учебника, элементов рассказа учителя является несомненным достоинством ответа, особенно если учащийся умело сочетал то и другое. Однако если сведения, сообщённые учителем, учащиеся не записали, то они скоро забудут их, а закрепят в памяти преимущественно материал учебника, к которому вновь и вновь возвращаются. Поэтому в тех отдельных случаях, когда программа предусматривает изучение материала, отсутствующего в учебнике, учитель должен, во-первых, потребовать от учащихся, чтобы они записали этот материал в тетрадях, а во-вторых, должен обратить особенное внимание на опрос по нему. Таковы, например, в курсе истории СССР VIII класса вопросы: «Борьба скифов за независимость против Дария и их победа», «Первые государственные образования у восточных славян в VI — VIII вв. в результате разложения первобытно-общинного строя и появления классов». Особенно важны краткие дополнительные сведения в курсе истории СССР в X классе о важнейших материалах, которые еще не вошли в учебник истории СССР для X класса.

Учителю необходимо ознакомить учащихся с гениальной работой И. В. Сталина «Экономические

проблемы социализма в СССР». и историческими решениями XIX съезда партии.

Ограничение содержания опроса рамками учебника касается фактического материала, хронологических дат, имён и т. п., но не выводов, обобщений, оценок исторических явлений, установления причинно-следственных связей и т. д. Учитель истории обязан ставить такие вопросы, которые требуют от учащихся самостоятельных выводов и суждений на основе известного им фактического материала.

Время, отводимое на опрос. У некоторых преподавателей истории есть стремление сократить опрос до минимума, необходимого для аттестации учащихся в четверти. В X классах учитель пытается иногда подменить текущий учёт успеваемости по истории зачётной системой по разделам курса. Эти совершенно неправильные тенденции вызываются недооценкой значения опроса в обучении истории или нежеланием заниматься скучным и утомительным выслушиванием ответов слабых учащихся.

Время, отводимое на опрос, колеблется в течение учебного года; оно меньше при прохождении нового материала и возрастает при повторении курса. Но во всяком случае оно должно быть не менее 35—40% при изучении нового материала и не менее 45—50% времени, занятого уроками истории в течение всего года. В противном случае нельзя даже серьёзно закрепить изучаемый материал в памяти учащихся. Хотя учащийся рассказывает короче, чем учитель, и хотя в старших классах необязательно, чтобы весь материал задания был пересказан учащимися, но часто при опросе бывает необходимо вызвать с места других учащихся для дополнения или исправления ответа, дать отвечающему учащемуся немного подумать, спросить его по прошлому материалу, и, наконец, кратко оценить ответ.

Было бы совершенно неправильно на каждом уроке подгонять распределение времени между опросом и рассказом к указанному соотношению. Наряду с уроками, сочетающими опрос и рассказ учителя, воз-

можны уроки, посвященные целиком только опросу или только рассказу. Однако и здесь нельзя подходить с единой меркой ко всем классам школы. В V—VII классах уроки, занятые только рассказом учителя, не рекомендуются. В VIII классе такие уроки возможны, но изредка; у учащихся к концу урока можно наблюдать явные признаки утомления и снижение внимания. Поэтому рекомендуется в VIII классе полностью занимать объяснением материала лишь уроки по более ярким и относительно легко усваиваемым темам курса, чередуя рассказ с чтением документа, демонстрацией наглядных пособий, беседой с учащимися и т. п. В IX классах такие уроки могут быть более частыми, а в X классе отдельные уроки-лекции необходимы и обязательны как подготовка учащихся к слушанию лекций в вузах.

Целиком опросу посвящаются, главным образом, уроки обобщающе-повторительного типа, проводимые после окончания крупной темы или целого раздела. Однако и на уроках, занятых опросом, часто можно заметить, как во второй половине урока внимание учащихся снижается, ослабевает. Чтобы такие уроки были вполне эффективными, нужно сделать опрос интересным для учащихся, требующим от них самостоятельной работы и, по возможности, разнообразным методически.

При всём различии типов уроков основным во всех классах школы является урок, сочетающий и опрос, и объяснение нового материала.

На уроках, сочетающих опрос и объяснение нового материала, опрос, как правило, предшествует объяснению. Нарушение учителем этого правила из опасения, что он не успеет закончить рассказ,— крупная методическая ошибка. Закрепление старого материала путём опроса служит подготовкой учащихся к усвоению нового материала.

Однако в старших классах возможно на некоторых уроках изменить последовательность в распределении времени, начав урок с рассказа и закончив опросом.

Подобное построение урока допустимо тогда, когда

по характеру темы целесообразно объединить опрос с закреплением нового материала. Например, так может быть построен урок, на котором ведётся опрос по «Декларации прав человека и гражданина» и рассказывается о конституции 1791 г. во Франции. В этом случае рассказ в начале урока о конституции и других мероприятиях пришедшей к власти крупной буржуазии позволит при опросе глубже раскрыть сущность «Декларации» и всей политики буржуазии в целом, показав, как провозглашённые в «Декларации» принципы были использованы исключительно в интересах буржуазии, а частично ею же и нарушены.

Целесообразным такое построение урока может быть и в том случае, когда изучается небольшая тема, рассчитанная урока на два, например «Революция и контрреволюция 1848—1849 гг. в Германии». На втором уроке по этой теме учащиеся, прослушав её окончание, могут подтвердить конкретными фактами ряд положений, которые в первой части темы были даны в общей форме, например: характеристика немецкой буржуазии, главный вопрос буржуазной революции в Германии, реакционная роль Пруссии.

Возможно рассказать о Ростово-Суздальском княжестве, а затем перейти к опросу по предшествующей теме — истории Галицко-Волынского княжества. Привлекая при опросе и материал по истории Ростово-Суздальского княжества, можно устанавливать синхронные связи и сходные черты в истории обоих княжеств.

Опрос должен вестись более или менее равномерно в течение всей четверти. Естественно, что некоторое увеличение времени, отводимого на опрос, происходит в конце изучения крупного раздела курса, когда подытоживается и обобщается большой материал и учитель проверяет, как он усвоен всем классом и отдельными учащимися.

Нередко учителя истории прибегают к опросу учащихся вне урока, ссылаясь на недостаток времени. Внеурочный опрос как система преподавания недопустим. Это — незаконное и вредное для здоровья уча-

щихся удлинение учебного дня. Он возможен только при индивидуальном подходе к учащимся в следующих случаях: 1) когда учащийся не выполнил домашнего задания или не выполнял заданий в течение известного времени и должен отчитаться в проработке изученного им материала; 2) когда учащийся пропустил много уроков и потому учителю необходимо значительное время для выяснения, как учащийся понял и усвоил материал; 3) когда необходима индивидуальная помощь учащемуся путём организации дополнительных упражнений по развитию речи, правильному построению ответа и т. п. Все вызовы учащихся для опроса вне урока должны быть согласованы с работой других преподавателей тех же классов. В противном случае при применении этих вызовов несколькими преподавателями (обычно подобные вызовы приходится у разных преподавателей на одних и тех же учащихся) они могут принести больше вреда, чем пользы.

III. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ УСТНОГО ОПРОСА ПО ИСТОРИИ

Виды устных ответов учащихся по истории. Основным видом устных ответов учащихся по истории является связный рассказ. Рассказ учащихся не может подменяться вопросо-ответной формой опроса с односложными и тем более только утвердительными или отрицательными ответами учащихся. Связный рассказ — требование обязательное не только для VIII—X, но и для V—VII классов.

Каждый ответ учащегося, пусть он даже заключается в простом изложении материала, заданного к уроку, должен быть тематичен, т. е. должен раскрывать определённую тему. Темы ответов в зависимости от целей и условий опроса различны по широте и характеру, начиная от узкой темы, составляющей часть очередного задания, вплоть до тем, охватывающих выборочно материал целого раздела.

Совершенно неправильно, антипедагогично делают

те учителя, которые, вызывая учащегося для ответа, задают ему вопрос не по существу, а предлагают рассказать «заданный на сегодня урок»; когда же первый вызванный учащийся расскажет какую-то часть урока, его прерывают и следующему вызванному ученику предлагают продолжать с того места, на котором остановился первый. Такой опрос является пережитком средневековой схоластической школы и толкает учащихся не на сознательное и продуманное усвоение исторического материала, а на формальное заучивание учебника возможно ближе к тексту. Нередко ученики таких преподавателей, когда им задают вопрос по существу, растерянно спрашивают: «Это было к сегодняшнему дню задано или из старого?» или «Это из какого параграфа?».

Формулировка учителем вопроса должна требовать от учащихся ответа по существу, а не механического изложения, заученного к уроку; учащийся, отвечая, должен руководствоваться не тем, на какой странице учебника напечатан тот или иной текст, а тем, каково содержание обращённого к нему вопроса.

Кроме вопросов, требующих связного рассказа, большое значение имеют и вопросы, требующие от учащихся кратких ответов. Такие вопросы рекомендуются задавать, во-первых, отвечающему учащемуся в качестве дополнительных к его основному ответу-рассказу, во-вторых, учащимся для ответов с места. Вопросы, требующие коротких ответов, могут быть заданы как по материалу, ранее пройденному, так и по той части очередного задания, которая ещё не была опрошена в классе более подробно. Наконец, короткие ответы с места даются учащимся как дополнения и исправления к ответам других учащихся.

Вызов учащихся для кратких ответов с места активизирует работу в классе, побуждает учащихся быть внимательнее и позволяет значительно усилить контроль как за выполнением учащимися очередного задания, так и за усвоением ими материала всего курса.

Значение вопросов по ранее пройденному материалу заключается не только в том, чтобы не допускать

забывания учащимися пройденного и стимулировать их к повторению материала, но и в том, чтобы помогать учащимся усваивать исторические явления не изолированно, а в их развитии, в тесной взаимосвязи и в сравнении с другими историческими явлениями.

Поэтому вопросы по пройденному должны носить не случайный характер — с перескакиванием от одной проблемы к другой, — а связывать новый материал с материалом, уже изученным учащимися.

Вопросы по пройденному материалу требуют вспомнить, когда разбираемое историческое явление возникло, какие этапы развития оно проходило, сравнить его с явлениями, ему близкими, или, напротив, указать его противоположности, установить, что оно внесло нового по сравнению с предшествующим временем, какие явления происходили одновременно с ним в других странах и т. п.

При опросе по теме «Большевики в годы столыпинской реакции. Пражская конференция» следует спросить, когда большевизм возник, каковы были причины раскола партии на большевиков и меньшевиков, когда к организационным разногласиям между ними присоединились разногласия тактические и какие именно, когда и почему была сделана попытка объединения.

После ответов на эти вопросы учащимся станет яснее необходимость и историческая обусловленность окончательного разрыва большевиков с меньшевиками и оформления большевиков в самостоятельную партию.

История I Интернационала становится понятнее учащимся, если при изучении её учитель восстанавливает своими вопросами в памяти учащихся происходившие в эти годы события в главных странах мира: войну между Севером и Югом в США, экономический и политический кризис в Англии, революционную ситуацию в Германии и т. д.

Дополнительные вопросы задаются не только в связи с опросом по заданному к уроку материалу, но и в связи с новой темой, которую учитель будет объ-

яснять на уроке. В этом случае вопросы должны подготовить учащихся к изучению новой темы. Это особенно важно, когда материал темы, по которой ведётся опрос, и темы, которую учитель будет объяснять, различны по своему характеру; например, если учитель от изучения истории одной страны переходит к изучению истории другой страны или от внешней политики переходит к рабочему движению, и т. п.

На уроке, на котором заканчивается работа над темой «Революция 1848 года во Франции» и начинается изучение темы «Революция и контрреволюция 1848 года в Германии», необходимо спросить у учащихся, какое политическое устройство получила Германия на Венском конгрессе.

Приступая к изучению в X классе темы «Социалистическое строительство в годы гражданской войны», следует спросить, какие результаты в деле социалистического строительства были достигнуты в Советской республике к лету 1918 г., какие трудности стояли перед ней и какие задачи в области социалистического строительства выдвинул В. И. Ленин весной этого года.

