

## Беседа первая. Жизнь на уроке

— Нашу первую беседу я бы предложил посвятить уроку.

— А может ли это служить темой большого разговора? В учебниках педагогики, в книгах по дидактике, диссертациях, в многочисленных статьях вопросы структуры урока, его типов, планирования и проведения уроков уже выяснены. Особенности уроков по разным предметам диктуются своеобразием каждого учебного предмета.

— Разумеется, мы не будем повторять общеизвестные истины: что каждый урок должен иметь четкую задачу, служить не только обучению, но и воспитанию, что руководящая роль на уроке принадлежит учителю и т. д. Смысл нашей беседы не в этом. Целесообразно обсудить такие вопросы урока в начальных классах, которые мало или совсем не затрагиваются.

— Это правильно.

— За последние годы мы являемся свидетелями значительных изменений структуры урока. Вполне возможно допустить, что не только структура, но и другие вопросы урока могут быть поставлены и решены по-новому.

— Согласен. Я думаю, однако, что дело не ограничивается новым решением уже известных вопросов. Могут быть поставлены и такие вопросы, которые еще не возникли ни в педагогике, ни в практике школ. А что, если именно здесь, т. е. в правильном решении вопросов, над которыми ранее и не задумывались, находится источник улучшения методики урока?

— Вполне возможно. Ведь и в науке, и в технике резкий рывок вперед часто наблюдается именно тогда, когда разрабатываются такие области, которым раньше не придавалось серьезного значения. Выразительным примером может служить исследование полупроводников. Еще не так давно полупроводниками занимались лишь отдельные ученые, а теперь новейшая техника не может обойтись без полупроводников.

— Но ведь не отрицается же необходимость уделять внимание и тем вопросам урока, над которыми работали уже в течение многих десятилетий.

— Конечно. Одно другого не исключает. Нельзя, однако, упускать из виду, что вопрос, который на первый взгляд кажется давно известным, может звучать по-новому, если основательно заняться еще неизведанной областью.

— Думаю, стоит раскрыть, что такое жизнь на уроке. Ведь не случайно наша беседа посвящена именно этому вопросу.

— Он в известном смысле близок к осуществлению связи обучения с жизнью. Эта связь реализуется в различных направлениях, в зависимости от ступени школьного образования, от особенностей учебного предмета и от других обстоятельств.

— Отсутствие в начальных классах таких предметов, как биология, физика, химия, история, несколько сужает по сравнению с последующими классами возможности связи обучения с жизнью. Преобладание работы по привитию умений и навыков школьникам на уроках русского языка (родного языка) и математики также связано с ограниченными возможностями познания учащимися I–II классов окружающего мира.

— Но ведь и в процессе овладения такими навыками может в определенной мере осуществляться связь с жизнью!

— Об этом много писалось, и, надо сказать, довольно шаблонно. Сколько раз повторялось одно и то же: описание детских наблюдений в сочинениях — это связь с жизнью; при изучении грамматики примеры брать из жизни и т. д.

Упражнения в изложении и сочинении, применение знаний в речевой практике имеют давность, которая исчисляется многими десятилетиями. Однако в наше время этим удовлетворяться нельзя. Как это бедно по сравнению с жизнью! И в каком неоплатном долгу перед ребятами оказывается школа, если не откликается на их стремление больше узнать об окружающем!

— Что вы имеете в виду?

— Прежде всего, важные события в нашей стране. Построена новая электростанция, самая мощная по сравнению с существующими. Само собой разумеется, что ребят захватывают героические подвиги космонавтов.

Я имею в виду события, которые свежи в памяти, произошли на наших глазах — вчера, позавчера. Дети приходят в школу полные новых впечатлений. И что же? На уроках часто им совсем не говорят о таких событиях или ограничиваются кратким упоминанием о них. А ведь ребятам хочется излить свой восторг, в то же время получить ответы на недоуменные вопросы. — Зачем же на уроке повторяют то, о чем ребята уже слышали от своих близких, в семье, узнали по радио или из телепередач?

— Вы упускаете из виду, что поделиться в классе с товарищами, с учителем далеко не то же самое, что послушать разговоры вне школы. На урок врывается настоящая, большая жизнь, и это как бы раздвигает стены класса. Здесь те зародыши, из которых вырастает чувство патриотизма.

— Нельзя недооценивать значения такой непринужденной беседы и для формирования классного коллектива. Слушая своих товарищей, каждый из ребят переживает вместе с ними их впечатления. Общие переживания служат сплочению коллектива.

— Конечно, прежде всего на уроках должно чувствоваться биение пульса нашей Родины. Но я думаю, что было бы неверно оставлять без внимания и жизнь за рубежом. У ребят возникает немало вопросов, ведь то, о чем они узнают вне школы, не рассчитано, как правило, на детей. Отсюда могут получиться искаженные представления о происходящем. Если учитель кратко, в доступной для малышей форме даст некоторые разъяснения, это не только создаст верные представления, но и поможет познанию окружающего мира.

— Все это нужно, но встречаются препятствия и затруднения. Первое. Где взять время, для того чтобы на уроках вести беседы с детьми? Второе. Как проводить подобные беседы с малышами?

— Самое большое препятствие — недостаток времени. Новые программы для начальных классов содержат более обширный материал и, естественно, требуют больше времени для его изучения, для привития прочных умений и навыков.

— Недостаток времени — вопрос очень серьезный. Однако он касается не только разговоров с детьми о текущих событиях, и мы, конечно, еще будем возвращаться к нему при обсуждении различных сторон учебной работы в начальных классах. Забегая вперед, хотел бы сказать, что на уроках довольно много времени тратится нерационально.

— Полностью согласна с этим. Я наблюдала немало уроков в начальных классах и убедилась в том, что можно достигнуть значительной экономии времени. Очень хорошо, что в наших дальнейших беседах будут затронуты конкретные способы разумного использования учебного времени.

— Теперь хотелось бы высказать некоторые соображения по второму из поставленных вопросов: как вести с малышами работу, о которой шла речь? Разумеется, сейчас невозможно даже кратко осветить методику. Это не укладывается в контекст наших бесед. Главное — избежать формального, нарочитого стиля, когда учитель объявляет, о каком событии он будет говорить, и сам рассказывает. Если в классе создана атмосфера душевного общения, ребята приходят на урок со своими впечатлениями, чувствами, сомнениями, вопросами. Завязывается непринужденный разговор, а учитель с большим тактом руководит и участвует в нем, высказывает свое мнение, чтобы получить желаемый воспитательный результат.

— Мы как будто забыли о чтении, в котором заключены огромные возможности отображения жизни, а следовательно, и большая воспитательная сила.

— Нет, мы не забыли. Но прежде всего мы заговорили о таком общении с малышами, которое раскрывает перед ними события, так сказать, сегодняшнего дня. А тексты в книгах для чтения, естественно, не могут выполнить этой задачи.

То, что Вы сказали об огромных возможностях чтения, совершенно верно. Однако, чтобы эти возможности были эффективно использованы, нужен прежде всего принципиально правильный отбор текстов. К сожалению, здесь еще много промахов и ошибок. В дальнейших наших беседах мы, должно быть, вернемся к вопросу о чтении. Сейчас надо сказать, что некоторые книги для чтения в начальных классах страдают низким идейным и художественным уровнем, узостью познавательного горизонта. Подобные недостатки резко снижают воспитательную и познавательную ценность чтения, а порой даже сводят на нет его воспитательное воздействие.

— Нельзя не обратить внимания на вопросы и задания, которыми сопровождаются тексты в книгах для чтения. Делаются попытки отразить жизнь нашей страны, но сколько в этих попытках сухости, формализма! Нет должного внимания к психологическим особенностям малыша.

— На уроках чтение одного и того же текста зачастую повторяется пять раз! Кроме того, составление плана прочитанного и пересказ требуют припоминания текста. При такой методике нельзя возбудить у ребят творческое начало. Его можно только убить.

— Ваши слова могут быть поняты в таком духе, что, дескать, возбуждение творческого начала не терпит организованного вмешательства педагога. Не так ли?

— Нет! Тысячу раз нет! Если так думаете, то Вы ошибаетесь. Вмешательство вмешательству — рознь. Учитель может вмешаться так, что это окрылит ребенка и даст направление его ищущей мысли. Но «организующее начало» (ставлю эти слова в кавычки) способно привести к тому, что добрые намерения педагога, помимо воли, приведут к результату, который прямо противоположен его устремлениям. Посудите сами: после первоначального чтения текста идет чтение и разбор частей, затем — повторное чтение всего текста, да еще выразительное чтение этого текста. Но и на этом дело не кончается. Тот же текст читается по ролям.

— Я не раз наблюдала, какая скука царит на уроках, которые проводятся по обсуждаемой нами методике. Если даже учитель стремится оживить урок, ставит перед ребятами вопросы, вызывающие их внимание, бросает оригинальные реплики, он не достигает цели. Видишь, как на мгновение вспыхивают огоньки в глазах детей... Но — увы! — эти огоньки тут же гаснут. Кажется, вот-вот ребята «разойдутся», но не тут-то было: согласно рекомендациям методики надо переходить к повторному чтению текста.

— Ваши наблюдения бьют прямо в цель. Они затрагивают новую сторону в вопросах проведения урока: жизнь детей на уроке. Когда говорят о связи обучения с жизнью, иногда упоминают, что нельзя забывать о жизни самих учащихся.

— Жизнь учащихся понимается при этом как жизненный опыт.

— Жизненный опыт школьников, их личная практика, конечно, имеют некоторое отношение к жизни детей на уроке. Однако связь с жизненным опытом школьников — это еще далеко не все. Предположим, учитель, сообщая детям знания, опирается на их жизненный опыт, но урок проводится в привычной форме: учитель рассказывает, задает вопросы с целью проверки усвоения, повторно сообщает те сведения, в которых школьники не разобрались, и т. д. Можно ли сказать, что дети живут на уроке?

— Я вижу, надо разобраться в том, что такое жизнь, когда мы говорим о жизни детей. Жизнь есть физиологическое существование человека (а также и всех вообще организмов). Это значит, что человек дышит, его сердце бьется, пищеварительные органы работают, органы чувств действуют и т. д.

В этом смысле школьник, конечно, живет на всех, на любых уроках, независимо от того, как они проводятся. Однако жизнь следует понимать и в смысле духовной жизни — его мысли, чувства, стремления. Духовная жизнь может быть интенсивной, богатой, разносторонней, а может быть бедной, вялой, однобокой.

— Как же нам расценить упоминавшийся в сегодняшней беседе урок чтения, если применить к нему эту мерку?

— Полагаю, что следовало бы продолжить анализ методики урока чтения, чтобы судить об этой методике более уверенно.

— Возникает ряд законных вопросов. В самом деле, почему выяснению идейного смысла произведения должны предшествовать шесть этапов, в том числе составление плана, пересказ прочитанного? Почему углубление целостного восприятия текста отделено от выяснения его идейного смысла? Почему выразительное чтение всего текста отодвинуто к концу?

Выразительное чтение неотделимо от уяснения содержания текста и языковых средств его воплощения! Теперь и я начинаю сомневаться в достоинствах методики, которая поначалу казалась мне такой стройной и логичной.

— Вот видите! И у Вас, такого верного приверженца традиционной методики, возникли сомнения. Значит, наша беседа оказалась уместной. Не только потому, что возникают сомнения,

но и потому, что размышление по поводу этих сомнений поможет найти правильное решение вопросов.

— Вы упомянули о традиционной методике. Что это за «традиционная методика»?

— Это методика начального обучения (учебники, методические пособия для учителей), которая действует не одно десятилетие и за это время не претерпела существенных изменений.

— Но разве это плохо, что при таком внимательном отношении к тексту осуществляется «тщательный и вдумчивый анализ, уяснение образного содержания».

— Конечно, это не плохо. Такой анализ нужен. Однако можно ли считать целесообразным сначала разбирать текст по частям и лишь на шестой ступени, при составлении плана текста, обнаруживать взаимосвязь главных частей и компонентов произведения? Почему осмысление взаимосвязи частей текста должно происходить при составлении плана? Ведь составление плана именно и приводит к тому, что каждая часть выступает изолированно, как самодовлеющая единица.

— Хорошо было бы наш разговор проиллюстрировать каким-либо примером.

— Возьмем в качестве примера рассказ Г. Скребицкого «Раненые деревья».

Если пойти по пути, который рекомендуется, например, в книге «Основы методики начального обучения русскому языку» под редакцией Н. С. Рождественского [Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М.: Просвещение, 1965], ребятам предстоит преодолеть многочисленные этапы, прежде чем они доберутся до идейного смысла читаемого текста. Согласно этим рекомендациям, после вступительной беседы дети должны трижды прочитать текст, составить план, пересказать текст и лишь тогда выяснять идейный смысл изучаемого произведения.

— На этом примере можно ясно увидеть, что многократное чтение одного и того же текста, его деление на части, осмысливание по частям в порядке их следования в оригинале, а затем связывание не могут принести того результата, которого мы вправе ожидать от чтения. Разве можно возбудить у детей живую мысль, вызвать искренние и глубокие чувства, если заранее расписать, что и в каком порядке должно стать предметом их внутреннего внимания, их переживаний?

— А как же еще можно работать над текстом? Поясните на примере рассказа «Раненые деревья».

— Охотно! Я был на уроке в экспериментальном II классе, когда читали этот рассказ Г. Скребицкого. После того как учительница прочитала рассказ целиком (а читала она выразительно и взволнованно), ребята притихли. Учительница не прерывала молчания... Но вот кто-то из детей поднял руку, потом другой, третий... О чем же заговорили школьники? Они не стали пересказывать текст с начала или задавать вопросы. Дети сразу заговорили о том, как им жаль березу, которая уже не может жить, а должна погибнуть, умереть... Кто-то сказал, что после долгой зимы береза начала оживать, ее ветви были покрыты почками, из которых вот-вот появятся свежие зеленые листики. Другие продолжали: эти почки уже никогда не распустятся... А как хороша была бы береза в зеленом уборе! Она могла бы еще жить, давать людям радость... Кто-то из детей сравнил загубленную березу со смертельно раненным человеком. Одна девочка, захлебываясь, рассказала о том, как ее дедушка, который живет за городом, посадил около своего дома маленькую березу, поливал ее, ухаживал за ней... Ребята стали возмущаться поступками человека, который загубил такое прекрасное дерево и причинил большой вред лесу. Если бы вы видели детей на этом уроке! Их лица выражали то печаль, то гнев, то нежность. Чувства сменяли друг друга.

— Меня поразило сравнение со смертельно раненным человеком. Как верно почувствовали дети то, что хотел сказать автор! Ведь не случайно он предпослал своему рассказу название «Раненые деревья», а не какое-нибудь другое. Слово «раненые» дает почувствовать, что кто-то грубой рукой остановил расцветающую жизнь...

— Ваш рассказ об уроке чтения взволновал меня, я улавливаю что-то настоящее, глубокую педагогическую правду. Но ведь на уроке чтения школьники должны не только осмыслить и прочувствовать текст. Урок должен служить совершенствованию техники чтения, работе над словом и художественным образом.

— Безусловно! Однако пусть эта работа будет естественным следствием мыслей и чувств детей, которые пробудило в них художественное произведение. Дети могут читать отдельные места текста по ходу беседы — или по своему побуждению, или по предложению учителя. Дети поняли, что береза неминуемо должна погибнуть, и они обращаются к соответствующему отрывку текста. Но теперь слова наполнены подлинным смыслом, они как бы срастаются с раздумьями и чувствами ребят: «Обильной струей он стекал по стволу. Я поглядел вверх, на густые ветви, сплошь усыпанные лиловыми почками. “Они уже не распустятся”, — подумал я». И здесь дети естественно возвращаются к началу рассказа: «Лес просыпается после длинного зимнего сна. В эту пору оживает каждое дерево... Весенние соки поднимаются вверх по стволу к сучьям, наполняют собой почки, а они надуваются, разбухают, вот-вот готовые лопнуть и развернуть первую зелень листвы». Образ раненой березы, которой суждена смерть, сопоставляется с образом леса, пробуждающегося к жизни.

— А как же остальные части текста? Какую работу следует проводить над ними?

— Есть такие абзацы, к которым и не нужно специально привлекать внимание детей. Примеры: «“Странно, — подумал я, — ведь в этих местах рубка леса воспрещена”. Я поспешил на стук. Но он скоро прекратился. Я вышел к опушке. Там уже никого не было видно. Остановившись и оглядевшись кругом, я заметил возле самой дороги старую, развесистую березу. На ее стволе еще издали ярко виднелись свежие следы топора». Разумеется, дети и учительница прочитывают и эти абзацы. Однако не нужно разбирать все, что содержится в тексте: стержнем работы над текстом служат те места, которые являются носителями идейного смысла художественного произведения и о которых мы уже говорили.

— А как быть с объяснением детям значений незнакомых слов?

— В этом отношении целесообразно соблюдать такой же подход: не объяснять подряд все незнакомые слова. Здесь тоже надо производить отбор. Например, надо объяснить слово «обильной» в предложении «Обильной струей он стекал по стволу», если оно незнакомо детям. Данное слово выражает, какое тяжелое повреждение нанесено березе. В то же время вполне можно обойтись без объяснения слова «оглядевшись», — ведь в том же предложении сказано: «...заметил возле самой дороги старую, развесистую березу».

— Но ведь, чем больше слов будет объяснено, тем шире станет словарный запас школьника!

— Включение новых слов в детскую речь происходит не только посредством прямого объяснения их значения, но и другим путем: школьник один раз встретит незнакомое слово, в другой, третий раз и благодаря контексту осмыслит его значение. Объяснение каждого незнакомого слова превратит чтение художественного произведения в словотолкование.

— Мне кажется, при описанном Вами способе проведения уроков чтения умаляется роль учителя. Слишком много предоставляется детям.

— Вы ошибаетесь! Роль учителя здесь резко возрастает. Учитель заранее должен основательно вникнуть в тот текст, который будут читать в классе, понять стержневую линию его содержания. Соответственно следует отобрать те образы, слова, речевые обороты, которые должны служить предметом особого внимания. Значит, учителю надо составить четкое представление о целесообразном ходе урока. Из этого отнюдь не вытекает, однако, что на уроке учитель навязывает детям те или иные суждения, которые им надлежит воспринять и запомнить. Нет! Все, что могут осмыслить и прочувствовать дети сами, надо предоставить им. Но, зная, в каком направлении следует вести ребят, учитель одни их мысли поддерживает, помогает развить, другие тактично сводит на нет — это в тех случаях, когда школьник отвлекается от идейного содержания произведения, уходит в сторону, застревает на мелочах и т. п.

— Надо также учесть индивидуальные особенности восприятия художественной литературы. Поскольку школьники на уроке читают одно и то же произведение, оно, конечно, пробуждает мысли и чувства, общие для всех учеников класса. Но влияние идейного содержания и образного выражения литературных ценностей на каждого школьника в отдельности может иметь свои особенности, своеобразные оттенки. Да и само осмысление текста происходит неодинаково. Если не дать каждому воспринять художественное произведение сообразно складу его ума, чувств, характера, нельзя достигнуть того, чтобы дети жили деятельной жизнью на уроке чтения.

— Только ли на уроках чтения может быть реализован такой подход, который приводит к интенсивной, можно даже сказать, кипучей духовной жизни детей на уроке?

— По-моему, не нужно гадать. Возьмем учебный предмет, который резко отличается от чтения художественной литературы.

— Охотно расскажу об уроках математики. Только хотел бы подчеркнуть, что интенсивная духовная жизнь школьников на уроках математики нечто другое, чем разноликие мысли и чувства, возникающие при чтении произведения художественной литературы. Да и в самом обучении математике отличия его разделов обуславливают неодинаковый характер деятельности детей. Возьмем, к примеру, решение задач, с одной стороны, и усвоение таблицы умножения — с другой.

— Для нас было бы особенно поучительно услышать об овладении таблицей умножения, ведь это одно из самых скучных занятий. Если бы и здесь можно было пробудить духовные силы ребенка, дать им простор, как замечательно это было бы!

— Обычно работа над таблицей умножения какого-нибудь числа начинается с того, что к составлению и записи таблицы учеников подводят через сложение. Если занимаются умножением числа 4, то, например, шестикратное повторение данного числа в качестве слагаемого заменяют умножением  $4 \cdot 6 = 24$ . За этим следуют упражнения в запоминании таблицы, применение знания таблицы при решении задач, а кроме того, на дом задается заучивание таблицы.

— Такое изучение таблицы умножения нам хорошо знакомо. Здесь большая нагрузка падает на память школьников: главное состоит в заучивании таблицы, а также в ее припоминании, когда встретится надобность при решении примеров и задач. Однако интенсивная духовная жизнь — это не работа памяти, а размышление, рассуждение, самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы. Вот о такой работе мы хотели бы услышать!

— Вы поспешили, перебили меня, а я как раз и хотела рассказать об интересующей нас работе, однако считаю полезным сопоставить ее с обычными уроками по изучению таблицы умножения. С них я и начинала. Теперь о том, как можно вести урок по-другому.

Так вот. Представим себе, что детям уже знакома таблица умножения числа 2, а теперь они переходят к составлению таблицы умножения числа 3. Перед школьниками ставится вопрос: с чего начать, какая должна быть первая строчка? Один из слабых учеников, Саша, предлагает начать с такой строчки:  $3 \cdot 1 = 3$ . Другой школьник, Коля, не соглашается с этим. Учительница спрашивает, почему он не согласен. Тот обосновывает свое возражение: ведь в классе уже говорилось о том, что при умножении числа на 1 это число не изменяется. Зачем же в таблице писать  $3 \cdot 1 = 3$ , если мы и так это знаем? Учительница подтверждает правильность возражения Коли и дает дополнительное разъяснение: таблица должна быть как можно короче, тогда ее и запомнить легче. Действительно, не нужно писать строчку, которую не придется запоминать. Ведь, если нам понадобится узнать, сколько получится при умножении числа 3 на 1, мы и без таблицы можем ответить: получится 3.

Тут в обсуждение включается Люда: ей очень хочется подкрепить сказанное учительницей и правоту Коли. Девочка предлагает посмотреть, как писали таблицу умножения числа 2. Учительница поддерживает предложение Люды. Дети находят в своих тетрадях таблицу умножения числа 2 и с удовлетворением отмечают, что строчки  $2 \cdot 1$  там нет.

— Мне нравится, что детей задевает за живое, как писать таблицу умножения. Значит, они относятся к учению как к своему кровному делу, а не как к навязанному им занятию. Это хорошо! Но, признаюсь, мне непонятно, зачем тратить столько времени на выяснение порядка написания таблицы. Ведь обычно делают по-другому. Учитель должен был бы сказать, что такую-то строчку писать не нужно, — и все!

— Уж коли Вы заговорили о меньшей затрате времени, давайте разберемся сначала в этом. Вы принимаете во внимание экономию времени, которое затрачивается в данный момент, т. е. когда учитель указывает детям, как нужно делать. Однако Вы упускаете из виду время, которое приходится затрачивать впоследствии, чтобы еще и еще раз объяснять детям одно и то же, если они не разобрались в изучаемом материале.

— Совершенно верно! Я часто наблюдала на уроках, даже у опытных учителей, что они не раз объясняют одно и то же, и на это уходит уйма времени.

— Нельзя пройти мимо того, какое большое значение имеет поиск школьниками правильного решения возникшего вопроса не только для усвоения знаний и овладения навыками, но и для их развития. На уроке, о котором шла речь, дети рассуждают, спорят, обосновывают свои суждения. Интенсивно работает мысль. Крепнет заинтересованность детей в том, чтобы «разгадать загадку». Накапливаясь изо дня в день, развитие становится надежной основой для высокого качества усвоения знаний и навыков. Если достигнуты значительные успехи в развитии школьников, то успешность обучения не только не требует добавочных учебных часов, но, наоборот, достигается при значительной экономии времени. Так что и в смысле затраты учебного времени в конечном счете получается выигрыш.

— Меня по-настоящему заинтересовал ваш рассказ. Нельзя ли узнать и о других приемах, которые были использованы в обучении математике?

— Тогда я продолжу описание того же урока. После того как выяснили, что умножение на 1 не нужно включать в таблицу, перед детьми был поставлен вопрос: как продолжать ее составление? При решении этого вопроса дети выдвигали свои предложения, высказывали сомнения в правильности суждений товарищей, доказывали целесообразность правильного решения вопроса. В конце концов все согласилось с тем, что умножение 3 на 2 не надо включать в таблицу, поскольку в таблице умножения числа 2 была строчка  $2 \times 3$ . В этом случае надо применить переместительный закон умножения: если мы знаем, что  $2 \times 3 = 6$ , значит, и  $3 \times 2 = 6$ . На другом уроке дети выписали из таблицы умножения числа 3 ряд строчек, расположив их в виде столбца:  $3 \times 4 = 12$ ;  $3 \times 5 = 15$ ;  $3 \times 6 = 18$ ;  $3 \times 7 = 21$ . Учительница предложила ребятам внимательно сравнить каждую строчку со следующей и спросила, что они заметили. Поднялся лес рук. Учительница обратилась к одному из слабых учеников, Юре. Тот ответил, что первый множитель во всех строчках один и тот же. Опять — лес рук. Учительница с недоумением обратилась к классу: «Почему же вы опять подняли руки? Разве Юра сказал неправильно?» На лицах детей — улыбки, глазенки блестят задором. Вера шутит: «Надежда Михайловна, разве мы поднимаем руки только тогда, когда неправильно говорят?» Нина решительно заявляет: «Юра сказал правильно, да не все!» По лицам ребят видно, что они согласны с Ниной. Некоторые не могут сдержаться и во всеуслышание подтверждают: «Да! Конечно!» Класс бурлит. Видно, что все «рвутся в бой». Каждому хочется быть спрошенным. Счастливым оказывается Боря. Он и разъясняет, что не только первый множитель во всех трех строчках один и тот же, но и произведение в каждой следующей строчке на 3 больше, чем в предшествующей. С каким обостренным вниманием ученики слушают ответ Бори, точно этот ответ решает их судьбу! Когда Боря ответил, все облегченно вздохнули: «Верно!» Но, оказывается, это еще не все! Похвалив ребят, учительница не дает им успокоиться, ведь еще не разгадано самое главное: почему в каждой следующей строчке произведение на 3 больше, чем в предыдущей? Опять раздумья, но на этот раз дети быстро находят правильный ответ, поскольку почва уже хорошо подготовлена предшествующим поиском.

— Все это хорошо. Однако таблица умножения не может ведь сама собой уложиться в памяти школьников. Так или иначе ее приходится запоминать.

— Безусловно! Запоминание нужно. Более того, таблица должна быть прочно закреплена в памяти школьников.

— Да! Эти факты показывают, что, работая над «скучными» разделами курса математики, учитель тоже может разбудить мысль ребенка. И на этих уроках духовная жизнь школьников может быть интенсивной и богатой. А ведь — что греха таить! — уроки привития навыков часто однообразны и тоскливы до невозможности!

— Я — за подлинную, интенсивную, даже кипучую жизнь детей на уроках. Но не будет ли перенапряжения, если так изо дня в день проводить все уроки?

— Было бы неправильно толковать интенсивность и богатство жизни детей на уроках как непрерывное напряжение. Жизнь детей — это не только какой-то концентрат мысли каждого ребенка в его уединении. Дети обмениваются своими соображениями с учителем и друг с другом,

спорят. Тут и элементы игры, и шутки, и смех... Жизнь детей на уроке, конечно, особая, своеобразная форма духовного бытия, поскольку главное — учение. Тем не менее подлинная, полная, неподдельная жизнь и здесь может играть всеми своими чудесными красками.

## Беседа вторая. Учитель и дети

— Начиная беседу об учителе, полезно вспомнить общее значение слова «учитель». Я имею в виду не только школьного учителя, а вообще человека, который учит других людей. Слово «учить» означает не только передавать знания, прививать умения и навыки, но и наставлять, побуждать к каким-либо действиям.

— Конечно, целый ряд качеств, о которых говорится применительно к учителю вообще, относится и к школьному учителю. В трудах по педагогике, а также в общей печати подчеркивается, что учитель не должен ограничиваться сообщением знаний, привитием умений и навыков. Воспитание школьников — священный долг учителя.

— Это не может быть подвергнуто сомнению. Однако, к сожалению, в работе учителей по воспитанию школьников немало промахов, а нередко она ведется весьма слабо и нуждается в существенном совершенствовании.

— Одна из причин недостатков в воспитании заключается, по-моему, в том, что, соглашаясь с воспитательными задачами, учителя эти задачи нередко рассматривают как второстепенные. К тому же зачастую воспитательная работа ведется как-то отдельно, без органической связи с обучением.

— Разумеется, важнейшую роль играет приобретение школьниками подлинно научных знаний. В этом заложена огромная воспитательная сила. Однако, для того чтобы эта сила была реализована, необходимо применять соответствующие методы обучения и методическую систему учебного предмета.

— Для результата воспитательной работы очень важно, какие отношения существуют между учителями и учениками.

— Да! Это большой вопрос и, надо сказать, не простой. Подходят к нему и решают его по-разному.

— Давайте начнем с какого-нибудь примера.

— Упоминается, например, о воспитательном влиянии личности учителя.

— А как понимают это воспитательное влияние?

— Воспитательное влияние нередко связывают с авторитетом учителя как совершенно необходимым условием для его успешной и плодотворной деятельности. Если нет авторитета, значит, нет правильных взаимоотношений между учителем и воспитанниками, нет нормальных условий для плодотворной учебной и воспитательной деятельности. Другие авторы указывают еще на значение настойчивости в требованиях, касающихся поддержания порядка, обеспечивающего продуктивную работу учеников.

