

**ОБУЧЕНИЕ
ШКОЛЬНИКОВ
ПРИЕМАМ
САМО-
СТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ**



АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

**ОБУЧЕНИЕ
ШКОЛЬНИКОВ
ПРИЕМАМ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ**

*(На материале математики,
русского языка, истории)*

Под редакцией
М. А. Данилова и Б. П. Есипова

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1963

СОДЕРЖАНИЕ

От редакторов	3
Г. В. Воробьев. Прием уточнения учащимися усваиваемых понятий	5
А. В. Полякова. Формирование у школьников рациональных способов мышления в процессе усвоения знаний (на материале русского языка)	35
А. Ф. Соловьева. Обучение пятиклассников составлению плана и пересказу содержания прочитанного	81
В. Е. Лебедев. Формирование некоторых сложных умений в работе с книгой	131

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИЕМАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Редактор *М. Л. Белова*

Переплет *А. Д. Смелякова*

Художественный редактор *Т. И. Добровольнова*

Технический редактор *В. В. Новоселова*

Корректоры *Т. М. Новикова, В. С. Антонова*

Сдано в набор 13/Х 1962 г. Подписано в печать 21/II 1963 г.

Формат 84×108¹/₂ Бум. л. 2,75 Печ. л. 11,0 (усл. 9,02). Уч.-изд.

л. 10,37 А 04020 Тираж 32 000 экз. Цена 28 коп. Зак. 503.

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8.

Типография Изд-ва АПН РСФСР, Москва, ул. Макаренко, 5/16.

ОТ РЕДАКТОРОВ

В статьях сборника представлены результаты исследовательской работы, проведенной сотрудниками сектора дидактики Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР. Исходные позиции всех авторов заключаются в признании большой роли самостоятельной работы школьников в процессе обучения. Это возможно лишь при овладении ими элементарными «рабочими» приемами.

В статьях рассматривается довольно широкий круг приемов самостоятельной работы учащихся. Как показали исследования, обучение этим приемам усиливает интерес школьников к учению и обеспечивает повышение качества их знаний и умений.

Использование учащимися навыков самостоятельной работы, о которых идет речь в статьях сборника, означает последовательное включение элементов самообразования в их учебную работу.

Уже в процессе усвоения учащимися понятий возникает потребность в умении самостоятельно уточнять понятия. Это, несомненно, очень сложный вопрос. В статье Г. В. Воробьева «Прием уточнения учащимися усваиваемых понятий» приведен интересный материал по этому вопросу. Понятие не сразу формируется безошибочно. Наоборот, учащиеся часто допускают ошибки. Многие учителя исправляют эти ошибки простым способом: подсказывают правильную формулировку и предлагают учащемуся повторить и запомнить ее. Г. В. Воробьев считает этот прием неудачным. Он показывает, как создать такую ситуацию в учебном процессе, которая вызвала бы активность ученика и побудила бы его самостоятельно исправить неточность или неправильность своего определения. Эта ситуация создается с помощью контролбраза. На основании проведенного исследования автор раскрывает и условия и методику применения контролбразов в преподавании геометрии и, следовательно, обучения приему самостоятельного уточнения усваиваемых понятий.

А. В. Полякова в статье «Формирование у школьников рациональных способов мышления в процессе усвоения знаний» раскрывает методику, ход и результаты работы, проведенной с целью отыскания и проверки средств повышения эффективности методов

обучения. Основным методом исследования явился классный обучающий эксперимент с применением логического анализа материала. Исследование проведено на материале грамматики русского языка. Полученные выводы имеют в известной мере и общедидактическое значение. Основное в эксперименте — формирование умственных операций, необходимых для понимания и усвоения очередного учебного материала. Способы формирования умственных операций у детей, примененные исследователями, могут быть использованы учителями в их практической работе.

А. Ф. Соловьева в статье «Обучение пятиклассников составлению плана и пересказу содержания прочитанного» дает ценный материал и по вопросу о том, как осуществляется учебный процесс, и показывает результаты проведенного ею опыта обучения учащихся V класса простым и в то же время очень важным приемам самостоятельной работы с книгой (составление плана, краткое изложение содержания прочитанного своими словами). Опыт проведен на материале истории, но полученные данные представляют практическую ценность и для учителей других учебных предметов.

В. Е. Лебедева в статье «Формирование некоторых сложных умений в работе с книгой» на основании проведенного в восьмых классах исследования раскрывает те стороны учебного процесса, которые обычно слабо освещаются в педагогической литературе. На основании полученных результатов в процессе опытного преподавания автор выдвигает обоснованные рекомендации по обучению школьников приемам составления плана и тезиса. Ценность проведенной работы заключается в том, что она содействует и более глубокому пониманию изучаемого материала, и развитию логического мышления. Опыт проведен на материале истории. И тем не менее каждый учитель найдет в статье полезные для себя дидактические выводы.

Все статьи сборника подчинены единому замыслу — помочь учителю воспитать у учащихся стремление к самостоятельному приобретению знаний и, что особенно важно, обучить их приемам самостоятельной работы.

Хотя каждая из статей сборника представляет собой результат законченного исследования, нельзя сказать, что весь круг поднятых исследователями вопросов получил исчерпывающее решение. Вернее, большинство вопросов только поставлено и ждет дальнейших исследований. И все же педагоги найдут в сборнике обоснование и раскрытие приемов, которые помогут совершенствованию процесса обучения.

*М. Данилов
Б. Есилов*

ПРИЕМ УТОЧНЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ УСВАИВАЕМЫХ ПОНЯТИЙ

О методике формирования понятий. Усвоение учащимися системы знаний осуществляется в конечном счете через овладение ими системой научных понятий и закономерностей, объективно отражающих те явления окружающей действительности, которые составляют существо данного учебного предмета.

Усвоение научного понятия проявляется в том, что ученик правильно соотносит существенные признаки понятия с соответствующим классом объектов, рассматриваемых им в какой-либо практической или теоретической задаче. На первом этапе усвоения знаний учитель добивается того, чтобы ученики овладели совокупностью определяющих признаков понятия и умели сформулировать определение. Не случайно поэтому одним из самых распространенных вопросов, с которыми обращается учитель к ученикам, является вопрос, содержащий предложение дать определение понятия.

Точному определению понятий, описанию объектов в их существенных свойствах уделяется серьезное внимание в учебниках по всем школьным дисциплинам. Правильное определение понятия является условием хотя и недостаточным, но необходимым для научного познания предметов или явлений действительности. Через эту логическую операцию раскрывается система существенных признаков, позволяющая отличить один предмет от другого, установить между ними объективно существующие логические связи подчинения или соподчинения. Осознанное и прочное знание определений обеспечивает возможность эффективного обмена мыслями между учи-

телем и учениками, а вместе с тем и успех работы на последующих этапах учебного процесса.

Усвоение учащимися научных понятий — это длительный процесс, требующий постоянных поправок и уточнений, в конечном счете приводящих к желаемому результату. Эти поправки и уточнения может делать сам учитель. Но лучший результат в смысле прочности и глубины усвоения научных понятий получается в том случае, если необходимые поправки, уточнения, а также распознавание и исправление ошибок производит сам ученик.

Об одном из приемов, объективно включающих учащихся в эту активную самостоятельную работу, и пойдет речь в настоящей статье.

Автор статьи в результате ряда систематических наблюдений в школах Москвы убедился в том, что определения, которые дают учащиеся на уроках геометрии (в учебном материале курса геометрии они имеют особенно большой вес), часто совершенно неудовлетворительны. Одну из причин этого явления мы видим в недостаточной разработанности методики формирования у учащихся определений геометрических понятий.

На основе предварительных наблюдений мы внесли некоторые усовершенствования в методику формирования понятий и соответствующих им определений. В дальнейшем она была в опытным порядке проверена в двух экспериментальных классах школы № 110 Москвы — в VI «в» и в VI «д» — и дала положительный результат. Мы останавливаемся на практической части нашего опыта, надеясь, что учителю будет полезно с ним познакомиться.

Построение определения понятия. Определения понятий вскрывают в последних диалектическое единство отдельного, особенного и общего, отражая принадлежность данного предмета к целому классу других предметов, с указанием его особенного места в данном классе. Уже в самых простейших определениях мы подводим отдельный предмет под общее понятие, указывая тем самым, что он является носителем системы существенных свойств, знание которых позволяет человеку практически овладеть предметом или определить свое к нему отношение.

Умение дать определение понятия, выражающее существенные признаки предмета, означает, что данный

предмет был объектом мыслительного процесса. Однако каким бы точным ни было определение, оно не может раскрыть всего многообразия качеств того или иного предмета, а выделяет их существенные признаки в каком-то определенном отношении. Так, определение понятия геометрической фигуры показывает существенные признаки лишь с точки зрения формы, размеров, положения этой фигуры. Поэтому одно определение не может охватить предмет во всех его связях и опосредованиях.

Понятия каждой науки, избирательно отражая свойства предметов реальной действительности, обладают точной определенностью своего содержания; без этого качества они не могли бы быть средством мышления в учебном процессе. Именно однозначность содержания понятий обуславливает взаимопонимание между учителем и учениками в процессе их коллективной деятельности.

Как известно, наиболее распространенный вид определения понятия — это подведение его под более широкое — родовое понятие. Ближайшее родовое понятие указывает тот непосредственный класс предметов и явлений, среди которых определяемый предмет находится как некоторая их разновидность и вместе с тем принадлежит к данному классу, обладает важнейшей общей существенной характеристикой, присущей всем предметам данного класса.

В границах всякой абстракции, и в частности геометрической, правильное определение понятия является полным в том смысле, что оно из общей родовой совокупности посредством перечисления системы признаков строго указывает на отдельный вид. Отсутствие или добавление в эту систему нового существенного признака качественно меняет понятие.

В настоящей статье мы будем рассматривать формирование у учащихся только основной формы определения — через ближайший род и видовое отличие, наиболее распространенное во всех учебных дисциплинах.

Использование прошлого опыта для построения определений геометрических понятий. Процесс формирования геометрического понятия у учащихся начинается не с его определения, а с анализа практического назначения предмета данной

формы, его существенных признаков¹. Только после того как устанавливается практическая значимость признаков предмета, указывающих его место среди других вещей, они становятся существенными для субъекта, поскольку позволяют практически овладеть предметом.

Наиболее часто встречающиеся ошибки в определениях учащихся — это чрезмерное расширение или сужение определяемого понятия. Первый тип ошибок — особенно распространенных — заключается в том, что в определении отсутствует одно, а иногда и больше существенных видовых отличий, хотя они в соответствующем образе представления наличествуют и фиксируются сознанием учащегося как детали, существенным образом определяющие структуру данного образа. Например, на предложение учителя дать определение понятия секущей ученик отвечает: «Секущей называется линия, пересекающая окружность». Он не сказал, что это *прямая* линия. Однако в результате непосредственной проверки выяснилось, что у него имелось правильное представление; секущую он представлял именно как *прямую* линию. Но этот существенный признак не был отражен в определении.

Процесс формирования понятий о геометрических формах начинается во многих случаях даже в дошкольном периоде жизни ребенка на основе чувственного познания. Поэтому естественно, что дифференцировка образов — первосигнальных раздражителей — начинается и может завершаться раньше, чем этот процесс найдет свое адекватное отражение во второй сигнальной системе в терминах данной науки. Вероятно, что в данном случае выделение существенных особенностей геометрического образа еще не выходит за пределы первой сигнальной системы, и поэтому слова (и их соединение в смысловые предложения) не отражают в полной мере определяемый объект.

Однако, какую же реакцию преподавателя мы чаще всего наблюдаем в ситуации, когда ученик дает неточное, расплывчатое определение? Обычно преподаватель или сам поправляет ученика, или добивается от других учащихся правильного ответа, который затем повторяет-

¹ См. кн.: В. И. Зыкова, Очерки психологии усвоения начальных геометрических знаний, М., Учпедгиз, 1955.

ся первоначально опрошенным учеником. Но эта попытка внести в сознание точное различие смыслового значения слов осуществляется с помощью того же словесного воздействия. При этом имеющееся правильное представление у данного ученика о предмете не используется, а сам он остается в роли пассивного слушателя. У учителя может создаться впечатление, что ученик понял свою ошибку, однако при вторичном опросе ошибка часто повторяется снова. Конечно, в результате неоднократного повторения правильное определение все-таки запомнится, но этот метод, во-первых, отнимает много времени у преподавателя, и, во-вторых, в силу того что ученик объективно остается пассивным, это ведет к формальному заучиванию.

Значит, необходимо создать такую ситуацию, при которой активно работало бы сознание ученика, заставляя его опереться на имеющееся у него верное представление о геометрическом образе, на его прошлый опыт.

Наблюдения на уроках геометрии и последующая опытная работа с учащимися нескольких классов указали на такую ситуацию, при которой ученик благодаря определенным действиям учителя оказался активно включенным в исправление своего собственного ошибочного определения.

Услышав от ученика неправильное определение секущей («Секущая есть линия, пересекающая окружность»), преподаватель не поправляет его, а включает всех учащихся в непосредственное наблюдение картины (чертежа) на доске, в которой наглядно видна допущенная учеником ошибка.

Такой прием предъявления чертежа мы будем называть контробразом. Следовательно, контробраз — это такая геометрическая фигура, которая находится в согласии с неправильным определением учащегося, но противоречит его правильному представлению.

В данном случае контробраз противоречит правильному представлению учащегося о секущей, т. е. его прошлому опыту. Реакция со стороны ученика после наблюдения чертежа последовала тотчас же. Он исправил свою ошибку («Секущей называется *прямая* линия, пересекающая окружность»). Контробраз, предложенный учителем, помог ученику самостоятельно ввести в определение недо-

стающий существенный признак и тем самым правильно раскрыть содержание данного геометрического понятия¹.

Необходимо отметить, что в момент демонстрации на доске контробраза заметно повысилась активность всего класса.

Метод контробразов, применяемый для формирования определений, особенно эффективен, когда учащиеся располагают запасом специальных наблюдений геометрических форм предметов реальной действительности и их изображений. Это позволяет создавать необходимые представления о геометрических формах; эти представления используются затем учителем для формирования определений геометрических понятий в указанных ситуациях.

Второй типичной ошибкой, допускаемой учащимися в определении понятия, является введение в него таких признаков, вследствие которых понятие оказывается неправомерно узким. Например, отвечая на вопрос преподавателя, «что такое катеты треугольника», ученик говорит, что «катеты — это такие стороны, которые расположены одна вертикально, а другая горизонтально». Очевидно, в процессе изучения этого понятия ученики постоянно использовали стандартное изображение чертежа. Систематически повторяемое изображение учителем и учениками привело к тому, что в соответствующем понятии выпало основное качество — *обобщенность*.

Узкое, неверное толкование понятия сохраняется иногда на весьма продолжительный период. В качестве иллюстрации приведем ответы учеников IX класса на уроке геометрии в конце учебного года.

Учитель. Вы представляете себе горизонтальную прямую линию в пространстве?

Ученик. Да, представляю.

Учитель. Теперь представьте, что вы провели к ней перпендикулярную прямую линию.

Ученик. Представил.

Учитель. Сколько можно провести таких перпендикулярных линий через одну точку, взятую на горизонтальной прямой?

Ученик. Одну.

Учитель. Как она расположена?

Ученик. Вертикально.

¹ Сходный методический прием формирования у учащихся понятий о геометрических телах указан в курсе М. Н. Бескина, Методика геометрии. М.—Л., Учпедгиз, 1947, гл. II и III, стр. 58, 62—64.

Учитель предложил ученику подумать, не содержат ли его ответы ошибок. Однако и при этом наводящем вопросе ученик не догадался, что через точку на прямой в пространстве можно провести сколько угодно прямых, перпендикулярных данной прямой. Свое определение он считал правильным.

В тех случаях, если дальше будет показано, целесообразно обратиться к методике контробраза. Например, когда ученик скажет, что для катетов горизонтальное и вертикальное расположение сторон треугольника является обязательным, его внимание надо обратить на всевозможные вариации положения чертежного угольника или на какой-либо объект реальной действительности, стороны которого, будучи катетами треугольника, не имеют горизонтального и вертикального расположения. Непосредственно воспринимаемый образ, находясь в данном случае в противоречии с определением, поможет ученику вскрыть ошибку, заставит его отыскать общий и существенный признак, отделить его от случайного расположения катетов треугольника в пространстве, и на этой основе построить правильное определение.

О систематическом накоплении учащимися геометрических представлений. Одна из причин формализма геометрических знаний (и как следствие этого — неумение применять эти знания на практике) состоит в том, что учащиеся не имеют систематического и активного знакомства с материальным источником происхождения геометрических образов и понятий. Нередко учитель и автор учебника выступают перед учащимися как творцы этих понятий, т. е. законы геометрии преподносятся готовыми с самого начала знакомства с геометрией.

Для учащихся шестых классов особенно затруднительно такое начало изучения геометрии, так как их мышление носит в значительной мере конкретный характер. Они часто не понимают, откуда взялись геометрические понятия, что они отражают и где ими можно практически воспользоваться.

Если геометрические понятия отражают в нашем сознании одну из сторон окружающей действительности — формы материальных предметов, — то путь к осознанию этих форм лежит через абстракцию, отвлечение этих

форм и отношений от реальной действительности при непосредственном участии самих учеников¹.

От преподавателей нередко можно слышать: трудности изучения геометрии вытекают из того, что учащиеся, приступая к ее изучению, приходят в особый, новый для них мир. Это неправильно: надо показать им, что они остаются в старом мире, но изучают его новые стороны. Это можно сделать посредством проведения лабораторных и практических работ на уроках геометрии, проведения специальных целевых экскурсий, постановки измерительных работ на местности.

Учащиеся постепенно накапливают представления, необходимые для формирования научных понятий. Прошлый опыт пространственных представлений тем самым приводится в определенную систему; из него они берут именно те образы, которые необходимы для сравнения и нахождения в них общего с предметом, наблюдаемым в данный момент. Образы восприятий и представлений подготавливают основу для образования понятий, являясь источником и необходимым условием такого образования. Постепенно учащиеся отвлекаются от всей полноты конкретной действительности, от ее несущественных в данном случае сторон, абстрагируются от исходного конкретного материала; у них остается обобщенное знание, или понятие.

Чтобы обеспечить благоприятные условия для формирования у учащихся геометрических образов и понятий, мы провели с учащимися VI—VII классов специально подготовленные экскурсии в Политехнический и Архитектурный музеи, маршрутную съемку на местности. Темы экскурсий были намечены следующие: «Геометрия в технике», «Как геометрия служит архитектуре», «Геометрия в поле» и др.² Эти мероприятия дали богатый

¹ Конкретное и подробное рассмотрение этого вопроса изложено в работах автора статьи: 1) «Вопросы методики преподавания геометрии в VI—VIII классах в связи с трудом учащихся в школьных мастерских», М., Учпедгиз, 1960, и 2) «Лабораторные и практические работы на уроках математики», статья в сб «Лабораторные и практические занятия в учебном процессе», под ред. Ф. И. Яковлева, М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

² С содержанием некоторых названных работ читатель может познакомиться в журн. «Математика в школе», 1959, № 3, и 1960, № 2.

конкретный материал, который органически увязывался с учебной программой.

Абстрагирование геометрических форм из живой действительности, из практики современного строительства обеспечило высокий интерес учащихся к геометрии как учебному предмету. Вместе с тем активное включение их в процесс живого созерцания, абстрагирования и обобщения материальных свойств реальных предметов, представляющих практическое значение, должно было обеспечить установление прочных связей между образом и словом.

Учебный процесс в классе по мере необходимости и возможности насыщался в свою очередь наглядным материалом, взятым из повседневной жизни.

Подготовленная таким образом активность сознания обеспечивала действенное усвоение отвлеченных геометрических понятий, давала учащимся возможность подходить к решению практических задач со знанием дела, правильно применять теорию, которая возникла из практики как бы на глазах у них самих.

Экспериментальное обучение с применением методики контробраза систематически осуществлялось нами в течение двух месяцев в двух экспериментальных классах — VI «в» (основной) и VI «д» (дополнительный). Однако в постановке обучения в каждом из классов имелись свои особенности. Они заключались в следующем. У учащихся VI «в» класса цель накопления качественных и количественных представлений, как уже отмечалось, достигалась экскурсиями в Политехнический и Архитектурный музеи, выходом в поле для маршрутной съемки с последующими зарисовками и описаниями. В VI «д» классе эта работа осуществлялась главным образом через систематическое моделирование фигур из бумаги, картона, фанеры, проволоки. Для различения фигур и линий исходный материал раскрашивался цветными карандашами или красками. Все это было направлено на развитие избирательной наблюдательности, накопление геометрических представлений.

Кроме того, для сравнения и оценки полученных результатов был взят контрольный VI «а» класс с сильным составом учащихся (по данным успеваемости за V класс). В этом классе преподавание велось обычными методами и ничем особенным не отличалось.

Чтобы обеспечить более глубокое понимание учащимися содержания определений геометрических понятий, мы пользовались методикой контробразов не только в тех случаях, когда ученики уже совершали ту или иную ошибку, но и в самом начале знакомства с понятием новой геометрической фигуры. Введение каждого нового понятия сопровождалось демонстрацией нескольких соответствующих геометрических фигур, в изображениях которых варьировались несущественные признаки. На каждом варианте фигуры проводился анализ структуры с точки зрения ее существенных свойств. У учащихся создавалось обобщенное представление изучаемой фигуры.

На основе проведенного анализа, как это будет показано ниже, давалось определение через род и систему видовых отличий. После этого начиналось закрепление сформулированного определения. В случае необходимости использовалась методика контробразов, направленная против возникновения у учащихся неправомерно широких определений.

Структуру каждого, более или менее значительного геометрического образа учитель раскрывал демонстрацией контробразов, соответствующих определению, в котором поочередно опускалось то одно, то другое видовое отличие. Метод формирования определений понятий через противопоставление доводил до ясного понимания связи между элементами структуры геометрической фигуры, с одной стороны, и соответствующей структурой определения понятия, с другой. Понимание этой связи почти полностью предупреждало возникновение возможных ошибок в определениях. Ошибки эти далеко не всегда и не у всех учащихся могут быть вскрыты в процессе устного опроса на уроке.

Фрагменты из описания уроков экспериментального обучения по формированию определений геометрических понятий. Ввиду небольшого объема статьи не представляется возможным дать полное и последовательное, урок за уроком, изложение экспериментального обучения. Поэтому в данном разделе мы ограничимся демонстрацией лишь некоторых извлечений из учебного процесса, конкретизирующих сущность процесса формирования определения и сопутствующую ему учебную обстановку в классе.

Определение понятия «окружность»
(VI «в» класс)

Опросив учащихся, каким инструментом чертят окружность, и получив единодушный ответ — циркулем,— преподаватель чертит на доске окружность (рис. 1 и 2) и предлагает то же самое сделать ученику, стоящему у доски. Но прежде чем передать ему циркуль, преподаватель незаметно для класса ослабил винт. Ученик пытается начертить окружность, но она не получается, ножки циркуля разъ-

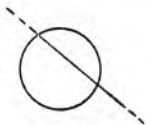


Рис. 1



Рис. 2

езжаются. Ученик (будем называть его «1-й ученик») прилагает все силы, чтобы удержать ножки циркуля на равном расстоянии, но окружность получается неровная (рис. 3).

Учитель. Почему не получается окружность?

1-й ученик. Надо туже завинтить винт.

Учитель. Правильно. Но почему это надо сделать?



Рис. 3



Рис. 4

1-й ученик. Надо, чтобы все точки находились на одинаковом расстоянии от центра.

Учитель. Правильно. Вот мы и установили одно свойство окружности: все точки окружности равноудалены от центра. И это очень важно: мог бы вагон катиться по рельсам, если бы окружность колеса имела форму, изображенную на рисунке?

Ученики (с мест). Нет!

Учитель. Теперь второе свойство окружности: посмотрите, что я здесь нарисовал. Все точки этой кривой линии равноудалены от центра. Будет ли эта кривая окружностью? (рис. 4).

Ученик. Окружность — замкнутая линия. А здесь только часть ее. Это дуга.

Учитель. Итак, окружность — замкнутая кривая. Теперь

третье свойство. Вот шар, и на нем начерчена кривая замкнутая линия. Все точки этой кривой равноудалены от центра шара. Первые два свойства окружности, которые мы установили, здесь выполнены.

Будет ли эта кривая окружностью? (рис. 5).

Ученики. Будет! Нет! Нет! Нет, не будет!

Учитель. Так ведь она же и замкнутая и все точки ее находятся на одинаковом расстоянии от одной?

Ученики. Нет, не будет.

Учитель. Эта кривая расположена на шаре, а окружность?

Ученики. Окружность располагается на плоскости.

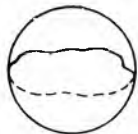


Рис. 5

Затем учащиеся дают полное определение окружности, однако оно

получается не сразу: опускается то один, то другой, то третий признак из определения.

Как видно из вышеприведенного описания, преподаватель применил методику контробраза уже в самом первоначальном процессе отыскания свойств окружности. Понятно, что применение методики контробраза оказалось успешным только благодаря наличию некоторого прошлого опыта учащихся.

Определение понятия «хорда»

(VI «в» класс)

Учитель. Кто же мне скажет, что называется хордой?

1-й ученик. Линия, проведенная от одной точки окружности к другой.

Учитель. Значит, это хорда? (рис. 6).



Рис. 6

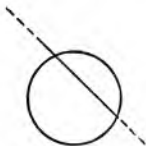


Рис. 7

1-й ученик. Нет, хорда это прямая линия.

Учитель. Вот тебе прямая линия. Будет ли она хордой? (рис. 7).

1-й ученик. Нет. Хорда — это отрезок прямой линии, соединяющий две точки окружности.

Учитель. В чем же состоит твоя ошибка?

1-й ученик. Я сказал линия, а надо сказать отрезок.

Учитель. А почему нельзя сказать, что хорда это прямая линия?

1-й ученик. Прямая не ограничена, а отрезок ограничен.

Как мы видим на этом примере, преподавателю дважды пришлось прибегать к контробразу: в первом случае был опущен признак, что хорда есть *часть прямой* линии, во втором случае — что это не вся прямая линия, а только ее отрезок. В обоих случаях понятие хорды неправомерно расширялось, но благодаря активному привлечению прошлого опыта к формированию определения понятия учащийся сам осознал свои ошибки, что и показывает данное им самим правильное определение и его дополнительные разъяснения.

*Определение понятия «радиус»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется радиусом?

1-й ученик. Отрезок, соединяющий центр с точкой на окружности, называется радиусом.

Учитель. А как ты скажешь?

2-й ученик. Линия, соединяющая центр с точкой окружности.

Учитель. Это радиус? (рис. 8).

3-й ученик. Радиус — это прямая, соединяющая центр с точкой окружности.

Учитель. Это радиус? (рис. 9).



Рис. 8

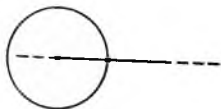


Рис. 9

3-й ученик. Отрезок прямой, соединяющий центр окружности с любой ее точкой.

Заметим, что первую ошибку сделал 2-й ученик. 1-й ученик по существу дал верное определение, но преподаватель, вместо того чтобы поддержать это определение, обратился ко 2-му ученику. Надо полагать, что это и вызвало ошибку в определении, данном 2-м учеником.

В начальный период формирования определения понятий, когда сознательная дифференцировка геометрических образов и значения слов только еще намечается, необходимо постоянное подкрепление правильных ответов учащихся, которое может быть выражено учителем в виде одобрения.

Учащиеся весьма внимательны к реакции учителя на их ответы, и даже если эта реакция выражается в том, что учитель, обойдя молчанием ответ, данный одним учеником, обращается к другому, то этот факт замалчивания первого ответа сказывается на ответе второго ученика, который может в силу этого дать неверное определение.

*Определение понятия «дуга»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется дугой?

1-й ученик. Это две точки...

Учитель. Вот тебе две точки (рис. 10).



Рис. 10

1-й ученик. Это часть окружности, ограниченная двумя точками.

Учитель. Покажи на чертеже.

1-й ученик (чертит и говорит). Вот часть окружности.

Как видно из ответа ученика, образ формируется раньше, чем определение. Поэтому точное выражение характеристики образа представляет значительные трудности. Представления учащегося, или, что то же самое в данном случае, его прошлый опыт, активизированный преподавателем, помогает ориентироваться в существенных признаках представляемого геометрического образа. Будучи выделенными, признаки способствуют формированию мысли о данном образе, которая и находит свое выражение в определении соответствующего понятия.

*Определение понятия «сектор»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется сектором?

1-й ученик. Часть круга, заключенная между радиусами, называется сектором.

Учитель. Вот часть круга, о которой ты говоришь? (рис. 11).

2-й ученик. Доведенная до конца.

3-й ученик. Сектор — часть круга, ограниченная двумя радиусами и дугой.



*Определение понятия «луч»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется лучом?

Рис. 11

1-й ученик. Линия, ограниченная с одной стороны, называется лучом.

Учитель. Это луч? (рис. 12).

1-й ученик. Часть прямой линии, ограниченной с одной стороны.

*Определение понятия «угол»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется углом?

Ученик. Фигура, образованная из двух лучей.

Учитель. Вот твоя фигура из двух лучей (рис. 13). Это угол?



Рис. 12



Рис. 13

Ученик. Нет. Углом называется фигура, образованная двумя лучами, выходящими из одной точки.

*Определение понятия «окружность»
(VI «в» класс)*

Учитель. Что называется окружностью?

Ученик. Окружностью называется кривая замкнутая линия.

Учитель. Согласно твоему определению это окружность (рис. 14).



Рис. 14

В классе общий смех.

Ученик. Окружностью называется кривая замкнутая линия на плоскости, все точки которой равноудалены от центра.

Учитель. Так что же было опущено в твоём определении?

Ученик. Точки равноудалены от центра.

*Определение понятия «тупой угол»
(VI «в» класс)*

Учитель. Какой угол называется тупым?

Ученик. Тупым углом называется угол, который меньше развернутого.

Учитель. Вот угол (рис. 15) меньше развернутого. Он тупой?

Ученик. И больше острого ... нет, больше прямого.

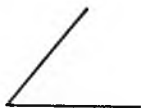


Рис. 15

*Определение понятия «угол»
(VI «д» класс)*

Учитель (начиная новую тему). Кто скажет, что такое угол?

1-й ученик. Точка, из которой расходятся две линии.

Учитель. Получится ли угол, если из точки А я проведу две линии? (рис. 16).



Рис. 16



Рис. 17

2-й ученик. Если две стороны пересекаются.

3-й ученик. Две прямые линии, которые идут от точки.

Учитель. Углом называется фигура, образованная двумя лучами. Но этого мало. Если я возьму два луча (рис. 17). Будет ли это угол?

Ученики (с мест). Нет!

Учитель. А если они будут выходить из одной точки?

Ученики. Будет.

Учитель. Значит, у лучей должна быть общая точка, называемая вершиной угла.

На последующих уроках при опросе преподаватель VI «д» класса также применяет методику контробраза как по изучаемой, так и по пройденным темам. Приводим два примера из наблюдений.

Учитель. Дай определение понятия угла

Ученик. Углом называется фигура, состоящая из двух лучей и точки.

Учитель. Вот тебе твой угол (рис. 17).

Ученик. Углом называется фигура, образованная двумя лучами, исходящими из одной точки.

Ученик. Угол больше 90° называется тупым.

Учитель. Этот угол (рис. 18) больше прямого, он тупой?



Рис. 18



Рис. 19

Ученик. Больше прямого и меньше развернутого.

Учитель. Начерти тупой угол.

Ученик чертит тупой угол (рис. 19).



Рис. 20

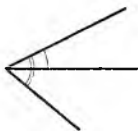


Рис. 21

*Определение понятия «прилежащие углы»
(VI «в» класс)*

Учитель. Будут ли такие углы прилежащими? (рис. 20).

Ученики. Нет, здесь у них только одна вершина — общая.

Давая буквенное обозначение чертежу, учащиеся называют массу пар прилежащих углов. Другой контробраз для прилежащих углов (рис. 21) был также отвергнут учащимися, причем они сами на этом чертеже предложили углы, которые следует рассматривать как углы прилежащие.

Приведем два примера применения методики контробраза в сравнительно редко встречающихся случаях неправомерного сужения понятия.

*Определение понятия «прилежащие углы»
(VI «д» класс)*

Учитель. Дай определение прилежащих углов.

1-й ученик. Прилежащими углами называются такие углы, плоскости которых соприкасаются внизу и соединяются в одной точке.

Учитель. Что у них общего?

1-й ученик. Обе стороны общие.

Учитель. Ты можешь обонми боками соприкасаться со своим соседом?

1-й ученик. Два угла, которые соприкасаются одной стороной и стороны у которых выходят из одной точки.

Учитель. Что же общего у них?

1-й ученик. У них одна сторона общая.

Учитель. И еще что?

2-й ученик. Два угла, у которых общая сторона и точка.

Учитель. Общих точек у них много. Эта точка или эта? (рис. 22).

2-й ученик. И вершина.

*Определение понятия «острый угол»
(VI «д» класс)*

Учитель. Расскажи, какие ты знаешь виды углов?

1-й ученик. Углы бывают острые в 30° .

Учитель. Угол в 45° будет острым или нет? (рис. 23).

1-й ученик. Острые углы — это углы от 0° до 90° . Прямой угол равен 90° .



Рис. 22

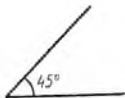


Рис. 23

Приведенные примеры показывают действенность методики контробраза и в случае сужения учащимися геометрических понятий. Контробраз, предлагаемый преподавателем, противоречит ошибочному определению учащегося. После его предъявления у учащегося в плане второй сигнальной системы возникают соответствующие коррективы, а случайный признак, который суживал объем данного понятия, обнаруживается и удаляется из определения самим учеником.

Анализ письменных работ. Анализ определений геометрических понятий, представленных учащимися в письменных работах, позволяет в некоторой степени соотнести допущенные ошибки с особенностями методики преподавания в экспериментальных и контрольных классах. Как уже было сказано, в основном экспериментальном VI «в» классе формированию определений геометрических понятий предшествовало ознакомление учащихся со структурами соответствующих геометрических образов. Рассматривая последние на предметах реальной действительности и затем на чертежах, учащиеся выделяли существенные и несущественные особенности этих геометрических фигур, принципы их построения. Создавая путем рассказа описательные характеристики геометрических образов и составляющих их элементов, мы подготавливали основу для перехода к логическому определению того или иного понятия. В процессе формирования определений мы пользовались методикой контробраза, опираясь при этом на правильные представления учащихся о геометрических образах, которые должны были сложиться в результате предшествующего чувственного опыта. Перед учащимися были поставлены две пары вопросов, каждая из которых давала возможность соотнести качество определения и применение этого определения для решения задачи. В первом случае испытывалось понятие «смежные углы», во втором — «прилежащие углы».

Разница между этими двумя заданиями следующая. Во втором случае существенные видовые признаки понятия «прилежащие углы» могли быть применены непосредственно путем усмотрения соответствующих элементов в геометрических образах, представленных в работе готовыми чертежами, т. е. надо было подвести частный случай под общее понятие. В первом же случае чертеж к

поставленному вопросу не давался. Существенные видовые признаки опосредованно соотносились учащимися с представлением о смежных углах через общее, существенное свойство (сумма 180°), которое не входит в состав определения, но которое с необходимостью из него вытекает.

Раздел I. Итак, перед учащимися были поставлены два вопроса, связанные по своему существу с одним понятием «смежные углы».

1. Какие углы называются смежными?

2. Если один из смежных углов уменьшается, то что будет происходить с углом, с ним смежным? (Объяснить причину.)

Результаты ответов по первому из этих вопросов в контрольном VI «б» классе оказались следующими. Из 37 учеников логически правильное определение дали 10 человек; остальные допустили от одной до трех ошибок. Наиболее важная и вместе с тем распространенная ошибка, допускаемая учащимися в определении понятия «смежные углы» — это неправомерное расширение определяемого понятия (11 работ). Учащиеся опускают один из видовых признаков: или это признак о том, что одна сторона у смежных углов является общей, или о том, что сторона одного угла является продолжением стороны другого угла, или же вводится ничем не ограниченный признак, что углы в сумме должны составлять 180° . Имеются также три случая сужения понятия. Например, учащиеся указывают, что «смежные углы такие, у которых все стороны перпендикулярны».

Далее следует отметить, что для большинства учащихся представляет значительные трудности указание ближайшего рода для данного понятия (25 работ). Одни из них (17 работ) пишут: «смежными углами называются углы...» вместо: «смежными углами называются два угла...», другие учащиеся (8 работ) рассматривают образ смежных углов как особую разновидность угла. Они так начинают свое определение: «смежным углом называются углы...» или: «смежным углом называется такой угол, у которого есть общая сторона и общая вершина».



Рис. 24.

так начинают свое определение: «смежным углом называются углы...» или: «смежным углом называется такой угол, у которого есть общая сторона и общая вершина».

У большинства учащихся есть представление пары смежных углов в виде стандартного чертежа (рис. 24). Однако словесное выражение этого образа показывает, что учащиеся рассматривают последний как нечто целое, не выделяя в нем составных частей соответствующими словами, хотя элементы самого образа представляют и вычерчивают правильно.

Значительно более высокие показатели мы имеем в дополнительном экспериментальном VI «д» классе, где применялась методика контробраза, а также в основном экспериментальном VI «в» классе, где, кроме того, формированию определения понятия предшествовали специально организованные наблюдения геометрических форм на предметах реальной действительности.

Приводим соответствующие показатели по типам ошибок, указанных для VI «б» класса (в абсолютных числах).

Таблица 1

Классы	Неправомерное сужение понятия	Неправомерное расширение понятия	Неправильное указание ближайшего рода	Определение понятия «смежные углы»	
				логически правильное	логически неправильное
VI «б» (37 работ)	3	11	25	10	27
VI «д» (30 работ)	2	4	8	19	11
VI «в» (39 работ)	—	6	6	27	12

Однако, указывая число определений, признанных нами логически правильными, следует отметить, что некоторые из них страдают недостатком, одинаково общим для всех трех классов: кроме правильно указанной системы существенных признаков, учащиеся добавляют признаки, которые логически вытекают из этой системы (например, общая вершина, сумма = 180°) и потому в определении являются излишними. Поскольку этому вопросу в экспериментальном обучении не уделялось специального внимания, результаты для всех классов оказались одинаковыми: примерно 50% определений учащихся содержат в себе такие выводные признаки.

Даем сравнительную таблицу результатов по классам в процентах (табл. 2). Процент вычисляется по числу работ в каждом классе.

Таблица 2

Классы	Неправильное сужение понятия	Неправильное расширение понятия	Неправильное указание ближайшего рода	Определение понятия смежных углов	
				логически правильное	логически неправильное
VI „б“ класс	8	30	70	27	73
VI „д“ класс	7	13	27	63	37
VI „в“ класс	0	15	15	70	30

Определение, само по себе будучи логически правильным, еще не означает, что учащийся овладел сущностью понятия. Показателем такого овладения в известной мере является умение учащегося применить данное понятие к решению задачи. С этой целью мы предложили вопрос, ответ на который косвенным образом вскрывает сознательность усвоения учащимися существенных при-

Таблица 3

Классы	Учащиеся совсем не отвечают на вопрос или отвечают, но неправильно	Учащиеся дают лишь одно указание, что другой угол будет увеличиваться	Дают указание и обоснование	
			показом на одном или нескольких чертежах путем движения об одной стороне смежных углов (см. рис 25), что свидетельствует о сознательном применении основного свойства смежных углов—их сумма есть величина постоянная	делают не только соответствующий чертеж, но и прямо указывают на основное свойство смежных углов как на причину данного явления
VI „б“ (35 работ)	11	35	43	11
VI „д“ (29 работ)	21	28	37	14
VI „в“ (39 работ)	13	0	36	51

Примечание: Показатели даны в процентах.

знаков понятия смежных углов, указанных ими в определении. Вопрос был поставлен так: «Если один из смежных углов уменьшается, то что будет происходить со смежным с ним углом? Объяснить причину».

Дать ответ на поставленный вопрос учащийся может в том случае, если он знает основное свойство смежных углов: их сумма равна постоянной величине — 180° . Это свойство вытекает из существенных признаков данного понятия. Более того, ученик может только в том случае прийти к применению этого свойства, если он и знает о нем, и сознательно связывал его с системой существенных признаков данного понятия. Анализ ответов по данному вопросу дал указанный в таблице 3 результат.

Наиболее типичным ответом учащихся контрольного VI «б» класса является либо простое указание, что «данный угол будет увеличиваться», либо, кроме этого, давалось наглядное объяснение в виде рис. 26, 27, 28 без сопроводительного объяснения.

Наилучшие показатели дали учащиеся основного экспериментального VI «в» класса, где 51% работ содержит



Рис. 25



Рис. 26

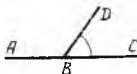


Рис. 27

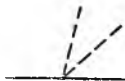


Рис. 28

не только указание и чертеж, но и объяснение самой причины: «второй смежный угол увеличивается потому, что сумма смежных углов всегда равна 180° ».

Очевидно, глубокое понимание сущности геометрических понятий обеспечивается главным образом предварительной работой по выявлению структуры геометрических образов на предметах реальной действительности. В свою очередь значимость этих предметов определила прочный характер связи слова и образа. Методика же контробраза, употреблявшаяся нами в случае неправильных определений, оказалась особенно полезной в условиях обучения в основном экспериментальном VI «в» классе. Это хорошо видно по результатам дополнительного экспериментального VI «д» класса. Показав высокий процент логически правильных определений понятия «смежные углы» (63%), далеко не все учащиеся (только 14%) оказались в состоянии поставить указанные в определении существенные признаки в связь с основным свойством смежных углов в конкретных условиях поставленного вопроса. Для VI «в» класса соответствующие данные выражаются цифрами 70% и 51%.