В порядке установления связей с изучаемыми историческими явлениями можно вести повторение не только материала текущего года, но, как указывалось выше, и важнейших проблем прошлогоднего курса, подлежащего сдаче на экзамене. Это относится к повторению курса истории СССР в IX и X классах и новой истории в IX классе.

Естественно при изучении истории захвата боярской Румынией Бессарабии в 1918 г. вспомнить, когда и при каких условиях последняя была присоединена к России.

При ознакомлении учащихся с образованием третьей республики во Франции следует спросить, когда же были две первые республики. (В порядке связи с современностью рекомендуется также спросить у класса, а если учащиеся не помнят, то сказать им, когда бесславно кончила своё существование третья республика.) При изучении политического строя США в

конце XIX — начале XX в. и характеристики государственной машины США, являющейся органом безудержной внешнеполитической агрессии и беспощадного подавления рабочего движения, необходимо вспомнить изученную в VIII классе конституцию США, служившую с момента её возникновения орудием подавления народных движений и ширмой гнуснейшего владычества рабовладельцев-плантаторов.

Вопросы, устанавливающие синхронистические связи между историей СССР и историей зарубежных стран, помогают более углублённому усвоению как той, так и другой истории.

Лишь в отдельных случаях, когда учителю необходимо проверить знания учащегося по различным разделам курса, если, например, учащийся отсутствовал во время их изучения, или отвечал по ним неудовлетворительно, учитель ставит вопросы и вне связи с темой урока.

Совершенно иным, чем на обычных уроках, должен быть опрос при повторении. Здесь неприменимо рассказывание учащимися отдельных параграфов или абзацев повторяемого раздела. Такое повторение не достигнет цели и только вызовет у учащихся скуку. Повторение после окончания большой главы или раздела программы носит характер обобщения материала, изученного на отдельных уроках. Главная задача таких повторительно-обобщающих уроков — связать в представлении учащихся отдельные факты в целостный исторический процесс, раскрыть основные черты и закономерности, свойственные эпохе, оформить и закрепить в сознании учащихся важнейшие исторические понятия.

Например, на повторительно-обобщающих уроках могут быть поставлены задачи: раскрыть историю возникновения, роста и укрепления большевизма под гениальным руководством Ленина—Сталина до оформления большевизма в самостоятельную партию; показать роль коммунистической партии как руководящей, движущей и преобразующей силы в деле построения социализма и строительства коммунизма в нашей

стране; обобщить изученный на отдельных уроках материал о развитии Лениным и Сталиным учения о построении социализма и коммунизма в нашей стране, установить характерные черты экономического, политического и культурного развития главных стран Западной Европы с 1815 по 1847 г., т. е. в период, непосредственно предшествовавший созданию «Манифеста Коммунистической партии».

Повторительно-обобщающий урок по теме «Образование Российской империи. Пётр I» может быть построен, как уже неоднократно указывалось в методической литературе, на основе раскрытия классической характеристики Петра I, данной товарищем Сталиным в беседе с немецким писателем Эмилем Людвигом.

Главная цель повторительно-обобщающего урока по теме «Внешняя политика России в XVIII в.» — установить основные направления внешней политики царского правительства, её классовый характер и её результаты, в том числе — имевшие объективно прогрессивное историческое значение.

На повторительно-обобщающих уроках ставятся по преимуществу «сквозные» вопросы, требующие проследить одну из важных сторон исторического процесса на протяжении относительно длительного периода, вопросы на раскрытие и обоснование высказываний классиков марксизма-ленинизма, на установление исторических закономерностей, на периодизацию исторического процесса и т. д. (о содержании и характере таких вопросов см. ниже).

Возможны уроки повторения и другого типа, особенно во время подготовки к экзаменам. Целью такого урока является повторение наиболее важного: относящихся к теме высказываний классиков марксизма-ленинизма, основных определений, выводов, причин исторических явлений; важнейшего цифрового материала и др.

Повторение ведётся в порядке ответов учащихся с мест. Ответы учащихся должны быть краткими и

чёткими. Учитель заранее отбирает материал, подлежащий повторению, и особенно тщательно формулирует вопросы. Вопросы задаются не вразбивку, а в порядке последовательного раскрытия темы.

Например, при повторении темы «Революция 1905—1907 гг. в России» учитель ставит вопросы такого типа: «Причины революции 1905—1907 гг. в России»; «Какой день и почему считается началом революции?»; «Каково содержание царского манифеста 17 октября?»; «Как Ленин и Сталин оценили манифест 17 октября?»; «Каково было значение Советов в 1905 г.?»; «Почему потерпело поражение декабрьское вооружённое восстание?»; «Покажите на карте места, где происходили вооружённые восстания в декабре 1905 г.». (Вопросы указаны выборочно.)

Такое повторение с затратой на него одного-двух уроков помогает закрепить в памяти учащихся важнейшее содержание большой темы, обобщить материал и в то же время позволяет проконтролировать домашнюю работу всех или почти всех учащихся класса. Однако не следует строить всё экзаменационное повторение этим методом: так у учащихся скоро снижается к повторению интерес; использовать указанный метод можно для повторения отдельных тем.

Ниже разбираются различные типы вопросов как для уроков текущего изучения материала, так и для уроков повторения.

Ответы-вопросы учащихся по материалу одного урока. Простейшей формой ответа является изложение содержания домашнего задания в плане и последовательности расположения материала в учебнике. Небольшим усложнением задачи является вопрос, требующий, чтобы учащийся самостоятельно установил, с чего и как надо начать рассказ по материалу, заданному к уроку. Разберём конкретный пример. По истории СССР в VIII классе задана по учебнику вторая часть главы IV «Распад Киевского государства», с подзаголовка «Феодальные войны и борьба с половцами». Первый абзац задания даёт характеристику половцев, второй абзац говорит

о выступлении русских князей против половцев, поражении их и о восстании в Киеве. Учитель ставит вопрос: «Расскажите о восстании против князя Изяслава» (сказать просто — «о восстании в Киеве» нельзя, так как учащиеся знают два киевских восстания). Учащиеся, не приученные обдумывать вопросы учителя, начнут свой рассказ с начала домашнего задания, т. е. с появления половцев в причерноморских степях.

В этом случае необходимо остановить учащегося, предложить ему продумать план ответа на заданный вопрос и отвечать по этому плану. Вероятно, после этих указаний учащийся начнёт свой ответ с рассказа о том, как русские князья выступили против половцев, т. е. так, как начинается в учебнике абзац, повествующий о восстании 1068 г. После ответа учитель указывает, что рассказ о каком-либо событии нужно начинать с характеристики его причин и заканчивать определением его значения или последствий. Будет ещё лучше, если эти замечания к ответу сделает кто-либо из учащихся.

Ещё пример. В курсе новой истории в VIII классе, в главе 22 («Воссоединение Германии») ¹ помещены следующие подзаголовки: «Государственный строй после революции 1848 года», «Крестьянская реформа 1850 г.», «Развитие промышленности», «Конституционный конфликт» и др. Учитель может задать одному учащемуся вопрос: «Экономическое развитие Пруссии в 50—60-х годах XIX в.», а другому — «Внутриполитическое положение Пруссии в 50-х и начале 60-х годов XIX в.». Первый из вызванных учащихся должен будет рассказать материал, находящийся под вторым и третьим из указанных заголовков, а второй отвечающий учащийся должен рассказать материал, находящийся под первым и четвёртым заголовками.

Значительно труднее вопрос, требующий изложить содержание темы в строго определённое время, например, в течение 2—4 минут. Срок для ответа даётся учителем в зависимости от обширности темы и от на-

¹ Ссылки на учебник Новой истории даны по 1951 году издания.

выка учащихся кратко и чётко излагать мысли. В отведённое для ответа время учащийся должен изложить всё наиболее важное в теме. Этот тип задания требует от учащегося умения отобрать главное в теме, отбросить всё второстепенное, все детали, и сжато изложить содержание, приближаясь иногда к краткости тезисов. Такой опрос имеет очень большое значение в деле выработки у учащихся умения чётко и ясно выражать свои мысли.

Следующую по сложности ступень представляют вопросы, требующие не простого изложения части домашнего задания, а отбора материала по определённой теме с самостоятельным составлением плана ответа. Например, при изучении курса истории СССР в VIII классе на уроке, к которому был задан § 16 («Ростово-Суздальское княжество»), учитель, вместо обычных вопросов о времени Юрия Долгорукого, Андрея Боголюбского и, наконец, Всеволода III, ставит учащемуся вопрос: «Расскажите о борьбе ростово-суздальских князей с боярами», а другому учащемуся — «Расскажите об отношениях Ростово-Суздальского княжества с другими русскими землями и иными государствами». Материал по этим темам проходит через весь параграф; учащиеся должны его отобрать и последовательно изложить, самостоятельно построив план своего ответа. Вопросы подобного типа позволяют подводить учащихся к несложным обобщениям на основе материала одного задания. Так, на основе второго из указанных ответов может быть сделан вывод об очень широких политических и культурных связях Северо-Восточной Руси в XII—XIII вв., что совершенно рассеивает легенду о её замкнутости и о снижении русской культуры в период феодальной раздробленности до татаро-монгольского нашествия. Первый из указанных вопросов подводит учащихся к пониманию, какие общественные группы на Руси в XII—XIII вв. стремились к феодальной раздробленности и на какие группы опиралась великокняжеская власть.

Приведём другие примеры вопросов этого типа: «Расскажите о составе участников восстания под пред-

водительством Пугачёва и проследите изменение состава в ходе восстания»; «Большевики в период отступления первой русской буржуазно-демократической революции»; «Внутренняя политика либералов в Англии в начале XX в.»; «Внешняя политика либерального правительства в Англии в начале XX в.».

**Ответы-
рассказы
по материалу
нескольких
уроков
(«сквозные»).**

Ответы на разобранные выше вопросы строятся по материалу одного домашнего задания.

Значительно сложнее вопросы, охватывающие материал более крупной темы, целого раздела или даже курса. Такие вопросы требуют освещения одной стороны исторического процесса (например, внешней политики, социальных отношений и т. п.) на протяжении периода, изучавшегося в течение ряда уроков. Их часто называют «сквозными» вопросами, так как ответы по ним как бы проходят сквозь темы нескольких уроков.

Объём материала, охватываемого сквозными ответами, очень различен и зависит от освещаемой проблемы и от периода, на протяжении которого она прослеживается.

Охвата небольшого материала требует тема «Немецкая буржуазия в период революции и контрреволюции в Германии в 1848—1849 гг.». Ответ на этот вопрос прямо подводит учащихся к выводу о трусости и предательстве немецкой буржуазии как основной причине поражения революции. Бóльший материал охватывают ответы на вопросы: «Социал-демократия в Германии в конце XIX — начале XX в.»; «Роль народных масс во французской буржуазной революции XVIII в.»; «Развитие капиталистических отношений в России в конце XVIII — первой половине XIX в.»; «Борьба Руси с немецко-шведской агрессией в Прибалтике в XIII—XVII вв.»; «Советы рабочих депутатов в 1905 году». Сложными, требующими от учащихся большой самостоятельной работы являются такие сквозные вопросы, как: «Три поколения в русской революции» (в IX классе и при повторении в X классе); «Борьба Ленина и Сталина за создание партии нового

типа в 1895—1912 гг.»; «Борьба Советской страны за мир в 1917—1941 гг.». Последние из указанных вопросов являются чаще темами для повторительных уроков, чем для ответов отдельных учащихся.

Образовательно-воспитательное значение сквозных ответов огромно. Связывая воедино элементы отдельных уроков, отобранные по определённой проблеме, они позволяют охватить сложное историческое явление в целом, вскрыть основные этапы и закономерности его развития, его связи с другими историческими явлениями. Сквозные ответы приучают учащихся диалектически подходить к историческим явлениям и связывать историю с современностью. Они непосредственно отвечают задаче, поставленной В. И. Лениным: «...смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь» (В. И. Ленин, Соч., т. 29, стр. 436).

Прослеживая внешнюю политику Германии или США в конце XIX — начале XX в., учащиеся глубже поймут исторические корни разбойничьей политики Гитлера и Трумэна, являющейся закономерным продолжением и развитием преступной агрессивной политики их предшественников.