— Такие суждения нуждаются в конкретизации. Надо разобраться в том, что имеют в виду, когда говорят об авторитете.

— Разобраться действительно необходимо. Мне врезалась в память фраза из «Основ дидактики» под редакцией Б. П. Есипова [Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова.— М.: Просвещение, 1967]. Там говорится об одной учительнице, которая искусство педагога видит в его умении



заставить весь класс работать. Меня насторожило слово «заставить». Насторожило потому, что на своем веку я видел немало учителей, которые строгими мерами заставляли подчиняться дисциплине на уроках, работать над выполнением заданий всех учеников. Если оперировать общими определениями, которые мы только что слышали, таких педагогов можно считать авторитетными.

— Здесь уместно вспомнить А. С. Макаренко, разоблачающего и бичующего ложный авторитет родителей [см. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Соч., т. 4.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960]. В качестве одного из видов ложного авторитета Макаренко называет авторитет подавления. При этом на первый план выступают всякие дисциплинарные меры, вызывающие у детей страх перед возмездием за нарушение требований. А. С. Макаренко называет и другие виды ложного авторитета.

— Вот это очень важно! Ложный авторитет учителя может способствовать лишь внешней, показной дисциплине в классе, формальному выполнению заданий. На первый взгляд кажется, что все благополучно. В действительности глубокое воспитательное влияние на школьников отсутствует.

— Для того чтобы обеспечить успех воспитательной работы, я уделяла много внимания развитию активности, инициативы и самостоятельности детей. Это дается не сразу, но торопливость и искусственное насаждение самостоятельности ни к чему. Мой опыт показывает, что ребята сначала робко, а затем все увереннее и чаще выступали со своими предложениями.

— Предоставление детям самостоятельности является необходимым условием воспитания воли, которая играет большую роль в жизни человека. Если учитель постоянно регламентирует поведение школьников, он тем самым допускает непонимание тех условий и источников, которые служат формированию силы воли. Постановка цели и выработка плана действий самими школьниками порождают сильный мотив к преодолению трудностей и препятствий, встречающихся на пути выполнения задуманного. Тогда-то происходит упражнение в их преодолении, т. е. упражнение волевого усилия, которое является одним из важнейших признаков развитой воли.

— Росту самостоятельности и инициативы школьников способствует выполнение таких дел, которые нужны классу, а также выход за пределы своего класса. Например, мои третьеклассники изготовили коллекции для учебных целей, подготовили и провели выступления кукольного театра перед первоклассниками. Надо сказать, что предоставление школьникам большей самостоятельности укрепляет авторитет учителя. Существуют, по-видимому, и другие особенности работы учителя, которые являются источником его истинного авторитета.

— Часто приходится слышать, что очень существенна увлеченность учителя в процессе классных занятий со школьниками, и эта увлеченность определяется прежде всего любовью учителя к науке, к своей профессии и владением научными знаниями.

— Значение любви к науке и образованности, разумеется, отрицать нельзя. Однако подъем, который возникает у учителя в процессе занятий, во многом зависит от духовного контакта с учащимися. Представьте себе, что учитель видит перед собой равнодушные, а то и скучающие лица... Настроение, с которым он пришел на урок, ухудшается, и обогащение учеников знаниями, которое по своему существу должно быть столь возвышенным, становится тягостной обязанностью.

— Ну, это Вы расписали очень колоритно. Однако нарисованная Вами картина вызывает вопросы. Живой отклик, который учитель находит у ребят, зависит ведь в конечном счете от него, от его деятельности и его отношения к детям.

— Да! Учитель может увлечь ребят интересным материалом. Но бывает так, что это становится возможным только на отдельных уроках. Нет той атмосферы творческого горения, которая является постоянной тогда, когда ученики стремятся познать неизвестное, а учитель воодушевлен тем, что, обогащая ребят знаниями, растит их духовно. Возникает та атмосфера взаимного расположения, уважения, дружбы, которая благоприятствует обучению и в то же время способствует выполнению воспитательных задач.

— А не будет ли это расшатывать школьную дисциплину? Учитель должен стоять «над» учениками, и только при этом условии обеспечивается порядок в классе, а порядок, как известно, необходим для успешного обучения.

— Ваша формула может быть понята превратно, как достижение порядка из-под палки. Следует разъяснить, как нужно понимать слово «над». Если это слово означает начальственный тон, требование беспрекословного подчинения без какой бы то ни было мотивировки, такое положение не создает той благоприятной атмосферы, о которой мы говорили. Если слово «над» означает, что учитель пользуется глубоким уважением своих учеников, что школьники видят в нем человека, который не только много знает, но и всей душой стремится обогатить знаниями учеников, в таком случае слово «над» приемлемо.

— Быть для ребят старшим товарищем, а в то же время оставаться их наставником, не выпускать из своих рук нити руководства коллективом и каждым школьником в отдельности — это как раз и нужно, хотя трудно. Легко впасть в одну из крайностей: либо подавлять детей так, чтобы чуть ли не каждый их шаг определялся указанием учителя, либо предоставить ребятам все на их усмотрение.

Расскажу вам о конкретном факте, который иллюстрирует вторую из упомянутых здесь крайностей. По приглашению учительницы я побывал во II классе одной из школ Москвы. Уроки прошли живо, чувствовалось, что дети работают не по принуждению, а по охоте. При всем том чувствовалась чрезмерная непосредственность в поведении ребят: был не только рабочий шумок, который свидетельствует об увлеченности школьников, но и громкие возгласы с мест, ненужные споры с соседями.

— Я всегда считала ненужным, чтобы дети сидели, положив руки на парту, чтобы в классе была мертвая тишина. Однако учительница в данном случае перешла ту грань, за которой упорядоченная работа на уроке нарушается.

— Конечно! Но дело не только в этом. Продолжу свой рассказ. Меня интересовали не только уроки, но и перемены. Что же я увидел? Вместо того чтобы выйти из класса в рекреационный зал и отдохнуть, ребята затеяли возню, лазили по крышкам парт, кричали. Вошла учительница. Однако при ее появлении ничего не изменилось. Учительница, по-видимому, приняла это как должное, она никак не реагировала на происходившее. Подойдя к группе ребят, начала с ними разговаривать. Дети держали себя развязно, чуть ли не похлопывали учительницу по плечу. По окончании учебного дня я остался, чтобы обсудить происходившее. Во время беседы был затронут вопрос о поведении детей на перемене. Я сказал примерно следующее: «У Вас хорошие намерения, но в их осуществлении Вы допускаете серьезный просчет. Атмосфера взаимного расположения предполагает глубокое уважение школьников к учителю. Дружба не только не ослабляет, а, наоборот, укрепляет дисциплину и соблюдение школьного режима. Теперь это не внешняя дисциплина и формальное соблюдение предписаний, которые диктуются официально. Теперь поведение школьников вытекает из внутренних побуждений, из осознания обязанностей перед классным коллективом и учителем. В Вашем классе это осуществляется неполно и односторонне. Дети, возможно, как-то по-своему привязаны к Вам, но они не уважают Вас. Иначе ученики не позволяли бы себе развязности, не допускали бы нарушения школьных правил».

— В педагогической и общей печати часто пишут о том, что необходимое и даже чуть ли не главное качество учителя — это любовь к детям. Но как, какими способами, какими средствами вызвать любовь к детям, когда ее нет?

— Сразу должен сказать, что ответить Вам нелегко. Сложность состоит в том, что вопрос о любви учителя к детям многосторонен. К тому же здесь столько нюансов, столько различных возможностей!

— А какие стороны вопроса Вы имеете в виду?

— Возьмем хотя бы своеобразие самого чувства, когда речь идет о любви учителя к детям. Слово «любовь» обозначает чувство самоотверженной привязанности. Это любовь к Родине. В ней чувство любви органически слито с чувством патриотизма. Это материнская любовь. Ее биологической основой является родительский инстинкт, но любовь родителей к детям принципиально отличается от простого проявления инстинкта. Но слово «любовь» имеет и другое

значение: оно обозначает склонность, пристрастие к чему-нибудь. Примерами могут служить любовь к чтению, к музыке, к живописи, к науке. Такое чувство, как любовь к детям, очень своеобразно: в нем есть что-то от самоотверженной привязанности, но оно может быть понято и как пристрастие. Многие зависят от условий общественной жизни людей. Широкая и неустанная забота о детях, отражение жизни детей, их духовного мира в художественной литературе, изобразительном искусстве, в кинофильмах, телепередачах, пропаганда методов и средств правильного воспитания в семье создают благоприятные условия для укрепления любви к детям. При этом чувство любви у нас как бы срастается с сознанием того, что дети — наше будущее, наша смена, что на взрослых лежит серьезная ответственность за воспитание молодого поколения.

— Действительно, нельзя представить себе любовь учителя к детям только как ласковый и внимательный подход к ним. Такой подход, конечно, нужен. Однако любовь выражается прежде всего в том, что учитель безраздельно отдает свои силы, способности, знания, чтобы достигнуть наилучших результатов в обучении и воспитании своих учеников, в их духовном росте. Ради этого любовь учителя к детям должна сочетаться с разумной требовательностью к ним.

— Расположение к детям приходится наблюдать часто не только у учителей, но и вообще у взрослых. Вот пример. На бульваре сидит пожилой человек. Подходит маленький мальчик и начинает возиться со своими игрушками около скамейки. В глазах пожилого мужчины загорается ласковый огонек, появляется улыбка. Он заговаривает с ребенком, старается сказать ему что-то занятное, расспрашивает о его игрушках и играх... А сколько мы знаем случаев, когда люди с радостью берут на себя заботы о чужих детях, если родители заняты или стряслась беда!

— Все это верно. Любовь к детям, которая вообще свойственна людям, живет и в сердце учителя. Но поскольку он учит и воспитывает одних и тех же школьников в течение ряда лет, чувство любви к детям принимает особые формы. Учитель, который внимательно наблюдает за своими учениками, видит их духовный рост, в этом росте узнает плоды своего труда — ведь в каждом из школьников он как бы оставляет частицу своего сердца. Знание детей, их склонностей, способностей, их духовного мира, радостей и огорчений вряд ли можно переоценить. Если школьник является для учителя только каким-то подобием сосуда, в который надо уложить определенные знания и навыки, это, конечно, не будет способствовать его любви к учащимся, а, наоборот, заглушит те ростки благородного чувства к детям, которые у него были до начала учительской деятельности. Когда каждый школьник понят учителем как человек, обладающий своими индивидуальными особенностями, стремлениями, своим складом ума и характера, такое понимание поможет полюбить детей, уважать их.

— Это правильно. Но нельзя пройти мимо того, что у некоторых школьников есть такие особенности, которые не располагают к себе, а, наоборот, отталкивают. Вряд ли учитель может полюбить таких учащихся.

— Вспомните крылатую фразу: «Полюбите нас черненькими, а беленькими нас всякий полюбит!» Предположим, у Вас в классе ученик, который на уроках невнимателен, часто нарушает дисциплину, нерегулярно и небрежно выполняет домашние задания, дерзит. Все это, разумеется, не радует учителя и не может само по себе расположить его к этому школьнику. Я подчеркиваю слова «само по себе», поскольку речь идет о внешних проявлениях. Однако за этими внешними проявлениями могут скрываться положительные качества, порой немалые. Такой «черненький» школьник, если узнать его по-настоящему, предстанет, быть может, перед учителем как обладатель пытливого ума, чуткого и отзывчивого сердца, незаурядной активности. Здесь глубина, которую еще нужно уметь открыть, резко отличается от поверхности. Для уяснения сути обратимся к примеру, далекому от обучения и воспитания. Перед нами земля, плохая, каменистая. Она не радует глаз и не обещает даже хотя бы сносного урожая. Но вот пришли геологи, разведали недра, и в них оказались огромные богатства.

— Как это верно! Действительно, учитель порой имеет совершенно неправильное представление об ученике, когда он не присматривается внимательно к своему питомцу.

— Мы говорили о том, что учитель должен понять особенности каждого школьника. А как это связано с индивидуальным подходом к учащимся в процессе учебной работы?

— Индивидуальный подход имеет в виду изучение и учет особенностей каждого школьника с целью успешного обучения. Иногда говорится также о развитии положительных задатков учащихся. Однако фактически индивидуальный подход исчерпывается учетом таких черт, как быстрота и точность восприятия учебного материала, внимание, понимание материала и характер мышления, качество знаний, отношение к учебному предмету. Особенно подчеркивается значение индивидуального подхода для преодоления неуспеваемости учащихся.

— Такой индивидуальный подход тоже нужен. Однако еще важнее индивидуальный подход в другом смысле: не только учет особенностей внимания, мышления и других черт психики школьника, но и работа учителя над развитием способностей того или иного ученика. Обеспечить педагогические условия для удовлетворения запросов школьника, дать выход и верное направление его склонностям — как это важно!

— Вполне согласен с Вами. Конечно, прежде всего учителю следует позаботиться об удовлетворении тех запросов и интересов, которые уже имеются у школьника. Но ограничиваться этим нельзя. Долг учителя — достигнуть разносторонности формирования личности школьника. И здесь непозволительно «плыть по воле волн». Нужно восполнить то, чего не хватает тому или иному ученику.

— А как это сделать?

— Как сделать? Надо исходить из того, что условием расцвета способностей каждого отдельного школьника служит содержательная, бьющая ключом жизнь детского коллектива. Было бы грубой ошибкой думать, что разностороннее развитие школьника может быть достигнуто только путем индивидуальной работы с ним.

— Совершенно верно! В качестве подтверждения этого правила я могла бы привести случай из своей учительской практики. Во II класс, который я вела, был переведен из другой школы ученик Боря Ж. Он не блистал способностями, мало высказывался на уроках. Но вскоре я подметила его склонность к математике. Я поддержала эту склонность. Как я проводила работу с Борей, расскажу позднее.

Я понимала, что следует избежать однобокости в развитии Бори, что надо формировать у него интерес к разным сферам жизни, науки, искусства, поэтому использовала именно богатую и содержательную жизнь класса. Хотя урокам русского языка и математики, естественно, уделялось много внимания, это не отодвигало на задний план познание действительности, приобщение к ценностям литературы и искусства. В моем классе проводилось много экскурсий в природу, на производство, в музеи, на выставки. Большое место уделялось чтению художественной и научно-популярной литературы в процессе не только классной, но и внеклассной работы. Рисование и пение перерастали в занятия изобразительным и музыкальным искусством.

С первого года обучения у нас работал ряд кружков: технический, музыкальный, рисования, лепки и др. Вести кружки помогали родители. И на уроках, и во внеклассных занятиях дети не только удовлетворяли свои запросы, но у них возникали и получали развитие новые интересы. Все это захватило и Борю Ж. Он охотно участвовал в различных занятиях. Устремление к математике оставалось преобладающим, но в то же время у Бори получил яркое выражение интерес к технике, литературе, изобразительному искусству и др.

Вот, например, один из характерных эпизодов. Наш III класс отправился на экскурсию в Кремль. Об истории Московского Кремля, его архитектуре рассказывал известный знаток истории русской архитектуры профессор Виноградов. Боря внимательнейшим образом слушает, рассматривает исторические памятники, вынимает блокнот, записывает... Во время экскурсий в Политехнический музей по теме «Полезные ископаемые» Боря живо интересуется экспонатами, задает вопросы...

— Все это, конечно, замечательно! Но хотелось бы услышать и о том, как Вы работали с Борей по математике, к которой у него была особая склонность.

— На уроках предлагала ему сложные задания. Впоследствии посоветовала прочитать некоторые научно-популярные брошюры. Боря ознакомился с системами счисления, существовавшими в Древнем мире (Ассирия, Египет и др.), получил некоторые сведения по истории мер. Сравнение с

десятичной системой счисления и с метрической системой мер расширило его горизонт, углубило его понимание числа и меры. Было сделано и многое другое, чтобы дать простор склонности Бори.

— Хорошо, что Вы, хотя и кратко, рассказали нам об этом опыте. Заслуживает внимания характер вашей работы с детьми. Большое место занимает изучение школьников. Если бы Вы не наблюдали пристально за Борей Ж., нельзя было бы достигнуть того результата, которого добились Вы. Меня привлекает и метод Вашей работы. Здесь чувствуется направляющая рука учителя, но нет назойливых наставлений, нет навязывания школьнику тех или иных занятий, нет той индивидуальной обработки, которая считается одним из действенных средств формирования желательных качеств у учащихся.

— Успех можно объяснить, по-видимому, воздействием на отдельного школьника через коллектив, в организации которого существенную роль играет учитель.

— Совершенно правильно! Индивидуальный подход приобретает большую действенную силу, когда он осуществляется учителем на основе формирования детского коллектива. Однако слова «воздействие коллектива» или «воздействие через коллектив» слишком общи. Жизнь коллектива протекает по-разному. В случае с Борей Ж. примечательно то, что жизнь коллектива была органически связана с духовными потребностями ребят, с их желаниями и стремлениями.

— То, что было сказано о воспитании Бори Ж., очень важно, однако следовало бы извлечь из этого случая возможно больше для выяснения главного вопроса нашей беседы «Учитель и дети». Думая о каждом своем питомце в отдельности, учитель так организовал жизнь детского коллектива, что она явилась как бы питательной средой для духовного роста и Бори, и всех остальных учеников класса.

Однако никого из них учитель не терял из виду. Они не обесцветились, не растворились в коллективе. Каждый был в «фокусе внимания» педагога. Близость учителя к ученикам проявляется и в том, как он формирует коллектив, и в его понимании каждого школьника. Если позволите, использую одно наблюдение, сделанное зимой в лесу. Оно в какой-то мере поможет уяснить суть дела.

— Пожалуйста!

— В начале зимы я шел по лесной дороге. Погода была облачная, безветренная. Ночью выпал обильный снег. Он покрыл землю и деревья. Остановившись, смотрел я на лес, в котором не было ни малейшего движения. Мне хотелось разглядеть картину зимнего леса. Но — увы! — все слилось в бело-серую массу, веток и даже деревьев нельзя было различить... Назавтра лес стоял такой же, щедро покрытый снегом. Небо очистилось от туч, и сияло солнце. Теперь деревья, ветки, даже самые маленькие, я видел во всей ослепительной красоте. Их очертания удваивались: изгибы каждой ветки повторял слой снега, и этим как бы подчеркивалось их индивидуальное своеобразие. Нечто подобное происходит и в классе. Без солнца любви учителя к детям школьники сливаются в бесформенную массу. Правда, учитель может досконально знать, например, какие типичные орфографические ошибки характерны для данного ученика, какие темы программы он усвоил хорошо, а какие плохо. Однако, что касается склонностей, интересов, желаний, устремлений, чувств, учитель не различает учеников, наподобие того как я не различал деревьев и веток в пасмурный зимний день.

Но вернемся к Боре Ж. Я наблюдал работу, о которой шла речь, знаю и Борю. На уроках и других занятиях действительно создавалась атмосфера совместного движения учителя и детей к знанию. Это была атмосфера, согретая подлинным человеческим теплом.

— А зачем это, собственно, нужно? Взаимоотношения учителя и детей должны быть деловыми. Учитель руководит приобретением знаний, прививает нормы и правила поведения, а ученик овладевает этими знаниями, нормами и правилами.

— Деловые взаимоотношения могут быть разными. Представим себе учителя, у которого все строго и точно запрограммировано, урок ведется сухо и официально. И представим себе другого учителя, который работает над тем же учебным материалом с теми же школьниками. В отличие от первого этот учитель сам захвачен процессом познания, он чутко реагирует на ответы учеников, внимательно выслушивает их вопросы и недоумения, побуждает к доказательству

высказываемых ими суждений, сам с большим подъемом делится своими знаниями. Этот учитель зорко наблюдает за классом, выбирает момент, когда возбудить активность слабого ученика, когда дать простор сильному. И не только словом, но и взглядом ободряет, поощряет стремление ученика доискаться истины. Он не противостоит классу, а сливается с ним, не теряя в то же время авторитета руководителя, старшего товарища.

— Здесь можно провести некоторую аналогию между общением учителя с учениками на уроке и беседой, которую ведут между собой люди, передавая свои знания друг другу, выясняя занимающие их вопросы, споря и доказывая. Ведь то, что говорит человек, возбуждает мысль и чувства не только своим содержанием. Одухотворенное лицо собеседника, глаза, то горящие блеском восхищения перед величием науки, то прищуренные, как будто сомневающиеся в истинности сделанных выводов, мимика, жесты...

— Эх куда хватили! Да разве можно требовать от учителя, чтобы он на каждом уроке «горел»?

— Нет! Дело совсем не в том, чтобы декретировать «горение» и чтобы инспектор записывал в акт в качестве отрицательных черт уроков те случаи, когда учитель не «горит». Речь идет о характере работы учителя на уроке. Учителя, как и все люди, отличаются друг от друга по темпераменту, по складу ума, по силе чувств. У разных учителей увлеченность общением с учениками принимает неодинаковые формы. Но самое главное — увлеченность независимо от формы, в которой она проявляется. Это как бы один полюс. И другой полюс — учитель, у которого есть нечто общее с обучающей машиной. Между этими двумя полюсами — множество своеобразных разновидностей общения учителя с учениками.

— Хотелось бы услышать, в чем обнаруживается критический взгляд школьников на учителей.

— Есть разные критические мерки: одна идет от разума, другая — от сердца. Школьники уже в начальных классах подмечают и определенным образом оценивают стиль работы учителя, его манеры. Вместе с тем школьники чувствуют, как учитель настроен, как относится к ним. Душевность, с одной стороны, и сухость, формализм, с другой, чутко воспринимаются школьниками.

Думаю, что убедительной иллюстрацией сказанного послужит отрывок из «Книги об учителе» Ф. Н. Гоноболина [Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе.— М., 1965]. Вот этот отрывок:

«К директору московской школы № 29 Е. В. Мартьяновой однажды обратились школьницы-подростки с жалобой на одну учительницу за то, что она обозвала их «девчонками».

— Этим она нас оскорбила,— заявили ученицы директору. Екатерина Васильевна выразила удивление, что из-за такого пустяка девочки обиделись.

— Что же особенного,— заявила она,— в том, что учительница вас так назвала? Она — женщина старая, вы и есть перед нею девчонки. Ведь и я вас так же называю иногда.

— О, Вы — это совсем другое дело,— заявили ученицы.— Вы можете, мы на вас не обижаемся, а она не имеет права.

— Но в чем же дело? — допытывалась Екатерина Васильевна.— Или вы считаете, что если я стою во главе школы, так мне можно обращаться с вами хуже, чем рядовому учителю?

— Нет, дело не в том, что Вы — директор,— заявили девочки,— а в том, что Вы... можете... как мать... Вы и сильнее нас поругать можете, нам не обидно. А она никакая не мать. И мы не желаем, чтобы она нас так называла».

— Этот случай действительно красноречив. Но я хотела бы обратить ваше внимание на то, что даже при самых близких отношениях между учителем и детьми бывают и какие-то размолвки.

— Верно! Жизнь не похожа на равномерное и тихое журчание ручейка. Есть волнения и встряски, подъем и спад. В духовном контакте учителя и школьников появляются разные нюансы. Это законы жизни. Но бывает и так, что уже созданный духовный контакт нарушается, начинают звучать нотки, чуждые установившейся атмосфере взаимного расположения и доверия. Однажды учительница, которая вела II класс, в разговоре со мной выразила недоумение по поводу того, что Женя М., всегда ласковый и приветливый, стал чуждаться ее, молчать, когда она хочет выяснить причины происшедшей с ним перемены.

— Может быть, Вы прикрикнули на него, незаслуженно обидели? — спросил я. Учительница стала припоминать и подтвердила мое предположение.

— Но ведь это было недели две тому назад! — воскликнула она.

— Не забываете о том, — ответил я, — что у ребят чувство пережитой несправедливости, особенно со стороны близкого человека, может надолго оставить след в душе. Неприятные минуты миновали, Вы по-прежнему тепло и ласково обращались с Женей, но происшедшее еще не изгладилось в его душе.

Многочисленные наблюдения показывают, что дети живо откликаются на расположение к ним учителя, платят ему любовью за любовь.

### **Беседа третья. Побуждение к учению**

— В газетах и журналах, не только педагогических, но и общих, довольно много пишут об успеваемости школьников, а в связи с этим — об отметках, экзаменах, о процентах успеваемости. По некоторым вопросам мнения различных авторов единодушны: вряд ли можно найти такую статью, где была бы взята под защиту процентомания.

— Разговор о процентах успеваемости приводит нас к отметкам, т. е. к оценке знаний по пятибалльной системе. Когда вычисляются проценты успеваемости, отметка выступает как показатель усвоения знаний, умений и навыков, соответствующих школьной программе. Естественно, возникает вопрос: насколько правильно отметка отражает истинное качество знаний? Это большой и важный вопрос.

— Он поднят уже давно: в содержательном труде «Психология педагогической оценки» Б. Г. Ананьев на обширном фактическом материале анализирует различные стороны педагогической оценки [см. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. — Л., 1935]. Одним из существенных фактов является не только то, что сильные и слабые ученики имеют разные отметки, но и то, что эти отметки заключают изрядную долю субъективного отношения учителя к успеваемости тех или иных учеников. Так, сильные ученики при учете за четверть оцениваются ниже, чем при текущем. Слабые ученики, наоборот, при четвертном учете оцениваются выше, чем при текущем. Автор объясняет такое расхождение тем, что при учете за четверть уровень

требований педагога к сильным ученикам повышается, а в оценке успеваемости слабых учеников значительную роль играет представление учителя об их относительном продвижении.

— Если внимательно присмотреться к тому, какие оценки выставляют учителя сильным и слабым ученикам, действительно приходишь к заключению, что в оценках немалую роль играет субъективный момент. Так, в книге «Проверка знаний учащихся в средней школе» Е. И. Перовский пишет, что в момент оценки учитель находится под действием многих взаимодействующих влияний [см. Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960]. На учителя в это время влияют: объективные качества оцениваемой работы; взгляд учителя на значение тех знаний, умений и навыков, которые выражены в оцениваемой работе; общее отношение учителя к оценке (чрезмерно строг или, наоборот, либерален в оценке); сложившееся у учителя представление об успехах данного ученика; общее отношение к данному ученику (симпатия, антипатия); настроение учителя; физическое состояние его (утомление, головная боль и т. п.); соображения личного престижа (больше хороших баллов — лучше мнение об учителе у администрации школы, инспектора и т. д.).

Е. И. Перовский отмечает, что «лишь первый из этих факторов, влияющих на оценку, имеет объективный характер, все же остальные имеют характер субъективный».

— Изрядная доля субъективного отношения учителя при оценке знаний школьников имеет далеко идущие отрицательные последствия. Ведь при этом получается неверная, искаженная картина успеваемости. Следовательно, затрудняется руководство народным образованием. Да и учитель дезориентирует сам себя: неправильные оценки, выставляемые за ответы учеников, приводят затем к тому, что четвертные и годовые баллы тоже не отражают истинного состояния знаний, умений и навыков.

— Если учитель оценивает знания ученика ниже, чем он того заслуживает, школьник больно переживает несправедливость. Это может озлобить его, а в результате вызвать ухудшение поведения, оттолкнуть от школы. Если школьник чувствует, что учитель благоволит к нему, как к хорошему ученику, делает скидку, перестает старательно работать в надежде, что сойдет и так. Неправильная оценка знаний отрицательно сказывается на школьниках.

— Что же надо сделать учителю, чтобы оценка была объективной, а субъективный момент играл возможно меньшую роль?

— Учителю нужно пристально следить за усвоением знаний, овладением умениями, навыками каждым учеником, хорошо представлять себе, по каким разделам учебного предмета дело обстоит лучше, по каким — хуже. Но не только это. Ведь в учении школьника могут быть изменения либо в положительном, либо в отрицательном направлении, могут быть колебания, зависящие от разных причин (огорчение, дурное настроение, нездоровье и др.). Если учитель систематически и внимательно наблюдает за своими питомцами, ошибки в оценке знаний будут сведены к минимуму.

— Не послужит ли это источником искусственного повышения оценки, ведь тогда оценка тоже не будет соответствовать действительному качеству знаний ученика?

— Речь идет не о том, чтобы завышать оценку, тогда она тоже не будет объективной. Надо поступать иначе. Когда учитель заметит в том или другом своем питомце признаки необычного состояния, он воздержится от опроса такого ученика, ведь вовсе не обязательно вызывать данного школьника именно сегодня.

— В своей практике мне довольно часто встречались робкие, застенчивые дети. От них не дождешься ответа либо получаешь чрезмерно краткие ответы не потому, что отсутствуют знания, а вследствие особенностей характера детей. В таких случаях единственно правильный путь — это проявить внимание к ребенку, чуткость.

— Вы правы. Одним словом, в оценке знаний надо избегать формализма. В оценке, как и во всех других случаях школьной жизни, требовательность должна сочетаться с доброжелательным отношением к ученику, с уважением к нему.

— Оценка не только служит показателем усвоения знаний, ее роль следует рассмотреть и с точки зрения мотивов учения. Известно, что для достижения желаемых результатов в обучении



недостаточно руководить умственной работой школьника; необходимо создать у него стремление овладеть знаниями, *побуждение* к учению. Побудительные причины деятельности обычно называют *мотивами*. Мотивы как бы приводят в движение духовные силы человека.

— Мотивом учения может быть интерес к содержанию усваиваемых знаний.

— У старших школьников большую роль играет осознанное чувство долга перед Родиной. Оно является мощным мотивом учения: лучше учиться означает принести больше пользы Отчизне, людям. Чтобы много отдать людям, надо много знать, уметь.

