

W

# СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА

7

1 9 3 9

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР МОСКВА

---

---



работы выполняются учащимися как во время уроков, так и дома.

Упражнения и самостоятельные работы дают надлежащий эффект в том случае, если они соответствующим образом подготовлены теоретически; если обеспечивается сознательное выполнение работ учащимися; если эти работы построены в известной системе; если их содержание разнообразно и вызывает заинтересованность

учеников; если упражнения ведутся в необходимом количестве и планомерно до получения необходимых результатов.

Правильной организацией самостоятельных работ учащихся, действительным охватом ими всех учащихся, строгим контролем и надлежащей помощью ученикам учитель обеспечивает закрепление их знаний, умение применять их и прочность навыков.

Проф. Г. Г. ВАШЕНКО

## СООБЩАЮЩАЯ БЕСЕДА

*Место сообщающей беседы в процессе обучения.*



реди разнообразных методов, применяемых в школе, значительное место занимает метод беседы. Беседа применяется в школе и во время проверки знаний учеников, и при сообщении материала по новой теме, и как метод закрепления знаний учащихся. В зависимости от того, с какой целью применяется беседа, а также в зависимости от предмета преподавания и возраста учащихся она может иметь различные формы. Отсюда возникает потребность классификации беседы по типам. Общепринятой, установленной классификации беседы педагогика еще не имеет. Обычно принято делить беседу на такие типы: а) предварительная, б) сообщающая, в) закрепительная, или итоговая и г) проверочная. Нашей задачей является характеристика сообщающей беседы, которую иногда называют текущей, или объяснительной. Этот тип беседы занимает в процессе обучения приблизительно такое же место, как и рассказ. Различие между этими двумя методами состоит в том, что при рассказе учитель сам излагает содержание новой темы, а при беседе тема раскрывается в процессе обмена мыслями между учителем и учениками.

Всякий диалог предполагает, что собеседники имеют какое-то представление о предмете разговора. Поэтому беседу на уроке можно применять только в том случае, если она может опираться на какие-то знания, предварительно накопленные учениками, или на непосредственное восприятие учащимися тех или иных предметов и явлений. Иначе говоря, беседа должна опираться на какую-то основу. Такой основой для беседы на уроке может быть личный опыт учеников в форме наблюдений окружающих явлений и предметов, знания, накопленные учениками на предыдущих уроках или почерпнутые ими из книг. Особенно широко применяется беседа на уроках грамматики и математики. Здесь исходной точкой для беседы являются примеры, приводимые учителем или учениками, знания

из грамматики, накопленные учащимися на предшествующих уроках, знания правил и законов математики. Кроме того, беседу с большим эффектом можно применять как метод разработки материалов, собранных учащимися во время экскурсий. Применяется широко беседа и на уроках физики и химии, где ученики непосредственно наблюдают опыт, организованный учителем.

Сравнительно реже применяется беседа на уроках истории и географии. Новые знания по этим предметам ученики получают преимущественно в форме рассказа или лекции учителя. Исторические события, географические названия, характерные особенности той или иной страны становятся известными ученикам только после того, как они выслушают сообщения учителя. Но и на уроках по названным предметам может также применяться беседа по таким темам, в которых центральное место занимают не исторические события, не описание тех или иных стран, не географические названия, а обобщение и вскрытие закономерностей и связи между явлениями. Поэтому сообщающая беседа по географии и истории может быть организована после того, как ученики усвоят тот или иной отдел из этих наук, запасутся знанием конкретных фактов, на основании чего под руководством учителя они могут сделать известные выводы и обобщения.

Так, например, сообщающую беседу на уроках географии можно применять при изучении таких тем, как климат, растительность, население и занятие жителей той или иной страны. Если у учащихся накопился определенный запас знаний по географии, если они усвоили основные географические закономерности и умеют разбираться в карте, — то при умелом руководстве учителя они могут сами, учитывая географическое положение той или иной страны, расстояние ее от моря, расположение гор и пр., решать вопросы о ее климате и растительности.

То, чего не скажут ученики, объясняет учитель, пользуясь географической картой, таблицами, картинками и другими



наглядными пособиями. Хорошо в таких случаях перед беседой в качестве домашнего задания дать ученикам прочесть соответствующие разделы из учебника, хрестоматии или научно-популярной книги.

Широко практикуется беседа также на уроках литературного чтения. Ученики по заданию учителя прочитывают то или иное литературное произведение, а потом разбирают его в классе.

### *Задачи сообщающей беседы*

Основная задача сообщающей беседы такая же, как и рассказа: сообщить ученикам знания по новой теме, помочь им овладеть основами наук.

Беседа содействует развитию у учеников способности логического мышления, умения правильно делать выводы, обобщения, правильно анализировать явления, вскрывать их внутренние связи.