В учебнике по истории СССР для X класса история международных отношений и внешней политики Советского государства с 1921 по 1941 г. дана по периодам истории СССР в восьми различных местах. Разумеется, изучение международного положения в каждый отдельный период необходимо. Однако если в классе не будет прослежена внешняя политика Советского государства в целом, то представление о ней у учащихся останется клочковатым, они полностью не поймут той гигантской настойчивой борьбы, которую наша страна вела и ведёт за мир и безопасность народов.

При сквозном повторении по определённой проблеме происходит закрепление не только материала, связанного с данной проблемой, а в известной мере — всего

курса. Отбирая нужный материал, учащиеся вспоминают и другой материал, непосредственно не связанный с вопросом.

Для «сквозных» ответов точно так же может устанавливаться определённый лимит времени, в которое должен уложиться отвечающий учащийся. Это ограничение ответа во времени часто бывает необходимо для того, чтобы учащийся не потонул в массе мелочей, а выделил только наиболее существенное.

Естественно, что большие сквозные вопросы могут устно разбираться преимущественно на уроках повторения.

Разновидностью сквозных вопросов являются вопросы, требующие проследить однородные или синхронистические явления в истории нескольких стран. В старших классах такие вопросы могут задаваться преимущественно при изучении новой истории. Таковы, например, в IX классе вопросы: «Влияние первой русской буржуазно-демократической революции в странах Запада и Востока»; «Монополистические объединения капиталистов в конце XIX — начале XX в.»; «Основные проявления оппортунизма в рабочем движении капиталистических стран в конце XIX — начале XX в.» (Отвечая на последний вопрос, учащиеся могут включить в свой ответ материал, известный им по истории СССР в курсе IX класса, — характеристику экономизма и оппортунистического крыла Месаме-Даси и борьбу с ними Ленина и Сталина. Последнее подчеркнёт ещё раз международное значение борьбы большевиков с оппортунистами всех мастей.) В VIII классе в курсе новой истории может быть, например, поставлен вопрос «Рабочее движение в Англии, Франции и Германии в 30—40-х годах XIX в., до 1847 г. включительно». Ответ на этот вопрос покажет исторические условия, в которых возник «Союз коммунистов» и был создан великий документ эпохи — «Манифест Коммунистической партии».

При изучении истории СССР реже предоставляется возможность ставить вопросы, охватывающие синхронистические явления. Однако они возможны и здесь,

например: «Борьба князей и боярства в Галицко-Волынской, Ростово-Суздальской и Новгородской землях в XII—XIII вв.»; «Политическая обстановка в Восточной Европе и Средней Азии в конце XIV — начале XV в.» «Положение на фронтах гражданской войны в январе — апреле 1920 г.».

Сквозные вопросы требуют от учащихся не только хорошего знания всего изученного материала, но и умения самостоятельно анализировать его, отбирать в нём нужное для ответа. Для учащихся «сквозные» ответы значительно труднее обычных ответов по теме урока. Неожиданная постановка сквозного вопроса учащемуся, не привыкшему к подобного рода вопросам, может его обескуражить, поэтому полезно такие вопросы давать в качестве домашнего задания, в особенности пока учащиеся не научились быстро подготавливать на них ответы. (подробнее об этом см. стр. 66.)

* * *

Наряду с вопросами, рассчитанными на изложение материала по определённой теме, в практике преподавания истории широко применяются вопросы, требующие от учащегося не только отбора материала, но и самостоятельных умозаключений, самостоятельного разбора и обобщения материала. Они могут требовать как развёрнутых повествовательных или описательных ответов, так и кратких ответов, состоящих из одной или немногих фраз. Может быть намечено несколько групп вопросов, требующих от учащихся самостоятельного разбора и обобщения исторических явлений.

Разделение этих вопросов на группы приблизительно и условно; ряд вопросов, как мы увидим ниже, включает элементы, относящиеся к разным группам.

Сопоставление исторических явлений.

Вопросы на сопоставление могут требовать или установления различий между двумя и более историческими явлениями, или указания их общих черт

или, наконец, того и другого.

Вопрос, требующий указания различий, ставится обычно тогда, когда нам нужно подвести учащихся к

пониманию коренного, принципиального различия в содержании явлений, схожих по внешности. Так, уже после изучения в VIII классе темы «Начало промышленного переворота в Англии» учитель ставит перед учащимися вопрос: «Укажите, как повлияло на положение рабочего класса и крестьянства развитие промышленности в Англии в XVIII в. и в СССР. Чем объясняется это различие между ними?» Этот вопрос подводит учащихся к пониманию коренного различия между индустриализацией капиталистической и индустриализацией социалистической, связывает историю с современностью, помогает учащимся глубже осознать всё величие строительства коммунизма, происходящего на их глазах. В X классе, когда учащиеся познакомятся по курсу истории СССР с индустриализацией СССР, источниками её финансирования, последовательностью развития различных отраслей промышленности, учитель вновь возвращается к этому вопросу, ставя его в более чёткой и определённой формулировке: «В чём заключается различие между индустриализацией социалистической и индустриализацией капиталистической?».

Чтобы разъяснить учащимся разницу между коренным, принципиальным различием и различием, имеющим частное, второстепенное значение, полезно спросить учащихся, какие различия имелись в индустриализации Англии, Германии, США в конце XIX — начале XX в. Ответ покажет, что, несмотря на разнообразие условий в развитии промышленности капиталистических стран, различия носили чисто частный характер, в то время как индустриализация социалистическая отличается коренным образом от индустриализации капиталистической.

При разборе вопроса «Утопический социализм» учитель, напротив, спрашивает: «Каковы общие черты в учении Сен-Симона, Фурье и Оуэна?», так как нет никакой нужды подробно останавливаться на различиях между их взглядами. Установление общих черт в учении утопистов подводит к формированию понятия «утопический социализм», вскрывая его характерные

черты и признаки. Зато после изучения темы «Возникновение научного коммунизма. К. Маркс и Ф. Энгельс» необходимо поставить перед учащимися вопрос: «Каковы отличия научного коммунизма Маркса и Энгельса от утопического социализма?».

Примером вопроса на полное сравнение может служить такое задание: «Установить общие черты и различия во взглядах отдельных течений среди декабристов». Такой вопрос побудит учащихся глубоко продумать взгляды дворянских революционеров и вскрыть как революционную сторону учения декабристов, так и их классовую ограниченность, их стремление избежать народной революции.

Другие примеры вопросов на полное сравнение: «Общее и различное в восстаниях под предводительством Разина и Пугачёва»; «Общие черты и различия в рабочем движении Англии и Германии в конце XIX — начале XX в.»; «Что общего и различного в участии Пруссии, Австрии и России в разделах Польши». (Учащиеся отвечают, что политика Екатерины II в Польше носила такой же захватнический характер, как и политика Пруссии и Австрии, но, в то время как последние захватили коренные польские земли, а Австрия, кроме того, и часть западных украинских земель, к России были присоединены в основном украинские и белорусские земли, отторгнутые ранее польско-литовскими феодалами. Присоединение к России западных украинских и белорусских земель означало воссоединение украинского и белорусского народов с братским русским народом и освобождение их от панско-католического гнёта, грозившего самому существованию их национальных культур.)

Разновидностью вопросов на сравнение являются задания сравнить не два различных явления, а две стадии в развитии одного и того же явления. Такие вопросы помогают быстро уяснить сущность изменений, происшедших в разбираемом явлении. Например, при изучении истории России XVIII в. полезно спросить учащихся, как изменилось положение дворян к концу XVIII в. сравнительно с положением их в пер-

вой четверти XVIII в. или (на что ответить сложнее) с положением дворян в XVI в. В X классе учитель ставит перед учащимися вопрос: «Чем отличались Советы, возникшие в феврале — марте 1917 г., от Советов 1905 г.?». Правильный ответ ещё раз напомнит учащимся, что Советы рабочих и солдатских депутатов в 1917 г. были уже первоначальной формой осуществления союза рабочих и крестьян.

Установление
периодизации
исторических
процессов.

К вопросам, требующим сравнения различных этапов развития исторического явления, и к сквозным вопросам близкие вопросы по периодизации исторических процессов. Правильная периодизация позволяет глубже усвоить и отдельные этапы исторического процесса с их характерными чертами, и весь процесс в целом. Вопросы на периодизацию могут относиться как к сравнительно коротким отрезкам времени (например, к истории одной войны или революции), так и к истории целой общественной формации.

Опыт показывает, что учащиеся, готовя к каждому уроку один-два параграфа или даже часть параграфа, почти не обращают внимания на периодизацию истории, устанавливаемую главами и разделами учебника. Поэтому даже в X классе, закончив изучение курса истории и добросовестно зная материал отдельных тем, учащиеся часто затрудняются воспроизвести данную в учебнике периодизацию истории СССР в XX в.

Вопросы по периодизации помогают учащимся усвоить периодизацию, даваемую учебником, и на этих конкретных примерах периодизации исторических явлений показывают учащимся её принципы и значение. Такие вопросы требуют от учащихся не только указания периодов, которые даёт учебник, но и обоснования периодизации или краткой характеристики отличительных признаков каждого периода.

Сложной и интересной задачей является задача периодизации курса новой истории в VIII классе. Программа, разделяющая курс на 19 глав, вообще не даёт периодизации. Учебник, деля курс на четыре периода, обозначает периоды хронологическими рамками.

При итоговом повторении курса учитель ставит перед учащимися задачу — указать отличительные черты каждого периода в области экономической и политической жизни и обосновать принятую в учебнике периодизацию. Такая работа явится одним из лучших методов повторения курса новой истории в VIII классе.

Учебник новой истории для VIII класса, указывая рамки трех этапов французской буржуазной революции XVIII в., очень кратко характеризует их. При опросе учитель предлагает учащимся назвать эти периоды и указать отличительные признаки каждого из них. Такой ответ поможет понять учащимся, что вопрос о власти является важнейшим вопросом революции и что французская буржуазная революция XVIII в. действительно шла по восходящей линии. В VIII классе можно ставить и несложные вопросы, требующие от учащихся самостоятельной периодизации исторических явлений, например, указать два основных периода в истории татаро-монгольского ига на Руси, движения под предводительством Разина, гражданской войны в США и т. п. Во всех этих событиях два периода чётко показаны в учебнике и относительно легко могут быть выделены учащимися. Сложнее, но также доступна для учащихся задача — указать периоды польско-шведской интервенции в Русское государство в начале XVII в.

В IX и X классах работа по периодизации продолжается как по линии раскрытия и закрепления периодизации, даваемой учебниками, так и по линии самостоятельной периодизации явлений. Например, в IX классе интересными, хотя и относительно сложными, являются задания по периодизации истории русско-шведской войны 1700—1721 гг., восстания под предводительством Пугачёва, народничества и др.

В X классе задания по периодизации особенно важны в силу сложности и обилия материала. Очень важными являются: усвоение периодизации истории русской социал-демократии, установленной В. И. Лениным в его знаменитой книге «Что делать?».

чёткое понимание двух периодов в переходе от буржуазно-демократической революции к революции социалистической в 1917 г., деление истории Советской страны на три основных периода, указанное В. М. Молотовым, и др. В X классе при повторении курса истории СССР за VIII—IX классы следует поставить перед учащимися задачу установить периодизацию истории СССР по общественным формациям. Эта задача покажет учащимся, что в основе периодизации как истории СССР, так и всеобщей лежит ленинско-сталинское учение об общественных формациях.

**Определение
понятий
и оперирование
ими.**

Формирование важнейших исторических понятий является одной из основных задач обучения истории.

В. И. Ленин и И. В. Сталин дали гениальные образцы раскрытия понятий, замечательные не только по глубине содержания, но и с методической стороны.

И. В. Сталин, раскрывая в своём знаменитом труде «Марксизм и национальный вопрос» понятие «нация», прежде всего устанавливает, к какой группе явлений относится нация. Установив, что нация есть общность людей, товарищ Сталин последовательно раскрывает признаки нации, отличающие её от других общностей людей.

Сопоставляя одни общности людей с другими, устанавливая в них общие черты и различия, показывая причины образования наций, товарищ Сталин последовательно раскрывает один за другим признаки нации. При этом товарищ Сталин использует различные примеры из современности и из истории древности, средних веков и нового времени.