— Нельзя упускать из виду, что одновременно может действовать несколько разных мотивов: стремление быть полезным Родине и увлеченность содержанием учебного предмета. Образуется «узел мотивов», которые действуют совместно.

— А что делать, если эти мотивы отсутствуют у школьника и он не хочет учиться?

— Можно было бы встать на путь строгих мер в отношении школьников, не желающих учиться.

— Чем же обосновывается необходимость заставлять школьников учиться?

— Тревогой по поводу того, что качество знаний школьников зачастую характеризуется низким уровнем. Ну что ж! Тревога вполне законная, особенно в связи с переходом школы на новые программы, более обширные и сложные, чем прежние.

Одну из причин неуспеваемости видят в том, что некоторые школьники не хотят учиться в полную силу, что меньше всего беспокоит «двойки» тех, кто их получает,— нерадивых учащихся. Говорят о том, что эффективных мер воздействия на двоечников школа не имеет. Самое «страшное» — вызов родителей — заканчивается уговорами: «Ну, Коля, дай обещание, что будешь стараться». Обещание Коля дает. Стараний обычно не хватает даже на неделю.

— Чувствую, что метод принуждения содержит в себе что-то неверное. Здесь есть какой-то неприятный диссонанс... Получается учение из-под палки, из страха получить «двойку» или из желания исправить «двойку» и заработать «тройку». А в то же время я колеблюсь, поскольку не представляю себе ясно, какой существует другой путь... Если школьник не хочет учиться, тогда действительно надо заставить его.

— Давайте разберемся. Прежде всего надо уяснить себе, каков «механизм» действия отметок. Выходит так: получил ученик плохую отметку — он будет стремиться исправить ее. Для того чтобы достигнуть этой цели, надо выучить положенные параграфы учебника, внимательно слушать учителя на уроках и т. д. Получит школьник «четверку» или «пятерку» — будет стараться не скатиться вниз с достигнутой высоты.

— Вы говорили о таких случаях, когда школьники добросовестно работают под влиянием полученной отметки. К сожалению, не столь редки случаи, когда учащиеся избегают плохих отметок и «зарабатывают» хорошие баллы нечестным путем. Так, например, школьник прикидывает, когда учитель может спросить его, и к этому дню старательно учит заданный урок. Но вот «старательный» школьник спрошен, и он «отдыхает», перестает работать. Когда учитель замечает эти уловки, он принимает разные меры, чтобы заставить его заниматься систематически. Таким образом, возникает своеобразная борьба между учеником и учителем: кто кого перехитрит.

— Совершенно ясно, что в подобных случаях мотивом учения является не интерес к знаниям, а получение отметки. Кроме того, отметка играет крайне неблагоприятную роль в воспитательном отношении: по сути дела у школьников формируются черты безнравственности.

— Да! Здесь явно отметка оборачивается своей отрицательной стороной. Но я бы предложил пока не обсуждать подобных случаев, а продолжить анализ «механизма» действия отметок тогда, когда школьник работает добросовестно и честно. Получается так: отметки, и плохие и хорошие, действуют наподобие рычагов, при посредстве которых учитель может достигнуть поставленной цели — чтобы все ученики овладевали знаниями и навыками.

— Не следует забывать о том, что действие «рычагов» очень своеобразно по сравнению с тем, когда мы поднимаем или поворачиваем неодушевленный предмет.

— Вот это верно! Отметка не воздействует непосредственно на ход учения школьника. Если можно так выразиться, между отметкой и внешними следствиями — целая гамма переживаний школьника: ведь ему присущи и раздумья, и чувства, и стремления...

— Очень важно поразмыслить над отношением ученика к отметкам. Плохая отметка может дать желаемый результат, т. е. привести к улучшению знаний школьника лишь в том случае, если он огорчен низкой оценкой, когда в какой-то мере осознал, что надо учиться лучше. А это бывает далеко не всегда.

— Оказывается, дело-то не так просто, как представляется на первый взгляд: учитель поставил «двойку», и она будет способствовать улучшению работы ученика.

— Нельзя игнорировать и того, что об отметках школьника узнают его родители. Реакция родителей на плохие отметки огорчит школьника, однако это огорчение может происходить из разных источников. Предположим, что родители наказывают детей за плохие отметки. Наказание, конечно, вызовет отрицательные эмоции у школьника, но эти эмоции связаны не с тем, что он плохо знает учебный материал, а с наказанием.

— Бывает и иначе. Родители не наказывают за плохие отметки, но школьник замечает их недовольство. Он будет стараться исправить «двойку», но не из страха перед наказанием, а из любви к родителям, из боязни опечалить их.

— В этом последнем случае мотивы как будто благороднее, чем тогда, когда школьник старается учиться лучше из страха быть наказанным.

— Однако на мотивы учения школьника оказывают влияние не только его чувства к родителям. Родители пользуются различными формами поощрения и порицания. По данным, которые приведены в книге Б. Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» [Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. — Л., 1935], большинство родителей так или иначе побуждают школьников к получению хороших отметок. Бывает, что родители как бы заключают долговременный договор со своим сыном или дочерью («Если будешь хорошо учиться, куплю велосипед»). Часто поощрение следует периодически, после получения хорошей отметки. При опросе родители говорили: «За хорошие отметки покупаю билет в театр, кино, даю деньги и лакомства, покупаю книги»; «Когда получит хорошую отметку, брат ее хвалит, делает подарки»; «Когда хорошо учится, купишь что-нибудь, к этому моменту готовишься».

— Мои наблюдения говорят о том, что, получив хорошую отметку, школьник стремится похвастаться перед товарищами. Ему, по-видимому, доставляет удовольствие сознание превосходства над другими учениками. Таким образом, создаются условия для возникновения нежелательных черт характера, таких, как самомнение, честолюбие.

— Погоня за отметками отрицательно сказывается и на усвоении знаний. Ведь в этом случае изучение материала становится средством для получения хорошей отметки. Сами по себе знания не привлекают школьника. А то, что не является объектом интенсивной умственной работы и не связано с интересом, довольно легко улетучивается из памяти. Когда школьник показывает учителю знание материала, тогда сохранение его в памяти становится ненужным. Ученик не осознает этого, но так оно происходит по законам психической деятельности человека.

— Что же делать для того, чтобы отметки выполняли роль показателя знаний и навыков ученика, помогали объективному учету успеваемости, но не сказывались отрицательно на нравственном формировании школьника и на усвоении знаний?

— Известен ряд средств, которые нацелены на рациональное применение школьных отметок. К таким средствам относится сочетание отметки с оценочным суждением учителя. Давая устные оценочные суждения, учитель указывает, в чем недостатки знаний школьника и каковы пути продвижения вперед в усвоении знаний. Применяется также разъяснение учащимся, зачем выставляются отметки, что они обозначают. Такое разъяснение имеет в виду предотвратить погоню за отметками, внушить школьникам, что главное — это приобретение знаний, а не хороших отметок.

— Каково Ваше мнение о таких средствах?

— Думаю, что оценочные суждения приносят известную пользу, но не решают основного вопроса — о мотивах учения. Что касается разговоров о назначении отметки, их польза сомнительна. Можно сколько угодно разъяснять роль приобретения знаний, но если учебная работа поставлена так, что стремление к знаниям не возбуждается у школьников, разъяснения повиснут в воздухе.

— А какой путь ведет к решению вопроса?

— Не хотелось бы давать рецептов. Ведь наша цель — разобраться в школьной действительности, продумать пути улучшения учебно-воспитательной работы, целесообразные и эффективные. Их конкретное применение зависит от своеобразия условий, в которых работает данная школа, данный класс. Вместо рецептов расскажу кратко об опыте учебно-воспитательной работы. Это опыт начальных классов. На уроке в классе учительница не придерживается обычной схемы (проверка домашнего задания, сообщение нового материала, закрепление и т. д.).

Развертывается живой процесс познания, который не укладывается и не может уложиться в прокрустово ложе схемы. Уроки имеют четкое построение, однако это построение определяется не формальной схемой, которая привносится извне, а внутренней логикой учебного материала и поступательным движением мысли детей. Конечно, дети получают много знаний от учительницы, но они и сами делятся теми сведениями, которые почерпнуты ими из книжек, наблюдений, телевизионных передач, кинофильмов, из рассказов взрослых. Ведь современные дети уже в младшем школьном возрасте обладают немалым кругом сведений об окружающем мире, о природе, людях, их труде и жизни, о технике.

— К сожалению, нередко приходится наблюдать, что в рассказах учителей и в книгах для чтения детям сообщается немало таких сведений, которые уже известны им. Полезно вспомнить мудрый совет Л. Н. Толстого: *«Чтобы ученику было понятно и интересно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, и иногда и лучше учителя»* [Толстой Л. Н. Педагогические сочинения.— М.: Учпедгиз, 1953, с. 338]. Если учитель рассказывает о том, что дети уже знают, это расхолаживает их, нагоняет скуку и может в конце концов убить интерес к учению.

— Совершенно верно! Когда детям предоставляется возможность поделиться своими знаниями с товарищами и учительницей, это окрыляет их, обогащает уроки и создает атмосферу коллективной работы.

— Как быть, когда школьники задают вопросы, выходящие за пределы материала, намеченного для данного урока?

— При той непринужденной атмосфере работы на уроке, о которой я говорил, у детей возникает много вопросов в связи с изучением материала. Вопросы учеников надо поощрять, ведь это признак осмысливания предмета. Учителю надо действовать очень гибко и тактично, но вместе с тем твердо. Не беда, если в ответе на вопрос учитель затронет материал, намеченный для будущих уроков. Однако именно затронет. Углубляться в него не следует. Но не отвечать на вопросы учеников было бы неправильно, за исключением тех случаев, когда вопросы далеко выходят за пределы программы и их обсуждение не под силу учащимся.

— Полезно ли обилие вопросов со стороны учеников? Не вносит ли это сумятицу в урок?

— Конечно, нельзя превращать урок в вечер вопросов и ответов. В работе класса, о котором идет речь, такого перегиба нет. Ограничение количества вопросов является естественным следствием деловой атмосферы, которая господствует на уроках. Но если у ребят возникают вопросы, это служит одним из важных условий, благоприятствующих созданию и росту внутреннего побуждения к учению. Простое выслушивание учителя не может должным образом привести в движение духовные силы учеников. Стремление к познанию возникает и растет тогда, когда ученики сами замечают те или иные пробелы в понимании материала, как об этом мы слышали в нашей первой беседе. Хорошо, когда школьниковстораживают какие-то несоответствия, когда они чувствуют, что не хватает каких-то элементов, для того чтобы знания оказались хорошо «пригнанными» друг к другу. Это признак подлинной заинтересованности в познании, критического усвоения знаний, возбуждения деятельной мысли. Тогда-то возникают вопросы. Учительница внимательно выслушивает суждения школьников, их возражения друг другу, попытки выбраться из возникших недоумений. Школьники ищут ответы и совместными усилиями, вместе с учительницей, которая незаметно для детей ведет их к желанной цели, находят ответы.

Содружество учителя и учеников в процессе познания можно наблюдать и во внеклассной работе, во время экскурсий. Я наблюдала за классом в Политехническом музее. Учительница была

захвачена экспозицией не меньше, чем ученики. Все вместе они испытывали душевный подъем, стремление к знаниям и удовлетворение от постижения ранее неведомого.

Благодаря такой постановке обучения углубляются знания, развивается ищущая мысль учеников, стремление ко все более глубокому познанию, к постоянному движению вперед. В детях все более разгорается жажда знаний. Они испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, рады выполнять сложные задания. Тогда отсутствует погоня за отметками. Главным становится внутреннее побуждение к учению, а отметки отходят на второй план.

— Неужели для школьников того класса, о котором говорилось, не играет никакой роли хорошая отметка, похвала?

— Не следует представлять себе школьников какими-то ангелочками, которым чуждо земное.

Конечно, им приятна похвала, и в этом нет ничего дурного. Пока существуют отметки, они будут играть роль не только средства учета знаний, но и мотива учения. Все дело в том, какое место займет удовольствие от хорошей отметки, похвала, с одной стороны, и увлеченность познанием нового, неизведанного, удовлетворение от выполнения трудных заданий — с другой. У учеников того класса, о котором шла речь, увлеченность познанием настолько сильна, что она заслоняет и похвалу, и удовольствие от хорошей отметки. Это и нужно.

## Беседа четвертая. Познание окружающего мира

— Ребенок живет в мире с его бесконечно разнообразными явлениями природы и общественной жизни. Программы начальных классов нацеливают на то, чтобы школа много сделала для познания детьми окружающего мира. Это нам известно. Но я хотела бы яснее представить себе, как выполнить эту задачу. Ведь школьники начальных классов еще маленькие, и необходимо выбрать такие сведения и так ознакомить с ними детей, чтобы изучаемые явления были ими осмыслены.

— Вы совершенно правы. Конечно, должен быть произведен тщательный отбор тех сведений, которые получают ученики начальных классов. Надо избежать вместе с тем той ошибки, которую допускала методика начального обучения не одно десятилетие. Ошибка заключалась в том, что познание окружающего в процессе учебной работы школы ограничивали и упрощали до предела. Так, первоклассники получали отдельные, отрывочные сведения, притом только такие, которые характеризуют явления природы с чисто внешней стороны. Что касается растений, то дело ограничивалось распознаванием деревьев (береза, липа, дуб, клен, тополь). Перечислялись некоторые домашние животные, говорилось, что человек заботится о них, а они приносят пользу человеку. Дети узнавали, где живут и чем питаются заяц, лиса и медведь (так проводилось ознакомление с дикими животными). Особенности сезонных явлений в природе отмечались путем поверхностных наблюдений. Все, что выходило за эти пределы, считалось недоступным.

— Такой подход к познанию нашими детьми окружающего мира находился в вопиющем противоречии с действительностью. Дело в том, что дети сейчас поступают в I класс с гораздо большим запасом сведений, чем то было 40 лет назад.

— В методике на это тоже есть ответ: дескать, представления и понятия, имеющиеся у детей, не точны, расплывчаты и над ними надо работать.

— Это не довод! Уточнение представлений и понятий отнюдь не является помехой тому, чтобы расширять кругозор детей.

— Сейчас в связи с переходом на новые программы круг явлений, которые следует наблюдать, расширен по сравнению с тем, что рекомендовалось ранее. Например, в I классе включены отдельные простейшие сравнения (снег и лед). К сожалению, и теперь ознакомление с природой почти совсем не выходит за пределы внешних явлений.

— Хотелось бы узнать о других способах ознакомления учащихся начальных классов с природой.

— Особенно важно разъяснять детям *связь* между явлениями природы. Конечно, проводить наблюдения очень ценно: ребенок накапливает представления о природе, а помимо того, овладевает умением рассматривать предметы. Наблюдения должны занимать большое место в познании природы. Однако не следует ограничиваться ими. Пояснения и рассказы учителя, чтение, беседы служат важным источником познания природы. От своих непосредственных наблюдений ребенок идет дальше, в глубину. Он улавливает причинные зависимости, которые существуют в природе, т. е. необходимую связь явлений, одно из которых (причина) обуславливает другое (следствие).

— Я всегда представляла себе особенности первоклассника так, что ему недоступно осмысление причины того или иного явления. Поэтому очень сомневалась, можно ли дать первокласснику такие сложные сведения, которые выходят за пределы отдельных наблюдений.

— Думаю, Вы допускаете ошибку в самой постановке вопроса: доступно ли вообще понимание причинно-следственной зависимости первокласснику? Возьмем такой пример. На улице — лужи,

потому что шел дождь. Это зависимость между причиной (шел дождь) и следствием (лужи на улицах). Первоклассник не только понимает такую зависимость, но и сам может подметить ее. Упомянутую зависимость отличает такая особенность: следствие (лужи) ребенок видит и его связывает с причиной (дождем) на основании своего прежнего опыта. Другое дело, если ни причина, ни следствие не воспринимаются ребенком. В таких случаях первокласснику удастся осознание причинно-следственной зависимости при использовании учителем соответствующих методических приемов. Многое зависит от характера явлений — их сложности или простоты, а также от других условий.

— Подтверждены ли эти суждения практикой начального обучения?

— Да! Подтверждены. Широкая экспериментальная проверка, проведенная лабораторией в сотнях классов школ РСФСР, а также ряда союзных республик, показала, что понимание некоторых причинных зависимостей природных явлений вполне возможно уже в I классе. Конечно, речь идет об относительно простых зависимостях.

Вот пример. Ребята замечают, что с наступлением холодов насекомые постепенно исчезают. Из рассказов учителя и из книги для чтения дети узнают, что зимующие взрослые насекомые и личинки скрываются в различные укромные места: заползают под отстающую кору пней и поваленных деревьев, в щели и трещины коры, прячутся под мхом и опавшей листвой, зарываются в почву. Здесь они, цепенея, проводят зиму.

В то же время дети узнают, что некоторые птицы (грачи, скворцы, ласточки и др.) осенью улетают на юг, в теплые страны. В процессе беседы выясняется, что, если бы эти птицы остались на зиму в наших краях, они погибли бы из-за отсутствия пищи, поскольку питаются они насекомыми, червями. Так выясняется связь между явлениями.

— Уж коли заговорили о птицах, то следует отметить еще одну линию — их приспособление к условиям жизни. Например, большие крепкие клювы и сильные лапы птиц семейства вороновых (ворона, вороны, галки) помогают им добывать пищу из-под снега, разрывать добычу. Тупой, крепкий клюв снегиря позволяет ему разбивать замерзшие ягоды, твердые семена деревьев. У дятла клюв приспособлен к долблению коры деревьев: клюв очень крепкий, длинный, острый, как шило; язык с зазубринками служит для того, чтобы накалывать на него насекомых; расположение пальцев на лапе, строение туловища, отличное от других птиц, — все это результат приспособления к жизни на деревьях.

— Я понимаю, что первоклассники могут разобраться в некоторых простых причинно-следственных зависимостях. Но зачем уже в I классе заниматься такими сложными вопросами? Не лучше ли подождать, когда дети подрастут, да и в овладении навыками чтения, письма, счета значительно продвинутся вперед? Тогда и время высвободится для изучения природы.

— Известно, что познание детьми природы часто приносится в жертву работе над навыками. Говорю об этом не потому, что пренебрежительно отношусь к овладению навыками. Наоборот, широкое ознакомление детей с природой, да и не только с природой, но и вообще с окружающим миром в конечном счете пойдет на пользу навыкам.

— Каким же это образом?

— А вот каким. Разносторонность и глубина познания окружающего мира создают у школьника ярко выраженное положительное отношение к учению. Когда познание окружающего сводится к «голодному пайку», это является одной из причин потери интереса к учению, к школе. Нельзя ставить этого в вину ребенку. Если маленького школьника, который так стремится узнать побольше и о том близком, что его окружает, и о далеком, заставить иметь дело почти исключительно со словами и числами, такая однобокость и утомительное однообразие, естественно, отобьют у него охоту к учению. А вам, учителям, не приходится доказывать, какую огромную роль играет внутреннее стремление ребенка к учению.

— Мне приходилось бывать в тех классах, где ознакомление с природой ведется так, как об этом здесь говорилось. Я видела воочию, что ребята проявляют огромный интерес к урокам естествознания, к экскурсиям. Они с энтузиазмом проводят наблюдения, с неослабевающим вниманием слушают учителя, сами о многом спрашивают, рассказывают о том, что узнали вне

школы. Видно, что такой способ обучения пробуждает у детей потребность познавать неизведанное.

— Надо отдать себе отчет в том, что уяснение причинно-следственных зависимостей при ознакомлении с природными явлениями очень важно, для того чтобы у ребенка начали складываться элементы научного мировоззрения.

— Каким образом могут складываться элементы научного мировоззрения у школьников начальных классов, ведь они еще такие маленькие?

— Чтобы ответить на ваш вопрос, целесообразно начать с того, что такое мировоззрение.

Мировоззрение — это система взглядов, понятий и представлений об окружающем мире, т. е. о природе, обществе и мышлении. Само собой разумеется, научное мировоззрение школьника формируется на протяжении всего школьного курса, по мере того как учащийся поднимается со ступеньки на ступеньку, все глубже познавая действительность, и в связи с тем что все более разносторонней и интенсивной становится его учебная деятельность и общественно полезный труд. Для выполнения данной задачи недостаточно познания отдельных, изолированных явлений, ведь одной из важнейших черт научного мировоззрения является то, что мир представляется не в виде суммы отдельных предметов, а как целое, в котором части объединены в определенную систему. Уже в I классе можно заложить те «кирпичики», которые в дальнейшем послужат формированию научного мировоззрения, и мы, учителя, не имеем права забывать об этом.

— Много дают детям экскурсии на производство. Школьник — деятельное, развивающееся существо, это обнаруживается не только в том, что он сам любит мастерить, но и в том, что с удовольствием узнает, как делают ту или иную вещь. На это устремление школьника надо опереться в его ознакомлении с трудом людей, ведь труд — это огромная сфера окружающего мира, основа общественной жизни.

— По-видимому, экскурсии на производство следует начинать со II класса. Мои попытки знакомить первоклассников с фабрикой или заводом не принесли ощутимых результатов. Дети не могли сосредоточиться, и такая экскурсия не давала им представления об изготовлении той или иной вещи.

— Конечно, было бы нецелесообразно пойти с первоклассниками на фабрику или на завод в первом учебном полугодии. Нужно, чтобы дети уже были в состоянии провести некоторые наблюдения. Очень существенно выбрать такое производство, где этапы изготовления вещи можно было бы четко воспринять. В качестве примера можно взять фабрику тетрадей. Бумажные листы разлиновывают, нарезают на листки поменьше, накладывают обложку, листки вместе с обложкой перегибают пополам, сшивают еталлическими скобочками — все эти процессы видны малышам.

— Но, если в книге для чтения есть текст о фабрике тетрадей, на экскурсию можно и не ходить?

— Одно другого не исключает. Наоборот, сочетание чтения с экскурсией очень полезно. Если процесс производства прост, можно сначала посмотреть его в натуре, после экскурсии вспомнить о нем и рассказать, а затем прочитать текст и проверить себя. Если изготовление вещи отличается большей сложностью, как, например, производство ботинок, лучше почитать о нем до экскурсии. Благодаря этому дети будут подготовлены к тому, что следует наблюдать. Иногда можно совершить экскурсию на производство, а соответствующего текста в книге для чтения нет или, наоборот, есть текст, но в данном городе отсутствует соответствующее производство. Тогда в уяснении учащимися процесса изготовления вещи многое сделает учитель, сопровождая свой рассказ рисунками на доске.

— Со своими учениками начальных классов я провела следующие экскурсии: на ткацкую и прядильную фабрики, на хлебозавод, на молочную ферму, в инкубатор, в гараж и трамвайный парк, в типографию, в отделение связи, на стадион, на станцию юннатов. Такое ознакомление с окружающим внесло гармоничность в обучение. Не было той однобокости, которую наблюдаешь, когда чтение и работа над привитием навыков заслоняют непосредственное ознакомление с окружающим миром.

— Если имеешь в виду задачу познания мира, не следует ограничивать ребят их ближайшим окружением. Я никогда не соглашалась с тем, что надо вначале знакомить ребят только с близким

и от него постепенно идти к далекому. Это правило, по-моему, совсем неприемлемо сейчас, когда в начальных классах должен быть широко развернут горизонт ребенка. Возьмем пример. Ребенок живет в средней полосе с ее полями, лесами и рощами. С каким обостренным вниманием он узнает о том, что такое тундра, как живут оленеводы! Деревья там стелющиеся, а грибы чуть ли не выше деревьев. Зимой леса прячутся под толстым слоем снега. А как красива тундра весной! Оленеводы перегоняют огромные стада на север или на юг, в зависимости от того, где больше корма. Раньше вместе с оленеводами кочевала и вся семья. Теперь у них есть дома, семья может оставаться в благоустроенном доме в поселке, где есть и школа, и больница, и кино, и библиотека.

— Опыт показывает, что ребята жадно поглощают сведения о далеких странах, представляющих собой резкие контрасты. Примерами могут служить районы Крайнего Севера и районы, близкие к экватору. Используя рассказ, соответствующие картины, диапозитивы, кинофильмы, учитель создает у детей некоторое представление о климате, растительном и животном мире, а также о занятиях населения этих районов. Дети узнают о лесах жарких стран, о львах, тиграх, слонах. А весна на Севере! Как много это дает для познания разнообразия жизни на нашей планете! Льды, которые не окинешь взором, белый медведь — этот «хозяин» Севера, охота и лов рыбы на Крайнем Севере. Эти картины природы и труда людей подготавливают почву, для того чтобы затем ознакомиться с причиной таких различий: в районах, близких к полюсам, лучи солнца падают на землю косо, и эти районы получают меньше всего света и тепла; в местах, близких к экватору, лучи солнца падают отвесно, в упор, и греют очень сильно.

— То, что было здесь сказано, в высшей степени существенно. Следует добавить, что и поступкам человека надо уделить много внимания. Дети должны не только читать о них, но и прочувствовать, сопоставляя со своими собственными поступками и соответствующими случаями из жизни класса. Однако такая работа проводится не столь часто. Чтобы показать, чего надо остерегаться, воспользуемся примером. Дети прочитали рассказ «На поле». Девочка Маша собралась помогать взрослым картошку копать. Но ее привлекли цветы. Девочка сплела веночек, жука поймала, время и прошло. Бригадир пристыдил ее. Потом Маша исправилась: стала усердно собирать картофель и набрала много.

После чтения ответили на вопросы: почему Маша покраснела, когда к ней обратился бригадир? Как Маша искупила свою вину? Прочитайте.

Все здесь прямолинейно: и текст, и вопросы с заданиями. Вместо глубокой и тонкой работы по нравственному воспитанию — только беседа. Такой путь и ведет к тому, что школьники привыкают говорить одно, а делать другое.

— В качестве положительного примера можно привести рассказ Е. Пермяка «Чужая калитка». В нем ставится вопрос огромного значения: *свое* и *чужое*. Своя калитка синей краской покрашена, петельки сальцем смазаны, щеколда «трень-брень», как музыка. Свое, оно и есть свое... А вот калитка садового питомника хлопает на ветру, щеколда оторвана, петли не смазаны, переест их ржавчина, и калитка на землю свалится. Такой разговор вели Алеша с дедом, когда ходили мимо питомника в лес.

Прошло две недели. Опять отправился дед с Алешей в лес, только видит: калитка питомника в полном порядке. Алеша ни словом не обмолвился, что это сделал он, да и в тексте рассказа об этом не упоминается. Но не только о калитке идет речь. И другие случаи приводятся, причем все они бьют в одну точку: свое и чужое, свое и общее, наше. Важно, что нет никакого навязчивого, надоедливого морализирования. Здесь есть над чем поразмыслить самому ребенку, одним восхищаться, другим возмущаться, да и вспомнить некоторые случаи из своей жизни: ведь вопросы этики выходят далеко за пределы читаемого текста, хотя текст и служит основой.

— Итак, окружающий мир — это не только природа, но и труд людей, их поступки, их движение вперед, короче говоря, многогранная, кипучая общественная деятельность.

— Для формирования элементов научного мировоззрения очень важно, чтобы и у младшего школьника постепенно создавалась и крепла потребность разбираться в неясных для него вопросах. Не удовлетворить потребности школьника — это значит не только упустить



прекрасный случай, чтобы помочь ему лучше понять окружающий мир, но и расшатывать положительное отношение ребенка к школе.

— Вполне согласна с этим. Ведь школьник для учителя — это не просто учащийся, голову которого надо наполнить знаниями или у которого следует выработать безошибочно действующие навыки, но маленький человек, которого нам, учителям, доверено воспитывать, это будущий гражданин нашего общества.

— Да! Конечно! Рост личности школьников может быть полноценным, когда ему предоставляется возможность обдумывать, разбираться в неясных вопросах.

Если скользить по верхам и формально «проходить» программу, внешние «увязки» обучения с воспитанием не помогут делу. Знания останутся тем багажом, за который школьник может получить хорошую отметку, перейти в следующий класс, но не станут убеждениями, не окажут глубокого воспитательного воздействия. Знания перейдут в убеждения лишь тогда, когда для этого подготовлена моральная почва. К этому надо вести школьников, начиная с I класса. В достижении такого результата надо опираться на стремление школьника к познанию, на его интересы, его самостоятельную мысль. Ведь, когда школьник сам стремится к источнику знаний, важно увидеть это, подхватить! При правильном подходе учителя приобретенные школьником знания органически войдут в круг понимания им окружающего мира.

— Ученики старших классов неплохо понимают те пробелы, которые допускает школа в их воспитании. Группе учащихся накануне окончания школы предложили ответить на вопрос: «Чему меня не научила школа?» Вот некоторые высказывания учеников: «Нас мало учили творчеству, инициативности и самостоятельности, даже, может быть, смелости, дерзости в стремлениях. Не хватает смелости решать самим за себя, и часто решение своих проблем мы перекладываем на учителей и родителей»; «В школе приходится мало думать, а больше заучивать».

Эти высказывания учащихся накануне окончания школы поучительны. Если школьник главным образом заучивает материал и мало думает над ним, такое накопление знаний вряд ли даст что-либо осязаемое для формирования мировоззрения.

— В познании окружающего мира младшими школьниками большую роль призваны сыграть средства наглядности. Нередко приходится наблюдать, что о достоинствах урока в значительной мере судят по применению наглядных средств: был ли надлежащим образом обставлен урок или же наглядных средств было мало?

— Вряд ли можно спорить с тем, что особенности младшего школьника требуют широкого использования наглядных средств для создания у него правильных представлений об окружающем.

Однако, признавая необходимость широкого использования наглядных средств, следует в то же время задуматься над их правильным, целесообразным применением.