Но не все педагоги помнят о том, что, сообщая ученикам знания, нужно вместе с тем развивать у них логическое мышление, способность правильно делать выводы и обобщения.

Бывают случаи, когда внимание некоторых учителей во время урока направлено почти исключительно на то, чтобы ученики усвоили материал и изложили свои знания правильным с грамматической и стилистической точки зрения языком. Само собой понятно, что даже при такой постановке дела у учащихся так или иначе развиваются способности логического мышления. Ведь они пользуются ими, усваивая материал, сообщаемый учителем. Но развитие мышления в таких случаях протекает как бы стихийно, без достаточного руководства со стороны учителя. Кроме того, если учитель игнорирует и недооценивает задачи развития у детей логического мышления, если он строит свою беседу, не считаясь с тем, что происходит в головах учеников, возможны срывы в работе. В качестве примера, подтверждающего указанное выше положение, приведу урок по арифметике в I классе одной из сталинградских школ.

Урок начинается с упражнения в устном делении круглых десятков.

После упражнения учительница дала ученикам задачу: «У рабочего в сберкассе 40 руб. Каждый месяц он добавляет по 10 руб. Через сколько месяцев у него в сберкассе будет 100 руб.?»

Из ответов учеников видно, что некоторые из них довольно скоро решили задачу, но они не могли составить правильного плана решения, а главное, не могли понять, что в заключительном моменте его нужно 60 разделить на 10. Как ни старалась учительница навести учеников на правильный путь в решении задачи, ей это не удалось. Уже перед звонком, не добившись ничего от учеников, она принуждена была сама решить задачу.

Таким образом, урок прошел для учеников почти безрезультатно. Они пробыли почти целый час над легкой задачей и не могли понять плана решения ее.

Учительница обвинила в этом учеников, но в действительности виновницей неудачи была она сама. Она совершенно не думала во время урока о том, в каком направлении работает мысль учеников, и поэтому ученики и учительница фактически разговаривали на разных языках, не понимая друг друга. Если вдуматься в ход урока, для нас станет ясным, что у учительницы мысль шла аналитическим путем, но она не наводила учеников на этот путь, а навязывала его ученикам. У учеников же мысль шла синтетическим путем, и они никак не могли понять учительницу.

Подобное явление, правда, не в такой резкой форме, приходится наблюдать иногда и на других уроках. Чтобы добиться максимального эффекта в процессе обучения, нужно заботиться не только о том, чтобы ученики усвоили материал, но чтобы они применяли правильные приемы мышления, чтобы они правильно делали выводы и обобщения, правильно пользовались приемами анализа и синтеза.

Советская педагогика не отрывает содержания от формы, она рассматривает их в единстве, причем форму подчиняет содержанию. Но это не значит, что можно игнорировать совершенно формальную сторону обучения.

Задача развития у учеников логического мышления осуществляется не только через беседу, но и через другие методы обучения: в процессе рассказа учителя, во время лабораторных занятий, при демонстрациях и иллюстрациях и пр. Но каждый из этих методов имеет свои специфические особенности в отношении развития тех или иных сторон и качеств мышления ученика. В этом отношении есть значительное различие между рассказом и беседой. При рассказе ученики следят за ходом мыслей учителя, и задача их состоит в том, чтобы сознательно усвоить содержание урока, понять связи между явлениями, о которых сообщает учитель; здесь ученик не вскрывает сам этих связей, поскольку они уже вскрыты в рассказе учителя. Иная роль ученика в процессе беседы. Здесь он должен под руководством учителя вскрыть те или иные связи между явлениями, проанализировать их, найти черты различия и сходства и т. д.

Очевидно, что для учителя как руководителя беседы необходимы основательные знания в области психологии и, в частности, психологии детского мышления.

### *Общие требования к сообщающей беседе*

Основное требование к беседе является общим для всех методов обучения. Урок, независимо от того, какие методы применяет учитель, должен служить целям воспитания всесторонне развитых людей, будущих строителей коммунистического общества. Отсюда беседа должна быть идеологически выдержанной, знания, сообщаемые в процессе ее, должны быть



подлинно научными, чуждыми какой бы то ни были вульгаризации.

Второе очень важное требование к беседе состоит в том, чтобы в процессе ее ученики не получали выводов и обобщений в готовом виде, а делали их более или менее самостоятельно под руководством учителя. Отсюда беседа не должна обращаться в пустую эвристику. Примеров такой эвристики было не мало в практике дореволюционной школы. Вот как изображает ход беседы в одной из школ Балталон, пропагандист так называемого воспитательного чтения:

«Урок чтения статьи «Бабушка Маланья» в среднем отделении». «Читай заглавие статьи». Ученик читает: «Бабушка Маланья». — «Кого это зовут «бабушка?» — «Старуху». — «Где это так зовут старых женщин?» — «Так зовут в деревне». — «А теткой в деревне кого зовут?» — «Нестарую женщину». «Читай дальше». Ученик читает:

На краю селенья  
Хатка пошатнулась.  
К хатке дружелюбно  
Ивушка нагнулась...