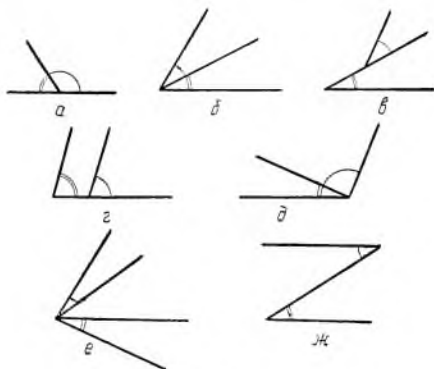


Рис. 29

Раздел II. Переходим к анализу ответов на вторую пару вопросов. Определение геометрического понятия учащиеся должны были соотносить с соответствующим геометрическим образом. Было предложено дать определение понятия «прилежащие углы» и вслед за тем предлагалось под семью чертежами, розданными каждому из учеников, подписать, какие пары углов являются прилежащими и какие пары не являются прилежащими углами (рис. 29).

Во-первых, учащиеся должны были указать ближайшее родовое понятие (два угла) и указать систему видовых отличий (общая вершина и общая сторона¹) и, во-вторых, рассматривая данные чертежи, правильно применить это общее понятие «прилежащие углы» к каждому конкретному случаю.

По первой части этого задания (дать определение понятия) результаты оказались следующими (табл. 4).

Таблица 4

Классы	Неправомерное сужение понятия	Неправомерное расширение понятия	Неправильное указание ближайшего рода	Определение понятия прилежащих углов	
				логически правильное	логически неправильное
VI „б“ . . .	22	11	65	16	84
VI „д“ . . .	13	7	30	53	47
VI „в“ . . .	8	5	32	55	45

Примечание: Показатели даны в процентах.

Если сравнить эти данные с данными анализа определения понятия «смежные углы», то в общем-то мы получаем аналогичную картину. Особенно большую трудность учащиеся испытывают при указании ближайшего рода определяемого понятия. Они не указывают, что перечисляемыми существенными признаками обладают два и только два угла, а пишут просто: «прилежащими углами называются углы...» Нередко встречается и такого рода ошибка: «прилежащим углом называется угол...», т. е. пара прилежащих углов понимается учащимися как

¹ Третий видовой признак: внутренние области углов не должны совпадать друг с другом — учащимся не указывался.

угол особой конструкции. Особенно эта ошибка была характерна для учеников контрольного VI «б» класса.

При указании системы видовых существенных отличий понятия «прилежащие углы» наиболее характерна ошибка непропорционального сужения: учащиеся или добавляют новые признаки или искажают их. Например, ученики VI «б» класса добавили к определению следующее: «одна сторона является продолжением другой», или «все стороны общие», или «углы должны быть одинаковы», сопровождая свои слова соответствующим рисунком.

Однако, как мы говорили ранее, предлагаемое учащимися логически верное определение понятия еще не является свидетельством того, что они усвоили существенные особенности геометрических фигур: в одних слу-

Таблица 5

Оценка	Наименование чертежей в рис. 29						
	а	б	в	г	д	е	ж
VI „б“ класс (37 работ)							
Правильно подписано	68	92	76	76	97	65	68
Неправильно подписано	24	5	11	11	3	24	16
Не подписано	8	3	13	13	0	11	16
VI „д“ класс (30 работ)							
Правильно подписано	47	93	63	67	87	63	53
Неправильно подписано	23	3	4	0	0	0	10
Не подписано	30	4	33	33	13	37	37
VI „в“ класс (38 работ)							
Правильно подписано	79	95	92	92	100	71	89
Неправильно подписано	16	5	3	3	0	21	3
Не подписано	5	0	5	5	0	8	8

Примечание: Показатели даны в процентах.

чаях эти определения формальны — находятся вне связи с существенными признаками фигуры, в других случаях эти определения ориентированы к фигурам, имеющим стандартное изображение на чертеже. Не выделяя в отдельном общего и существенного, учащиеся, как только встречаются с образом, сильно отличающимся от привычного, затрудняются высказать свои суждения, оставляя поставленный вопрос без ответа. В нашем опыте наиболее характерно эта черта проявилась у учащихся дополнительного экспериментального VI «д» класса. Зная определение общего понятия, ученики этого класса затруднялись применить его к конкретному случаю.

В приведенной выше таблице мы показываем распределение ответов учащихся по всем семи чертежам 29-го рисунка.

Как видно из таблицы, самый высокий процент правильных ответов учащиеся дают по чертежам б и д, наиболее употребляемым в школьной практике. Значительные трудности в узнавании прилежащих углов вызвали чертежи а и е. На первом чертеже многие учащиеся не узнавали, что начерчены прилежащие углы, подписывая их «не прилежащие углы» или зачеркнув первое название, писали: «это смежные углы», не понимая того, что смежные углы являются частным случаем прилежащих углов. Шестой чертеж, наоборот, многие ученики рассматривали как пару углов с общей вершиной в качестве прилежащих. Интересно, что эта тенденция неправильного узнавания чертежей а и б характерна для всех трех классов. Однако по всем семи чертежам учащиеся основного экспериментального класса дали более высокие показатели, чем учащиеся VI «б» и VI «д» классов. Различие между учащимися VI «б» и VI «д» классов, в последнем из которых применялась методика контробраза, заключается в том, что вторые оказались более осторожными и, колеблясь, какой дать ответ, оставляли многие чертежи без надписи.

Если поставить в связь определение понятия «прилежащие углы» и узнавание соответствующего геометрического образа, мы получаем следующие соотношения, в процентах от общего числа работ в классе (табл. 6).

Таким образом, получаются четыре группы учащихся. I группа, указав правильно систему существенных признаков определяемого понятия, вместе с тем сумела

Классы	Система видовых существенных признаков в определении понятия «прилежащие углы» указана	При этом:			
		а) геометрические образцы подписаны верно		б) один из геометрических образцов подписан неверно или не подписано больше половины	
		процент	группа	процент	группа
VI „б“	Верно	35	I	33	II
	Неверно	16	III	16	IV
VI „д“	Верно	30	I	53	II
	Неверно	7	III	10	IV
VI „в“	Верно	61	I	25	II
	Неверно	3	III	10	IV

правильно применить это общее положение к различным видам геометрического чертежа. У II группы — также весьма значительной во всех классах — знание определения оказывается в большой мере формальным; правильное определение находится в противоречии с надписями под чертежами. При отсутствии достаточной дифференцировки образов учащиеся заучили словесное определение без понимания существа дела. У III группы учащихся дифференцировка образов уже произошла, однако последняя не получила своего соответствующего отражения в речевой деятельности. И, наконец, IV группа, указывая неверно в определении понятия «существенные признаки» неверно подписывает и чертежи. Причем для большинства учеников этой группы характерно то, что указываемая ими неправильная система видовых существенных признаков не стоит в прямой причинной связи с неправильным указанием геометрического образа. Например, опустив в определении признак «общая сторона» и оставив в нем признак «прилежащие углы обладают общей вершиной», ученики подписывают углы *в, г, ж* как прилежащие, хотя они заведомо не обладают общей вершиной, а у них имеется общая сторона. Или другой пример: в определение добавляется третий признак: «две другие стороны являются взаимным продолжением друг друга», и все же к чертежу, который, каза-

лось бы, удовлетворял и этому требованию, дается указание, что эти углы не являются прилежащими.

Примеры свидетельствуют о том, что у учащихся IV группы словесное выражение мысли и непосредственное восприятие структуры геометрического образа не имеют между собой согласованного взаимодействия.

Однако при относительном сравнении результатов по всем трем классам можно сказать, что основной экспериментальный класс показал более высокий результат.



Существенное значение для формирования логически правильных определений геометрических понятий имела методика контробраза в тех случаях, когда сформировавшееся представление о геометрическом образе не проецировалось всеми своими существенными особенностями во второй сигнальной системе. (Имеется в виду первый случай этого приема, употреблявшийся при чрезмерном расширении понятия.) Необходимым предварительным условием успешного воздействия контробраза на учащегося при установлении правильного соотношения слова и образа является наличие точной дифференцировки геометрических образов. Это было осуществлено в основном экспериментальном классе. Выделяя составные элементы геометрического образа и устанавливая между ними взаимоотношения, учащиеся под руководством преподавателя определяли структуру геометрического образа, выделяя в нем существенное и несущественное, и тем самым подготавливали основу, на которой во время последующих занятий строилось определение соответствующего понятия. Абстрагируя с помощью слов геометрические образы от предметов действительности, учащиеся обогащали и систематизировали свой опыт понимания геометрических отношений как реальных действительных отношений. Этот прошлый опыт, оформившаяся в сознании ученика система геометрических отношений, будучи противопоставлены контробразу, наглядно иллюстрирующему ошибку определения, и играли решающую роль в построении правильных определений.

Дифференцировка смыслового содержания каждого слова, входящего в состав определения понятия на основе дифференцированных геометрических образов, осуществляемая методом предъявления контробраза, повы-

шает активность учащихся, актуализирует их прошлый опыт, заставляет сознательно устанавливать место и значение каждого слова. При этом скорость нахождения учащимися правильного определения, а также возможность дальнейшего практического приложения данного определения оказывается значительно выше, чем если бы неправильные определения непосредственно исправлялись преподавателем или другими учащимися, а опрашиваемый ученик оказался бы в роли слушателя и пассивно воспроизводил это правильное определение.

Как показали наблюдения на уроках, контробраз, предъявляемый непосредственно к опрашиваемому ученику, активизирует весь класс. Эта активность в нашем опыте выражалась в том, что внимание класса быстро концентрировалось вокруг поставленного вопроса, в классе наступало заметное оживление, значительно большее, чем при обычном опросе, большое число учащихся поднимали руки, желая дать правильный ответ. Этот факт говорит о том, что после предъявления контробразов ошибка, допущенная в определении, становилась очевидной для многих.

Второй вид контробразов (в случае сужения понятия) используется в ситуации, когда учащиеся дают неправильное определение, неправомерно сужают объем понятия, выдавая несущественные признаки фигуры за существенные. Поэтому в дополнительном экспериментальном VI «д» классе, где наблюдения и организация личного опыта учащихся были недостаточны, приходилось обращаться к этому приему, направляя их работу прежде всего на разрушение неправильно сложившегося представления и установления истинной связи между образом и словом через непосредственное восприятие соответствующих геометрических форм.

В экспериментальном же классе не было ни одного подходящего случая для применения этого приема, поскольку сам процесс обучения — его первый этап чувственного познания — как раз и был направлен на правильное различение геометрических форм по их существенным признакам. Письменные работы учащихся подтвердили положительное значение проведенных мероприятий: случаев сужения понятий почти не было.

А. В. Полякова

**ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ
РАЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБОВ МЫШЛЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ**

(На материале русского языка)

В настоящее время в связи с решением задачи активизации познавательной и практической деятельности учащихся приобретает большое значение разработка методов формирования логического мышления школьников и обучение их рациональным способам умственной работы.

Данная статья ставит задачу — рассказать читателям об исследованиях по обучению учащихся рациональным способам мышления в процессе усвоения ими знаний по грамматике.

Специфичным для грамматических понятий и правил является то, что они носят в высшей степени абстрактный характер, а это предъявляет к мышлению учащихся особые требования. Чтобы они могли успешно усваивать грамматический материал, необходимо вооружить их умениями правильно анализировать языковые факты.

Под рациональными способами мышления мы понимаем такие способы, применение которых обеспечивает выбор правильных и наиболее целесообразных путей решения поставленных задач. Чтобы определить рациональный способ, следует точно учитывать: а) необходимые и достаточные признаки изучаемого явления; б) степень трудности их выявления для учащихся; в) последовательность оперирования признаками; г) количество операций (стремиться к минимальному количеству умственных операций, которые должны произвести учащиеся).

Вопрос о рационализации умственной работы уча-

щихся в процессе усвоения знаний давно привлекает внимание работников педагогической науки и учителей. Этот вопрос теснейшим образом связан с требованием правильной организации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения и развития их логического мышления. Опытные учителя включают элементы логики на уроках, стремясь к тому, чтобы не только давать знания, но и развивать мышление учащихся.

Среди работ, опубликованных по вопросу воспитания у учащихся логического мышления, обращает внимание серия статей ленинградских учителей, участвовавших в первой ленинградской научно-педагогической конференции учителей. В частности, развитию мышления учащихся на уроках русского языка посвящены статьи О. В. Вейспал «Элементы формальной логики на уроках русского языка и литературного чтения в VII классе», Э. М. Гуревич «Развитие мышления на уроках грамматики в пятых классах», В. А. Аршаповой «Последовательность в прохождении грамматической темы»¹. Общее в работах названных авторов то, что они развивали логическое мышление учащихся, используя для этой цели программный учебный материал. Их объединяет также и то, что они стремились логическую работу подчинить задаче осмысленного, сознательного усвоения учащимися знаний. Однако в подходе к разработке методов развития мышления у авторов есть существенные различия. О. В. Вейспал, например, специально знакомила учащихся с некоторыми логическими категориями, привлекая в качестве материала для логической обработки определения грамматических понятий. На отведенных для этой цели уроках учащиеся вместе с учительницей устанавливали родовые и видовые признаки понятий и упражнялись в определении и делении понятий на основе установленных признаков, а также учились логически правильному рассуждению. Такая работа, конечно, имела определенную пользу, но она была изолирована, оторвана от самого процесса усвоения знаний, поэтому главное место занимали логические упражнения, а грамматический материал привлекался только в качестве иллюстрации.

¹ Все эти работы опубликованы в сб. «Труды первой научно-педагогической конференции учителей г. Ленинграда», Л., Городской институт усовершенствования учителей, 1940.

Более правильно, на наш взгляд, было организовано обучение Э. М. Гуревич, которая предлагала учащимся не изолированные от усвоения знаний логические упражнения, а проводила логический анализ грамматического материала в процессе его усвоения учащимися. Э. М. Гуревич, так же как и О. В. Вейспал, обучала учащихся умению находить признаки грамматических понятий и формулировать определения понятий. Большое внимание при этом уделялось развитию у учащихся стремления к точности словесного выражения, вкуса к сжатой форме, основанного на том, чтобы достичь большей ясности понимания. В своей работе Э. М. Гуревич руководствовалась, по ее словам, тем, что «в детях следует сразу развивать устремленность к четкому различению усваиваемого ими материала. Опыт показал, — говорит она, — что детям доступно тонкое различие признаков понятий, когда они даны достаточно расчлененно и во взаимной связи»¹. Исходя из этого, она обучала детей умению устанавливать сходство и различие понятий, классифицировать их на основе существенных признаков. Материалом для анализа служили различные обстоятельственные понятия. Работа над ними была организована последовательно: сначала виды обстоятельств были рассмотрены на знакомом литературном материале; потом была проведена грань между логическими обстоятельствами (причина и цель) и внешними — собственно обстановкой действий (время и место). В основу классификации обстоятельственных понятий был положен принцип рассмотрения понятия «от бытового к грамматическому».

Таким образом, мы видим, как логически выдержана была работа учащихся по усвоению понятия «обстоятельство». К сожалению, Э. М. Гуревич основывает свои выводы на обработке только одной темы. Этого недостаточно для суждения о развитии логического мышления, только систематическая работа (на протяжении хотя бы одного года обучения) может дать заметные результаты.

К сказанному надо добавить еще следующее. Признавая всю важность правильного усвоения учащимися определений грамматических понятий, следует все же

¹ «Труды первой научно-педагогической конференции учителей г. Ленинграда», Л., Городской институт усовершенствования учителей, 1940, стр. 142.

сказать, что не менее важным является умение учащихся применять полученные знания на практике. В рассматриваемых статьях вопрос о применении знаний (о том, как учить применять знания) даже не поставлен. Преследуя цель развития логического мышления учащихся, учителя заботились прежде всего о том, чтобы на этапе объяснения нового материала они сознательно усваивали научные грамматические понятия. Недостаточное внимание при этом уделялось развитию умения мыслить самостоятельно, активно.

Анализ и обобщение опыта учителей русского языка по воспитанию у учащихся приемов мышления мы находим в исследовании Е. О. Зейлигер-Рубиштейн (статья «К вопросу о воспитании у учащихся приемов мышления») ¹. Задача исследования заключалась в том, чтобы «отыскать в опыте учителей те пути обучения школьников, которые приводят к овладению знаниями и одновременно приемами и навыками мыслительной деятельности». Основным методом исследования был не эксперимент, а наблюдение за учебным процессом и усвоением знаний учащимися. Изменения, вносившиеся в учебный процесс со стороны исследователя, состояли в том, чтобы расширить возможность применения логического мышления при обработке учащимися учебного материала. В качестве одного из приемов мышления прослеживалось формирование определения грамматического понятия. Методика обучения была построена так, что в ходе овладения грамматическими понятиями учащиеся должны были под руководством учителя проделать определенную логическую обработку учебного материала по теме «Служебные части речи». Изучение этой темы являлось одним из этапов изучения общего понятия «часть речи». С помощью логического анализа учащиеся постепенно подводились к выделению существенных признаков понятия. В работе над признаками большое внимание уделялось тому, чтобы школьники овладели приемом сравнения и самостоятельно им пользовались. Логическая последовательность анализа признаков понятия «служебные части речи» была следующей:

а) подлежащие изучению слова выделялись из кон-

¹ Сб. «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения», М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949.

кретных предложений, определялись их признаки, которые затем обобщались (обобщение подводило учащихся к первичной стадии образования грамматического понятия);

б) обобщение повторяющихся признаков на более широком материале (разбор предложений, уясняющих связь между их смыслом и особенностями словесного выражения);

в) отграничение друг от друга различных частей речи (в пределах темы «Служебные части речи») по их признакам на основе предшествующего сознательного выделения и усвоения учащимися признаков изучаемого явления (на этой стадии осуществлялась операция сравнения и вторичного обобщения признаков);

г) сопоставление признаков и расположение их в определенной последовательности.

При такой логической работе учащиеся поняли, какие вопросы подлежат выяснению при изучении грамматических понятий и какими приемами нужно пользоваться для их разрешения. Постепенно они усвоили общую схему для определения грамматического понятия. Это имеет большое значение для формирования приемов умственной работы, так как позволяет отвлекаться от того конкретного содержания, из которого схема выросла, и переносить усвоенные приемы анализа на новое содержание.

В исследовании отмечается, что логический анализ грамматического материала оказал положительное влияние на успеваемость учащихся (число неуспевающих в изученных классах было крайне незначительно); обнаружилось также определенное умственное их продвижение в процессе учебных занятий — они овладели приемами определения грамматического понятия.

За последние годы опубликовано несколько работ, в которых рекомендуются методы руководства мышлением учащихся на уроках грамматики и указывается на необходимость учить детей умению анализировать грамматический материал на основе вычленения существенных признаков и их связей¹. В преподавании же орфографии

¹ См.: В. А. Добромисло, О развитии логического мышления учащихся V—VII классов на занятиях по русскому языку, М., Учпедгиз, 1956.

признается важным так обучать правилам правописания, чтобы правила расчленились на ряд последовательных операций¹.

Таким образом, членение понятий и правил с выделением существенных признаков, установление взаимосвязи признаков и последовательности действий с ними рекомендуется методистами в качестве приемов мышления. Формирование этих приемов направлено на то, чтобы учащиеся лучше овладели знаниями по грамматике и орфографии.

О большом значении выработки у учащихся приемов умственной работы для усвоения знаний говорят и факты, полученные в психологических исследованиях (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Талызина), выполненных на материале разных предметов. Эти факты показали, что обучение школьников умению всесторонне анализировать изучаемые явления способствует сознательному и прочному усвоению и применению знаний. Однако требование развивать логическое мышление учащихся на практике учителями в должной мере не реализуется.

Задача обучения школьников операциям анализа признаков, установления связей признаков и последовательности действий по нахождению признаков в процессе изучения различных учебных предметов еще не получила достаточного теоретического освещения. Обычно учащиеся сами вынуждены находить и вычленять необходимые и достаточные признаки грамматических явлений и искать путь анализа грамматического материала. Удастся это не всем. И если им не показывать правильных, экономных способов действий при усвоении и применении знаний, то у них стихийно вырабатываются свои собственные способы действий, часто ошибочные, неэкономные, неточные, приводящие в данном случае к ошибочным навыкам правописания.

Дети заучивают формулировки правил. Мы требуем от них, чтобы они эти правила применяли, но не учим тому, как надо их применять. Знание правил — очень важное условие формирования орфографических навы-

¹ См.: Н. С. Рождественский, Смещение грамматических явлений как источник орфографических ошибок, «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.

ков. Однако нередко бывает так, что ученик знает правило, но допускает ошибки в словах, к которым оно применяется. Объясняется это тем, что он не соотносит слово с правилом. Он не в состоянии проанализировать слово, раскрыть его признаки и решить вопрос, к какому правилу относится его написание. И это происходит не случайно. Обычно учеников не учат этим логическим приемам.

Существенная из причин, почему детей не обучают аналитическим операциям, заключается в том, что учителя во многих случаях не знают программы операций, которые обеспечивают усвоение материала и решение соответствующих учебных задач. Авторы учебников по русскому языку, оперируя грамматическими понятиями и правилами, недостаточно строго подходят к отбору признаков понятий, в отдельные формулировки и определения включают признаки, не являющиеся необходимыми. Упражнения учебника в подавляющем большинстве случаев имеют такой характер, при котором невозможно формировать у учащихся систему правильных умственных операций, необходимых для анализа слов.

Опытные учителя чутьем угадывают, как надо наиболее рационально организовать умственную деятельность учащихся и формировать умственные операции. Однако делается это стихийно, без должного теоретического осмысливания и непоследовательно. Назрела необходимость усовершенствовать методы преподавания. Самое серьезное внимание надо обратить на специальное обучение учащихся определенным аналитико-синтетическим операциям для сознательного усвоения теоретических знаний и овладения умением применять их на практике. Цель нашего исследования и заключалась в доказательстве эффективности этих приемов.

Методика исследования. Основным методом нашего исследования был классный обучающий эксперимент с применением логического анализа материала. Логический анализ был подчинен целям обучения и осуществлялся в процессе усвоения учащимися знаний.

Каждый акт мыслительной деятельности, совершающийся в процессе оперирования знаниями, имеет свою логическую структуру, состоит из ряда следующих друг за другом операций. Состав и последовательность умственных операций в значительной степени определяется

содержанием учебного материала. Поэтому если заранее проанализировать содержание изучаемого материала со стороны его объективных особенностей (признаки понятия, условия применения того или иного правила и т. д.), то в известной мере можно предвидеть ход процесса усвоения знания. Опираясь на логический анализ содержания изучаемого материала, мы намечали наиболее целесообразные, наиболее рациональные формы анализа и синтеза, которыми учащиеся должны были овладеть в процессе усвоения знаний. Иными словами, мы стремились к тому, чтобы направить умственную деятельность школьников к осознанию и усвоению новых правил и использованию этих правил там, где они применяются. Исследование проводилось на материале программы по русскому языку для пятых классов. Изучались следующие темы по грамматике и орфографии: «Безударные гласные в корнях слов», «Чередование гласных в корнях слов», «Приставки *пре-* и *при-*», «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол»¹.

Эксперимент проводился нами в содружестве с учительницей школы № 96 Москвы И. Н. Окоёмовой в классе с 34 учениками. Задача экспериментального обучения состояла в том, чтобы сформировать у учащихся системы аналитических операций, необходимых для распознавания грамматических явлений по их признакам.

Возможны два способа обучения системам операций. Один способ, когда такие системы даются учащимся в готовом виде, и другой, когда учащиеся подводятся к необходимости осуществить нужные операции и самостоятельно их сформулировать. В дидактическом отношении более ценным способом является второй путь обучения. Важно, чтобы учащиеся научились действовать по готовым образцам, но еще важнее, чтобы они научились самостоятельно открывать способы анализа фактов. Поэтому мы применили такой способ обучения умственным операциям, в процессе которого правила анализа слов или правила рассуждения давались учащимся не в готовом виде, а выводились на уроке при активном участии их самих. При этом мы постепенно увеличивали степень

¹ В темах «Существительное», «Прилагательное» и «Глагол» мы ограничились изучением наиболее важных для целей исследования вопросов.

самостоятельности учащихся в анализе изучаемых явлений. Сначала они вместе с учителем выделяли необходимые и достаточные признаки изучавшихся понятий и правил, устанавливали связь признаков, производили необходимые действия по выявлению этих признаков и формулировали правила действий в виде образцов рассуждения. По мере того как учащиеся привыкали к такому способу работы и овладевали указанными операциями, мы давали им задачи на самостоятельное выявление необходимых и достаточных признаков и построение образцов рассуждения. Образцы рассуждения, составлявшиеся как с помощью учителя, так и самостоятельно, учащиеся применяли при выполнении различных упражнений. Развернутое рассуждение учащиеся давали при выполнении специальных заданий, которые требовали либо обоснования произведенных орфографических действий, либо предварительного анализа грамматических признаков слова для определения правописания. Практиковалось как устное, так и письменное рассуждение.

Таким образом, сущность методики экспериментального обучения заключалась: а) в точном формулировании признаков грамматических понятий и условий применения правил; б) в установлении структуры признаков при помощи логических союзов *и* и *или*; в) в нахождении аналитических операций по выявлению признаков и в формулировании образца рассуждения; г) в применении логических упражнений, в которых сочетались методы устного и письменного рассуждения с предварительной записью в тетрадях образцов рассуждения; д) в применении различных грамматико-орфографических упражнений (тексты для списывания с пропуском орфограмм; все виды диктантов; упражнения, преследующие цель развития речи учащихся — изложения и сочинения со специальным грамматическим заданием и другие виды упражнений).

Результаты учитывались путем систематического наблюдения за ходом уроков и их протоколирования, путем изучения учеников. Кроме того, результаты обучения выяснялись путем анализа письменных работ (обучающих и контрольных) и индивидуальных бесед с учащимися по пройденному материалу. Полученные в экспериментальном классе данные сравнивались с результатами

усвоения аналогичных тем учащимися параллельного класса. В этом классе работал другой учитель по обычной методике. Он не обучал своих учеников системам умственных операций последовательно и систематически. Сравнения проводились на основе анализа контрольных работ, а также бесед с отдельными учениками. Мы выясняли, как усваивается ими учебный материал. Изучение учащихся в параллельном классе было направлено на выяснение наличного состава и характера умственных операций, которыми учащиеся овладевали в процессе усвоения грамматики и орфографии.

Основные особенности экспериментального преподавания. Гласные в корнях слов. Гласные звуки в корнях слов могут быть в ударном и безударном положениях. Гласные неударяемые произносятся неотчетливо, поэтому возникают трудности в отношении их написания. Обучение правописанию безударных гласных до сих пор является одной из трудных задач школы. Правописание их учащиеся начинают изучать во II классе. Они знакомятся с правилом правописания безударных гласных, проверяемых ударением, и учатся находить родственные проверочные слова по правилу: «Измени слово так, чтобы проверяемый гласный стал ударным». В III и IV классах знания учащихся расширяются, расширяется и обогащается запас слов, совершенствуется речь, что оказывает положительное влияние на формирование навыка правописания гласных. Однако процесс формирования этого навыка длительный и овладение им зависит от многих условий. Недостаточное развитие речи, неумение различать звуки слов, ставить ударения, подбирать однокоренные слова — все это часто служит причиной нарушения правила правописания безударных гласных, причиной орфографических ошибок. На это указывают методисты. Об этом, в частности, говорит Л. К. Назарова в работе «Предупреждение ошибок в письме учащихся III—IV классов». Она упоминает и еще об одном существенном затруднении в усвоении учащимися правописания проверяемых безударных гласных, а именно об отсутствии или недостаточном развитии у них навыка самоконтроля при письме.

В V классе завершается изучение темы «Безударные гласные в корне». Новым по сравнению с начальной школой, где изучается только правописание гласных,

проверяемых и не проверяемых ударением, в V классе является правописание чередующихся гласных, а также накопление слов с безударными гласными. Особенно важно при формировании навыка правописания безударных гласных в корне научить школьников умению производить структурный анализ слова, правильно определять корень и другие его части. Если ученик не может быстро и правильно выделить корень и безударный гласный, он затруднится и в подборе родственных слов для проверки написания.

Рассмотрим, в какой последовательности надо анализировать слова на правило правописания безударных гласных, проверяемых ударением. В учебнике С. Г. Бархударова и С. Е. Крючкова это правило формулируется следующим образом: «Чтобы не ошибиться в правописании безударного гласного в корне, слово надо изменить или подобрать родственное слово так, чтобы этот звук оказался под ударением, например: *коса* — *косы*, *шалить* — *шалость*». Эта формулировка предусматривает два способа проверки — изменение слова и подбор родственных слов. Практика показывает, что способ подбора родственных слов для учащихся труднее, но зато при проверке правописания безударного гласного он является более универсальным. Поэтому мы учили школьников при проверке правописания безударного гласного рассуждать в следующей последовательности: а) поставить в слове ударение; б) выделить корень; в) найти сомнительную гласную в корне; г) подобрать несколько родственных слов; д) расставить в них ударения; е) выбрать из них проверочное слово; ж) сравнить проверочное слово с данным словом.

Учащимся указывалось, что признаков проверочного слова два: 1) общий с данным словом корень; 2) на сомнительный гласный данного слова в проверочном падает ударение. По этим двум признакам и должно проводиться сравнение — операция, обозначенная в седьмом пункте.

Вслед за темой «Безударные гласные, проверяемые ударением» изучались безударные гласные, не проверяемые ударением. Правописание слов с такими гласными нужно запоминать. Усвоение их правописания происходило в процессе выполнения упражнений. Рассуждения при распознавании безударных гласных, проверяемых

ударением, были дополнены операцией по выяснению того, не относится ли слово к словам с непроверяемым гласным.

При изучении темы «Чередование гласных в корнях» (§ 19, 20, 21) целесообразно было объединить для совместного изучения слова с корнями, безударный гласный в которых проверяется путем нахождения суффикса *-а-*, следующего за корнем (§ 20 и 21). Дело в том, что в учебнике слова, правописание которых проверяется одним и тем же способом (по суффиксу *-а-* после корня), даны в разных параграфах — § 20 и 21. А в § 21 они объединены со словами, проверять которые надо другим способом (по ударению). Поэтому мы разделили слова на две группы: проверяемые по суффиксу и проверяемые постановкой ударения, и изучали их отдельно; сначала слова с корнями типа *-бер-* — *-бир-*, *-мер-* — *-мир-* и *-кос-* — *-кас-*, *-лож-* — *-лаг-*, правописание гласной в которых определяется по наличию или отсутствию суффикса *-а-* после корня, а затем слова с корнями *-гор-* — *-гар-* и *-зор-* — *-зар-*, гласная в которых определяется постановкой ударения в слове. Тогда правило для первой группы корней можно было сформулировать таким образом; «В корнях с чередующимися гласными *е*, *и* (*замереть* — *замирать*) и в словах с корнем *кос-* — *кас-* (*коснуться* — *касаться*) и *-лож-* — *-лаг-* (*сложил* — *слагал*) буквы *и*, а пишутся только в том случае, если после корня следует суффикс *-а-*. Чтобы определить гласную, рассуждение учащихся должно иметь такую последовательность: сначала учащийся должен поставить в слове ударение; затем выделить корень; после этого отметить, что гласный в корне слышится неясно (или вызывает сомнение); для правильного написания установить, имеется ли после корня суффикс *-а-*; сделать вывод.

Правило для второй группы корней было сформулировано так: «Если ударение падает на корневой гласный, то в корнях *-гор-* — *-гар-* под ударением всегда пишется *а*, а в корнях *-зор-* — *-зар-* под ударением пишется только *о*».

Порядок рассуждения учащихся в этом случае должен быть следующим: сначала нужно поставить ударение; потом выделить корень; потом найти сомнительный гласный; вывод: если ударение падает на корневой гласный, то в корнях *-гор-* — *-гар-* под ударением всегда пи-

шется **а**, в корнях *-зор-—зар-* под ударением всегда пишется **о**.

С правописанием слов, имеющих корни *-гор-—гар-*, были сопоставлены слова с корнями *-клон-—клан-* (*наклониться, кланяться* и т. п.) и *твор-—твар-* (*творчество—творить, тварь* и т. п.), а слова, имеющие корни *-зор-—зар-*, сопоставлены со словами, в которых корень *-плов-—плав-* (*плавучий, сплавливать, пловец*).

Способ рассуждения для проверки правописания слов с другими корнями, в которых гласные чередуются, принципиально не отличается от указанных. Первые три операции: постановка ударения, выделение корня и нахождение сомнительного гласного сохраняются. Последующие операции зависят от типа корней. Если это, например, корни *рос-—раст-* (*росли—растет*), то после нахождения сомнительного гласного надо назвать тот звук, который идет за корнем: если за корнем следует **т** или **щ**, то в корне пишется **а**, в остальных случаях пишется **о**. Об исключениях (*росток, ростовщик, Ростов, Ростислав, отрасль*) учащимся было сообщено после того, как было закреплено правописание слов на правило. Преждевременное закрепление навыка правописания слов-исключений с корнями *рос-—раст-* создает неблагоприятные условия для формирования навыка правописания слов на правило, так как на исключения обращается очень много внимания. По аналогии с ними учащиеся начинают писать и слова на правило, например, слово *расти* ученики проверяют словом *росток* и пишут «рости».

Имея дело с правописанием слов, в которых есть корни *-мок-—мак-* (*промокашка—обмакнуть*) и корни *-ровн-—равн-* (*подровнять—уравнение*), учащиеся после нахождения сомнительного гласного должны определить значение, присущее словам с этими корнями, так как их правописание зависит от значения слова. Третья операция в рассуждении формулируется так: «Определим, какое значение имеет слово?» Если слово имеет значение *ровный, гладкий*, то пишется в корне **о** (*подровнять*), если значение слова *равный, одинаковый*, то пишется **а** (*уравнение*). Если слово обозначает действие *впитывать жидкость в себя*, то в корнях *-мок-—мак-* пишется **о** (*промокашка*), если слово обозначает действие *опускать в жидкость*, то в корнях *-мок-—мак-* пишется **а** (*обмакнуть*).

После того как учащиеся поупражнялись в применении правил правописания чередующихся гласных, необходимо было поставить перед ними вопрос о том, как различать безударные гласные, подчиняющиеся различным правилам правописания. Как узнать, какое правило надо применять? Пока учащиеся имеют дело с одним правилом, затруднений не возникает. Трудности появляются тогда, когда надо применять разные правила. Поэтому необходимо было дать учащимся схему рассуждения, схему умственных операций, помогающую определять, на какое правило данное слово: а) смотрим, не относится ли слово к непроверяемым, если не относится, то может быть случай чередования гласных или это безударный, проверяемый ударением; б) проверяем, имеется ли чередование гласных в корне, если чередования нет, то это слово на правило правописания безударных гласных; в) подбираем проверочные слова.

Такой порядок рассуждения целесообразно применять в том случае, если слова с непроверяемыми гласными в корне учащиеся знают хорошо. Если же они не знают их, то лучше использовать такой порядок рассуждения: а) проверяем, имеется ли чередование гласных в корнях, если чередования нет, то может быть гласный, проверяемый и не проверяемый ударением; б) смотрим, можно ли подобрать проверочные слова; в) если нет ни чередования гласных, ни проверочных слов, то данное слово относится к словам с непроверяемым безударным гласным в корне.

Выбор третьего варианта рассуждения зависит от того, хорошо ли учащиеся знают случаи чередования гласных в корнях. Если знают чередование слабо, то надо рекомендовать им следующую систему действий: а) смотрим, есть ли у данного слова проверочные слова; б) имеется ли в проверочных словах чередование гласных, если чередования нет, то данное слово можно проверить постановкой гласного под ударение.

Изучению темы «Безударные гласные в корнях слов» предшествовало занятие, на котором мы разъяснили учащимся, что такое *признаки*, познакомили их с понятием достаточных и необходимых признаков и принципами их связи по способу **и** — **или**, приведя житейские примеры и примеры из разных областей знаний.

Мы считали целесообразным познакомить учащихся с

этими понятиями для того, чтобы в дальнейшем они сознательно подходили к работе над признаками грамматических понятий и правил.

Приводим запись объяснения темы «Безударные гласные в корнях» учителем.

Учитель. Сегодня мы будем изучать тему «Правописание безударных гласных, проверяемых ударением». Откройте тетради, в которых вы делали домашнюю работу. Напишите: «1 октября. Классная работа. «Правописание безударных гласных, проверяемых ударением». Вспомните все, что вы знаете о безударных гласных. Что называется безударным гласным?»

1-я ученица. Безударными гласными мы называем такие гласные, когда они не стоят под ударением, и мы не знаем, как писать эти гласные.

1-й ученик. Чтобы узнать, как пишется безударный гласный, нужно поставить слово под ударение.

2-й ученик. Изменить слово так, чтобы на безударный падало ударение.

Учитель. Что мы называем корнем слова?

2-й ученик. Общая часть родственных слов называется корнем.

Учитель. Еще раз повторим правило.

3-й ученик. Мы должны знать, что безударный гласный можно проверить ударением, т. е. изменить или подобрать родственное слово.

Учитель. Теперь посмотрим, какие действия мы должны выполнять, проверяя безударный гласный. Сначала мы ставим в слове ударение. Потом мы выделяем корень и безударный гласный. После этого подбираем несколько родственных слов. Расставляем в них ударения и выбираем проверочные слова. Чтобы убедиться, что проверочное слово мы выбрали верно, сравниваем его с данным нам словом. Все названные действия необходимы для проверки безударного гласного. Запишите в тетради: «Необходимые действия для проверки правописания безударных гласных». С новой строчки: а) Поставь в слове ударение; б) выдели корень; в) подбери несколько родственных слов; г) расставь в них ударение и подчеркни корень; д) выбери из них слово, в котором на сомнительный гласный падает ударение, т. е. проверочное слово; е) сравни это слово с данным тебе словом». Загляните в тетради. Еще раз повторим, что же нам нужно делать, чтобы правильно писать.

4-й ученик. Первое. Ставим ударение и выделяем корень. Второе. Подбираем несколько родственных слов. Дальше. Расставляем ударение и подчеркиваем корень. Выбираем из них то слово, в котором на сомнительный гласный падает ударение. И последнее — сравниваем это слово с данным словом.

Учитель. Подумайте, какие родственные слова называются проверочными. Какие признаки должны быть у проверочного слова?

5-й ученик. Проверочным слово может быть тогда, когда его корень общий с проверяемым. А еще на сомнительный гласный должно падать ударение.

Учитель. Молодец, Коля. Повтори, Володя.

6-й ученик. Проверочное слово — это родственное слово с ударением на сомнительный.

Учитель. Сейчас мы с вами установим, как нужно рассуждать, чтобы правильно писать. Запишите через строчку с красной строки: «Мы проезжали гористые места». Коля, что нас здесь интересует?

5-й ученик. Нас интересуют безударные гласные.

Учитель. В какой части слова?

5-й ученик. В корне.

Учитель. Какие буквы в каких словах мы должны подчеркнуть?

2-я ученица. В слове *гористые* ударение падает на и. Нас интересует о. В слове *места* ударение падает на а. Нас интересует е.

Учитель. Остановимся только на этих словах. Что будем делать?

6-й ученик. Надо подобрать родственные слова: *гора, горка* (пауза), *горы, горный*.

Ученики с мест. *Пригорок, подгорный*.

Учитель. Как доказать, что это родственные слова?

7-й ученик. Чтобы доказать, что это родственные слова, надо найти корень, здесь корень *-гор-*.

Учитель. Подчеркиваем корень. Что будем делать дальше?

7-й ученик. Среди этих слов нам нужно выбрать такие, в которых мы сомневаемся.

Учитель. Ты думаешь так, а другие?

3-я ученица. Надо выбрать такие слова, в которых безударный гласный стоит под ударением. Для этого ставим в словах ударение.

Учитель. Правильно. Дальше.

4-я ученица. А теперь мы должны сравнить эти слова, в которых под ударением гласный, с данным нам словом.

Учитель. Верно. Рассуждаем. В слове *гористый* безударным гласным является о. Подбираем несколько родственных слов. Эти слова родственные потому, что у них один и тот же корень *-гор-*. Выбираем те из родственных слов, в которых на сомнительный гласный падает ударение. Слова: *горка, горный, пригорок*. Сравниваем эти слова со словом *гористые*. Корень у них общий, а в слове *горка* гласный стоит под ударением. Значит, нужно писать: *гористые*.

На следующих уроках, отведенных для изучения темы, в работе над безударными гласными, проверяемыми ударением, учащиеся выполняли ряд орфографических упражнений, применяя устный и письменный способ рассуждения. Письменное рассуждение в одних случаях было полным, включающим все необходимые действия по проверке написания безударных гласных, в других — неполным, ученики ограничивались только записью конечного результата произведенного про себя умственного действия. Аналогично изучались чередующиеся гласные в корнях.

Приводим выдержки из записей наблюдений за ходом уроков по этой теме.

Учитель. Мы с вами только что изучили правописание безударных гласных, проверяемых ударением и не проверяемых ударением. Мы узнали, что в корнях слов гласные могут быть ударными и безударными; одни из безударных могут быть проверены правилом, другие не могут. Сегодня мы познакомимся еще с одним правилом, которое надо учитывать при написании корней слов. Речь идет о чередовании гласных в корнях, о замене одного гласного другим. Запишите в тетради: «Классная работа. «Чередование гласных *е, и, о, е* в корне». С новой строки запишите примеры: «*Замереть — заморить (-мер—мир-)*. *Выберу — выбираю (-бер—бир-)*. *Сдеру — сдираю (-дер—дир-)*. *Запер — запираю (-пер—пир-)*. *Вытер — вытираю (-тер—тир-)*. *Стелить — расстилаться (-стел—стил-)*. *Блестеть — блистать (блест—блест-)*. *Зажег — разжигаю (-жег—жиг-)*». Чередование каких гласных происходит во всех этих корнях?

3-й ученик. Здесь происходит чередование гласных *е* и *и*.

Учитель. Подчеркнем эти буквы. Запишем еще несколько слов: *коснется — касаться (-кос—кас-)*. *Сложение — слагал (-лож—лаг-)*. Какие гласные чередуются в последних словах?