— А что это значит?

— Наглядным пособиям должно быть предоставлено почетное место на уроке в тех случаях, когда ребенок не может увидеть в природе те предметы и процессы, с которыми его надо познакомить. Предположим, школа находится в большом городе и нет возможности вывезти ребят в сельскую местность, чтобы показать сельскохозяйственные работы. Или, наоборот, не представляется возможным организовать экскурсию в город для учащихся сельской школы. Тогда следует использовать настенные картины, диапозитивы, кинофильмы. Широкое использование разнообразных наглядных средств вполне оправдано тогда, когда школьник знакомится с другими странами — с их природой, трудом и бытом населения. Но, разумеется, пустой тратой времени было бы показывать картину с изображением трактора ученику сельской школы, если тут же, под боком, есть тракторы, которые ребенок может тщательно рассматривать в природе.

— Здесь было упомянуто несколько случаев использования наглядных пособий. Напрашивается общее правило: их применение оправдано тогда, когда нельзя показать соответствующие предметы или процессы в природе. Это верно!

— Я тоже согласна. Бывает, однако, и так, что необходимо воспользоваться наглядным пособием, для того чтобы школьник рассмотрел детали предмета, который уже знаком ему. Например, ребенок видел живого дятла, но не мог рассмотреть расположения пальцев на его ноге. Для того чтобы увидеть строение ноги дятла, надо посмотреть чучело или специально изготовленную картинку.

— Учителя начальных классов иногда привлекают слишком много наглядных пособий. Наблюдая за проведением урока, я убеждалась в том, что обилие наглядности не только не помогает, а, наоборот, мешает. Некоторые пособия вообще остаются «без дела», а другие просматриваются поверхностно, бегло. В таких случаях наглядные средства отвлекают детей от изучаемого материала, снижают результат урока.

— Учителю надо особенно осмотрительно использовать наглядные пособия на уроках грамматики. Воспользуюсь одним моим наблюдением. Урок был посвящен понятию «корень слова». К классной доске учительница прикрепила настенную картину «Школьный сад». На картине изображен сбор яблок. Нарисованы плодовые деревья, корзины — порожние и наполненные яблоками, школьники за работой по сбору и др. Видны дорожки, пересекающие сад. Были взяты родственные слова: *сад*, *садовник*, *садовая* (дорожка), *садик*. Для того чтобы оценить ту роль, какую выполняло здесь наглядное пособие, надо вспомнить некоторые психологические особенности младшего школьника. Для учеников I, да и II класса представляет существенные затруднения отвлечься от предметного значения слова и сосредоточиться на его формальных, грамматических признаках. Слова *сад* и *садовник* маленькому школьнику подчас трудно осмыслить как родственные, поскольку сад — это участок земли, а садовник — человек. Предметы совсем разные, и поэтому школьнику плохо удастся увидеть в словах *сад* и *садовник* нечто общее в грамматическом смысле. Чтобы воспринять эти слова как родственные, надо, чтобы на первый план в сознании школьника выступило наличие общей части в предложенных ему словах, а представления о предметах, обозначаемых ими, отступили на задний план. Наличие картины «Школьный сад» не только не помогло выполнить задачу усвоения детьми признака родственных слов, но, наоборот, воспрепятствовало выполнению этой задачи, ведь картина способствовала именно тому, чтобы на первый план в сознании школьников выступил предмет, обозначаемый словом *сад*, а отнюдь не грамматический его признак.

— А если бы в сознании детей слово *сад* не было связано с представлением о соответствующем предмете, т. е. если бы дети не знали, что такое сад?

— Трудно допустить, чтобы школьник не знал, что такое сад. Но предположим, что он не знает. Тогда нужно было бы ненадолго показать картину, сопровождая ее словесным разъяснением. Это было бы только вступлением к выполнению учебной задачи, которая заключается в ознакомлении с понятием «родственные слова».

Совсем другое дело, когда учебная задача заключается не в усвоении вопроса грамматики, а в ознакомлении детей с тем или иным объектом из окружающего мира. Тогда школьникам следует основательно, детально рассматривать соответствующую картину, фото, модель, диафильм, кинофильм.

— Я понимаю так, что учитель должен ясно отдать себе отчет, какая учебная задача поставлена. Разные учебные задачи требуют различного проведения урока. Для выполнения одной учебной задачи нужно определенное наглядное пособие и его детальное рассмотрение детьми, а для другой задачи оно не нужно и, более того, может принести ущерб усвоению знаний.

— Вы поняли правильно эту основную мысль: наглядность не ради наглядности, а ради того, чтобы получить возможно больший результат в обучении.

— К сожалению, это требование часто не соблюдается. Получается так, что наглядность не только не помогает выполнению учебной задачи, но, наоборот, дает отрицательный результат. Вот пример. На уроке используется картина, по которой дети должны составить и решить задачу: слева изображены две птички, сидящие на ветке, справа — две летящие. Под рисунком — два прямоугольника, соединенные знаком «плюс», затем знак равенства и еще один такой же прямоугольник. Задание: «Составьте задачу. Решите ее».

— Ну что ж! За время моей работы в начальных классах (а работаю я уже более 25 лет!) я так и действовала по указаниям методистов: даю картину, дети составляют задачу и решают ее. Не скрою, я сомневалась, правильно ли это. Наблюдая за детьми, видела, что такие задания не вызывают у них интенсивной умственной работы.

— Ваши сомнения имеют серьезное основание. Действительно, в таких заданиях нет ничего характерного для решения задачи. В задаче есть данные, и по этим данным, включенным в условие задачи, находят искомое (то, что неизвестно). Каким путем найти искомое? В этом заключается интерес, это и вызывает к жизни мысль школьника. В решении же задачи по картинке в действительности никакого решения нет, поскольку нет искомого. Школьник просто пересчитывает птичек. То количество, которое должно быть найдено соответственно вопросу задачи, здесь дано школьнику в готовом виде.

— Неправильность такого способа ясна. Но встает другой вопрос: какие наглядные средства целесообразны в изучении грамматики, математики?

— Конечно, могут быть использованы и картинки, и диафильмы, и кинофильмы. Однако наглядные средства с изображением предметов играют здесь совсем иную роль, чем в познании предметной действительности (в изучении явлений природы, производства, различных работ, связанных с общественной жизнью людей). Возьмем картинку. В познании предметной действительности картинка дает представление о предмете или процессе: об этом уже говорилось в нашей сегодняшней беседе. На картинке, которая привлекается на урок математики и на которой изображены несколько мальчиков, школьнику не нужно рассматривать самих мальчиков: во что они одеты, что делают и т. д. Здесь существенно, сколько мальчиков на картинке. Картинка нужна для того, чтобы связать математические величины с миром предметов. Правда, в этом не следует уповать только на картинки: ведь еще лучше такая связь может быть осуществлена, если обратиться к реальным предметам.

Если же говорить о наглядных средствах, характерных для обучения математике, следует упомянуть о таких изображениях, которые давно используются и в учебниках, и в настенных таблицах. Например, чтобы показать наглядно вычитание 2 из 8, рисуют 8 кружков и 2 из них зачеркивают. Сложение 10 и 3 изображают как десять палочек, связанных в пучок, и рядом 3 отдельные палочки. Такие и подобные им изображения отличаются тем, что берутся не конкретные предметы, а геометрические (пространственные) формы. Описанный способ соответствует особенностям мира чисел или других математических величин. Например, число 4 — это вовсе не 4 определенных предмета (4 яблока, 4 флажка и т. д.), а 4 единицы.

Следовательно, число 4 — это данное количество любых предметов. Значит, школьник должен отвлекаться от конкретных предметов.

— Первокласснику трудно представить себе число как определенное количество, независимо от того, какие именно предметы имеются в виду. А раз ему это трудно, необходимо числа и действия с ними изображать в виде предметов.

— Трудно не значит невозможно. Если ввести в действие соответствующие методы, первоклассник может постигнуть число как отвлеченное количество. Это доказано практикой, о чем пойдет речь в наших дальнейших беседах. Долго держать детей в пределах счета на предметах означает не только не помогать им преодолевать трудности отвлечения от предметов, а, наоборот, увеличивать эти трудности.

— Есть дети, для которых переход к отвлеченному понятию числа особенно сложен. Такие дети даже могут хорошо учиться по другим предметам, но математика представляет для них камень преткновения.

— Да! И к таким детям должен быть особый подход. Этот особый подход, однако, следует осуществлять не в том смысле, чтобы очень долго практиковать в их обучении счет на предметах, а в том, чтобы при этом применять особые приемы. Например, когда ребенку не удаются операции с числами без предметов или их изображений, полезно вернуться к уже пройденной ступени и предоставить возможность оперировать с предметами, с их изображениями. Но лишь только ребенок осилил трудности, вставшие на его пути, надо пойти дальше и те же операции повторить без картинок. Это более верный путь, чем всегда начинать со счета на предметах.

— Рассмотрим, как на результаты использования наглядных средств влияют рассказ, разъяснения и другие высказывания учителя, которыми сопровождается применение данных средств. Начнем с отдельного случая. Дети рассматривают крупные изображения снегиря и дятла. Учитель может поступить по-разному. Он может сам *рассказать* детям об особенностях строения клюва каждой птицы (такой способ был назван *III формой* сочетания слова и наглядных средств). Но учитель может действовать и по-другому, а именно: поставить перед детьми вопросы, на которые они ответят в результате *самостоятельного наблюдения* объектов (этот способ получил название *I формы* сочетания).

— На основании своего длительного опыта работы в начальных классах могу предсказать, что в том случае, когда дети самостоятельно наблюдают объект, они дадут более полное и правильное его описание, чем тогда, когда учитель дает пояснения к наглядному изображению, а дети только слушают. Разница, конечно, получится, но не очень значительная.

— По основному вопросу (какой способ сочетания слова учителя и средств наглядности принесет лучший результат?) Вы рассудили правильно. А вот по поводу размера различий ошиблись. Сравнение результатов разных способов сочетания слова учителя и средств наглядности было изучено в лаборатории экспериментальной дидактики Института общей педагогики. Получен обширный фактический материал. Приведу лишь отдельные данные, которые относятся к поднятому здесь вопросу. Когда учитель сам рассказывал об особенностях птицы, изображение которой рассматривали школьники, ученики дали в 1,5 раза меньше правильных ответов и в 5 раз больше ошибочных ответов, чем в том случае, когда они самостоятельно рассматривали изображение птицы. Как видим, разница в результатах отмеченных двух способов *огромная*.

— Позволяют ли эти результаты исследования проанализировать характер работы учителя?

— Был проведен анализ уроков 17 учителей начальных классов школ Москвы. Он показал, что эти учителя образуют две группы. Для одной из них, к сожалению, меньшей численностью, характерно преимущественное применение *I формы* сочетания. Другая группа характеризуется преимущественным и часто неправомерным применением *III формы* сочетания. Педагог, которому свойственно преимущественное использование *I формы* сочетания, старается руководить наблюдениями, с тем чтобы дети сами извлекали знания об облике объектов из своих наблюдений. Такие учителя никогда не ограничиваются словесным объяснением незнакомых слов и трудных речевых оборотов или непостоянным, а иногда и просто случайным использованием наглядных средств в чисто иллюстративном плане. Примечательным является также то, что и на других уроках, например грамматики, учитель организует самостоятельные наблюдения детей. Он добивается сознательного усвоения учащимися учебного материала, в то же время вооружает их навыками самостоятельной работы и способствует их умственному развитию.

### **Беседа пятая. Широта знаний и их прочность**

— Каким образом дать школьникам много подлинных, серьезных знаний и в то же время обеспечить их прочность? Этот вопрос волнует меня, как, впрочем, и других учителей. В педагогической и психологической литературе, с которой мне удалось ознакомиться, я не нашла ответа.

— Давно известно, что прочность знаний достигается благодаря повторению. Об этом писал К. Д. Ушинский. Значение повторения для прочности знаний подчеркивается и в наше время.

— Все это верно. Однако общая идея о роли повторения не отвечает на вопрос, как его построить, чтобы можно было достигнуть прочности знаний при их большом объеме, вернее, при их широте.

— Было бы целесообразно, по-видимому, вспомнить, какие рациональные способы повторения учебного материала рекомендуют психология и педагогика.

— Как известно, Ушинский различал пассивное и активное повторение, причем отдавал решительное предпочтение второму. Он подчеркивал, что активное повторение гораздо действеннее пассивного, и способные дети инстинктивно предпочитают его первому: прочитав урок, они закрывают книгу и стараются проговорить его на память («Педагогические приложения анализа памяти» [Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч., т. 10.— М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950]). Упомянутые способы повторения относятся к подготовке домашних заданий. Повторяя текст того или иного параграфа учебника, школьник может просто прочитывать его один раз за другим (пассивное повторение). Но ученик может действовать иначе: прочитав текст два-три раза, пробует припомнить его. Те места, которые оказываются забытыми, ученик прочитывает повторно, а затем пытается припомнить дальнейшее. Это активное повторение, и Ушинский справедливо отдает ему предпочтение.

— Активное повторение приносит пользу тогда, когда школьник понимает содержание читаемого текста, осознает связи между мыслями, выраженными в нем. Ведь школьник, закрывая книгу и пытаясь припомнить прочитанный текст, может очень слабо уяснить себе его содержание: ученик старается запомнить слова, фразы, не вникая в их смысл. Это и есть настоящая зубрежка.

— Конечно! Однако осмысленное активное повторение принесет высокий результат.

— Положительная роль четкого понимания учебного материала для его сохранения в памяти бесспорна и имеет силу для любого способа повторения: она как бы должна быть вынесена за скобки.

— А какие еще способы известны?

— Вот, например, распределение повторений во времени. В психологических исследованиях была вскрыта зависимость прочности сохранения материала в памяти от распределения повторений. В частности, такое исследование провел И. И. Волков. Он сравнивал заучивание стихотворения двумя группами школьников. Школьники одной группы повторяли стихотворение без перерыва, вплоть до полного дословного заучивания. У учеников, составивших другую группу, повторения были распределены: в первый день стихотворение прочитывалось дважды, через сутки — еще два раза и далее — по два раза в день до полного заучивания. При распределении повторений оказалось достаточным в среднем 7 чтений, для того чтобы школьники могли вполне точно припомнить стихотворение. Когда ученики повторяли подряд, понадобилось 18 чтений.

— Какая огромная разница! Сколько времени можно сэкономить, если создать благоприятные условия, для того чтобы избежать зазубривания, ведь к определениям и особенно к правилам дети возвращаются в процессе учебной работы, поэтому их заучивание в порядке распределения повторений как бы само собой напрашивается.

— Предположим, учителю известны основные данные психологических исследований, вместе с тем он добросовестно выполняет советы дидактики и методики. И все же повторение требует много времени. Где его взять? И так школьники перегружены учебной работой, значит, время, затрачиваемое ими на занятия, следует сократить. Где же выход? Хотя острота вопроса, поставленного в начале нашей беседы, несколько уменьшилась, когда мы рассмотрели разные способы улучшения повторений, сам по себе он не снят. Значит, нужны поиски других решений.

— По-видимому, отдельные улучшения, как бы важны они ни были, не могут привести к желаемому результату. Надо внести коренные изменения в этот раздел учебной работы.

— А нельзя ли совсем обойтись без повторений? Возьмите взрослых людей. Многое из того, что они видят, слышат, делают, сохраняется в их памяти без специальных повторений. Например, когда мы читаем художественную и научно-популярную литературу, смотрим спектакли и кинофильмы, в нашей памяти запечатлеваются идеи, герои, эпизоды, притом нередко на многие годы. В самом деле, вряд ли кто-нибудь из нас, прочитав повесть, станет зазубривать содержащиеся в ней мысли или события.

— Действительно, в повседневной жизни запоминание происходит иначе, без нарочитых повторений. Однако надо учесть веское обстоятельство: хотя мы, взрослые, специально не зубрим, но обдумываем то, что читали или видели, делимся своими впечатлениями и суждениями с другими людьми. Во время бесед в нашей памяти опять возникают те идеи, эпизоды, которые ранее были восприняты нами. Здесь, конечно, не то нарочитое повторение, которое практикуется в школе, но все же повторение.

— Вот именно — не нарочитое, а органически связанное с нашими думами, с непринужденным общением.

— А как обстоит дело с сохранением тех знаний, которые взрослый самостоятельно получает в области своей профессии, ведь он тоже специально не повторяет приобретенных знаний, а нередко помнит их всю жизнь?

— Большую роль играет то, что человек постоянно нуждается в этих знаниях и, таким образом, часто воспроизводит в памяти имеющиеся сведения. Вместе с тем их практическое использование служит более прочному сохранению в памяти.

— Запоминание без нарочитых повторений есть и в жизни школьника. Вне школы он, конечно, почти никогда не повторяет специально, для того чтобы запомнить, а в памяти откладывается и сохраняется очень много. Да и в учебной работе немало такого, что запоминается без специальных стараний. Возьмем, к примеру, содержание текстов, которые читаются на уроках, наблюдения на экскурсиях и др.

— К сожалению, то, что должно было бы откладываться в памяти школьника само собой, он фактически тоже заучивает. Многократное (по 5–6 раз) чтение одного и того же текста на уроках приводит к тому, что этот текст не полностью, но по крайней мере частично заучивается. Когда ребенку затем приходится пересказать текст, он обычно целые куски припоминает дословно.

— С этим надо бороться. Помимо того что стремление младших школьников запоминать текст дословно наносит ущерб пониманию его смысла, такое стремление входит в привычку и крайне отрицательно сказывается на усвоении основ наук в последующих классах, после начального обучения.

— Уже в начальных классах надо проводить различие между таким учебным материалом, который надо заучить дословно, и таким, где не требуется дословное запоминание, более того, не только не требуется, но заслуживает отрицательной оценки.

— Наблюдая практику обучения детей в начальных классах, я часто замечала отсутствие такого различия. Наоборот, учителя были довольны, когда школьники припоминали прочитанный текст дословно или очень близко к словам подлинника.

— А как рассматривает психологическая наука те случаи запоминания, о которых мы говорили?

— Такой вид запоминания, когда человек не ставит перед собой задачи сохранить воспринятый материал в памяти, носит название *непреднамеренного* запоминания. В этом случае отсутствует соответствующее намерение, запоминание происходит само собой. То, что говорилось о сохранении в памяти литературных произведений, театральных пьес, профессиональных знаний, относится к непреднамеренному запоминанию. И первое восприятие, и повторение приносит результат без того, чтобы человек ставил перед собой соответствующую задачу.

Есть другой вид запоминания — запоминание *преднамеренное*. Как видно уже из самого названия, в этом случае имеется намерение запомнить данный материал. Человек ставит перед собой специальную задачу и применяет различные способы и приемы, чтобы возможно более успешно закрепить материал в памяти. Способы запоминания, о которых шла речь в начале беседы (например, распределение повторений во времени), относятся к преднамеренному запоминанию.

— Какие же условия необходимы, чтобы возможно больше сохранилось в нашей памяти при непреднамеренном запоминании?

— Одним из существенных условий является интенсивность умственной работы над данным материалом. Это показано в психологическом исследовании А. А. Смирнова [см. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти.— М.: Просвещение, 1966]. Исследование проведено на взрослых, однако его результаты имеют значение применительно к школьникам, в частности, к учащимся начальных классов.

Для того чтобы поставить испытуемых (тех людей, с которыми проводился эксперимент) в различные условия, были применены, в частности, такие способы. В первом эксперименте испытуемым давали шесть фраз. В пяти из них умышленно были сделаны орфографические ошибки. Каждая фраза прочитывалась испытуемым два раза подряд, после чего он должен был сказать, если ли в ней ошибки и сколько именно. Вслед за этим неожиданно требовалось припомнить все фразы. Второй эксперимент был построен по такому же типу. Разница состояла в том, что фразы заключали смысловые неточности, для раскрытия которых нужна была более интенсивная интеллектуальная деятельность, чем для того, чтобы найти ошибки. Прочитав каждую фразу дважды, испытуемый должен был сказать, правильна она по смыслу или нет. В другой серии экспериментов испытуемые преднамеренно запоминали материал первого и второго рода.

Количество материала, которое удалось припомнить испытуемым в том случае, когда они должны были отмечать орфографические ошибки, составляло 45% по отношению к количеству материала, воспроизведенного при преднамеренном запоминании. Между тем, когда испытуемые должны были указать, правильны ли фразы по содержанию, количество воспроизведенного материала составило 104% по отношению к количеству материала, воспроизведенного при преднамеренном запоминании. Таким образом, были обнаружены резкие различия между результатами первого и второго эксперимента. Эти различия зависят от характера умственной

работы. Для того чтобы отметить орфографические ошибки, не нужно было основательно разбираться в содержании прочитанного, и, соответственно, фразы гораздо хуже запечатлелись в памяти, чем во втором случае.

— Значит, возможно такое положение, что человек и не старается запомнить материал, но если он глубоко вникает в содержание читаемого текста, то материал хорошо запечатлевается и прочно сохраняется в памяти. Это очень важно!

— Интересно, проведены ли подобные исследования на учащихся начальных классов?

— Зависимость успешности запоминания от характера умственной работы у школьников была выяснена в исследовании П. И. Зинченко [см. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961]. Когда ученики III класса решали задачи, они, как правило, не помнили чисел, которые были включены в эти задачи (из 15 чисел в их памяти сохранились в среднем только 4 числа). Если школьники должны были придумывать текст и числовые данные задачи, числа гораздо лучше запечатлевались в их памяти (в среднем 11 из 15). У учеников I класса было выявлено иное положение: числа запоминались одинаково хорошо и в том случае, когда школьники решали предложенные им задачи, и тогда, когда они придумывали задачи (в среднем 11 и 12 из 15).

Эти различия могут быть истолкованы следующим образом. У учеников I класса обращение с числами при решении задачи представляло собой самостоятельное целенаправленное действие, а у учеников III класса оно стало уже достаточно оформившимся навыком. Поэтому при решении задач у учеников I класса получились гораздо более высокие результаты запоминания чисел по сравнению с учениками III класса. Придумывание задач требовало высокой умственной активности и от начинающих школьников, и от учеников III класса. В связи с этим различий между учениками I и III классов в запоминании чисел в процессе придумывания задач не получилось.

— А какие еще выяснены особенности, имеющие отношение к прочности сохранения материала в памяти?

— Большое значение имеет также важный факт, который получен в целом ряде психологических исследований. *Первое* чтение текста или восприятие наглядного объекта имеет особенно большое значение для прочности сохранения его в памяти. Значит, вредно для запоминания, если школьник, надеясь на повторение, не вникает в содержание материала во время его первого восприятия.

— Что греха таить, в практике обучения не только ученики, но и учителя нередко рассчитывают на многократное повторение и поэтому недостаточно внимания уделяют первому восприятию материала.

— Вот какие мощные силы оказывают влияние на сохранение материала в памяти! Повторение лишь одно из условий прочного сохранения. Этот вывод многозначителен, и он, по-видимому, должен был бы привести к существенным изменениям в школьной практике.

— Почему же в книгах по дидактике и методике почти ничего не говорится об этих источниках прочности знаний, а все надежды возлагаются на повторение?

— В значительной мере это происходит потому, что дидактика, особенно методика, мало использует результаты психологических исследований. Между тем факты, которые накоплены в психологической науке, помогут учителям лучше понять, как происходит усвоение знаний школьниками. Тем самым поиски более совершенных способов обучения получат точное направление.

— А может ли повторение играть отрицательную роль в усвоении знаний и навыков, а также в развитии школьника?

— Всем, кто знает, какая огромная роль в дидактике и методике придается повторению, ваш вопрос может показаться чудовищным. Но давайте не будем поддаваться гипнозу привычных положений, а прислушаемся к голосу научных фактов. Факты приводят нас к предположению, что злоупотребление повторением приносит вред развитию детей. Такое предположение вытекает из исследования, проведенного лабораторией проблем обучения и развития Института общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Было прослежено развитие многих сотен



младших школьников в классах, где обучение шло по новой, экспериментальной системе, разработанной в лаборатории, и в обычных классах, где детей учили согласно требованиям традиционной методики. В экспериментальных классах многократное, однообразное повторение не проводилось, а в обычных классах дети повторяли один и тот же материал и в процессе изучения темы, и после того, как она была пройдена, и по окончании четверти, и по окончании учебного года. Когда начинался следующий учебный год, школьники опять повторяли тот же материал. Сравнение тех и других школьников показало, что ученики экспериментальных классов достигают гораздо более высокого развития, чем ученики обычных классов.

— Как сравнивали учеников?

— Сравнивали, например, школьников экспериментальных вторых классов с учениками обычных вторых или даже третьих классов. Оказалось, что ученики экспериментальных вторых классов значительно обгоняют своих одноклассников, а нередко и учеников обычных третьих классов.

— Но ведь на развитии могло сказаться не только наличие или отсутствие однообразного повторения. Могли повлиять и другие особенности обучения в экспериментальных классах.

— Совершенно верно! Так оно и было. Поэтому я подчеркнул, что можно предположительно говорить об ущербе, который приносит развитию однообразное повторение. Однако это предположение обладает большой степенью вероятности.

— Проводятся ли такие педагогические исследования, в которых найдены новые способы повторения учебного материала?

— Да! Проводятся! В частности, исследование, о котором только что шла речь. Это — исследование соотношения обучения и развития школьников. В экспериментальной системе начального обучения повторение в обычном смысле этого слова вообще отсутствует.

— Как вы понимаете «повторение в обычном смысле слова»?

— Это нарочитое, специальное воспроизведение пройденного материала, только в более кратком виде.

Можно привести в качестве примера работу по теме «Ударные и безударные гласные».

Упражнение, которое предлагается при повторении пройденного за год, по характеру не отличается от тех, которые выполняются при изучении темы. Так, когда проходится упомянутая тема, типичное упражнение заключается в следующем. Дети должны списать ряд предложений, вставить пропущенные буквы и написать проверочные слова в скобках: «1. На (гряды) гр..де цветут огурцы. 2. В (...) л..су под сосной нора (...) л..сы». И т. д. Когда повторяется пройденное за год, упражнение состоит в том, что ученики списывают предложения и вставляют пропущенные буквы: «Б..рис (Боря) Чайкин х..дил (ходит) в детский сад. Летом д..тей (дети) увозили в Крым. Дача ст..яла (стой) близко от моря». И т. д.

— Да! Действительно, между упражнением, выполняемым при изучении нового материала, и повторительным упражнением нет сколько-нибудь существенных различий. Есть некоторая разница по степени трудности: упражнение при повторении проще, чем при изучении нового. Когда дети впервые проходили данную тему, они должны были не только вставлять пропущенные буквы, но и находить проверочные слова. Но вот учебный год прошел, ученики получили знания, умения и навыки, которые положены первоклассникам. Казалось бы, что задание по пройденному должно быть более сложным, чем при изучении нового материала, а выходит наоборот.

— Каким же образом совместить выполнение широких воспитательных задач и привитие твердых навыков по русскому языку и математике?

— Следует систематически и целенаправленно работать над развитием школьников. Доказано, что развитые дети гораздо успешнее по сравнению со слаборазвитыми подмечают орфограмму (тот элемент в слове, который относится к определенному орфографическому правилу), соотносят ее с правилом, да и вообще отличаются гораздо более высоким качеством усвоения знаний и навыков.

Широта знаний способствует развитию школьников, а в то же время прочности знаний и навыков без неправомерного разбухания количества однообразных повторений.

— Я давно учительствую в начальных классах, сама пробовала вводить целесообразные приемы повторения, но должна сказать, что наша беседа заставляет основательно задуматься над обновлением методики. Только одно меня смущает: не получится ли недооценки повторения? Может сложиться такое впечатление, что повторение вообще отодвигается на задний план.

— По-видимому, полезно напомнить, о чем идет речь. Роль повторения как одного из путей достижения прочности знаний вовсе не отрицается. Но это именно *один* из путей, а отнюдь не единственный. Положительную роль повторение играет тогда, когда оно проводится рационально. Об этом мы уже говорили.

— То, что методика обучения нуждается в улучшении, ясно. Некоторые выводы о характере и направлении этих изменений можно сделать из научных исследований, о которых мы говорили в сегодняшней беседе. Однако желательно было бы ознакомиться с каким-нибудь примером.

— Займемся конкретным случаем. Вот дети овладели понятиями «корень слова» и «однокоренные слова». В дальнейшем появляется понятие «суффикс». Усваивая понятие и выполняя в этих целях разнообразные упражнения (выделить корень слова и суффикс, образовать новые слова с помощью суффиксов, подчеркнуть корни в именах существительных, состоящих из корня и суффикса, и др.), дети без специального повторения воспроизводят понятие «корень слова». Затем школьники знакомятся с понятиями «приставка», «окончание». На каждом этапе изучения состава слова дети имеют дело с понятием «корень слова», но всякий раз это понятие выступает в новых связях. Такой путь изучения ведет ко все более точному и глубокому усвоению данного понятия и упрочению его в памяти школьников. Следовательно, достигается несравненно более высокое качество усвоения понятия, чем при многократном повторении его определения и подборе примеров, однообразных по своему характеру.

— Факты, которые здесь упомянуты, и их обсуждение очень поучительны. Они показывают, что для прочности знаний важно основательное обдумывание материала. Потом — не просто обдумывание, а осмысливание с разных точек зрения, в разных связях. Понятие «корень слова», конечно, остается самим собой, но обогащается все новым и новым содержанием. Школьник открывает в этом понятии нечто ранее неведомое.