«Прочитаем все вместе, хором». Ученики читают с руководителем хором. «Про кого мы читали?» — «Про хатку и про ивушку». — «Что и при чем было: ивушка при хатке или хатка при ивушке?» «О чем же главным образом здесь говорится?» и т. д. (П. и В. Балталон — «Беседы по методике начального обучения». Воспитательное чтение. М., 1911, стр. 41).

Понятно, что при такой организации беседы ученик по сути остается пассивным. Учитель ставит бессодержательные вопросы, а ученики механически отвечают на них. Они даже не представляют себе ясно цели, которую преследует беседа. Такой метод не только не развивает мышления у учеников, но даже притупляет его. При нем ученик оказывается в положении слепца, которого толкают сзади, направляя его к какой-то неведомой для него цели.

Ничего подобного не должно быть в советской школе. Одним из важнейших принципов советской дидактики является принцип сознательности. Ученик должен ясно представлять себе цель урока. Поэтому необходимо перед беседой сообщать ученикам тему и задачи ее, иногда полезно сообщить им и план беседы, т. е. узловые вопросы, которые будут разрешены в классе. Для активизации учеников в процессе беседы необходимо также увязать новую тему с прежними знаниями учеников. Отсюда беседа сообщающая должна непременно быть увязана с беседой предварительной. При условии хорошей, правильной структуры урока эти два вида беседы органически увязываются одна с другой, беседа предварительная естественно переходит в беседу сообщающую.

Третье требование, которое предъявляется к сообщающей беседе, — это стройность логической структуры ее. В этом отношении не может быть строгого

различия между рассказом и беседой. Последняя должна быть построена таким образом, чтобы вопросы учителя были тесно связаны между собой, чтобы в расположении отдельных частей беседы была определенная последовательность, иначе говоря, беседа должна вестись по строго определенному плану. Только при таком условии учащиеся могут принимать активное участие в беседе, планомерно подходить к разрешению вопросов, которые ставит учитель.

На уроке учитель должен все время стимулировать самостоятельную работу учеников и избегать наводящих и бессодержательных вопросов. Каждый вопрос, поставленный учителем перед классом, должен заключать в себе определенную проблему. Но в то же время нужно помнить, что ученик может дать разумный ответ на предложенный вопрос только при том условии, если у него есть для этого соответствующий запас знаний. Отсюда в процессе сообщающей беседы нужно избегать вопросов, к ответам на которые ученик совершенно не подготовлен.

Самостоятельность ученика во время сообщающей беседы на уроке не противопоставляется активности учителя. Руководящая роль принадлежит последнему во все моменты учебной работы и, в частности, во время беседы. Он ставит вопросы, направляет работу по определенному руслу, наблюдает за тем, чтобы беседа велась по намеченному плану. В случае каких-нибудь отклонений от основной темы беседы он принимает те или иные меры, мобилизуя внимание учеников, концентрируя его по содержанию беседы. Руководство учителя не должно иметь угнетающего характера. Поэтому, если кто-нибудь из учеников ставит учителю вопрос, по существу относящийся к предмету беседы, учитель должен ответить на него или предложить ответить на этот вопрос кому-нибудь из учащихся. Он отклоняет только такие вопросы, которые не относятся к теме беседы и нарушают правильный ход урока.

### Структура беседы

Как сказано выше, беседа должна отличаться не меньшей стройностью и систематичностью, чем рассказ. При построении беседы учитель должен учитывать содержание урока, особенности предмета преподавания, возрастные особенности учеников и пр., поэтому структура сообщающей беседы может быть различна. Но для правильного построения беседы учитель прежде всего должен решить вопрос, будет ли он исходить в беседе из конкретных фактов, примеров или из общих положений, иначе говоря, будет ли его беседа в основном построена по принципу индуктивному или дедуктивному.

Индукцию и дедукцию, как это показал с особенной четкостью Энгельс, нельзя отрывать друг от друга в процессе мышления вообще и в научной работе — в частности. Они органически связываются между собой: индукция переходит в де-



дукцию и наоборот. То же самое нужно сказать и о процессе обучения. Поэтому, если педагогика выделяет две формы построения рассказа или беседы — индуктивную и дедуктивную, то при этом принимается во внимание не преобладание той или иной формы умозаключения, а главным образом, исходные моменты в расположении сообщаемого материала. В общем схема индуктивной беседы может быть представлена таким образом: исходным моментом ее являются конкретные факты или примеры: ученики анализируют их, выделяют признаки изучаемых явлений, абстрагируют эти признаки, сравнивают их между собой, выявляют связи между явлениями и в конце концов под руководством учителя приходят к определенному выводу. После этого данный вывод проверяется на конкретных фактах или примерах. Последний момент включает уже в себя дедукцию. Таким образом, при индуктивном построении беседы вывод делается при помощи индукции, а проверяется он путем дедуктивным.