Раскрыв все необходимые и достаточные признаки нации, товарищ Сталин даёт как естественный логический вывод из всего разбора материала классическое определение нации. Для закрепления понятия и лучшего его уяснения читателями И. В. Сталин прилагает определение наций к нескольким примерам общности людей, показывая, почему они не подходят под понятие нации.

В. И. Ленин в своём гениальном сочинении «Империализм как высшая стадия капитализма» в шести первых главах на богатейшем разнообразном материале последовательно раскрывает признаки империализма и лишь в седьмой главе, обобщая их, даёт определение империализма, продолжая развивать и обогащать понятие и в последних VIII, IX и X главах.

Классики марксизма-ленинизма, используя при формировании понятий богатый конкретный материал, придают очень большое значение чётким научным определениям. В. И. Ленин и И. В. Сталин в своих произведениях не оставили без чёткого определения почти ни одного раскрываемого ими понятия. Они дали классические по своей глубине и чёткости определения сложнейших исторических понятий. Таковы, например, кроме вышеуказанных, данные В. И. Лениным и И. В. Сталиным, определения класса, государства, определения марксизма, новой экономической политики, партии нового типа, базиса, надстройки и многие другие.

И. В. Сталин, А. А. Жданов и С. М. Киров подчеркнули необходимость усвоения в школе определений исторических понятий, указав, что школьное обучение истории должно преподать нашей молодёжи марксистские, научно обоснованные определения и что в учебнике истории «...должно быть взвешено каждое слово и каждое определение...» (Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании, изд. АПН, 1947, стр. 185).

Гениальное раскрытие В. И. Лениным и И. В. Сталиным важнейших исторических понятий даёт учителю драгоценные указания. Учащиеся, заканчивающие среднюю школу, должны чётко усвоить основные исторические понятия, в том числе и такие абстрактные понятия общественных наук как класс, государство, базис, надстройка и др. Научно обоснованные определения являются одним из условий чёткости усвоения учащимися исторических понятий. Однако при всей важности определений заучивание

их без достаточного уяснения содержания понятий вело бы не к серьёзному усвоению, а к зазубриванию готовых формул. Поэтому давать учащимся определение понятия можно, как правило, лишь тогда, когда учащиеся располагают конкретным историческим материалом и достаточно разобрались в нём, чтобы сознательно и вдумчиво понять и усвоить определение.

Большую роль в формировании понятий по истории играет опрос учащихся.

Разбравшиеся выше типы вопросов, требующие «сквозного» рассказа, периодизации явлений, и в особенности вопросы на сопоставление исторических явлений, подводят учащихся к усвоению исторических понятий. Отвечая на них, учащиеся выделяют главное в исторических явлениях, устанавливают их общие признаки, раскрывают явление в его историческом развитии, пользуются понятиями для разбора исторических явлений.

Однако ответы на разобранные выше вопросы хотя и подводят учащихся к осознанию понятия, но ещё не придают ему полной законченности и чёткости. Учащиеся на этой стадии формирования понятия нередко смешивают главные черты явлений со случайными, второстепенными.

Поэтому следующую группу вопросов, важную для формирования научных понятий, составляют вопросы, требующие перечисления основных признаков понятия.

Например, очень полезно поставить перед учащимися задачу указать основные признаки понятия «помещик» и понятия «дворянин» для второй половины XVIII в. Ответ на этот вопрос поможет учащимся не только понять, что слово «помещик» характеризует классовую принадлежность человека, а «дворянин» — сословную, но и подведёт их к лучшему пониманию понятий «класс» и «сословие». Перечисление признаков понятия есть последняя ступень к усвоению научно обоснованного определения понятия.

Вопросы на определение понятий занимают видное место в опросе учащихся VIII — X классов.

Частая проверка, правильно ли учащиеся понимают основные исторические понятия, является совершенно необходимой.

Учебники по истории VIII—X классов не содержат определений многих исторических понятий, с которыми учащиеся встречаются, изучая историю или другие учебные предметы, а так же читая газеты, журналы и т. п. Например, в учебниках нет определений таких понятий, как буржуазия, пролетариат, дворянство, сословие, класс и др., хотя отчасти и содержится материал, раскрывающий содержание этих понятий. На опрос таких определений учителю истории следует обратить особое внимание.

Следует также учитывать, что определения принадлежат к материалу, быстро забываемому учащимся, и одним из важных средств закрепления определений в памяти учащихся является, наряду с ведением словаря и другими приёмами работы, возможно более частый опрос в классе.

Определения, отсутствующие в учебнике, но требуемые учителем, он диктует учащимся, а менее сложные предлагает учащимся сформулировать самостоятельно.

Вопросы на самостоятельное составление учащимися определений исторических понятий очень полезны, так как они побуждают учащихся глубоко продумать содержание понятия. Вместе с тем такие вопросы требуют большой продуманности и со стороны учителя.

Как правило, требовать от учащихся самостоятельных определений несложных понятий можно лишь тогда, когда с учащимися уже разобраны основные признаки понятия.

Другим условием задач на самостоятельное составление учащимися определений является ознакомление учащихся с элементарными принципами построения определения. В X классе учащиеся в курсе логики изучают сущность и правила определения понятий. (С. Н. Виноградов и А. Ф. Кузьмин, Логика, Учпедгиз, 1952, стр. 34 и след.). Однако и до X класса

учителю следует требовать от учащихся составления логически грамотных определений. Необходимо объяснить учащимся, что при составлении определения нужно прежде всего указать ближайший к определённому понятию род и затем привести признаки, выделяющие данное понятие из других, близких ему понятий, входящих в тот же род. Объяснить это лучше всего на простом примере, скажем, на определении меча. Учащиеся легко поймут, что более общее родовое понятие — «холодное оружие», а отличительные признаки его — рубящее «с прямым и обоюдоострым клинком». Усвоение учащимися элементарных правил составления определений очень помогает учащимся не только в самостоятельной работе, но и при усвоении определений, даваемых учителем и учебником. Если определение было усвоено сознательно, а не вы зубрено, то, всякий раз возвращаясь к нему, учащийся как бы составляет его вновь.

Усвоением определения учащимися ещё не заканчивается работа над формированием понятия, не заканчивается и работа над ним при опросе. Во-первых, исторические понятия продолжают у учащихся обогащаться и углубляться и после усвоения определения, а во-вторых, только такое овладение понятием может считаться полноценным, при котором учащийся умеет самостоятельно применить понятие к разбору явлений, встречающихся ему в истории и в современности.

Например, если учащиеся заучили определение войн справедливых и несправедливых, но не могут сами определить характер войны, которую они изучают, то это значит, что они ещё не овладели понятием о справедливых и несправедливых войнах. Если учащиеся выучили признаки и определения прусского и американского путей развития капитализма в сельском хозяйстве, но не могут определить самостоятельно, каким путём шло развитие капитализма в сельском хозяйстве центральной части России после реформы 1861 г., то они ещё не усвоили полностью этих понятий.

В выработке у учащихся умения пользоваться историческими понятиями важнейшее место принадлежит беседе и опросу, требующим от учащихся самостоятельного анализа исторических явлений на основе усвоенных понятий.

Вопросы, требующие от учащихся самостоятельного разбора новых для них явлений, могут ставиться перед ними ещё во время рассказа учителя и при закреплении материала в конце урока. Так, учитель, рассказав в VIII классе о содержании «Русской Правды», не даёт сам её социального анализа, а спрашивает учащихся, о каких общественных отношениях в Киевской Руси она свидетельствует. Познакомив в IX классе учащихся с ревизионизмом, учитель спрашивает учащихся, взгляды какой общественной группы выражали ревизионисты и из чего это видно. При объяснении темы «Идеология поднимающейся буржуазии и народных масс» в курсе новой истории в VIII классе учитель, рассказывая о взглядах французских мыслителей XVIII в., предлагает учащимся самим определить, интересы каких классов они выражали. Аналогично работа может быть построена по многим темам истории СССР и новой истории.

Вопросы, требующие самостоятельного применения исторических понятий к разбираемому материалу, ставятся и во время опроса учащихся.

Например, при изучении истории Русского государства в XVII в. полезно спросить учащихся, была ли в это время в России буржуазия. Учебники по истории СССР не употребляют этого термина по отношению к России вплоть до середины XIX в., но учащиеся знакомы с этим понятием из курса всеобщей истории. При изучении истории России во второй половине XVIII в. следует спросить, какие в это время были сословия. Учебник не употребляет термин «сословие» по отношению к России XVIII в., но это понятие тоже хорошо знакомо учащимся по курсу всеобщей истории. К числу вопросов, требующих оперирования историческими понятиями, принадлежат и некоторые задания разобранных выше типов, напри-

мер, задание указать черты оппортунизма в рабочем и социалистическом движении Франции в конце XIX — начале XX в., установить период феодальной раздробленности на Руси и т. д. Трудной, но очень важной задачей является анализ буржуазных реформ 60-70-х годов XIX в. в России и определение в них отдельных крепостнических черт или показ задач буржуазно-демократической революции, разрешённых мимоходом Великой Октябрьской социалистической революцией.

Обязательным условием для ответов на все эти вопросы является требование дать не простую справку, например, перечислить крепостнические черты в реформе 1861 г., но и чётко обосновать свой ответ.

Вариантами вопроса на самостоятельное применение учащимися исторических понятий является задача проанализировать исторический документ или картину. Учитель зачитывает отрывки из исторического документа или даёт их учащимся в напечатанном виде. Так, он может дать тщательно отобранные отрывки из «Русской Правды», «прелестного письма» Разина, Уставной Белозерской грамоты о наместничьем управлении, «Декларации прав человека и гражданина» и др. Очень живо и интересно проходит, например, разбор в VIII классе отрывка из летописи о Долобском съезде князей: «Начала думать и говорить дружина Святополка: «Неудобно теперь весной идти: погубим смердов и пашню их». Сказал Владимир: «Удивительно мне, дружина, что лошадей вы жалеете, на которой кто пашет, а почему-то о том не подумаете: начнёт пахать смерд, а придет половчин, убьёт его стрелой, лошадь его заберёт, а приехав в его село, захватит жену его, детей и все имущество его?» (цитировано в переводе на современный русский язык по «Хрестоматии по истории СССР», т. I, В. И. Лебедева, М. Н. Тихомирова, В. Е. Сыроечковского, изд. 4-е, 1951, стр. 78-79). Познакомив учащихся с этим отрывком и объяснив обстановку, в которой происходил приведенный разговор, учитель спрашивает учащихся, о каких общественных отношениях говорит этот документ.

**Вопросы
на установле-
ние причинно-
следственных
связей и за-
кономерностей.**

Важнейшее значение для подведения учащихся к марксистско-ленинскому пониманию истории имеют вопросы на установление причинно-следственных связей между конкретными историческими явлениями и раскрытие общих

закономерностей исторического развития.

Раскрытие научно обоснованных причин отдельных исторических явлений есть основа для раскрытия общих закономерностей исторического развития. В развитии каждого частного исторического явления проявляются общие закономерности истории. Путём обобщения причинно-следственных связей между историческими явлениями обучение истории подводит учащихся к осознанию ряда основных законов марксистско-ленинской науки об обществе.

Чтобы учащиеся глубже уяснили причинно-следственные связи между историческими явлениями и законы развития общества, нужно продуманно строить опрос.

Относительно более просты вопросы, требующие установления причинно-следственных связей между конкретными историческими явлениями. В отличие от учащихся младших классов, склонных причину исторических явлений искать, главным образом, в деятельности отдельных исторических лиц, учащиеся старших классов гораздо глубже понимают действительные причины исторического явления. Однако и они делают грубые ошибки, принимая иногда за причину явления лишь внешний повод к нему. Нередко учащиеся старших классов, знакомясь с новыми историческими явлениями, не задумываются о причинах, вызвавших эти явления; поэтому вопрос о причинах застаёт их врасплох.

Нужно систематически опрашивать учащихся о причинах и последствиях основных исторических явлений, чтобы приучить их продумывать причины, вызвавшие каждое значительное историческое явление, его последствия и значение. Опрос же покажет, как учащиеся поняли причинно-следственные связи и какими коррективами и дополнениями должен помочь учитель.