8-й ученик. В словах *коснется — касаться, сложил — слагал* чередуются *о* и *а*.

Учитель. Итак, мы видим, что в разных словах с разными корнями происходит одинаковое чередование звуков. Но еще интереснее другое. Все эти слова лишутся по одному правилу. Подумайте, какая есть закономерность, чем отличаются слова левого и правого столбиков в части, следующей за корнем?

6-й ученик. В одних словах везде стоит *а* после корня, это в первом столбике. А в других, левых, *а* не стоит.

Учитель. Как называется часть слова, следующая за корнем?

5-й ученик. Суффиксом (пауза), часть слова, стоящая после корня, называется *суффиксом*.

Учитель. Как же мы назовем букву *а* после корня?

5-й ученик. Мы назовем суффикс *-а*.

Учитель. Какой вывод можно сделать из того, что имеется суффикс *-а* в группе указанных слов? Влияет это на правописание?

6-й ученик. Это влияет на правописание. Если после корня стоит суффикс *-а*, то лишается *и* или *а* в корне.

Учитель. Правильно. Вот какое правило объединяет правописание всех выделенных корней. Обозначим суффикс *-а* вот таким значком (рисует на доске прямоугольник). Еще раз четко сформулируем правило, называя корни. В словах с корнями... Дальше, Вадим!

9-й ученик. В словах с корнями *-мер—-мир-, -бер—-бир-, -дер—-дир-, -пер—-пир-, -тер—-тир-, -стел—-стил-, -блест—-блест-, -жег—-жиг-, -кос—-кас-* и *-лож—-лаг-* и *и* *а* в корне лишутся тогда, когда после корня идет суффикс *-а*.

Учитель. Эти корни и слова надо выучить наизусть. Помните, что правило относится только к словам с указанными корнями. Итак, ребята, правило мы знаем. А вот как нужно применять правило, как нужно рассуждать? Об этом мы сейчас также поговорим.

Возьмем предложения. Записывать их не будем. Чем скориться — лучше помириться; В лесу все замерло до рассвета. Назовите слова с корнями, которые мы сегодня записывали.

Ученики с мест. Помириться, замерло.

Учитель. Проговорим по слогам.

Ученики. По — ми — риться

По — ме — риться.

За — мир — ло.

За — мер — ло.

За — ми — ра — ет.

За — ме — ра — ет.

Учитель. Вот, видите, одни из вас говорят по — ми — риться, другие по — ме — риться; точно такой же разницей получился и в других словах. Как же нам поступить, чтобы правильно написать выделенные слова? Как должна идти наша мысль? Прежде всего мы должны поставить в словах ударение. Ставим. После этого выделим корень в каждом слове. Выделяйте.

Ученики. В слове помириться корень -мир-. В слове помириться корень -мер-. Замерло — корень -мир-. Замерло — корень -мер-. Замирает — корень -мир-. Замирает — корень -мер-.

Учитель. Получается, что во всех этих словах корень либо -мер-, либо -мир-. А ударение на корневой гласный не падает, поэтому гласный слышится неясно. Что же нам делать дальше? Что нужно узнать, чтобы определить гласную букву?

6-й ученик. Нам нужно узнать, есть ли суффикс -а-.

Учитель. Правильно. Смотрим, в каких же словах этот суффикс есть.

Ученики. Суффикс -а- есть только в слове замирает.

Учитель. Какой вывод надо сделать о правописании слова замирает?

5-й ученик. В слове замирает есть суффикс -а-, поэтому мы напишем за — ми — ра — ет.

Учитель. Что можно сказать о правописании других слов? Подумайте.

6-й ученик. Помириться и замерло — это не родственные слова. Помириться — от слова мир. Это слово можно проверить ударением. А замерло нельзя проверить ударением. Надо узнавать по чередованию.

Учитель. Правильно. Какому слову из наших предложений родственно слово замерло?

6-й ученик. Замирает.

Учитель. Так вот, ребята, прежде чем решать, как писать, надо убедиться, родственные ли это слова. Мы нашли, что замерло и замирает — родственные слова. Замирает мы напишем с корнем -мир-, так как после корня стоит суффикс -а-, замерло же напишем с корнем -мер-, так как после корня суффикса -а- нет. Что касается слова помириться, то хотя здесь и нет суффикса -а-, но в корне пишется гласная и, потому что в корне этого слова нет чередующихся гласных и, значит, его можно проверить, поставив гласный под ударение — мирный, мир, мира и т. д. Слова, которые мы сегодня изучали, надо выучить наизусть. Они будут образцом. А сейчас запишем необходимые действия для определения гласной в корнях с чередующимися гласными: а) ставим в слове ударение; б) выделяем корень; в) отмечаем, что гласный в корне слышится

неясно: г) смотрим, есть ли в данном слове суффикс -а- после корня; д) делаем вывод: если после корня стоит суффикс -а-, то в корне пишется и (или а в корнях -кас- — -кас-, -лож- — -лаг-).

При обучении школьников правописанию чередующихся и проверяемых гласных очень важно научить их правильно писать не только в случаях, требующих применения одного какого-нибудь правила правописания безударных гласных, но и в случаях, когда необходимо пользоваться разными правилами. Поэтому на одном из уроков мы поставили перед ними задачу: «Определить, на какое правило данное нам слово с безударным гласным в корне». Учитывая, что способы действия по проверке правописания слов с безударными и чередующимися гласными в корнях учащиеся усвоили хорошо, мы предложили им самостоятельно составить логическую схему рассуждения. Урок этот интересен в том отношении, что показывает, могут ли ученики действовать не только по готовым образцам, но и самостоятельно.

Перед учащимися была поставлена задача найти последовательность операций, учитывающую все правила правописания безударных гласных.

Показываем ход урока и приводим высказывания учащихся.

Урок был начат так. Для ответа был вызван один ученик, ему было предложено проанализировать два слова: одно — на правило правописания чередующихся гласных, проверяемых суффиксом -а- (*предложение*), а другое — на правило правописания безударных гласных, проверяемых ударением, но с корнем, который можно принять за корень с чередующимися гласными (*мерцать*). Ученик с этой задачей справился. В одном случае он применил способ рассуждения для чередующихся гласных, а в другом — для гласных, проверяемых ударением.

Учитель. Как ты выбирал способы рассуждения?

1-й ученик. В первом слове есть чередование гласных в корнях -лож- — -лаг- и здесь нельзя подобрать проверочного слова, а во втором слове нет чередования, но можно проверить проверочными словами.

Учитель. Какие еще будут высказывания? Кто думает иначе?

2-й ученик. Мы эти корни проходили.

3-й ученик. Я не понимаю: *мерцать* (пауза), ведь здесь же тоже корень *мер-*, а мы знаем корни -мер- — -мир.

Учитель. Правильно Коля назвал корень?

2-й ученик. Нет, здесь корень *мерк-*.

Учитель. Как мы должны выбрать способ рассуждения?

1-я ученица. Я должна посмотреть, есть ли там корень, который мы изучали. Если нет, то проверяю ударением.

4-й ученик. Я смотрю, есть ли знакомый корень, если корень есть, то это чередование гласных, а если нет, то проверяю ударением.

Учитель. Есть такие слова, в которых корень знаком, но в нем гласные не чередуются, например *коса*. Кто точнее скажет?

5-й ученик. Сначала мы смотрим, можно проверить или нет, если нет, то ищем знакомый корень.

3-й ученик. Сначала нужно посмотреть, есть ли корень, который изучали. Если есть, то похоже ли слово по смыслу на те, которые проходили. Если да, то надо по правилу чередования

Учитель. Вы верно говорите. Сначала мы смотрим, не имеет ли слово знакомого корня с чередующимися гласными. Не просто знакомого, а с чередующимися гласными, иначе мы можем прийти к ложному выводу. Например, нам надо написать слово *смирился*. Корень — *-мир-*. Мы знаем правило: «Корень *-мир-* пишется тогда, когда после него есть суффикс *-а-*». В слове *смирился* суффикса *-а-* нет. Можно прийти к выводу, что надо писать «смерился». Вот мы и допустили ошибку. Почему? Потому что мы применили правило о правописании корней с чередующимися гласными, не проверив, имеется ли чередование. Проверяем. Для этого отбираем несколько родственных слов. Подскажите.

Ученики. *Смирный, помирился, мирный*.

Учитель. Есть в родственных словах чередование?

Ученики. Нет.

Учитель. Значит, мы не можем применить правило правописания корней с чередующимися гласными. Как будем действовать дальше?

2-я ученица. Посмотрим, проверочные слова — есть? Есть: *смирный, мирный*. Поэтому *сми — рил — ся*.

Учитель. Правильно. Итак, когда вам нужно узнать, какое правило применять, действуем следующим образом: а) ставим в слове ударение; б) смотрим, не относится ли слово к исключениям; в) смотрим, не имеет ли слово знакомого корня с чередующимися гласными, для этого подбираем родственные слова, если этот корень есть, то применяем соответствующее правило правописания таких корней; г) если этого корня нет, подбираем проверочные слова; д) если и проверочных слов нет, то правописание данного слова надо запомнить, значит это слово относится к непроверяемым.

На следующих уроках по теме «Чередующиеся гласные» мы изучали не только слова, гласные в которых проверяются по суффиксу *-а-* после корня, но также и слова с чередующимися гласными, правописание которых зависит от других признаков. В их число вошли слова с корнями: *-гор-* — *-гар-* (*гореть — угар*), *-зор-* — *-зар-* (*зорька — заря*), *-рос-* — *-раст-* (*росли — растёт*), *-клон-* — *-клан-* (*поклон, кланяться, поклониться*), *-твор-* — *-твар-* (*творчество, тварь, творец*), *-плов-* — *-плав-* (*плавучий — пловец*), *-ровн-* — *-равн-* (*ровнять землю — уравни-*

ние), -мок- — -мак- (промокшишка — обмакнуть), -скок- — -скак- (вскокить — поскакать). Слова с разными корнями мы вводили постепенно, постоянно требуя от учащихся сопоставления их правописания с уже изученными случаями чередования гласных в корнях. Так, правописание слов с корнями -гор- — -гар- (загорелый, гореть, погорельцы, угарный) учащиеся сопоставили с правописанием слов с корнями -клон- — -клан- (склонение, поклониться, наклониться, кланялся и т. п.) и -твор- — -твар- (сотворить, натворить, творчество, тварь). Правило правописания здесь одно: если на гласный корня ударение не падает, то всегда пишется о. По этому признаку дети объединили указанные корни в одну группу.

Далее были объединены слова с корнями -ровн- — -равн- и -мок- — -мак- по признаку, выражающему зависимость правописания от значения данного слова. В словах с корнями -ровн- — -равн- о пишется тогда, когда слово имеет значение «ровный», «гладкий» (ровнять землю, уровень и т. п.), а гласная а пишется тогда, когда слово имеет значение «равный», «одинковый» (уравнять, уравнение, равенство, равнина и т. п.). Было раскрыто и правописание слов с корнями -мок- — -мак-, которое зависит от значения слова.

В итоге такой работы учащиеся самостоятельно составили следующую таблицу правописания слов с чередующимися гласными в корнях (табл. 1).

Таблица 1

Суффикс -а- после корня	Проверка ударением	Пишутся в зависимости от значения слова
<p>В словах с корнями:</p> <p>-мер- — -мир- -бер- — -бир- -дер- — -дир- -пер- — -пир- -тер- — -тир- -жег- — -жиг- -стел- — -стил- -блест- — -блист- -кос- — -кас- -лож- — -лаг-</p>	<p>В словах с корнями:</p> <p>-гор- — -гар- -клон- — -клан- -твор- — -твар- -зор- — -зар- -плов- — -плав-</p> <p>Без ударения всегда а; исключения: пловцы, пловец</p>	<p>В словах с корнями:</p> <p>-рос- — -раст- (-ращ-) перед т, щ пишется а. Исключения: -скок- — -скак- перед ч пишется о, перед к пишется а</p>

Обсуждение результатов. Результаты обучения говорят о том, что при тщательной отработке у учащихся операций, на основе которых происходит применение правил в процессе письма, формирование соответствующих орфографических навыков сопровождается значительно меньшим количеством ошибок, чем при обычной методике обучения. Так, учащиеся экспериментального класса в упражнениях должны были записать 3774 слова¹, в которых имелся безударный гласный в корне, проверяемый ударением. Правильно было записано 98,6%. В среднем на одного ученика пришлось по 1,3 ошибки. В течение года ученики класса встретили в различных упражнениях еще 6154 слова с безударными гласными в корне.

Правильно было записано 98,4%. В среднем на ученика пришлось по 3 ошибки.

Аналогичные количественные данные можно привести и в отношении усвоения правописания чередующихся гласных. Всего за год учащимся в упражнениях встретилось 10 098 слов, имеющих чередующиеся гласные в корнях. Правильно было записано 99% слов.

Если сравнить результаты итоговых контрольных работ, выполненных учащимися экспериментального класса, с результатами выполнения этих же работ учащимися параллельного класса, то окажется, что в трех контрольных диктантах, проведенных в декабре, феврале и марте и содержащих 60 слов на правила правописания безударных гласных, проверяемых и не проверяемых ударением, а также и чередующихся гласных, ученики экспериментального класса сделали в три с лишним раза меньше ошибок, чем ученики параллельного контрольного класса.

Однако на основе только количественных показателей нельзя еще судить об уровне знаний учащихся. Необходимо было проанализировать действия учащихся с качественной стороны. Анализ рассуждений учеников экспериментального класса показывает, что в основе их работ лежит умение сознательно анализировать факты языка в соответствии с орфографическими правилами. При этом характерной чертой суждений является свободное оперирование грамматическими признаками при обо-

¹ Здесь и далее приводится количество слов по классу в целом.

сновании правописания. Вместе с тем у учащихся разных категорий успеваемости рассуждение имеет более или менее развернутый характер. У слабоуспевающих учеников отчетливо наметились две стадии в рассуждении: а) развернутый процесс рассуждения, в котором полностью представлены все необходимые операции, формулируемые учащимися в развернутой словесной форме в точном соответствии с образцом; б) свернутый процесс, в котором в словесной форме операции представлены не полностью.

Первая стадия рассуждения характерна для начала изучения темы. Учащиеся ориентируются на сформулированные в классе образцы, воспроизводят их полностью, что помогает им при письме. По мере упражнения происходит свертывание рассуждения, однако в трудных случаях учащиеся снова возвращаются к развернутому рассуждению.

У хорошо успевающих учеников указанные стадии рассуждения отчетливо не обнаружались. У них рассуждение свертывается гораздо быстрее, чем у слабоуспевающих учеников. Практически только свернутое рассуждение и имеет место. Но по требованию учителя они дают развернутые рассуждения. Самостоятельно же к развертыванию рассуждений учащиеся прибегают лишь в трудных случаях правописания.

Итак, образцы рассуждений для анализа фактического материала имеют значение как для слабых, так и для сильных учеников, так как способствуют выработке навыков грамотного письма. Но в особенности они нужны слабоуспевающим ученикам, которым трудно бывает самостоятельно произвести необходимый анализ слов в соответствии с грамматическими правилами. Наблюдения за такими детьми и изучение причин их неуспеваемости позволяют сделать вывод: не успевают они потому, что не умеют охватить сразу много явлений и сопоставить их, получается накопление изолированных, не связанных между собой знаний. Работа по готовым образцам рассуждений систематизирует эти знания.

Приводим примеры рассуждений учеников при диктанте.

Ученица со слабой успеваемостью (экспериментальный класс), разбирая слово *блестя* из написанного ею предложения *Вечером весь народ, блестя праздничными*

нарядами, был на улице¹, говорит: «Как узнать, что надо писать *блестя* через *е*? Сначала я думала, что это слово можно проверить словом *блеск*. Правильно это? Нет, потому что здесь чередование *блест-* — *блист-*. Раз чередование в корне, проверять по ударению нельзя, надо — по суффиксу. Суффикса *-а-* нет, значит писать надо *блестя*».

Рассуждение состоит из двух необходимых операций: а) указано на чередование и б) произведена проверка на суффикс *-а-*. При этом ученица отдает себе ясный отчет в том, какова трудность правописания: можно проверить ударением и допустить ошибку, если слово на правило о чередующихся гласных. Об этом говорит факт сопоставления ею двух явлений: «Сначала я думала, что можно проверить словом *блеск*. Правильно это? Нет».

В контрольном классе ученик средней успеваемости написал «блистя». В беседе он сказал: «Здесь — чередование. Поэтому писать надо «блистя».

В данном случае ученик произвел только одну операцию — определение чередования, но не произвел операции проверки на суффикс *-а-*. («Я на суффикс не смотрел».) Мы спросили, знает ли он правило правописания. Оказалось, что правило он знает: «Если после корня суффикс *-а-*, то надо писать *и*». Таким образом, у ученика сформировалась одна ассоциация: «есть суффикс *-а-* — пиши *и*», и не сформировалась другая: «нет суффикс *-а-* — пиши *е*». Если бы ученик проверил, есть суффикс или нет, он не допустил бы ошибки.

Возьмем другой случай. Ученица из контрольного класса объясняет, почему она написала «блистя».

Ученица. Это слово нужно запомнить, так как его нельзя проверить словом *блеск* и *блистать*.

Учитель. А на какое правило это слово?

Ученица. На чередование здесь не может быть.

Учитель. Образуй начальную форму.

Ученица. *Блестеть* — *блистать*.

Учитель. Какой корень?

Ученица. *Блест-*, *блист-*.

Учитель. Есть чередование гласных в начальной форме?

Ученица. Есть.

Учитель. Так как же определить: в слове *блестя* — *е* или *и*?

Ученица. Надо — *е*, потому что нет суффикса *-а-*.

¹ Предложение, как видите, не очень удачно сформулировано. Это учитель отметил после.

Мы видим, что вначале ученица не обнаружила чередования, это повлекло за собой то, что она не произвела и второй операции — проверки на суффикс *-а-*. Как только было установлено наличие чередования, осуществилось и второе действие — проверка суффикса.

Рассмотрим еще несколько примеров рассуждений учащихся.

В предложении *Кругом царило оживление, песни не замирали ни на минуту* очень слабый ученик (экспериментальный класс) в качестве слов, трудных для написания, самостоятельно выделяет слова *замирали* и *оживление*.

Ученик. *Замирали*, здесь чередование гласных в корне. Я написал *и*, потому что после идет суффикс *-а-*. Слово *оживление* я сначала написал через *е*, потом исправил, потому что можно проверить это слово ударением — *живо*.

Учитель. А почему ты сразу не написал?

Ученик. Не подумал. Вернее, подумал, но решил, что слышится не так, как пишется.

Учитель. Скажи, почему ты решил исправить? Что тебя заставило?

Ученик. Я, когда проверял, вспомнил другие слова, родственные (пауза) Ну там *живой, жив* (кто-нибудь) и наткнулся на *и*. Решил проверить.

Учитель. Как же ты проверил?

Ученик. Родственные слова я уже знал, нашел потом проверочное. Вот и все.

Следовательно, в приведенном примере ученик произвел две основные операции: подобрал родственные слова и выбрал из них проверочные. Вспомогательные операции — выделение корня, расстановку ударений в словах — он не производил. Но ясно, что на их основе он правильно подобрал родственные слова (по общности корней — *живой, жив, живо*) и проверочные (по ударности гласного — *живо, жив*).

Что происходит в тех случаях, когда у учащихся оказываются не сформированными указанные операции по выделению корня и постановке ударения? В этих случаях действия учащихся основываются на непосредственных ассоциациях, нередко ошибочных. Во-первых, для проверки правописания безударного гласного в качестве проверочных учащиеся берут слова с безударным же гласным. Это означает, что они фактически не придают значения основному признаку проверочного слова (в нем гласный является ударным), так как они не дифференци-

руют родственных и родственных проверочных слов, а специальная операция по выбору проверочного слова у них не сформирована. При этом условии возможны два типа ошибок: а) проверочное слово не подобрано, но в родственных правильно произносится гласный, поэтому и слово пишется верно. Имеет место неосознанное письмо в результате каких-то уже закрепившихся правильных ассоциаций, которые трудно учесть (зрительных, слуховых и т. д.). Однако таких совпадений бывает немного, чаще делают ошибки ученики, не подбирающие проверочного слова; б) данное слово с самого начала написано неверно, а потом, когда производится проверка, подбираются родственные слова с неправильной орфограммой. Ученик этого не замечает, так как он и не думает, под ударением гласный или нет. Тут также действуют закрепившиеся, но неправильные ассоциации.

Ученица средней успеваемости (контрольный класс) слово *затемнение* написала верно.

Учитель. Как ты проверила?

Ученица. Я проверила: *темно, темнота.*

Учитель. Здесь звук и слышится. Как же ты проверила?

Ученица. Вообще-то я знала давно, как пишется это слово.

Учитель. А все-таки как проверить?

Ученица. *Темь, темная.*

В другом случае эта ученица, действуя уже описанным способом, допустила ошибку в слове *сожаление*, написав «сожеление». В качестве проверочных она взяла *жалеть, пожалел*, предполагая в них гласную *е*.

Из сказанного вытекает вывод: учителю самое серьезное внимание надо уделить последовательности записей учащихся при проверке слов. В подавляющем большинстве случаев запись ведется в неправильном порядке: сначала пишется слово с определяемой орфограммой, а потом записываются проверочные слова. Нужно приучать к записи в обратном порядке: сначала проверочные слова, а потом проверяемые, иначе проверка теряет всякий смысл. Это, во-первых. Во-вторых, к родственным школьники относят слова, имеющие другое по сравнению с данным словом значение, хотя слова подбираются с учетом ударности гласного. Эти случаи не так часто встречаются, но все же они имеют место и свидетельствуют о неумении находить корень. Чаще всего родственными считаются слова на основе внешнего звуково-

го сходства их корней. Иногда по звучанию они совпадают с правильным написанием данного слова. Например, слово *воспитание* проверяется словом *спит*, а *сожаление* словом *жало* и т. д. Ошибки не возникают по чисто случайному совпадению.

Сопоставим теперь способы действия хорошо успевающих учеников из экспериментального и контрольного классов. Мы не будем останавливаться на тех случаях, когда от учащихся экспериментального класса требовалось специально провести развернутое рассуждение. С этим справились и более слабые по успеваемости ученики. Остановимся на решении тех задач, когда не надо было специально обосновывать ход решения задачи. Как действовали ученики в этом случае?

Ученице из экспериментального класса для анализа были даны слова: *замерзать*, *примирительный*, *примерять* (пальто), *замирание*, *блестя*, предварительно записанные ею под диктовку.

Ученица. Здесь есть несколько похожих слов по корню: *замерзать*, *примирительный*, *примерять*, *замирать*. Похожи они только тем, что в них может быть *-мир-* или *-мер-*, и или *е* в корнях. *Замерзать* пишется через *е*, так как можно проверить словом *мерзнуть*. *Примирительный* — корень *-мир-*, от слова *мирный*. *Примерять* — тоже проверяется: *примерка*, *мерка*. *Замирание* — тут другое правило, так как есть чередование: *замер*.

Учитель. А как ты узнаешь, как надо действовать?

Ученица. Я всегда подбираю сначала проверочные, а потом смотрю, есть ли в корнях у проверочных чередование гласных. Корень такой тут есть (пауза), а чередование не во всех словах.

Учитель. Ну, например.

Ученица. Вот *замерзать*. Корень *-мер-*, я подумала, значит может быть чередование. Стала проверочные искать (пауза) — *мерзнет*, *замерз* (пауза) и увидела, что корень *-мерз-*. Значит, это не на чередование. А вот слово *замирание* — на чередование. Я сразу это увидела. Знакомое слово.

Учитель. Ну, а как ты решила со словом *блестя*?

Ученица. Я сразу увидела, что суффикса *-а-* нет, а корень с чередованием.

Ученица в легких для нее случаях прямо отмечает: «можно проверить» или «здесь чередование». Трудные слова она анализирует более подробно, идя верным путем, производя подбор проверочных, потом пробу на чередование.

Аналогичным путем действуют и хорошо успевающие ученики из контрольного класса. Для примера приведем беседу с отличницей.

Учитель. Когда пишешь, ты думаешь о правилах?

Ученица. Когда трудно, то думаю. А иногда пишешь, как кажется.

Учитель. Ты могла бы привести пример, когда о правиле думала? (Ученица только что написала диктант, в котором было слово *блестя*.)

Ученица. Например, в корнях *блест-* — *блист-*. Я сначала думала, что есть такие слова *блестеть* и *блистать*. Мне показалось, что *блестя* надо писать через и. А потом подумала, что есть правило, и проверила.

Учитель. Что же ты проверяла, что ты искала?

Ученица. Я искала суффикс *-а-*. Не нашла его и написала е (пауза). Как думается, так и пишется. Иногда, как слышится, иногда слово запомнилось.

Число примеров можно было бы увеличить. Мы ограничиваемся приведенными, как наиболее типичными. Они показывают, что знание учащимися экспериментального класса способов анализа материала дает им возможность грамотно писать. Но все же ошибки есть. В чем их причина? Частично мы уже говорили об этом: ученики не подбирают проверочных слов или подбирают для проверки слова, не являющиеся проверочными; не всегда различают чередующиеся и безударные гласные; не умеют правильно выделить корень. Все эти грамматические операции должны быть сформированы у учащихся до V класса. Следовательно, одна из причин ошибок — отсутствие умений как результат плохого предшествующего обучения.

Второй причиной является то, что примененный способ работы был для учащихся новым, они зачастую не производили нужного анализа грамматического материала, соскальзывали на привычные, нередко ошибочные способы действия, не учитывающие важных умственных операций.

Наконец, есть еще одна причина возникновения ошибок на правописание безударных гласных в корнях слов. Заключается она в том, что иногда при выборе варианта написания чередующихся гласных в корнях слов ученик действует не в соответствии с правилами правописания, а проверяет их постановкой гласного под ударение, т. е. действует более привычным для него способом, известным еще с начальной школы и закрепленным в V классе (например, слово *блистать* проверяет словом *блеск*), тогда как чередование гласных в корнях является новой темой для пятиклассников.

При той последовательности изучения тем, какая принята в настоящее время (сначала безударные гласные, проверяемые и не проверяемые ударением, а потом чередующиеся гласные в корнях), учащиеся смешивают способы действия, так как один из них лучше закреплен, а именно способ проверки постановкой гласного под ударение.

При планировании процесса обучения необходимо это учитывать, иначе подобное явление может вызывать у учащихся дополнительные трудности, в частности, большую вероятность смешения сходных способов действий.

Возникает вопрос: целесообразно ли оставлять принятый порядок прохождения материала? Нам кажется, что нецелесообразно. Надо расположить материал в учебнике так, чтобы были созданы благоприятные условия для различения сходных способов действия. Этими условиями являются, во-первых, изучение правописания чередующихся и безударных гласных, проверяемых ударением, в противопоставлении, во-вторых, уравнивание правил правописания по степени их закрепленности, что будет достигнуто при таком порядке изучения, когда сначала будет пройдено правописание чередующихся гласных. При этом не надо полагаться только на правила. Необходимо также давать учащимся заучивать слова с типичными случаями чередования и больше писать слов с аналогичными корнями, постоянно сопоставляя их между собой. Создание этих условий повысит эффективность обучения школьников системам умственных операций.

Приставки *пре-* и *при-*. При усвоении правописания приставок *пре-* и *при-* учащиеся сталкиваются с большими трудностями. Правило правописания основывается на различении значения самих приставок и смысла тех слов, в которых они имеются. Следовательно, специфичным для усвоения их правописания является осознание семантической стороны слова. Трудности в усвоении правописания приставок *пре-* и *при-* определяются тем, что каждая из них имеет несколько значений, очень часто с трудом определяемых в слове. В учебнике С. Г. Бархударова и С. Е. Крюčkова правило сформулировано так: «Чтобы не ошибиться в правописании приставок *пре-* и *при-*, надо понимать их значение.

Приставка *при-* имеет два основных значения. Во-первых, она обозначает сближение, соединение с чем-нибудь, а также нахождение вблизи чего-нибудь, например: *приехать, прибежать, приклеить, прикупить, прибрежный, приморский, пригород*. Во-вторых, она обозначает неполноту действия, например: *прилечь, присесть, притворить*.

Приставка *пре-* имеет тоже два основных значения. Во-первых, она обозначает высокую степень качества или действия, например: *предобрый, премилый; преувеличивать, превысить*. Во-вторых, она имеет значение, близкое к приставке *пере-*, например: *прервать (перервать), преломление, (переломиться)*.

Во многих словах значение приставок *пре-* и *при-* объяснить трудно, например: *преследовать, пренебрегать, знаки препинания* и др. Правописание таких слов надо запомнить¹.

Принцип анализа признаков любого явления должен всегда основываться на учете необходимых и достаточных признаков, составляющих характеристику данного явления. Способ анализа значений приставок *пре-* и *при-* определяется тем, что для нахождения соответствующей орфограммы достаточно установить соответствие данного слова, точнее — приставки в слове с одним из известных значений приставок *пре-* или *при-*. Таким образом, чтобы сказать, например, что данная приставка обозначается орфограммой *при-*, мы должны найти или значение приближения, или присоединения, или нахождения вблизи чего-нибудь, или неполноты действия. Если предполагается, что данная приставка соответствует орфограмме *пре-*, то надо найти одно из ее значений: или высокую степень качества, или высокую степень действия и т. д. Следовательно, признаки (значения) каждой приставки связаны между собой логическим союзом *или* и взаимно исключают друг друга в каждом конкретном случае. Указанный характер связи признаков определяет и характер операций и их последовательность в процессе анализа слова. Например, порядок действий учащихся при выборе варианта написания приставки с ясным значением должен быть таким: а) сначала ученик должен опре-

¹ С. Г. Бархударов и С. Е. Крючков, Учебник русского языка, ч. I, М., Учпедгиз, 1959, стр. 41.

делить значение слова; б) затем определить значение приставки; в) затем соотнести найденное значение с соответствующей орфограммой.

В случаях, когда значение приставки затемнено, анализ должен быть более дробным: а) определить значение слова; б) путем перебора всех значений (перебор лучше осуществлять всегда в одной и той же последовательности, начиная со значений приставки *пре-*) выбрать наиболее подходящее значение приставки, в) соотнести найденное значение с соответствующей орфограммой.

Во втором случае число операций увеличивается ровно на столько, сколько разных значений будет пробовать ученик.

Покажем, как шел процесс обучения на уроках. Прежде всего отметим, что мы не отграничивали процесс изучения приставок *пре-* и *при-*, как это обычно делается учителями в соответствии с общепринятой методикой изучения данной темы. Мы на первом же уроке объяснили учащимся все значения приставок. И решили это сделать потому, чтобы иметь возможность наиболее раннего противопоставления значений приставок, определяющих их правописание. Как известно, изучение сходных грамматических явлений в противопоставлении значительно повышает эффективность усвоения.

Обратимся к протоколам уроков. В качестве примера возьмем урок, на котором было начато изучение темы.

Учитель. Сейчас переходим к новой теме «Приставки *при-* и *пре-*» (запись на доске). Кто может сказать, почему после приставок я поставила черточки?

1-я ученица. Потому что это приставка, и пишется она со словом вместе.

Учитель. Что называется приставкой?

1-й ученик. Часть основы (пауза).

Учитель. Начни правильно.

1-й ученик. Приставкой называется часть основы, которая пишется перед корнем и служит для образования новых слов.

2-й ученик. Часть производной основы, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов, называется приставкой.

Учитель. Назовите грамматические признаки приставки.

Ученики с мест. Приставка пишется вместе, служит для образования новых слов.

Учитель. То, что приставка пишется вместе со словами, относится к правописанию, а нам нужны грамматические признаки. О них мы уже сказали в определении. Надо их только выделить.

2-я ученица. Первый признак — приставка это часть производной основы, второй — стоит перед корнем и третий — служит для образования новых слов.

Учитель. Мы выяснили признаки приставки. Приставки *пре-* и *при-*, которые мы будем изучать, произносятся одинаково, а пишутся по-разному. Почему? Запишем два предложения. Вместо гласной в приставке поставим многоточие: *Лодка причалила к берегу. Путь пр...градили кусты.* Чтобы не ошибиться в правописании приставки, мы должны знать значения приставок и уметь определять их в словах. Давайте на нескольких примерах разберем значения приставок. Запишем в столбик следующие слова:

прискакать
пригораживать
пришкольный
прикрыть

Подчеркнем синим карандашом букву *и* в приставках. Пропустите строчку и запишите в столбик:

престарелый
превозмочь
преступление

Для того чтобы определить значение приставки, будем определять сначала значение каждого слова. Что обозначает слово *прискакать*?

3-й ученик. *Приехать, прибыть.*

3-я ученица. *Приблизиться.*

4-й ученик. Значит к чему-то приблизиться.

Учитель. Запишем против каждого слова значение приставки. Первое значение приставки *при-* — приближение. Какой вывод надо сформулировать?

1-я ученица. Приставка *при-* пишется в таких словах, в которых она имеет значение приближения.

Учитель. *Пригораживать* — какой синоним можно подобрать?

4-я ученица. *Пристраивать.*

Ученики с мест. *Прикрепить, сплотить.*

Учитель. А более общее значение этого слова какое? *Пригораживать, пристраивать к чему-то* (жест руки, показывающий соединение).

5-й ученик. *Присоединить.*

Учитель. Правильно. Второе значение приставки *при-* — присоединение. Следующее слово *пришкольный*. Как сказать иначе?

6-й ученик. Он находится при школе.

2-й ученик. Близко к чему-нибудь.

Учитель. Правильно, ребята. Слово *пришкольный* — одно из тех слов, значение приставки в котором обозначает близость к чему-нибудь или нахождение вблизи чего-нибудь: *при-* -школьный, *при школе*. Ну, и последнее слово с приставкой *при-* — *прикрыть*. Что оно обозначает, какое действие мы должны совершать, чтобы прикрыть, например, дверь?

5-я ученица. *Закрыть*, если что нужно, плотно или на замок, а *прикрыть* — значит немножко, не до конца, не закрывать, а только *прикрыть*.

Учитель. Как можно назвать такое действие: полным или неполным?

6-й ученик. Это неполное действие.

Учитель. Приставка в слове *прикрыть* обозначает неполноту действия. Сформулируем правило. Когда в словах пишется приставка *при-*?

7-й ученик. Приставка *при-* пишется тогда, когда она имеет значение приближения, присоединения, нахождения вблизи чего-нибудь и неполноты действия.

Учитель. Подберите самостоятельно слова, в которых приставка *при-* имела бы разные значения.

Ученики. *Пристройка, приехал, причалила, пришла, прижнуть, пристать, прилежь, пригородный.*

Учитель. Теперь посмотрим, каковы значения приставки *пре-* в тех словах, которые мы записали. Что обозначает слово *престарелый*? Поставьте вопрос к этому слову.

6-я ученица. Какой? *Престарелый*. Очень старый.

Учитель. Какая часть речи?

Ученики. Прилагательное.

Учитель. Что обозначает прилагательное?

8-й ученик. Прилагательное обозначает признак предмета.

Учитель. Так вот, ребята, слово *престарелый* не просто обозначает признак предмета или качество, в данном случае человека. Человек не просто старый, а очень старый. Признак старости в большой степени. Это называется высшей степенью качества. Следовательно, одно из значений приставки *пре-* какое?

Ученики. Высшая степень качества.

Учитель. Пойдем дальше. Слово *превозмочь*. Что оно обозначает?

7-я ученица. Больше сделать, чем он может.

Учитель. Значение приставки вам самостоятельно определить трудно, здесь она обозначает высшую степень действия. И последнее слово: *преступление*.

2-й ученик. Сделал то, что нельзя делать.

Учитель. Преступник — человек, переступающий закон. Эта приставка близка к приставке *пере-*. Теперь придумайте слова с приставкой *пре-* и объясните значение в них приставки.

3-й ученик. *Превзойти* — высшая степень действия.

9-й ученик. *Прелестный, пре-* означает высшую степень качества.

10-й ученик. *Прегрязный* — высшая степень качества.

5-я ученица. *Пребольшой* — высшая степень качества.

Учитель. Назовите слова с приставкой *пре-*, близкой к *пере-*.

1-й ученик. *Претерпеть* — *перетерпеть*.

Учитель. Хорошо. Теперь вернемся к тем предложениям, которые мы записали в начале урока, и решим, как мы напишем слова *причалила* и *преградили*.

6-й ученик. *Причалила* — *при-*, потому что приблизилась, приближение. *Преградили* — тоже *при-* (пауза).

Учитель. Раз ты затрудняешься, то надо подумать, как надо действовать, чтобы не ошибиться в определении этих приставок. Мы с вами установили, что приставка *при-* имеет какие значения?

11-й ученик. Приставка *при-* имеет значение приближения.

Ученики с мест. Присоединения, нахождения вблизи чего-нибудь и неполноту действия.

Учитель. Следовательно, только в случаях, когда слова име-

ют такие значения, в них пишется приставка *при-*. Каким союзом надо связать значения приставки? В одном слове могут быть сразу все значения?

11-й ученик. Нет, нам надо знать только одно: или приближение, или присоединение, или другие. Здесь связать надо союзом **или**.

Учитель. Сформулируйте второе правило, с приставкой *пре-*.

9-й ученик. Приставка *пре-* пишется в тех случаях, когда слово обозначает высшую степень качества, высшую степень действия, близка к приставке *пере-*.

Учитель. Какую ошибку допустил Миша?

12-й ученик. Он все эти значения связал союзом **и**. Надо **или**, так как нам необходимо только одно значение, его достаточно.

Учитель. Повтори, Валя.

5-я ученица. Приставка *пре-* пишется тогда, когда слово обозначает или высшую степень качества, или высшую степень действия, или близость к приставке *пере-*.

Учитель. Вот вам надо написать слово *преградили*. Вы не знаете, *пре-* в нем или *при-*. Как вы будете рассуждать?

5-я ученица. Мы посмотрим, какое значение имеет слово.

Учитель. Ну, ты посмотришь, тебе покажется, что определила правильно, а если ты ошиблась? Как точнее себя проверить?

5-я ученица. Мы будем подбирать синонимы.

Учитель. А, может, иначе? Всего значений семь. Подумайте.

13-й ученик. Мы смотрим, ближе, к какому значению относится это слово.

Учитель. Правильно. Надо к слову подобрать наиболее близкое значение приставки.

5-я ученица. *Преградили* будет *перегородили*. Здесь *пре-* в значении *пере-*.

Учитель. Верно. Запишем слово *преградили* до конца. Я подвожу итоги. Как будем действовать? Если слово легкое, то сначала смотрим, какое оно имеет значение. Потом подставляем к значению слова значение приставки. Если значение слова и значение приставки не противоречат друг другу, пишем нужную приставку. Возьмем более трудный случай, когда значение слова понятно, а значение приставки определить трудно. Чтобы не ошибиться, перебираем по порядку все значения приставки *пре-*. Если окажется, что ни одно из значений приставки *пре-* не подходит, значит это приставка — *при-*. Чтобы убедиться в этом, перебираем каждое из ее значений и выбираем самое подходящее.

Результаты письменных работ на правописание слов с приставками *пре-* и *при-* следующие: с приставками *пре-* и *при-* учащиеся написали 6154 слова. Правильно написанными оказались 97,7% слов. На одного ученика в среднем пришлось по 4 ошибки.

Сравнивая число ошибок на правописание приставок *пре-* и *при-* с числом ошибок на правописание гласных в корнях слов (1, 3 ошибки), мы видим, что здесь ошибок больше. Чем это объяснить? Ведь и в том и в другом случае школьники практически усвоили правила распозна-

вания изучаемых явлений по их признакам. На наш взгляд, большее число ошибок на правописание приставок *пре-* и *при-* объясняется большей степенью трудности для учащихся выявления признаков приставки в слове по сравнению с определением гласной в корне. Для узнавания гласной в корне имеется система четко очерченных грамматических признаков. Правописание же приставок *пре-* и *при-* основывается на анализе смысловых признаков (значение слова и значение приставки). Грамматические признаки легко сосчитать, т. е. измерить, смысловые же значения измерить невозможно. Здесь за каждым словом должно быть реальное представление, а они накапливаются не сразу, у пятиклассников еще мал запас таких представлений, а слова с приставками *пре-* и *при-* во многих случаях имеют абстрактное значение, ученик в своем сознании еще не соотносит его с реальным действием, предметом или его признаком. Прием, который в трудных случаях мы рекомендовали учащимся применять (последовательный перебор всех значений и выбор наиболее подходящего), не всегда давал нужный результат, и именно в силу того, что учащиеся неясно представляли себе реальное значение слов. Следовательно, обращая внимание на выработку умственных операций, учитель должен проводить словарную работу.

Кроме ошибок, вызванных непониманием значения слов, учащиеся иногда вообще не задумывались над значением слова и значением приставки, писали так, как им «показалось». Например, в предложении *Острый нос придавал его лицу пренеприятное выражение* ученица написала «предавал». На вопрос, почему «предавал», а не *придавал*, она ответила: «Потому что это близко к приставке *пере-*».

Учитель. Как ты узнала?

Ученица. *Передавал*. Решила сразу.

Учитель. Как ты понимаешь смысл предложения?

Ученица. Нос на лице был очень неприятный и портил лицо.

Учитель. Может нос что-то передавать лицу?

Ученица (смеется). Нет, конечно (задумалась). *Придавал* — это присоединение. *Придавал*, добавлял. Надо приставку *при-*.

Учитель. Хорошо. Почему ты написала *пренеприятный*?

Ученица. Потому что это высшая степень качества. Сразу узнала.

Ученица (контрольный класс). «Принеприятное» — надо сначала знать, что она обозначает. (Имеет в виду приставку.)

Она обозначает что-то неприятное. Если она обозначает незаконченное действие, то надо писать *при-*. Здесь еще не ясно. Очень неприятно или только «принеприятное». Незаконченное действие и поэтому *при-*.