Индуктивное построение беседы применяется в тех случаях, когда учащимся нужно сообщить новые правила или законы, которые не могут быть выведены из более общих законов, уже усвоенных учениками. Кроме того эта структура беседы делает содержание урока более доступным пониманию детей младшего и среднего возраста. При ней ученик легче усваивает новый материал, он может больше проявить активности в анализе, выводах и обобщениях. Что касается дедуктивной структуры, то она применяется тогда, когда учащиеся уже усвоили более или менее прочно какой-нибудь общий закон и на основании его под руководством учителя выводят частный закон или частное правило.

Этот вид беседы требует от учащихся уже не только определенного запаса знаний, но и сравнительно высокого уровня развития логического мышления. Поэтому данная структура применяется чаще в старших классах средней школы, в частности, она может широко применяться во время лабораторных занятий по физике и химии, если они сопровождаются беседой.

Но какова бы ни была структура беседы — индуктивная или дедуктивная, она должна быть выдержанной и строго последовательной.

При построении беседы нужно принять во внимание также и основные цели ее. Итоговым моментом беседы может быть или определение того или иного понятия, например, в грамматике — определение части речи, определение частей предложения и пр., или же выведение того или иного закона, вскрытие причинных связей между явлениями. Кроме того, нужно принимать во внимание также и то, является ли целью беседы определение одного или нескольких понятий, связанных между собой. Например, на уроке грамматики учитель может ознакомить учащихся с одним каким-нибудь видом предложения или с каким-нибудь видом той или иной части речи. Но он может в течение

одного урока сообщить ученикам определение нескольких видов данной части речи, например, нескольких видов существительных, прилагательных и т. д. От этого в значительной степени зависит структура урока. Если конечной целью беседы является какое-нибудь одно основное понятие, то вся беседа должна быть построена таким образом, чтобы в конце концов подвести к нему учащихся. Если же на уроке определяется несколько более общих или более частных понятий, в таких случаях беседа имеет как бы ступенчатый характер, она распадается на ряд отдельных моментов. Определивши одно понятие, учитель переходит к следующему и т. д. Здесь нужно четко определить, с какого понятия начинать и в какой последовательности знакомить с ними учащихся. Возьмем в качестве примера построение беседы по физике в VI классе на тему: «Три состояния вещества». Беседу на эту тему можно начать с ознакомления на конкретных примерах с тремя состояниями вещества (твердое, жидкое, газообразное), не давая законченного определения их. После этого каждое из этих состояний рассматривается в отдельности и определяется в своих существенных чертах.

Беседа на эту тему может быть построена и по другому плану. Ученики могут приступить к изучению того или иного состояния вещества без предварительного общего знакомства с двумя другими состояниями вещества. Можно утверждать, что первая из названных структур будет более эффективной, поскольку выделить вполне сознательно существенные признаки того или иного состояния вещества можно только через сравнение его с другими состояниями.

Исходным моментом в беседе, построенной индуктивным путем, является один или несколько конкретных примеров, фактов, явлений. Так, например, приступая к беседе по грамматике, учитель пишет на доске ряд примеров, которые потом анализируются учащимися. Сообщающая беседа по физике может начинаться демонстрацией опыта; беседа по ботанике может начинаться с того, что учитель раздает учащимся растения, минералы и пр., которые ученики рассматривают и изучают под руководством учителя.

Активность беседы в значительной мере зависит от того, насколько удачно подобраны примеры, конкретные факты и предметы, насколько удачно поставлен опыт. Основное требование к примерам и конкретным фактам, являющимся исходной точкой беседы, — требование типичности: примеры должны вполне соответствовать задачам беседы; изучаемые признаки или элементы предмета и явления должны заключать в себе прежде всего в наиболее яркой форме характерные черты данной категории предметов, явлений, понятий. Например, слово «стол» является типичным примером имени существительного, поскольку оно включает в себе определенные четкие признаки предмета вообще. Менее типичным примером для ученика,



только приступающего к изучению имен существительных, будет слово «действие», поскольку признаки предмета не выступают в нем с определенной четкостью. Кроме того, нужно так подобрать примеры, чтобы изучаемые элементы и признаки, общие для целого ряда примеров, не только не затушевывались, а наоборот, подчеркивались в силу отличия их от других признаков, не подлежащих анализу и изучению. Иначе говоря, нужно подобрать такие примеры, чтобы они были различны во всем, кроме одного изучаемого элемента или признака. В таких случаях учащимся легче будет обратиться на него внимание, выделить его как элемент из целого.