Поэтому нельзя ограничиться опрашиванием только причин или следствий, указанных в учебниках. Необходимо спрашивать учащихся о причинно-следственных связях всех важнейших исторических явлений, с которыми учащиеся встречаются в курсе истории.

Вопросы о причинно-следственных связях в истории бывают двух родов: первые — требующие указания причин, вызвавших изучаемое явление, и вторые — требующие указать последствия какого-либо явления. Так, учитель может спросить: «Каковы были основные причины поражения революции 1848 г. в Германии?» и «Какую роль в революции 1848 г. сыграла немецкая буржуазия?» или «Каковы были экономические причины оппортунизма в рабочем движении конца XIX — начала XX в.?», а также «Как отразился на рабочем движении подкуп верхушки рабочего класса буржуазией?».

При определении нельзя ограничиться вопросами одного рода; вопросы и того и другого рода необходимы для уяснения учащимися причинно-следственных связей в истории. Часто учитель должен сочетать эти вопросы, помогая учащемуся понять неясную для него причину или следствие. Если учащиеся затрудняются указать, каковы были причины отсталости Руси от передовых стран Западной Европы, начиная с XIII в., то учитель может поставить вопрос, какие последствия для Русской земли имело татаро-монгольское нашествие. Если учащиеся не указали отсталости общественно-политического строя России, как главной причины поражения царской России в мировой империалистической войне 1914—1918 гг., то учитель может поставить вопрос: «Что являлось в начале XX в. основным тормозом развития экономики и культуры России?». Если учащиеся затрудняются объяснить причины переворота Луи Бонапарта, то учащимся поможет, например, вопрос: «Каковы были последствия поражения рабочих Парижа в июньском восстании 1848 г.?».

Правильно поставленные вопросы о причинно-следственных связях наглядно раскрывают учащимся движущие силы истории.

Вопросы: «Какие причины вызвали переход от первобытного общинного строя к классовому обществу?» в курсе истории СССР VIII класса; «Как повлияло изобретение машин на общественный строй Англии в конце XVIII в.?» — в курсе новой истории — подводят учащихся к пониманию определяющей роли способа производства материальных благ.

Умело подобранные вопросы заставляют учащихся продумать, как экономический базис порождает соответствующую надстройку, как изменения в базисе вызывают изменения и в надстройке. Таковы, например, вопросы: «Какие изменения в общественном строе Франции привели к уничтожению абсолютной монархии?»; «Что в феодальном обществе возникло раньше и почему, — классы или сословия?»; «Почему теория научного коммунизма возникла в середине XIX в.?»; «Почему с возникновением классового общества у восточных славян возникло и государство?»; «В каком обществе возможно морально-политическое единство и почему только в нём?»; «Почему в СССР может быть только одна политическая партия?».

Другие вопросы, напротив, подводят учащихся к пониманию величайшей активной силы надстройки — политических, правовых, религиозных, художественных, философских взглядов общества и соответствующих им политических, правовых и других учреждений. Таковы вопросы: «Какое значение имело образование Киевского государства в истории восточных славян?»; «Какими средствами располагал господствующий класс помещиков России в XVIII в. для удержания власти над крепостным крестьянством?»; «Как отсутствие в Парижской Коммуне партии, вооружённой революционной теорией, сказывалось на деятельности Коммуны?»; «Покажите, что коммунистическая партия явилась организатором и вдохновителем побед над белогвардейцами и интервентами в 1918—1920 гг.»; «Какова

роль диктатуры пролетариата в коренном преобразовании нашей страны?».

Среди вопросов, помогающих осознать активную силу надстройки, особенно важны вопросы, подводящие учащихся к более глубокому осознанию величайшей творческой роли коммунистической партии — движущей и руководящей силы нашего общества и роли Советского государства.

Большое значение для правильного понимания учащимися причинно-следственных связей и движущих сил в истории имеют вопросы, требующие от учащихся разбора деятельности исторических лиц. Так, после изучения темы «Образование Российской империи» полезно спросить: «Какие из мероприятий внешней и внутренней политики Петра I явились продолжением политики его предшественников?», а после ответа поставить новый вопрос: «В чём же выразилась роль самого Петра I во внутренних преобразованиях и в завоеваниях, сделанных во время его царствования?». Разбор этих вопросов наглядно покажет, что Пётр I только смелее, энергичнее и последовательнее, чем его предшественники, осуществлял разрешение тех задач, которые были поставлены до него и которые отвечали интересам господствовавшего в стране класса помещиков и зарождавшегося купечества.

Огромное воспитательно-образовательное значение имеют вопросы, требующие глубоко продуманных ответов об исторической роли великих создателей коммунистической партии и Советского государства — Ленина и Сталина. В заключение каждого крупного раздела курса X класса, например «Великая Октябрьская социалистическая революция», первый период истории СССР (до 1941 г.) и др., следует на конкретных фактах подробно разобрать при опросе учащихся (с помощью учителя) великую творческую роль гениальных вождей трудящихся Ленина и Сталина.

Приведённые примеры далеко не исчерпывают тематику вопросов, помогающих учащимся осознать причинно-следственные связи в истории. Путём вопро-

сов учитель побуждает учащихся глубже продумывать роль народных масс в истории, значение классовой борьбы как движущей силы истории, причины возникновения религии и её реакционную роль и др.

К этому же типу относятся и вопросы, требующие от учащихся определить, исторически прогрессивным или реакционным было изучаемое явление. Такие вопросы помогают учащимся усвоить прогрессивность исторического процесса и понять историческое развитие как борьбу передовых и реакционных сил, а также приучают учащихся рассматривать исторические явления с точки зрения условий места и времени, в которых они происходят.

Наряду с более простыми вопросами: прогрессивно или реакционно историческое явление и почему, ставятся и более сложные вопросы: что именно прогрессивно и что реакционно в данном историческом явлении, на каком этапе исторического развития явление имело прогрессивные черты и на каком этапе оно превратилось в реакционную силу? Например, полезен вопрос о том, что было прогрессивного и реакционного в утопическом социализме Сен-Симона, Фурье и Оуэна. Разбор этого вопроса покажет учащимся, что острая критика, которой социалисты-утописты подвергли капитализм, имела большое положительное значение, но их проповедь возможности мирного перехода от капитализма к социализму задерживала развитие революционного сознания рабочего класса и тормозила рост рабочего движения. С возникновением научного коммунизма и развитием классовой борьбы ученики социалистов-утопистов превратились в реакционные секты. Полезны и такие вопросы: на каком этапе исторического развития и почему капитализм, при всех своих глубоко отрицательных чертах, имел прогрессивное значение? когда и почему он превратился в тормоз развития человечества? Когда и почему требование буржуазно-демократической республики в России было правильным и революционным требованием, когда и почему оно превратилось в требование контрреволюционное?

Разбор причинно-следственных связей между конкретными историческими явлениями, установление их роли и значения в истории подводит учащихся к осознанию и общих закономерностей исторического развития, раскрытых марксизмом-ленинизмом.

Хотя в средней школе и не изучается исторический материализм, но учащиеся старших классов должны усвоить в порядке обобщения изучаемого в курсе истории материала основные теоретические положения исторического материализма: понятие об определяющей роли способа производства материальных благ, о значении классовой борьбы и революции, о роли народных масс и личности в истории, об отличиях закономерностей развития социалистического общества от закономерностей развития капиталистического общества и др. В усвоении этих понятий большую роль играет опрос учащихся.

Естественно, что даже в том случае, если учащиеся глубоко разобрали соответствующий конкретный исторический материал, для них непосильна задача самостоятельно сформулировать марксистско-ленинские законы общественного развития. Задача опроса заключается не в том, чтобы учащиеся вновь открывали законы общественного развития, раскрытые величайшими умами, гениями человечества — классиками марксизма-ленинизма, а в том, чтобы они глубоко осознали научность, обоснованность этих законов, дающих единственно правильное освещение прошлого и научное предвидение будущего.

Вопросы, касающиеся общих закономерностей в истории, должны, как правило, ставиться в форме, требующей от учащихся обоснования конкретными фактами выдвинутых положений.

В IX классе может быть дано такое, например, задание: доказать на материале истории XIX — начала XX в., что реформы есть результат классовой борьбы и что размер уступок господствующего класса определяется силой напора эксплуатируемых классов. Такое задание поможет учащимся обобщить материал о реформах в России, Англии, США, Франции. Курс исто-

рии X класса даёт новые наглядные доказательства этого положения, помогающего учащимся лучше понять значение классовой борьбы в истории.

В X классе возможны более сложные вопросы: «Докажите, что классовая борьба в обществе, разделённом на антагонистические классы, является могучей движущей силой истории»; «Обоснуйте, что диктатура пролетариата является необходимым условием победы социализма»; «На материале истории нашей страны в XX в. покажите могучую организующую и преобразующую силу передовых идей».

Постановка таких вопросов перед учащимися имеет очень большое воспитательно-образовательное значение. Однако ставить эти вопросы можно только тогда, когда учащиеся хорошо подготовлены к ответам предварительным разбором соответствующего материала. По преимуществу эти вопросы разбираются при повторении материала.

Опрос по высказываниям классиков марксизма-ленинизма.

Огромное значение для понимания учащимися не только отдельных исторических событий, но и общих закономерностей исторического развития имеет сознательное усвоение приведённых в учебниках высказываний классиков марксизма-ленинизма. Поэтому опрос по высказываниям классиков должен занимать видное место в обучении истории, особенно в X классе.

Необходимо приучить учащихся, чтобы в своих ответах они без дополнительных напоминаний приводили высказывания классиков, относящиеся к темам их ответов.

Кроме того, в порядке повторения материала следует возможно чаще возвращаться к опросу по важнейшим из приведённых в учебнике высказываниям классиков марксизма-ленинизма.

Учащиеся должны уметь чётко и близко к подлинному тексту изложить содержание высказывания.

Однако недопустимо ограничиваться опросом только формулировок высказываний классиков марксизма-

ленинизма, что привело бы к механическому их заучиванию. Опрос должен проверять правильность и глубину понимания высказываний учащимися и в то же время помогать им глубже осознавать содержание и историческое значение этих положений. Поэтому вопросы должны требовать от учащихся раскрытия содержания высказываний, обоснования их и показа их значения.

В отношении высказываний, содержащих оценку их характеристики исторических явлений (деятелей, войн, реформ и т. п.), вопросы учителя требуют обоснования конкретными историческими фактами. Например, нельзя удовлетвориться тем, что учащийся приведёт указание В. И. Ленина на образование всероссийского рынка» в XVII в. Необходимо, чтобы учащийся, раскрыв кратко понятие «всероссийский рынок», подтвердил образование его конкретными фактами.

Если высказывание освещает материал не одного урока, а целой темы или раздела, то изучение его с учащимися может быть использовано как метод повторения и обобщения материала. Так, при изучении темы «Консульство и империя во Франции» в курсе VIII класса в основу обобщения материала и оценки наполеоновского правительства должна быть положена замечательная характеристика этого правительства, данная товарищем Сталиным в докладе на пленуме ЦК ВКП(б) 3—5 марта 1937 г. В то же время работа над этим высказыванием товарища Сталина используется и для повторения истории французской буржуазной революции XVIII в. Учитель предлагает учащимся указать, какие результаты революции уничтожил Наполеон, а какие сохранил, и доказать, что последние были выгодны крупной буржуазии.

При повторении и обобщении материала по теме «Буржуазные реформы 60-х годов» учитель основывается на классической характеристике реформ, данной В. И. Лениным как шага по пути превращения феодальной монархии в буржуазную.