Надо сказать, что в контрольном классе учитель ввел дополнительное значение приставки *при-* (незаконченное действие). Это значение можно применять к очень многим словам, в которых приставка такого значения не имеет. Если это совпадает с правописанием приставки *при-* то ошибки не возникает, если же это совпадает с приставкой *пре-*, то возникает ошибка. Та же ученица, разбирая слова *притихла* и *преобразался*, снова определяет в них значение приставки как незаконченность действия. *Притихла*. Это обозначает незаконченное действие. Поэтому *при-*. В данном случае правильное совпадение. Но в следующем примере допущена ошибка. «*Преобразался*. Мы еще не знаем, *приобразился* или нет. По незаконченному действию опять определяем. Поэтому надо писать *при-*», — утверждает ученица.

В данном случае ученица допустила ошибку. Такие же ошибки делали и многие ее товарищи. Происходило это потому, что учитель дал такой критерий для определения значения приставки *при-*, который применим в равной мере ко многим словам с приставкой *при-* и *пре-*.

Имя прилагательное. Специальному изучению по теме подверглось несколько вопросов, здесь остановимся на одном из них — на понятиях качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Виды прилагательных как грамматические явления особенно интересны для изучения в том отношении, что для их распознавания, дифференцирования можно так же, как и для орфографических явлений, сформулировать систему аналитических операций. Это нам важно было довести до сознания учащихся и на примере изучения видов прилагательных еще раз показать общий принцип подхода к анализу грамматических явлений. Кроме того, построение системы операций для анализа видов прилагательных имеет и практическое значение. Например, чтобы определить суффикс в словах типа *французский* и *скользкий*, надо уметь определить вид прилагательного. Если прилагательное качественное, то нужен суффикс *-к-* (*скользкий*), если прилагательное относительное, то ну-

жен суффикс *-ск-* (*французский*). Обычно учащимся трудно дается распознавание вида прилагательного, и это плохо отражается на правописании.

В учебнике указывается, что имена прилагательные делятся на три группы (вида) по значению и по особенностям изменения. В определении видов прилагательных указывается на то, что обозначают прилагательные каждого вида. В дальнейшем изучаются различные особенности изменения прилагательных, т. е. их грамматические особенности или признаки. Но фактически эти особенности никак не используются учащимися для дифференцирования видов прилагательных. Опора на грамматические признаки в данном случае значительно облегчила бы узнавание характера прилагательного.

Прежде чем указывать, какие именно признаки важны для распознавания вида прилагательного, составим их, расположив в таблице (см. табл. 2).

Таблица 2

Вид прилагательного	Признаки	
	смысловые	грамматические
Качественные	Обозначает признак, который может быть у предметов в большей или меньшей степени (например: <i>длинный</i> провод, провод <i>длиннее</i> , <i>длиннейший</i> провод)	1) Отвечают на вопрос <i>какой?</i> 2) Имеют степени сравнения, выраженные суффиксами <i>-ее</i> (<i>-ей</i>), <i>-е</i> (часто с приставкой <i>по-</i>), <i>-ейш</i> , <i>-айш</i> 3) Имеют краткую форму, отвечают на вопрос <i>каков?</i>
Относительные	Указывают на отношение предмета к чему-либо (например: к материалу — <i>кирпичный</i> , к месту — <i>комнатный</i> , ко времени — <i>вечерний</i>)	1) Отвечают на вопрос <i>какой?</i> 2) Не имеют степеней сравнения и краткой формы
Причастительные	Указывают на принадлежность одного предмета другому (например: <i>дядино</i> ружье)	Отвечают на вопросы <i>чей? чьи? чье?</i>

Из таблицы видно, что по грамматическим признакам качественные прилагательные отличаются от относительных и притяжательных возможностью образования от них форм сравнения и краткой формы. Качественные и относительные отличаются от притяжательных по грамматическому вопросу (соответственно: *какой, чей?*) Отметим, что степени сравнения качественных прилагательных являются грамматическим выражением смыслового признака, указанного в таблице для этой группы прилагательных. Использовать их в качестве распознающих признаков громоздко и неудобно. Поэтому, изучая с учащимися виды прилагательных, мы обращали внимание на все смысловые и грамматические признаки, но использовали только два критерия для дифференциации прилагательных (грамматический вопрос и наличие краткой формы), применив указанный ниже способ рассуждения:

1) Смотрим, на какой вопрос отвечает прилагательное.

<i>Какой?</i> – прилагательное качественное или относительное	<i>Чей?</i> —прилагательное притяжательное
--	--

2) Смотрим, можно ли образовать от данного прилагательного краткую форму.

<i>Да</i> – прилагательное качественное	<i>Нет</i> – прилагательное относительное
--	--

Надо сказать, что в зависимости от конкретных условий (последовательности изучения материала, прочности усвоения) могут быть и другие схемы операций, основывающиеся на учете значения прилагательных и отличающиеся друг от друга последовательностью.

I

1) Смотрим, может ли быть признак, обозначаемый данным прилагательным, в большей или меньшей степени у другого предмета.

<i>Да</i> – прилагательное качественное	<i>Нет</i> – прилагательное относительное или притяжательное
--	---

2) Смотрим, не обозначает ли данное прилагательное принадлежность одного предмета другому.

<i>Да</i> – прилагательное притяжательное	<i>Нет</i> – прилагательное относительное
--	--

II

1) Смотрим, не обозначает ли данное прилагательное принадлежность одного предмета другому.

Да — прилагательное притяжательное

Нет — прилагательное качественное или относительное

2) Смотрим, может ли быть признак, обозначаемый данным прилагательным, в большей или меньшей степени у другого предмета.

Да — прилагательное качественное

Нет — прилагательное относительное

III

1) Смотрим, не обозначает ли данное прилагательное отношение предмета к чему-либо.

Да — прилагательное относительное

Нет — прилагательное качественное или притяжательное

2) Смотрим, не обозначает ли принадлежность.

Да — прилагательное притяжательное

Нет — прилагательное качественное

Во всех трех указанных случаях само определение значения предполагает использование грамматического вопроса или других грамматических признаков. Так, операция по определению того, может ли быть признак, обозначаемый данным прилагательным, в большей или меньшей степени у другого предмета, требует образования одной из сравнительных степеней прилагательного (например, *белый, белее, глубокая речка — глубже речка и т. п.*).

Операция по определению значения принадлежности одного предмета другому (или значение отношения предмета к чему-либо) предполагает постановку грамматического вопроса (соответственно: *чей? какой?*).

Из сказанного ясно, что в конечном счете формулировать схему аналитических операций надо, исходя из формально-грамматических признаков, хотя в начале изучения темы «Имя прилагательное» нужно прибегать и к анализу видов прилагательных на основе смысловых признаков. Грамматические признаки, которыми учащимся надо оперировать (вопрос и краткая форма прилагательных), им хорошо известны и надо их только связать с соответствующими видами прилагательных.

Если же учитель знает, что дети затрудняются в об-

разовании краткой формы прилагательных, то их надо в этом поупражнять. Умение образовывать краткую форму имеет большое значение для правописания прилагательных с суффиксом *-к-* и *-ск-*. Суффикс *-к-* присущ качественным прилагательным, от которых можно образовать краткую форму (например: *скользкий* — *скользка*), а суффикс *-ск-* присущ относительным прилагательным, которые не имеют краткой формы (например: *матросский*, *французский* и т. п.).

На правило правописания суффиксов *-к-* и *-ск-* прилагательных учащиеся написали 646 слов. Правильно написано 99%. На одного ученика в среднем пришлось по 0,17 ошибки. Как видим, число ошибок было очень незначительным (их было 6 у троих учеников в четырех словах). Беседы с учащимися показали, что в подавляющем большинстве случаев они применяют способ проверки правописания суффиксов прилагательных по краткой форме прилагательного и ошибки являются следствием ослабления самоконтроля в процессе письма. Один из учеников сказал нам: «Слова-то знакомы, что же их проверять» (слова *матросский* и *скользкий*); он написал их так: «матроский» и «скользский»). Таким образом, это «знакомство» со словами и явилось причиной того, что у ученика не возникло потребности проверить, правильно ли он его написал. В одном случае он написал по произношению, пропустив *с* в суффиксе, а в другом — добавил лишнее *с* к суффиксу *-к-*. Два ученика сделали аналогичные ошибки в словах *одесский*, *скользкий*, *тряский*, *матросский*. При разборе ошибок эти ученики самостоятельно обнаружили ошибки, а на вопрос, почему не написали правильно сразу, один из них ответил: «Просто так, не думал».

Мы рассмотрели характер ошибок учащихся и их причины, уделив этому особое внимание, так как считаем, что важно знать не только правильные способы мышления учащихся, но и неправильные; это помогает в планировании процесса обучения. Что касается правильного обоснования учащимися правописания, то эти обоснования схожи с теми, которые мы описали при анализе результатов обучения правописанию безударных гласных в корнях.

На примере изученных в эксперименте тем мы показали важность обучения детей аналитическим опера-

циям для формирования правильных грамматических знаний и орфографических навыков. Но обучение школьников рациональным способам работы важно не только в этом плане. Постоянная направленность внимания школьников на усвоение рациональных способов грамматического анализа и систематическое упражнение в применении таких способов имеет значение также и для умственного развития детей. Показателем продвижения учащихся в умственном развитии является то, что они могут самостоятельно анализировать новый грамматический материал, выделять достаточные и необходимые признаки и на их основе строить системы аналитических операций для распознавания изучаемого явления. Рассмотрим результаты одной такой работы, выполненной учащимися в IV четверти при изучении правописания безударных личных окончаний глаголов.

Начнем с краткой характеристики правила правописания. Правописание безударных личных окончаний глаголов основывается на различении грамматических признаков глагола в начальной (неопределенной) форме по суффиксам неопределенной формы. В зависимости от определенных признаков личные окончания глаголов делятся на I и II спряжения. Личные окончания глаголов I и II спряжений учащиеся должны знать из начальной школы, так как I и II спряжения глаголов как с ударными, так и безударными окончаниями изучаются в IV классе. Учащиеся IV класса должны уже владеть и приемом распознавания безударных личных окончаний глаголов по суффиксам неопределенной формы. Однако до 1959/60 учебного года программы, учебник и методики по русскому языку не рекомендовали этот прием и ориентировали на неправильный способ проверки окончаний по 3-му лицу множественного числа. Возьмем программу начальной школы за 1959 г. В ней сказано: «При изучении глаголов I и II спряжений следует прежде всего установить соотношения: -ут, -ют, -е; -ат, -ят, -и. Сначала берутся глаголы с ударными окончаниями... и на этом основании устанавливаются указанные выше соотношения. Затем учитель переходит к глаголам с безударными окончаниями. Здесь оказываются те же соотношения»¹.

То же самое рекомендуется и в действующем учебни-

¹ Программы начальной школы, М., Учпедгиз, 1959, стр. 17.

ке для IV класса М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского:

«Глаголы с безударными окончаниями, как и глаголы с ударными окончаниями, бывают I или II спряжения.

Глаголы I спряжения

-ут, -ют —
— -ешь
— -ет
— -ем
— -ете

Глаголы II спряжения

-ат, -ят —
— -ишь
— -ите
— -им
— -ите»¹.

Таким образом, в учебнике перечислены окончания глаголов I и II спряжений в единственном и множественном числе. Но грамматических признаков, по которым глаголы относятся к I или II спряжению, авторы учебника не дают. Указания на признаки имеются в работе А. И. Воскресенской и М. Л. Закожурниковой «Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе». «Если в 3-м лице множественного числа окончание -ут (-ют), то во всех остальных лицах в окончаниях должна быть буква е. 3-е лицо множественного числа глаголов II спряжения в произношении оканчивается на -ут, -ют (строят, ходят), поэтому окончание их при письме следует проверять неопределенной формой. Если глагол в неопределенной форме оканчивается на -ить, то он II спряжения, значит, в 3-м лице множественного числа надо писать -ат (-ят): *строить — строят, ходить — ходят*, в остальных окончаниях должна быть буква и: *строить, строит*»².

Фактически и здесь авторы рекомендуют прием проверки окончаний по 3-му лицу множественного числа. Учитывая, что во многих глаголах окончание в 3-м лице множественного числа является безударным, на что указывают и авторы, то рекомендуемый прием не может применяться для проверки правописания безударных окончаний, а по отношению к ударным он не имеет смысла.

¹ М. Л. Закожурникова и Н. С. Рождественский, Учебник русского языка для начальной школы, IV класс, М., Учпедгиз, 1960, стр. 83.

² А. И. Воскресенская и М. Л. Закожурникова, Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе, М. Учпедгиз, 1958, стр. 251.

Необходимо в начальной школе, и в IV классе особенно, обучать школьников приему проверки по грамматическим признакам неопределенной формы, чтобы не переучивать их в V классе. Ко времени изучения глагола в V классе прием проверки окончаний по 3-му лицу множественного числа настолько закрепляется, что ученики с трудом переключаются в процессе письма на правильный способ проверки, который им дается в V классе, и допускают много ошибок в правописании безударных личных окончаний.

В настоящее время действует новая программа, а учебник остается тот же. Но и в новой программе не очень решительно сказано о приеме проверки личных окончаний глаголов по неопределенной форме: «При изучении личных окончаний глаголов целесообразно определять по неопределенной форме, относится ли данный глагол к I или ко II спряжению»¹. Об этом надо категорически говорить в методических указаниях к программе, а главное исправить ошибочное положение в учебнике М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского.

В учебнике для V класса С. Г. Бархударова и С. Е. Крючкова довольно четко указываются необходимые грамматические признаки для определения спряжения глаголов: 1) глаголы, имеющие неопределенную форму на *-ить* (например: *строить, любить* и т. п.), а также одиннадцать глаголов: *смотреть, видеть, ненавидеть, терпеть, вертеть, обидеть, зависеть, дышать, слышать, держать, знать* — относятся ко II спряжению; 2) все остальные глаголы с безударными личными окончаниями относятся к I спряжению. Указывается также способ проверки: «Чтобы не ошибиться в правописании безударных личных окончаний, надо поставить глагол в неопределенной форме» (стр. 144).

К составлению учащимся образца рассуждения мы подошли через ряд этапов работы. На одном из уроков мы дали учащимся задание самостоятельно прочитать § 126, в котором изложена тема «Правописание безударных личных окончаний», и устно выделить признаки I и II спряжений. Особое внимание было обращено на суффикс *-ить* для узнавания глаголов II спряжения. После

¹ Программы восьмилетней школы. Начальные классы, М., Учпедгиз, 1960, стр. 13.

этого был дан диктант, состоявший из пяти предложений, в которые вошли семь глаголов с безударными личными окончаниями. Когда предложения были записаны, ученики отдельно выписали глаголы и разобрали каждый из них по схеме: 1) неопределенная форма, 2) спряжение, 3) лицо, 4) число, 5) искомое окончание.

Наконец, последним было дано задание: на основе выделенных признаков письменно составить схему рассуждения для определения безударных личных окончаний глаголов.

Прежде чем говорить о результатах, приводим правильную и полную систему аналитических операций.

1. Ясное или неясное окончание; если неясное, то ставим глагол в неопределенной форме.

2. Смотрим, не относится ли глагол к исключению; если нет, то выделяем суффикс неопределенной формы; может быть суффикс *-ить* и другие суффиксы.

3. Определяем спряжение; если суффикс *-ить*, то II спряжение.

4. Определяем лицо и число глагола.

5. Находим окончание.

Сравним с данной системой операций составленные учащимися образцы рассуждения по двум показателям: а) по последовательности операций и б) по их количеству.

В соответствии с указанными показателями работы 26 учащихся распределились следующим образом: правильных по количеству операций — 7 работ, по последовательности операций — 2 работы; правильных по последовательности, но неполных — 24 работы (из них: работ с шестью операциями—17, с пятью—6, с четырьмя—1). Из пропущенных операций чаще других фигурировала третья (проверка на исключение); ее не произвели 24 человека. Слитными — у 6 учеников — оказались операции четвертая (выделение суффикса) и пятая (определение спряжения). Одна ученица не определила лицо и не сделала вывода.

Из приведенных данных видно, что учащиеся в основном справились с порученным им заданием и самостоятельно составили образец рассуждения, расположив операции в правильной последовательности во всех без исключения случаях. Основным недостатком в схемах у подавляющего большинства учащихся был пропуск операции по проверке глагола на исключение. Но из бесед с ними выяснилось, что большинство из них не написали

об этом потому, что изолировали правописание окончаний глаголов-исключений от самих правил правописания: «Я их и так знаю», «Когда такое слово встречается, всегда узнаешь».

После проверки работы мы подвели итоги и еще раз сформулировали правило: «Определять спряжение глаголов надо по неопределенной форме того же вида. II спряжение легко определить по суффиксу *-ить*. Глаголы, имеющие в неопределенной форме другие суффиксы, относятся к I спряжению. Исключение составляют II глаголов и 2 разноспрягаемых глагола».

Воспроизведем некоторые работы полностью.

Ученица с отличной успеваемостью написала. «Окончание глагола слышится неясно. Ставим глагол в неопределенной форме. Смотрим, какой суффикс у глагола в неопределенной форме. Смотрим, относится ли слово к исключению. Определяем спряжение. Смотрим, какого лица и числа глагол. Значит, глагол... спряжения ... лица ... числа имеет окончание ...».

Хорошо успевающий ученик: «Окончание глагола слышится неясно. Ставим глагол в начальной форме. У глагола в начальной форме находим суффикс. Определяем спряжение глагола. Определяем лицо и число глагола. Определяем окончание глагола».

Среднеуспевающий ученик: «В данном глаголе окончание слышится неясно. Образует начальную форму глагола. Смотрим, какое окончание имеет это слово в неопределенной форме. Находим окончание глагола в неопределенной форме. Смотрим, к какому спряжению относится это окончание. Смотрим, какого лица и числа данный глагол. Делаем вывод: глагол ... спряжения ... лица ... числа, имеет окончание ...».

Слабоуспевающая ученица: «Окончание данного глагола слышится неясно. Ставим глагол в неопределенной форме. Находим окончание неопределенной формы. Смотрим, какого лица глагол. Смотрим, какого спряжения глагол. Смотрим, какого числа. Делаем вывод».

В первой самостоятельной работе по составлению схемы рассуждений формулировки не очень гладки, иногда встречаются перечеркнутые места, но самостоятельное вычленение признаков, размышление над тем, в какой последовательности надо действовать, чтобы правильно выбрать окончание, — все это способствует формированию логического мышления, приучает внимательно относиться к слову, самостоятельно мыслить.

*

В настоящем исследовании мы сделали попытку найти некоторые способы повышения эффективности учеб-

ного процесса путем специальной организации умственной работы учащихся при усвоении и применении знаний.

В педагогической науке много внимания уделяется разработке принципов и методов развивающего обучения, направленных на активизацию познавательной и практической деятельности учащихся и организацию их самостоятельной работы. В этом направлении многое уже сделано. Однако все еще мало делается для разработки такой методики обучения, которая помогала бы школьникам усваивать знания, умения и навыки наиболее рациональными способами. До сих пор учитель не располагает средствами, позволяющими в полной мере направлять умственную деятельность учащихся. Об успехах или неудачах того или иного ученика он судит по конечному результату его деятельности — по числу ошибок. Одним из важных средств, дающих учителю возможность, с одной стороны, контролировать знания и умения, а с другой — формировать у учащихся способы рациональной мыслительной деятельности, является обучение их умственным операциям. Как показало наше исследование, формирование умственных операций является предпосылкой успешного овладения школьником грамматическими знаниями и умениями. Правильно поставленное обучение операциям вырабатывает у учащихся и определенные интеллектуальные умения, а также способствует развитию самостоятельного мышления.

ОБУЧЕНИЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ПЛАНА И ПЕРЕСКАЗУ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЧИТАННОГО

На протяжении трех лет (1956—1959) нами проводилось исследование на тему «Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке»¹. Изучение опыта передовых учителей и постановка эксперимента по обучению одного и того же состава учащихся дали возможность: а) установить основные виды самостоятельной работы учащихся с учебником; б) выяснить условия организации самостоятельной их работы с учебником на разных этапах урока и в логической связи этой работы с другими видами учебной деятельности и учителя и учащихся; в) раскрыть отдельные методические приемы обучения учащихся умениям и навыкам самостоятельной работы с учебником на уроке.

Материалы исследования по указанной теме убедительно показали, что самостоятельная работа учащихся на уроке, рационально организуемая и систематически проводимая, не только оказывает положительное влияние на качество знаний, но и помогает также воспитать у детей навыки самостоятельной познавательной деятельности, серьезного отношения к учебным занятиям, благотворно влияет она и на отношение школьников к урокам, на их дисциплину.

Изучение данной проблемы привело нас к заключе-

¹ Ход исследования и его результаты освещены в моих статьях: «Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке» («Советская педагогика», 1960, № 2) и «Самостоятельная работа учащихся V—VII классов с учебником на уроке», («Известия АПН РСФСР», 1961, вып. 115).

нию, что в самостоятельной работе с книгой особенно важное значение имеет умение составлять простой план и пересказывать своими словами содержание прочитанного. Этому, как известно, обучают школьников уже в начальной школе. Эти умения лежат в основе формирования целого ряда других умений: составления сложного плана, конспекта, тезисов и др. Поэтому крайне необходимо совершенствовать указанные умения уже на начальной ступени обучения.

Мы и поставили перед собой задачу — наметить систему работы по обучению данным умениям учащихся V класса на материале курса истории.

Кратко о литературе по вопросу. В методической литературе по вопросам начального обучения среди многих вопросов методики обучения детей чтению большое место отводится приемам составления плана и пересказа содержания прочитанного. Так, в работах С. П. Редозубова, Н. Н. Щепетовой, Е. А. Адамович и др. мы находим освещение системы работы по обучению учащихся составлению плана прочитанного применительно к особенностям каждого класса. В трудах этих авторов рассматриваются различные приемы обучения детей умению работать с книгой.

В работах Н. Н. Щепетовой дается следующее исходное положение: «Важно научить учащихся понимать произведение, понимать структуру его. Нужно помочь учащимся осознать отдельные части произведения и охватить его в целом, выделить главное и второстепенное, а также понять, в каком порядке, в какой связи и последовательности ведется рассказ. К этому ведет работа по составлению плана»¹.

Эти же мысли высказаны С. П. Редозубовым. Он, так же как и Н. Н. Щепетова, исходит из того, что сознательность чтения рассказа или статьи достигается путем работы детей над составлением логического плана, а также путем пересказа прочитанного своими словами². Та же мысль подчеркивается и у Е. А. Адамович³.

¹ Н. Н. Щепетова, Методика чтения в начальной школе, М., Учпедгиз, 1958, стр. 110.

² См.: С. П. Редозубов, Методика русского языка в начальной школе, М., Учпедгиз, 1955.

³ См.: Е. А. Адамович, Объяснительное чтение в начальной школе, М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Следовательно, в методической литературе по вопросам начального обучения формированию у детей умений составлять план прочитанного рассказа или статьи уделяется достаточно внимания как неотъемлемой и важнейшей части обучения сознательному чтению произведения. Более того, сознательность чтения определяется в значительной степени тем, насколько правильно было поставлено обучение детей приемам составления плана и насколько правильно шло обучение их умению пересказать прочитанное кратко и своими словами.

В работах советских психологов (Л. В. Занкова, А. И. Липкиной, К. П. Мальцевой и др.) за последние годы делается попытка раскрыть те умственные операции (т. е. способы действия) в работе с книгой, которым следует обучать учащихся. В частности, в статье К. П. Мальцевой «План текста как смысловая опора запоминания у младших школьников»¹ описывается методика обучающего эксперимента, которая заключалась в том, что перед учащимися ставилась задача составить план и указывались пути анализа текста. Чтобы вычленить главное, существенное, ученик должен был последовательно ответить на два вопроса: о ком (или о чем) говорится в этой части и что говорится (сообщается). Отвечая на первый вопрос, ученик вычленил субъект данной части текста. Использование второго вопроса приводило к выделению предиката этой части. Анализируя текст таким путем, ученик вычленил в каждой части главную мысль. При этом он должен был соотнести содержание всех частей текста. С помощью такого соотнесения достигалось отчетливое понимание структуры текста, понимание объективной связи между содержанием его составных частей. Эта экспериментальная работа проводилась с учащимися II, III, IV классов.

В методической литературе по вопросам начального обучения при освещении приемов работы над составлением плана обычно намечается постепенный переход от простых форм к более сложным; при этом от плана, в котором содержание частей прочитанного рассказа выражается в рисунках, дети переходят к словесному плану. Методисты рекомендуют рисуночные планы к худо-

¹ См.: сб. «Вопросы психологии памяти», под ред. А. А. Смирнова, М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

жественным рассказам и сказкам начинать с I класса; с I же класса рекомендуется приучать детей к пересказу прочитанного. Работа над планом начинается с расчленения рассказа или статьи на отдельные части. При этом методисты рекомендуют следующие приемы составления плана и этапы работы над ним:

а) составление плана по картинкам, иллюстрирующим отдельные логически законченные части художественного произведения, в котором ясна последовательность событий; после повторного чтения текста дети рассматривают картинки, к каждой из них дают заголовок, наиболее удачные из заголовков учитель записывает на доске;

б) рассмотрение картинок к статье, придумывание заглавий к ним, а затем рассказывание по картинкам;

в) самостоятельное составление детьми плана к прочитанному по картинкам.

Переходя со II класса к словесному плану, учитель, следуя рекомендациям методистов, начинает с таких простых приемов составления плана, как расчленение рассказа или сказки на части на основе последовательности действия, событий во времени; затем расчленение соответственно месту действия и появлению в рассказе действующих лиц.

Для понимания основного содержания произведения особенно важно установление связей между отдельными частями произведения. Методисты рекомендуют в последующей работе над планом осмысливать эти связи, чтобы лучше намечать логическую последовательность рассказа.

В указанных методических пособиях по вопросам начального обучения встречаются следующие разновидности работы по составлению плана:

1. Статья или рассказ разделены на части и каждая часть озаглавлена; ученики проверяют заголовки и объясняют их.

2. Рассказ разделен в учебнике на части. Ученики к каждой части выбирают заголовок из данных в хрестоматии в деформированном виде.

3. Рассказ или статья не разделены на части. Учитель дает вразбивку заголовки частей; ученики записывают их в последовательном порядке и к каждому подзаголовку отыскивают соответствующий текст.

4. Рассказ или статья не разделены на части; ученики под руководством учителя расчленяют его и подыскивают заголовки.

5. В IV классе ученики в отдельных случаях должны уметь расчленять рассказ на крупные основные части и эти последние подразделять на более мелкие. Это означает, что в IV классе учащиеся могут перейти к составлению сложного плана. Н. Н. Щепетова (с IV класса) и Е. А. Адамович (с III класса) считают возможным и желательным начать работу над сложным планом.

Что касается формулировок заголовков частей изучаемого произведения, то методисты не придерживаются каких-то определенных форм. Так, С. П. Редозубов рекомендует в I и II классах озаглавливать части рассказа вопросами.

В третьих классах, по его мнению, следует постепенно форму плана усложнять и требовать от детей озаглавливания частей не вопросами, а назывными предложениями. Н. Н. Щепетова, кроме того, рекомендует для заголовков брать цитаты из рассказа.

В методической литературе по вопросам начального обучения рассматривается аналитико-синтетический способ составления плана. При нем учащиеся, зная содержание произведения в целом, выделяют из этого целого основные его части; анализируя затем отдельные части произведения, они устанавливают логические связи между частями.

В указанной литературе много внимания уделяется обучению детей пересказу прочитанного. Здесь, так же как и в работе по составлению плана, от простых форм учащиеся переходят к более сложным; от пересказа с помощью учителя дети постепенно переходят к самостоятельному пересказу отдельных частей и рассказа в целом; от подробного пересказа к сжатому; от полного пересказа к выборочному; от пересказа буквального к пересказу с изменением лица рассказчика или плана рассказа.

Следовательно, к концу обучения в IV классе учащиеся должны уметь передать содержание прочитанного как подробно, так и в сжатой форме, уметь составить план. Так ли это в действительности? Обратимся к практике.

Обучение детей приемам составления плана и передачи содержания прочитанного своими словами в практике школ. На вопрос о том, как проходит обучение детей приемам составления плана рассказа или статьи, Е. А. Адамович отвечает так: «В школьной практике мы встречаем обычно очень суженную одностороннюю работу над планом, к тому же еще нерегулярную, не связанную с предыдущей и последующей работой. Чаще всего она заключается в озаглавливании частей произведения, выделенных учителем, причем формулировки заголовков совершенно формальны, т. е. не отражают содержания озаглавленного отрывка и, значит, не выражают обобщенной мысли или образа в его существенных чертах, значит, дети не учатся выделять основное»¹.

К таким же выводам мы пришли в результате анализа письменных работ учащихся четвертых классов, проведенных в трех школах. В IV четверти 1958/59 учебного года с целью выяснения того, с какими умениями и навыками работы по составлению плана и краткого рассказывания учащиеся поступают в пятые классы, была проведена работа в трех четвертых классах школы № 96, двух четвертых школы № 710 Москвы и в четырех четвертых школы № 18 г. Павловского Посада. Для письменных работ были взяты прочитанные в начале учебного года рассказы из «Книги для чтения» — «Лягушка-путешественница» и «Кровавое воскресенье». Рассказ «Лягушка-путешественница» разбит на пять частей; согласно заданию, предложенному после текста рассказа, учащиеся должны были озаглавить каждую из этих частей.

Учитывая сделанную учащимися работу, мы так сформулировали наше контрольное задание: «Прочитать рассказ В. Гаршина «Лягушка-путешественница», составить и записать план рассказа». Второе задание на следующем уроке чтения было сформулировано так: «Прочитать рассказ «Лягушка-путешественница», кратко своими словами изложить в письменном виде его содержание по плану, составленному вами самими».

Следуя логике содержания рассказа, мы наметили

¹ Е. А. Адамович, Объяснительное чтение в начальной школе, М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

предположительно следующий возможный план его пересказа:

- 1) Лягушка наслаждается дождливой погодой.
- 2) Встреча лягушки с утками и разговор с ними о юге.
- 3) Желание лягушки полететь с утками на юг.
- 4) Находчивость и смелость лягушки в выполнении своего желания.
- 5) Хвастовство лягушки, его последствия.

Разумеется, мы не подходили к рассмотрению работ учащихся только с точки зрения совпадения или несовпадения формулировок, данных в работах учащихся, с нашими формулировками; формулировки их могли быть разными, но каждая из них должна была отражать основное в содержании той или иной части рассказа. Нам важно было установить, сумеют ли дети правильно и четко сформулировать главные мысли рассказа, или дадут формулировки, мало относящиеся к содержанию.

Из 307 учеников четвертых классов, писавших работу по первому заданию, ни один не сформулировал правильно и четко пункты плана; 97 человек дали правильные формулировки (хотя недостаточно четкие) только по 2—3 пунктам плана; 240 человек дали общие формулировки, не раскрывающие главного смысла рассказа. Вот типичные из них (к заголовку первой части рассказа): «Лягушка-квакушка»; «Лягушка живет на болоте»; «Жизнь лягушки на болоте»; «Мокрая погода»; «Лягушка»; «Лягушка наслаждается»; «Лягушка сидит на коряге»; «Дождь»; «Лягушкины наслаждения»; «Хорошая погода»; «Теплый мелкий дождик»; «Приятная погода»; «Лягушка нежится».

В общих формулировках, не отражающих главного смысла второй части рассказа, представлен в большинстве письменных работ и второй пункт плана: «Утки»; «Прилет уток»; «Знакомство»; «Утки на болоте»; «Утки и лягушка»; «Разговор лягушки с утками». В формулировках, мало относящихся к содержанию рассказа, даются и остальные пункты плана. И только немногие из учеников правильно определили основное содержание отдельных частей рассказа. Так, по первой части рассказа в лучших планах мы находим такие формулировки первого пункта: «Лягушка наслаждается дождем»; «Лягушка наслаждается «мокрой» погодой»; «Лягушка в восторге от погоды»; «Лягушке нравится дождь».

Только в немногих работах можно догадаться о содержании рассказа. К таким относится план, составленный учеником IV «б» класса школы № 710.

- 1) Наслаждение лягушки дождем.
- 2) Разговор лягушки с утками о юге.
- 3) Выдумка лягушки.
- 4) Лягушка в полете.
- 5) Полет окончился неудачей.
- 6) Лягушка на новом месте.

Не лучше справились учащиеся и с планом по рассказу «Кровавое воскресенье». По ходу этого рассказа можно составить примерно следующий план:

- 1) Призыв большевиков к борьбе против царя.
- 2) Вера рабочих в царя. Поддержка этой веры предателем Гапоном.
- 3) Мирное шествие рабочих к царю.
- 4) Расстрел рабочих в день Кровавого воскресенья.
- 5) Потеря у народа веры в царя.

Работа над планом этого рассказа была несколько осложнена тем, что в тексте его структурно не были выделены смысловые части. Работал над заданием 331 ученик. Ни у одного не оказалось правильно и четко сформулированных всех пунктов плана; 68 человек дали правильные формулировки только по 1—2 пунктам плана; 263 не смогли сформулировать главной мысли текста.

Анализ этих письменных работ показал, что затрудняет учащихся при составлении плана рассказа. Их прежде всего затрудняло вычленение главного, существенного в содержании каждой части; многие из них обнаружили неумение сформулировать главную мысль. Многие делали план слишком дробным (по первому рассказу в некоторых работах имеется 8—9 пунктов).

В плане ученицы IV «б» класса школы № 710 оказалось 9 пунктов:

- 1) Наслаждение дождиком.
- 2) Прилет уток на болото.
- 3) Лягушка-квакушка хочет лететь.
- 4) Лягушка нашла способ, как попасть на юг.
- 5) Лягушка летит на юг.
- 6) Люди увидели в стае уток что-то странное.
- 7) Люди увидели в стае уток лягушку.
- 8) Лягушка похвасталась.
- 9) Лягушка-хвастунья упала в пруд.

А вот план ученика IV «а» класса школы № 18 г. Павловского Посада:

- 1) Жила-была на свете лягушка-квакушка.
- 2) Утки сели на болото, где жила лягушка.
- 3) Разговор с утками.
- 4) Что такое юг?
- 5) Думы лягушки.
- 6) Квакушка на прутике.
- 7) Бедная лягушка упала на землю.
- 8) Лягушка хвастается.
- 9) Лягушка осталась жить в чужих краях.

В планах нет четкого членения текста на смысловые части; преобладают суженные формулировки, относящиеся лишь к отдельным предложениям. Составляя такой план, ученик вычленил в тексте отдельные факты, привлекая его внимание, а не главное и существенное. Только в отдельных случаях наряду с суженными формулировками можно было обнаружить и такие, которые отражали главные мысли отдельных частей.

Необходимо отметить, что учащиеся справлялись более или менее успешно с формулировкой частей плана в тех случаях, когда они легко находили почти готовые формулировки в самом тексте. И испытывали большие затруднения, когда приходилось находить свои слова для выражения главной мысли той или иной части рассказа.

В следующих заданиях мы потребовали от учащихся кратко, своими словами изложить содержание этих же рассказов, следуя составленному плану. Письменные работы по этим заданиям анализировались по следующим признакам: а) изложил своими словами, следуя составленному им самим плану; б) изложил словами книги, следуя своему плану; в) изложил словами книги, не следуя составленному плану.

Письменных работ, полностью отвечающих первому признаку, не оказалось. 210 работ были близки к тексту рассказа, причем не соответствовали составленным планам. Остальные 97 работ были написаны хотя и кратко, но словами книги и безотносительно к составленному плану. В большинстве случаев эти работы начинались так: «Жила-была на свете лягушка-квакушка». Во многих работах учащиеся излагали материал так, как он давался в рассказе, полностью передавая прямую речь.

Возникает вопрос: почему к окончанию начальной

школы учащиеся не овладевают умениями и навыками по основным видам работы с книгой, хотя методисты по вопросам начального обучения в своих трудах уделяют этому вопросу много внимания?

Основная причина этого кроется не только в том, в чем видит ее Е. А. Адамович (односторонность и нерегулярность этой работы), а в том, что учителей начальных классов ни методическая, ни тем более психологическая литература пока не вооружает умением обучать школьников тем операциям, из которых состоит такая сложная умственная деятельность, как составление логического плана рассказа или статьи. В методической литературе мы не находим развернутой методики обучения учащихся начальных классов приемам составления плана и краткого изложения содержания рассказа. В большинстве случаев планы такие составляются коллективно: класс выбирает из предложенных детьми заголовков самые, по их разумению, лучшие, одну из этих формулировок учитель записывает на доске, а учащиеся — в своих тетрадях. Обычно такая работа не вытекает из глубокого анализа текста, раскрытия главной его мысли; учащиеся не всегда осознают, что наиболее удачная формулировка заголовка статьи или ее части потому и удачна, что она отражает основную мысль, главный смысл прочитанного. Работа по составлению плана сводится, таким образом, к механическим действиям.

Составление плана — сложный умственный процесс, включающий целый ряд умственных операций. Учащийся должен овладеть им для того, чтобы при составлении плана любого рассказа или статьи он мог действовать не путем проб и ошибок, находить удачные формулировки не интуитивно, а действовать вполне сознательно, на основе анализа текста.

В соответствии со сложностью этого процесса методические приемы по обучению учащихся составлению плана должны быть разнообразны, с большой вариативностью учебных заданий, направленных на то, чтобы обеспечить понимание учеником содержания текста, главного и второстепенного в нем, структуры текста в целом и его отдельных частей в их логической связи.

Методика исследования проблемы. Опытная работа по проблеме исследования была организована в V «в» классе школы № 710 Москвы и проводилась

в содружестве с преподавательницей истории В. С. Резниковой в течение 1959/60 учебного года.

При разработке опытных материалов мы исходили из того, что дает по данному вопросу методическая литература (как по вопросам начального обучения, так и среднего, гуманитарный цикл). На основе этой литературы мы попытались наметить некоторую последовательность видов работ, исходя из того, что учащиеся овладевают сложным процессом составления плана не сразу, а постепенно, по мере уяснения ими структуры текста в целом и его отдельных частей, логической связи всех составных частей рассказа или статьи.

Приводим перечень тех видов работ учащихся, которые были использованы в опытной работе по указанной теме.

1. *Прочитать параграф учебника по частям (по абзацам).* На первых порах учитель организует чтение так. Один ученик читает, а остальные следят по учебнику. После чтения каждой части параграфа разбирается содержание этой части, ставится вопрос: «О чем (или о ком) говорится в этой части, какая главная мысль?» Учитель при этом обращает внимание учащихся на формулировки заголовков частей параграфа, данных автором учебника; объясняет, что заголовки в учебнике даются не случайно, они отражают основную мысль, главный смысл содержания данного параграфа или его части.

2. *Прочитать параграф учебника по частям, а содержание прочитанных частей озаглавить иначе, чем дается в учебнике.* Такое задание дает возможность показать учащимся, что формулировки заголовков параграфа или его частей могут быть разные, но все они должны отвечать одному условию: отражать основной смысл, главную мысль текста.

3. *Прочитать параграф или его часть и дать свои формулировки заголовков, объяснить их, опираясь на содержание прочитанного.* Это задание по существу является тем же, что и второе, но дается в иной формулировке и с добавлением требования самостоятельно объяснить сформулированные учеником заголовки. При выполнении этого задания учащиеся должны самостоятельно разобраться в содержании прочитанного. Это же задание можно дать и в другой формулировке: *заменить заголовки частей параграфа, данные автором, своими формулировками и объяснить их.*

4. *Прочитать текст, не озаглавленный, но разделенный на части автором учебника; расставить в строгом соответствии с содержанием прочитанной части заголовки, предложенные учителем вразбивку.* Это задание организуется так. Учитель подбирает в учебнике текст, разделенный автором на абзацы, но не озаглавленный, пишет на доске формулировки заголовков частей отобранного текста вразбивку. Учащиеся после прочтения текста должны вполне самостоятельно расставить эти заголовки в соответствии с содержанием каждой части прочитанного текста. Выполняя подобные задания, учащиеся глубже вчитываются в текст и лучше осмысливают логическую связь

между частями, они приучаются лучше понимать, как формулировки заголовков отражают смысл прочитанного абзаца или параграфа.

5. Прочитать указанный текст и составить план прочитанного. Это задание как бы обобщает предыдущие задания по составлению плана, но оно дано в расчете на то, что учащиеся уже овладели некоторыми приемами анализа содержания текста. При выполнении этого задания учащиеся каждый раз должны представлять себе всю структуру прочитанного материала, соотносить отдельные части с целым, овладевать логикой изложения.

6. Прослушать изложение учителем нового материала и записать его план. Это задание приучает учащихся выделять главные мысли из устного рассказа и кратко их записывать.

7. Прочитать материал учебника по теме урока и на основе прочитанного и изложенного учителем подготовить рассказ, спланировав его.

В процессе обучения детей приемам составления плана мы главное внимание обращали на анализ текста. Чтобы приучить детей вычленять в содержании параграфа учебника основное, существенное (главную мысль), мы ставили перед ними последовательно такие вопросы: «О чем (или о ком) говорится в этой части параграфа?», «Что говорится (сообщается) об этом?», «Какие признаки описываемого явления (или факты) указываются?», «Какие из этих признаков (или фактов) являются главными, характеризующими описываемое явление или событие?».

Предлагаем учащимся сформулировать главную мысль прочитанного. После этого предлагаем дать формулировку заголовка прочитанной и разобранной части; она должна отражать главную мысль (главные признаки или главные факты описываемого в тексте исторического явления или события). При анализе текста строго соблюдалась последовательность вопросов, для чего все вопросы были отпечатаны на машинке и хранились у учащихся в тетрадях по истории под названием «Схема действий по составлению плана прочитанного». Приводим эту схему:

- 1) Внимательно прочитать статью.
- 2) Разделить ее на части (использовать деление статьи на абзацы автором учебника).
- 3) Узнать, о чем (или о ком) говорится в каждой части.
- 4) Выяснить, что говорится (сообщается) об этом.
- 5) Перечислить, какие признаки явления или факты указываются.
- 6) Выделить из этих признаков или фактов главные, характеризующие описываемое явление или событие (в них заложена главная мысль).