С этой целью при изучении склонений имен существительных пользуются таблицами со словами, имеющими разные корни, но одинаковые окончания, причем последние раскрашиваются в красный цвет. Но бывают и обратные случаи, когда с целью выделения того или иного признака берутся предметы или явления сходные во всем, кроме одного изучаемого признака. Например, на уроках грамматики для выяснения значения ударения берутся в качестве примеров слова, имеющие одинаковый звуковой состав и различающиеся в отношении ударных слогов. Такой же прием можно употреблять и на уроках по другим предметам.

Кроме того, примеры, приводимые учителем в процессе беседы, должны преследовать и воспитательные цели. Нужно решительно избегать таких примеров, которые дают извращенное понимание действительности. Поэтому на уроке грамматики нельзя пользоваться любым примером, на котором можно было бы изучать то или иное грамматическое правило. Советская педагогика стоит на той точке зрения, что форма должна быть органически связана с содержанием, поэтому учитель языка должен тщательно подбирать примеры, обращая внимание как на форму, так и на содержание их.

В чем состоит анализ с психологической точки зрения? Психология знает два вида анализа, тесно связанных между собой: анализ логический и вещественный. Логический анализ состоит в том, что данный элемент или признак предмета выделяется в сознании и выступает в нем с особой четкостью и ясностью. Типичным примером такого анализа является анализ грамматический, при котором мы выделяем в сознании тот или иной член предложения, ту или иную часть речи. Анализ вещественный выражается в том, что мы фактически раздробляем предмет на его составные элементы. В процессе обучения примером такого анализа является анализ химический, при котором сложное вещество разделяется на элементы.

Между этими двумя видами анализа есть самая тесная и непосредственная связь. В истории развития человеческого мышления анализ вещественный выступает как основа анализа логического, что с особенной ясностью можно видеть на примерах трудовой деятельности человека.

То же самое мы должны сказать и относительно процесса обучения. Здесь также анализ вещественный является основой для анализа логического и способствует большей отчетливости последнего. Например, разлагая сложное вещество на его элементы, мы вместе с тем познаем глубже и основательнее свойства данного вещества. Умение анализировать т. е. выделять признаки предмета, отличать признаки существенные и второстепенные, играет важнейшую роль в теоретической и практической деятельности человека. Эту способность школа должна развивать до возможного совершенства. Но для этого учитель должен знать, каковы особенности мышления ребенка и, в частности, как ребенок анализирует окружающие явления и предметы.

Процесс мышления тесно связан с процессом внимания. Психология говорит, что внимание ребенка неустойчиво. Поэтому воспринимая тот или иной предмет, ребенок не в состоянии долго сосредоточиться на нем, его мысль быстро переходит от одного предмета к другому. Кроме того, в силу недостаточности своего опыта, в силу отсутствия достаточного количества обобщений, ребенок очень часто останавливает свое внимание на второстепенных чертах предметов и не в состоянии выделить признаки существенные.

Наконец, нужно принять во внимание то, что ребенок не всегда улавливает связь между явлениями или схватывает только лишь связи внешние, пропуская мимо внимания связи внутренние, существенные. Эти особенности детского мышления и внимания должны твердо помнить педагоги в процессе сообщающей беседы, но вместе с тем они должны отчетливо представлять и особенности высшего типа внимания и, в частности, высшего типа анализа, который присущ взрослому человеку с высокоразвитым интеллектом. Высшей формой является анализ, наблюдаемый при научно-исследовательской работе. Этот тип анализа тесно связан с синтетической деятельностью ума, обладая им, ученый подходит к тому или иному явлению с определенных точек зрения, выработанных на основе прежнего опыта. Так, например, литератор, приступая к анализу того или иного литературного произведения, рассматривает его с точки зрения содержания и формы. Анализ содержания также предполагает наличие определенных точек зрения, с которых изучается содержание данного произведения. Сюда входит фабула поэмы или повести, отражение в произведении той или иной исторической эпохи, отражение особенностей личной жизни автора, характеристика героев произведения и пр. Также точно с разных точек зрения изучается и форма литературного произведения. Способность такого анализа мы должны развивать и у наших учеников. Мы должны вести их от поверхностного восприятия окружающих предметов и явлений к глубокому анализу их по определенному четкому плану, причем этот план не должен быть чем-то ис-



кусственным, не должен формально накладываться на конкретные явления и предметы, а должен вытекать из самой сущности их. Примеры анализа, проводимого учениками по плану, можно довольно часто наблюдать в нашей школе. Хороший ученик, разбирая то или иное предложение, не ожидает, когда учитель поставит ему вопрос по каждому пункту грамматического анализа. Он сам производит его по определенному плану, разделяет предложение на части, выделяет главные члены, второстепенные, относит слова к той или иной грамматической группе.