— Много, что было сказано во время нашей беседы, произвело на меня сильное впечатление. Должна сознаться, именно — сознаться, поскольку я всегда была сторонницей повторения «в обычном смысле слова». Сейчас закрадываются сомнения, и я начинаю думать, не лучше ли действительно вступить на другой путь, ведущий к прочности знаний. Однако я еще далеко не убеждена в этом. Зачем так мудрить? Чего проще: пройдена тема — повторяй, закончилась четверть или учебный год — повторяй и т. д. Может быть, и времени на такое повторение уйдет меньше?

— Ну, знаете, простота не довод! Ведь чего проще: взял соху, запряг лошадку и давай ковырять землю! Не нужно конструировать и производить тракторы, обучать трактористов. Однако все эти сложности окупаются сторицей. Что касается затраты времени, то нельзя ограничиться арифметическим подсчетом. Может быть, времени потратим больше, но достигаемый результат перекроет эти затраты. Однако при обычном способе повторения потеря учебного времени огромна, так что и с этой стороны он невыгоден.

— Интересно: применялись ли такие способы возвращения к пройденному материалу, о которых мы говорили, в изучении математики?

— Да! Применялись. Когда дети познакомились со сложением и вычитанием в пределах первого десятка, то, согласно методике лаборатории проблем обучения и развития, они овладевали понятиями «сумма» и «слагаемое». В дальнейшем школьники узнают, что вычитание определенным образом связано со сложением. Учитель начинает с простого примера. Он говорит: «Бывает так, что нам известна сумма и одно слагаемое, а другое слагаемое неизвестно. У Миши в двух руках 8 пуговиц. Он показал, что в левой руке 3 пуговицы (учитель разжимает левую руку, и дети видят, что в ней 3 пуговицы), а сколько в правой руке, Миша не показал, он держит руку закрытой — вот так (правую руку учитель не разжимает, и сколько в ней пуговиц, не видно). Значит, мы знаем сумму (8) и одно слагаемое (3). Другое слагаемое неизвестно. Как узнать, сколько пуговиц у Миши в правой руке?» Вслед за этим дети рассуждают (с помощью учителя):

если 8 пуговиц в обеих руках, значит, в это число (8) входят и те 3 пуговицы, которые Миша держит в левой руке. Чтобы узнать, сколько пуговиц в правой руке, надо вычесть из 8 пуговиц те 3 пуговицы, которые находятся в левой руке.

В ряде других примеров дети получают представление о связи вычитания со сложением. Дается соответствующая словесная формулировка: «Когда по сумме и одному из слагаемых находят другое слагаемое, производят вычитание».

— Как проходило бы обычное повторение этих сведений?

— Если бы проводить повторение в обычном смысле слова, т. е. согласно требованиям традиционной методики, учитель спросил бы детей: «Какое действие надо произвести, если по сумме и одному слагаемому надо найти другое, неизвестное слагаемое?» В дополнение учитель предложил бы задания такого рода: «Мы знаем, что сумма двух слагаемых 9, а одно из слагаемых 5. Найдите другое слагаемое». Дети должны были бы припомнить ранее выученное правило и выполнить задания тем способом, которому их уже научили.

В экспериментальной системе начального обучения возвращаются к ранее пройденному материалу на такой стадии, когда накоплены другие знания и навыки. Они позволяют воспроизвести в памяти пройденное, но не в виде простого повторения, а с другой точки зрения. Старый материал оживает в памяти детей, но вместе с тем принимает новый вид, служит решению новых вопросов.

— Хотелось бы узнать поконкретнее о таком способе повторения.

— Вернемся к тому случаю, о котором мы только что говорили. Дети получили представление о связи вычитания со сложением. Затем, во II учебной четверти, первоклассники узнают, что неизвестное число обозначается латинской буквой «икс».

Таким способом можно обозначить и неизвестное слагаемое:  $2 + x = 6$ ;  $4 + x = 9$  и др. Вскоре после этого школьникам предлагается ряд примеров на сложение, причем первое слагаемое во всех этих примерах — одно и то же:  $8 + 3 =$ ;  $8 + 4 =$ ;  $8 + 5 =$ ;  $8 + 7 =$ ;  $8 + 8 =$ ;  $8 + 9 =$  (примеры пишутся столбиком). Дети решают. Тогда учитель предлагает сравнить сумму, полученную в каждой строчке, начиная с первой, с суммой следующей строчки. Школьники выясняют, что в каждой следующей строчке сумма на одну единицу больше, чем в предшествующей, за исключением разницы между третьей и четвертой строчками: сумма, полученная в четвертой строчке, на две единицы больше, чем в третьей. Тогда учитель ставит вопрос: «От чего зависит, что сумма в каждой следующей строчке больше предшествующей на одну единицу, а в четвертой строчке сумма на две единицы больше, чем в третьей строчке?» Дети внимательно присматриваются к примерам и обнаруживают, что, в отличие от остальных, в четвертой строчке второе слагаемое на две единицы больше, чем в третьей строчке. Делают вывод, что разница сумм связана с разницей вторых слагаемых.

— Что же дальше?

— Теперь мы уже непосредственно переходим к вопросу о повторении. Учитель предлагает составить пример, которого не хватает для того, чтобы в каждой следующей строчке сумма увеличивалась на одну единицу по сравнению с предшествующей. Здесь дети используют знание о том, что неизвестное число обозначается буквой  $x$ . Сумма, которая должна получиться в недостающем примере, известна: 14. Первое слагаемое тоже известно: 8. Второе слагаемое неизвестно. Обозначаем его буквой  $x$ . Тогда получаем недостающий пример:  $8 + x = 14$ . Но нужно еще узнать, чему равен  $x$ . Сумма 14 получается из двух слагаемых: 8 и  $x$ . Значит, если мы из суммы 14 вычтем 8, узнаем, чему равен  $x$ . Теперь составляем недостающий пример:  $8 + 6 = 14$ .

— Мне не совсем ясно, чем отличается эта методика повторения от давно известных указаний, согласно которым при повторении надо к старому материалу добавлять что-нибудь новое.

— Еще Ушинский писал о том, что «при каждом повторении наставник вплетает какое-нибудь новое звено в установившуюся уже в детских головах сеть следов: или объясняет, что с намерением не было объяснено прежде, или добавляет какие-нибудь подробности, которых с намерением не сказал прежде...» [Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч., т. 10.— М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950].

Эти советы правомерны: конечно, вносить элементы нового при повторении гораздо лучше, чем требовать простого воспроизведения заученного.

Однако методика, которая характерна для экспериментальной системы начального обучения, идет гораздо дальше: приобретение новых знаний, выполнение новых заданий строится так, что возвращение к пройденному становится совершенно необходимым. Возвращаясь к пройденному, школьник в то же время делает существенный шаг вперед: ранее приобретенные знания предстают в другом виде. Когда, знакомясь с приставкой и суффиксом, школьник возвращается к понятиям «корень слова», «однокоренные слова», эти понятия обогащаются. Однокоренные слова теперь не просто «слова, имеющие общую часть и близкие по смыслу», но также и отличающиеся друг от друга по значению (например: *приходить, уходить, переходить*).

— Если сравнить эти способы обучения русскому языку и математике в экспериментальных классах с традиционной методикой, становится ясным резкое отличие.

— Мы сталкиваемся с примечательным явлением. Объем знаний и навыков у учеников обычных классов гораздо меньше, чем у школьников экспериментальных классов, пройденный материал все время повторяется, а качество и прочность знаний ниже. Как это может получиться?

— При обучении по традиционной методике знания даются большей частью изолированно друг от друга, не включены в широкую систему. А в психологии выяснена такая закономерность: если элементы не связаны или слабо связаны между собой, они не сохраняются в памяти на длительный срок, отсюда необходимость частых, многочисленных повторений. И несмотря на обильные повторения пройденного материала, он все же легко забывается. Органическая связь между элементами, многообразие и разносторонность этих связей, образование «хорошо сколоченных» систем, достигаемое в экспериментальных классах, приводят к прочному сохранению знаний в памяти школьника.

— В результате нашего разговора мы располагаем достаточными данными, чтобы ответить на основной вопрос, поставленный вначале: каким образом дать школьникам много подлинных, серьезных знаний и в то же время обеспечить их прочность? Согласно широко распространенным дидактическим и методическим взглядам, условием прочности знаний служит их ограниченный объем. Чем больше знаний дается школьнику, тем больше времени понадобится для повторений, которые обеспечивают прочное сохранение в памяти. Однако наша беседа приводит к другому заключению. Вспомните то, что говорилось об изучении материала по русскому языку. Понятия «корень слова» и «однокоренные слова» были прочно усвоены школьниками без многочисленных однообразных повторений, а именно благодаря тому, что они соединились в сознании школьников с понятиями «приставка», «суффикс», «окончание», при этом становились все глубже и точнее. Осмысленное и прочное овладение знаниями о связи вычитания со сложением, соответствующими умениями и навыками явилось результатом накопления новых сведений, выполнения новых операций, ранее не известных школьнику (составление недостающего примера, нахождение значения  $x$ ). Значит, и в русском языке и в математике прочность знаний достигнута не путем нагромождения повторений, а благодаря широте знаний.

— Следует еще раз подчеркнуть, что широта знаний не означает просто их обширного объема. Самое главное — органическая связь знаний по существу, как, например, связь понятий «корень слова», «приставка» и др. Если в процессе обучения такая связь последовательно и умело выявляется, понятия образуют стройную систему, внутри которой происходит различение отдельных понятий. Тогда-то широта знаний служит благоприятным условием не только их осмысленного усвоения, но и прочности. Все новые и новые сведения, приобретаемые школьником в их органической связи, дают результат куда более высокий, чем многократные однообразные повторения.

## **Беседа шестая. О трудовом обучении**

— Трудовое обучение занимает особое место в школьном образовании. Для трудовых действий характерно соединение умственной работы и работы рук.

— Это, по-видимому, является источником многосторонности трудового обучения. В его состав входит овладение определенными ручными умениями и навыками, знание некоторых свойств материалов. Серьезное значение имеет точность и аккуратность выполнения изделия, рациональное использование времени, материала и инструментов. В процессе трудового обучения воспитываются такие ценные качества личности, как умение работать коллективно, трудолюбие, настойчивость в преодолении трудностей. Разумеется, в нашей краткой беседе не могут быть освещены даже кратко разные стороны методики трудового обучения, да и задача наша не в этом. Следовало бы сосредоточить внимание на отдельных важных вопросах.

— Трудовое обучение осуществляется в процессе изготовления школьниками определенных предметов. По-видимому, очень важный вопрос состоит в том, как школьник приступает к изготовлению изделия и как идет этот процесс. Я имею в виду методику, методический подход: каково соотношение руководства учителя и самостоятельности школьников? И другой

важнейший вопрос, органически связанный с первым: как вести трудовое обучение, чтобы получить наилучший результат развития школьников?

— Чтобы разобраться в этом вопросе, надо будет вернуться к недалекому прошлому. Многие годы господствовал так называемый пооперационный метод. Изготовление заданного предмета расчленяется на ряд последовательных операций. Учитель показывает и разъясняет, как надо осуществить первую операцию. Когда она выполнена, проводится показ и разъяснение следующей операции, пока не будет изготовлен весь объект.

— При таком методе самостоятельность и инициатива школьников сводятся, по сути дела, к нулю. Дети изготавливают предмет под диктовку учителя.

— Результаты обучения с помощью пооперационного метода своеобразны, если сказать точнее, — плачевны. Как показало исследование, проведенное Т. Н. Барковой, Е. В. Гурьяновым и О. С. Карандеевой [см. Баркова Т. Н., Гурьянов Е. В., Карандеева О. С. Формирование умений и навыков на уроках ручного труда у младших школьников // Материалы совещания по психологии.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957], резкая разница наблюдалась между выполнением заданий на уроке и их самостоятельным выполнением. Работа учащихся на уроке радовала точностью и тщательностью. Однако те же дети оказались беспомощными, когда нужно было выполнить те же задания после урока, когда учитель не разъяснял и не показывал каждой операции.

— В дальнейшем были попытки привлечь детей к обдумыванию и коллективному обсуждению порядка изготовления изделия, к выяснению, какие материалы и инструменты понадобятся для работы.

— Я знакома с этими попытками. Если поглубже проанализировать рекомендуемый ход работы, станет ясно, что еще очень далеко до самостоятельного планирования предстоящей работы. Дети высказывают свои суждения, а учитель отбирает правильные ответы и последовательно записывает их на доске. Таким образом, хотя учитель и выслушивает высказываемые школьниками суждения, среди которых есть и правильные, и ошибочные, в конечном счете объект изготавливается по плану, записанному учителем. В этом есть видимость самостоятельности школьников, а на деле они изготавливают заданную вещь под диктовку. Только учитель диктует не устно по отдельным операциям, а дает указания в письменном виде по всем операциям в их должной последовательности. Это какой-то небольшой шаг вперед в желательном направлении. Однако коренных улучшений в методику трудового обучения, в смысле самостоятельного планирования школьниками изготовления объекта, при этом не вносится.

— Надо еще принять во внимание, что дети учатся анализировать образец изделий под руководством учителя, учатся сравнивать образец и детали, из которых состоит изделие, с готовыми чертежами, данными учителем на доске.

— Значит, пока дети доберутся до планирования даже под диктовку, проходит много времени.

— Попытка начинать с чертежа, который определяет планирование изготовления объекта, подкупает. В то же время чувствую какой-то педагогический промах, а каков этот промах, не могу разобраться.

— Мне кажется, что промах состоит в копировании процесса работы на производстве.

— А почему это плохо? Ведь трудовое обучение и должно, по-видимому, руководствоваться процессом труда рабочего.

— Конечно, современному трудовому процессу присущи некоторые типичные черты, и они должны учитываться при создании методики трудового обучения школьников. Но зачем уже в I классе начинать с чтения чертежа и учить детей отдельным умениям, таким, как анализ образца, сравнение образца и деталей с готовым чертежом? Тут уж очень бросается в глаза выучка, тренировка. Неужели нельзя сделать так, чтобы дети планировали будущее изделие, стоя на собственных ногах, а не на костылях, которые им подставляют?

— Как показывает опыт, самостоятельное планирование детьми изготовления простого предмета возможно уже в I классе.

— Надо было бы ознакомиться с тем, как конкретно идет планирование изготовления определенного предмета. Ведь поставить трудовое обучение так, чтобы дети по возможности

самостоятельно планировали предстоящую работу, очень важно. Если бы удалось сделать это, можно было бы получить значительный результат в смысле развития школьника.

— Планирование состоит в том, что дети намечают, какие рабочие операции и в какой последовательности следует выполнить. Это зависит от строения предмета, который надо сделать: из каких частей он состоит и как эти части связаны между собой? Значит, чтобы наметить план изготовления предмета, необходимо проанализировать предложенный школьникам образец.

Возьмем в качестве примера урок, на котором дети делают модель парашюта из бумаги (план урока разработан И. И. Будницкой). На столе учительницы — несколько готовых моделей парашюта. Она показывает детям модель, которая служит образцом, показывает части парашюта, записывает названия на классной доске. Затем учительница раздает модели по рядам парт, с тем чтобы дети внимательно разглядели их. Во время рассматривания модели у детей складывается представление о том, как связаны между собой ее части, а из этого представления можно исходить при планировании изготовления модели.

— Прежде всего, разумеется, встает вопрос, с чего следует начать изготовление парашюта.

Учительница. С чего же мы начнем?

Галля. С купола.

Учительница. Что мы начнем делать сначала?

Галля. Мы должны вырезать четыре маленькие бумажки и наклеить на большую.

Учительница. Разве с этого надо начать?

Шура. Надо взять листок и ножницами отрезать лишнюю бумагу.

Слава. Надо сделать квадрат.

Учительница. Вот это правильно!

Учительница. Что же мы будем делать дальше?

Таня. Надо сложить квадрат треугольником.

Учительница. Как называются эти линии? (*Показывает.*)

Андрюша. Диагонали.

Учительница. Как получаются диагонали?

Андрюша. Надо сложить уголки.

Учительница. Какие уголки?

Андрюша. Противоположные.

Учительница. Хорошо. Потом что будем делать?

Люся. Мы вырежем из бумаги маленькие квадратики, чтобы заклеить ниточки.

Учительница. Посмотрите внимательно на стропы. Что вы видите?

Сереза. Четыре ниточки ровные.

Слава. Длина примерно раза в 4 больше ширины купола.

Учительница. Молодец, Слава! Хорошо смотрел. Сначала мы определим длину ниточек приблизительно, а потом выровняем, когда подвяжем груз. Как мы будем приклеивать квадратики для строп, с какой стороны?

Наташа. Внутри...

Ира. Парашют должен быть ребрышками вверх. А бумажки мы приклеим изнутри.

Учительница. Еще о чем надо помнить, когда приклеиваете стропы?

Ира. Стropy приклеены бумажными квадратиками при помощи клея.

Учительница. А как они приклеены?

Коля. В четырех уголках. И чтоб уголки совпали с куполом.

Учительница. Чтоб уголки купола совпали с уголками квадратиков. А в какую сторону стропы кладутся?

Юра. Все одинаково, все снизу, все с края.

Андрюша. На уголок, на кончик диагонали.

Учительница. А что потом?

Миша. Свяжем внизу стропы и прикрепим груз.

Учительница. Сразу привяжем груз и пустим?

Миша. Нет, надо немножко подождать, чтоб клей высох. А то клей не прикрепится, оторвется стропа.

Учительница. Хорошо. Будем делать.

— Поскольку в I классе дети проходят начальный этап анализа образца и планирования предстоящей работы, эти процессы отличаются определенными особенностями. Как видно из приведенного отрывка урока, в анализе образца некоторую помощь оказывает учительница, называя части модели. Планирование осуществляется от одной рабочей операции к другой, следующей. В дальнейшем школьники постоянно продвигаются вперед, к следующему этапу,

когда осуществляется самостоятельный анализ образца и предварительное планирование всего процесса изготовления предмета. Разумеется, при этом возможны разные конкретные варианты соотношения руководства учителя и самостоятельности школьников в зависимости от сложности задания и от других условий.

— Урок выгодно отличается тем, что дети сами, при незначительном вмешательстве учителя, шаг за шагом продвигаются вперед, планируя ход изготовления заданного изделия. Однако мне неясно, каким образом учительница узнает, все ли дети осмыслили план работы.

— Учительница все время внимательно следит за детьми: поняли они ответы товарищей или нет, дошло ли до них неодобрительное отношение учительницы к ошибочному ответу и т. д. В нужных местах делаются паузы, чтобы дать возможность слабым школьникам разобраться самим, а иногда и с помощью учительницы. Затем все двигаются дальше.

— Когда слушала ваш разговор, я думала о том, что в методике трудового обучения выявились два подхода, резко отличающиеся друг от друга. Один — это когда дети получают выучку путем повторных упражнений, другой — когда правильный способ действий дети находят преимущественно сами. Конечно, при втором способе учитель не отстраняется от руководства школьниками. Учитель зорко наблюдает за ними и приходит им на помощь в тех случаях, когда ребята не справляются.

— Должна признаться, я не получала удовлетворения от уроков труда. Понимаю, что эти уроки могли бы дать большой результат в воспитании ценных качеств школьников и в овладении умениями и навыками. Но я всегда чувствовала, что в методике трудового обучения чего-то не хватает. Ведь трудовое обучение именно в силу своих особенностей (подразумеваю соединение умственной работы и работы рук) могло бы принести большие результаты там, где другие учебные предметы не столь эффективны.

— На уроках труда школьник анализирует конкретные предметы, а не слова, предложения, соотношения чисел и действий с ними, как то имеет место в обучении русскому языку и математике; следовательно, анализ ближе маленькому школьнику, может в большей мере опереться на его жизненный опыт. Эту возможность надо использовать, чтобы развивать самостоятельную мысль школьника, его волевые качества (делать вещь соответственно плану, аккуратно, точно, доводить работу до конца).

— При таком способе обучения, когда много самостоятельности предоставляется детям, они могут часто допускать ошибки. Не явится ли это отрицательным моментом в трудовом обучении?

— В методике труда — да и не только труда, но и русского языка и математики — детей стремятся всячески ограждать от ошибок, предупреждать ошибки. Конечно, было бы неправильно стихийно формировать умения и навыки. Если ребята понимают, что нужно делать и как делать, но в процессе выполнения допускают некоторые ошибки, это не страшно. Больше того, такие ошибки помогают осознать то, что ребята делают, и правильные способы выполнения заданий. Есть мудрое изречение: «Чтобы научиться плавать, надо лезть в воду». Это изречение очень полезно не только для трудового обучения, но и вообще для методики учебной работы в начальных классах. Если детей все время водить на помочах, школьники могут вырасти слабовольными, пассивными. Они окажутся беспомощными, когда в дальнейших классах надо будет самостоятельно овладевать сложным учебным материалом.

— Вернемся к уроку, на котором дети делали модель парашюта. Когда учительница видит, что школьники нуждаются в помощи, она ставит вопрос: «Что же мы будем делать дальше?» Когда школьник отвечает неправильно, учительница дает понять, что ответ неверен, а после следующего ответа: «Надо сделать квадрат», — оценивает его положительно («Вот это правильно!»). В тех случаях, когда школьникам не под силу дать правильную формулировку, учительница сама уточняет и продолжает ответы детей («Сначала мы определим длину ниточек приблизительно, а потом выровняем, когда подвяжем груз», — говорит она). Благодаря такому стилю работы урок идет в хорошем темпе, без назойливых вопросов («А ты понял? Скажи!») и повторений.

Во второй половине урока, когда дети уже делают модель, учительница спрашивает других школьников, а не тех, которым вопросы задавались ранее. Таким образом всем ученикам



предоставляется возможность высказаться в связи с планированием и изготовлением объекта. Когда школьник намечает операцию неверно или неточно, учительница вызывает другого ученика, с тем чтобы тот поправил товарища, или сама дает указание. Например, когда очередь дошла до подготовки четырех маленьких квадратиков, закрепляющих стропы, и ученик предлагает отрезать ровную полоску и разделить ее на четыре части, учительница говорит, что при этом могут получиться прямоугольники, а для приклеивания строп нужны квадратики.

— Этот путь трудового обучения отличается тем, что учитель пользуется разнообразными приемами в зависимости от конкретного хода планирования и изготовления объекта, учитывает, какие затруднения испытывают отдельные дети. Здесь нет той прямолинейности, когда учитель дает детям готовый план действий и способы выполнения рабочих операций, а они лишь исполняют то, что преподносится извне. В начале нашей беседы было наглядно показано, что иногда создается *видимость* самостоятельности детей, а на самом деле ее нет. Учителю надо быть очень зорким, чтобы отличать подлинное размышление школьника от таких ответов, которые лишь кажутся его собственными, а по сути дела прямо или косвенно подсказаны.

— Есть еще один показатель ценности уроков труда — это их содержательность. Именно то, что здесь много места занимают (и должны занимать!) умения и навыки, может выхолостить обогащение детей сведениями о тех предметах и процессах, с которыми они сталкиваются при изготовлении изделий.

— Сложность состоит в том, чтобы избежать двух крайностей: не сводить уроков труда к формированию умений и навыков; не превращать их в собеседования о свойствах материалов, о целесообразности тех или иных технических приемов и т. п.

— И для трудового обучения, как такового, и для развития школьников очень важны не только самостоятельный анализ образца и планирование предстоящей работы, но и соединение практических действий с познанием некоторых физических явлений. Это может быть осуществлено уже в начальных классах, а в дальнейшем, разумеется, будет развернуто в полной мере.

— В начальных классах, по-видимому, можно лишь в самой элементарной форме дать некоторые сведения о физических явлениях?

— Конечно! Однако органическое включение познавательной деятельности в выполнение трудовых заданий имеет принципиальное значение. Школьник уже с самого начала «настраивается» на определенный лад: не только делать, но и осмысливать явления, наблюдаемые при изготовлении заданного объекта.

В качестве примера может быть использован урок во II классе по изготовлению «послушной рыбки» (разработан И. И. Будницкой). «Послушную рыбку» делают следующим образом. Берут сырое куриное яйцо и в тупом его конце проделывают небольшое отверстие. Содержимое яйца выливается. При помощи воска надо залепить отверстие кусочком промасленной бумаги и проколоть в ней иголкой маленькую дырочку, а на остром конце нарисовать глаза и рот рыбы. Из сложенного вдвое кусочка фланели следует выкроить рыбье туловище и сшить кусочки краевым швом так, чтобы получился мешочек, в который яйцо могло бы войти тупым концом на две трети своей длины. Затем надо прикрепить туловище к скорлупе — и «послушная рыбка» готова. Рыбку опускают в широкогорлую (литровую) банку с водой. Нужно, чтобы головка рыбки держалась у самой поверхности, а туловище было в воде. Для этого следует воткнуть в хвост рыбки несколько булавок. Наполнив банку водой почти до краев, надо завязать ее сверху резиновой пленкой. Стоит надавить на резину рукой, рыбка тут же нырнет на дно. Она снова всплывает, как только снимаем руку с резины.

Объяснение движения «послушной рыбки» не так уж сложно. Между водой и резиновой крышкой остается немного воздуха. Надавливая рукой на резину, мы сжимаем этот воздух, он давит на воду, а вода начинает давить на яичную скорлупу. При этом часть воды проникает внутрь скорлупы, рыбка становится тяжелее и опускается на дно, тонет. Когда мы отнимаем руку от резиновой крышки, давление в воде становится прежним. Воздух выталкивает воду из скорлупы, и рыбка всплывает.

— В чем же состоит познавательная деятельность ребят?

— Дети довольно легко устанавливают связь между давлением руки учителя на резиновую пленку и поведением рыбки. Благодаря вопросам учителя ребята в какой-то мере выясняют механизм происходящих изменений: вода проникает через отверстие в яичную скорлупу, рыбка тонет.

Еще яснее и конкретнее это видно из отрывков протокола урока. Приведу отрывки, в которых отражено выяснение процессов, происходящих при опускании и поднимании «поплавка».

Учительница. Взгляните внимательно, как заделано отверстие в скорлупке, а я выясню, кто у нас самый зоркий, самый наблюдательный.

Шура. Я заметила. Тут в бумаге проколота маленькая дырочка.

Учительница. Молодец! Хорошо смотрела. Как вы думаете, зачем эта дырочка?

Аня. Туда, наверное, затекает вода.

Учительница. А если в скорлупку проникает много воды, что произойдет?

Гая. Рыбка потонет.

Учительница. Но ведь потом она опять всплывет?

Гая. Вода выльется.

Учительница. Всем ясно, почему рыбка тонет, а потом всплывает?

Коля. Мне не все ясно... А почему вода то вливается в скорлупку, то выливается?

Учительница. Умница! Вот видите, его интересует причина, почему это происходит. Ведь что-то заставляет воду то вливаться, то выливаться из такого маленького отверстия...

— А целесообразно ли значительную часть времени затрачивать на разговоры? На уроке труда дети должны работать руками, а не заниматься рассуждениями, предположениями, выяснением причин наблюдаемых явлений и т. д.

— Тогда уроки труда будут очень обеднены, их результат и для овладения трудовыми умениями, и для развития будет резко снижен.

— Может быть, вы не заметили, что в разборе, который проводится на уроке, анализ физических явлений органически соединен с обоснованием определенных способов изготовления предмета? Возьмите, например, элементы урока, на котором дети делают парашют.

Учительница. Сложите ваши парашюты по диагонали. В центре самый маленький кончик отрежьте. (*Дети выполняют указание.*) Ну а теперь, Андрей, отпусти свой парашют. (*Парашют плавно опускается. Дети радуются, хлопают в ладоши.*) Так зачем же нужна дырочка в куполе?

Тамара. Если не будет, то он будет кувыряться.

Учительница. Почему?

Марк. Воздух должен проходить.

Учительница. А теперь посмотрите, что я вам покажу. (*Берет в одну руку парашют с ластиком, а в другую один ластик и одновременно опускает.*) Почему второй ластик сразу упал, а первый плавно опустился?

Шура. Его держит бумага. Она легкая, летает.

Учительница отпускает лист бумаги в вертикальном направлении и парашют с грузом.

Слава. Бумага быстро падает. Ее надо класть.

Учительница. На что класть?

Слава. На воздух.

Учительница. Так что же держит парашют?

Слава. Воздух.

Учительница. Почему воздух держит парашют, а бумажный лист не держит?

Сержа. В парашюте бумага согнута, как чашечка. В середину воздух входит и держит.

Учительница. Зачем же тогда дырочка?

Сержа. Воздуха много, он может перевернуть парашют.

Ира. Из дырочки только лишний воздух уходит.

Учительница. Парашют падает с большой высоты, в него попадает много воздуха, он может перевернуться и даже лопнуть, поэтому в куполе делают отверстие, чтобы часть воздуха могла выйти.

— Действительно, даже самое элементарное понимание физических явлений, связанных с изготавливаемыми предметами, делает работу школьников осмысленной. Такая постановка уроков труда способствует не только более высокому качеству трудовых умений, но и общему развитию школьников, поскольку практические действия органически соединяются с работой мысли.

— К этому следует добавить, что прогресс в общем развитии благотворно сказывается на выполнении трудовых операций. Об этом свидетельствуют результаты специальных занятий,

проведенных с целью изучения процесса работы школьников. Занятие проводилось с каждым школьником отдельно, чтобы можно было тщательно наблюдать за ходом изготовления заданного предмета. Ребенок должен был сделать по образцу маленькую коробку из плотной бумаги. В классе школьникам еще не приходилось делать коробок, так что задание было для них новым. Второклассник получал готовую коробку, которая служила образцом, и прямоугольный лист бумаги определенного размера. «Рассмотри внимательно эту коробочку (образец) и сделай точно такую же», — говорил школьнику педагог, проводивший занятие.