7) Дать обобщающую формулировку главным признакам или главным фактам (эта формулировка отражает главную мысль данной части статьи),

Разумеется, такими работами для обучения учащихся приемам составления плана нельзя ограничиться в дальнейшем. Но в течение одного учебного года для учащихся V класса, как показал опыт, этих видов работы вполне достаточно, чтобы научить их правильному подходу к составлению плана прочитанного текста или прослушанного рассказа.

Виды работ по обучению учащихся изложению прочитанного своими словами представлены в наших опытных материалах в следующем порядке:

1. Найти в учебнике ответ на поставленный вопрос и ответить на него словами учебника.

2. Найти в учебнике материал на вопрос, но ответить на него своими словами.

3. Кратко, своими словами рассказать содержание урока, используя план, составленный в классе.

4. Подготовить рассказ по теме урока, используя для этого материал, изложенный учителем, учебник и соответствующие иллюстрации; к рассказу предварительно составить план.

5. Проследить по материалу учебника развитие одного и того же исторического события или явления на протяжении длительного периода.

6. Описать какое-либо явление или событие.

7. Рассказать об историческом явлении или событии в сравнении с другими историческими явлениями и событиями.

Виды работ по составлению плана и виды работ по обучению учащихся краткому изложению содержания прочитанного своими словами представлены в нашем опыте не обособленно одни от других, а в тесном их взаимодействии.

Опытная работа проводилась в процессе всей учебной деятельности на уроке, она была логически связана с этой деятельностью и опиралась на нее. Ведущим по-прежнему оставалось изложение учителем нового материала и усвоение учащимися курса истории.

Мы особенно тщательно работали над содержанием каждого урока, методикой объяснения учащимся важнейших исторических понятий, основы которых закладываются у детей при обучении древней истории: о классах и классовой борьбе, о государстве, о значении труда в истории человечества, о прогрессивной роли творческой деятельности народных масс, а также ряда других обще-

исторических понятий, формирование которых начинается в V классе и продолжается в процессе дальнейшего обучения истории в школе.

Раскрывая исторические понятия на конкретных фактах истории древнего Востока, Греции и Рима, добиваясь от учащихся прочного и сознательного усвоения курса истории, мы и при отборе учебного материала исходили прежде всего из основной задачи обучения истории в школе: выработать у детей научное понимание закономерностей развития общества, роли трудящихся масс в развитии орудий труда и создании материальных благ и духовной культуры.

Дальше мы на конкретном материале уроков истории покажем, как была организована опытная работа по обучению учащихся приемам составления плана рассказа (или статьи) и приемам передачи содержания прочитанного своими словами. Заметим кстати, что требование излагать содержание материала учебника своими словами отнюдь не означает, что мы недооцениваем необходимости усвоения учащимися научной терминологии, знания ими точных формулировок научных понятий, правил, законов, изложенных в учебнике. Поставив перед учащимися требование излагать материал своими словами, мы не противопоставили это требование основной задаче школьного обучения: сознательное и прочное усвоение научных понятий, правил, законов и умение применять их на практике. Там, где было нужно, мы требовали от учащихся точности в определении исторических понятий, в раскрытии сущности исторических явлений, требовали знания соответствующей научной терминологии. Вместе с тем мы считали совершенно необходимым научить их излагать материал учебника своими словами, чтобы более осмысленно осваивать научную терминологию и научные определения. Это относится не только к истории, но и к другим учебным дисциплинам.

Опытная работа по составлению плана. Мы не имеем возможности в настоящей статье осветить методику работы по обучению учащихся приемам составления плана в полном ее объеме; она последовательно раскрывалась в течение всего 1959/60 учебного года. Раскроем ее на примере отдельных уроков. Начнем с первых уроков, т. е. с того, с чего мы начинали в нашей работе.

На первом уроке истории, после того как учитель расскажет учащимся, что изучает история и как ученые узнают о далеком прошлом людей, проводится работа по ознакомлению школьников с учебником. Учитель подчеркивает, что для учащихся учебник — это первая серьезная научная книга по истории. Поэтому к ней надо относиться с большим уважением и стараться как можно лучше по ней работать. Он называет автора учебника истории древнего мира (Ф. П. Коровкина); говорит о нем как об одном из лучших педагогов-историков; предупреждает учащихся, что в этом году им придется много работать по учебнику самостоятельно, поэтому важно знать, как в нем расположен материал, каков план изложения. На примере расположения материала в учебнике учащиеся будут учиться приемам составления плана прочитанного и кратко своими словами излагать его содержание. «Это вам необходимо для того, — замечает учитель, — чтобы вы могли самостоятельно получать знания из различных книг и чтобы эти знания могли передать другим и умели бы их применять в жизни, в работе».

Затем проводится работа по ознакомлению учащихся с оглавлением учебника, с его разделами, подразделами, параграфами, их заголовками и подзаголовками. После общего ознакомления на первом же уроке учитель организует с учебником работу. Он предлагает открыть учебник на третьей странице и прочитать первый параграф. Один из учеников читает вслух, а остальные следят по книге. После чтения первой части параграфа разбирают содержание прочитанного. Учитель обращает внимание детей на формулировку заголовка этой части, спрашивает: «Почему автор учебника обозначил эту часть именно так? О чем рассказывает история древнего мира?» В ходе краткой беседы выясняется, что содержание этой части отвечает на вопрос, поставленный автором в заголовке. Учитель спрашивает, можно ли этот заголовок заменить другим. Он разрешает детям взять формулировку из учебника. Учащиеся заменяют авторскую формулировку формулировкой, взятой из текста: «О жизни людей в далеком прошлом рассказывает история древнего мира». Учитель помогает заменить и эту формулировку, он говорит: «Формулировку заголовка этой части параграфа можно заменить еще такой: «Что изучает история древ-

него мира?» Формулировки одной и той же части текста могут быть разные, но все они обязательно должны ясно отражать то, о чем здесь говорится».

Далее учащиеся читают и разбирают вторую часть того же параграфа. После уяснения главного ее смысла они заменяют формулировку заголовка, данную автором учебника («Следы жизни древних людей»), своими формулировками: «Вещественные памятники старины», «Вещественные памятники жизни древних людей».

Начиная с первого урока мы тесно связывали классную работу над текстом учебника с домашней, меняя характер домашних заданий. Вместо обычной формы заданий («Выучить параграф такой-то») мы ввели в практику разные задания. Все они были направлены на укрепление и развитие у учащихся умений и навыков. Так, после первого урока учащиеся получили следующее задание на дом: «Прочитать весь первый параграф и дать свои заголовки частям этого параграфа». Предоставлялась возможность озаглавить части этого параграфа своими словами или словами из текста учебника.

Давая детям домашнее задание, мы полагали, что к его успешному выполнению школьники подготовились на уроке. Ведь здесь они с помощью учителя разбирали содержание прочитанного текста (в целом и по частям), здесь объясняли заголовки частей, давали свои заголовки. Кроме того, мы учитывали, что такая работа на материале «Книги для чтения» проводилась с учащимися в начальной школе. Следовательно, для них она не явилась новой.

Однако проверка домашних заданий на следующем уроке показала, что учащиеся оказались не в состоянии самостоятельно решить такую, казалось бы, простую задачу, как заменить заголовки частей в учебнике своими. Большинство переписало в свои тетради заголовки, данные в учебнике, а 10 человек совсем не выполнили домашнего задания.

Материалы опытной работы в прошлом (исследование по теме «Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке») убедительно показали, что учащиеся с большим трудом овладевают умениями самостоятельной работы с учебником и книгой; они слишком привязаны к тексту учебника и книги, чему в значительной степени способствуют некоторые методические рекомен-

дации, ставшие уже традицией на уроках объяснительного чтения в начальной школе.

В данном опыте мы с первых же уроков встретились с этим явлением: учащиеся охотно и легко запоминали текст учебника, а вместе с тем, в силу прикованности к тексту, оказывались в большом затруднении при выполнении таких простых заданий, как замена одного заголовка другим, отражающим то же содержание. Наша задача и заключалась в том, чтобы развить у учащихся умение свободно оперировать изучаемым текстом, не будучи прикованным к его форме. В этих целях на всех последующих уроках истории мы уделяли большое внимание коллективной работе класса: анализу содержания материала учебника, каждого параграфа и его составных частей, выделению в содержании главных мыслей и формулированию их в виде заголовков или подзаголовков.

Так, по разделу «Жизнь первобытных людей» на первом уроке после рассказа учителя, в котором он ясно и обстоятельно обрисовал внешний облик первобытного человека, его отличие от современных нам людей, рассказал об орудиях его труда, о занятиях и образе жизни, была организована работа учащихся с учебником. Задание на этом уроке было дано более сложное, чем то, которое выполняли учащиеся на первом уроке. От них требовалось: прочитать весь § 3, вдуматься в содержание частей и дать к каждой из них свои заголовки взамен данных в учебнике.

В результате выполнения этого задания в тетрадях учащихся должен был быть план параграфа. Задание выполнялось с помощью учителя. Учащиеся читают про себя первую часть, в которой говорится о внешнем облике древнейших людей и об орудиях труда. После чтения проводится краткая беседа. Учитель спрашивает: «О чем говорится в этой части параграфа? Как эту часть озаглавил автор?» Учащиеся отвечают, что в этой части говорится о древнейших людях; автор эту часть так и назвал — «Древнейшие люди». Учитель спрашивает, отвечает ли эта формулировка главному содержанию части. Дети подтверждают, что формулировка отвечает содержанию. Учитель спрашивает, как еще можно озаглавить эту часть, чтобы заголовок отражал главную мысль. Учащиеся затрудняются в названии части, их связывает фор-

мулировка заголовка, данная автором учебника. С помощью учителя дети справляются с задачей и записывают в своих тетрадях первым пунктом плана: «Отличие внешнего облика древнейшего человека от современных нам людей». После этого переходят к работе над второй частью того же параграфа. Они читают про себя эту часть, затем с помощью учителя разбирают содержание прочитанного и заменяют заголовок («Занятия и быт древнейших людей») несколькими вариантами своих («Как жили и чем занимались древнейшие люди», «Жизнь и добыча пищи древнейшими людьми», «Добыча пищи древнейшими людьми», «Чем занимались древнейшие люди»). Первый вариант заголовка записывают как второй пункт плана.

Следуя тем же методическим приемам, учитель проводит работу и по третьей (последней) части этого параграфа, озаглавленной в учебнике так: «Первобытное стадо». В результате коллективной работы над содержанием этой части учащиеся записывают в своих тетрадях формулировку третьего пункта плана («Как жили древнейшие люди»).

Чтение параграфа по частям, разбор содержания каждой части, объяснение заголовков, данных в учебнике, замена их своими — такая работа с меньшей или большей степенью самостоятельности учащихся (в зависимости от сложности учебного материала) проводилась почти на всех уроках как по разделу «Жизнь первобытных людей», так и по всей теме «Древний Египет».

Наряду с этим были использованы и более сложные виды работ по обучению учащихся составлению простого плана. Так, по тем разделам параграфа, по которым в учебнике не даются заголовки, учащиеся по предложению учителя самостоятельно озаглавили эти разделы, пользуясь авторской структурой материала (абзацами). В качестве примера такой работы можно привести урок по теме «Возникновение религии». После объяснения основного материала темы урока учитель дает задание прочитать из § 5 раздел «Возникновение религии», продумать, на сколько частей его можно разделить и как озаглавить каждую часть. Он предупреждает, что в основу деления этого раздела можно взять абзацы. Ученики читают про себя указанный раздел, затем проводится разбор содержания прочитанного. Учитель спра-

шивает, на сколько частей можно разделить прочитанный материал. Ответы показывают, что большинство выделило в этом разделе две части. Один из вызванных учеников говорит: «Я разделил эту статью на две части: одна часть рассказывает, как появилась у людей вера в богов, а в другой части рассказывается, как появилась у людей вера в культ предков».

Ответ ученика показывает, что он не просто механически последовал за автором учебника в делении статьи на части, но подошел к работе вполне осмысленно, а затем сумел обосновать свои действия. Подобной работы учащиеся не могли проводить на первых уроках истории. В ответе ученика проявилась и некоторая гибкость в оперировании материалом учебника, нет той прикованности к тексту, какая наблюдалась на первых уроках.

Содержание беседы по анализу материала этого раздела, так же как и формулирование заголовков частей, свидетельствует о некотором продвижении учащихся в работе над планом. Так, на вопрос учителя, о чем говорится в первой части раздела, последовали такие ответы учащихся: «В ней говорится о том, как появилась религия»; «Здесь говорится о причинах появления религии»; «Здесь говорится о том, как древние люди стали верить в богов». Учитель спрашивает, как озаглавить часть, чтобы заголовок отразил главную мысль. Учащиеся предлагают следующие формулировки: «Страх перед природой и появление религии»; «Стихийные бедствия в природе и вера в богов»; «Как появилась религия?»; «Возникновение религии».

Учитель отклоняет последний вариант, так как он является заголовком всей статьи, и, не удовлетворившись всеми вариантами, добивается более точной формулировки. Обращаясь к классу, он предлагает внимательно посмотреть, нет ли в самом содержании раздела такой формулировки. Учащиеся находят слова: «Первобытные люди были бессильны перед болезнями и такими явлениями природы, как землетрясение, грозы, наводнения». Учитель спрашивает, как эту мысль выразить покороче. Так он подводит учащихся к четкой и краткой формулировке содержания первой части раздела: «Страх и бессилие человека перед природой породили веру в богов». Разобрав вторую часть раздела, учащиеся формулируют и заголовок: «Вера в бессмертие душ предков».

Так был составлен план раздела «Возникновение религии».

Продолжая усложнять работу по составлению плана, мы часто использовали такие приемы. Учитель сам заменял формулировки заголовков параграфа или его частей своими и предлагал учащимся по прочтении параграфа правильно их расставить.

Проиллюстрируем применение этого приема на примере урока по теме «Образование государства в Египте». После того как учащиеся познакомились с материалом об установлении в Египте рабовладельческого строя, учитель кратко рассказал им об управлении Египетским государством. Для закрепления знаний по этой части урока он предложил следующее задание: «Прочитать из десятого параграфа раздел «Управление Египетским государством» и разбить прочитанный текст на части». Учитель предупредил, что дает заголовки частей, но только не в том порядке, как они даны в учебнике, а вразбивку. Задача учащихся расставить эти заголовки в соответствии с материалом к тем частям, к которым они относятся.

Проверка выполнения этого задания показала, что такой вид работы над планом требует со стороны учителя большого внимания. Далеко не все учащиеся смогли самостоятельно, следуя логике изложенного материала, расставить правильно предложенные учителем заголовки.

Из всех описанных выше видов самостоятельной работы учащихся над планом наиболее сложным является составление плана к рассказу учителя по ходу его изложения. Учащиеся должны уловить на слух главные мысли, кратко сформулировать их и в последовательном порядке зафиксировать. При этом совершается сложный мыслительный процесс: ученик должен понять новый материал, выделить из его содержания главное, сжато сформулировать главную мысль своими словами и записать в тетради — и все это в процессе рассказа учителя. Сложность здесь еще и в том, что при слуховом восприятии учебного материала учащиеся лишены возможности еще раз вернуться к тексту, чтобы сверить свои формулировки с содержанием изложенного.

Обучение этому сложному виду работы над планом в нашем опыте проводилось путем целого ряда последо-

вательных действий, подготовлявших учащихся к самостоятельному выполнению заданий. На первых порах учитель давал план своего рассказа и предупреждал учащихся, что они должны будут следить внимательно за ходом изложения и отмечать, какие главные факты или признаки описываемого явления или события он приводит при раскрытии того или иного вопроса плана. Иногда, изложив материал по первому вопросу плана, учитель предлагал учащимся сформулировать главную мысль этой части. На последующих уроках он несколько усложнял работу учащихся: не сообщал перед рассказом его плана, а предлагал учащимся, внимательно прослушав часть, сформулировать ее главную мысль. После коллективного анализа содержания этой части формулировался первый пункт плана.

Таким путем проводится работа в процессе рассказа учителя. После такой предварительной работы, включающей ряд упражнений, учитель переходил к заданиям самостоятельного характера.

Для выполнения таких заданий брался несложный материал.

Пример. Урок по теме «Культура древнего Египта». Учитель, обращаясь к классу, говорит, что сегодня учащиеся должны самостоятельно поработать над планом его рассказа. Он предупреждает, чтобы они внимательно его слушали, записывали в тетрадь основные мысли, чтобы составить потом план его рассказа. Он четко, обстоятельно передает содержание темы о строительном искусстве древнего Египта, о великолепных дворцах и храмах, о живописи и скульптуре, используя при этом содержание картины «Фараон на колеснице» и изображение сфинкса. На конкретных примерах он показывает роль рабов и крестьян в создании этих величественных зданий. Закончив объяснение нового материала по теме урока, учитель для закрепления изложенного спросил, как рабовладельцы в древнем Египте использовали для укрепления своей власти культуру. Убедившись в ходе краткой беседы, что учащиеся правильно усвоили материал, он приступил к проверке выполнения задания по составлению плана его рассказа.

Учащиеся выполнили задание, но не все сумели хорошо сформулировать первый пункт плана. Вот фор-

мулировки учащихся: «Могушество фараона и жрецов»; «Строительство храмов и дворцов»; «Для чего были нужны храмы?»; «Строительное искусство в Египте» (это формулировка учебника); «Какие были египетские храмы и дворцы и для чего они строились?»; «Для чего создавались храмы?»; «Бессилие крестьян перед храмами»; «Преклонение египтян перед храмами»; «Красота и богатство храмов, их могушество внушали людям страх перед богом». Понятно, что такая работа учеников должна заставить учителя глубоко задуматься над вопросом о методах работы с текстом учебника, да, может быть, и вообще с историческим материалом.

Учитель сказал, что из всех этих формулировок более удачными считает такие: «Строительство храмов и дворцов»; «Красота и богатство египетских храмов...» После этого он проверил формулировки по второй части рассказа, отметив, что наиболее удачными являются две формулировки: «Развитие скульптуры и живописи в Египте» и «Развитие изобразительного искусства в Египте». Одну из них он записал вторым пунктом плана. (Заметим, кстати, что в тексте учебника ни одной из этих формулировок нет.)

В процессе обучения школьников приемам составления плана мы, как уже было сказано выше, не только ставили задачу, но и указывали путь ее решения, учили анализировать текст, вычленять в содержании текста главное.

Для этого мы разработали схему, по которой и проводили работу над составлением плана.

Покажем ее использование на примере некоторых уроков.

По теме «Природа и население древнего Китая» после краткого изложения учителем нового материала организуется работа по составлению плана одной из статей (§ 26) «Население Китайской равнины во II тысячелетии до н. э.».

Учитель. На прошлых уроках мы учились составлению плана прочитанного и убедились, что этому не так просто научиться. Составление плана — это все равно, что решение сложной арифметической задачи: здесь так же, как и в арифметике, надо четко выполнять определенные действия. Вот сегодня мы и будем учиться это делать. Какие же действия нам надо выполнить и в какой последовательности? Прежде всего надо решить, с чего начинать составление плана. Какое первое действие надо выполнить?

1-й ученик. Нам надо прочитать статью.

Учитель. Правильно, надо прежде всего прочитать статью. Для нашей работы мы возьмем небольшую статью. (Называет статью, предлагает одному из учащихся прочитать ее вслух, а остальным внимательно следить по учебнику.) Вот ч выполнили первое действие — внимательно прочитали статью. Дальше, что нам нужно сделать, какое действие следует за этим? Вспомните, что мы делали после чтения каждой статьи, когда работали над планом на прошлых уроках?

Ученица. На прошлых уроках мы статью делили на части.

Учитель. Правильно, после чтения статьи мы делили ее на части, использовали также деление статьи автором учебника на абзацы. Сегодня также возьмем деление этой статьи, данное автором. На сколько частей автор делит статью?

2-й ученик. Автор делит эту статью на две части. (Учитель предлагает указать начало и конец каждой из этих частей. Ученик делает это быстро, зачитывая начало и конец каждой части по учебнику.)

Учитель. Теперь, что нам предстоит сделать, чтобы правильно идти в решении задачи — составить план этой статьи?

3-й ученик. Теперь надо найти главные мысли этих частей.

Учитель. Правильно. Нам теперь надо найти главную мысль каждой части. Но на прошлых уроках мы сразу давали формулировку главной мысли, а сейчас постараемся доказать, что мы ее умеем находить в содержании материала. Прочитайте про себя еще раз первую часть, а после этого будете отвечать на вопросы, которые я вам поставлю. (Ученики читают про себя первую часть статьи.) Выясним, о чем говорится в этой части?

2-я ученица. В этой части говорится о разливах реки Хуанхэ.

Учитель. Да, в этой части говорится о разливах реки Хуанхэ. Что же говорится об этом явлении?

Ученица. Разливы реки несли большие бедствия народу.

Учитель. Какие факты приводятся в описании этих разливов?

Ученики с мест. Река размывала берега и затопляла села. После разлива реки равнина представляла пустыню. Во время сильных дождей река разливалась на сотни километров. В реку обрушились целые селения.

Учитель. Вы правильно перечислили все факты, характеризующие такое явление в природе древнего Китая, как разливы реки Хуанхэ. Теперь постараемся из этих фактов отобрать главные. (С помощью учителя учащиеся отбирают главные факты: в реку обрушивались целые селения; после наводнения равнина представляла пустыню.) В этих главных фактах и заложена главная мысль части статьи. Дадим обобщающую формулировку. Ею может быть и формулировка, взятая из статьи. Но лучше сказать своими словами. (Ученики дают формулировки: «Тяжелая жизнь населения Китая от разливов реки Хуанхэ»; «Разливы реки Хуанхэ и их последствия»; «Разливы реки Хуанхэ».) Они обобщают главные факты, о которых мы узнали в этой части. Одну из них мы запишем первым пунктом плана. (Записывает на доске: «Разливы реки Хуанхэ и их последствия».) А теперь все эти же действия в том же порядке мы проведем и при работе над второй частью статьи.

В результате коллективной работы над этой частью статьи записывается обобщающая формулировка: «Тысячелетний труд китайского народа преобразил Великую Китайскую равнину в цветущую страну». Она становится вторым пунктом плана.

В заключение урока учитель подводит итоги работы по анализу текста статьи и раздает учащимся отпечатанные на машинке листочки со схемой действий. Их учащиеся прикрепляют к обложке тетради. Теперь каждый раз при работе над планом они будут ими пользоваться¹.

В последующей работе учащиеся анализировали по этой схеме действий разнообразный материал учебника, а затем в порядке переноса полученного умения на другие объекты проводили анализ материала из газеты «Пионерская правда».

Надо отметить, что во всей работе по освоению приемов составления плана наиболее сложной оказалась работа по анализу содержания материала учебника в силу слабо развитого у детей этого возраста умения логически рассуждать. Поэтому, несмотря на то что эта работа проводилась систематически и на разнообразном учебном материале (описательного и повествовательного характера), мы не смогли научить детей действовать вполне самостоятельно. Но тем не менее многие из пятиклассников правильно находили главную мысль в прочитанном тексте, подтверждая ее фактическими данными.

Покажем на примере успехи отдельных учеников.

На уроке «Мифы древней Греции» учащиеся после ознакомления с содержанием мифов получили задание на дом: «По содержанию мифа об аргонавтах составить план, следуя принятой схеме действий». На следующем уроке было проверено выполнение этого задания.

Вот ответы учеников.

«Чтобы составить план по мифу об аргонавтах, я прежде всего внимательно прочитал этот миф; потом разделил его на части. Первая часть — от начала до слов: «Когда аргонавты прибыли на Кавказ...». Вторая часть — от этих слов и до слов: «Хотя Ясон ...». Третья часть — от этих слов и до конца статьи. Потом я должен был найти главную мысль первой части. Для этого я провел следующую

¹ Схема действий по составлению плана прочитанного нами уже приводилась.

щие действия. Прочитал первую часть и узнал, о чем говорится в этой части. В первой части говорится о том, как знатный греческий юноша собрал храбрецов для поездки за золотым руном. В этой части приводятся такие факты: на берегу Черного моря жил царь, который имел золотое руно — шкуру с золотой шерстью. Ясон решил добыть ее. Он собрал храбрецов; искусный мастер Арг сделал для них деревянный корабль; по его имени путешественники во главе с Ясоном стали называться аргонавтами. Из этих фактов я отобрал главные. Главными фактами здесь являются такие: на берегу Черного моря было золотое руно, которое охранялось драконом. Ясон решил добыть его и вместе с другими храбрецами отправился за ним. Теперь я должен дать общую формулировку этим главным фактам. Я дал такую формулировку: «Подготовка аргонавтов к путешествию за золотым руном». Она выражает главную мысль этой части. Я так и озаглавил ее: «Подготовка аргонавтов к путешествию».

«Я внимательно прочитала вторую часть мифа об аргонавтах: узнала, о чем говорится в этой части. Здесь говорится о том, как царь, владевший золотым руном, решил погубить Ясона; об этом говорят такие факты: когда аргонавты прибыли на берег Черного моря, то царь обещал выдать золотое руно, но потребовал, чтобы сначала Ясон выдержал тяжелые испытания. Царь был уверен, что Ясон погибнет во время этих испытаний. Царь приказал выпустить двух быков, которые бросились на Ясона, но он натер волшебной мазью свое тело, и оно стало таким сильным, что Ясон поймал быков, запряг в плуг, вспахал и засеял поле зубами дракона. Выросло огромное войско, двинувшееся на Ясона, но он хитростью победил его. Из этих фактов главными являются такие: царь хотел погубить Ясона, но тот выдержал все испытания и вышел победителем в борьбе с огромными быками, войском. Общей формулировкой к этим фактам будет такая: «Преодоление Ясоном тяжелых испытаний».

«Я прочитал третью часть и узнал, о чем в ней говорится. В ней говорится о том, что аргонавты захватили золотое руно и отправились обратно. Далее я перечислю факты: Ясон выдержал все испытания, но царь его обманул и не отдал ему золотого руна; ночью аргонавты колдовством усыпили дракона, который охранял золотое руно, и захватили его. Они отплыли от берега с захваченным руном, но царь снарядил погоню. Аргонавты с трудом спаслись от погони и вернулись в Грецию. Из всех этих фактов главное здесь то, что аргонавты захватили золотое руно и вернулись в Грецию. Эту главную мысль я так и назвал «Возвращение аргонавтов с золотым руном в Грецию».

Учитель отмечает, что ученики хорошо справились с самостоятельным анализом этого мифа. Но он не уверен, сумели ли они самостоятельно разобраться в том, что в этом мифе об аргонавтах фантастического и что в нем подлинно исторического. В ходе краткой беседы он разъясняет это и указывает на факты, свидетельствующие о характере занятий греков в ранний период их истории: уже в XI—IX вв. до н. э. они занимались земле-

делием, обрабатывали землю при помощи плуга, в который впрягались быки, были хорошими мореплавателями, совершали довольно далекие путешествия по морю.

На уроке по теме «Религия древних греков» для самостоятельной работы по анализу учебного материала был взят миф о Прометее. Содержание этого мифа кратко изложено в учебнике. Задание заключалось в следующем: «Прочитать по учебнику содержание мифа о Прометее и провести анализ этого содержания по схеме действий». Работа над выполнением задания проводилась на уроке и потребовала 10 минут. Проверка показала, что ученики вполне самостоятельно провели анализ содержания мифа.

Вот ответ одного из учеников.

Я прочитал миф о Прометее, но делить его на части не стал. В мифе говорится о Прометее, сыне богов. О нем говорится то, что он не послушался богов и принес людям огонь. Факты такие: боги скрыли от людей огонь; Прометей ослушался богов и принес людям огонь; бог Зевс разгневался на Прометее и приказал богу кузнечного дела Гефесту приковать его к горе Кавказа; каждый день Зевс посылал к нему орла, который клевал у него печень; несмотря на страшные муки, Прометей не примирился с богами. Из этих фактов я выбрал главные: Прометей принес огонь людям и за это его боги наказали. Это и есть главная мысль.

Учитель, обращаясь к классу, спрашивает, правильно ли ученик отобрал главные факты и выразил главную мысль мифа. Один из учеников поправляет ответ товарища. Он говорит: «Главное здесь то, что Прометей не послушался богов и принес людям огонь; он выдержал страшные муки, но не покорился богам».

Учитель одобряет поправку и спрашивает, какую общую формулировку дал бы 2-й ученик. Тот отвечает: «Мужество Прометее в борьбе с богами». Учитель говорит: «Правильно. Это и есть главная мысль мифа».

Умение составлять план прочитанного, следуя схеме, мы решили проверить на материале из газеты «Пионерская правда». В школе в это время внимание всех учителей привлекали вопросы о моральном воспитании, в частности вопрос о воспитании у детей правдивости. Это была тема всей школы. Учащиеся средних и старших классов (начиная с V) под руководством классных руководителей проводили чтение статей на эту тему из газет «Пионерская правда» и «Комсомольская правда». Для такой работы использовалось время сле-

циальных часов классного руководителя. В V классе, который мы наблюдали, учительница истории В. С. Резникова была также и классным руководителем. Это облегчало нашу задачу. Для занятия была взята статья «О правде и чести», помещенная в «Пионерской правде» от 9 февраля 1960 г. Мы обеспечили всех учеников этим номером.

Вот краткая запись занятия.

Учитель. Сегодня мы с вами проведем работу с «Пионерской правдой». Проверим, кстати, как мы научились составлять план. Приготовьтесь работать над статьей. (Он называет статью.) Сначала внимательно прочитаем статью, потом составим план, а по этому плану вы подготовите рассказ на тему «О правде и чести» и выступите с этим рассказом перед учащимися III класса, над которым шефствует наш класс. (Учитель прочитал статью, учащиеся внимательно прослушали; затем им было предложено еще раз прочитать ее самим.) Теперь разберемся в содержании статьи; анализировать содержание мы будем так же, как анализировали материал в учебнике. С чего мы начнем работу?

1-я ученица. Мы должны статью разделить на части. (По предложению учителя учащиеся делят статью, отчеркивая карандашом начало и конец каждой части. Обходя ряды, учитель смотрит, как учащиеся справляются с заданием.)

Учитель. Итак, разделили все. Теперь разберем содержание каждой части. С чего ты начнешь, Оля?

2-я ученица. Мы должны выделить главную мысль в каждой части.

Учитель. А как мы это сделаем?

2-я ученица. Надо сначала узнать, о чем говорится в первой части. В первой части говорится о хороших пионерах и хороших делах этих пионеров.

Учитель. Правильнее поставить вопрос: «О ком говорится в первой части?» Оля правильно ответила. В этой части говорится о хороших пионерах и их хороших делах. Что же говорится о них?

1-й ученик. Что они собрали много металлолома и из него строители построили два мощных крана-экскаватора; ребята получили от строителей письмо с благодарностью, и им было радостно его читать.

Учитель. Какие же факты приводятся?

2-й ученик. Два мощных крана-экскаватора, изготовленные из металлолома, собранного пионерами школ г. Воронежа, безусловно работали; строители за это сердечно благодарят пионеров; радостно пионерам читать письмо; у пионеров есть свои хорошие законы: помогать старшим. (Зачитывает текст из статьи.)

Учитель. Какие же факты являются главными?

3-й ученик. Главным здесь является то, что пионеры должны делать все хорошее, выполнять свои законы.

4-й ученик. Главными фактами здесь являются такие: пионеры собрали большое количество металлолома и тем самым оказали большую помощь старшим.

Учитель. Вы хорошо выделили главные факты. Дайте им общую формулировку.

Ученики с мест. «Хорошие дела пионеров»; «Пионеры помогают старшим»; «Письмо строителей пионерам»; «Хороший пример пионеров»; «Пионеры выполнили свой долг перед Родиной»; «Помогать старшим — долг пионеров». (Учитель одобряет ответы учащихся и предлагает одну из формулировок взять для первого пункта плана. Разбирают вторую часть статьи.)

Учитель. О ком говорится в этой части статьи?

3-я ученица. В этой части говорится о пионерах одной из школ Ставропольского края.

Учитель. Что о них говорится?

Ученики с мест. Говорится, что они совершили плохой поступок. Они поступили не по-пионерски. Они нарушили закон пионеров. Они нарушили закон чести и правды. Они обманули старших.

Учитель. Приведите факты, показывающие, что пионеры одной из школ Ставропольского края поступили не по-пионерски.

Ученики. Ребята одной из школ Ставропольского края — Юра, Володя, Леня — выбили все стекла кабины башенного крана, испортили электрооборудование этой машины, вывели из строя башенный кран. Мало того, они обманули механика этой машины, сказали ему неправду. Они ввели вину на товарищей, неповинных в этом поступке.

Учитель. Какие же здесь главные факты?

5-й ученик. Ребята оклеветали своих друзей, бросили на ветер свое пионерское честное слово и испортили машину.

1-й ученик. Ребята испортили машину, обманули взрослого человека и оклеветали своих товарищей.

Учитель. Вы правильно выделили основное: ребята испортили машину, обманули советского труженика, товарища Кузнецова — механика этой машины, оклеветали своих товарищей. Совершили три проступка, недостойных пионеров. Какую же общую формулировку мы дадим этим главным фактам?

6-й ученик. «Неправильный поступок пионеров».

Учитель. Костя очень мягко охарактеризовал поступок. Ведь ребята испортили машину, обманули механика, оклеветали своих товарищей. Надо дать другую формулировку.

Ученики с мест. «Гадкий поступок»; «Непионерский поступок»; «Поступок, недостойный звания пионера»; «Нарушение пионерами закона чести и правды». (Учитель одобряет эти формулировки и предлагает одну из них записать вторым пунктом плана. Разбирается третья часть. Повторное чтение.)

Учитель. О ком говорится в этой части?

4-й ученик. В третьей части говорится о Михаиле Акимовиче Кузнецове, механике этого крана.

Учитель. Что о нем говорится?

4-й ученик. То, что он написал письмо в редакцию газеты.

Учитель. Какие факты он сообщает в этом письме?

7-й ученик. Он рассказывает в своем письме о нечестном поступке пионеров одной из школ Ставропольского края. Он пишет: «По началу мне и в голову не пришло, что это могли сделать пионеры; сильно оскорбили они меня как советского труженика; хочет-

ся, чтобы другие пионеры рассказали им, как надо соблюдать пионерские законы...»

4-я ученица. Он в письме рассказывает также о том, как он, советский труженик, радуется каждой новой машине, тепло и с благодарностью думает о людях, которые любовно создали все своими умелыми руками; каждому советскому труженику хочется и самому сделать что-то нужное, полезное для Родины.

5-я ученица. Он еще просил ребят, чтобы они написали, как они относятся к этим пионерам.

Учитель. Вы хорошо поняли содержание этой части; перечислили все факты, о которых говорится в ней. Давайте из этих фактов выделим главные, найдем главную мысль этой части. (Учащиеся затрудняются. Учитель приходит к ним на помощь.) Кто такой Михаил Акимович Кузнецов?

8-й ученик. Он механик башенного крана, который испортили пионеры.

Учитель. Да, Кузнецов — простой механик, простой рядовой советский труженик, которых в нашей стране миллионы. Какое же его, рядового советского труженика, отношение к поступку этих ребят?

5-й ученик. Этот поступок его оскорбил как советского труженика.

6-я ученица. Он осуждает этот проступок пионеров.

Учитель. Да, Кузнецов осуждает этот проступок пионеров, а вместе с ним осуждают его и все советские труженики. А кого осуждает он — всю пионерскую организацию или только тех ребят, которые совершили непионерский проступок?

7-я ученица. Он осуждает только тех ребят, которые испортили машину и обманули его.

Учитель. А откуда видно, что он не осуждает всю пионерскую организацию?

7-я ученица. Он в письме говорит: «Хочется, чтобы другие пионеры разъяснили этим ребятам их проступок».

Учитель. Какие же главные факты этой части?

7-я ученица. Кузнецов осуждает поступок ребят и призывает всех пионеров соблюдать закон о чести и правде.

Учитель. А какую общую формулировку можно дать главным фактам этой части?

Ученики с мест. «М. А. Кузнецов осуждает поступок пионеров, нарушивших закон о чести и правде»; «Хранить народное добро — долг пионеров»; «Долг пионеров — хранить народное добро и честь пионерской организации»; «Долг пионера — выполнять закон о правде и чести».

Учитель. Одну из этих формулировок мы и возьмем третьим пунктом плана.

После того как был составлен план статьи, учитель провел краткую итоговую беседу по ее содержанию. В процессе беседы выяснилось, что учащиеся хорошо поняли содержание, основные факты и сделали из статьи правильный вывод для себя. Когда в итоге беседы учитель спросил их, как они относятся к поступкам пионеров

школ г. Воронежа и к проступку пионеров одной из школ Ставропольского края, ребята правильно оценили хорошие дела одних и осудили плохие поступки других. В заключение многие из них заявляли, что такая работа помогает им лучше вникать в содержание прочитанного, лучше понимать основной его смысл. Они изъявили желание продолжать такую работу с газетой и дальше.

В процессе работы с газетой «Пионерская правда», которую мы проводили в опытном классе в течение всего второго полугодия 1959/60 учебного года, более 20 человек выступало с небольшими докладами перед учениками третьих классов.

Обучение учащихся краткому изложению содержания прочитанного своими словами. В нашем опыте виды работ по составлению плана и виды работ по обучению учащихся краткому изложению содержания прочитанного представлены, как указывалось выше, не обособленно, а в их взаимодействии. Более того, работа по обучению учащихся краткому изложению находится в нашем опыте в зависимости от работы по составлению плана. Так, по мере овладения приемами логического разбора учебного материала и составления плана учащиеся постепенно овладевали и приемом свободного оперирования материалом учебника, освобождаясь от прикованности к его тексту.

Говоря о прикованности к тексту учебника, мы имеем в виду то зло, о котором говорили и прогрессивные методисты старой школы и говорят советские методисты, это — механическое заучивание учащимися текста учебника без должного осмысливания его содержания. В практике школ до сих пор нередки случаи, когда логический разбор статьи или параграфа учебника подменяется приемом «прочитай—расскажи». К этому приему по сути дела сводится требование, выражаемое в домашних заданиях словами: «Выучить параграф такой-то». О порочности таких приемов очень убедительно писал В. А. Флёров: «Приступая к чтению, ученик знает, что его сейчас же заставят рассказать, и он, читая, старается запомнить текст, чтобы лучше воспроизвести его. Внимание чтеца сосредоточивается не на содержании, не на образах, не на мыслях и чувствах, а на тексте. Работает память зрительная и слуховая, память слов. Как видите, это — зло, и зло очень опасное. Приемом «прочитай —

расскажи» мы приучаем к механическому чтению, к механическому пересказу»¹.

В нашем опыте мы с первых же уроков стремились отучить учащихся от механического чтения учебника; правильный путь для достижения этой цели мы видели в систематической работе над логическим разбором материала. Обучение пятиклассников краткому изложению своими словами прочитанного было начато нами на первом же уроке истории. При этом, как указывалось выше, была намечена некоторая последовательность видов, из которых самыми простыми были такие задания: «Найти в учебнике ответ на поставленный вопрос словами учебника»; «Найти в учебнике ответ на вопрос, но ответить своими словами».

Для этой работы были использованы те вопросы, которые сформулированы автором учебника истории древнего мира и даны в конце каждого параграфа. Эти вопросы в большей своей части сформулированы так, что на них учащийся обязательно должен дать развернутый ответ в виде короткого рассказа.

Первые уроки истории в опытном классе убедили нас в том, что учащиеся легко справляются с заданиями, заключающими требование: найти в учебнике ответ на поставленный вопрос и ответить на него словами учебника. Поэтому мы не стали долго задерживаться на подобных заданиях, а перешли к более сложному — найти в учебнике материал на вопрос, а ответить на него своими словами. Так, на уроке по теме «Занятия и образ жизни древнейших людей», после того как учитель объяснил основной материал урока и путем самостоятельной работы учащихся по учебнику, было разобрано содержание § 3, учащиеся формулировали заголовки частей параграфа взамен данных в учебнике. Затем было дано задание на дом: «Еще раз прочитать § 3, вдуматься в его содержание и ответить на вопросы: «В чем было главное отличие древнейших людей от животных?», «Чем древнейшие люди отличались от современных нам людей?».

Учитель предупреждает учеников, что на первый вопрос есть прямой ответ в учебнике, а на второй следует сформулировать ответ им самим, используя для этого

¹ В. А. Флёрв, Как надо учить читать и писать, М., 1917.

материал учебника. Проверка выполнения домашнего задания на следующем уроке показала, что учащиеся легко справились с первой частью задания, выписав из книги следующие слова: «Древнейшего человека отличало от животных умение делать орудия труда; ни одно животное не могло и не может сделать даже самого простого орудия». Но они не сумели кратко, своими словами ответить на второй вопрос, требующий более сложной умственной работы, а именно обобщения в одной формулировке всех признаков, отличавших древнейшего человека от современных людей. Многие ответили на этот вопрос словами учебника, выписав из § 3 почти все, что они считали важным для ответа. Слабые по успеваемости ученики совсем не справились со второй частью задания.

Приводим ход беседы по анализу выполненного задания.

Учитель. Я вижу, вы плохо вдумались в содержание третьего параграфа и в тот вопрос, на который вам надо было ответить своими словами. Откройте учебник, вновь прочитаем третий параграф и найдем ответ на поставленный вопрос. (Читается текст.)

Учитель (вызывает ученика). Ответь нам на вопрос задания словами учебника. (Ученик зачитывает из учебника весь раздел «Древнейшие люди».) Какими признаками отличался древнейший человек от современных нам людей?

Ученики с мест. Низкий и покатый лоб. Человек не мог выполнять сложную работу, потому что у него не были развиты пальцы рук. Древнейшие люди не умели говорить. У них был не развит мозг.

Учитель. А теперь все эти признаки мы объединили в ответ на вопрос: «Чем отличался древнейший человек от современных людей?» Слава, скажи ты.