Более сложные формы анализа по плану можно наблюдать у наших учащихся на уроках литературного чтения при разборе художественных произведений. Эти наблюдения говорят о том, что при условии правильной организации учебной работы учащиеся нашей школы обнаруживают способности выделять основное и существенное в художественном произведении, излагать содержание его по плану, разбираться в характерах героев.

Но в то же время анализ, проводимый по плану, может иметь и шаблонный, чисто механический характер, что можно наблюдать как на уроках грамматики и литературы, так и на уроках математики при решении задач. Поэтому нужно разнообразить примеры для анализа и следить за тем, чтобы ученики проводили его вполне сознательно.

После того как изучаемый признак выделен и абстрагирован, идет момент сравнения признаков предметов и явлений и элементов их. Ученик находит под руководством учителя общие черты и черты различия предметов и явлений.

Этот момент характеризуется тем, что здесь на первый план выступает уже синтетическая деятельность мышления. Исходя из сходства и различия между предметами, выделяя их существенные черты, ученики подводятся к овладению тем или иным научным понятием.

Так, например, на уроке физики, знакомясь с физическими свойствами жидкого вещества и сравнивая их с веществами твердыми, ученики находят, что жидкие вещества, во-первых, не имеют своей определенной формы, а принимают форму того сосуда, в котором они находятся, и во-вторых, что жидкость имеет определенный объем. Соединяя эти черты, ученик подходит к определению понятия жидкости.

В процессе беседы учитель должен так ставить вопросы и организовать работу класса чтобы учащиеся сами под его руководством давали определение научных понятий. Неправильно делают те педагоги, которые сами дают определение понятий, не привлекая к этому учащихся, и потом требуют, чтобы они точно усвоили данные им формулировки. Даже в том случае, если в процессе беседы учащиеся под руководством учителя выделили существенные признаки явления, поняли его, от них нужно требовать, чтобы они сами определили то или иное научное понятие, ина-

че знания учеников не углубляются, у них на первый план выступает не логическое мышление, а память.

Умение точно определять понятие имеет громадное значение в теоретической и практической деятельности человека и говорит о высоком уровне интеллектуального развития. Часто приходится встречать людей, получающих не только среднее, но даже и высшее образование, но не умеющих точно формулировать свои мысли, а особенно не умеющих давать точное определение понятий. Такое явление приходится в частности иногда наблюдать и в высших учебных заведениях во время коллоквиумов и экзаменов, когда студент, усвоивший материал по тому или иному предмету, путается в определениях, не умеет выделить существенное и второстепенное, расплывается в частности и деталях.

Само собой понятно, что от ученика начальной школы и младших классов средней школы нельзя требовать самостоятельных формулировок. Учитель должен исправлять неправильности в формулировках ученика и добиваться определения понятий с предельной ясностью и точностью. Здесь важно активное участие учеников в процессе формулировки определений.

Определить понятие — это значит указать его существенные признаки и, в частности, признаки родовые и видовые. Нужно постепенно подводить учеников к основательному пониманию того, что такое существенный признак. Для этого, конечно, не нужно выделять специальных уроков, посвященных вопросам о понятии, о признаках существенных и несущественных и т. д. Такие уроки были бы сплошной и вредной схоластикой. Понимание различия между признаками существенными и несущественными приобретает учеником в процессе длительной работы при изучении различных предметов. Но в конце концов ученик должен понять, что существенный признак — это признак основной, из которого вытекает ряд других признаков. Например, он должен ясно представлять себе, что, относя то или иное слово к разряду имен существительных, он этим самым уже определяет и целый ряд производных признаков, а именно: что данное слово склоняется, что оно имеет род и т. д. Кроме того, ученик должен четко усвоить различие между признаком родовым и видовым. На основании родового признака мы относим тот или иной предмет к определенной категории предметов, сходных между собой в своих существенных чертах. На основании признака видового мы отличаем предмет от предметов одной с ним категории. Чтобы добиться такого понимания признаков родовых и видовых, необходимо в процессе беседы анализировать понятия и сопоставлять их между собой.

Определение понятий, формулировка правил занимает значительное место прежде всего на уроках грамматики и математики. Приблизительно такая же работа, только несколько иной формы, может иметь место на уроках естествознания, в



частности, на уроках ботаники и зоологии. Здесь большое значение имеет умение ученика выделять существенные и второстепенные признаки растений и животных, найти признаки родовые и видовые. На основании их производится классификация растений и животных. Усвоение последней учеником не должно сводиться исключительно к работе памяти. Ученики должны сами под руководством учителя научиться классифицировать растения на основании тщательного изучения их признаков. Здесь нужно умение выделить признаки, по которым мы относим растение или животных к тому или иному роду или к тому или иному виду.