— Поскольку о планировании предстоящей работы мы уже говорили, интересно было бы узнать, как протекал самый процесс изготовления предмета, в частности осознание допущенных ошибок и их исправление.

— Ученики экспериментального класса, как правило, находили и исправляли допущенные ошибки уже в процессе изготовления коробки. Ученики обычного класса в подавляющем большинстве случаев не замечали допущенных ими ошибок. Школьники экспериментальных классов ушли далеко вперед по сравнению с учениками обычных классов в общем развитии, и это сказалось в высоком уровне самоконтроля.

Большие различия обнаружены также в осознании школьниками своих действий. Это удалось выявить благодаря словесному отчету, который давался о ходе выполненной работы по ее окончании.

Из учащихся экспериментального класса подавляющее большинство сумело не только назвать выполненные ими операции, но и правильно указать место каждой операции в их ряду. Можно сделать поэтому заключение, что операции, выполненные школьниками, ими осознаны. В обычном классе только менее половины учащихся смогли дать правильный словесный ответ о выполненной работе. Большинство учащихся этого класса, рассказывая, как они изготовили изделие, опускали некоторые операции.

— В трудовом обучении серьезное внимание уделяется, так сказать, техническим умениям и навыкам, например: сложить бумагу указанным образом, ровно отрезать по намеченной линии, аккуратно намазать бумагу или другой материал клеем и приклеить и т. д. Однако в нашей беседе эта сторона дела не была затронута.

— Бесспорно, приобретение умений и навыков — существенная задача. Однако ее не следует переоценивать в ущерб таким качествам, как осознание своих трудовых действий, самоконтроль, планирование предстоящей работы. В обучении школьников техническим умениям тоже, разумеется, нужны изыскание и применение целесообразных методических приемов. Но коренное различие двух подходов к трудовому обучению, о которых говорилось в нашей беседе, идет не по этой линии. Те и другие ученики почти не отличаются по техническим умениям и навыкам. Однако громадное превосходство школьников экспериментальных классов выступает там, где речь идет о планировании предстоящей работы, осознании своих действий, самоконтроле. По этим направлениям идет влияние трудового обучения на общее развитие детей, а в то же время создается основа для высокого качества овладения трудовыми действиями.

## Беседа седьмая. В мире прекрасного

— Может быть, вы согласитесь послушать детское сочинение, в котором описываются впечатления от зимней экскурсии в природу? Думаю, что это сочинение даст толчок обсуждению важных вопросов, касающихся переживания красоты ребенком, его приобщения к миру прекрасного.

— Хорошее предложение. Не ошибусь, если скажу, что все за это предложение.

— Конечно! Разумеется!

— Ну вот и чудесно! Просим Вас прочитать сочинение.

— Пишет ученица III класса. Свое сочинение она назвала «Зимнее утро».

«На горизонте заалел восток. Снег заискрился ослепительной белизной. Серебряный иней заблестел на ветках деревьев. Лес стоит в своем белоснежном наряде, радостно улыбаясь солнышку. Воздух чистый и свежий. На небе ни облачка. Прикоснешься к ветке ели, и на тебя посыплется алмазный снег. А посмотришь вдаль: там расстилается необъятный простор снегов. И можно, стоя на опушке леса, наслаждаться прекрасным зрелищем зимнего утра» (Новосибирск, школа-интернат № 1).

— Действительно, это сочинение говорит о многом. Обращает на себя внимание восприятие красоты ребенком и передача впечатлений, переживаний в слове.

— Чтобы правильно судить и о том, и о другом, надо знать, как писалось сочинение. Был ли план сочинения? Проводилась ли специальная подготовка к написанию сочинения в виде проработки содержания, словаря, орфографическая подготовка и др.?

— Плана не было. Подготовки к сочинению ни в каком виде не проводилось. Если бы сочинение писалось по плану и была подготовка к нему, то, конечно, сочинение не могло бы отразить чувств и мыслей ребенка, свежести восприятия им красоты природы. Дело обстояло так: после экскурсии в лес, которая происходила в погожее зимнее утро, дети писали сочинение в классе.

— Это легко улавливается. Сочинение как бы излучает аромат детских впечатлений и переживаний.

— Примечательно, *что* увидела девочка, автор сочинения. Зимняя природа, которая, казалось бы, скованна и однообразна, оживает в глазах девочки: «снег заискрился», «иней заблестел».

— Вот это и есть восприятие и переживание красоты.

— Да! Красоту надо увидеть. Она вот здесь, рядом с нами, вокруг нас. Но можно пройти мимо нее, а можно впитать, пережить, и тогда она станет одним из неисчерпаемых источников духовного богатства.

— Девочка не только видит явления природы, но и улавливает настроение радости в солнечное зимнее утро. Почувствовала она и носителя радости: это лес «радостно улыбается солнышку». Маленькая школьница осязает красоту в таких незначительных и на первый взгляд безразличных явлениях: «Прикоснешься к ветке ели, и на тебя посыплется алмазный снег». Это близко, к этому можно прикоснуться, но красота — во всем, и в далеком: «А посмотришь вдаль, там расстилается необъятный простор снегов».

— Каким же путем удастся достигнуть того, чтобы дети чувствовали и переживали прекрасное в природе?

— Чувства прекрасного, или, как их называют, эстетические чувства, свойственны человеку. Это одно из существенных отличий человека от животного. Достаточно сказать, что начало скульптуры относится к первобытнообщинному строю, т. е. к первоначальным стадиям общественной жизни человека. Уже тогда люди создавали скульптурные изображения зверей, птиц, человеческих фигур. Человеку свойственна глубокая и интенсивная потребность наслаждаться прекрасным и создавать его. Это не значит, что можно положиться на стихийное

формирование эстетических чувств. Необходимо вести целенаправленную работу по воспитанию чувств у школьников — и перед учителем здесь открывается широкое поле деятельности. — Не следует забывать о том, что дети еще до школы видят произведения искусства, подчас слышат разговоры взрослых об искусстве, о красотах природы. Детей дошкольного и даже преддошкольного возраста привлекают картинки не только своим содержанием, но и красками — их разнообразием, яркостью. Об этом же говорят и детские рисунки. Итак, ребенок поступает в школу, уже обладая некоторыми эстетическими чувствами. Отталкиваясь от имеющегося, так сказать, эстетического опыта детей и опираясь на него, очень важно с самого начала школьного обучения вести работу так, чтобы ни одна учебная неделя не была потеряна для воспитания эстетических чувств. Здесь почетное место принадлежит природе. Ведь искусство ведет свою родословную от жизни, оно отражает жизнь, ее красоту и величие.

Разумеется, прекрасное есть не только в природе, но и в творческом труде людей, в их героических подвигах и в скромных благородных поступках. Красоту в общественной и личной жизни человека тоже надо поднять высоко на щит в глазах детей. Но младшим школьникам красота природы на первых порах понятнее.

— К. Д. Ушинский считал, что логика природы — самая доступная для детей логика, наглядная и неопровержимая. Эта особая роль природы в духовном росте ребенка распространяется и на развитие эстетических чувств. Но учителю приходится много поработать, притом поработать тонко и искусно, чтобы возможности, которые предоставляет природа, были использованы. Вот вам картинка из школьной жизни. Первая экскурсия в природу показала, что первоклассники не замечают окружающей их красоты. На вопрос педагога во время беседы после экскурсии они отвечали: «Мы видели разные деревья. Еще цветы видели. Грибы. Листочки желтые» и т. п. На следующих экскурсиях учительница стала привлекать внимание детей к освещенности леса солнцем, к сочетанию цветов желтеющих листьев берез и зеленых сосен и др. Когда наступила пора поздней осени, учительница побуждала школьников к дальнейшим наблюдениям, предлагала вспомнить, какими были лес и небо раньше, во время первых экскурсий. Ребята уже сами отмечали изменения, которые произошли в природе с той поры, когда стояла золотая осень. Так, шаг за шагом, все более обогащаясь, дети поднимаются выше того уровня, который был для них пределом при поступлении в школу.

«Во время зимней экскурсии в лес, — рассказывала учительница А. Н. Серебренникова в своем докладе на Всесоюзных педагогических чтениях, — я убедилась, что дети стали другими глазами смотреть на окружающий мир, у них в речи стали появляться поэтические сравнения. Таня П. говорит: «Посмотрите: сосенки маленькие, как детский сад на прогулке, — все в белых шубках и шапочках». Юра Г.: «А вот стоят как пингвинята».

Учительница описывает, какое впечатление произвел на ребят восход солнца. «Из интерната мы вышли в 5 часов утра. Стояла предрассветная тишина, небо на востоке начинало алеть. По росистой тропинке мы через лес вышли к озеру. Над озером поднимался туман. На наших глазах пробуждалась природа.

Впечатление от экскурсии было огромное. Сколько было восторга, когда мальчики первые увидели солнце, сначала в озере, а потом над верхушками сосен! Легкий туман, поднимающийся над зеркальной гладью озера, сосны, отражающиеся в воде, — настоящая поэтическая картина».

Вот высказывания ребят:

— Солнышко сначала умылось, а потом стало будить всех.

— А сосны-то глядятся, как в зеркало, и любят, а солнышко их украсило.

Один из самых слабых учеников, Витя, вдруг подбежал к учительнице и говорит: «Посмотрите, как красиво» — и показывает на косые лучи солнца, которые, пробившись сквозь ветки сосен, как бы пронизали их своим светом.

— Я представляю себе такое восхождение наподобие снежного кома: увеличиваясь, он тем самым становится способным набирать больше и больше снега.

— Здесь есть сходство, и Вы верно уловили его. Но есть и различие, притом очень серьезное. Снежный ком растет, так сказать, гладко, закругленно (недаром он имеет форму шара!).

Эстетическому развитию школьника свойственна многогранность: здесь и литература, и

изобразительное искусство, и музыка. А во всем этом и над всем этим — жизнь! И как бывает в жизни, различные грани могут расти неравномерно.

— У меня еще сравнительно небольшой опыт учительской работы. Вероятно, я еще не доросла до той ступени, на которой можно многое дать детям в их эстетическом развитии, но я испытываю большие затруднения в выполнении этой задачи. Сама по себе задача очень и очень нужная.

— Учителю, по-видимому, самому необходимо это качество — воспринимать и переживать прекрасное в жизни и в искусстве, чтобы воспитать его у школьника. Вряд ли получится толк, если действовать по методическим разработкам, но холодно и сухо, без воодушевления.

— Мысль, безусловно, правильная. В Вашем суждении я почувствовал и другую мысль, которая осталась невысказанной: как хорошо было бы, если бы учителя тоже восходили со ступеньки на ступеньку в своем эстетическом восприятии жизни, в понимании искусства.

— Вы угадали!

— Вместо своего ответа я прочитаю вам отрывок из записей учительницы начальных классов, которые она любезно предоставила в мое распоряжение.

Находясь в санатории после серьезного заболевания, я по вечерам гуляла в лесу — каждый день по одной и той же дороге. Когда в первый раз я вышла на прогулку, на юго-западе виднелись снеговые тучи (дело было в начале зимы). Запад закрыт редкими облаками.

Вхожу в лес. Пламенеющий закат просвечивает сквозь ветви молодых березок, как через тончайшее кружево. Иду дальше по просеке, проложенной через смешанный лес. На юго-западе тучи сгустились, на западе облака расходятся. Мое внимание приковал резкий контраст: взглянешь в сторону юго-запада — мрачно, и деревья — ели, березы — выглядят как бы нахмуренными. Взглянешь на запад — пламя заката разгорелось ярче и разлилось по горизонту. Оно особенно впечатляет, просвечивая сквозь редкие деревья.

Но вот лес кончился. Поле. Облака образуют длинную грядку «гор» — не таких, какие бывают в действительности: их очертания фантастичны и разворачиваются в каком-то своем ритме. А справа — огромная «стрела»: это облако растянулось по небу — его острие направлено к закату и как бы прорезает дивное полотно, где красный цвет через множество оттенков переходит в светло-голубой. Текут минуты... Краски постепенно бледнеют, и вот уже красновато-золотистый цвет переходит в нежный-нежный голубоватый...

— Рассказ учительницы очень ясно показывает, как может обогатить человека простая, на первый взгляд совсем обычная прогулка по лесу. Да! Эта учительница действительно любит природу и смотрит на нее не только как на место, где можно подышать свежим воздухом, полежать на травке или собирать грибы.

— Продолжу чтение рассказа:

На третий день я пошла по той же дороге. То не был ликующий солнечный день — из тех, какими мы наслаждаемся летом. Зимнее солнце стояло низко, сквозь деревья свет его был неяркий. Березки как бы тонули в ровном свете. На тонкие стволы сосен солнечные блики ложились малозаметными пятнами. Тени от деревьев слабо выделялись на снежной целине. Все было напоено радостью жизни и покоем. Ни ветерка...

Легкие облачка медленно-медленно плывут по небосводу. Засохшие стебли лесных трав не шелухнутся... Они как бы не хотят нарушать тишины и покоя этого солнечного дня. Царит такая гармония...

— Вот это можно смело назвать подлинным общением с природой! Сколько чувств, сколько мыслей — таких разных и порой глубоких — возбудило созерцание природы!..

— Быть может, глубокое переживание красоты природы встречается не столь часто. Но зачитанный мной рассказ учительницы показывает очень убедительно, что тонкое эстетическое восприятие вполне возможно не только у художника. Это очень важно знать нам, учителям. Я думаю, в каждом из нас есть художественная жилка, о которой подчас мы и не подозреваем. Надо открыть ее в себе — таков залог успешного движения вперед. Правда, это только залог, а дальше работа над собой, которая уже не будет в тягость, а окрылит человека, вдохновит и даст ему силы.

— Нечто подобное нужно и для того, чтобы увидеть духовную красоту человека, прекрасное в его труде, поступках. Что греха таить! Часто к поведению людей подходят только с меркой «правильности»: поступает он соответственно установленным нормам или нет. Это, конечно, нужно, однако вовсе не исключает эстетического отношения к общественной и личной жизни людей. Мерило красоты тоже нужно для успеха дела воспитания. Недаром говорят: «Он поступил нехорошо» или: «Он поступил некрасиво».

— Если учитель проходит мимо даже, казалось бы, незначительных событий в общественной жизни класса, которые могли бы послужить поводом для чувства радости или огорчения, всякий

раз упускается благоприятная возможность сделать какой-то шаг вперед в воспитании школьника.

— Вот характерный штрих из жизни II класса. Во время одного из душевных разговоров с детьми учительница, не называя фамилий, рассказывает об одном из их товарищей, который совершил благородный поступок, но никому не рассказал, не похвастался. Уже много времени спустя о его поступке узнали случайно.

Ребята слушали учительницу затаив дыхание. По лицам детей и по их репликам видно было, что рассказ вызвал чувства восхищения и гордости за своего товарища. Школьники стали говорить, что иногда ребята поступают хорошо только ради того, чтобы их похвалили. Возмущались теми, которые на людях вежливы, а дома грубят. Вспомнили рассказ В. Осеевой «Волшебное слово». На вопрос учительницы, почему слова «спасибо», «пожалуйста» — волшебные, один из школьников отвечает: «Если эти слова человек произносит, значит, он вежливый». Другой возражает: «А если старик в помощи нуждается, не может на ступеньки взойти, можно сказать вежливо: “Здравствуйте!”» — а не помочь. Это будет вежливость только на словах».

— Здесь выпукло выступает противоположность: радость, даже восхищение благородным поступком товарища, его скромностью, с одной стороны, и возмущение лицемерием человека, который делает что-то хорошее лишь в ожидании похвалы, с другой.

— Когда учитель замечает, что у школьника появляются противоположные чувства в связи с оценкой разных поступков человека, следует поддержать эти переживания, опираться на них в дальнейшем в эстетическом и нравственном развитии ребенка. Противоположность чувств — одна из существенных их характерных особенностей. Чувство — это эмоциональное отношение к тому или иному человеку, к его делам, поступкам, к природе, к произведениям искусства, к самому себе.

— Говоря о чувствах, вы поставили рядом слова «эстетическое» и «нравственное» развитие. По-видимому, это не случайно.

— Да! Эстетическое и нравственное развитие тесно связаны. Наслаждение прекрасным возвышает, облагораживает человека. Оно пробуждает в нем добрые чувства, такие, как, например, отзывчивость, преданность, любовь, нежность. Чувства становятся действенной силой в поведении человека.

В этом Лев Толстой видел назначение искусства. Он писал: «Как происходит совершенствование знаний, т. е. более истинные, нужные знания вытесняют знания ошибочные и ненужные, так точно происходит совершенствование чувств посредством искусства, вытесняя чувства низшие, менее добрые и менее нужные для блага людей высшими, более добрыми, более нужными для этого блага. В этом назначение искусства» [Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1953].

— Какую же огромную силу заключает в себе искусство для воспитания школьника! И как часто эта сила плохо и недостаточно используется!

— Да, очень часто все сводится к фабуле, сюжету, а художественный образ, т. е. именно то, что является отличительной, характерной чертой искусства, остается за пределами внимания школьников ввиду якобы его недоступности. Надо сказать, что меня подобный способ работы по чтению не удовлетворял. Чувствовала, что в указаниях, которые содержатся в методических пособиях для учителей, не хватает самого главного, что могло бы вдохнуть жизнь в эту работу.

— Чтобы подойти к этому вопросу конкретно, сопоставим разные способы работы в связи с чтением текста «Лиса Патрикеевна». Надо будет прочитать и самый текст, тогда вы сможете соотнести его с заданиями и вопросами.

#### ЛИСА ПАТРИКЕЕВНА

У кумушки-лисы зубушки острые, рыльце тоненькое, ушки на макушке, хвостик на отлете, шубка тепленькая. Хорошо кума принаряжена: шерсть пушистая, золотистая; на груди жилет, а на шее белый галстучек. Ходит лиса тихохонько, к земле пригибается, будто кланяется; свой пушистый хвост носит бережно; смотрит ласково, улыбается, зубки белые показывает.

Роят норы умница глубокие; много входов в них и выходов; кладовые есть, есть и спаленки; мягкой травушкой полы выстланы. Всем бы лисонька хороша была хозяйюшка, да разбойница лиса: любит курочек, любит уток, свернет шею гусю жирному, не помилует и кролика.

Вот один из способов работы в связи с чтением этого текста.

Школьникам предлагаются следующие задания и вопросы:

Прочитайте, как выглядит лиса.

Какие у лисы повадки? Найдите и прочитайте, как ходит лиса, как смотрит.

Добра ли в самом деле Лиса Патрикеевна? Докажите.

— Действительно, задания и вопросы сосредоточены исключительно на содержании текста. А можно ли уже в I классе подвести школьников к восприятию художественного образа и средств языка, которые служат созданию образа?

— Разумеется, в I классе возможен лишь самый первоначальный подход к пониманию особенностей художественной литературы. Но почему не сделать этого шага, если практический опыт показывает, что первоклассники постигают некоторые простейшие средства создания художественного образа и выражения определенных чувств? Более того, малыши с явным удовольствием принимают художественную литературу.

— Согласно методике обучения русскому языку, работа над изобразительно-выразительными средствами языка включается поздно и ведется слабо.

Между тем, если эта сторона чтения литературных произведений будет глубже раскрыта перед детьми, чтение удастся сделать гораздо более содержательным, а богатство русского языка будет эффективнее использовано для развития учащихся.

— Совершенно верно! Мы уже в I классе приобщали ребят к сокровищнице изобразительно-выразительных средств языка. Это было сделано, в частности, при чтении песни «Буренушка».

#### БУРЕНУШКА

(Народная песня)

Уж как я ль мою коровушку люблю!  
Уж как я ль-то ей крапивошки нажну!  
Кушай вволюшку, коровушка моя,  
Ешь ты досыта, Буренушка моя!  
Уже как я ль мою коровушку люблю!  
Сытна поила я коровушке налью,  
Чтоб сыта была коровушка моя,  
Чтобы сливочек Буренушка дала.

При чтении этого текста значительное место отводилось тому, чтобы дети уяснили и почувствовали отношение к Буренушке, выраженное определенными языковыми средствами.

Учительница ставит перед детьми вопрос: «Почему же девочка говорит коровушка, а не корова?» Дети подмечают: «Это значит, что девочка коровушку любит, очень любит». Здесь таким образом закладываются первые элементы понимания значения определенных языковых средств для выражения отношения к персонажу, о котором говорится в тексте.

Текст «Лиса Патрикеевна» дает возможность не только провести ту работу, о которой упоминалось выше, но и отметить разные стороны и резкий поворот в характеристике персонажа рассказа. Учительница ставит перед детьми вопросы: «Почему автор говорит о лисе: шубка тепленькая, рыльце тоненькое?», «Как он сначала описывает лису?» — «Хорошо», «Ласково», «Она красивая», — отвечают ребята. Учительница предлагает детям найти и другие слова, из которых видно, как автор описывает лису.

Затем учительница спрашивает: «Как потом автор описывает лису?» Дети отмечают изменение в характеристике лисы: «...да разбойница лиса: любит курочек...» Таким образом, внимание учащихся привлекается к использованию языковых средств, для того чтобы обрисовать персонаж рассказа разносторонне. Это какой-то шаг вперед в подходе к литературному тексту, обогащающий восприятие его детьми.

Во II классе можно глубже раскрывать идейный смысл произведения, его построение, можно сделать большой шаг вперед в понимании изобразительно-выразительных средств языка.



— Доступен ли идейный смысл художественного произведения второклассникам?

— Опыт экспериментального обучения показывает, что если с самого начала школьного обучения вести работу так, как об этом говорилось в нашей беседе, постепенно вести детей все вперед и вперед, развивать их, то во II классе многое становится возможным.

— Очень бы хотелось услышать, как следует понимать идейный смысл литературного произведения, его связь с композицией (построением). Может быть, показать это на примере какого-нибудь текста?

— Возьмем сказку Л. Толстого «Два брата». Учитель зачитывает ее в классе.

— Какие же вопросы и задания предлагают школьникам после чтения текста?

— Вопросы и задания следующие: с кем из братьев вы больше согласились бы? Почему? Выделите из сказки пословицы. Объясните, как вы их понимаете. Расскажите сказку.

— Как следовало бы расценить эти вопросы и задания? Ведут ли они детей в том направлении, о котором говорилось, т. е. служат ли восприятию и переживанию литературного произведения как художественной ценности?

— Первый вопрос («С кем из братьев вы больше согласились бы? Почему?») как бы затрагивает идею сказки. Однако он сформулирован так, что может увести детей в сторону от прочитанного произведения, подменить разговор о сказке спором о том, с кем из братьев следует согласиться и почему. Между тем идейный смысл произведения ясен: он заключается в правоте меньшего брата — в его смелости, решимости преодолеть любые трудности, жить полной мерой, а не прозябать. Рассуждения старшего брата даны как противопоставление пониманию жизни, которое отличает меньшего. Значит, дело вовсе не в том, с кем согласиться и почему.

— Вы говорили не только об идейном смысле произведения, но и о его построении, художественных образах.

— Содержание сказки «Два брата» можно было бы изложить в нескольких предложениях, сухих и лишенных какой бы то ни было образности. Но то был бы скелет, ничего общего не имеющий с текстом «Два брата», который наполнен живым биением мыслей и чувств старшего и меньшего братьев. Задание: расскажите сказку — как раз и ведет школьников к тому, чтобы превратить художественный текст в безжизненный скелет, и поэтому оно педагогически нецелесообразно. Противопоставление идеала, которого придерживается меньшой брат, мещанским жизненным правилам старшего выражено в виде противопоставления их суждений. Слова старшего проникнуты сомнениями, представлением о непреодолимых трудностях; слова меньшого — решимостью, готовностью преодолеть любые трудности.

Опыт показывает, что ребята сами подмечают такую противоположность. Тогда учителю следует поддержать догадку детей и своими репликами, не давая решения вопроса в готовом виде, вести их в нужном направлении. Лишь только удастся уловить идею сказки, дети разберутся и в ее построении. Здесь — чередование: «старший сказал», «меньшой сказал», затем рассказано, как жил меньшой брат и вслед за этим — как жил старший. В заключение — концовка с тем же чередованием: «старший брат говорит...», «а меньшой сказал...».

— Почему именно так построена сказка?

— Ее построение служит тому, чтобы облечь в художественную форму основное противопоставление идеала меньшого брата и воззрений на жизнь старшего. Еще ярче выступают образы старшего и меньшого братьев благодаря тому, что членение высказываний обоих братьев одинаковое: «первое дело...», «второе...» и т. д. Одинаковость членения с особой силой подчеркивает глубокое различие их содержания. Этому же служат и средства языка: лаконичность высказываний меньшого брата и растянутость, многословие старшего. Эти, а также другие приемы и средства создают образы двух братьев. И противопоставление, и построение сказки, и особенности языка как бы стягиваются к единому центру, каким является идейный смысл сказки: превосходство того понимания жизни, носителем которого является меньшой брат.

— Я не раз слышала, что изобразительное искусство якобы недоступно малышам, да и время жалко тратить на это. Лучше, дескать, если школьники выполняют дополнительные упражнения по русскому языку и математике. Никак не могу согласиться с такими суждениями. Нередко я наблюдала, как малышам пытаются привить нравственные нормы, правила, патриотизм путем

голых наставлений. Когда внимательно присматриваешься к детям, видишь, что прописные истины оставляют их равнодушными. Ребята выслушивают нравоучения, но от них не остается следа, чувства детей не затронуты.

— Благодаря тому что искусство действует не только на ум, но и на чувства школьника, оно служит воспитанию убеждений. Убеждения тем глубже, чем больше они опираются на чувство. Поэтому столь велика роль искусства в нравственном воспитании.

— К сожалению, приходится наблюдать, как учитель после рассматривания замечательной картины или чтения прекрасного литературного произведения старается сразу же навязать детям выводы для их поведения. Такой упрощенный подход к воздействию произведений искусства на нравственное развитие школьника совершенно неправилен. Путь от восприятия произведения искусства до поступков школьника очень сложен, но в конечном счете глубокое переживание становится побуждением к действию. Назойливое морализирование может только убить непосредственное переживание, которое возникло у школьника и могло бы принести желаемые плоды в формировании его морального облика, а следовательно, и в поведении, в поступках.

— В начальных классах ознакомление детей с изобразительным искусством ограничено самыми простыми видами восприятия репродукций немногих картин. Можно ли сделать больше? По моим наблюдениям, произведения изобразительного искусства привлекают ребят. Вероятно, надо использовать этот их интерес.

— Если есть возможность без ущерба для других предметов расширить круг произведений живописи, предлагаемых ребятам для рассматривания, отчего же не сделать этого, ведь изобразительное искусство представляет собой один из важных источников обогащения духовной жизни детей, ему присуща большая воспитательная сила.

— Нужна, вероятно, определенная последовательность в ознакомлении ребят с произведениями живописи, ведь они очень разные.

— Серьезное значение имеет различие жанров. Жанрами в живописи называют ее разновидности. Их различия определяются тем, что изображено на картине. Широкое распространение в наше время имеет жанр бытовой (его называют также жанровой живописью). Он характеризуется тем, что на картине представлено изображение повседневной жизни современников художника. Картины, относящиеся к данному жанру, помогают познавать и осмысливать жизнь людей в ее самых разнообразных проявлениях. Примерами этого жанра могут служить картины Репина «Бурлаки на Волге», Перова «Рыболов», Шевандроной «В сельской библиотеке».

— По-видимому, картины, относящиеся к бытовому жанру, наиболее близки школьникам и с них-то нужно начинать?

— Вы рассудили правильно. Однако картины данного жанра тоже требуют умения видеть.

— Что это значит?

— Можно смотреть, но не видеть. Люди нередко проходят мимо того, что могло бы духовно обогатить их. Их взгляд как бы скользит по поверхности. Картина может быть понята как произведение искусства, если подметить ее детали, ее построение, а не ограничиться схватыванием сюжета. Школьники будут постепенно продвигаться вперед в восприятии картин. Кроме стремления к художественным ценностям нужна наблюдательность, и учитель может много сделать для развития этого качества у школьников. Конечно, было бы неправильно специально тренировать умение наблюдать, но следует использовать те возможности, которые открываются в процессе учения. Наблюдательность можно развивать и на экскурсиях, и на уроках труда, и на многих других уроках. Но умение видеть детали картины, ее построение имеет специфические особенности, и учитель должен помнить о них.

— В начальных классах широкое распространение имеют настенные картины по развитию речи. Сейчас мне стало особенно ясно, что рассматривание этих картин очень мало используется для того, чтобы школьники продвигались в умении видеть детали и их взаимосвязь. Откровенно говоря, я и сама недооценивала эту возможность. Например, в I классе побуждала ребят лишь к тому, чтобы они рассказали содержание картины, выделили в ней главное.

— Восприятие и описание сюжета, конечно, нужно. Однако оно не только не страдает, а, наоборот, выигрывает, если ребенок подметит особенности элементов изображенного. Это

возможно уже в I классе. Вначале вопросы учителя сыграют существенную роль, а в дальнейшем будет возрастать самостоятельное рассматривание картины.

Посмотрим, как происходит выделение деталей на примере урока в I классе. Выполнение задачи развития речи здесь органически связано с детальным рассматриванием картины. Дело было во II учебной четверти, после того как школьники уже накопили некоторый опыт наблюдения.

На уроке использовалось наглядное пособие «Рыжая птичница». Птичий двор. Схватив курицу, лиса держит ее в зубах и удирает со всех ног. Индюшки, куры, утки бегут в разные стороны, некоторые из них взлетели. Петух взлетел на бочку и с перепугу кукарекает во все горло. В дверях появилась женщина, на ее лице — ужас.