Несколько иными должны быть вопросы учителя

по высказываниям, в которых классики марксизма-ленинизма, великие вожди рабочего класса, выдвигали новые политические лозунги, ставили или раскрывали политические задачи, давали практические указания к действию. В этих случаях ответы учащихся должны раскрыть глубокую правильность выдвигаемой политической задачи. В учебнике истории СССР, ч. III, на стр. 112 дано высказывание В. И. Ленина в статье «Главный труд немецкого оппортунизма о войне»: «...именно оправдывать участие в империалистской войне, именно ставить в этой войне лозунг «против поражения», значит быть не только антисоциалистическим, но и антинациональным политиком» (Ленин, Соч., т. 21, стр. 245). На стр. 219 того же учебника приведены слова В. И. Ленина из его статьи «Тяжелый, но необходимый урок»: «Мы — оборонцы теперь, с 25 октября 1917 г., мы — за защиту отечества с этого дня» (Ленин, Соч., т. 27, стр. 42). При изучении этих двух высказываний В. И. Ленина, имеющих огромное политическое значение, учащиеся в своих ответах должны уметь не только изложить их содержание, но показать величайшую правоту выдвигаемых В. И. Лениным лозунгов по отношению к войне, раскрыть их не только социалистический, но и глубоко патриотический характер.

Точно так же при изучении истории социалистического строительства в СССР учащиеся должны не только назвать и датировать лозунги, выдвинутые товарищем Сталиным: «Техника в период реконструкции решает всё» (в 1931 г.) и «Кадры решают всё» (в 1935 г.), но и раскрыть их глубокую обоснованность и величайшее историческое значение.

Учебники по истории содержат высказывания классиков марксизма-ленинизма, являющиеся гениальными образцами научного предвидения, основывающегося на самой передовой в мире теории научного коммунизма. Изучение этих высказываний раскрывает перед учащимися величайшее значение революционной теории и гениальную мудрость вождей рабочего класса. Полностью оценить значение этих высказыва-

ний учащиеся смогут лишь тогда, когда познакомятся с практическим осуществлением научного предвидения. Так, например, учащиеся лишь тогда целиком осознают историческое значение задачи, выдвинутой товарищем Сталиным в 1931 году «Мы отстали от передовых стран на 50—100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут» (И. В. Сталин, Соч., т. 13, стр. 39), когда будут изучать героическую борьбу Советского Союза с гитлеровской Германией, вероломно напавшей на нашу страну, и узнают, какое значение для победы СССР имела проводимая коммунистической партией политика индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства.

Поэтому вернуться к этим гениальным словам товарища Сталина необходимо при изучении истории Великой Отечественной войны Советского Союза и в особенности при разборе причин и источников победы нашей страны.

Таковы же высказывания В. И. Ленина в 1894 г.: «...русский рабочий, поднявшись во главе всех демократических элементов, свалит абсолютизм и поведет русский пролетариат (рядом с пролетариатом всех стран) прямой дорогой открытой политической борьбы к победоносной коммунистической революции» (Ленин, Соч., т. 1, стр. 282); И. В. Сталина на VI съезде партии большевиков в 1917 г.: «Не исключена возможность, что именно Россия явится страной, пролагающей путь к социализму... Надо откинуть отжившее представление о том, что только Европа может указать нам путь» (И. В. Сталин, Соч., т. 3, стр. 186—187) и многие другие высказывания.

Опрос по хронологии. Твёрдое знание учащимися хронологии необходимо для понимания связей между историческими явлениями, для глубины и сознательности усвоения истории. Только зная основные хронологические даты изучаемого курса, учащиеся могут уяснить себе ход исторического процесса в целом.

Чтобы не допустить забывания учащимися хроно-

логии (что может наступить очень скоро, если над хронологией специально не работать), следует обращаться к ней при опросе возможно чаще. Совершенно неправильно сводить опрос по хронологии к тренировке памяти учащихся и механическому закреплению отдельных хронологических дат. Опрос по хронологии, наряду с закреплением в памяти дат, должен подводить учащихся к пониманию связей между явлениями и вырабатывать у учащихся историческую перспективу.

Прежде всего необходимо добиваться того, чтобы учащиеся, отвечая, называли без дополнительных напоминаний учителя даты всех событий, встречающихся в их ответах. Следует приучать учащихся датировать событие даже в том случае, если они только упоминают о нём или отвечают на вопрос, непосредственно не требующий датирования. Если учитель задал учащемуся вопрос о значении Грюнвальдской битвы, то учащийся должен примерно так начать свой ответ: «Значение Грюнвальдской битвы, произошедшей в 1410 г. ...».

Совершенно обязательны и специальные вопросы по хронологии, разнообразные по своему характеру и форме.

Наиболее распространены вопросы, требующие датировать указанные учителем исторические события. При этом учитель может называть не формулировку хронологической таблицы учебника, а существенный признак события, по которому учащийся устанавливает, о дате какого события его спрашивают. Так, вместо того чтобы спросить «В каком году была битва на реке Калке?», учитель спрашивает: «В каком году была первая битва русских с татаро-монголами?»; или: «Когда был конгресс II Интернационала, на котором впервые участвовал В. И. Ленин?»; «Назовите дату мира, по которому Россия получила доступ к Чёрному морю»; «В каком году большевики оформились в самостоятельную партию?»; «Когда было восстание, в котором впервые стоял вопрос о самом существовании буржуазного строя?»

Наряду с вопросами, требующими указания точных дат, могут быть и вопросы, требующие приближённого датирования. Так, например, учитель может спросить: «К какому времени относится литературная деятельность Белинского?»; «Когда был наибольший расцвет политического могущества Киевской Руси?»; «Когда началось экономическое соперничество Германии с Англией?»; «Когда началось развитие капиталистических отношений в России?». На эти вопросы учащийся отвечает приближённо, указывая десятилетия или часть века.

В VIII классе, где курс истории охватывает многовековой период, а отчасти и в IX классе полезно сочетать опрос по годам с опросом по векам. Учитель спрашивает: «Назовите век и годы войны английских колоний в Северной Америке за независимость»; «В какой четверти какого века и в каком году состоялось открытие Московского университета?». Отвечая на вопрос о дате княжения последнего сильного князя киевского (Владимира Мономаха), учащийся сначала указывает, что Владимир Мономах княжил в Киеве в первой четверти XII в., а затем называет точную дату. Подобные ответы помогают закреплять в сознании учащихся связь между годом и веком. Нужно требовать от учащихся, чтобы они всегда называли дату полностью, а не ограничивались двумя последними цифрами.

Кроме опроса по отдельным хронологическим датам, следует спрашивать у учащихся и комплексы дат — требовать датирования ряда взаимосвязанных исторических явлений. Например, учитель предлагает учащемуся назвать даты крупнейших народных восстаний на Руси в XI — XII вв., конгрессов I Интернационала, войн России с Турцией в XVIII в., крупнейших выступлений рабочего класса России в канун первой буржуазно-демократической революции, агрессивных захватов чужих территорий Соединёнными Штатами Америки в конце XIX — начале XX в. и т. д. Такие вопросы, связывая в комплексы отдельные даты, помогают учащимся не только закрепить даты

в памяти, но и лучше осознать исторические процессы.

Вариантом охарактеризованного типа являются вопросы, требующие установления дат однородных явлений в разных странах.

Например, при изучении курса новой истории в VIII классе учитель ставит вопрос: «Назовите даты буржуазных революций в XVII—XIX вв.» или: «Когда начался промышленный переворот в Англии, Франции и Германии?»; в курсе IX класса учитель спрашивает: «Назовите даты образования социалистических партий и их точные названия в различных странах мира»; «Когда в конце XIX—начале XX в. главные страны Европы вступили в военные союзы?».

Вопросы этого типа важны для уяснения учащимися приоритета русской науки. Так, учитель спрашивает, когда в России и в Западной Европе был открыт закон сохранения энергии, когда в России и в Западной Европе появились авиация и радио, и т. п.

Для лучшего закрепления в памяти хронологии и понимания исторических процессов полезно ставить учащимся вопросы, требующие расчётов: сколько лет продолжалось определённое событие или какое из двух событий было раньше и на сколько лет.

Например: «Сколько лет продолжалось на Руси татаро-монгольское иго?»; «Сколько лет прошло от первой буржуазной революции до первой пролетарской революции во Франции?»; «Сколько лет просуществовала система, созданная Венским конгрессом?»; «Сколько лет продолжался восстановительный период в нашей стране после интервенции и гражданской войны?»; «Сколько лет прошло от начала первой пятилетки до вероломного нападения гитлеровской Германии на нашу страну?». Естественно, что для расчётов берутся даты событий, имеющих между собой известные логические связи или являющихся звеньями одного процесса.

Кроме вопросов, отправляющихся от события к дате, возможны и вопросы, идущие от даты к собы-

тию. Например: «Какое событие произошло в Русском государстве в 1670 г.?»; «Какие важнейшие события в истории СССР произошли в 1912 г.?»; «Какими фактами в истории СССР отмечен 1929 г.?»; «Какие события произошли во Франции за 17 и за 14 лет до Февральской революции?»; «Что произошло в Германии через пять лет после прихода к власти Бисмарка?». Нижеследующие вопросы способствуют установлению синхронных событий в ряде стран: «Какие политические партии стояли во главе правительств главных стран в 1910 г.?»; «Какие важнейшие военные действия происходили в 1916 г.?»; «Какие события произошли в 1-й половине 60-х годов в XIX в. в Европе и в Америке?». Вариантом вопросов этого типа являются такие, которые требуют установления событий, синхронных какому-либо разбираемому явлению: «Какие русские князья были современниками царствования Тамары в Грузии?»; «Какую войну вела и какой мир заключила Россия во время восстания под предводительством Пугачёва?»; «Какие события в рабочем движении зарубежных стран произошли в годы первой русской буржуазно-демократической революции?».

Значение вопросов, идущих от даты к событию, заключается в том, что они приучают учащихся воссоздавать в своём сознании обстановку, имевшуюся в стране в определённые годы и десятилетия; вопросы, требующие установления синхронности событий, кроме того, помогают учащимся устанавливать связи между одновременными историческими явлениями.

Охарактеризованные виды опроса по хронологии приучают учащихся заучивать хронологические даты не механически, а по связям с другими событиями, приучают включать новую дату в ту хронологическую сетку, которая складывается в памяти учащихся. Так, если в курсе по истории СССР учащиеся встречают дату Итальянского и Швейцарского походов Суворова, то они свяжут её с известной им датой переворота 18 брюмера, установят, что поход был за один год до смерти Суворова — на 69-м году его жизни.

Особенно важно частым опросом закрепить некоторое количество опорных дат, отправляясь от которых учащиеся легче будут запоминать и другие даты.

Например, в хронологической таблице в учебнике по новой истории, ч. I, указано 11 дат, относящихся к французской буржуазной революции XVIII в.; на самом же деле учащимся приходится запомнить значительно большее число дат. Особенно же тщательно необходимо закрепить в памяти учащихся четыре основных даты, указывающие три периода французской буржуазной революции XVIII в.: 14 июля 1789 г., 10 августа 1792 г., 31 мая — 2 июня 1793 г. и 27 июля 1794 г. Если учащийся спутал дату какого-либо события революционных лет, то следует спросить, было ли это событие до свержения королевской власти или после, было ли оно до или после установления диктатуры якобинцев, и таким образом научить учащихся размещать в своей памяти события революции между этими четырьмя основными хронологическими вехами.

При изучении курса истории СССР в VIII классе и особенно при повторении его в X классе учащиеся нередко путают века. Поэтому рекомендуется закрепить в памяти учащихся в качестве опорных хронологических вех приблизительно по одной хронологической дате на каждый век. События, относящиеся к этим датам, не могут быть случайными: они должны иметь крупное значение и быть в известной мере взаимосвязанными. Можно примерно наметить такой состав опорных дат.

X в.— 988 г., принятие христианства (время наивысшего политического могущества древнерусского государства).

XI в.— 1054 г., смерть Ярослава (начало распада Киевского государства).

XII в.— 1125 г., смерть Владимира Мономаха (окончательный распад Киевского государства).

XIII в.— 1237—1240 гг., нашествие Батая, установление татаро-монгольского ига на Руси.

XIV в.— 1380 г., Куликовская битва (возвышение Москвы, начало открытой борьбы с Золотой Ордой).

XV в.— 1480 г., окончательное освобождение от татаро-монгольского ига. Образование Русского централизованного государства (время княжения Ивана III).

XVI в.— 1565—1572 гг., опричнина (ликвидация остатков феодальной раздробленности в Русском государстве в царствование Ивана Грозного).

XVII в.— 1649 г., Соборное Уложение (окончательное закрепощение крестьян).