5-й ученик. Древнейшие люди отличались от современных нам людей тем, что они не могли выполнять сложные работы; они выполняли только простые работы: они копали землю, хватали и ударяли. Это потому, что у них не были развиты пальцы рук, у них не был развит мозг и они не умели говорить; между собой они объяснялись только звуками, как животные.

Повторная работа над текстом и разбор ответов на вопросы помогли учащимся проявить большую самостоятельность в последующей их работе.

Из более сложных заданий, часто применявшихся в нашем опыте, были такие, как подготовить рассказ, используя план, составленный в классе по материалу соответствующего параграфа или его части.

Чтобы показать, как учащиеся постепенно овладевали приемами рассказывания по плану, ими составленному, приведем несколько примеров.

На уроке по теме «Возникновение религии» в связи с работой над планом, как мы уже говорили, была организована самостоятельная работа учащихся по учебнику. После того как была закончена работа по анализу содержания статьи из § 5 («Возникновение религии») и составлен ее план, учитель предложил учащимся подготовиться к тому, чтобы кратко, своими словами рассказать о возникновении религии у первобытных людей. Для этого использовался план, только что составленный коллективно. Здесь мы вновь столкнулись с тем же явлением, о котором говорили при анализе ответов учащихся на вопрос: «Чем отличался первобытный человек от современных нам людей?» В данном случае учащиеся также пытались восстановить в памяти как можно полнее и текстуально содержание статьи о возникновении религии у первобытных людей. Пересказывая почти дословно статью из § 5, они вместе с тем не могли соотнести содержание рассказа с планом, ими составленным. В последующей работе, по мере того как дети приучались к логическому разбору содержания текста, они стали проявлять больше самостоятельности в изложении учебного материала и соотносить содержание излагаемого материала с планом, ими составленным. Каждый раз, когда учащиеся пытались передавать содержание изучаемого материала, строго следуя тексту учебника, они получали замечание, учитель требовал рассказывать своими словами.

По мере овладения материалом учебника учащиеся стали выполнять и такие сложные задания, как проследить развитие одного и того же исторического явления на протяжении длительного периода, рассказать о нем в той последовательности, в какой оно развивалось. Задания такого рода включали вопросы, требующие от учащихся большой и сложной работы по отбору материала из разных параграфов, его анализу и систематизации в виде обобщенного ответа на поставленный вопрос. Покажем это на примере изучения темы «Жизнь первобытных людей».

При изучении этой темы учащиеся выполняли задания, включающие вопросы, на которые отвечал матери-

ал из отдельных частей параграфа. После же того как была пройдена вся тема, изменился и характер вопросов в сторону их большего обобщения. Учащимся было дано задание на дом: «Подготовиться к повторительно-обобщающему уроку по пройденной теме». Для этого им нужно было еще раз прочитать § 3, 4, 5 и 6 и подготовиться к ответу на следующие вопросы задания: «Как постепенно изменялись орудия труда древнейших людей?», «Как в связи с изменением орудий труда изменялись занятия первобытных людей?», «Как постепенно изменялись сами люди с изменением орудий труда и занятий?» На повторительно-обобщающем уроке по этим вопросам была проведена беседа. Вот она.

Учитель. При изучении этой темы вы рассказывали по частям о тех изменениях, которые произошли в орудиях труда, в занятиях и в жизни первобытных людей, а теперь вы постарайтесь рассказать на основе материала всех параграфов этого раздела, как постепенно изменялись орудия труда первобытных людей. Начните рассказ с самых простых, первых орудиях труда древнейших людей и проследите, как затем они постепенно изменялись и усложнялись. Прощу, Боря, тебя.

Ученик правильно перечисляет орудия труда древнейших людей начиная с первых — ручного рубила и дубины, но, правильно описав орудия труда, он не смог рассказать, в какой последовательности они развивались исторически. Это делает 2-й ученик. Он с соблюдением последовательности рассказывает об изменениях в орудиях труда первобытных людей.

В процессе беседы прослеживается весь исторический путь развития орудий труда от самых первых и простых до более сложных. После этого учитель предлагает проследить изменения в занятиях первобытных людей в связи с изменением орудий труда. Он вызывает 3-го ученика. Вместо развернутого ответа на поставленный вопрос ученик говорит следующее: «Сначала люди занимались охотой на мелких зверей, а потом они начали охотиться на более крупных зверей».

Учитель. Чем занимались люди, имея такие орудия труда, как дубина и ручное рубило? При каких условиях первобытные люди смогли охотиться на крупных животных?

Ученики с мест. Охота на крупных животных стала возможна тогда, когда первобытные люди научились добывать огонь. Когда они научились делать из камня различные орудия труда.

Учитель. При каких условиях возникло скотоводство и земледелие?

В процессе повторительно-обобщающей беседы учитель помогает учащимся лучше уяснить и вопрос: «Как постепенно менялись сами первобытные люди в связи с изменением орудий труда и их занятий». Учитель помогает учащимся понять, что причиной изменения самого человека является труд; он разъясняет значение слов Ф. Энгельса «Труд создал человека».

Не менее сложными для учащихся были и такие задания, как описание какого-либо события или явления. Эти задания так же, как только что указанное, давали возможность обучать учащихся изложению изучаемого материала своими словами.

Приведем в качестве примера работу учащихся над заданиями по теме «Древний Египет».

После того как учащиеся познакомились с географическим положением, природой и занятиями древнейшего населения Египта и выяснили, какой был у древнейших египтян строй жизни, учитель дал им задание на дом: «Прочитать из § 7 раздел «Первобытнообщинный строй в Египте» и на основании прочитанного, а также прослушанного на уроке материала описать строй древнейшего Египта». На следующем уроке, проверяя выполнение домашнего задания, учитель отмечает, что в тетрадях у всех есть планы описания общественного строя в Древнем Египте, значит, все сознательно работали над заданием. Он предупреждает учащихся, что сейчас проверит, как они подготовились к рассказу по плану. Вызывает ученика.

Учитель. Опиши строй, каким жило древнейшее население Египта. Скажи, по какому плану ты будешь описывать этот строй.

1-й ученик. Я буду описывать по такому плану: 1) Древнейшие люди Египта работали все вместе; у них имущество было общее. 2) У них не было неравенства. 3) Пленных они убивали. (Ученик переходит к рассказу.) Древние египтяне жили в долине Нила. У них были орудия труда из камня и кости. Мужчины занимались охотой и рыбной ловлей, а женщины обрабатывали землю мотыгами и сеяли ячмень и пшеницу. Египтяне работали все вместе, и все, что вырабатывали, делили поровну. У древних египтян имущество было общее. Среди них не было неравенства; не было богатых и бедных. Все египтяне были равными. Когда египтяне воевали, то они выбирали себе вождя самого умного и самого отважного из людей, чтобы он ими руководил. Когда египтяне брали пленников, то не оставляли их в живых; их надо было кормить, а у египтян у самих не хватало пищи. Поэтому пленных египтяне убивали. Древнейшие люди Египта жили первобытнообщинным строем, потому что они работали все вместе, у них имущество было общее и не было эксплуатации, не было неравенства.

Ответ этого ученика более зрелый в сравнении с его ответами на прошлых уроках; ученик проявил самостоятельность и в планировании и в описании первобытнообщинного строя в Египте. В самом описании он сумел использовать материал учебника и сделал самостоятельный вывод.

В нашем опыте, помимо систематической работы по обучению учащихся изложению содержания прочитанного своими словами путем организации их самостоятельной работы над выполнением соответствующих заданий, было также несколько специальных уроков обучающего характера. Такие уроки мы проводили чаще всего в связи с обучением приемам составления плана и рассказывания по составленному плану. Вместо устных рассказов мы иногда давали письменные работы, обучая учеников и тому, как выполнять письменные работы на исторические темы. Об этой работе мы скажем в следующем разделе статьи.

Обучение приемам составления плана и изложения прочитанного своими словами в процессе письменных работ. Первая письменная работа была проведена нами после изучения раздела «Жизнь первобытных людей». В этом разделе автор учебника Ф. П. Коровкин подводит учащихся к выводу: «Труд создал человека» (Ф. Энгельс). При изучении этого раздела, как мы уже показали на отдельных уроках, учитель все время акцентировал внимание учащихся на том, какое значение имел для человека труд. После изучения этого раздела на повторительно-обобщающем уроке была проведена специальная работа: учащиеся прослеживали процесс совершенствования орудий труда, а вместе с тем и изменения в занятиях людей, развитие самого человека в процессе его трудовой деятельности. Учащиеся были подведены к выводу, вытекающему из всей темы: труд создал человека. После этого им была дана самостоятельная письменная работа на тему «Как труд создал человека». К этой работе они должны были написать план.

Вторая письменная работа была дана после того, как была пройдена тема «Древний Египет» и учащиеся на материале этой темы ознакомились с рабовладельческим строем. Тема была сформулирована так: «Отличие рабовладельческого строя от первобытнообщинного».

Третью письменную работу учащиеся выполняли после изучения темы «Установление рабовладельческого строя и образование государств в Греции в VIII—VI вв. до н. э.». Тема самостоятельной письменной работы была дана в двух вариантах: «В чем сходство между Афин-

ским и Спартанским государствами» и «В чем разница между Афинским и Спартанским государствами».

При подготовке к самостоятельной работе по первой теме, помимо уроков, на которых учитель специально останавливал внимание учащихся на раскрытии связей между усовершенствованием орудий труда и занятиями первобытных людей, мы провели специальный урок с целью показать учащимся, как отбирать материал по теме, как его планировать и как по этому плану готовить письменный рассказ.

Раскроем кратко содержание урока.

Учитель. Подготовьтесь к уроку. На партах должны быть учебник и тетрадь по истории (или листочки для записи). Сегодня мы с вами попробуем писать сочинение на историческую тему. Тема вам известна. Запишем ее на доске. (Ученик пишет на доске: «Как труд создал человека».) В самом названии темы заключается тот основной вопрос, на который вы должны ответить всем содержанием сочинения или рассказа. Вопрос трудный и требует серьезного внимания к работе. Сегодня мы коллективно поработаем по учебнику и отберем из него материал, который нам нужен для ответа на вопрос темы. Вопрос о том, как труд создал человека,— сложный; он состоит из нескольких подвопросов, которые мы сформулируем и запишем в последовательном порядке; так будет составлен план вашей письменной работы. Откройте учебники. Читайте самостоятельно третий параграф и отмечайте карандашом материал, относящийся к теме. (Он обходит ряды, наблюдая за работой учеников. Через пять минут работа была закончена.) Теперь проверим, как вы справились с заданием. Слава, зачитай подчеркнутый тобой материал. (1-й ученик читает.) Все ли подчеркнули это место?

Ученица. Я, кроме этого первого и последнего абзацев, взяла еще статью «Первобытное стадо».

Учитель. Напрасно, этот материал не относится непосредственно к нашей теме. Сформулируем же вопрос, на который отвечает отобранный нами материал.

Ученики с мест. «Чем древнейшие люди отличались от современных людей?», «В чем было главное отличие первобытного человека от животных?»

Учитель. Давайте подумаем, нельзя ли дать такую формулировку, которая объединила бы оба вопроса?

1-й ученик. «Какой был первобытный человек?»

Учитель. Вот хорошо сказал Слава. Он сумел объединить в одном названии два вопроса. А можно по-другому сказать?

2-й ученик. «Какими были люди 700—600 тысяч лет назад?»

Учитель. Хорошо сказал и Володя, а можно и так сказать: «Какими были первые люди на земле?» Запишем одну из этих формулировок первым пунктом плана. Теперь мы знаем, с чего начнем нашу письменную работу: прежде всего напишем о том, какими были первые люди на земле, и тем самым ответим на первый вопрос плана. А как мы будем отвечать на этот вопрос? Перепишем из учебника все, что мы подчеркнули карандашом? (Некоторые из уче-

ников в знак согласия кивают головами.) Нет, давайте поучимся на этот вопрос ответить своими словами, но используем материал, который мы отобрали в учебнике. Скажи ты, Гена. (Ученик пересказывает текст учебника почти буквально.) А кто изложит ответ на первый вопрос плана своими словами? (Желающих нет.) Послушайте, я вам отвечу на этот вопрос по-другому, не так, как написано в учебнике. (Дает ответ.) Но вовсе не обязательно отвечать на первый вопрос плана так, как ответила я; вы можете придумать свои ответы, используя материал учебника и все, что вы узнали о первобытном человеке на уроках и в Историческом музее. А теперь мы несколько изменим порядок нашей работы. Я вам задам вопрос, а вы на него отберете материал из всех параграфов, изученных нами по теме «Жизнь первобытных людей». Вопрос такой: «Как постепенно изменялись орудия труда у первобытных людей?» (Ученики просматривают материал и отмечают карандашом те строки, которые относятся к ответу на поставленный вопрос. Учитель, обходя ряды, проверяет, насколько умело отбирают материал; поправляет ошибки.) Вот мы отобрали весь материал, который отвечает на вопрос. Можно ли по-другому сформулировать вопрос, чтобы ему отвечал отобранный материал?

Ученики. «Изменение орудий труда»; «Как первобытные люди усовершенствовали орудия труда»; «Усовершенствование орудий труда»; «Развитие орудий труда у первобытного человека».

Учитель. Вот видите, сколько можно дать формулировок одного и того же вопроса. Все они правильны и отвечают содержанию отмеченного текста. Но нам надо стараться, чтобы пункты плана были даны в одной форме. Теперь попробуем ответить на второй вопрос плана.

2-й ученик. Орудия труда у древнего человека были несложные; это были ручное рубило и дубина. Обработывали первобытные люди камни в течение многих сотен и тысяч лет и за это время научились из камня делать другие, более сложные орудия труда; они научились делать скребки, наконечники копий, каменные ножи, а потом и топоры. Сначала они просто прикрепляли заостренный камень к палке, а потом научились сверлить в заостренном камне дырку и надевать на палку; так они научились делать топор. Удар топором был сильнее удара простым камнем, и потому людям стало легче добывать пищу. Первобытные люди заметили, что деревья, когда их согнешь, распрямляются с большой силой. Они стали гнуть ветки и из них делать лук. При помощи лука и стрел стала успешнее охота. Из кости люди постепенно научились делать гарпуны, при помощи которых они хорошо ловили рыбу. Позже люди научились делать мотыгу и стали заниматься земледелием. Люди также научились делать из деревьев плоты, а потом и лодки.

Учитель. Хорошо ответил на вопрос. Сумел почти все передать своими словами.

Работа по другим пунктам плана проводилась в том же порядке: ученики просматривали соответствующие страницы учебника, подчеркивали текст, относящийся к вопросу; учитель проверял, как они справляются с заданием. После выполнения задания всеми учитель предла-

гал одному из учеников зачитать подчеркнутый текст, а остальные проверяли правильность своих отметок иправляли вызванного ученика, если он зачитывал материал, не относящийся к данному вопросу. В результате такой работы был составлен план письменной работы и отобран в учебнике необходимый материал по каждому пункту плана. Письменную же работу учащиеся выполняли в качестве домашнего задания, на которое им было дано две недели.

Для сравнения аналогичная работа была проведена еще в трех пятых классах (в V «б» классе школы № 96, в V «а» и V «б» классах школы № 710). В этих классах, в отличие от опытного класса, работа по обучению учащихся самостоятельной работе с учебником не проводилась. Результаты письменных работ отражены в таблице 1.

Таблица 1

Классы	Число учащихся выполнивших работу	Изложили своими словами, следуя составленному плану	Изложили словами книги, следуя составленному плану	Изложили словами книги безотносительно к плану
V «в» (опытный)	31	11	19	1
V «а»	35	2	13	20
V «б» школы № 710	29	1	11	17
V «б» школы № 96	26	—	2	24

Эти данные показывают заметное продвижение опытного класса в овладении приемами самостоятельной работы над материалом учебника.

Анализируя письменные работы отдельных учащихся опытного класса в сравнении с письменными работами других пятых классов, нам нетрудно было установить, в чем продвинулись учащиеся опытного класса. Во всех работах V «в» (опытного) класса за исключением работы одного ученика был дан план изложения. При этом надо отметить, что учащиеся не следовали тем формулировкам, которые были написаны на доске во время пред-

варительной работы над материалом учебника в связи с темой. В изложении во многих работах проявлена самостоятельность, обнаруживается понимание детьми как основного вопроса темы, так и логической связи его со всеми другими вопросами.

Анализ письменных работ учащихся других классов показал, что во многих работах материал дан безотносительно к плану; в работах же учащихся V «б» класса школы № 96 план отсутствует совсем, в других — не указывается и тема, а материал излагается почти текстуально по учебнику.

В качестве примера приведем некоторые работы.

Ученик V «в» класса. Он излагал материал, следуя такому плану:

- 1) Каким был первобытный человек?
- 2) Как изменялись орудия труда древнего человека?
- 3) Как усложнялись занятия древнейших людей в связи с изменением орудий труда?
- 4) Как изменялся облик человека в труде?
- 5) Как и почему развивались речь и ум человека?

В изложении ученик проявил самостоятельность, последовательно по плану развивая основную мысль. Но он не сумел полностью освободиться от прикованности к тексту и некоторые вопросы плана изложил словами учебника.

Другой ученик того же класса излагал материал по теме, следуя такому плану:

- 1) Отличие первобытного человека от современных нам людей.
- 2) Развитие орудий труда первобытных людей.
- 3) Усложнение занятий древних людей в связи с развитием орудий труда.
- 4) Развитие самого первобытного человека в труде.

В V «а» и V «б» классах школы № 710, в которых преподавал историю тот же учитель, который работал и в опытном классе, почти все учащиеся составили планы изложения, но эти планы состояли из однообразных формулировок. Объясняется это тем, что учитель переносил из опытного класса лишь отдельные приемы работы с учебником и не проводил систематических занятий по обучению учащихся составлению плана и краткому изложению содержания прочитанного. В V «б» классе школы № 96 только в семи работах имелись планы изложения,

но они не соответствовали теме сочинения. Например, в плане ученицы этого класса, состоявшем из 10 пунктов, была допущена грубая фактическая ошибка (в первом пункте), свидетельствующая о том, что ученица совершенно не представляла, о каком времени она пишет.

- 1) Какими были люди 700—600 лет назад?
- 2) Чем отличались древние люди от животных?
- 3) Первобытное стадо.
- 4) Первобытные охотники.
- 5) Развитие первобытного человека.
- 6) Образование рода и племени.
- 7) Изобретения первобытных людей.
- 8) Возникновение религии.
- 9) Приручение диких животных.
- 10) Мотыжное земледелие.

Нетрудно определить, что ученица писала работу, не уяснив темы. В качестве пунктов плана она выписала почти все заголовки отдельных параграфов учебника. В самой письменной работе содержится много материала, не относящегося к теме и также выписанного из учебника.

Такой же план из 9 пунктов составила 2-я ученица этого класса:

- 1) Древний человек.
- 2) Что мог делать древний человек?
- 3) Овладение огнем и усовершенствование орудий.
- 4) Быт охотников.
- 5) Развитие человека.
- 6) Изобретения первобытного человека.
- 7) Род и племя.
- 8) Религия.
- 9) Начало скотоводства и земледелия.

В остальных пяти письменных работах V «б» класса школы № 96 планы, наоборот, очень краткие и также не отвечают полностью теме. Приведем один из них:

- 1) Древние люди.
- 2) Орудия труда.
- 3) Занятия древних людей.

Следует отметить, что и в опытном классе нам не удалось добиться полной самостоятельности как в планировании, так и в отборе материала и в изложении его своими словами. 19 человек изложили материал словами учебника, хотя и следовали плану, ими составленному.

В работах же учащихся других пятых классов был, за редким исключением, переписан материал учебника безотносительно к плану.

Вторую письменную работу мы проводили после изучения темы «Древний Египет». На материале этой темы учащиеся изучали основные факты возникновения и развития другой общественно-экономической формации — рабовладельческой; здесь они познакомились с процессом разложения первобытнообщинного строя и формирования первого в истории человечества классового общества; они получили первоначальные понятия о классах рабовладельческого общества, о рабовладельческом государстве, причинах перехода от первобытнообщинного строя к рабовладельческому и т. д.

Письменная работа была сформулирована так: «Отличие рабовладельческого строя от первобытнообщинного». Выполнение этой работы требовало от учащихся не только умения отобрать фактический материал, который дан в учебнике, но и произвести некоторое обобщение этого материала и изложить его в форме сравнения двух различных общественных формаций. Чтобы приучить детей к планированию материала в соответствии с поставленной перед ними задачей, мы провели специальный урок. На этом уроке в процессе обобщающей беседы учащимся было показано, как надо проводить сравнение двух исторических явлений, в данном случае — сравнение рабовладельческого и первобытнообщинного строя. Воспроизводим этот урок.

Учитель. Мы познакомились с первобытнообщинным строем и с рабовладельческим. Мы с вами выяснили, как изменялись орудия труда с переходом к рабовладельческому строю в древнем Египте; какие новые занятия появились в связи с изменением орудий труда. Выяснили мы и то, как изменился состав населения; почему появились рабы и рабовладельцы; как рабовладельцы сохраняли свое господство над рабами, как государству рабовладельцев помогала религия. Теперь я хочу проверить, знаете ли вы, в чем отличие рабовладельческого общества от первобытнообщинного. Что прежде всего меняется в жизни людей? На этот вопрос вы уже можете ответить, так как мы говорили об этом на всех наших уроках. Скажи ты, Лена.

1-я ученица. Прежде всего меняются люди.

Учитель. А вот мы сейчас выясним, правильно ли ты сказала. Разве меняются прежде всего люди? Все согласны с ней?

Ученики с мест. Нет, не согласны.

Учитель. Вот видишь, сколько с тобой не согласны. Давай, Люда, установим, что же в жизни людей меняется прежде всего?

2-я ученица. В жизни людей меняются прежде всего орудия труда.

Учитель. Правильно сказала Люда. Прежде всего меняются орудия труда. Потом что меняется?

1-й ученик. Потом меняются занятия людей.

Учитель. Правильно. С изменением орудий труда меняются и занятия людей. А потом, что изменяется?

3-я ученица. Потом изменяется устройство общества.

Учитель. Так, а потом?

4-я ученица. А потом изменяются сами люди.

Учитель. Вот видишь, Лена, ты изменение людей поставила на первое место, а твои товарищи отнесли его на последнее. И правильно сделали. В жизни каждого общества изменяются прежде всего орудия труда, но меняя орудия труда и общественные отношения, человек меняется и сам. Теперь посмотрим, как же в рабовладельческом обществе Древнего Египта изменились орудия труда в сравнении с первобытнообщинным строем?

2-й ученик. Они отличались тем, что в первобытном обществе люди не угнетались.

Учитель. Тебя о чем спрашивают? Тебя спрашивают об изменениях в орудиях труда, а ты нам о чем говоришь? Надо внимательно слушать. Чем отличались орудия труда рабовладельческого строя от орудий труда в первобытном обществе?

3-й ученик. При первобытнообщинном строе орудия труда были сделаны из камня и кости.

Учитель. А при рабовладельческом строе в Древнем Египте из чего делались орудия труда?

4-й ученик. Из металла.

Учитель. Из какого металла?

4-й ученик. Из меди.

Учитель. Каким металлом была заменена медь и почему ее заменили?

4-й ученик. Медь заменили бронзой, это — сплав меди с оловом. Медь заменили потому, что медь мягкая и медные орудия были непрочными.

Учитель. Так, мы выяснили, что в первобытном обществе орудия труда были изготовлены из камня и кости, а в рабовладельческом обществе люди научились делать орудия труда из нового материала, из металла. Как же менялись сами орудия труда? Володя!

5-й ученик. При первобытнообщинном строе люди обрабатывали землю мотыгой, а в рабовладельческом обществе мотыгу заменили плугом, а плуг приводили в движение животные. В первобытном обществе мотыгой женщины вскапывали землю, а в рабовладельческом землю обрабатывали мужчины при помощи плуга.

Учитель. Итак, в первобытном обществе землю обрабатывали мотыгой, а в рабовладельческом стали ее обрабатывать плугом, а в плуг впрягали быков. В чем отличие рабовладельческого строя от первобытнообщинного в занятиях населения?

6-й ученик. В первобытном обществе главным занятием людей были охота, рыбная ловля, а потом стали развиваться земледелие и скотоводство. А в рабовладельческом обществе главными

занятиями были земледелие и скотоводство, которые были более развиты, чем в первобытном обществе.

Учитель. А еще какие новые занятия появились в рабовладельческом обществе?

7-й ученик. Еще появилось ремесло. Стали изготавливать разные изделия из металла.

Учитель. А к чему это привело?

6-й ученик. Развитие ремесла привело к развитию торговли.

Учитель. Возникновение ремесла привело к возникновению обмена продуктами труда между ремесленниками и крестьянами. Кто трудился в первобытном обществе и кто трудился в рабовладельческом обществе?

3-й ученик. В первобытном обществе трудились все члены рода, и только не трудились старики и маленькие дети. А в рабовладельческом обществе трудились только рабы, крестьяне и ремесленники, а рабовладельцы не трудились.

Учитель. А кто был рабовладельцами?

3-й ученик. Рабовладельцами были: фараон, жрецы, номархи, знать, крупные землевладельцы.

Учитель. Правильно перечислил Слава рабовладельцев в Древнем Египте. Все они не трудились и жили чужим трудом. А теперь разберем вопрос об отличии рабовладельческого строя от первобытнообщинного по составу населения.

Беседа продолжается. Наконец, учитель предлагает одному из учеников дать развернутый ответ на вопрос: «Отличие рабовладельческого общества от первобытнообщинного по составу населения» (обобщить то, что разобрали в процессе беседы по этому вопросу).

После выяснения следующего вопроса — о различии в составе населения при первобытнообщинном и при рабовладельческом строе — учитель ставит перед учащимися такой вопрос: «Почему в рабовладельческом обществе возникло государство, а в первобытном обществе государства не было?» Прежде всего он проверяет, как на материале о государстве Египта ученики усвоили это понятие. Он предлагает прочитать из § 10 раздел «Возникновение государства». Ученики читают.

Учитель. Теперь ответьте мне на вопрос: «Что помогало рабовладельцам Египта удерживать господство над рабами, крестьянами и ремесленниками?»

Ученики. Власть фараона. Сильное войско. Тюрьмы. Чиновники. Суд, законы.

Учитель. Мы правильно перечислили все средства, которые были в распоряжении фараона: войско, тюрьмы, законы. Как же с помощью их он защищал интересы рабовладельцев?

1-я ученица. Если, например, убежит от какого-нибудь богатого рабовладельца раб, то его ловили и строго наказывали.

1-й ученик. Еще непокорных крестьян и ремесленников сажали в тюрьмы.

2-я ученица. Еще царские войска подавляли восстания рабов и крестьян.

Учитель. Как же мы все это объединим в один ответ на вопрос «Что такое государство?»

3-я ученица. Государство появилось, когда появились богатые и бедные, когда там появились рабы и рабовладельцы.

Учитель. Что же появилось?

3-я ученица. Власть фараона, войско, тюрьмы, суд, законы.

Учитель. Появились классы, классовые противоречия. Появилась власть фараона и охраняющие эту власть войско, законы. А почему в первобытном обществе не было государства?

Ученики. В первобытном обществе не было государства потому, что там все люди были равны. Там управляли старейшины рода. Самые опытные люди, которых выбирали на собрания рода.

Так же, как и вопрос о государстве, разбирается и вопрос о религии: «Чем религия рабовладельческого общества отличалась от религии первобытнообщинного строя?» Сначала выясняют сходство религий первобытнообщинного строя и рабовладельческого. Учащиеся это сходство представляют гораздо яснее, чем различие: они знают, что страх и бессилие первобытных людей перед явлениями природы породили у них веру в богов. Но они неясно понимают, почему и как религия стала служить рабовладельцам, почему появились боги, олицетворяющие власть фараона, власть рабовладельцев. Потребовалось немало усилий педагога, чтобы они смогли правильно провести сравнение религии первобытнообщинного и рабовладельческого строя при выполнении письменной работы.

После повторительно-обобщающего урока, который мы воспроизвели выше, учащимся была дана письменная работа на тему: «Отличие рабовладельческого строя от первобытнообщинного». Ее они должны были выполнить дома: составить план по теме, отобрать материал из учебника и изложить его своими словами, следуя составленному плану.

Эта работа требовала большей самостоятельности. В классе были разобраны вопросы темы, но не были сформулированы пункты плана, а также не была проведена и работа по отбору материала из учебника. Все это учащиеся должны были сделать вполне самостоятельно.

Письменная работа на ту же тему была проведена в V «а» и V «б» классах школы № 710 и в V «б» классе школы № 96. Общие данные показывают, что учащиеся опытного класса овладевали приемами самостоятельно-

го изложения материала. Из 29 человек, писавших работу, 14 человек изложили материал правильно и по плану. В V «б» классе школы № 96 из 35 учеников ни один не смог написать работу правильно, плана в работах не оказалось совсем.

Приводим для сравнения несколько работ из опытного класса и из V «б» класса школы № 96.

Ученица V «в» (опытного) класса, средняя по успеваемости, по теме «Отличие рабовладельческого строя от первобытнообщинного» составила такой план:

1) Чем отличались орудия труда рабовладельческого строя от орудий труда первобытнообщинного строя?

2) Чем отличались занятия населения в условиях рабовладельческого строя от занятий населения в первобытном обществе?

3) Кто трудился в рабовладельческом обществе и кто трудился в первобытном?

4) Из кого состояло население при рабовладельческом строе и при первобытнообщинном?

5) Почему в рабовладельческом обществе возникло государство, а в первобытном обществе его нет?

6) Чем отличалась религия рабовладельческого строя от религии первобытного общества?

Необходимо отметить, что в первой письменной работе эта ученица хотя и проявила некоторую самостоятельность в изложении материала, но на вопросы плана ответила неполно. В работе на эту вторую тему ее ответы характеризуются ясностью, четкостью и обстоятельностью. Приводим ее ответ на первый вопрос плана.

При первобытнообщинном строе у людей орудия труда были очень примитивные. Они делали их из камня, дерева, а потом из кости и рога. Основными орудиями труда были: нож, топор, скребок и копьё. Когда женщины стали заниматься земледелием, появились мотыги для разрыхления почвы. Много позже первобытные люди для разрыхления почвы стали использовать ствол дерева с острым суком, который давал возможность более быстро разрыхлять землю. Первобытные люди все время совершенствовали орудия труда. При рабовладельческом строе для обработки земли люди использовали плуги, запряженные животными. Потом люди научились делать орудия труда из меди, а потом из бронзы. Металлические орудия труда и сила животных позволили обрабатывать землю значительно быстрее, чем при первобытнообщинном строе.

Ученица вполне самостоятельно, не связывая себя текстом учебника, проводит сравнение между орудиями труда, применявшимися в первобытном обществе, и ору-

диями труда рабовладельческого общества. Причем она делает это сравнение, рассматривая орудия труда в развитии. Также обстоятельно дан ею ответ на второй вопрос плана.

Древнее население занималось охотой, рыболовством, мотыжным земледелием. Мужчины охотились и ловили рыбу. Женщины разрыхляли мотыгами землю и засевали ее семенами. При рабовладельческом строе улучшились и орудия труда, и занятия людей. Главными занятиями в рабовладельческом строе стало земледелие и скотоводство, возникли ремесла и обмен.

Осознанность материала и самостоятельность его изложения проявлены ученицей и при ответах на все другие вопросы плана.

Вот ответ на третий вопрос плана.

При первобытнообщинном строе все люди были равны и трудились сообща. Добыча на охоте, собранный урожай принадлежали всему роду, вся добыча и весь урожай распределялись между всеми членами общества. В рабовладельческом обществе такого равенства не стало. Одни стали богатыми, а другие — бедными. Богатые угнетали бедных, а из пленников делали рабов. Рабовладельцы сами не работали, а заставляли работать на себя бедных и рабов.

Слабее оказались ответы ученицы на два последних вопроса. Эти вопросы оказались трудными для всех учащихся. Поэтому даже сильные ученики ответили на них по тексту учебника.

Самостоятельность мысли отметили мы в письменной работе по второй теме еще у одного ученика того же класса. Приводим содержание и этой письменной работы без замечаний на нее педагога.

При рабовладельческом строе появился деревянный плуг. Стали делать орудия труда из меди, а позже и из бронзы. При первобытнообщинном строе материалом для изготовления орудий труда были камень, дерево, кость и рог. Не было и плуга, а плуг заменяла мотыга. При рабовладельческом строе развивалось земледелие, а также и скотоводство. Появились разные ремесла. А при первобытнообщинном строе скотоводство и земледелие только начинали развиваться и не было никаких ремесел. При рабовладельческом строе трудились рабы, ремесленники и крестьяне. А рабовладельцы наживались их трудом. При первобытнообщинном строе трудились все. В рабовладельческом строе население делилось на две группы. Были свободные и несвободные. Несвободные это были рабы, они были угнетенными. Свободные также делились на две группы. Свободные были крестьяне, ремесленники и рабовладельцы. Но крестьяне и ремесленники угнетались рабовладельцами. При первобытнообщинном строе все люди были равны между собой. Рабы хотели освободиться от гнета рабовладельцев. Крестьяне сопротив-

лялись попыткам рабовладельцев захватить у них землю и воду. Силой можно было сломить сопротивление рабов и крестьян. У рабовладельцев были тюрьмы и хорошо вооруженные войска. Воины ловили убежавших рабов и наказывали. Войско, тюрьмы и законы были во власти фараона, который при их помощи держал в подчинении рабов и крестьян. Власть фараона — это ч было государство, которое служило рабовладельцам. При первобытнообщинном строе не было государства потому, что там не было неравенства между людьми, между классами. В рабовладельческом строе религия обожествляла природу и фараонов. Религия заставляла повиноваться хозяевам и фараонам. Религия поддерживала власть рабовладельцев и фараона тем, что фараонов она называла не людьми, а богами и приказывала народу им поклоняться. А при первобытнообщинном строе религия обожествляла только природу.

Приведенные нами письменные работы — работы учащих учеников опытного класса. Примерно так написали работы 24 человека. Остальные 5 человек слабо справились с заданием. И все же во всех работах (даже самых слабых) отмечается меньше случаев в сравнении с первой письменной работой прикованности учащихся к тексту учебника, а следовательно, списывания материала из учебника без достаточно вдумчивого отношения к вопросу плана. Исключение составили два последних трудных для учащихся V класса вопроса (о государстве и религии).

Анализируя письменные работы V «б» класса школы № 96 по этой же теме, мы должны отметить, что ученики этого класса значительно хуже справились с темой. В их письменных работах не только нет планов, но и материал они излагают так, как рассказывают по учебнику на уроке; в работах почти не чувствуется самостоятельности. Более того, ученики этого класса явно не справились с темой.

В течение 1959/60 учебного года нами был проведен ряд работ обучающего характера по материалам Древней Греции. Например, на основании материала учебника, а также содержания отрывков из поэм «Илиада» и «Одиссея», разобранных на уроке, учащиеся писали работу на тему: «Какие черты первобытнообщинного строя сохранились в Греции в XI—IX вв. до н. э.?» На основе тех же источников они писали работу на тему: «Какие черты распада первобытнообщинного строя в Греции в XI—IX вв. до н. э.?» На основе того же материала была дана третья тема: «Положение рабов в Греции в XI—IX вв. до н. э.»

После изучения темы «Установление рабовладельческого строя и организация государств в Греции в VIII—VI вв. до н. э.» была проведена письменная работа на тему: «В чем сходство и различие между Афинским и Спартанским государствами?» После изучения темы «Культура в Греции в V в. до н. э.» были даны на выбор следующие темы: «Греческий театр, его возникновение и устройство»; «Олимпийские игры»; «Греческие трагедии и комедии». Все эти темы учащиеся должны были осветить на основе трех источников: материала учебника, рассказа учителя и соответствующих иллюстраций, имеющихся в учебнике.

Проводя письменные работы учащихся, мы ставили перед собой цель — приучить их пользоваться различными источниками. Надо сказать, что эта цель была достигнута: многие из учеников хорошо спланировали материал и по составленному плану изложили его в логической последовательности, используя все источники.

Анализируя материал опытной работы, мы еще раз убедились, какие большие усилия требуются от учителя, чтобы обучить школьников самостоятельной работе с учебником, в частности обучить приемам составления плана и изложения прочитанного своими словами.

Выводы. В итоге опытной работы за столь короткий срок, как один учебный год, мы не можем дать исчерпывающего ответа на вопрос о методике обучения учащихся приемам составления плана и изложения прочитанного своими словами. Однако материалы опытной работы позволяют сделать некоторые выводы.

1. В процессе нашей работы по формированию у учащихся умений составлять план и кратко своими словами излагать содержание прочитанного мы научили их глубже вдумываться в содержание изучаемого материала, чтобы понимать главный смысл прочитанного, осознавать причинно-следственные связи между отдельными фактами и явлениями, а также лучше усваивать и фактический материал.

И это понятно. Знание фактического материала им нужно было при систематическом проведении логического разбора содержания изучаемого материала. Выделение же из всего конкретного исторического материала главных фактов или главных признаков явления приводило их к пониманию основного содержания, главных мыслей

в прочитанном материале, приучало к обобщениям, помогало усваивать важнейшие исторические понятия, «видеть» за ними исторические явления.

Кроме того, эта работа приучала учащихся схватывать логическую последовательность изложения учебного материала в учебнике и в рассказе учителя и приучала их к четкому формулированию своих ответов.

2. Обучение учащихся приемам составления плана и краткого изложения своими словами прочитанного текста так же, как и обучение любой самостоятельной работе с учебником и книгой, требует от учителя большой продуманности, четкости и строгой последовательности в работе; виды учебных заданий по обучению указанным приемам работы с книгой должны быть направлены на развитие у детей самостоятельности мышления. Иначе говоря, в обучении приемам работы с книгой не должно быть места формализму. Между тем, в школьной практике часто приходится наблюдать механическое заучивание и пересказ учебника и в устных ответах, и в письменных работах. И несмотря на то что эти учителя уделяют достаточно внимания работе с учебником, они закрепляют у детей навыки формального мышления.

3. В процессе опытной работы мы убедились, что эффективность самостоятельной работы учащихся по учебнику в значительной степени определяется тем, насколько правильно продумана вся подготовительная работа с классом, предваряющая самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий. На материале конкретных уроков мы попытались показать, как в процессе такой подготовительной работы школьники приучаются к активным мыслительным действиям—составлению плана статьи или части параграфа, изложению содержания прочитанного своими словами.

Работа нами будет продолжена в VI и VII классах. Здесь она усложняется, так как в этих классах закладываются основы для овладения более сложными умениями самостоятельной работы с книгой в старших классах.

4. Материалы опытных уроков убедительно показывают, что при правильной организации обучения школьников самостоятельной работе с учебником повышается не только качество их знаний, но повышается и дисциплина на уроках.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ СЛОЖНЫХ УМЕНИИ В РАБОТЕ С КНИГОЙ

Задачи и методика исследования. Советские люди создают коммунистическое общество. Темпы его строительства зависят в большой мере от повышения производительности труда и культурного уровня строителей коммунизма.

Наша школа дает всестороннее развитие молодым людям, вооружает их научными политехническими знаниями, готовит к труду, закаляет нравственно и физически. Но растущие культурные потребности и запросы молодежи требуют единства процессов обучения и самообразования; школа должна научить своих воспитанников самостоятельно приобретать знания, пользуясь научным и культурным богатством, накопленным человечеством.

Умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике необходимо человеку во всей его деятельности — и во время обучения в школе, и после школы, на протяжении всей жизни. Наличие этих умений у школьников повышает эффективность процесса их обучения. Огромна роль в этом самообразовательной работы учащихся, и не только старшеклассников, но и учащихся средних классов.

В этой самообразовательной работе важнейшую роль играет книга. Перед каждым учителем в школе стоит задача: организовать умственный труд школьников таким образом, чтобы при экономной затрате сил достигнуть наибольшей продуктивности, чтобы самостоятельная работа с книгой содействовала получению глубоких и проч-

ных знаний, а также развитию умственных способностей учащихся.

По вопросам о методах и приемах работы с книгой существует большая литература. Существуют и обзоры этой литературы. И мы не предполагали прибавлять к этим общим обзорам еще один. Мы поставили своей задачей изучить именно самый процесс выработки у учащихся определенных умений в плане применения разработанной нами методики в VIII классе. Мы покажем читателю, как справлялись учащиеся с нашими заданиями и как в их учебном труде соединялось овладение умениями самостоятельной работы с повышением качества усвоения знаний. Вместе с тем мы рассмотрим, как у восьмиклассников вырабатывалось отношение к самостоятельной работе с книгой.

Почему наш выбор пал именно на восьмые классы и из всех форм самостоятельной работы с книгой мы взяли составление сложных планов и тезисов к прочитанному?

Принято считать, что в пятых классах учащиеся должны уметь составлять простые планы, в седьмых — сложные, в восьмых же — тезисы и конспекты. На это в известной степени ориентируют учителей и программы, и некоторые методические рекомендации.

Но практически не только пятиклассники, даже и семиклассники часто не умеют правильно составить простой план к прочитанному или прослушанному; ученики же восьмых классов испытывают большие затруднения при составлении сложных планов и ничего не знают о составлении тезисов и конспектов.

Вопросу о самостоятельной работе учащихся V—VII классов с учебником истории посвящено публикуемое в настоящем сборнике исследование А. Ф. Соловьевой. Из него видно, что лишь подходя к восьмому классу ученики начинают по-настоящему овладевать умением самостоятельно составлять простой план к печатному материалу¹.

¹ Следует отметить, что А. Ф. Соловьева длительно изучала проблему самостоятельной работы учащихся V—VII классов над учебником и книгой. Ею обоснована определенная последовательность в развитии у школьников соответствующих умений. См. ее статьи в журн. «Советская педагогика», 1960, № 2 и в «Известиях АПН РСФСР», 1961, вып. 115.

Прежде чем приступить к работе над формированием у восьмиклассников намеченных умений, мы проверили, подготовлены ли они к овладению этими умениями своим предшествующим опытом учебной работы.

