**Работа с источниками на уроках истории**

В. В. Шаповал

2000

**1. Визуализация описания**

С точки зрения формирования представлений личности о мире наиболее важным является задача формирования механизмов усвоении предшествующей культуры. Культурное наследие усваивается нами неполно и неточно. Каждое новое время предъявляет свои вопросы наследию веков, поэтому мы, во-первых, постоянно выбираем, чем можно пренебречь, а во-вторых, оставшееся прочитываем "со своей колокольни".

Когда я говорю "выбираем", то это не означает непременно сознательный целенаправленный отбор. Ситуация отбора обычно выглядит как естественное решение, принятое под влиянием непреодолимых обстоятельств. Представим себе диалог современного гуманитария с коллегой из древних Афин, софистом или философом.

- Как?! Вы не читали Гомера? В подлиннике?

- Ну, грубо говоря, не успел.

- Да-а. У нас в Аттике пятого века до рождества Христова над вами бы смеялись даже дети.

Жизнь коротка. Искусство вечно. И, кроме того, есть из чего выбирать. Засел я как-то читать Гесиода. Чтобы написать комментарий для изучающего древнегреческий. Даже ксерокопию сделал. Но ситуация изменилась. Заказ не состоялся. И Гесиод был отодвинут. Мои дни были посвящены другим трудам.

Да и прочти я эти страницы, толкуя каждое слово, все равно получилось бы мое авторское прочтение, адресованное учащимся. А можно ли иначе? Попробуем представить, как следует читать Гесиода "с его собственной колокольни". Для этого нужно иметь земледельческий опыт, вырастить не даче оливковое дерево и давить вручную масло. Стричь овец и одеваться в домотканое сукно. И неспешно, годами проверять хозяйственные рецепты, а не сличать мифологию Гесиода с позднейшими версиями Гелиодора. Это кощунство...

Понятно, что соответствовать этим требования можно лишь в лабораторных условиях. И то не полностью. Так что получается, что либо вы со своим веком, либо вообще нигде.

Но если пораскинуть, то и возможность выбора, и возможность своего прочтения - это не беда, а благо. Такой плавный сдвиг рамки интересов позволяет сохранить связь с прошлым и в его историческом наследии искать решения актуальных проблем. Без такого перенацеливания не было бы и развития.

Об этом, мне кажется, и философское четверостишие Игоря Губермана:

Разлад отцов с детьми - залог

тех постоянных изменений,

в которых что-то ищет Бог,

играя сменой поколений.

Однако время идет и постепенно разрыв между прошлым и настоящим становится препятствием для адекватного понимания. При этом даже язык может оставаться тем же самым, а так называемый "культурный код" меняется. Рассмотрим пример изменения культурного кода.

Например, у Чехова назойливого гостя выпроваживают, надевая на него шапку. Сто с небольшим лет назад этот жест имел вполне определенный смысл.

Сейчас, особенно в новой городской культуре, головной убор не является обязательным элементом одежды для улицы. Наиболее консервативные сословия, военные и духовные лица, сохраняют традиции прошлого. Ослабело и требование снимать головной убор, находясь под кровом. А в 19 в. за "неприличное" хождение по улицам с неприкрытой головой и без шляпы в руках можно было угодить в полицейскую часть. Это воспринималось как вызов, как символический отказ от определенного социального статуса. Соответственно, и шляпы были разнообразны, а их формы закреплены за сословиями и родами занятий. Русские шляпы разных видов, - пишет В.И.Даль, - зовутся [Толк. словарь. Т. 4. С. 640]: кучерская или прямая (на картинке усеченный конус сужением вниз с узкими полями); ровная (с прикругленными краями вверху); с подхватом (Х-образная); с переломом (похожая на предыдущую); шпилек простой или бурлацкая ("котелок"); шпилек московский (похожая на предыдущую, не уверен, что отличил бы их "вживую"); шпилек ровный (похож на гильзу винтовочного патрона: сверху узко, потом расширение и опять ровно); кашник (котелок, несколько сужающийся к полям); верхОвка (сужающаяся к низу с узкими полями); шляпок, ямская (сужающаяся к низу с узкими полями, загнутыми переломом кверху); поповская (цилиндрическая с широкими полями).