Твёрдо запомнив эти основные хронологические вехи, учащиеся уже не отнесут княжение Андрея Боголюбского к XI или XIII вв., и, вспоминая дату княжения Ивана Калиты, они поместят её между нашествием Батая и Куликовской битвой.

Домашняя подготовка учащихся к опросу. Домашние задания по истории являются самостоятельной методической проблемой. Здесь приходится ограничиться лишь краткими замечаниями о непосредственной подготовке учащегося к ответу на уроке. Нецелесообразно на каждом уроке диктовать учащимся план по теме задания. Учащиеся старших классов должны уметь сами составить план темы, а если они почему-либо не умеют, то необходимо их этому научить. Особенно важно научить учащихся составлять план ответа по теме, изложение которой строится не в порядке хронологической последовательности событий, а в логическом плане, например, при характеристике экономики, социального строя, культуры и т. п. Составление подобного плана является важной стороной подготовки учащегося к ответу.

Вырабатывая у учащихся умение излагать тему в иной последовательности, чем она изложена в учебнике, полезно на первых порах продиктовать им планы ответов или, сообщив только вопросы, предложить самим учащимся продумать ответы на них дома.

Перед повторительно-обобщающим уроком необходимо сообщить учащимся заранее тему урока или даже вопросы, которые будут заданы на уроке. Такое предупреждение побудит учащихся повторить материал и продумать основные проблемы, которые входят в данную тему. Благодаря этому разбор и обобщение материала будут глубже, а вместе с тем на уроке удастся охватить и значительно больший материал. (Продуманный ответ учащегося занимает меньше времени, чем ответ экспромтом.)

В отношении сложных вопросов для текущего опроса нельзя дать единую рекомендацию: следует или нет сообщать учащимся вопросы, которые будут заданы на следующем уроке.

Вводя в практику новый тип вопроса, полезно один-два раза сообщить учащимся эти вопросы на предшествующем уроке, чтобы учащиеся могли спокойно обдумать ответы на них. В дальнейшем рекомендуется чередовать вопросы, заданные для продумывания дома, с вопросами, требующими ответа экспромтом. Вопросы, заданные учащимся на предыдущем уроке, побуждают их повторить соответствующий материал по учебнику, продумать, а иногда обсудить его друг с другом. Вопросы, заданные непосредственно перед ответом, требуют от учащихся сообразительности, побуждают здесь же, на уроке, мысленно повторять материал, решать вопрос самостоятельно. Ответы на эти вопросы показывают, как учащийся владеет изученным материалом по истории.

Вопросы, требующие самостоятельного разбора карты и картины, как правило, даются учащимся в порядке домашнего задания. Если же они задаются на том же уроке, когда должны быть даны ответы, то учащимся следует дать небольшое время для подготовки к ответу.

Организация коллективной работы класса при опросе.

Как бы ни были продуманы и удачно разработаны методы опроса учащихся, однако познавательно-воспитательные результаты опроса будут незначительными, если к опросу не будет привлечено внимание всех учащихся класса.

Во время опроса все учащиеся класса должны слушать вопросы и обдумывать ответы на них, внимательно слушать ответы своих товарищей, готовясь в любую минуту исправить и дополнить их.

Для мобилизации внимания во время опроса одним из важнейших средств является постановка таких вопросов, которые требовали бы от учащихся самостоятельной мыслительной работы и поэтому были бы для них интересны. Но интерес учащихся не может быть единственным средством привлечения их внимания к опросу. Чтобы мобилизовать внимание учащихся во время опроса, нужно применять и организационные меры.

Обязательным условием не только мобилизации внимания учащихся при опросе, но и действительной проверки их знаний является категорическое требование к учащимся держать закрытыми книги и тетради во время опроса. К сожалению, это элементарное правило нередко нарушается; во время опроса одни учащиеся выполняют домашние задания, другие читают заинтересовавшие их страницы учебника, которые ещё не изучались в классе, а третьи читают посторонние книги. У учащихся даже вырабатывается своя система подготовки к урокам: они читают на перемене первую треть или половину заданного к уроку, а когда первый вызванный учащийся отвечает эту часть задания, другие читают последующую треть или половину задания. Разумеется, ценность подобного выполнения домашних заданий очень низка. Если книги и тетради во время опроса открыты, то теряется почти всякий смысл проверки знаний учащихся путём вызовов их для ответов с места: вызванный учащийся просто ответит то, что он прочёл в лежащей перед ним книге. Следует учесть, что учащиеся очень не любят держать

книги и тетради закрытыми во время опроса, и от учителя требуется большая настойчивость, чтобы добиться выполнения этого требования.

Другим обязательным условием мобилизации внимания учащихся при опросе является соблюдение при вызове учащегося основного правила: сперва поставить вопрос, а затем после непродолжительной паузы назвать фамилию одного из учащихся. Вопрос, заданный после того, как названа фамилия учащегося, обращён только к учащемуся, вызванному учителем; вопрос, поставленный до вызова учащегося, обращён ко всему классу. Учителя, выполняющие данное правило, хорошо знают то напряжённое внимание, которое бывает в классе, когда учитель называет тему для ответа, ещё не вызвав учащегося. Все учащиеся класса в это время с большим вниманием выслушивают вопрос и бегло продумывают его содержание или по крайней мере начало ответа. Полезно сделать паузу в 5—10 секунд между формулировкой вопроса и вызовом учащегося, чтобы дать возможность всему классу продумать ответ. Совсем иная картина наблюдается в классе, если учащийся вызван прежде постановки вопроса; внимание остальных учащихся рассеивается, они едва выслушивают вопрос. Неправильной является формулировка вопроса: «расскажите мне» или «ответьте мне». Нужно приучать учащихся к тому, что они рассказывают не только для учителя, а для всего класса. Поэтому правильнее говорить: «расскажите» или «расскажите нам».

Ещё более важным условием активизации всего класса при опросе является привлечение возможно большего числа учащихся к дополнению и исправлению ответов учащихся, вызванных к карте и к доске.

Во время ответа учитель, как правило, не перебивает учащегося, даже если тот допускает ошибки или пропуски в своём ответе. Учитель делает только краткие замечания: «указывайте даты», «показывайте на карте», «говорите громче» — и исправляет грубые ошибки речи, вульгаризацию языка, неправильные ударения и т. п.

Полезно бывает поддержать «дух» отвечающего учащегося, особенно неуверенного в своих силах, одобрительным кивком головы, замечанием «правильно», «так» и т. п. Лишь в тех случаях, когда учащийся отвечает не на тему или начинает рассказывать излишние подробности и вообще отходит от нужного содержания ответа, учителю следует остановить его и указать, как и о чём он должен отвечать, или, если выяснилось отсутствие знаний у учащегося, посадить его на место.

В том же случае, когда учитель хочет проверить, знает ли отвечающий учащийся пропущенный им в ответе материал, например дату, число, факт, или, если он хочет выяснить, была ли допущенная ошибка результатом оговорки или незнания материала,— он задаёт отвечавшему учащемуся соответственные вопросы прежде, чем привлекает других учащихся к обсуждению ответа.

Если учащийся, отвечая, спутал последовательность событий, неправильно назвал век, в котором произошло событие, дал неверную оценку историческому явлению, то иногда бывает полезно дополнительными вопросами показать учащемуся его ошибку и помочь ему самому её исправить. Например, если учащийся, датируя княжение Ивана Калиты, правильно назвал десятилетия и годы, но спутал век, отнеся княжение к XV в., то учитель спрашивает его: «Когда была Куликовская битва? Кто раньше княжил в Москве — Иван Калита или Дмитрий Донской?». Получив правильные ответы на эти вопросы, учитель предлагает учащемуся самому исправить свою первоначальную ошибку.

В VIII классе, при изучении темы новой истории «Идеология поднимающейся буржуазии и народных масс во Франции в XVIII в.», учащиеся, изучавшие незадолго перед тем историю образования США, нередко указывают, что система Монтескье сложилась под влиянием конституции США. Тогда учитель предлагает учащимся сопоставить дату принятия конституции в США с датой смерти Монтескье (Монтескье умер на 32-го года раньше выработки конституции

США). Польза подобного исправления хронологических ошибок заключается в том, что она приучает учащихся связывать события друг с другом, сопоставлять хронологические даты, правильно устанавливать последовательность событий вне зависимости от очередности их изучения в школе.

Принципиально грубую ошибку сделал в своём ответе учащийся IX класса Т.; он сказал: «Сперва Александр II сделал много для России, освободив крестьян, но затем он вступил на путь реакции». Учитель, дав учащемуся закончить ответ, задал ему дополнительно несколько вопросов: «Что побудило Александра II провести реформу 1861 г.?»; «Сколько земли и на каких условиях крестьяне получили по реформе?»; «Интересы какого класса отстаивало правительство Александра II при проведении реформы?». После этих вопросов учащийся Т. должен был сам признать свою грубую ошибку в оценке деятельности Александра II. Учитель сумел угадать, что эта ошибка была сделана под влиянием чтения глав «Истории XIX в.» Лависса и Рамбо.

После того как отвечающий учащийся закончил рассказ и ответил на дополнительные вопросы по той же теме, учитель вызывает других учащихся для внесения в ответ исправлений и существенных дополнений. Разумеется, это имеет смысл только в том случае, если в ответе есть существенные ошибки и пропуски:

Вызывать учащихся с места для внесения исправлений и дополнений следует до постановки отвечавшему учащемуся вопросов по ранее пройденному материалу. В противном случае учащиеся могут забыть те замечания, которые они хотели сделать при слушании основного ответа.

Вызывая учащихся для исправления и дополнения ответов или для ответа на самостоятельный вопрос, нельзя ограничиваться опросом учащихся, поднявших руки. Совершенно обязательно спрашивать, и притом в первую очередь, тех учащихся, которые не поднимают обычно рук. Лишь после того как 1—2 учащихся,

вызванных самим учителем, дали ответы неточные или неполные, следует обратиться к классу: «У кого есть замечания по ответу?» или: «Кто хочет ответить на вопрос?» — и разрешить сказать учащимся, поднявшим руки.

Учащиеся должны уметь выделять главное, и поэтому следует требовать от них, чтобы их замечания касались только существенного, а не превращались в дополнение ответа мелкими подробностями.

После замечаний учащихся сам учитель должен кратко разобрать основной ответ, отметив также, были ли правильными замечания учащихся с мест. Разбор ответа может быть сделан после ответов учащегося на дополнительные вопросы по ранее пройденному материалу. Чем содержательнее разбор ответов учителем, тем более внимательно и серьёзно относятся учащиеся к ответам. Разрешая отвечающему учащемуся сесть на место и ставя оценку в журнал и табель, учитель, как правило, сообщает её всему классу.

Очень важным условием мобилизации внимания всего класса во время опроса является выставление оценок за все ответы учащихся, в том числе и за краткие ответы с места. Конечно, нельзя выставить в журнал отметку за названную или неназванную хронологическую дату, или за какую-нибудь краткую справку. Для учёта и оценки коротких ответов учащихся с места я обычно имею записную книжку или тетрадь с фамилиями учащихся, в которой ставлю оценки за подобные ответы. При наличии в записной книжке четырёх-пяти оценок учитель может уже выставить оценку в журнал. Подобная система учёта ответов с места не только увеличивает число оценок в журнале и тем делает более обоснованными четвертные и годовые оценки, но значительно повышает у учащихся сознание ответственности за ответы с места. Если учащийся знает, что его правильный и неправильный ответ с места регистрируются и оцениваются учителем, то он совершенно иначе относится к вопросам, которые задаёт учитель.

Наконец, для привлечения внимания класса к отве-

ту важное значение имеют внешняя форма ответа и поведение отвечающего учащегося. Учащийся стоит при ответе лицом к классу, говорит громко и разборчиво; он может повернуться вполоборота к карте только тогда, когда ему нужно что-либо показать на карте. Учащийся не закрывает карту своей фигурой, чтобы остальные учащиеся могли также видеть показываемое. Показывая на карте, учащийся стоит у той стороны карты, которая является более удалённой от источника света, чтобы не затемнять карту, а указку держит в той руке, которая непосредственно примыкает к карте.