Проверка проводилась в конце 1958/59 учебного года в седьмых классах и в начале 1959/60 учебного года уже в восьмых при одном и том же составе учащихся (школы № 11, 556, 710 Москвы). Начали мы свою работу так. Учащиеся должны были составить сложный план по статье из учебников истории и литературы. Из 114 участвовавших в этой работе семиклассников ни один не сумел правильно и полно составить сложный план и лишь трое приблизительно верно поняли свою задачу. Из 128 работ восьмиклассников признать удовлетворительными можно было лишь 11. С составлением же тезисов не был знаком ни один ученик.

При таком положении вещей мы решили вести нашу опытную учебную работу только в VIII классе.

Работа проводилась в основном на уроках истории; ряд заданий давался учащимся на материале по литературе. Развитию некоторых умений содействовала организованная нами внеклассная работа.

В нашем опытном преподавании мы выделили следующие задачи: а) сформировать у восьмиклассников умение составлять сложные планы и тезисы с целью самостоятельного усвоения знаний из книги; б) доказать, что овладение данными умениями ведет к улучшению качества знаний учащихся, содействует развитию их познавательных способностей и помогает готовить школьников к участию в общественной жизни.

Опытная работа началась в 1959/60 учебном году в школе № 11. В качестве опытного в первом полугодии нами был взят VIII «а» класс, а в качестве контрольного — VIII «б». В основном работа проводилась на уроках Н. Н. Кошельковой. Для сравнения эти же контрольные работы давались в восьмых классах школ № 11, 556 и 710.

Во втором полугодии опытная работа была направлена на проверку ранее полученных выводов и некоторое уточнение методики формирования указанных умений; в качестве опытного был взят на этот период VIII «б» класс в той же школе № 11.

Помимо уроков, опытная работа проводилась под

нашим руководством в историческом кружке. Мы стремились к тому, чтобы: а) путем углубленного изучения исторического материала совершенствовать у учащихся умения самостоятельной работы с книгой и прививать им уважение и любовь к этому виду умственного труда; б) подготовить их к публичным выступлениям в детском коллективе.

До начала учебного года нами вместе с учительницей были подготовлены подробные планы уроков по первым двум темам программы. Опытная работа велась систематически из урока в урок все первое полугодие, во втором полугодии она проводилась по отдельным большим темам курса. Всего нами было проведено около 80 опытных уроков.

Конспекты опытных уроков освещали все звенья учебного процесса, но более подробно в них показан этап работы над усвоением новых знаний. Учитель ясно представлял себе цель уроков — не только вооружать учащихся знаниями, но и последовательно формировать у них умения самостоятельной работы с книгой.

Задания для самостоятельной работы давались нами на разном материале: были использованы деловые статьи из учебников истории и литературы, исторические документы, литературоведческие статьи, произведения классиков марксизма-ленинизма, политические брошюры, газетные статьи и др.

На каждом уроке решались специальные задачи обучения учащихся определенным приемам, составляющим компоненты таких умений самостоятельной работы с книгой, как составление сложных планов и тезисов. Первая проверочная работа показала, что обучение восьмиклассников этим умениям нужно было осуществлять с первых шагов. Мы разработали порядок выполнения учащимися последовательно усложняющихся заданий.

Сначала это были задания на составление простого плана собственного ответа, рассказа учителя, ответа товарища. Затем следовали задания, в которых учащимся предлагалось составить план к рассказу учителя или к статье учебника и каждый пункт раскрыть в ряде подзаголовков; при этом разрешалось читать учебник и пользоваться материалом статьи или параграфа.

Эти задания выполнялись на первых порах с помощью учителя. Потом на уроке ученики составляли простой

план, а на дом учитель давал задание развернуть этот план в сложный. На уроках выполнялись задания на составление сложных планов.

Подготовительные упражнения к составлению и обоснованию тезисов заключались в выполнении следующих заданий: «Выделить важное положение по вопросу из параграфа учебника или из рассказа учителя»; «Подобрать фактический материал для доказательства данного положения»; «Доказать это положение при помощи убедительных логических доводов» и др. В такого рода задания включалось также предложение — использовать исторические документы и дополнительную литературу.

Письменные контрольные работы в процессе нашей исследовательской работы преследовали такие цели: а) выяснить степень овладения учащимися определенным умением; б) определить главные ошибки и затруднения, возникающие у учащихся в процессе формирования того или иного умения; в) проверить состояние умения через значительный промежуток времени.

Контрольные работы давали материал для сравнения качества знаний учащихся опытного и контрольного классов. Некоторые работы давались со специальной целью — выяснить, насколько в состоянии оказывались учащиеся переносить умения, полученные в результате работы над книгой по истории, на работу с учебником по литературе, с газетной или журнальной статьей, на подготовку собственных выступлений.

Формирование умения составлять сложный план. При составлении сложного плана у восьмиклассников вызывает затруднения логическая разбивка текста, выделение основных его положений и оформление заголовков к отдельным частям.

На первом уроке, помимо ознакомления учащихся с тем, что им предстоит изучать по истории в VIII классе, мы сочли необходимым разъяснить, какое важное значение в жизни человека имеет умение самостоятельно приобретать новые знания из книг. Говоря об особенностях организации работы на уроках, учитель подчеркивает, что восьмиклассники будут изучать не только новый исторический материал, но и учиться работать по-новому. «Наша с вами задача состоит в том, — говорит учитель, — чтобы овладеть определенными умениями самостоятельно-

ной работы с книгой. В этом году вы научитесь двум очень важным умениям: составлению сложного плана и тезисов. Вы будете учиться самостоятельно составлять сложные планы к новому материалу. Каждый человек должен уметь работать с книгой, усваивать содержание книг надолго, иногда на всю жизнь. Простым чтением этого добиться почти невозможно. Необходимо применять различные виды самостоятельной работы, способствующие запоминанию прочитанного. Это—составление планов, тезисов, конспектов, рецензий, аннотаций».

Учитель останавливается на том, какое большое значение придавали организации работы с книгой основоположники марксизма-ленинизма и выдающиеся ученые в различных областях знаний. К. Маркс читал книги с карандашом в руках, отмечал наиболее важные места, делал записи в тетрадях, а затем через некоторое время вновь возвращался к ним, чтобы осмыслить и закрепить в памяти прочитанное. «Работая над созданием своего научного труда «Капитал»,—говорит учитель,—Маркс законспектировал свыше полутора тысяч книг. В. И. Ленин говорил, что человек должен на деле пользоваться умением читать и писать. Н. К. Крупская рассказывала, как из великого множества прочитанных книг Владимир Ильич выписывал в тетради то, что еще и еще раз хотел обдумать, запомнить, использовать—особенно при изучении трудов по истории. В Институте марксизма-ленинизма при ЦК КПСС хранится много тетрадей с выписками из сочинений Маркса. Ими Ленин пользовался в своей работе. В ссылке в селе Шушенском Ленин писал книгу «Развитие капитализма в России», для которой изучил около 600 книг, делал из них выписки и конспектировал их. Мы знаем, что и Карл Маркс и В. И. Ленин обладали богатейшей памятью, но они не полагались только на нее, а пользовались различными записями, читали книги с карандашом в руках».

Учитель сообщает ученикам, что они будут самостоятельно работать не только над материалом учебника, но также и над различными печатными документами, газетными статьями, брошюрами и т. п. Это поможет им научиться самостоятельно приобретать новые знания, а используя эти знания, они научатся содержательно и интересно выступать и в классе и вне класса, выполняя общественные поручения.

Со стороны восьмиклассников мы встретили активное отношение к задаче научиться самостоятельно работать с книгой. Большое впечатление на них произвели яркие примеры из жизни корифеев науки. Подростков всегда привлекает возможность проявления самостоятельности в той или иной форме. Они чувствуют себя в этом случае в какой-то мере исследователями. Наши ученики гордились еще и тем, что с ними проводится работа, которая может послужить задаче улучшения обучения в других школах. Мы постоянно ощущали их большое желание лучше овладеть приемами самостоятельной работы.

На первом уроке они получили задание: «Самостоятельно составить сложный план к разделу параграфа учебника «Овладение огнем и развитие охоты». Давая это задание, мы хотели выяснить, в какой мере они сумеют подойти к самостоятельному составлению сложного плана по новому материалу. На последующем уроке эти планы были рассмотрены коллективно. Оказалось, что почти все учащиеся вместо сложных планов написали простые — одни из трех пунктов, другие — с более подробным делением текста. Мы увидели, что они затрудняются давать краткие и вместе с тем содержательные формулировки заголовков к частям. Многие не сумели при записи плана пронумеровать пункты и подпункты.

Пришлось провести коллективную работу над составлением сложного плана по очередной теме урока. Был выбран (из составленных ими) логически последовательный вариант простого плана. Обсуждая этот план под руководством учителя, учащиеся превратили его в сложный. На классной доске и в тетрадях появилась запись

Овладение огнем и развитие охоты

I. Овладение огнем.

- 1) Использование естественного огня.
- 2) Искусственное добывание огня.
- 3) Значение овладения огнем:
 - а) огонь согревал человека;
 - б) огонь защищал от зверей;
 - в) на огне готовили пищу.

II. Изготовление оружия и орудий труда.

- 1) Охотничье копье.
- 2) Каменные остроконечники и скребла.

III. Развитие охоты.

- 1) Охота на крупных животных.
- 2) Значение охоты в жизни человека.

Учащиеся видели, как к основным пунктам простого плана даются пункты второго порядка, а в некоторых случаях и третьего, и как все это оформляется.

Учитель предупредил их, что в дальнейшем они будут составлять сложные планы по различному печатному материалу (план параграфа учебника, план по целой теме; план критической статьи; план исторического документа и т. д.). Кроме планирования печатного материала, они будут составлять планы рассказа, лекции учителя, ответа товарища, собственного выступления.

«Вы сами убедились теперь в том, что процесс составления плана заставляет более глубоко вдумываться в содержание нового материала и осмысливать его самостоятельно,— сказал учитель.— План помогает и более прочно запоминать материал. С помощью плана вы сможете через некоторое время подробно восстановить в памяти содержание прочитанного вами текста».

Учителем были организованы соответствующие упражнения, которые выполнялись учащимися на разном материале.

Остановимся на методике работы над составлением сложного плана к разделу учебника «Зарождение религиозных верований и культа».

Учитель дает учащимся задание: «Прочитайте про себя весь раздел целиком и разбейте текст на законченные смысловые отрывки, отмечая их слегка карандашом».

По выполнении задания он предлагает нескольким учащимся указать, как они отметили первый отрывок, еще раз просмотреть его и назвать (выделить основную мысль).

1-я ученица формулирует основную мысль так: «Человек боялся грозных сил природы». 2-я — «Люди думали о мире как о таинственных злых и добрых существах и стремились как бы подчинить их себе, задобрить».

Судя по этим двум примерам, формулировки оказались неудачными. Учитель предложил попробовать сформулировать основную мысль (озаглавить отрывок, дать первый пункт плана) всем вместе. Он разделил классную доску на четыре части (см. табл. на стр. 139). Три ученика написали варианты заголовков первого пункта плана. (Четвертая часть доски остается пока свободной.)

Человек боялся грозных сил природы

Люди думали о мире как о таинственных злых и добрых существах и стремились как бы подчинить их себе, задобрить

Боязнь людей явлений мира

Запись трех вариантов первого пункта плана дает учащимся возможность выбрать из них наиболее удачный по содержанию и стилю. Ученики отмечают, что более приемлема формулировка, данная первым учеником. Второй вариант отвергается ими, так как в нем отражена не основная мысль, а одно из положений, раскрывающих ее; кроме того, такая форма записи не соответствует требованиям, предъявленным к формулировкам пунктов плана. Они должны быть точными и сжатыми. Третий вариант, очевидно, правильно выражает основную мысль, но стилистически оформлен неверно.

С помощью учителя формулируется первый пункт плана: «Страх первобытного человека перед явлениями природы». Учитель записывает его на доске в графе, оставшейся свободной. Он предлагает посмотреть, как в тексте учебника раскрывается это основное положение.

Ученики. Человек боялся грозных сил природы: грома, молнии, пожара, ветра. Мир для него был населен добрыми и злыми духами. Он их считал сверхъестественными существами... и очень боялся. Различными заклинаниями и приношениями надеялся задобрить их, расположить в свою пользу.

Учитель. Давайте общими усилиями сформулируем и запишем эти мысли в виде подпунктов плана¹.

Запись принимает следующий вид.

1. Страх первобытного человека перед явлениями природы:

- 1) боязнь грома, молнии, пожара и т. п.;
- 2) представление о естественных явлениях, как о сверхъестественных существах;
- 3) стремление расположить к себе эти «сверхъестественные существа».

Учитель предлагает одному из учеников зачитать вслух окончательную формулировку первого пункта плана — первое основное положение статьи и его раскрытие. Затем учащиеся повторяют, как и в какой последо-

¹ Основные пункты плана обозначены римскими цифрами, а подпункты — арабскими.

вательности нужно работать, чтобы правильно составить сложный план.

Работа, начатая в классе, продолжается дома, ученики самостоятельно составляют сложный план до конца раздела.

На следующем уроке, после проверки планов у нескольких учеников, учитель ставит еще раз вопрос: «Так в результате чего же возникла религия?» Уточняя ответы учащихся, он подчеркивает, что религия — следствие отсутствия у первобытного человека необходимых знаний и опыта, бессилie перед окружающим миром, фантастическое восприятие его.

При изучении рабовладельческого строя учащиеся опытного класса частично изучают новый материал самостоятельно (некоторые вопросы о причинах распада первобытного строя), а в контрольном классе весь материал объясняет учитель.

Учащиеся VIII «а» класса выполняют следующее задание: «Самостоятельно составить сложный план к первому разделу («Распад первобытнообщинного строя и развитие рабства на юге Закавказья») и сделать вывод». Времени на эту работу отводится 20 минут.

Анализ работ показал, что учащиеся еще испытывают значительные затруднения в составлении сложного плана. Главные затруднения: неумение логически разделить текст, найти основные мысли, сделать выводы. Несмотря на то что текст по объему был невелик, большинство не уложилось в указанное время.

Наряду с проверкой работ всех учащихся мы провели углубленный анализ нескольких работ, с целью выяснить, насколько продвинулись их авторы в овладении указанным умением.

Одна из учениц в первой работе (от 3 сентября 1959 г.) с заданием не справилась совсем — не сумела составить сложный план. Во второй работе имеются попытки составить сложный план, но ученица все еще не умеет правильно выделять основные мысли.

Ученик в первой работе не смог составить сложный план, дал простой. Во второй — дал два пункта сложного плана и очень дробные подпункты.

Проверку умения составлять сложный план мы провели по истечении четырех уроков, потому что в методической литературе и среди учителей есть высказывания,

будто достаточно провести 2—4 урока, посвященных показу составления сложного плана, как учащиеся вполне овладевают данным умением. На самом деле это не так. Понадобилась длительная практика, чтобы научить учащихся выполнять работу подобного рода.

По окончании изучения темы «Рабовладельческий строй» в обоих классах была проведена контрольная работа. Ученики должны были составить сложный план по теме «Возникновение рабовладельческого государства», дать краткое описание процесса возникновения государства и показать на примерах из истории рабовладельческих государств, находившихся на территории нашей страны, что рабовладельческий строй, по сравнению с первобытнообщинным строем, являлся шагом вперед.

В опытном классе хорошо справились с заданием 50% учащихся; удовлетворительно — 40%; не справились — 10%. В контрольном — хорошо справились 20% учащихся, удовлетворительно — 50%, не справились — 30%.

Удовлетворительное выполнение задания означало, что ученик хотя и отразил основные этапы возникновения рабовладельческого государства, но допустил некоторые пропуски, не подтвердил конкретным историческим материалом положение о прогрессивности рабовладельческого строя.

В опытном классе правильно составили сложный план около 70% учащихся, в контрольном — лишь 10%.

Рассмотрим работы ученика со средней успеваемостью из опытного класса и сильной ученицы из контрольного.

Ученик дал сложный план (правда, неполный и с некоторыми неточностями), осветил все основные этапы процесса возникновения рабовладельческого государства, сделал вывод и подтвердил его конкретным историческим материалом.

Излагая процесс возникновения рабовладельческого государства, ученица не отметила таких основных вех, как усовершенствование орудий труда, появление частной собственности; не назвала задач государства; положение о прогрессивности рабовладельческого строя не было подтверждено у нее фактическим материалом. Составив простой (к тому же неполный) план, она не написала вывода.

Включение в ткань уроков самостоятельной работы учащихся с книгой вело к повышению качества ответов у всех учащихся опытного класса. Задания на составление сложного плана, вводимые в ткань последующих уроков, постепенно усложнялись. На одном из уроков учащиеся прослушали лекцию учителя о культуре феодальных княжеств XI—XIII вв. На дом они получили следующее задание: «Подготовиться к выступлению по данной теме, используя материал лекции учителя, двух параграфов учебника (стр. 61 и 67) и текст газетной статьи «Древний русский замок»¹; составить план сообщения».

Газетная статья в данном случае была привлечена потому, что в ней содержались богатые фактические данные, свидетельствующие о высоком уровне самобытной культуры Древней Руси. Работа над этим текстом создавала благоприятные условия для совершенствования умения планировать материал и отбирать факты для подтверждения вывода, доказательства.

На следующем уроке вызванный ученик сделал сообщение, пользуясь составленным дома планом. Класс следил за его рассказом по своим планам. Ученики знали, что кто-то из них по окончании ответа товарища должен будет дать свои замечания.

Рассказывая на последующем уроке о завоеваниях монголов, учитель дает учащимся задание: «Подобрать из романа В. Яна «Чингис-хан» фактический материал в подтверждение жестокости завоевателей по отношению к завоеванному населению, в подтверждение несправедливого характера этих войн; повторить повесть об Евпатии Коловрате (из курса литературы); составить план своего рассказа о героических подвигах русского народа».

Разнообразя работу по составлению сложных планов, учитель вводит задания, предусматривающие переработку простого плана в сложный (сначала по материалу учебника, потом — по рассказу учителя).

Покажем, как было организовано изучение нового материала на тему «Героическая борьба русского народа

¹ «Вечерняя Москва» от 26 сентября 1959 г. В статье дается описание археологических раскопок, проводимых в г. Любиче акад. Б. Рыбаковым, в Новгороде — проф. А. Арциховским.

с монголо-татарским нашествием». Учитель заранее пишет на доске план объяснения нового материала.

1) Нашествие Батые на Европу.

2) Героическое сопротивление русского народа.

3) Русский народ спас Западную Европу от монголо-татарского ига.

Учитель. На доске записаны основные положения нового материала. Первый вопрос, над которым мы будем сейчас работать, — «Нашествие Батые на Восточную Европу». Запишем этот пункт. Ваша задача: внимательно слушая мой рассказ, записывать основные положения.

Дойдя в своем повествовании до осады Рязани, учитель предлагает учащимся самостоятельно поработать над отрывком из исторического романа В. Яна «Батый». (Каждый ученик получает отпечатанный на машинке текст отрывка.) Насыщенный фактическим материалом, этот отрывок помогает учащимся более ярко представить героическое поведение русских людей в момент смертельной опасности, которой подвергалось отечество.

На основании рассказа учителя, материала учебника, дополнительной литературы (отрывка) учащиеся должны были составить план ответа по второму пункту «Героическое сопротивление русского народа».

На уроке, посвященном объединению русских земель вокруг Москвы, вопрос об экономических предпосылках объединения Руси изучается путем самостоятельной работы учащихся с учебником. Задание было такое: «Прочитать первый раздел § 22 «Экономические предпосылки объединения Северо-Восточной Руси» (стр. 85—86); составить план в форме вопросов, отразив только основные положения, и записать их на левой части листа, а на правой — ответы, содержащие фактический материал».

Времени на задание было дано 10 минут, многие окончили работу через 8 минут.

Приведем для примера одну из работ.

Вопросы

1) В чем выражается подъем сельского хозяйства?

Факты

1) Расширение посевных площадей; наряду с зерновыми распространялись технические культуры; развитие огородничества и садоводства; трехпольная система; улучшение и создание новых сельскохозяйственных орудий

2) Как происходило развитие городов?

3) Как развивалась торговля?

2) Улучшение городского строительства: кремль, торг, посад, вторые укрепления, слободы.

3) Города становятся центрами сбыта ремесленных и сельскохозяйственных продуктов.

Следующие два вопроса по новому материалу («Роль Москвы в объединении Руси». «Политика Ивана Калиты») излагает учитель. Учащиеся получают задание: «На левой части листа записать план рассказа учителя (основные положения), а дома отобрать фактический материал из учебника и записать его на правой части листа».

На следующем уроке рассказ учителя о Куликовской битве предваряется заданием для учащихся: «На основании объяснения учителя сделать вывод об историческом значении Куликовской битвы, обосновать вывод фактическим материалом».

Итоговый урок по теме был построен следующим образом.

Учитель сообщил цель урока: «Сегодня мы с вами подведем итог нашей работы по теме «Борьба русского народа за свою независимость в XIII—XIV вв.». Одновременно проверим, как мы овладели умениями самостоятельной работы с книгой».

Задание: «а) Показать значение борьбы русского народа с иноземными завоевателями в XIII—XIV вв. (в форме вывода). б) Подтвердить фактическим материалом (в форме сложного плана) положение о патриотизме и мужестве русского народа»¹.

Работа выполнялась в письменном виде в течение урока. Учащиеся должны были восстановить в памяти весь пройденный материал не только в объеме, изложенном в учебнике и по рассказам учителя, но и вспомнить специальные сообщения учащихся, результаты самостоятельной работы с разнообразными текстами по истории из дополнительной литературы.

Результаты письменной работы учащихся опытного класса оценивались в двух аспектах: качество знаний и качество умений самостоятельной работы с книгой.

¹ В контрольном классе учащиеся могли давать ответы в форме свободного изложения.

В контрольном классе отметки за качество не сообщались и в журнале не фиксировались.

Хорошее и отличное знание материала в опытном классе показали 20 человек, в контрольном — 9; учащихся с неудовлетворительными знаниями в опытном классе нет, в контрольном — 4 человека. Нужно заметить, что задание для учащихся было очень сложным. План и выводы по теме они должны были написать на основании изучения нескольких источников.

Чтобы можно было составить представление о приобретенном умении работать самостоятельно, приводим работу средне успевающего ученика опытного класса. Он подтверждает положение о патриотизме и мужестве русского народа фактическим материалом, изложенным в форме сложного плана. Приводим этот план.

1. Патриотизм и мужество русского народа в борьбе с иноземными захватчиками.

- 1) Храбрость русских воинов на реке Неве (1240 г.):
 - а) храбрость дружинника Гаврилы Олексича,
 - б) отвага новгородца Миши со своими товарищами,
 - в) храбрость дружинника Саввы,
 - г) полководческое искусство Александра Невского.
- 2) Героиизм русского народа во время Куликовской битвы (1380 г.):
 - а) мужество крестьян и ремесленников,
 - б) отвага засадного русского полка,
 - в) полководческое искусство Дмитрия Донского...

Как видим, план отражает все наиболее важное в теме, в нем хорошо выдержана логическая последовательность, и он хорошо оформлен внешне.

В дальнейшем учащиеся продолжали упражняться в составлении сложных планов по другим темам. Уровень их достижений в овладении этим умением показывает работа, оцененная баллом «4». Тема ее — «Героическая борьба русского народа с монголо-татарским нашествием».

План

1. Поход Батюя на Восточную Европу.

- 1) Осада Рязани:
 - а) укрепление города рязанцами;
 - б) мужество защитников;
 - в) Евпатий Коловрат — рязанский богатырь.
- 2) Завоевание Владимирского княжества:
 - а) яростное сопротивление населения города Владимира;
 - б) разрушение 14 городов;
 - в) битва при Сити.

- 3) Мужество защитников Козельска.
- 4) Сожжение Переяславля и Чернигова.
- 5) Героическая оборона Киева.
- 6) Восстания против монгольских феодалов.

II. Куликовская битва (1380 г.).

- 1) Призыв князя Дмитрия.
- 2) Храбрость русской разведки.
- 3) Совет князей и переправа через Дон.
- 4) Боевой порядок русского войска.
- 5) Начало битвы.
- 6) Стойкость и мужество крестьян и ремесленников.
- 7) Полководческий талант Дмитрия Донского.
- 8) Побег Мамай.

III. Свержение русским народом монголо-татарского ига.

- 1) Поход хана Ахмата.
- 2) Сложное положение Русского государства к началу XV в.
- 3) Упрочение положения Москвы к осени 1480 г.
- 4) Подготовка русских войск к сражению.
- 5) Отступление Ахмата.
- 6) Падение Золотой Орды.

Вывод: В первой половине XIII в. монголы под предводительством Батыея напали на раздробленное Русское государство и, несмотря на необычайную стойкость и мужество русского народа, захватили его. Через столетие с лишним, в 1380 г., героическим трудом крестьян и ремесленников была подготовлена и под руководством талантливого полководца Дмитрия Донского организована победа на Куликовом поле, которая сильно расшатала монголо-татарское иго, но полностью сбросить его не смогла из-за раздробленности Русского государства. Только к концу XV в., когда монгольское государство переживало период феодальной раздробленности, Русь, собрав все силы, смогла, наконец, скинуть с себя это ненавистное иго благодаря необыкновенному мужеству и героизму простых русских людей.

Следует отметить сложность данного задания: нужно было спланировать материал, охватывающий значительный период времени (1223—1480 гг.). Материал в учебнике изложен в нескольких местах; необходимо было отобрать только тот, который требовался для раскрытия данной темы; следовало привлечь не только материал учебника, но и вспомнить объяснения учителя, дополнительную литературу.

С этим заданием не справились в классе только 2 человека. Причиной этого в одном случае послужил длительный пропуск уроков из-за болезни, в другом — очень замедленный темп развития ученицы.

Интересно проследить формирование умений у отдельных учеников. Ученица VII класса училась посред-

ственно. К концу обучения в VII классе, получив задание составить сложный план к одному из разделов учебника истории и написать вывод для основных пунктов плана, она просто взяла подзаголовки, данные в учебнике, а для подпунктов произвела дробное деление. В начале обучения в VIII классе эта ученица получила такое задание: «Составить сложный план к разделу учебника «Овладение огнем и развитие охоты». Вместо трех основных положений, содержащихся в статье, она выделила два; первый пункт раскрыла неполно, второй только назвала; стилистически употребляла неправильные формулировки, например: «Получение огня от влияния природы (молния)». Через неделю после этого задания она работала над другим: «Составить сложный план к разделу § 4 «Распад первобытнообщинного строя и развитие рабства на юге Закавказья» и сделать вывод». Основные мысли раздела учебника ею были выделены правильно; с выводом же она не справилась. После анализа ее работы в классе девочка выполнила это задание вновь. Но опять не справилась с выводом. Еще через неделю она составляла сложный план по теме «Возникновение рабовладельческого государства». Из трех основных положений она правильно выделила и сформулировала два, третье дала в неточной формулировке. В работе от 26 сентября 1959 г. ученице следовало доказать прогрессивность рабовладельческого строя по сравнению с первобытнообщинным и феодального — по сравнению с рабовладельческим. Что она делает? Просто говорит об этом, но не подтверждает свои положения историческими фактами.

3 октября 1959 г. девочка должна была на основании исторического документа (текста «Русской Правды») доказать, что данный свод правил содействовал укреплению феодального строя в Киевском государстве. С заданием она не справилась, не сумела систематизировать статьи и сделать обобщение, хотя правильно указала, что «Русская Правда» заставляла смердов и холопов повиноваться господам. И только через два месяца после начала организации работы по формированию умения составлять сложный план ученица удовлетворительно выполнила такую работу по целой теме («Героическая борьба русского народа с монголо-татарским нашествием»), она составила план с тройным делением. Опреде-

ляя свое отношение к самостоятельной работе с книгой на уроках истории, ученица писала: «Самостоятельная работа с документом интересна, она помогает лучше запомнить материал. Но на самостоятельную работу дается слишком мало времени».

Итак, обучение составлять сложный план на уроках в течение месяца, не выработало умения действовать самостоятельно. Этот срок недостаточен для учеников среднего (и ниже среднего) уровня развития. Считаясь с уровнем развития разных учеников, надо индивидуализировать задания и либо сокращать объем, либо давать больше времени на выполнение самостоятельной работы.

К концу первого полугодия 1959/60 учебного года ученики опытного VIII «а» класса по нашей просьбе написали о своем отношении к самостоятельной работе, проводимой на уроках истории. В своих высказываниях, абсолютно откровенных (мы разрешали не подписывать фамилий), учащиеся отмечали не только положительные, но и отрицательные моменты; указывали на трудности и высказывали собственные пожелания.

Что же положительного увидели сами восьмиклассники в новой организации их учебной деятельности? Они отмечают, что такая самостоятельная работа учит кратко излагать мысли, логично рассуждать, вдумываться в рассказ учителя, в содержание учебника, развивает сообразительность.

«Когда мы сами составляем план, выделяем основные положения, делаем не книжные, а собственные выводы, то это облегчает понимание, усвоение и запоминание изучаемого материала».

«Такая организация работы заставляет внимательнее относиться к истории, основательнее учить уроки и надолго запоминать материал. А в VII классе учили время от времени и через неделю все забывали».

«Благодаря самостоятельной работе планы и выводы легко запоминаются и надолго; все эти мысли как бы фотографируются в памяти».

«Такая самостоятельная работа развивает память и помогает ей. Раньше учим историю во втором полугодии, а что прошли в первом забыли. Сейчас же, если и забудешь, то можно просмотреть свои планы и все вспомнить».

«Теперь, если нужно повторить пройденное, можно посмотреть в тетрадь. Вот, когда я готовила сегодняшний урок (повторить материал 23-го параграфа), посмотрела в свою тетрадь, где записаны выводы и фактический материал из рассказа учителя и учебника, и чтобы все вспомнить, мне потребовалось буквально около 10 минут».

«Умение составлять сложный план очень помогает в изучении материала. Мне очень нравится такой способ учения, он помогает в течение долгого времени помнить материал. При помощи его можно вспомнить пройденный материал без книги, а также легче учить домашние задания, отвечая на пункты плана. Такой способ работы изучения материала наиболее лучший и рациональный».

«Составлять планы, конечно, нелегко. У меня когда-то мелькала мысль, чтобы этого больше не было. Но, подумав, я сказала самой себе: «Что тогда я буду знать?» И ответила: «Ничего. Не сумею самостоятельно изучать новый материал по книге». Я поняла, что это очень важно и нужно».

«Мне нравится, что на уроке мы самостоятельно должны отобрать основные мысли и подобрать к ним второстепенные, подтвердить выводы фактами, быстро продумать материал и поднять руку. Это интересно. Дома уже остается только вспомнить».

«Интересно то, что в этой работе чувствуешь себя самостоятельной. На уроках истории я научилась, хотя еще не совсем хорошо, самостоятельно работать с книгой. Это мне помогает при подготовке устных предметов».

«В самостоятельной работе нравится и то, что она помогает развивать собственное мышление, чем сильно отличается от старого метода, где подготовка урока состояла из выучивания отдельного отрывка».

«При самостоятельной работе я убеждаюсь, насколько я силен в этом материале, и это мне очень нравится».

Некоторые ученики чистосердечно признаются, что самостоятельная работа им сначала не нравилась; вызывал трудности резкий переход к самостоятельному изложению своих мыслей. Но после изучения таким способом нескольких тем эта работа заинтересовала; некоторые даже по своей инициативе стали знакомиться с записями своих товарищей.

Другие подтверждают положение о том, что подобная организация учебного труда на уроках истории помогает им в изучении и других предметов, работе на других уроках.

«Когда я составляю план, мне гораздо легче учить уроки по всем предметам».

«Составление сложных планов помогает при письме сочинений, при рассказе на всех уроках; получается правильный стройный ответ. Умения, полученные во время самостоятельной работы на уроках истории, очень нужны по другим предметам, в частности по литературе».

«И уже невольно при выполнении домашнего задания не только по истории, но и по другим устным предметам, как, например, география, в уме составляешь план. Это очень помогает и при ответе у доски».

«Эта работа дает нам много нового. Мы научились самостоятельно работать не только по истории, но и с учебниками по другим предметам используем эти умения».

Многие восьмиклассники говорят, что только теперь они научились работать с учебником. Одна из слабоуспевающих учениц пишет.

Самостоятельная работа помогает мне выяснить отдельные вопросы. Например, нужно было раскрыть процесс образования государства. Этого материала целиком отдельно нет ни в одном параграфе учебника. А выполнение самостоятельной работы по этому заданию помогло мне основные положения многих параграфов, относящихся к этому вопросу, объединить в одно целое. Хотя я не справилась с этой работой, но после анализа и разбора ошибок в классе теперь знаю, как ответить на такой вопрос.

Учащиеся отмечают, что при такой организации изучения нового материала им легче готовить домашние задания.

«Нравится мне в самостоятельной работе и то, что дома легче учить уроки, не надо по часу сидеть над книгой, как раньше».

«В классе приходится много работать, зато дома иногда делать почти нечего, так как все запоминается на уроке».

Несколько человек увидели пользу самостоятельной работы с книгой не только для настоящего времени, но и необходимость овладения определенными умениями самостоятельного приобретения знаний для будущего.

«Составление планов (и тезисов) поможет нам в составлении конспектов, которые нужны будут в дальнейшем, при учении в вузах».

«Хорошо, что на уроках истории мы самостоятельно усваиваем новый материал. Это пригодится и при поступлении в институт».

Были в этом классе три ученика, которым самостоятельная работа не нравилась.

«Мне ничего не нравится в самостоятельной работе, не люблю составлять планы. Это скучно и требует много умственного труда, интересного в этом мало».

«Делать выводы скучно и неинтересно, составление планов не увлекает».

Однако более 90% учащихся опытного класса относились к работе серьезно, с чувством большой ответственности. Полюбив самостоятельную работу, отмечая в ней положительные стороны, они стремились к тому, чтобы сделать ее более продуктивной, устранить некоторые трудности. Они высказали свои пожелания об улучшении процесса формирования умений самостоятельной работы с книгой. Каков характер затруднений, возникших у них в ходе выполнения самостоятельных работ? Об этом тоже пишут сами ученики.

«Трудно выделять основные положения, основные мысли; делать выводы по большой теме; сначала трудно было вообще привыкнуть к самостоятельной работе; плохо, что не умеем быстро записывать в тетрадях, поэтому написание плана отнимает много времени».

«Бывают затруднительные моменты, не сразу приходят в голову правильные мысли. Но я думаю, что это только сначала, так как раньше мы ведь сами не составляли сложных планов, выводов и др.».

«Хочется, чтобы по всем предметам (устным) преподавание велось таким же образом. Только надо начинать учить так постепенно, с младших классов. А то сейчас работать труднее по сравнению с тем, если бы мы были знакомы с этой работой с самого начала учения».

«Моим пожеланием является то, что надо, чтобы во всех классах, во всех школах и на всех уроках было больше такой самостоятельной работы», — заключает ученица К.

В первом полугодии мы научили всех учащихся VIII «а» класса умению составлять сложные планы по новому материалу делового характера. На это ушло около трех месяцев. В ходе опытной работы мы почувствовали необходимость повторения эксперимента с целью проверки методики формирования умений и подтверждения правильности наших выводов дополнительным экспериментальным материалом. В качестве опытного класса на второе полугодие 1959/60 учебного года был взят VIII «б». (В дальнейшем мы будем называть его вторым опытным классом.)

В опытной работе с VIII «а» классом было доказано, что организация обучения, предусматривающая систему методических приемов, обеспечивающих формирование умений в работе с книгой, повышает эффективность процесса обучения в целом: улучшает качество знаний учащихся, развивает их мышление, познавательные способности. Поэтому отпала потребность для сравнения знаний учащихся выделять специальный контрольный класс. Полученные результаты в работе со вторым опытным классом сравнивались с данными по первому опытному классу.

Мы поставили своей целью сделать более эффективным процесс формирования умений самостоятельной работы с книгой путем создания таких условий, которые помогли бы учащимся более наглядно представить себе объективную логику действий, необходимых для составления сложного плана, вывода, доказательства, тезиса, помогли бы почувствовать структуру печатного материала, который надо усваивать.

Мы не будем подробно описывать систему формирования умений в целом. Покажем лишь то новое, что было в работе со вторым опытным классом.

Формирование умения составлять сложный план учитель начал с того, что вместе с учащимися составил правила записи сложного плана.

«Бегло просмотрев текст первого отрывка, найди в нем основное положение».

«Сжато, точно, ясно, своими словами сформулируй это положение и запиши его, обозначив данный пункт римской цифрой».

«Внимательно вдумайся в смысл основного положения и посмотри, какие есть в данном отрывке важные мысли, факты, раскрывающие основное положение».

«Озаглавь и кратко запиши эти мысли и факты в виде подпунктов плана, обозначив их арабскими цифрами».

«Посмотри, нет ли в тексте раскрытия этих подпунктов. Если есть — запиши их, обозначив буквами со скобками (тройное деление)».

Как указывалось выше, в работе с учащимися второго опытного класса сохранялся ранее принятый нами порядок формирования умения составлять сложный план: проведение вводной беседы; обучение умению составлять сложный план на изученном ранее и на новом материале; включение специальных заданий обучающего характера в домашнюю работу с последующей подробной проверкой ее в классе; коллективное составление учащимися плана рассказа учителя; переработка простого плана учебника (а потом — рассказа учителя) в сложный план; составление плана по теме на основании объяснения учителя, материала учебника и дополнительной литературы; отбор фактического материала из учебника, документов, дополнительной литературы для подтверждения определенного положения, вывода; подготовка ответа на основные вопросы плана с привлечением фактического материала; составление сложных планов по материалу учебника литературы, газетной статьи, брошюры.

Через полтора месяца ученики второго опытного класса умели составить сложный план по статье учебника и по целой теме. Например, в результате изучения большой и очень ответственной темы «Французская революция XVIII в.» учащиеся должны были представить в виде сложного плана ответ на вопрос о главных силах революции. При соблюдении того же критерия оценок,

что и в первом контрольном классе, мы получили следующие данные: хорошо и отлично выполнили работу — 13 человек (52%); удовлетворительно — 10 человек (40%); неудовлетворительно — 2 человека (8%).

Приводим одну из ученических работ¹.

Сложный план

I. Роль народных масс в первый период французской революции.

1) Протест народа против намеченной королем расправы с парижанами.

2) Взятие Бастилии.

3) Подготовка населения Парижа к бою с королевскими войсками.

4) Возвращение короля из бегства под народным конвоем.

5) Вооружение народа Франции для защиты революции.

6) Свержение революционными массами монархии и крупной буржуазии.

II. Роль народа во втором периоде революции.

1) Разгром пруссаков революционными войсками при Вальми.

2) Казнь короля по требованию народа.

3) Требование народа об отмене феодальных повинностей.

4) Свержение народом жирондистов и установление революционно-демократической диктатуры якобинцев.

III. Народ в период третьего этапа революции.

1) Поддержка якобинцев народными массами.

2) Принятие закона о максимуме и революционном терроре по требованию народа.

3) Принятие закона о «подозрительных» по требованию масс.

4) Победа революционных войск на фронте.

5) Отделение якобинцев от народных масс привело их к разгрому.

Чтобы проверить прочность знаний по теме «Французская буржуазная революция XVIII в.» и определить умение составить сложный план, в классе была проведена через месяц письменная контрольная работа. От учащихся требовалось ответить на ряд вопросов по существу данного учебного материала и показать свое умение самостоятельно составлять сложные планы прочитанного.

Анализ этих работ показал: 57% учащихся второго

¹ Следует заметить, что у мальчика неустойчивое внимание, на уроках он часто отвлекался, занимался посторонними делами, плохо слушал рассказ учителя и ответы товарищей. Но как только он получил задание, сразу же начал работу с явным удовольствием, привлек различный печатный материал, одним из первых выполнил задания и показал умение самостоятельно работать с книгой.

опытного класса получили оценки «4» и «5», 39% — «3» (схематизм в изложении вопроса, односторонность его освещения, некоторые ошибочные положения, нарушение логической последовательности). Один ученик показал полное незнание материала. Все учащиеся в основном овладели умением составлять сложный план по новому печатному материалу: в этом отношении на «4» и «5» выполнили задание 64% учащихся, остальные получили оценку «3» (главный недостаток — пропуск некоторых важных деталей при раскрытии основных положений).

Через два месяца после начала проведения специальной работы по формированию умения составлять сложный план учащимся было дано новое задание: «На основании рассказа учителя и статьи учебника подготовить сообщения о биографии К. Маркса, составить развернутый план своего выступления».

Анализ данных работ показал, что логически правильно расчленили текст и выделили основные мысли 20 человек из 25 выполнявших задание; допустили незначительные отклонения в сторону излишнего дробления или сужения плана 5 человек.

Характерной, в смысле усвоения умения составлять сложный план по двум источникам, является работа ученика, который успевает по истории на «4» и «3».

I. Детство и юность К. Маркса.

1) Родина Маркса.

2) Годы учения:

а) блестящие способности;

б) получение степени доктора философии;

в) отсутствие возможности преподавать в университете.

II. Деятельность Маркса в «Рейнской газете».

1) Революционно-демократический характер деятельности.

2) Борьба против реакционных прусских порядков.

3) Идеи Маркса об уничтожении частной собственности путем революции.

4) Закрытие газеты.

III. Пребывание Маркса за границей.

1) Маркс в Париже:

а) изучение революционного прошлого Франции;

б) влияние революционного Парижа на деятельность Маркса.

2) Маркс — социалист.

3) Издание Марксом «Немецко-французских ежегодников», выдвижение идеи вооруженной борьбы пролетариата с капитализмом.

4) Дружба Маркса с Энгельсом.

Полученные нами данные привели нас к заключению, что примененный нами порядок обучения школьников

составлению сложного плана к прослушанному и прочитанному материалу дает положительный результат.