Современный читатель понимает этот фрагмент Чехова неполно: "У самой двери на брюнета натянули его пальто, надели на него шапку и толкнули в спину". Надо же, - думает он, - чуть до стычки не дошло, а хозяева так его обряжают. Надевая гостю шапку, ему намекают, что ему пора удалиться. Это был последний (для многих рефлекторно закрепленный) жест после прощания перед выходом за порог.

В связи с этим примером становится понятно, что традиции, образ жизни, привычки меняются, поэтому очевидное для автора текста 19 в. нуждается в пояснении в наши дни. Проблема "перевода" в широком смысле этого слова, то есть правильного понимания не только слов, но и иных знаков, поступков, ситуаций, является ключевой для усвоения предшествующей культуры.

Видный лингвист Роман Осипович Якобсон говорил о трех видах перевода:

"1) Внутриязыковой перевод, или переименование, - интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка.

2) Межъязыковой перевод, или собственно перевод, - интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо иного языка.

3) Межсемиотический перевод, или трансмутация, - интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем" [Якобсон 1985: 362].

Прежде чем обратиться к вопросу "история как сфера господства операции перевода", нельзя не отметить, что с точки зрения задачи обучения культуре "перевода" в широком смысле история дает школьнику несравненно больше, чем филология.

И внутриязыковой, и межъязыковой и перевод знаков на уроке истории является не конечной целью (как при переводе с английского), а необходимым компонентом реконструкции прошлого. С одной стороны, эти операция "перевода" играет вспомогательную роль, часто учитель дает пояснения между делом ("А, вы не знаете, что такое посад? Это ремесленный пригород".). Но, с другой стороны, гораздо важнее то, что результаты перевода сразу же помешается в более широкий контекст, они осмысляются, проверяются и закрепляются в процессе мысленной реконструкции целостной картины прошлого. Например, учитель случайно оговорился и сказал, что герцог ниже барона по положению. Дальнейшее приложение этого "перевода" к обсуждаемой ситуации приведет к обнаружению ошибки и ее исправлению. Вот в этом и состоит специфика обществоведческих сюжетов. Цели урока дают более широкие возможности для проверки адекватности перевода.

Обратимся к примерам. Внутриязыковой и межъязыковой переводы не так уж строго разделены. Граница оказывается зыбкой, поскольку не ясно, считать ли старые термины заимствованиями из другого (древне- или старорусского) языка или прямым наследием прошлого (историзмами, как князь, боярин, полюдье, или архаизмами, как грамота - старое название документа, дань, десятина, тамга - старые названия налога). Не ясно также, как быть с терминами сенат, гладиатор, сеньор, школяр. Ведь на уроке они не переводятся с иностранного, а берутся из русского же языка. Для практический целей вопрос о границе между двумя первыми видами перевода не имеет существенного значения. Во всяком случае это всегда перевод слова словами.

Проблемы адекватности перевода были и остаются на первом плане. Так, говоря о древней истории, мы используем латинский термин колонии по отношению к Риму и Греции. Однако разница была. Греческая колония (apoikia) - это поселение основанное гражданами определенного полиса. Например, одни греки могли жить в Малой Азии, а спартанцы на Сицилии. Они продолжали пользоваться правами афинских или спартанских граждан по происхождению. Приезжая на родину, они не становились периэками (чужаками, "подселишимися"), как выходцы из других полисов. Жители римских колоний были провинциалами, они теряли римское гражданство. Эта существенная разница в статусе маскируется употреблением традиционного перевода колония.

Для адекватного перевода существенно учитывать конкретно-исторический контекст. Так, термин князь в догосударственную эпоху у славян обозначал выборного главу общины (сербское кнез в 19 в. - это примерно наше староста). Спорадически он выполнял функции жреца, отсюда чешское кнез, словацкое княз и польское ксёндз "священник". А в социальной структуре Руси термин князь уже противопоставлен терминам боярин, дружинник, а все вместе они противопоставлены терминам свободный общинник, (несвободный) смерд и т.д. Но социальная структура меняется. Усложняется и система терминов: теперь значение термина князь не равно значению великий князь. На следующем шаге развития термин князь противопоставляется терминам царь и великие князья (из царского рода, = принцы на Западе). Петр вводит новые термины и ступени для титулованных дворян: князь - граф - барон. Система стала еще сложнее. И на каждом шаге смысловое поле термина князь сужается. Это невозможно учесть при переводе, но в пояснениях и комментариях на этом надо делать акцент.