Во время рассказа учащегося сам учитель держится по возможности в стороне, чтобы в центре внимания класса был отвечающий учащийся.

В заключение необходимо ещё раз подчеркнуть, что все перечисленные организационные меры дадут действительный эффект только в том случае, если опрос будет требовать не только пересказа учебника, но и серьёзной мыслительной работы учащихся и будет для них интересен.

IV. УЧЁТ И ОБОБЩЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ ИСТОРИИ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОПРОСУ УЧАЩИХСЯ

Многие учителя истории ведут большую работу по собиранию материала для своего рассказа на уроках, для внеклассной работы, для оснащения урока наглядными пособиями. У учителей, работающих по несколько лет в одних параллелях, накапливаются целые картотеки выписок из произведений классиков марксизма-ленинизма, из научной, художественной и мемуарной литературы, целые альбомы иллюстраций, создаются комплекты подробно разработанных планов и конспектов уроков.

Значительно реже учителя собирают, анализируют и обобщают опыт своей работы по опросу учащихся. Между тем такой учёт опыта имеет большое значение для повышения качества обучения учащихся и для облегчения работы учителя.

Обязательным условием для учёта работы по опрашиванию учащихся является наличие продуманного, подробно разработанного по каждой теме списка вопросов. В этот список должны быть включены как вопросы для ответов учащихся у карты и доски, так и вопросы для коротких ответов с места. Такой план опроса учитель должен иметь к каждому уроку, на котором проводится опрос. Этот план опроса является основой для учёта результатов опроса и для всей последующей работы, связанной с опросом.

Учёт учителем своей работы по опрашиванию учащихся имеет три задачи: во-первых, индивидуальное изучение учащихся, во-вторых, проверку и усовершенствование методики опроса, и, в-третьих, проверку и усовершенствование всей методической системы обучения, применяемой учителем.

При небольшом числе классов, которые ведёт учитель, и при наличии у него хорошей памяти он может запомнить индивидуальные качества и знания своих учащихся. Но удержать в памяти индивидуальные черты нескольких сот учащихся, особенно при работе в нескольких классах одной параллели, вряд ли возможно. Поэтому очень полезно отметить, что учащийся Р. слабо усвоил определённый раздел, учащийся М. недостаточно хорошо разбирается в карте, с учащимся Б. нужна работа по развитию речи, учащийся П. проявляет интерес к вопросам военной истории и т. д. Такие краткие записи позволят индивидуализировать работу с учащимися и этим значительно повысить эффективность обучения.

В процессе опроса проверяются не только общая система методики опрашивания, но и правильность постановки каждого вопроса. Выясняется, что одни вопросы были трудны, малопонятны для учащихся, вводили их от разрешения основной целевой установки урока. Другие вопросы были хотя и удачны по содержанию, но недостаточно чётко сформулированы. Третьи были удачны и по содержанию и по форме, позволили глубоко разобрать важную проблему, помогли осуществить цели урока. В процессе опрашивания учащихся

часто возникают новые вопросы, не предусмотренные планом. Весь этот ценный опыт, если не будет записан, естественно, в значительной мере будет учителем позабыт. На следующий год учитель должен будет вести работу по планированию опроса опять почти сначала.

После урока важно записать в плане, какие вопросы были удачны, какие нет и в чём именно заключалась неудача, отметить, какие вопросы были заданы дополнительно. Сюда же следует вносить интересные вопросы по теме, которые учитель встретил в литературе, услышал на уроке другого учителя или на заседании методобъединения. Такая работа поможет учителю значительно повысить качество методики опроса и во многом облегчит его труд над составлением планов уроков.

Ответы учащихся — это зеркало всей работы учителя. Учёт ответов покажет, какие темы и отдельные вопросы курса усвоены лучше и какие слабее, что осталось неясным для учащихся. Он не только поможет учителю преодолеть слабые места в знаниях учащихся того класса, где проводился опрос, но и покажет учителю сильные и слабые стороны методики своей работы. Учёт ответов учащихся указывает учителю, что, например, ему следует обратить внимание на более глубокое раскрытие понятий в своём рассказе, усилить работу с картой и т. п. Этим самым учёт ответов учащихся помогает учителю улучшать методику не только опроса, а всего обучения в целом. Поэтому после урока, особенно посвящённого целиком опросу, полезно записать краткую характеристику знаний, обнаруженных учащимися по основным проблемам, и методические выводы для дальнейшей работы.

Подобные систематические записи подведут учителя к очень интересным обобщениям и выводам по методике истории.

Серьёзное, вдумчивое собрание и изучение своего опыта, обмен им с другими учителями являются основой и залогом методического роста учителя истории.

В приложении приведено содержание опроса по двум темам курса истории старших классов. Как уже указывалось выше, опрос не может быть одинаковым у разных учителей, и в работе с разными учащимися. Приводимый ниже опрос является описанием опыта работы.

Опрос в VIII классе по теме «Англия в 1815—1848 гг.».

Тема была пройдена согласно программе в течение трёх уроков с заключительным опросом на четвёртом уроке.

Темы уроков были следующие: «Экономическое и социальное развитие Англии в первой половине XIX в.»; «Начало политической борьбы рабочего класса Англии и возникновение чартизма» (материал под подзаголовком «Экономический кризис 1814—1819 гг. Питерлоо» был отнесён ко второму уроку); «Чартизм — первое массовое политически оформленное пролетарско-революционное движение».

На первом уроке, на котором опрос вёлся главным образом по теме «Утопический социализм», учащимся были поставлены и вопросы, подводящие их к усвоению новой темы.

Когда начался промышленный переворот в Англии? Определите, что такое промышленный переворот. Как развитие промышленности в Англии отразилось на положении английского крестьянства? Каковы были для Англии итоги войн с Францией в конце XVIII — начале XIX в.?

На втором уроке были поставлены следующие вопросы:

Расскажите о развитии промышленности в Англии в первой половине XIX в. Каковы были причины более быстрого, чем в других странах, развития промышленности в Англии в конце XVIII — первой половине XIX в.? Назовите дату английской буржуазной революции.

Напишите на доске важнейшие изобретения в обла-

сти промышленности, сделанные в Англии во второй половине XVIII в. Скажите, как изобретения отразились на положении рабочих и ремесленников Англии. Определите, что такое пролетариат. Покажите на карте изменения в размещении населения Англии, происшедшие в связи с промышленным переворотом.

Расскажите о кризисах в капиталистическом обществе. Как кризис отражается на положении пролетариата? В чём выражалась борьба рабочих Англии за улучшение своего положения в конце XVIII—начале XIX в.?

На третьем уроке были заданы вопросы:

Охарактеризуйте политический строй Англии к началу 30-х годов XIX в. Интересы какого класса он отражал? Обоснуйте ваш ответ конкретными примерами. Назовите дату свержения Стюартов. Определите, что такое буржуазия.

Расскажите, что получили в результате реформы 1832 г. буржуазия и рабочий класс. Приведите примеры из истории Франции, когда пролетариат боролся за интересы буржуазии. Укажите, где и когда произошли первые самостоятельные выступления рабочих во Франции.

Укажите общие черты во всех течениях чартизма и различия между ними. С какой целью чартисты хотели добиться всеобщего избирательного права? Положительным или отрицательным было влияние учения Оуэна на развитие рабочего движения в Англии?

Настроения какого класса отражали взгляды О'Коннора и как эти настроения могли проникнуть в среду рабочего класса? Объясните, что хотел выразить художник, нарисовавший портрет О'Коннора.

На четвёртом уроке двум учащимся были даны задания на доске: «Напишите на одной половине доски, какие методы применяли чартисты в борьбе за осуществление своих требований», «Напишите на второй половине доски, каковы были методы борьбы английского правительства и английской буржуазии с чартистским движением».

Во время работы учащихся у доски учитель спрашивал других учащихся устно по вопросам:

Расскажите, чем содержание второй чартистской петиции отличалось от содержания первой петиции. Какие изменения в составе участников чартистского движения привели к изменениям в содержании петиции?

Как отражались промышленные кризисы на развитии чартистского движения? Сделайте вывод: к чему кризисы ведут капиталистическое общество?

Выполненные на доске задания обрисовали общие условия и методы борьбы рабочего класса с могущественными силами, которыми располагали господствующие классы Англии.

На основе этой работы на доске учащимся были поставлены вопросы для устного ответа:

Раскройте причины поражения чартистского движения. Сделайте вывод из опыта чартизма: какие же условия необходимы для победы рабочего класса?

Отметьте уступки, на которые чартистское движение вынудило господствующие классы. Приведите высказывание И. В. Сталина.

Приведите высказывание о чартизме В. И. Ленина и обоснуйте его конкретными фактами.

В дальнейшем материал темы «Англия в 1815—1848 гг.» использовался при опросе по последующим темам, особенно по темам «Возникновение научного коммунизма. К. Маркс и Ф. Энгельс», «Англия и её колонии в 50—60-х годах XIX в.», и на повторительно обобщающих уроках.

* * *

Опрос по теме «Февральская буржуазно-демократическая революция» в X классе.

Тема была пройдена в два урока с заключительным опросом на третьем уроке.

На первом уроке основной целью опроса было подведение учащихся к лучшему усвоению темы «Свержение царизма». Так как материал по истории России во время первой мировой империалистической войны опрашивался на предыдущих уроках, то здесь учащиеся должны были дать лишь краткие ответы, характе-

ризирующие положение России к началу 1917 г. Поставлены были следующие вопросы:

Каково было экономическое положение России к началу 1917 года?

Каково было внешнеполитическое положение на то же время?

Какие признаки революционной ситуации указывал В. И. Ленин?

Докажите, что они были в России к началу 1917 г. Каков был характер назревавшей революции?

Вопросы были даны учащимся на предыдущем уроке. Учащиеся должны были подготовить на них ответы (длительностью в 2—3 минуты). Каждый вызванный учащийся отвечал на один из вопросов.

На втором уроке основной целью опроса было вскрытие движущих сил революции, руководящей роли в ней большевиков, позиции царизма и буржуазии по отношению к назревающей революции.

На уроке были поставлены следующие вопросы:

Что общего и какие различия были в позиции царизма и позиции буржуазии в отношении к назревающей революции?

Почему вооружённое восстание потерпело поражение в 1905 г. и так быстро победило в 1917 г.?

Какова была роль большевиков в непосредственной подготовке восстания и руководстве им?

В порядке подготовки к ответам на два последние вопроса учащийся составил на доске «Хронику важнейших событий в Петрограде в январе — феврале 1917 г.».

Третий урок, заканчивающий раздел «Вторая буржуазно-демократическая революция», был целиком занят опросом учащихся и итоговым обобщением учителя.

На уроке были поставлены следующие вопросы:

Когда большевиками впервые был дан анализ расстановки классовых сил в буржуазно-демократической революции? Докажите на истории Февральской революции правильность этого анализа.

Докажите, что в России в результате Февральской

буржуазно-демократической революции установились две власти. В чём заключалась классовая сущность двоевластия?

В чём были основные отличия Советов в 1917 г. от Советов в 1905 г.? Как В. И. Ленин оценил Советы в 1905 г.?

Каковы были непримиримые противоречия в 1917 г. между буржуазией, с одной стороны, рабочими и крестьянами — с другой?

Как большевики оценивали роль меньшевиков и эсеров в рабочем движении? Докажите правильность этой оценки на истории Февральской революции в России. Почему меньшевикам и эсерам удалось захватить большинство в Советах?

Основная цель опроса на данном уроке — углубить понимание учащимися особенностей внутривластного положения в России, сложившегося в результате победы буржуазно-демократической революции, и показать силу научного предвидения большевиков, вооружённых революционной теорией. Опрос должен подвести учащихся к изучению раздела «Великая Октябрьская революция».



Редактор *Е. Костюк.*
Технический редактор *С. Шикин.*

Подписано к печати 26/XI-1952 г. А07528.
Тираж 40 тыс. экз. Бумага $84 \times 108^{1/32} =$
1,25 бумажных листов = 4,1 печатных листов.
Уч.-издат. листов 3,73.
Цена 1 р.

10-я типография треста «Росполиграфпром»,
г. Челябинск, ул. Громова, 127. Зак. 3028.

1 p.