После того как учитель определил то или иное понятие, он должен закрепить его в сознании учеников. С этой целью он требует, чтобы ученики повторили определение, формулировку и, кроме того, привели ряд конкретных примеров, подтверждающих, что учащиеся действительно вполне сознательно усвоили определение. Здесь уже беседа сообщающая переходит в беседу закрепительную.

Мы до этого времени говорили о беседе на таких уроках, на которых в результате сообщающей беседы ученики овладевают тем или иным научным понятием. Но беседа может преследовать также цели выяснения причинных связей между явлениями, вскрытие закономерностей этих явлений. Особенно часто такая работа проводится на уроках физики, ботаники, химии, а также на уроках истории и литературы. Сообщая ученикам знания по той или иной теме, учитель на таких уроках вместе с тем развивает у учащихся и причинное мышление.

Развитие у учащихся способностей вскрывать причинные связи между явлениями имеет не меньшее значение, чем развитие умения давать точные определения понятий. Для того, чтобы развить эту способность, нужно знать особенности причинного мышления детей. Каковы же эти особенности? Некоторые буржуазные психологи и педагоги, как, например, Пиаже, отвергают самое наличие этой способности у детей младшего возраста. По мнению Пиаже, ребенок дошкольного возраста вообще не мыслит логически и не только не способен вскрывать причинные связи между явлениями, но даже не интересуется ими. Отсюда делается вывод, что у ребенка 8—9 лет можно наблюдать только лишь зачаточные формы причинного мышления. Это мнение является, безусловно, ложным. Факты говорят о том, что даже дети 3—4 лет обнаруживают явные признаки причинного мышления, хотя оно имеет у них элементарные формы. Тем более к причинному мышлению способен ребенок начальной школы. Признавая у учащихся начальной школы наличие причинного мышления, мы в то же время должны подчеркнуть, что глубокое и правильное понимание подлинных причинных связей дается человеку только в результате большого опыта и напряженной умственной работы. Ребенок часто склонен принимать за причину явления то, что вообще сопутствует ему. Очень часто он при-

чину явления смешивает с временной и пространственной смежностью предметов и явлений. Иначе говоря, причиной данного явления ребенок может признать любое предшествующее явление или любой предмет, находящийся в смежности с данным предметом. Поэтому-то на уроке в процессе беседы и нужно приучать учеников глубоко вдумываться в изучаемые явления, анализировать их, ставить гипотезы, проверять последние и т. д.

### *Требования к учителю как руководителю беседы*

Беседа является одним из наиболее сложных методов обучения и поэтому требует от учителя большого педагогического мастерства. Чтобы эффективно руководить беседой, учитель прежде всего должен обладать основательными знаниями не только в области своего предмета, но и в области других дисциплин. Во время беседы учителю могут быть поставлены самые разнообразные вопросы; между ними могут быть вопросы по существу, на которые нужно дать ответ, иначе будет снижена активность учащихся. Не всегда эти вопросы могут быть предусмотрены учителем, поэтому он должен быть во всеоружии знаний. Кроме того от учителя как руководителя беседы требуется большая гибкость ума, способность быстро переключаться с одной мысли на другую, умение легко и быстро подыскивать нужные примеры.

Одной из важнейших задач беседы является развитие у детей способности логического мышления. Но чтобы руководить развитием мышления учащихся, учитель сам должен обладать высоко развитым интеллектом, способностью глубоко и точно анализировать предметы и явления, изучаемые в классе, уметь делать выводы и обобщения. Здесь мало помогают шаблонные приемы анализа, так как всякий шаблон на уроке снижает интерес учащихся. Например, шаблонный анализ литературных произведений на уроках литературного чтения может вызвать только лишь скуку у учеников. При шаблонном подходе к произведению ученики не смогут понять всего своеобразия данного произведения как в отношении содержания, так и в отношении художественной формы. Поэтому необходимо, чтобы сам учитель обладал глубоким пониманием художественных произведений и большим художественным чутьем.

Так же точно учитель должен уметь вскрывать причины явлений, выявлять связи между ними, находить черты сходства и различия. Для этого учителю необходимы между прочим основательные знания логики; в частности, учитель естествознания должен владеть методикой научного эксперимента и отчетливо представлять себе, с помощью каких приемов в том или ином случае легче и лучше выявить причинные связи явлений.