Вывод очевиден. Значение элемента системы определяются его местом в системе. Любое изменение в системе терминов, понятий, сцепленных явлений одного порядка ведет к изменению значений/функций каждого элемента.

Перевод знака требует особого внимания к определенной системе знаков в целом. Надо учитывать место знака в его системе.

Появляются полки иноземного строя - меняется место и функции стрелецкого войска. Появляются типографии - меняется место в обществе и функции переписчиков. Для примера рассмотрим функции самовара. В 19 в. самовар - признак достатка и стабильности. В наши дни его вытесняют электрические чайники, самовар становится антиквариатом. Если он к кого-то и стоит, то как украшение. Тот, кто пытался им воспользоваться, знает сколько дыма и сажи в дополнение к чаепитию получается. Раньше дым и копоть не имели альтернативы. Пушкин и Блок, надо полагать, их замечали, но оценивали иначе, чем мы. У них был иной контекст для сравнения. Заметим, слово самовар не изменило своего значения за 200 лет, но в новой системе предметов быта поменялся его статус и функции.

В процессе изучения истории школьники читают карты, анализируют схемы, таблицы, диаграммы. Все это знаки, которые можно и нужно переводить в словесные сообщения. Например, путь Дария по Скифии можно нарисовать на карте, а можно рассказать о нем, то есть перевести в слова. Этот тип перевода знаков достаточно формализован. Есть легенда карты, где объясняются символы.

**2. Перевод картинки в текст**

Более трудным видом работы является описание картины. Все методисты соглашаются с тем, что историческая картина и иконография вообще занимают важное место на уроке истории, но мне кажется, есть простые истины, которые никому не приходило в голову изложить.

Для начала поясним, что иконографический материал - это всевозможные произведения графики, живописи и фотографии, то есть рисунки, картины, портреты, пейзажи, городские виды, батальные сцены, а также, для известного периода времени и географического ареала, христианские иконы (от того же греч. слова "образ, изображение", что и термин иконография). В общем, можно сказать, что в круг нашего интереса попадет всякое изображение, которое располагается на плоскости, сколь бы условным оно ни было. Например, рисунки на камнях и керамике. Даже старые русские карты, еще не до конца выработавшие абстрактные условные знаки, интересно анализировать не только с точки зрения топографии, но и с точки зрения иконографии. И новые изображения - фотографии, кадры из фильмов и т.п. - также оказываются в зоне нашего интереса.

Иные произведения пластических искусств близки к иконографии, хотя не всегда дают плоскостное изображение. Так, фрески (не только на стенах, но и на сводах), мозаичные панно сложной формы, барельефы (то есть "низкие" слабовыпуклые изображения, более объемные горельефы, скульптурные портреты и группы, мемориальные комплексы (выполненные в смешанной технике: скульптуры и живописный фон) и др. также нередко используются в качестве иллюстраций к историческим событиям. Понятно, что на уроках они представлены в виде плоских репродукций, так что принципы работы с ними (анализ и описание, построение рассказа по ним) в общем не будет кардинально отличаться от работы с плоскостными изображениями. Все иконографические произведения, рассматриваемые нами в качестве объекта анализа на уроке истории, объединяются и замещаются далее обобщающим термином "картина".

Алиса в известном произведении Льюиса Кэрролла справедливо заметила, что "книжка без картинок - книжка не интересная". Действительно, учебный эффект использования изображений чрезвычайно высок. Ведь они оказывают прямое воздействие на формирование целостного образного представления о историческом персонаже, событии, явлении. Не секрет, что многие из нас, говоря об Александре Невском, не могут не представлять артиста Черкасова в соответствующем гриме и облачении. Бурлаки для большинства из нас - это репинские несчастные, а не вольные богатыри, которые ворочали двадцатипудовые тюки на конкурсном отборе и, кстати, принадлежали к волжской рабочей элите.