События, изображенные на картине «Рыжая птичница», отличаются тем, что в них много стремительного движения. При внимательном рассматривании картины можно выделить малозаметные детали: перья, валяющиеся на земле, особенности бега лисы и др.

Некоторые высказывания детей следуют за вопросами учительницы. В своем большинстве наблюдения сделаны самостоятельно (в каждой строчке — высказывание отдельного ученика).

Лиса сильно бежит.

Она удирает со всех ног.

Она ноги выставила; переставляет их, когда бежит.

Лиса как бы подлетает передними ногами.

Уши прижаты, а хвост дыбом стоит.

Хвост развевается.

Хвост трубой.

У нее лапы расставлены в разные стороны.

Курица защищалась.

Вот на земле перья валяются.

Петух взлетел на бочку и закричал так громко, что бабушка прибежала.

Курицы разлетелись в разные стороны.

Индюшки поднялись в воздух.

— Этот отрывок урока убедительно показывает, как много можно сделать уже в I классе для того, чтобы дети энергично продвигались в наблюдении изображенного на картине. Такое продвижение подготавливает почву, в частности, для восприятия произведений изобразительного искусства.

Однако мне неясно: почему бы не начать сразу с произведений выдающихся художников, почему умение разбираться в деталях дети приобретают при рассматривании наглядных пособий?

— Более полный ответ на заданный вопрос может быть дан, когда мы будем говорить об особенностях изобразительного искусства. Сейчас, пожалуй, следует обратить внимание лишь на то, что наглядное пособие изготовлено специально для учебных целей. Оно, так сказать, рассчитано на малышей, а потому изображение событий упрощено. Эти особенности являются основанием к тому, чтобы наглядные пособия, изготовленные для развития речи, использовать и в целях продвижения школьников в умении наблюдать.

— Хотелось бы продолжить наш разговор о жанрах живописи. Это поможет нам, учителям, вести целенаправленно работу по ознакомлению школьников с изобразительным искусством.

— Один из очень распространенных жанров — это пейзаж, т. е. изображение природы или видов населенных пунктов и отдельных архитектурных сооружений. Широко известны пейзажи Левитана, в которых он воспекает русскую природу, пейзажи советского художника Нисского и др. Пейзажи можно и нужно включать в число произведений живописи, с которыми знакомятся младшие школьники.

— Не совсем понятно, почему так важно школьнику любоваться пейзажами, отображающими русскую природу. Дети, живущие в России, могут многое увидеть во время экскурсий, прогулок, поездок в лагерь, на дачу. Эти впечатления живее и ярче, чем созерцание пейзажа.

— Непосредственные впечатления от красот природы, конечно, могут быть очень яркими.

Общение с природой обогащает школьника, его чувства, его ум. Об этом мы уже говорили. Но было бы неправильно произведение изобразительного искусства рассматривать как наглядное пособие, которое может дать представление о природе, недоступной непосредственному

восприятию. В хорошо знакомой, даже примелькавшейся нам картине природы большой художник открывает новые грани ее красоты. Мы впервые восхищаемся тем, чего раньше и не замечали.

Убедительным примером может служить картина Левитана «Март». Сколько раз мы видели в природе ярко-голубое весеннее небо, снег, который уже поддается веянию весны, березки, олицетворяющие пробуждение природы под ласковыми лучами солнца! Но и детали, и их конкретное сочетание, и гармония цвета, созданные художником, не только отображают данный миг весеннего дня в его неповторимой прелести, но и пробуждают в нас радость, даже ликование. Мало того, картины учат нас (в самом возвышенном смысле слова) понимать и любить родную природу. А любовь к родной природе есть частица любви к Родине. Значит, и пейзаж может заключать в себе большую воспитательную силу.

— К сожалению, в воспитании младших школьников роль изобразительного искусства, музыки часто недооценивается.

— Вы совершенно правильно подчеркнули отрицательные стороны формального воспитания. Литература, изобразительное искусство, музыка служат мощными средствами воспитания лишь тогда, когда перед детьми раскрываются *художественные образы*, в которых воплощаются высокие мысли и чувства.

— Большое воспитательное значение имеют исторические картины. Хотелось бы поговорить и о них.

— В искусствоведении такие картины относят к историческому жанру. Они отображают важные события или быт людей, живших в прошлом. Художественное произведение, принадлежащее к этому жанру, насыщено значительным, нередко огромным общественным содержанием.

Изобразительное искусство отличается тем, что делает людей, природу, события, о которых оно рассказывает, *зримыми*: здесь запечатлевается одно мгновение, но мы видим его во всех деталях. Создается художественный образ, и он-то будит наши чувства, мысли...

— Когда говорят об искусстве, нередко особенно подчеркивают его роль в развитии чувств. Но ведь оно дает и знания о событиях, людях, природе. Это особенно ясно, когда речь идет о картинах исторического жанра или о пейзаже, отображающем незнакомую нам природу.

— Конечно, произведения изобразительного искусства дают нам и знания, но знания эти неотделимы от чувств, которые пробуждаются в нас, именно чувств эстетических. Произведение искусства приносит нам наслаждение, т. е. своеобразное переживание, возникающее при созерцании прекрасного.

— Эмоциональный отклик школьников, конечно, имеет свои особенности и оттенки в зависимости от содержания картины. Поделись наблюдениями, сделанными мной, когда третьеклассники в самом начале учебного года рассматривали репродукцию картины Перова «Рыболов». Замечу кстати, что на этой картине сценка из жизни изображена на фоне пейзажа (такое соединение жанров встречается довольно часто).

Так вот что говорили третьеклассники (приведу высказывания отдельных учеников одного и того же класса о природе, а затем о рыболовах).

«Раннее утро. Начинает всходить солнце, даже его еще нет, только лучи от него».

«На этой картине изображено раннее утро. Сквозь деревья проглядывает свет. На реке раскрываются белоснежные кувшинки. Стоит полная тишина».

«Солнце еще не взошло. Восток покрыт желтоватым туманом. Даже вода в реке какая-то розовая».

«Раннее утро. У берега плавают прекрасные белые кувшинки, они уже раскрыли свои большие лепестки. По берегу тина. Деревья на пригорке пронизывает утренний свет».

«Вдруг поплавок дернулся, и рыболов резко подался вперед. Лицо у него радостное... доброе».

«Рыбак застыл, ему кажется, что рыба дергает удочку. Рыбак любит свое занятие, он опытный. Недалеко от него сидит другой рыбак. Мне кажется, что он равнодушно относится к своему занятию».

«Рыболов поставил удочку и ждет, когда клюнет рыба. Он с таким большим напряжением ждет этого. На лице у рыбака улыбка, она такая радостная, даже кажется, что он в любой момент нырнет за рыбой».

— Знаменательно то, что вчерашние второклассники улавливают соотношение света и тени на картине («Сквозь деревья проглядывает свет»; «Начинает всходить солнце, даже его еще нет, только лучи от него»). Внимание детей привлекают не только цвета, которые находят на картине, но и цветовые оттенки («Восток покрыт желтоватым туманом»; «Вода в реке розовая»).

— Это качество наблюдалось и при рассматривании младшими школьниками репродукции картины Шишкина «Дубы». Приведу высказывания двух школьников: «Светит солнце, и оно освещает весь лес и поляну. А под деревьями тень. Солнце светит, и от этого трава кажется золотистой». «Ярко освещена трава. На поляне солнечно, и на деревьях отблески. Небо светло-розовое от солнца».

— Таким образом, дети сделали большой шаг к пониманию светотени, которая является одним из важных выразительных средств живописи.

То же самое можно сказать и о восприятии детьми тонких цветовых оттенков, а также их зависимости от освещенности предметов солнцем.

— Надо признаться, во время нашей беседы закрадывалось сомнение, нужно ли вдаваться в такие детали, не лучше ли ограничиться тем, чтобы школьники поняли сюжет картины. Теперь, прослушав высказывания детей, которые всего лишь два года учились в школе, я увидела, как их поднимает духовно мир искусства.

— Младшие школьники продвигаются и дальше в восприятии живописи. Если во II и III классах дети смотрели картины Перова, Васнецова, Левитана, Поленова, то в следующем году мы сочли возможным ознакомить их с полотнами Репина. Благодаря большому продвижению школьников в общем развитии и накопленному опыту в рассматривании картин они смогли правильно воспринять такое сложное произведение, как «Бурлаки на Волге».

Дети, конечно, говорили о том, как правдиво Репин показал невероятно тяжелую жизнь трудового народа до революции. Но школьники не ограничились этим. Бурлаков — одиннадцать, и каждый из них какой-то особенный, не похожий на других, каждый по-своему несет тягостное бремя. Вот четвертый справа: он тянет уже из последних сил, скрестил руки и совсем пригнулся к земле. Его лицо, темное от загара, глаза и полуоткрытый рот выражают напряжение, дошедшее до предела, и муку. А вот в центре совсем молодой бурлак: ему непривычна эта тяжелая работа, ступает он неловко, отчего ему еще труднее: вместо того чтобы опустить руки вниз, как бывалые бурлаки, держит руками лямку, с которой ему неловко; на лице написана усталость, а в то же время протест. Больше всего ребята говорили о втором слева. Этому бурлаку тоже тяжело, но работа не сломила его. Его руки свободно опущены, шаг размерен. Лицо выражает не отчаяние и муку, а глубокую думу.

— Конечно, то, что дети так глубоко прониклись этим чудесным произведением высокого искусства, совершенно замечательно. Это еще и еще раз доказывает, как много можно сделать в начальных классах такого значительного, о чем и не снится, когда ребят не приобщают к подлинному искусству, а все внимание учителя поглощено привитием умений и навыков по русскому языку и математике.

— О недостатках начального обучения вы судите, пожалуй, с некоторым преувеличением, но по существу вы правы.

— Хотелось бы вернуться к уроку, на котором дети смотрели картину Репина. Когда ребята высказались о картине, учительница рассказала им, как пристально изучали Репин и другие великие художники жизнь, которую они отображали на своих полотнах. Задумав картину «Бурлаки на Волге», а впоследствии работая над ней, Репин ездил на Волгу, жил с бурлаками. Он не только наблюдал их труд и быт, но, общаясь с бурлаками, старался проникнуть в их внутренний мир, в их думы и чувства.

Рассказ учительницы сразу после свежего впечатления от картины раскрыл перед детьми очень важную грань творческого процесса.

— Изобразительное искусство и музыка имеют то общее, что воздействие на человека происходит через художественные образы. В музыке художественный образ создается звуковыми средствами. Важнейшей основой музыкального произведения является мелодия, т. е. законченная по построению последовательность звуков, которые объединены между собой в определенное целое.

— В практике начальных классов иногда наблюдается отсутствие интереса школьников к урокам музыки. Когда я пыталась найти причину такого отношения детей, возникла мысль, что в методике обучения не все благополучно.

— Думаю, ваше предположение правильно. Например, одним из важнейших элементов эстетического воспитания можно сделать хоровое пение, если обучение исполнению песен соединить со слушанием музыки.

— Как это «соединить со слушанием музыки»?

— Необходимо специальное прослушивание музыки, когда пьесы исполняются на фортепьяно, если учитель владеет инструментом, или с помощью магнитофона, проигрывателя.

— Слушание музыки очень помогает и обогащению детей эстетическими чувствами, и формированию художественного вкуса, и исполнению песен. Опыт работы, которая дала высокие результаты, описан в книге Т. Л. Беркман и К. С. Грищенко «Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению» [Беркман Т. Л., Грищенко К. С. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению / Под ред. Л. В. Занкова.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961].

— К сожалению, в начальных классах обучение пению часто рассматривается очень узко: только как овладение некоторой суммой певческих навыков, без связи с развитием школьников. Мешает и то, что на детей, не обладающих музыкальным слухом, смотрят как на безнадежных.

— Отсутствие музыкального слуха является как бы оправданием тому, что певческие навыки плохо усваиваются. Однако при правильно поставленном обучении большие успехи делают даже те ученики, которые на первый взгляд кажутся совершенно неспособными к овладению певческими навыками и почти безнадежными в смысле музыкального развития.

— Я поняла так, что необходимым условием интенсивного продвижения детей в овладении певческими навыками служит работа над музыкальным развитием школьников и над их общим развитием.

— Это верно! А музыкальные занятия в свою очередь способствуют общему развитию школьников не только своим специальным содержанием, но и тем, что эти занятия требуют целеустремленности, сосредоточенности, самоконтроля. Пение и слушание музыки доставляют эстетическое наслаждение школьникам, облагораживают их.

— Развитию детей способствует переживание красоты музыки. Но это не исключает необходимости сообщения детям некоторых сведений о музыкальных произведениях, а также о композиторах.

— Не только не исключает, а наличие у детей таких знаний является одним из условий эстетического наслаждения. Если ребенок не умеет слушать музыку (а для этого нужно обладать, в частности, хотя бы некоторыми сведениями об особенностях музыкальных произведений), его восприятие музыки будет обеднено.

Практика обучения показала, что уже первоклассники при правильной постановке музыкальной работы различают пьесы веселые, радостные и грустные, печальные. Второклассники улавливают характерные особенности ритмического строения вальса, сопоставляют вальсы, написанные разными композиторами (Чайковским и Григом), различают контрастные части в произведении.

— Уроки музыки, как правило, ведут специалисты. Учитель же, который ведет данный класс, не вникает в постановку музыкальной работы. Да и нужно ли это? Ведь надо обладать специальными знаниями, чтобы разобраться в различного рода музыкальных занятиях.

— Разумеется, не каждый учитель может вторгаться в специальные вопросы методики музыкальных занятий. Это не исключает, однако, связи музыкальной работы с приобщением школьников к ценностям изобразительного искусства и художественной литературы, практического решения вопросов эстетического воспитания.

### **Беседа восьмая. Обучение и развитие**

— В предшествующих беседах были раскрыты особенности педагогического подхода к школьникам, которые должны быть присущи современному начальному обучению и призваны обеспечить высокую его эффективность для общего развития детей. Были вскрыты недостатки традиционной системы обучения. Приводились некоторые психологические данные, обосновывающие целесообразность применения новых способов деятельности учителя. Хотелось

бы подробнее узнать о результатах обучения, проводившегося в соответствии с рассмотренными рекомендациями, об отличии этих результатов от тех, которые достигаются в развитии детей при традиционной методике.

— Вопрос важный. Он к тому же предполагает раскрытие путей поиска нового в педагогике. На этот вопрос дает ответ обширный и разносторонний фактический материал, собранный в процессе экспериментально-педагогического исследования. Было изучено развитие наблюдательности, мышления, практических действий, нравственных и эстетических чувств, волевых качеств, черт характера младших школьников, обучающихся в разных педагогических условиях.

— Как обширно и сложно подобное исследование! Оно, видимо, должно включать немало крупных теоретических и практических вопросов.

— Несомненно. Ведь, для того чтобы достигнуть коренного улучшения работы школы над развитием детей, надо выяснить, какова зависимость развития от построения обучения, т. е. от его содержания, методов, от методики учебных предметов. Полученные нами в ходе многолетнего исследования результаты позволяют раскрыть важные стороны этой проблемы.

— Вы назвали те области психической деятельности детей, развитие которых было подвергнуто специальному изучению. Что определило именно такой выбор?

— Начнем с наблюдательности. В наблюдении того или иного предмета, явления главным, основным является восприятие — это непосредственная связь с внешним миром: в сознании ребенка отражается то, что он видит. Значит, очень важно, чтобы школьник мог подметить в окружающих предметах и явлениях их характерные особенности. Ведь можно смотреть, но не видеть; в таких случаях человек многого не замечает. Такая своеобразная слепота к окружающему обедняет духовный мир, делает его однобоким. У человека, обладающего ограниченным кругом собственных наблюдений, происходит крен в сторону словесных рассуждений. Такой человек может о многом рассказывать, судить, но его познания не имеют прочной почвы в наблюдениях. Это нетрудно обнаружить: стоит задать конкретный вопрос о самых обыденных явлениях, и сразу обнаруживается, что «наглядный опыт» (если можно так выразиться) человека отличается чрезвычайной поверхностностью.

— Недаром великие ученые столь высоко ценили наблюдательность и сами обладали этим качеством в огромной степени. Создатель теории происхождения видов Чарльз Дарвин в автобиографии пишет: «Я не отличаюсь ни большой быстротой соображения, ни остроумием... С другой стороны, благоприятным для меня, как я думаю, обстоятельством является то, что я превосхожу людей среднего уровня в способности замечать вещи, легко ускользающие от внимания, и подвергать их тщательному наблюдению» [Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера. (Автобиография.) // Дневник работы и жизни.— М.: Изд-во АН СССР, 1957, с. 149–150].

На фасаде здания научно-исследовательского института, которым руководил создатель теории условных рефлексов Иван Петрович Павлов, по его указанию была сделана крупная надпись: «Наблюдательность, наблюдательность и наблюдательность». Тонкая наблюдательность принадлежит к числу ценнейших качеств педагога. От взора наблюдательного учителя не скроются даже тончайшие проявления радости, окрыленности, изумления, сомнения, страха, смущения и других душевных движений школьников. Учитель, который не замечает всех этих проявлений, не станет подлинным наставником своих питомцев, не сблизится с ними. Но пойдем дальше! Художник, писатель, рабочий, инженер, артист — как им всем нужна наблюдательность, и именно тонкая наблюдательность!

Если наблюдательность хорошо развита у школьника, он очень много получит от экскурсий, подметит особенности предметов на наглядных пособиях, привлекаемых к уроку. И наоборот, если наблюдательность плоха, школьник может смотреть «во все глаза», но увидит очень мало.

— На первый взгляд может показаться, что для овладения знаниями и навыками по русскому языку наблюдательность не нужна, ведь здесь школьник имеет дело со словами, а не с предметами. Мы будем, однако, судить об этом иначе, если обратимся к школьной действительности. Вот школьник изучил правописание глухих согласных в середине и на конце



слова. При написании самых разнообразных слов ему приходится применять изученное правило. Чтобы применить его в нужном случае, надо «высмотреть» в слове данную орфограмму — есть она или нет. А в математике! Вспомните хотя бы пресловутые ошибки при умножении и делении чисел с нулями! Обычно такие ошибки объясняют слабостью внимания. Но, кроме этой причины, большое место занимает низкий уровень наблюдательности.

— Какими же способами изучалось развитие наблюдательности и других сторон психической деятельности детей? (Излагаемые далее в беседе данные об изучении развития наблюдательности, мышления и практических действий у школьников не приводятся, поскольку они содержатся в монографии «Обучение и развитие», см. главы VII–IX. Из текста беседы приводятся лишь данные, характеризующие эмоционально-волевые качества учащихся, развитие потребности в познании.— *Сост.*)

— Очень важно, что в процессе обучения по экспериментальной системе вырабатываются ценные черты характера школьников. Этим ученики экспериментальных классов также отличаются от своих сверстников, обучающихся по традиционной методике. Вот один из фактов. Когда ученики обычных классов выполняют задание по отбору геометрических фигур по образцу (при исследовании мышления), в их поведении часто видны неуверенность, стремление получить помощь извне, быстрый отказ от принятого способа решения при отсутствии одобрения со стороны педагога.

Очень часто учащихся обычных классов можно было сбить необычным тоном вопроса: «А ты уверен, что эту фигуру отобрал правильно?» После такого вопроса ученик сразу отказывается от первоначальных правильных замыслов.

Школьники из экспериментального класса ведут себя совершенно иначе: в их действиях чувствуется уверенность.

— Эти данные убедительно доказывают, что экспериментальное обучение приносит высокие результаты не только в умственном развитии, но именно в общем развитии детей. Если у школьника складываются желательные черты характера — это залог его успешного учения и правильного поведения.

— Я бы добавила, что рост гармонического и сильного характера не ограничивается годами школьного учения. Это очень существенно и для всей дальнейшей жизни человека: для его трудовой и общественной деятельности, для личной жизни, жизни в коллективе.

— Может быть, есть еще наблюдения, свидетельствующие о росте личности школьника?

Интересно было бы узнать о них.

— Следует отметить, что ученики экспериментального класса всегда старались обосновать свои действия. Причем они обосновывают тот или иной отбор фигур не потому, что их спрашивает педагог, а потому, что это их внутренняя потребность.

А если им не удавалось словесно сформулировать объяснение своих действий, они смущались, считали задачу выполненной не до конца. Напротив, многих учащихся контрольных классов совершенно не смущало, что они не могут привести доводов в обоснование своего решения. Без побуждения со стороны педагога они этих доводов порой и не искали.

Существенные различия между школьниками экспериментальных и обычных классов выявлены также в развитии самоконтроля.

На более высоком уровне, когда самоконтроль включен в процесс выполнения действия, оказались 86% учащихся экспериментальных классов и лишь 25% школьников обычных классов.

— В высшей степени существенно, что у школьников экспериментальных классов возникает стремление к познанию, к выполнению трудных заданий. Приведу факт из жизни экспериментального класса. На уроке знакомятся с дробями. Учительница предлагает к  $\frac{21}{100}$  прибавить... (не говорит, сколько). Возгласы школьников: «Интересно как!» Учительница: «Прибавить  $\frac{19}{100}$ ». Вызванный ученик отвечает: « $\frac{40}{100}$ ». Возглас с места: «Здорово как!» Дети от удовольствия улыбаются. Работа идет дальше с таким же подъемом. Но тут прозвенел звонок, возвещающий окончание урока. Возгласы школьников: «Ой, как интересно!», «Нина Михайловна, мы все успели сделать?» Учительница отвечает, что немножко не успели. Школьники просят продолжать работу во время перемены.

Приведенный факт типичен для экспериментальных классов. Учителя, которые посещают уроки в этих классах, с удовлетворением отмечают стремление к знанию, которое характерно для учеников. Глубокая заинтересованность содержанием урока, лес рук, свидетельствующий о желании поделиться своими соображениями, умные вопросы, в которых выражается желание выяснить то, что осталось не до конца понятным,— все говорит о внутреннем побуждении к учению.

— Не накапливается ли утомление от одного дня к другому? Если школьник увлечен познанием, выполнением трудных заданий, он может не замечать усталости, а ведь на самом деле она существует.

— Снятию утомления, видимо, в значительной мере способствует и само построение учебного процесса на уроке, его атмосфера?

— Безусловно. Для экспериментальной дидактической системы важно прежде всего, чтобы дети в процессе учения жили полнокровной жизнью.

— Это значит, что надо насытить учебную деятельность школьников обширным и разносторонним содержанием, пробудить и должным образом направить их активность?

— Что касается содержания, надо понимать его обширность и разносторонность правильно — так, как мы об этом уже говорили при обсуждении принципов экспериментальной дидактической системы и программ. Слово «активность» часто употребляется применительно к учебной деятельности школьников. Однако это слово нуждается в расшифровке, поскольку активность может быть разная. Активность школьников часто вызывают и поддерживают специальными приемами. Такие приемы известны под именем проблемного обучения, активизации мыслительной деятельности, организации самостоятельной работы школьников и т. п. Подобная активность, конечно, лучше, чем ее отсутствие. Мы, однако, имеем в виду нечто другое, а именно формирование потребности в познании.

— А приводит ли потребность в познании к активности в учебной деятельности школьников? Может быть, и нельзя обойтись без специальных приемов?

— Потребность в познании относится к числу духовных потребностей человека. Наличие у человека потребности означает, что он испытывает нужду в чем-то. Потребность становится неотъемлемой частью жизни человека, и он стремится удовлетворить ее. Человек активно действует, но теперь активность вызывается не особыми приемами извне, а проистекает из внутренней побудительной силы, какой обладает потребность.

— Поскольку мы заговорили о потребностях, следует сразу же сказать, что существуют также и иные духовные потребности, на которые надо опираться для достижения желаемого результата учения, например потребность в общении. Мы выдвигаем потребность в познании на первое место, поскольку познавательная деятельность школьника занимает выдающееся место в учении. Экспериментальная методика имеет в виду формирование духовных потребностей как внутренней побудительной силы в процессе учения.

— Я хотела бы представить себе, как строить методику самого урока с тем, чтобы ярче проявлялись эмоционально-волевые особенности, которые бы позволяли судить о степени их развития.

— Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно предварительно остановиться на роли эмоциональных переживаний школьников в процессе учения.

— Конечно, эмоциональные переживания — иначе можно сказать, чувства — есть у ребенка любого возраста. Они обнаруживаются и в быту, и в игре, и в учении. Значит, учитель в своей практической работе должен просто опираться на них или, даже того более, использовать их для успешного овладения знаниями и навыками.

— То, о чем вы сказали, разумеется, нужно. Однако можно сделать нечто большее и в практической работе учителя, и при научно обоснованном построении методики. В методике обучения заключена большая сила, поскольку именно она доводит дидактические принципы и содержание программы до детей в процессе повседневной учебной работы. Методика может не только опираться на эмоции школьников и использовать их, но и формировать, развивать эмоциональную жизнь детей.

— В обычной методике — как при старых, так и при новых программах — это, к сожалению, не предусматривается. Я не встречала таких приемов, которые имели бы в виду не только мышление школьников, но и эмоциональные переживания. В лучшем случае лишь упоминается вскользь об эмоциях.

— Для методики очень важно различие форм эмоций, а также их видов. Эмоции отличаются полярностью: они как бы тяготеют к одному или другому полюсу, обладают положительным или отрицательным знаком. Примерами могут служить, с одной стороны, радость, сочувствие, восхищение, с другой — угнетенность, злоба, отвращение. Различают также виды эмоций: интеллектуальные, нравственные, эстетические и др. Особенно важны интеллектуальные эмоции, возникающие при умственной работе.

— Но ведь и другие виды эмоций играют значительную роль в учении школьников — такие, как нравственные, эстетические.

— Очень хорошо, что Вы обратили внимание на этот момент. Когда я говорил об особом значении интеллектуальных эмоций, то хотел лишь подчеркнуть их выдающуюся роль. Нравственные эмоции, не говоря уже об эстетических, действительно призваны внести много положительного в учебную деятельность школьников. Например, отвращение к обману в его любой разновидности способствует тому, чтобы школьники честно и добросовестно выполняли учебные задания, общественные поручения.

— Да! Нечего душой кривить — ведь не столь редки случаи, когда школьники ради хорошей отметки списывают сделанное соседом или пользуются подсказками товарищей. Подобные явления говорят о существенных недостатках нравственного развития, а в то же время наносят немалый вред подлинному овладению знаниями и навыками.

— От методики обучения зависит во многом формирование в должном направлении нравственных эмоций, нравственного сознания и поведения, их развития.

Однако вернемся к вопросу, поднятому в ходе нашей беседы, — о способах и приемах, которые служат развитию эмоциональной жизни школьника. Разработанная нами методика дает простор для развертывания интенсивной, содержательной и разносторонней деятельности школьников, для развития их ума, эмоциональной жизни, воли.

Возьмем материал о мягком знаке на конце и в середине слова. Согласно традиционной методике, они изучаются отдельно, при активной роли учителя. Ученики лишь повторяют вслед за ним последние согласные, а затем на слух различают мягкий согласный в произносимых учителем словах и т. д.

— К этой методике я привыкла за долгие годы работы, она мне хорошо знакома. В чем же отличие методики, предлагаемой Вами?

— В наших экспериментальных классах материал о мягком знаке в середине и на конце слов изучается совместно.

— А какие преимущества дает такое изучение? Мне кажется, что разделение этих вопросов способствует основательности усвоения.

— Учтите, что обстоятельность достигается не столько многократными повторениями, сколько пониманием, внутренним побуждением, эмоциональным отношением. Совместное изучение открывает широкое поле для сопоставления слов с мягким знаком на конце и в середине слов, привлечения разнообразного языкового материала. Приведу один из моментов урока. После упражнений по узнаванию согласных, где мягкость обозначается мягким знаком, дети придумывают слова, в которых имеются мягкие согласные *л, н, р, с* в середине и на конце слов. Правильные ответы учительница записывает на доске. Появляется большое количество слов. Раздаются возгласы ребят: «Ой, сколько слов с мягким знаком!», «А я и не думала, что так много слов с мягким знаком!» Хотя дети и не говорят об этом, но интонации выражают их восхищение богатством русского языка.

— Из этого примера ясно, что существуют такие приемы, которые способствуют пробуждению эмоций школьников. Учителя могут многое сделать, чтобы на уроке интенсивно развертывалась и мысль школьников, и их эмоции.

— Есть такие, незначительные на первый взгляд, штрихи, которые создают у ребят радостное настроение, а это — равно как и положительные эмоции — способствует работе мысли. Сошлемся еще раз на уже упоминавшийся урок. Дети получают задание прочитать предложение: «Петя ставит стул в угол». Читают. Учительница спрашивает: «А можно сказать так: «Петя ставит стул в уголь?» — «Нет! Это будет нехорошо. Он запачкается!», «А зачем ставить стул в уголь? Так не делают!» — весело отвечают ребята. Такое сопоставление неожиданно. На лицах детей — удивление. Их внимание обострилось, и они с удовольствием приступают к изучению материала. Интеллектуальная деятельность разворачивается в атмосфере духовного подъема, а это залог интенсивного развития потребности в познании.

— А в чем конкретно можно видеть проявление нравственных чувств школьников экспериментальных классов? Этому нам недостает, чтобы иметь разностороннее представление о духовном росте школьников.

— Экспериментальная система приносит свои плоды также в формировании нравственных чувств и волевых качеств детей. Возьмем внеклассную работу. Нередко эта работа проводится так, что на долю самостоятельной деятельности школьника остается очень мало. В качестве примера можно привести хотя бы изготовление монтажей и выпуск классной стенгазеты. Педагог боится, что заметки, написанные детьми самостоятельно, окажутся нескладными, что дети дадут не те заглавия, подберут не те картинки, какие нужно. Словом, внимание учителя привлекает результат (какой получится монтаж), а не процесс работы и его педагогический результат. Педагог старается, чтобы все было гладко, без шероховатостей. Но поскольку маленькие школьники не могут сделать все вполне гладко, то взрослые предлагают готовые формулы, а школьникам остается заучить их и затем произнести или написать. Или педагог рассказывает, как нужно провести то или иное мероприятие, а дети выступают в роли исполнителей и вносят только какие-то отдельные элементы своего.