Эффективность беседы в значительной степени зависит от того, насколько учитель умеет направлять беседу по опреде-



ленному руслу и в то же время поддерживать на должной высоте интерес и активность учащихся. Мысль учителя во время беседы должна работать как бы в двух планах: с одной стороны, он должен все время следить за систематичностью изложения и развертывания темы урока, а с другой — представлять себе отчетливо, что происходит в головах учеников. Если он упускает один из этих моментов, в ходе беседы могут иметь место грубые ошибки. Отсюда для учителя необходимо знать основательно психологию вообще и психологию ребенка — в частности. Одно-го теоретического знания психологии для учителя недостаточно. Владея теоретическими знаниями в области психологии, он в то же время должен быть психологом-практиком. Иначе говоря, он должен уметь в каждый момент беседы представлять себе более или менее ясно, как мыслит ученик и как он реагирует на объяснения и вопросы учителя. Взрослые часто в беседе с ребенком не умеют поставить себя на его место, их поэтому часто удивляет непонимание, обнаруживаемое детьми. Но причины этого непонимания лежат часто не только в ребенке, но и в самом взрослом, который не умеет изложить свои мысли в форме, доступной пониманию ребенка. Этой ошибке не должно быть места в работе учителя. Отсюда, кроме основательной подготовки, знания своего предмета и знания психологии детей, учитель должен владеть в совершенстве речью, он должен уметь четко, ясно формулировать свои вопросы, так, чтобы они были вполне доступны пониманию учеников.

От учителя как руководителя беседы требуется большой педагогический такт. Учитель должен ясно представлять себе, в каких случаях в процессе беседы на первый план выступает он сам и в каких случаях нужно предоставить возможность ученикам в полной мере проявить свою активность.

Беседа, как отмечено выше, применяется широко, главным образом на уроках грамматики и математики. Что касается уроков физики, географии, ботаники и зоологии, то здесь некоторые учителя при объяснении новой темы в большинстве случаев прибегают к методу рассказа. Характерно, что даже студенты-практиканты в тех случаях, когда руководители практики рекомендуют им провести объяснение новой темы по методу беседы, довольно часто уже в процессе проведения урока заменяют беседу рассказом. Особенно такие случаи часто приходится наблюдать на уроках естествознания, географии и физики. Молодой учитель, не владеющий еще в достаточной мере педагогическим мастерством, как бы убеждается в том, что изложить новую тему в процессе рассказа ему легче, чем в процессе беседы. Такая замена одного метода другим в тех случаях, когда больший эффект могла бы дать беседа, является нежелательным. В результате ее преподавание приобретает шаблонный характер. Учащие-

ся не приучаются самостоятельно мыслить, делать выводы и обобщения. Формулируя определение, они усваивают его памятью, не продумывая его глубоко и основательно. Это, конечно, не значит, что при изложении нового материала нужно пользоваться преимущественно беседой. Во многих случаях рассказ является незаменимым методом преподавания. С особым успехом он применяется на уроках истории и географии, когда нужно сообщить учащимся новые факты, изложить в строгой хронологической последовательности исторические события, когда нужно дать яркое описание той или иной страны, ее быта, рассказать о ее промышленности. Рассказ применяется широко также на уроках литературы. Но в то же время на всех предметах преподавания в тех случаях, когда нужно добиться от ученика, чтобы он усвоил глубоко и основательно формулировки, определения, вскрыл причинные связи между явлениями, нужно пользоваться и беседой.

Трудности беседы не являются непреодолимыми. Каждый учитель может и должен владеть техникой этого метода, так широко применяемого в советской школе. Но для этого учитель должен основательно и систематически работать над собой. Прежде всего он должен неуклонно и настойчиво обогащать себя знаниями в области своей специальности, работать над усвоением своего предмета и родственных с ним дисциплин. Он должен изучать классиков марксизма, систематически читать лучшие научные работы по своей специальности, следить за текущей литературой, читать газеты, а также лучшие произведения художественной литературы. На основании такой общей работы учитель и строит подготовку к каждому уроку в отдельности. Готовясь к беседе, учитель должен тщательно планировать урок. Весь ход работы на уроке он должен представлять себе настолько ясно и отчетливо, чтобы предвидеть все вопросы, которые могут задать ему ученики, как они будут реагировать на то или иное его объяснение.

С особой тщательностью учитель должен продумать вопросы, которые он поставит во время беседы, и позаботиться о том, чтобы формулировка их была вполне ясной, точной и понятной для учеников. Эффективность беседы усиливается, если в процессе ее применяются наглядные пособия. Поэтому перед уроком учитель должен позаботиться о том, чтобы обеспечить свой урок необходимыми картинками, таблицами, диаграммами и пр. Если на уроке будет поставлен опыт, учитель должен предварительно проверить состояние препаратов, инструментов, которыми он будет пользоваться, предварительно поставить опыт, чтобы во время самого урока не было какого-нибудь срыва в работе. Работая таким образом регулярно и настойчиво, учитель овладевает мастерством преподавания и, в частности, сложным мастерством ведения беседы.