Трудно не согласиться с тем, что умение описывать изображаемое в адекватных исторических терминах будет прямо пропорционально активному владению конкретным учебным материалом. Но не только владение историческим материалом само по себе дает блестящее описание картины. Аналитическому диалогу с картиной надо учить специально. В предлагаемой схеме учтены те моменты, на которые, по нашему мнению, следует обратить внимание, обучая детей "видеть" картину. Мы исходим из такой тактики, которая помогает идти, а не ведет. Этим объясняется последовательность этапов анализа.

Первоначальное воздействие картины - целостное, оно лежит в эмоциональной сфере. Не следует мешать ученикам составить свое впечатление от картины. Поэтому первый этап работы с картиной - это ее стихийное описание по впечатлениям: дети говорят вслух о том, что они видят. Так мы накапливаем материал для последующего анализа. Управлять этим процессом надо тактично, только резюмировать то, что увидели дети. И никаких учительских суждений и подсказок.

Понимание картины опирается на зрительский и жизненный опыт ребенка. Но у ребенка почти нет опыта разделять образ и свое впечатление от него. Вот почему впечатление от картинки трудно разобрать, разбить на составляющие, то есть проанализировать. Однако без такой работы мы не сможем увидеть детали, их роль и взаимодействие. Для этого есть только один путь: остановить, "разбить" воздействие картины на ребенка путем вербализации, словесного описания составляющих. То, что названо, начинает подчиняться разуму, оценке, анализу. Для анализа можно воспользоваться схемой, которую мы предлагаем далее.

Как и любой другой источник, картина дает нам авторское, то есть субъективное видение исторического события. Учитель это знает, но сообщать об этом классу перед анализом картины не следует. Если сразу же поставить вопрос о степени произвольности авторской трактовки изображаемого, относительности исторического свидетельства и т.п., то вместо анализа картинки вы получите анализ исторических ошибок автора. Это нам пока не нужно.

Итак, обратимся к схеме.

Второй этап - это поиск ответов на вопрос: "Кто изображен, и какие у них проблемы?" Цель его - определение социальных ролей персонажей и отношений между ними. Вопросы: Кого вы видите? Что происходит на картинке? - Герои разговаривают, ссорятся и т.п.

Если это "Полюдье" К.В.Лебедева, то важно различить общинников и приезжих дружинников. На основе анализа одежды и наличия оружия сделать вывод о социальном положении. На основе анализа расположения фигур, поз и выражения лиц сделать вывод о намерениях и настроениях. Сформулировать суть конфликта: одни пришли забирать, другие вынуждены отдавать.

Третий этап. Условность пространственных границ картины, рамка требуют особого внимания. У детей большой опыт понимания кино- и телесюжетов. Опираясь на него, мы можем подвести их к мысли о том, что художник выбрал часть видимого пространства, организовал нашу точку зрения. Однако мы можем попытаться описать и то, что осталось за пределами рамки. Реконструкция пространства за рамкой позволяет лучше понять смысл картины. Например, для того же полюдья существенно, что это не часть древнерусского города, а хутор. За частоколом - лесостепь, источник опасностей, поэтому и нужен частокол.

Четвертый этап. Условность временных границ, статика-данамика. Перед нами кадр жизни. Остановленное изображение. В принципе, хотим мы или нет, по кадру выстроится эпизод. В эпизоде есть прошлое (то, что привело к изображенному положению) и будущее (то, что вытекает из изображенного положения). Например, откуда приехали дружинники. Чем занимались сельские жители в другие времена года. Масштаб реконструкции может быть различным. Чем занимался старик за пять минут до приезда незваных гостей? Опишите город, который появится на месте хутора через тысячу лет.

Реконструкция эпизода по кадру позволяет сосредоточиться на развитии события, его этапах, причинах и целях действий персонажей.

Наконец, это дает возможность решить вопрос, почему художник выбрал именно этот кадр из эпизода. (А не такие, например: дружинники (путники?) стучат в ворота поселения, или: дружинники (купцы?) уезжают из поселения с товарами.) Обсуждение этого вопроса позволяет мотивированно перейти к проблеме оценки источника.