— Заученные слова, не затрагивающие сердца школьника, и то, что он делает только по указанию педагога, не могут привести к таким глубоким сдвигам в его личности, которые являются его подлинным достоянием и останутся на всю жизнь.

— Не следует забывать, что формирование человека пройдет множество ступеней. Начальные ступени очень далеки от той перспективной цели, к которой стремится воспитатель. Но если эти ступени достигнуты путем самостоятельной мысли и живого чувства, в этом верный залог достижения цели.

— А хорошо ли, когда работа, вышедшая из рук детей, страдает недостатками? Мы должны давать образцы, на которых дети могут поучиться. Вначале помощь учителя может быть значительной, затем она будет все меньше и меньше. В конце концов школьники смогут сами выполнить работу.

— Думаю, что предоставлять слишком рано детям самостоятельное выполнение работы не следует. В этом деле надо соблюдать строгую постепенность.

— Будем говорить конкретно. Что значит «слишком рано»? Если вести детей на помочах вплоть до IV класса, то три года будут потеряны для подлинного воспитания ребенка. Подлинное — это такое воспитание, когда не только выполняются требования педагога, но происходит органический рост личности школьника, его духовной жизни.

Нравственное развитие детей обнаруживается и во взаимоотношениях с товарищами. Очень существенно отдать себе отчет в том, что подлинный нравственный рост школьника происходит не в результате скучных назиданий и повторения прописных истин, а в самой гуще жизни детей.

— Если в руководстве детским коллективом педагог свободен от формализма, вопросы морали постоянно встают в связи с учением, с жизнью детей в школе и вне ее, притом эти вопросы решаются в итоге раздумий над разными, порой сложными случаями. Воспитание подлинной правдивости и искренности в детях неразрывно связано с чувствами и мыслями по поводу того, как надо поступать.

Послушайте отрывок из записи классного собрания (начало учебного года в III классе). Выборы старосты. Обсуждается кандидатура Наташи С.

Н и н а Х. Мне кажется, Наташа очень достойна быть старостой. Она и мальчиков остановит.  
В и т я М. У нее очень плохое качество есть — она неправду часто говорит.  
А н д р ю ш а С. Это давно было!  
В а л я М. Она ведет себя серьезно.  
А н д р ю ш а С. Она смеется.  
У ч и т е л ь н и ц а. Можно иногда и посмеяться, но в общем вести себя серьезно.  
В и т я. Я часто бывал у нее дома. Она не слушается.  
Н а т а ш а С. (*Все время поворачивается к тому, кто о ней говорит.*) Ну, уж и не слушаюсь!  
Переходят к обсуждению кандидатуры Оксаны Д.  
Б о р я Н и к. По-моему, она может быть хорошим старостой.  
У ч и т е л ь н и ц а. Почему?  
Б о р я Н и к. Она уже была командиром звездочки. Тех ребят, которые плохо учились, она заставляла работать.  
У ч и т е л ь н и ц а. Очень хорошее качество.  
Б о р я Н е м ч. Вот мне помогла, когда я плохо писал.  
В и т я М. Она помогала ведь только ребятам своей звездочки.  
Б о р я Н и к. (*Возмущенно.*) Почему же Оксана должна всем помогать?!  
У ч и т е л ь н и ц а. Ей поручили звездочку, она и помогала ребятам из этой звездочки.  
И г о р ь Л. Она уж чересчур требует! (*Все смеются.*)  
Я р о с л а в К. Мы с Андреем лучше всех знаем ее характер. Вот сидишь, ничего такого не делаешь, а ей все не так!  
(*Улыбается. Оксана смеется.*)  
У ч и т е л ь н и ц а. Вот вы говорите, а сами улыбаетесь,— значит, никто на Оксану не обижен!

На первый взгляд может показаться, что обсуждение кандидатуры какое-то нестройное, «не по правилам». Однако ценно здесь то, что ребята говорят искренне и прямо. Они задумываются по поводу качеств своих товарищей, задумываются по-настоящему. Дети далеки от того, чтобы просто поскорее отделаться от нудной процедуры выбора старосты, как, к сожалению, нередко бывает.

— Да! Нелегкое это дело — говорить о недостатках товарищей, друзей перед всем классом. Еще труднее, пожалуй, принимать это как должное. Не обходится, конечно, и без огорчений. Но прямота и искренность в конце концов побеждают — конечно, в том случае, если дети в коллективе действительно спаяны интересами общей жизни.

— Дружба и товарищество принадлежат к числу желанных качеств детского коллектива. Но как многогранны их проявления, сколько трудных вопросов встает, как переплетаются радости и огорчения! Это ведь сама жизнь!

## Беседа девятая. Труд учителя, его творчество

— Как формируется учитель, как достигается высокое педагогическое мастерство? Можно ли предсказать, что у одного имеются данные для успешной деятельности в качестве педагога, а у другого этих данных нет?

— Для того чтобы такое предсказание могло быть сделано, надо располагать большим фактическим материалом. Здесь и прослеживание работы одних и тех же учителей на протяжении многих лет, и специальное психологическое изучение характерных черт учительской профессии, и многое другое. К сожалению, такого материала очень мало.

— Чтобы успешно выполнить поставленные задачи, учитель должен обладать глубокими знаниями, хорошей педагогической подготовкой, высокой общей культурой.

— А нет ли такого материала, который свидетельствовал бы о том, как сами учителя судят о качествах, необходимых для успешной педагогической работы?

— Такой материал собран Ф. Н. Гоноболиным и освещен в его «Книге об учителе» [Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе.— М., 1965]. Автор этой книги провел опрос значительного количества учителей, воспитателей школ-интернатов, директоров и завучей школ. Всего было получено 82 письменных ответа на вопрос: какое качество личности вы считаете главным показателем педагогических способностей? В полученных ответах наиболее часто называются такие качества, как любовь к своему делу, интерес к работе с детьми (11 ответов); любовь к детям (8); способность понимать детей (7); высокая общая культура, общая эрудированность, солидные педагогические знания (7); способности к преподаваемому предмету, хорошее знание его, интерес к нему (7); способность передавать другим знания (5).

— Тот перечень, который приведен в книге Ф. Н. Гоноболина, это, конечно, лишь очень приблизительное и, я бы сказала, общее определение качеств, необходимых учителю. Возьмем, к примеру, способность передавать другим знания. Даже на первый взгляд видно, что эта способность включает ряд качеств: тут и желание делиться своими знаниями, и умение изложить их достаточно четко, и умение организовать внимание школьников, и др. Теперь, я думаю, уже вполне понятно, что вопрос о качествах, необходимых учителю, нуждается в обстоятельной разработке.

— В педагогической и общей печати часто указывают на то, что надо значительно усилить вооружение учителей знаниями в области тех наук, основы которых преподаются в школе. Говорят, что увеличение научного багажа учителя является чуть ли не самым главным условием повышения качества знаний школьников и роста авторитета в глазах учеников.

— Конечно, учитель должен обладать достаточными познаниями по тем предметам, которые он преподает. Однако, принимая эту истину, было бы неправильно недооценивать вооружение будущего учителя педагогическими и психологическими знаниями. Эти знания дают возможность учителю сделать учебный материал подлинным достоянием школьника. На своем веку я видела учителей начальных классов, которые, обладая вполне достаточными познаниями по русскому языку, математике и по другим предметам, а также по методике их преподавания, тем не менее терпели большие неудачи в своей учительской работе.

— Чем же это объясняется?

— В таких случаях объяснение ищут в том, что у человека нет данных для учительской работы, или в том, что он не любит своего дела, не любит детей.

— Значит, у такого учителя дело идет плохо потому, что самой природой он не наделен необходимыми педагогическими качествами?

— Вы так заострили вопрос, что он уже предрешает отрицательный ответ. Конечно, учителями не рождаются. И даже такие качества, как любовь к детям и к учительскому труду, можно воспитать, за исключением, разумеется, тех случаев, когда молодого человека привлекает другая профессия. Вспомним мудрые слова А. С. Макаренко: «Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить».

— Следовательно, причина неудач учителей кроется в том, что их плохо готовят?

— Не во всех учебных заведениях подготовка учителей ведется на должном уровне. Бывает она выше среднего уровня, бывает ниже. Но при всем том есть общие недостатки. Один из главных недостатков заключается в том, что педагогика и психология недостаточно связаны с практикой обучения и воспитания школьников. Эти предметы изучаются в педагогических учебных заведениях, но они слабо помогают пониманию процесса повседневной работы учителя. Такие же недостатки свойственны и повышению квалификации учителей.

— Хорошо было бы увидеть эти недостатки на примере разбора урока.

— За примерами ходить далеко не придется. Вот открытый урок математики в I классе очень хорошей школы. Присутствуют преподаватель педагогики педучилища, методист областного института усовершенствования учителей, директор школы и его заместитель, учителя из других школ. Дети выполняли задания на сложение и вычитание в пределах 20. Были, в частности, такие задания (привожу их в формулировках учительницы): «Найти ответ, в котором не хватает одной единицы до 20», «Найти ответ, к которому надо прибавить 2, чтобы получилось 20», «Придумай пример на сложение, в котором получился бы ответ 20». Затем учительница сказала: «Будем решать очень трудный пример. Я задумала число, прибавила 10, получилось 15» (вывесила таблицу, на которой написано столбиком  $x + 10 = 15$ ;  $10 + x = 15$ ). В процессе выполнения задания вызванные ученики предлагают два способа: 1) из 15 вычесть 10 и 2) к 10 прибавить 5. «Как же так получается?» — спрашивает учительница. «От перестановки чисел местами результат не изменится», — отвечает вызванный ученик. После устного решения простой задачи детям было предложено решить 7 примеров на сложение и вычитание ( $14 + 4$ ,  $18 - 8$ ,  $16 - 6$  и др.).

Затем школьники составляли задачу по следующим данным: мальчик купил тетрадь за 2 коп. и книжку, которая стоила на 8 коп. дороже, чем тетрадь. Числовые данные и их соотношение были изображены на плакате, который учительница прикрепила к классной доске. От детей требовалось составить два варианта задачи: в одно действие и в два действия, затем решить ее письменно. Ученики по вопросам учительницы повторяли условие задачи, разбирали ее, а затем решали. Наконец, учительница раздала школьникам конверты с содержащимися в них заданиями. Задания были разные, рассчитанные на сильных и слабых учеников. Дети должны были писать на карточках только ответы.

— Когда я послушала ваш рассказ, у меня возник ряд вопросов, связанных с тем, о чем мы уже говорили в начале сегодняшней беседы: используются ли данные педагогики и психологии и как используются для того, чтобы разобрать урок? Как связаны эти данные с вопросами методики учебного предмета? В какой мере стало правилом для учителя детально обдумывать каждый урок?

— Я не буду сразу отвечать на ваши вопросы «да» или «нет», а расскажу кратко о том, как происходил разбор. Затем мы вместе сделаем вывод.

Учительница разъяснила цель урока. Она заключалась в том, чтобы проверить и закрепить знания и навыки по сложению и вычитанию, а также несколько углубить их. В связи с этим немного усложнились примеры и задачи. Отдельные задания давались в разных вариантах — для сильных и слабых школьников.

— Очень существенно узнать, что говорили методист и преподаватель педагогики, ведь их высказывания должны были помочь разобраться в тех плюсах и минусах, которые характеризуют данный урок.

— Говорилось о том, что общие дидактические требования выполнены: все ученики вовлечены в работу, дисциплина была хорошей. В качестве положительных черт урока отмечалось также, что применялись наглядные пособия, что речь учительницы ясная, четкая. Было сделано критическое замечание, касавшееся однообразия примеров, которые предлагались детям. Методист, преподаватель педагогики и учителя довольно много говорили о том, что урок заставляет ребят думать, что вопросы стимулировали мышление детей.

— Каков же итог? Что получили учителя в результате посещения открытого урока и его разбора?

— В нескольких словах итог можно сформулировать так: «Тебе показали, как надо проводить урок, так и делай!»

— Ну что ж! Может быть, это и правильно? Ведь надо учиться на хороших образцах.

— Конечно, учиться необходимо. Но учиться-то можно по-разному. И результат получится неодинаковый. Характерно то, что во время обсуждения урока ни преподаватель педагогики, ни методист не создали таких условий, которые способствовали бы настоящему обдумыванию происходившего на уроке. А ведь вполне уместен вопрос: нельзя ли весь урок или отдельные его части провести иначе, более целесообразно? В самом уроке материала для постановки такого вопроса было достаточно. Детям предлагалось много заданий, примеров, задач, но в отдельных важных вопросах дети не разобрались. Следовательно, в головах детей создалась путаница.

— Мне кажется, что при разборе урока не следует подчеркивать допущенные в нем педагогические ошибки. Это может обескуражить учителя.

— А если замолчать допущенные ошибки, будет причинен ущерб и детям, которых запутали, и учителям, присутствующим на уроке. Ведь открытый урок в хорошей школе учителя принимают за образец, которому надо следовать, подражать. Конечно, уроки следует готовить как можно более тщательно, а в подготовке того урока, о котором идет речь, не все благополучно. Вместо принятой формулировки переместительного закона сложения: «От перемены мест слагаемых сумма не изменится» на уроке фигурировала формулировка: «От перестановки чисел местами результат не меняется». Имелось в виду, что точная формулировка переместительного закона недоступна первоклассникам и надо пользоваться упрощенной формулировкой. Однако такое упрощение привело к грубой ошибке с точки зрения математики и создало у школьников искаженное понятие о переместительном законе.

— Я хотела бы вернуться к тому, о чем уже говорилось, а именно о том, что очень важно создать условия для более глубокого анализа методики урока. Ведь даже тогда, когда учитель ведет урок правильно, может возникнуть вопрос о том, почему, на каком основании такой ход урока следует считать вполне целесообразным.

— В деле повышения квалификации учителей очень важно сопоставление разных способов и приемов выполнения одной и той же учебной или воспитательной задачи. Сопоставление служит одним из действенных средств возбуждения мысли учителя, поскольку при этом оттачивается понимание существа применяемых методов, методических способов и приемов. Если проанализировать урок поверхностно и бегло, очень легко скатиться к голой рецептуре. Когда учитель воспринимает методический образец как рецепт, который надо соблюдать, но не понимает, почему именно так надо действовать, такое педагогическое вооружение не принесет ожидаемого результата.

Не следует понимать меня так, что при разборе уроков всегда и все надо сопоставлять с чем-то другим. Задача состоит в том, чтобы умело выбрать те уроки или части урока, на материале



которых можно особенно убедительно довести до сознания учителей объяснение целесообразности определенных методов, приемов обучения. Это можно сделать и во время разбора «идеального» урока, сопоставляя с менее совершенными способами, известными в методике. Можно достичь упомянутой цели, используя анализ нецелесообразных или даже ошибочных методических способов и приемов в сопоставлении с правильными.

— В том разборе урока, о котором Вы рассказали, очень слабо прозвучало использование данных психологической науки и трудно судить об умственной деятельности школьников.

— Во время анализа урока и методист, и учителя дружно хвалили урок на том основании, что он заставлял школьников думать. Это попытка психологического обоснования достоинств урока. Но здесь как раз и обнаружилось крайне общее и поверхностное применение психологических познаний к анализу учебного процесса. Ведь слово «думать» имеет очень широкое значение: думает двухлетний ребенок, думает ученый. Существуют разные виды мышления. Различать хотя бы главные виды мышления, распознавать их в учебной деятельности школьника необходимо, для того чтобы оценить урок, отдельные методические способы и приемы с точки зрения умственной работы учащегося. Когда учительница предлагает найти число, в котором не хватает одной единицы до 20, то школьник, выполняя это задание, думает. Но это очень своеобразный вид мышления: ребенок думает о том, что нужно припомнить. Поскольку в задании есть слова «не хватает одной единицы до 20», ребенок стремится припомнить число, которое в числовом ряду стоит перед 20, а не после 20. Значит, те элементы мышления, которые возбуждались на обсуждаемом уроке, подчинены работе памяти. Они как бы обслуживают память, а главное — именно в том, чтобы припомнить нужный материал. Если с этой точки зрения рассмотреть содержание урока, станет ясно, что на нем резко преобладала работа памяти.

— А какие существуют виды мышления, в которых выражен его творческий характер?

— Одним из таких видов является так называемое рассуждающее мышление. Примером может служить отыскание источника тех различий, которые наблюдает школьник. Ему дан ряд строчек:  $3 + 2 = 5$ ;  $3 + 4 = 7$ ;  $3 + 6 = 9$  и т. д. Ребенок обнаруживает, что в каждой следующей строчке сумма на 2 единицы больше, чем в предыдущей, и второе слагаемое на 2 единицы больше, чем в предыдущей строчке. Тогда перед школьниками ставится вопрос: почему, если второе слагаемое в каждой следующей строчке на 2 единицы больше, чем в предыдущей, каждая следующая сумма будет тоже больше предыдущей на 2? Исходя из имеющихся данных и подмечая, что первое слагаемое во всех строчках одно и то же (3), школьник при этом осуществляет определенную цепь суждений. Благодаря проделанному рассуждению ребенок самостоятельно находит ответ на поставленный вопрос. Здесь школьник не просто припоминает то, что было ему известно ранее, а еще и находит ответ, проходя последовательно ряд звеньев единой цепи.

— Наш разговор очень полезен для того, чтобы представить себе необходимые улучшения в повышении квалификации учителей.

— В повышении квалификации учителей есть ряд общих задач. Такова задача обеспечения культурного кругозора учителя. К числу общих вопросов относится также применение наиболее действенных методов, благодаря которым достигаются поставленные педагогические задачи.

— А какие требования следует адресовать каждому учителю по повышению его квалификации?

— Заданный вами вопрос очень актуален, но сформулирован он несколько расплывчато.

Конечно, очень важно, чтобы учитель активно участвовал в тех мероприятиях, которые организуются для повышения его квалификации. Но есть и другая сторона дела: индивидуальная работа учителя над собой. Под этим подразумевается отнюдь не какая-то уединенная, оторванная от педагогического коллектива деятельность учителя по повышению своей квалификации. Работа учителя над собой питается из источника той коллективной мысли, которая находит свое выражение на совещаниях, конференциях, семинарах и др. Плоды своих раздумий, свои вопросы, сомнения учитель несет коллективу.

— А каковы место и роль педагогической науки в повышении квалификации учителя?

— Дидактика и методика того или иного предмета ориентируют учителя в вопросах теории обучения, рекомендуют определенные методические способы и приемы. Все это, так сказать,

дано учителю. Задача, притом далеко не простая, состоит в том, чтобы правильно и с наибольшим результатом применить то оружие, которое он получает от педагогической науки.

— Действительно, эта задача не из простых. Ведь учителю приходится действовать определенным образом в зависимости от обстоятельств, а эти обстоятельства могут изменяться по сравнению с тем, что он наметил, не только на протяжении урока, но даже в течение отдельного отрезка урока.

— Совершенно верно! Ведь целесообразное применение методов и приемов обучения характеризуется гибкостью, которая обязательно требует, чтобы учитель считался с данными условиями.

— Нельзя пройти мимо того, что и сам метод обучения — это не только способ работы учителя. Применяя данный метод, учитель вызывает определенную умственную работу школьника, т. е. вызывает и направляет восприятие материала, его анализ, осмысление связи между явлениями, обобщение и др. В процессе воспитания школьника пробуждаются и получают определенное направление его нравственные чувства, понимание этических норм, коллективистские черты характера. Во всем этом есть много общего у учеников данного класса, но и немало своеобразного у каждого ученика. Действия, поступки, переживания отдельно взятого школьника также отличаются широким многообразием в зависимости от конкретных обстоятельств.

— Как отмечал А. С. Макаренко, одним из необходимых признаков педагогического мастерства является способность ориентировки [см. Макаренко А. С. О моем опыте // Некоторые выводы из педагогического опыта. — М.: Просвещение, 1964]. Благодаря этому качеству педагог может избежать шаблона; оно позволяет учесть своеобразие обстоятельств, сложившихся в данный момент, отыскать нужное средство и правильно применить его. Имея в виду прежде всего воспитательную работу, А. С. Макаренко отмечал, что характеры детей и средства воздействия на воспитанников чрезвычайно разнообразны, а оттенки этих воздействий очень тонки. Все это требует от воспитателя быстрой ориентировки и соответствующих действий.

— Такая сложность понятна в воспитательной работе. Но в обучении педагог применяет определенные методы, методические приемы, соответствующие специфике данного предмета, использует индивидуальный подход. Урок идет согласно намеченному плану. Какие же особо тонкие изменения, переходы могут существовать на протяжении урока?

— Они не только вполне возможны, но и в действительности часто возникают. Учитель может не замечать их, пройти мимо и даже подавить их. Это отрицательно скажется на результатах обучения и на воспитании школьников. Но существует и другая возможность: учитель не только подмечает возникновение непредвиденных обстоятельств, но и использует их в учебных и воспитательных целях.

Вспомните открытый урок, о котором шла речь. Учительница наметила план и не отступала от него, несмотря на то что фактический ход урока требовал перестройки на ходу. Здесь были даже не какие-то тонкие нюансы, а властное требование отойти от намеченного плана. Нужно было отказаться от ряда заданий, а остальные видоизменить таким образом, чтобы они способствовали выяснению различия между переместительным законом сложения, с одной стороны, и связью вычитания и сложения — с другой. Однако учительница прошла мимо данного требования, которое диктовалось фактическим ходом урока, оказалась целиком во власти плана, и это привело к неудаче.

— А можно ли овладеть мастерством самому учителю путем самостоятельной работы?

— Конечно, основа такого мастерства должна быть заложена в процессе подготовки учителя в педагогическом учебном заведении. Многие учителя почерпнут на совещаниях, конференциях по обмену опытом, при посещении открытых уроков. Но если можно так выразиться, чуткость к изменениям «погоды» на уроке, проникновение в духовный мир учеников и применение таких педагогических способов и приемов, которые соответствуют конкретным обстоятельствам, — все это учитель приобретает преимущественно благодаря собственному практическому опыту.

— Напрашивается такая мысль: чтобы собственный опыт сыграл активную роль в постоянном росте учителя, этот опыт должен подвергнуться тщательному анализу.

— Конечно! Отчасти такой анализ проводится другими, например, при посещении уроков данного учителя директором, завучем, методистами, учителями. Вместе с тем очень существенный результат приносит анализ учителем собственного опыта.

Учителя, которые упорно и глубоко анализируют свою работу, сообщают о путях совершенствования практики обучения. В частности, крупную роль играет отбор тех педагогических способов и приемов, которые принесли высокий результат.

Мне не раз приходилось встречать в педагогической литературе термин «педагогическая техника». Насколько я понимаю, этот термин обозначает обладание многообразными приемами, осознание особенностей каждого из них и умение правильно их применять.

— Техника работы достается педагогу путем упорного труда. Анализируя технику педагогической деятельности, А. С. Макаренко указывал, что он сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса [см. Макаренко А. С. О моем опыте // Некоторые выводы из педагогического опыта.— М.: Просвещение, 1964].

— К сожалению, бывает так, что на учеников сыплются замечания, угрозы, «двойки» без объективных оснований к этому. Предположим, учитель приходит в класс в дурном расположении духа: то ли он не выспался, то ли не совсем здоров, то ли дома что-нибудь неладно. Если употребить образное выражение, нервы учителя натянуты как струны, и малейшее прикосновение к ним вызывает бурную реакцию. Поведение учителя в таких случаях не соответствует нормам педагогики. Но что делать? Ведь учитель — человек! И как он может из своего плохого настроения сделать хорошее?

— Учитель — человек, но в то же время он — педагог. А профессия педагога обязывает ко многому, в частности она требует владения собой.

Вспоминается высказывание К. С. Станиславского по поводу аналогичных случаев в работе актера. Станиславский выразил свою мысль в образной форме: когда человек приходит в дом, он оставляет галоши в передней; когда актер приходит в театр, он должен оставить свои личные неприятности, огорчения за пределами театра: здесь, в театре, он весь принадлежит искусству. Так и учитель: придя в школу, он весь принадлежит детям, делу их обучения и воспитания.

— А как быть, если учитель не в состоянии сдержаться?

— Есть ряд технических приемов, которые помогают владению собой. Приведу пример. Школьник открыл лежащую перед ним книгу во время объяснения учительницы. Моментально следует реакция, учительница кричит на ребенка. После урока ей был дан совет: «Прежде чем кричать, помолчите несколько секунд и вспомните о том, что Вы — педагог. Это поможет подавить непосредственную реакцию и говорить с Вашим питомцем спокойно».

— Что же, помог Ваш совет?

— Учительница говорила, что вначале ей не удавалось справиться с собой, но вскоре получилось.

— А какой ущерб приносит несдержанность учителя учебной работе!

— Вы правы! Представьте себе, например, малыша. Он чего-то не понял, что-то пропустил — и на него обрушиваются недовольство учителя, окрики, угрозы. У многих ребят такое отношение учителя к допущенным ошибкам в дальнейшем вызывает не только обиду, но и страх, что они сделают что-то не так. Если учитель подходит к ученику и видит на его лице страх, это значит — дело плохо. Страх парализует нормальную психическую деятельность: восприятие, память, мышление, речь. Школьник, который в нормальном состоянии ответил бы вполне правильно, в состоянии страха теряется, глупеет: если даже у него есть знания, ученик не может вымолвить ни слова или говорит бессмыслицу.

— Такое поведение учителя, я в этом уверена, связано и с тем, что он не понимает ребенка, обучение представляет себе поверхностно. Обучение для него исчерпывается тем, что школьнику сообщается определенная сумма знаний и прививается определенный круг умений и навыков. Из поля зрения выпадает духовный рост его учеников. А ведь духовный рост и усвоение знаний — не одно и то же.

— Труд учителя очень сложен и требует большого напряжения. Поэтому, может быть, надо считать естественным, что учитель склонен вести свою работу по колее, которая определена школьными учебниками и руководствами по методике учебных предметов.

— Нет! Тысячу раз нет! Я видела много учителей на своем веку, работала с ними рука об руку и должна сказать, что в каждом учителе (пожалуй, за немногими исключениями) есть искра именно творческого отношения к своей работе. Но в одних она разгорается, и тогда вырастает учитель, который вносит в обучение немало своего, оригинального, работает вдохновенно и добивается отличных результатов. В других эта искра едва-едва дышит и готова погаснуть.

— При всем том хорошем, что есть в системе повышения квалификации учителей, в ней много недостатков. Слишком мало и плохо приобщают учителей к научному пониманию учебно-воспитательного процесса, к знанию детей. Много времени затрачивается на пересказ учебных программ, планирование, причем вместо обсуждения вопросов методики обучения и воспитания учителям нередко просто диктуют планы работы и методические указания. Эти изъяды в повышении квалификации учителей не способствуют творчеству. Они отучают думать, приучают к готовым методичкам.

— Вы перегибаете палку. Многое зависит от самого учителя: от его целеустремленности, настойчивости, преданности делу, которому он служит. Нельзя взваливать всю вину на недостатки повышения квалификации и вообще работы с учителями.

— Но нельзя и оправдывать тех, кто не способствует проявлению искры творчества в учителе.

— Кажется, Вы преувеличиваете возможности учителя.

— Нет! Я далека от преувеличения. Вот что пишут директор и заведующий учебной частью о работе учительницы экспериментального класса в их школе: «Трудностей в работе с классом оказалось больше, чем можно было предполагать. К их числу следует отнести прежде всего отсутствие опыта обучения по экспериментальной системе как у учительницы, так и у руководства. Эта трудность преодолевалась учительницей, ее энергией, верой в детей и их творческие возможности. Посещая уроки в этом классе, учителя школы стали брать все ценное и применять у себя. Очень возможно, что подъем, творчество, которые характеризуют сейчас учителей начальных классов нашей школы, имеют своей основой опыт экспериментального класса».

— Я представляю себе, сколько творческого труда затрачивали учителя экспериментальных классов, ведь нужно было, конечно, и уроки проводить совсем по-другому, чем раньше, и материал к урокам подбирать. Необходимо было находить методические пути обучения, соответствующие дидактическим принципам экспериментальной системы. Несмотря на огромные трудности, учителя продолжали работать и говорили в один голос, что никогда еще на протяжении своей учительской деятельности не получали такого удовлетворения.

— Может быть, такой энтузиазм был только вначале, а потом учителя отступали от нового пути?

— Дело происходило иначе. Учителя экспериментальных классов вели своих учеников на протяжении всего начального обучения, а затем опять по своему желанию брали первые классы и работали по той же экспериментальной системе.

— Следует добавить еще, что экспериментальное обучение вызвало огромный интерес вообще в кругах учительства. Из многих школ приходили учителя на уроки в экспериментальные классы, чтобы познакомиться с новыми методами. Происходили оживленные беседы, а порою и жаркие споры. Словом, было поднято целое движение среди учителей начальных классов. Это ли не доказательство, что в каждом учителе есть искра творческого отношения к работе?

— Часто говорят и пишут о творчестве учителя, приводят в качестве примера его находки. Это хорошо. Но ведь творчество далеко не ограничивается отдельными методическими находками. Творчество — это постоянное стремление вперед, к более совершенному, к новому и осуществление возникшего стремления. Делать завтра лучше, чем сегодня, — вот девиз творчески работающего учителя.