Иконографический источник, как и письменное свидетельство, дает о событии прошлого субъективное авторское представление. Автор выбирает, о чем ему важно рассказать, вносит свои оценки, о чем-то забывает, что-то домысливает. Образно это можно представить так: У нас нет возможности прямо взглянуть на предмет, но зато мы можем видеть его в зеркале. Зеркало несколько меняет цвета и форму изображаемого, иногда мы не можем понять по отражению, что же перед нами. Например, шар это, или полусфера? И если это полусфера, то развернута к нам углублением или выпуклой стороной? Но в любом случае это лучше, чем ничего. Мы видим, что это не куб. Вот так же дело обстоит и с источниками прошлого.

Пятый этап. Автор, название картины. После самостоятельного анализа мы лучше понимаем авторский замысел, обоснованность названия картины. Время и место создания картины позволяет нам оценить, на чем основано свидетельство. Если это собственные наблюдения на Туркестанской войне (художник В.В.Верещагин), то это документальное свидетельство современника. Если это "Полюдье", то мы должны понимать, что многое художник домыслил.

Хорошо или плохо домысливать? В наших представлениях о героях прошлого есть такие элементы условности, которые художник не должен разрушать. Например, образ революционного матроса включает пулеметные ленты с патронами, надетые накрест оплечь, и маузер. Эти патроны к этому пистолету не подходят, но такова уж изобразительная традиция. "Тяжелые, накалявшиеся на солнце шлемы и брони надевались обычно перед самым сражением", - писал акад. Д.С.Лихачев, но в 19 в. утвердилась традиция изображения древнерусского войска на марше в полной боевой готовности. Шли они за телегами и ехали верхом, видимо, налегке, оружие лежало на возах. Но так рисовать нельзя. Получится купеческий обоз. Так что порой художник идет против фактов, чтобы добиться верного впечатления.

Шестой этап. Условность первых и вторых планов. Мы можем повернуть картину. Описать то, что видит любой из участников, это позволит лучше понять роль деталей, расположенных на втором плане, осмыслить фон. Ролевое позиционирование позволяет вести рассказ от лица любого участника. Это помогает ученикам вжиться в роль и лучше понять смысл и цели действия отдельного персонажа.

Если есть такая необходимость, то для верного понимания картины надо остановиться на условности законов композиции. Например, в Египет фигура фараона всегда изображалась выше остальных. Условность законов перспективы приходится обсуждать, если мы анализируем иллюстрации в древнерусских книгах. Здесь и размер фигуры зависит от ее роли и статуса, и имеет место "обратная" перспектива, то есть на фоне главного изображения могут быть мелко нарисованы предметы, находящиеся перед ним. Условность изображения определяется традициями времени создания картины. В древности не люди были большими, а кони маленькими, просто их так иногда нарисовали. Князь не всегда ходил в шапке, но на древнерусских изображениях он всегда в шапке. В некоторых живописных школах условностей еще больше. Например, в индийской традиционной живописи принято изображать два глаза у человека (если в профиль - то один глаз рисуется отдельно), обе руки и т.д., чтобы "магическим образом не нанести ущерб" изображаемому. Наша живопись для них - часто карикатура: все императоры на монетах в профиль - одноглазые! Язык живописи условен, законы этого языка приходится принимать, чтобы понять смысл изображения.

Разбор картины может сопровождаться активизацией навыков внутриязыкового перевода. Например, мы принимаем первое определение, данное учениками. Это было слово солдат. Уточняющий вопрос "А кто знает, как назывался солдат в то время?" позволяет уточнить термин: воин, дружинник. То же самое относится и к деталям быта: посуда - горшок - корчага; дом - деревянный дом - изба и т.д. В процессе поиска более точного названия обращается внимание на внешние отличительные признаки, функции и статусные оценки. Так формируются навыки категоризации и систематизации сходных явлений.

**Список литературы**

Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1992.

Слово о полку Игореве/ Вступит. ст. Д.С.Лихачева. М.: Дет. лит., 1979. 222 с.

Чехов А.П. Гордый человек // Чехов А.П. Собр. Соч. в 12 тт. Т. 2. С. 226-230.

Якобсон Р.О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 361-368.