Формирование умения составлять тезисы. Уже в период систематической работы по формированию у учащихся умения составлять сложный план к различному материалу мы вводили в учебный процесс такие задания, как: доказать вывод фактическим материалом; доказать какое-либо положение путем логических рассуждений; отобрать фактический материал по определенному вопросу из рассказа учителя, учебника, дополнительной литературы. Все это готовило учащихся к овладению новым умением — составлять тезисы по прочитанному или прослушанному.

На уроке по теме «Экономическое и политическое развитие русских земель в конце XV — начале XVI вв.» учащиеся должны усвоить предпосылки политического объединения Руси к концу XV в. На этом новом материале учитель и начал обучение восьмиклассников умению составлять тезисы.

Как и перед началом работы по составлению сложных планов, он проводит специальную беседу, знакомит учащихся с новыми задачами, создавая условия для сознательного отношения к овладению новым умением.

Учитель. Вы успешно овладеваете одним из основных умений самостоятельной работы с книгой — составлением сложного плана. На собственной практике можно было убедиться в ценности и необходимости этого умения: сам процесс составления сложного плана заставляет глубоко вдумываться в изучаемый материал; облегчает его запоминание; служит большим подспорьем для припоминания изученного материала через некоторое время; помогает более полно, последовательно и точно изложить спланированный материал при устном выступлении. Сегодня мы переходим к работе по овладению новым умением — более сложным, чем составление плана, — умением составлять тезисы. Слово «тезис» — греческое; в переводе на русский язык оно означает «утверждение». Что значит составить, сформулировать тезис? Это значит дать сжатый ответ на вопрос плана и доказать, обосновать этот ответ. В чем заключается отличие тезиса от плана? Пункты плана являются лишь заглавиями отдельных частей статьи, которые только обозначают, называют основные положения, указывают, о чем говорится в данной статье. А тезисы вскрывают содержание статьи или ее части, показывают, о чем говорится здесь, причем делается это в форме утверждения или отрицания. Например, вы изучали вопрос о происхождении религии. В вашем плане есть такой пункт (делает запись на левой стороне доски): «В результате чего возникла религия?» или «Возникновение религии». Как ответить на этот вопрос?

1-й ученик. Возникновение религии связано с отсутствием

у человека нужных знаний об окружающем мире, о природе и стра-
хом перед ее явлениями, которые он считал сверхъестественными
силами.

Учитель. Это и есть тезис; сформулируем его более точно
и сжато, потом запишем на правой стороне доски. (Пишет.)

«Религия возникла в результате отсутствия необходимых
знаний у первобытного человека и его бессилия перед явле-
ниями природы».

Посмотрите внимательно на запись и скажите, в чем же отли-
чие тезиса от плана.

2-й ученик. В плане ставится вопрос или называется какой-
то пункт, а в тезисе есть ответ на этот вопрос.

Учитель. В чем же заключается процесс тезирования, как
правильно составить тезисы? Для этого необходимо следующее:
а) уметь составить план параграфа или статьи, обозначив заголов-
ками логически законченные части текста; б) уметь раскрыть каж-
дый заголовок плана в форме кратко выраженного основного со-
держания данной части; в) уметь доказать основные положения
(тезисы) фактическим материалом. В выполнении каждого из этих
умений мы с вами упражнялись. Следовательно, все необходимые
данные для выполнения заданий по составлению тезисов у вас есть.
Задача состоит в том, чтобы как следует отработать эти умения,
овладеть ими хорошо. Сейчас мы будем работать над составлением
тезисов по статье «Экономическое и политическое развитие русских
земель в конце XV в. и первой половине XVI». Первое, что мы дол-
жны сделать, — составить план, отражающий только основные поло-
жения статьи. Прочитайте в учебнике статью «Развитие барщинно-
крепостнической системы хозяйства» (стр. 102—104) и отметьте
основные мысли, подумайте, как их озаглавить. (Выполнение этой
части задания занимает у учащихся 8 минут; через 5 минут к от-
вету готовы 7 человек — 22% класса.) Сформулируем устно пункты
плана в форме вопросительных предложений.

1-я ученица. 1) Зарождение капиталистического производства
в Западной Европе.

2) Рост феодального землевладения и укрепление феодальных
отношений в России.

3) Укрепление в России барщинно-крепостнического хозяйства.

2-я ученица. Нужно указать причины отставания Руси от
Западной Европы и дать формулировки пунктов плана не в виде
назывных предложений, а в виде вопросительных. Так требовало
задание.

Отбираются и записываются более удачные формулировки, до-
ска разделена на 3 части.

План

Тезисы

Обоснование

1) В чем состояло отличие эконо-
мического развития Руси от стран
Западной Европы в XV—XVI вв.?

2) Чем объясняется отставание
экономики русских земель от передо-
вых государств Западной Европы?

3) В чем выразилось укрепление
барщинно-крепостнической
системы хозяйства?

Учитель. Теперь попробуйте дать обобщенный ответ на эти вопросы, т. е. сформулируйте вывод, который отразил бы основные положения темы.

3-я ученица. В то время, как в Западной Европе образуются централизованные монархии, на Руси вследствие монголо-татарского ига укрепляется феодальный строй.

По окончании устной коллективной работы над тезисом на средней части доски делается запись.

В отличие от экономического и политического развития передовых стран Западной Европы, где в XV—XVI вв. зарождается капитализм и образуются централизованные монархии, отмечается отставание экономического развития русских земель как результат монголо-татарского ига и феодальных усобиц, укрепления барщинно-крепостнической системы хозяйства, что вело к господству натурального хозяйства, закреплению крестьян и низкому уровню сельскохозяйственной техники.

Учитель предлагает обосновать, доказать этот тезис фактическим материалом, в результате отбора которого появляется следующая запись на доске.

Обоснование

Европа. В Нидерландах и Голландии — ростки капиталистического производства. Англия, Франция, Испания — централизованные государства.

Русь. Тяжесть монголо-татарского ига (набеги, дань) и междоусобиц (разорение хозяйства, отсутствие экономических связей, единства для отпора врагам). Укрепление феодального землевладения: наряду с боярскими и монастырскими вотчинами — поместное землевладение.

Далее учитель предлагает учащимся восстановить в памяти процесс составления тезисов. Ученица начинает: «Нужно сначала составить план основных положений статьи; затем дать общий ответ на некоторые основные вопросы; потом обосновать это фактическим материалом». Другие ученики продолжают ее рассуждение.

Одновременно с записью учителя на доске учащиеся производят записи в своих тетрадях. После выяснения одной из главных причин необходимости политического объединения Руси и формулировки тезиса учащиеся самостоятельно продолжают работу над вторым тезисом. («Рост ремесленного производства и торговли»). На следующем уроке учитель проверяет, как учащиеся представляют себе процесс составления тезисов.

Приведем выдержку из этой беседы.

Учитель. Что такое тезис?

1-й ученик. Тезис — это ответ на вопрос с приведением доказательства.

1-я ученица. Это — утверждение о чем-либо.

2-й ученик. Тезисы — это ответы на пункты плана и раскрытие их.

Учитель. В чем состоит отличие тезиса от плана по содержанию, назначению, внешней форме?

2-я ученица. План только называет вопрос, а тезис раскрывает его.

3-й ученик. План только указывает основные мысли, а тезисы раскрывают их.

3-я ученица. План может помочь только через короткое время восстановить изученное, а тезисы через большой промежуток времени помогают восстановить основное содержание.

4-й ученик. В плане есть несколько основных мыслей, а в тезисе они объединены в один общий вывод.

Учитель. Какие действия необходимы для того, чтобы правильно составить тезис?

5-й ученик. Нужно прочитать текст, составить план по основным положениям, сделать вывод, доказать его фактическим материалом или рассуждениями.

Учитель предлагает учащимся вспомнить предпосылки политического объединения Руси к концу XV в.

6-й ученик (зачитывает составленный им план).

1) Развитие ремесел, промыслов, техники.

2) Развитие внутренней и внешней торговли.

3) Рост экономических связей.

В соответствии с этим планом формулируется тезис: «В XV—XVI вв. на Руси происходит дальнейшее развитие техники, ремесла, расширение внутренней и внешней торговли. Это ведет к подъему экономики, так как отдельные земли связываются друг с другом».

Ученики (дополняют тезис). Феодалы мешали развитию ремесла и торговли. Ремесленники и торговцы стремились к объединению государства (дают формулировки обоснования). В XVI веке применяется водяной двигатель в суконном деле, в ремесленном производстве; стало развиваться ремесло, в Москве возникает Пушечный двор; купцы привозили продукты из разных областей: с севера — рыбу, зверей; с юга — хлеб; торговали с иноземными государствами: с Малой Азией, Ираном, Сирией, с Закавказьем, Средней Азией и другими странами Востока. Афанасий Никитин совершил путешествие в Индию с торговыми целями; торговле препятствовали бесконечные феодалы усабицы, отсутствие единой системы денег, мер, весов (запись на доске и в тетрадях учеников).

Учитель. Чем еще диктовалась необходимость политического объединения русских земель?

Ученик. Нужно было дать отпор захватчикам.

Учитель. Правильно, необходимостью внешней обороны. Попробуйте сформулировать это положение в виде тезиса. Что для этого нужно сделать, вы теперь уже знаете сами.

Через 7 минут задание выполнили 25% учащихся, через 9 минут — 60%; через 12 — почти все.

Учитель дает учащимся возможность просмотреть их записи,

затем вызывает нескольких учеников для ответов на вопросы об экономическом и политическом развитии русских земель к концу XV в. Дома учащимся остается лишь вспомнить материал, пользуясь записями в тетрадях, так как в основном он был усвоен на уроке.

Учитель систематически вводит в ткань последующих уроков задания, помогающие совершенствовать умение составлять тезисы.

Проследим ход урока по теме «Экономический подъем и политическое укрепление Русского государства в XVI в.» В плане урока были отмечены следующие задачи: показать сложность и серьезность внутреннего и внешнего положения Русского государства в изучаемый период; проследить изменения в области экономики; вскрыть причины и смысл реформ 50-х годов XVI в. В целях привития учащимся умения самостоятельно работать с книгой были намечены следующие задания: выделить основные положения, содержащиеся в новом материале учебника, и продумать доказательства, сформулировать тезисы и обосновать их; самостоятельно выделить основные мысли в предложенном историческом документе; составить сложный план своего ответа.

Урок начался со вступительного слова учителя, в котором он дал характеристику внешнего и внутреннего положения Русского государства в данный исторический период. О том, как происходило экономическое развитие России в XVI в., учащиеся должны узнать из учебника, самостоятельно изучив соответствующий его раздел. Они должны отметить, по каким линиям развивалась экономика Русского государства; подобрать доказательства в подтверждение основных положений; использовать в ответе материал рисунков на стр. 118 и 119.

Выполнение задания учитель проверяет в процессе беседы.

Учитель. Какие стороны развития экономики Русского государства в XVI веке вы отметили?

1-й ученик. Развитие сельского хозяйства, ремесла, торговли.

Учитель. Докажите, что в это время на Руси действительно происходит некоторый подъем сельского хозяйства.

2-й ученик. В XVI веке под пашни было поднято много целины в пригородах; земледелие распространилось на северные и южные районы, где раньше им не занимались.

Учитель. На основании чего вы утверждаете, что в XVI веке достигнуты большие успехи в области ремесла?

3-й ученик. Значительные успехи были достигнуты в обработке металлов, изготовлении оружия и орудий труда; небольшие

железоделательные предприятия возникали в разных местах страны. Развивалось легкое дело, возник московский Пушечный двор; замечательный русский мастер Андрей Чохов сделал «Царь-пушку». Насчитывалось свыше 200 видов городских ремесел. Росли города и увеличивалось посадское население, которое работало на рынок.

4-й ученик. На основании рисунка учебника можно сказать, что особого развития достигло производство оружия: изготовлялись стрелы, луки, сабли, бердыши и др.

Учитель. Что можно сказать относительно состояния торговли?

5-й ученик. Расширились торговые связи Москвы с русскими городами и иноземными странами: Англией, Голландией, в Москве был построен английский торговый двор.

Учитель. Итак, вы совершенно правильно отметили, что в XVI веке происходит подъем экономики в Русском государстве: развитие сельского хозяйства, ремесленного производства и торговли. В Москву тянутся обозы с хлебом. И вот для размола зерна в Москве и вокруг нее строятся много водяных мельниц. Посмотрите рисунок на странице 103. Вы видите, что за частоколом и сторожевыми башнями, на противоположном берегу реки Неглинной, стоят водяные мельницы, которые обслуживали хозяйства феодалов и купцов. Сила воды стала использоваться и для промышленных целей: при помощи ее приводится в движение молот дляковки железа; создавались железоплавильные заводы. Появляются и государственные предприятия по обработке металла: рудные, пушечные, оружейные, монеточеканные и др. Но главную роль по-прежнему играл труд ремесленников и крестьян. Вы правильно отметили, что в XVI веке насчитывается большое количество различных видов ремесла.

Учитель перечисляет занятия посадского населения города Можайска по данным писцовой книги и предлагает одному из учеников сформулировать устно, на основании изученного материала, тезис об экономическом развитии России в XVI в.

6-й ученик. В результате свержения монголо-татарского ига и объединения Русского государства в XVI веке происходит значительное развитие экономики страны: сельского хозяйства, ремесла, торговли. Но это приводит к резкому ухудшению положения народных масс, эксплуатация которых усиливается.

Учитель знакомит учеников с опасным и сложным внутренним положением страны. Он демонстрирует исторический документ — первую челобитную Ивана Пересветова. Из нее ученики узнают о требованиях дворян¹. Первый отрывок читает сам учитель.

Учитель. За что дворяне критикуют бояр?

1-я ученица. Бояре присягают государю, но не служат ему верно, изменяют. Царь дает им на откуп города и волости, а эти кормленщики обируют народ, сдирают с крестьян «шкуру» и сами богатеют.

Второй отрывок ученики читают сами: автор хвалит турецкого султана Махмета, давая тем самым в иносказательной форме совет Ивану IV, как устроить управление в Русском государстве.

¹ Все ученики получают тексты челобитной. Учитель комментирует слова, которые трудно понять учащимся.

Учитель. Как дворяне хотели бы изменить управление государством?

2-я ученица. Султан по всему царству разослал своих судей, он платит им жалованье из казны. Кто из судей нарушит свои обязанности — тому смерть за неверную службу государю. По этому образцу дворяне хотели организовать управление и в Русском государстве. (Ученики читают следующий отрывок.)

Учитель. Как, по мнению дворян, нужно организовать русское войско?

3-я ученица. Царь должен со всего государства собрать доход себе в казну и платить из казны жалованье воинам. Тех, кто будет хорошо воевать, надо возвышать и награждать, доверять им и приближать к царю, прислушиваться к их жалобам. Государь должен держать 20 тысяч стрельцов, чтобы укрепить границы с владениями крымского хана. Дворяне подчеркивают, что 20 тысяч таких стрельцов лучше 100 тысяч бояр.

Подводя итог самостоятельной работы учащихся с документом, учитель сжато излагает требования дворян и дает им оценку.

Преподаватели истории знают, что изучение реформ 50-х годов XVI в. вызывает у учащихся большие затруднения. Самостоятельная работа с целью формирования умения выделять основные мысли, содержащиеся в данном историческом документе, помогает учащимся проследить отражение требований дворян в существе реформ и сознательнее усвоить характер этих преобразований.

При изучении материала о присоединении Поволжья, Приуралья и Западной Сибири к России организуется самостоятельная работа с дополнительным историческим материалом — отрывком из «Истории о великом князе московском» А. Курбского. В процессе изучения раздела «Крестьянские войны и восстания угнетенных народов в XVII веке» вводятся задания, предусматривающие самостоятельную работу учащихся с учебником и историческим документом. Например, рассказав об экономическом и политическом положении России в конце XVI в. при Борисе Годунове, учитель дает задание: «По прослушании материала сформулировать тезис о положении крестьян к концу XVI века. Для этого по ходу рассказа учителя отобрать фактический материал». В результате беседы в классе устанавливаются причины поражения и историческое значение Крестьянской войны под предводительством Ивана Болотникова. На дом учитель дает задание составить на эту тему тезисы.

Изучение темы «Наступление польских и шведских феодалов на Русское государство» в значительной степени базируется на самостоятельной работе учащихся с историческими документами. Так, ученики самостоятельно изучают материал об осаде г. Смоленска польскими захватчиками. В итоге они формулируют тезис, характеризующий поведение жителей города во время осады, и подтверждают его фактическим материалом из «Послания смоленских воевод русскому царю».

Новый материал урока о восстании в Москве против интервентов весной 1611 г. учащиеся изучают дома самостоятельно по учебнику и документу, имея следующее задание: «На основании материала учебника и документа (каждый ученик получил текст) сформулировать тезис (с аргументацией) о роли народных масс в защите родины».

Аналогичное задание дается при изучении темы «Усиление крепостничества и самодержавия в России»: на основании рассказа учителя и самостоятельного изучения статей о крестьянах и разбойных делах из «Соборного уложения» царя Алексея Михайловича сформулировать тезис о положении крестьян к середине XVII в.

Приводим в качестве типичного примера ответ среднего ученика и дополнения к нему, сделанные другими учениками.

Ответ

Тезис. «К середине XVII века положение крестьян совершенно ухудшилось, произошло их окончательное закрепощение. Оно было узаконено в 1649 году «Соборным уложением».

Аргументация. «Был отменен Юрьев день. За беглых крестьян с незаконных хозяев брали штрафы. Беглых крестьян возвращали владельцам вместе с семьями и имуществом. Если крестьянин скажет, что он свободный, а на самом деле беглый, то его били кнутом на площади 3 дня, а затем сажали на год в тюрьму».

Дополнения

«Есть много статей о татях, разбойниках. А кто мог быть разбойником и почему? Потому что жизнь крестьянина становилась немислимой, очень тяжелой, голодной, собачьей».

«Таких разбойников (в кавычках), голодных и бездомных крестьян жестоко наказывали. За первую кражу сажали в тюрьму на 2 года и посылали в кандалах на тяжелые работы, а имущество отдавали тем, кто на них писал жалобу».

«За вторичную кражу, без убийств, пытали, били кнутом, отрезали правое ухо, сажали в тюрьму на 4 года и посылали в кандалах на государевы работы».

«Таких «разбойников» не только пытали, заковывали в кандалы и держали в тюрьмах, но и казнили, если они совершали более трех краж, убивали или выступали против церкви; имущество их всегда отдавали истамам».

Учитель. Вы подтвердили тезис о закреплении крестьян, об официальном оформлении крепостного права в России в середине XVII века. Но никто из вас не отметил на основании анализа «Соборного уложения» еще одно положение, вытекающее из статей, с которыми мы познакомились. Подумайте...

7-й ученик. Еще эти статьи говорят о том, что крестьяне в ответ на закрепощение выступали против своих угнетателей. Крестьян зверски наказывали за это, но они все же не смирились.

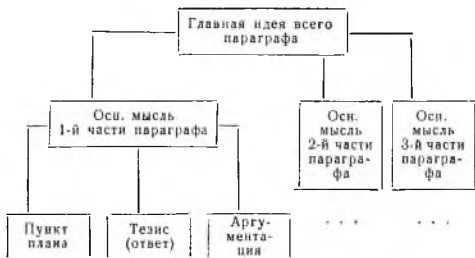
Приведенные примеры свидетельствуют о достижениях учащихся в овладении умением кратко формулировать основные положения и приводить доказательства в подтверждение этих положений.

Во втором опытном классе (VIII «б») обучение составлять тезисы предусматривало следующий порядок выполнения учащимися заданий: а) учитель сам формулирует тезис, а ученики должны аргументировать его на основании материала учебника; б) учащиеся самостоятельно составляют тезис в классе и дома по новому материалу учебника; в) учащиеся самостоятельно составляют тезис по рассказу учителя с дополнением фактических данных из учебника.

Самостоятельная работа с историческими документами предлагалась в таких заданиях: подготовить ответы на вопросы учителя, отражающие основные положения документа; отобрать фактический материал из документа для аргументации тезиса; по содержанию документа сформулировать тезис, составить тезисы по рассказу учителя и историческому документу. Далее учащиеся выполняли задания на формулирование тезиса с аргументацией на основании самостоятельного изучения определенного вопроса по учебнику и документу.

Применяли мы и такие приемы, которые помогали учащимся более наглядно представить процесс составления тезисов. При работе над составлением плана к параграфу учебника и тезисов мы пользовались схемой (см. стр. 164).

Восьмиклассники под руководством учителя, разбирая процесс своей работы над планом и тезисами по определенному материалу, формулируют и записывают следующие правила составления тезисов: «Чтобы правильно составить тезис деловой статьи, нужно: выделить



при чтении статьи основные мысли; сформулировать их в виде пунктов простого плана; на каждый пункт плана дать ответ, кратко формулирующий основное содержание данного положения; внимательно просмотреть отрывок статьи, заключающий основную мысль, и выписать те данные (фактический материал или рассуждения), которые помогают доказать, аргументировать правильность сформулированного тезиса; на основании последовательно сформулированных тезисов сделать вывод (заключение)».

Преподаватели средней школы знают, что учащиеся затрудняются делать выводы; очень часто ученические ответы не имеют логической законченности. Наши ученики практиковались в составлении выводов, понимая под выводом новое утверждение (или отрицание), вытекающее из основных положений статьи и раскрывающее ее главную идею. Вот как была организована, например, работа при изучении трудного программного материала по теме «Возникновение научного коммунизма».

Учитель. Сформулируйте тезисы по следующим вопросам: «В результате чего возник научный коммунизм?», «В чем заключалась основная идея научного коммунизма, провозглашенная Марксом?», «В чем главное отличие основных идей Маркса—Энгельса от учения социалистов-утопистов?»

Восьмиклассники вполне удовлетворительно справились с этим сложным заданием.

Перед нами одна из работ.

«Научный коммунизм возник в ходе классовой борьбы пролетариата с буржуазией.

Основная идея научного коммунизма заключается в том, что именно рабочий класс путем классовой борьбы, революции освобождает себя и всех трудящихся от ига эксплуатации капиталистов.

До Маркса и Энгельса социалисты были оторваны от народных масс и предлагали преобразовать общество путем пропаганды, стремились к примирению классов. А Маркс видел выход только в классовой борьбе.

Вывод. В результате классовой борьбы возник научный коммунизм, учение, резко отличающееся от учения социалистов-утопистов революционным направлением идей, главной из которых была идея о необходимости пролетарской революции для смены буржуазного строя социалистическим».

На выполнение задания было затрачено 15—17 минут.

Теперь учащиеся успешно пользуются приобретенными умениями. Они знают, как составить сложный план прочитанного, тезисы с приведением доказательства их правильности; формулируют общие выводы не только по материалу учебника, но также и по первоисточникам, при этом привлекают и исторические документы.

Умение самостоятельно работать с печатным материалом на уроках истории с успехом стало использоваться также при подготовке восьмиклассниками политических информаций.

В мае 1960 г. Азербайджанская Советская Социалистическая Республика отмечала свое 40-летие. Для проведения соответствующих политических информаций были выделены из восьмиклассников группы докладчиков.

Мы хотели проверить метод самостоятельной работы учащихся с исторической книгой на новом материале, т. е. на деловой статье общественно-политического характера.

Задание сформулировали так: по первому разделу доклада В. Ю. Ахундова «40 лет Азербайджанской ССР и Коммунистической партии Азербайджана» (газета «Правда» от 26 апреля 1960 г., № 117) составить сложный план, по второму разделу составить тезисы и сформулировать общий вывод. Практическая цель работы: подготовиться к выступлению с политической информацией.

Восьмиклассники удачно выступили перед учениками VI—VII классов. Это было отмечено и классными руководителями, где проводились информации, и учителем русского языка, который подчеркнул важность данной работы и в плане развития речи учащихся и в плане воспитания логики устных выступлений.

Мы проследили также и за тем, сумеют ли учащиеся перенести умения, приобретенные на материале истории, в работу по литературе. Восьмиклассникам давались задания на составление сложных планов и тезисов как к статьям из учебника по литературе, так и к литературно-критическим статьям. Они хорошо справлялись с этой работой.

Когда ученики перешли в девятый класс, мы в октябре (1960/61 года) проверили их умения самостоятельно составлять планы и тезисы по новому печатному материалу и убедились, что приобретенное в VIII классе не потеряно.

Приводим высказывания самих учащихся об их отношении к формированию умения составлять тезисы. Они представляют интерес.

Пишет ученица, успевающая по истории на «4» и «5». Прежде всего этот метод работы полезен и нужен сейчас и в дальнейшем... Материал усваивается хорошо. Например, в последней контрольной работе затруднений не встречалось совершенно... Мы научились из большого материала отбирать самое главное, что облегчает запоминание.

Некоторые ученики отмечают, что работа по составлению тезисов намного труднее подготовки сложных планов, но и значительно интереснее.

Сейчас мы составляем тезисы, приходится глубоко вдумываться в материал. Теперь история не пустячный для нас предмет, а серьезная работа мысли.

Ученик, в начале проявивший нежелание работать. Составление тезисов учит нас логически мыслить, а ведь для истории нужно научить нас мыслить последовательно, логически... Очень нужна аргументация к тезисам...

Почти все восьмиклассники отмечают, что умение составлять тезисы помогает им усваивать материал не только по истории, но и по другим предметам: по литературе, географии и даже по математике.

Формирование умений самостоятельной работы с книгой во внеурочное время. Работа, направленная на формирование у учащихся умений самостоятельно приобретать знания, должна занимать большое место не только на уроках, но и во внеклассной и внешкольной деятельности. Учащиеся восьмых классов, опережая наши планы, выразили желание организовать кружок, где можно было бы получать но-

вые, более глубокие знания по истории и самостоятельно работать с книгой.

Одну из целей нашего опыта мы видели в том, чтобы создать условия, способствующие подготовке учащихся к полноценному участию в общественной жизни. Постановка внеклассной работы как раз помогла нам в этом. Мы предполагали иметь немногочисленный состав членов кружка, причем из учащихся опытного класса. Но учащиеся из других восьмых классов установили свое членство явочным путем. Надо заметить, что ученики контрольного класса очень ревностно следили за работой своих товарищей из опытного класса и никак не хотели мириться с тем, что их не учат умениям самостоятельной работы с книгой (даже пытались «воздействовать» на нас через своих родителей).

На первом заседании (в конце ноября 1959 г.) кружковцы были ознакомлены с целями, задачами и направлением работы. Их внимание обращалось на то, что, получив самостоятельно новые знания из книг, они будут передавать эти знания ученикам пятых, sixth, седьмых классов и своим товарищам по классу, не состоящим в историческом кружке.

Наш кружок мы назвали «Библиофил».

В первом номере стенной газеты под этим же названием появилась заметка библиофилов о планах работы кружка: «На уроках истории мы научились самостоятельно работать с учебником, историческим документом, газетной статьей. Это очень необходимо в жизни: уметь самому получить новые знания из книги, не просто прочитать книгу, а сделать правильные записи — развернутый план, тезисы, выводы и т. д.

В кружке мы решили сначала изучить историю книги — важнейшего источника человеческих знаний, причем, изучить самостоятельно. Мы распределили между собой темы и готовим доклады, которые будут сделаны на специальном вечере.

Наши задачи заключаются не только в том, чтобы изучать исторический материал и научиться верно работать с книгой. Мы хотим научиться правильно выступать перед большим количеством людей, не только своих ребят, но и взрослых. Мы хотим участвовать в общественной жизни, передавать другим свои знания, полученные из книги.

У нас уже есть своя историческая библиотечка. Правда, книг пока что собрано мало, но мы надеемся, что все любители книг станут нашими читателями и внесут свой вклад.

Работа в организованном нами кружке протекала в различных формах. Кружковцы совершенствовали свои умения самостоятельно работать с книгой и приобретали

новые (знакомились с приемами пользования каталогами, словарями русского языка, иностранных слов, политическим, энциклопедическим; учились применять в своих выписках из прочитанного условную систему подчеркиваний и сокращений, правильно оформлять цитаты; составляли краткие рецензии на сообщения своих товарищей); активно участвовали в стенных газетах (учились правильно оформлять свои мысли в письменном виде, выступать перед читателями). Большой интерес члены кружка проявили к проведению экскурсий. Во время экскурсии в историческую библиотеку они попросили научить их заполнять требования на книги, пользоваться справочным аппаратом, получили ряд консультаций у дежурных педагогов и библиографов. Экскурсия в типографию помогла образованию наглядного представления о создании книги, воспитанию бережного отношения к ней.

Сильное впечатление на ребят произвела экскурсия в Библиотеку имени В. И. Ленина (о чем будет рассказано ниже). Эта экскурсия совпала по времени с 90-летием со дня рождения В. И. Ленина. В библиотеке, носящей его имя, члены нашего кружка прослушали весьма интересную лекцию на тему «В. И. Ленин о роли библиотеки в культурном строительстве».

Итак, деятельность членов кружка строилась таким образом, чтобы совершенствовать умения самостоятельной работы с книгой, готовиться к активному участию в общественной жизни, углублять знания (в данном случае по истории) и развивать познавательные способности.

Ни один из членов нашего кружка раньше не бывал ни в каких других библиотеках, кроме школьной и районной детской. Необходимо было познакомить их с большой библиотекой, с организацией работы в ней, пробудить желание быть активными ее читателями. Впечатления учащихся от посещения юношеского филиала исторической библиотеки ярко отразились в стенной газете кружка.

Ребята писали: «Впервые мы попали в такую огромную библиотеку, где около 2 миллионов книг и которая имеет 33 тысячи читателей, а в читальном зале могут заниматься сразу 300 человек. В этом здании (здание Исторического музея) и до революции находилась библиотека, которая пополнялась за счет пожертвованчй, подарков библиофилов, но ею пользовались лишь профессора, науч-

ные работники. В 1938 г. этот зал был передан в распоряжение юных читателей. Здесь имеются книги не только по истории человеческого общества, но и книги по истории искусства, техники, точных наук, художественная литература. Нас познакомили с историей библиотеки. Показали, как пользоваться справочным аппаратом — алфавитным и систематическим каталогами, специальными картотеками (картотека для учащихся VIII класса, картотека по истории Москвы, картотека «Кем быть?»), чтобы быстро найти необходимую книгу или журнал. Провели нас по огромному читальному залу, заполненному учащимися. В книгохранилище нам разрешили самим порыться на книжных полках — книг уйма, одна интереснее другой, глаза разбегаются! В этот же вечер нам торжественно вручили билеты — мы стали читателями исторической библиотеки, где очень хорошо заниматься: есть книги по всем вопросам, дежурные педагоги-консультанты, дежурные библиографы и полная тишина».

Через месяц члены кружка побывали на экскурсии в типографии Академии педагогических наук. Им показали производственные цехи, где они смогли проследить весь путь рождения книги. Старейший работник типографии, ныне пенсионер, охотно согласился провести беседу и рассказал ребятам о процессе печатания и брошюровки книги.

Экскурсанты-школьники писали: «Старый рабочий типографии — сам как бы живая интереснейшая летопись истории книги. Экскурсия дала нам много совсем нового, полезного и интересного, была очень увлекательной. Было бы хорошо, если бы и другие ребята смогли побывать на такой экскурсии». «Нас постигло несчастье: наш фотокорреспондент заснял интереснейшие кадры для газеты, но, к сожалению, пленка оказалась испорченной. Как жаль, что другие не смогут иметь представление о том, что видели мы».

«Нам очень нравится заниматься в читальном зале исторической библиотеки, что на Красной площади. Здесь есть консультанты, с которыми мы советуемся о том, какой материал нужно взять по данной теме. Мы уже сами научились пользоваться справочным аппаратом, но если затрудняемся найти нужную книгу, то обращаемся к другому библиографу. Очень интересно было в первый раз самостоятельно оформить заказ-требование на книгу. В читальном зале так тихо, светло, чисто, уютно, что сразу создается какое-то особое рабочее настроение. Получим мы книги, сядем за стол, работаем над темой, а время бежит совсем незаметно. Поздно уже, а уходить не хочется».

Для членов кружка была прочитана лекция о культуре речи. В этой лекции были сформулированы требования к языку докладчиков: речь выступающего должна быть прежде всего доходчивой, простой, доступной для слушателей; точной и ясной, живой, образной, увлекательной, без трафаретных фраз. В. И. Ленин выступал против речи вычурной, против ее пышности и пустоты,

против засорения русского языка иностранными словами. Нужно употреблять слова, значение которых хорошо знаешь. А для этого — уметь обращаться со словарями.

Во время посещения исторической библиотеки восьмиклассники впервые познакомились с большими словарями: «Толковым словарем» В. Даля, с «Толковым словарем русского языка» Д. Н. Ушакова, со «Словарем русского языка» С. И. Ожегова и «Словарем иностранных слов» И. В. Лехина и Ф. П. Петрова.

Лектор, проводивший беседу с учащимися, показал типичные недостатки разговорной речи (слова-паразиты: «так сказать», «видите ли», «значит» и т. п., повторение одних и тех же слов — тавтология, употребление без необходимости иностранных слов, многословие), а также положительную роль пословиц и поговорок, «крылатых» слов и выражений, цитат из художественной литературы, риторических вопросов, оживляющих речь докладчика.

Особое внимание было обращено на произношение, устное оформление лекции или доклада: правильное, четкое произношение, соблюдение определенного темпа и интонаций. О правилах произношения давались рекомендации: не говорить «что», а говорить «што», не «легкий», а «лехкий», не «сердечный», а «сердешный», не «городской», а «горотской», не «конечно», «скучно», «нарочно», а «конешно», «скушно», «нарошно» и т. д.

Разбирались примеры часто встречающихся случаев неправильной постановки ударений (применительно к словарю учащихся данного возраста) и давались указания о правильном произношении слов: алфавит, аргумент, библиотэка, буржуазия, гегемония, договёр, документ, заголовок, звонийшь, каталог, недоймка, современньий, средства, статуя и др.

Учащимся было рекомендовано познакомиться с книгами: Н. Ашукина и М. Ашукиной «Крылатые слова» и Л. Успенского «Слово о словах». Было высказано мнение, что ни один культурный человек, а тем более библиофил, не может не иметь дома хотя бы двух словарей — русского языка и иностранных слов.

С чувством большой ответственности относились кружковцы к выпуску своей стенной газеты «Библиофил», внося много фантазии в ее оформление. Корреспондентами и редакторами были все кружковцы поочередно. Они рассказывали об увлекательных экскурсиях,

о работе в библиотеках, о заседаниях кружка, об истории книги и о многом другом, о чем раньше в школе не говорилось.

Выхода очередного номера «Библиофила» ждали теперь не только восьмиклассники, но и ученики других классов, проявляя к газете живой и острый интерес. Часто на заседания кружка приходили гости; многие глубоко обижались, когда мы не приглашали их с собой на экскурсии. А мы не имели этой возможности.

Взяв основной темой своих занятий тему «История книги», кружок наметил следующие доклады: «Глиняные книги», «Начало письменности в Китае», «Берестяные грамоты», «Изобретение Гутенберга», «Первопечатник Иван Федоров». Все докладчики представили планы докладов и полные их тексты.

Одна из учениц сделала доклад о жизни и деятельности Ивана Федорова после изгнания его из Москвы.

Вот план доклада.

I. Отъезд в Литву.

II. Работа в Заблудове.

1) Печатанье «Евангелия учительного».

2) Вторая книга — «Псалтирь» с «Часословцем».

3) Причины переезда во Львов.

III. Деятельность Федора во Львове.

1) Денежная помощь львовского православного братства.

2) Основание львовской типографии.

3) Выпуск львовского «Апостола» и «Грамматики».

IV. Служба у князя Острожского.

1) Организация острожской типографии.

2) Выход в свет «Библии».

3) Возвращение во Львов.

4) Смерть Федорова.

V. Значение деятельности первопечатника Ивана Федорова.

Кружковцы очень серьезно работали над подготовкой своих докладов. Приходили к нам на консультации. На глазах у нас росла тяга школьников к книге, желание самостоятельно сделать предстоящие выступления правильными по форме и интересными по содержанию. Особенно нравилось им приходиться небольшими группами (по 3—7 человек) на консультации к нам домой, где они чувствовали себя непринужденно, откровенно делились своими мыслями, рылись в библиотеке, проверяя свое умение пользоваться справочной литературой.

По-особому были они взволнованы в день докладов. Остальные кружковцы вооружались карандашами, готовясь записывать замечания по докладам своих товарищей.

Приводим несколько таких записей.

«Доклад читается монотонно, не получается контакта с аудиторией; докладчик даже не смотрит на своих слушателей, не обращается к ним с вопросами, качает перед собой стул».

«Докладчик делает очень большие паузы, говорит растянуто, неправильно употребляет подлежащее — сразу в двух формах — существительного и местоимения («Эти два чудовища, они охраняли...»), вводит очень много имен, подробностей, за которыми теряются главные мысли доклада».

«Докладчик связан своими записями, не использует возможностей интонаций, говорит вяло».

«Не сообщил план доклада, говорит очень тихо, во время рассказа качается».

«Часто употребляет слова-паразиты («ну», «значит»), допускает много повторений».

«Очень быстро, невыразительно читает цитаты, неправильно произносит иностранные имена».

Отмечались, конечно, и положительные стороны докладов, например, логическая стройность плана, образность речи, привлечение внимания слушателей путем постановки риторических вопросов, подбор удачных цитат, яркое изображение исторической обстановки и др.

В специальном выпуске «Библиофила», посвященном теме «История книги», наши докладчики выступили со статьями и заметками.

Один из кружковцев посвятил свое выступление основоположнику книгопечатания на Западе Иоганну Гутенбергу, создавшему разборный шрифт и сконструировавшему первый строкоотливной станок, колоссально облегчивший труд печатника и применявшийся вплоть до XVIII в. (сплав, необходимый для отливки строк, применяется в печатном деле и поныне).

С чувством ответственности отнеслись члены кружка к своим выступлениям перед учащимися VI—VII классов. Очень внимательно и с большим интересом слушали, например, ученики VII «г» класса доклады по вопросам книгопечатания (о деятельности Гутенберга, Федорова, Мстиславца). Докладчики излагали материал по специально составленным для этих выступлений планам. Держались они вполне уверенно, свободно, обстоятельно отвечали на вопросы своих слушателей.

Наконец, кружковцы начали готовиться к 90-летию со дня рождения В. И. Ленина. С этой целью мы организовали экскурсию в Библиотеку имени В. И. Ленина. Заранее договорились о плане экскурсии, попросили выделить в качестве лекторов и экскурсоводов квалифицированных работников библиотеки, получили разрешение делать фотоснимки. Беседа экскурсовода началась уже у входа в здание библиотеки (в читальный зал для детей), где укреплена мемориальная доска, свидетельствующая о том, что здесь дважды работал В. И. Ленин. Читальный зал, где он занимался, сейчас реставрируется, ему придают тот вид, каким он был при Ильиче.

Надо было видеть, как засияли лица кружковцев, когда лектор одобрил их желание овладеть умением самостоятельной работы с книгой и сказал, что библиотека явится их первым помощником.

Членов кружка обстоятельно познакомили с историей библиотеки имени В. И. Ленина. Им была предоставлена возможность посетить и книгохранилище, и познакомиться с работой центрального справочного аппарата. С особым интересом знакомились ребята с отделом редких книг.

Обо всем этом они рассказали потом своим слушателям и читателям стенной газеты, демонстрируя интересные фотографии, сделанные ими в библиотеке.

«С колоссальным интересом мы посетили отдел редкой книги. Здесь мы узнали много нового и необычного. Мы увидели книгу-малютку и книгу-великана, книгу-считалку и книгу-игрушку».

«Перед нами — всемирная история, издана в Нюрнберге в 1493 году. Украшена деревянной гравюрой, раскрашена водяными красками, тяжелый, массивный деревянный переплет обтянут кожей. Книга повествует о «создании» мира, в ней имеются виды различных городов: Флоренции, Нюрнберга, Константинополя, Праги, Кракова и др.»

«Показали нам и церковную книгу—инкунабулу—с очень интересным «дополнением», с целью, которой она была приколота к стене, чтобы не украли, так как книга в те времена была очень большой материальной ценностью. А вот экскурсовод показывает нам книгу-малютку: издание стихотворений Гёте».

«Интересно необычное издание полного собрания сочинений Шекспира — дорожное издание малого формата, с ясным и четким шрифтом, уместающееся в коробке».

«В Лондоне была издана оригинальная книга-считалка до десяти. Чтобы малыши не рвали и не пачкали книгу, она напечатана на ткани: не рвется и легко моется».

«Есть здесь книга, принадлежавшая Наполеону. Это собрание

военных песен, изданное в 1808 г. в роскошном переплете, на пергаментной бумаге, с гербом императора».

«Забавна и привлекательна книга-игрушка: нотная азбука с маленьким ксилофончиком. Видели мы и книги с уникальными переплетами: кожа с мозаикой, аппликации на сафьяне из цветной кожи, переплеты с золотыми обрезами».

Кружковцы познакомились и с работой конвейера, который механизировал подбор требований на книги, отправляя их вниз и на специальную «железную дорогу». Побывали в главном каталоге — сердце библиотеки, в отделе микрофотокопирования; прошли по подземным тоннелям, где над головой проносятся железнодорожные вагончики, доставляющие книги по требованиям...

«Почти полный день провели мы в необыкновенном городе книг. Сколько раз мы проходили и проезжали мимо здания Библиотеки имени В. И. Ленина, но не могли даже и подозревать о том необычном мире, который кроется за стенами бывшего дома Пашкова».

«Как хорошо, что мы стали членами кружка и сумели попасть на такую полезнейшую и увлекательнейшую экскурсию, а ведь очень многие люди не знают и никогда не узнают о жизни библиотеки в целом, в лучшем случае поработают в читальном зале».

«Особенно поразило нас книгохранилище и отдел редкой книги. Обо всем увиденном и услышанном мы обязательно расскажем своим товарищам и родителям»

Внеклассная работа не только укрепляла умения, полученные на уроках, но, столкнув учащихся непосредственно с жизнью, поставила их перед необходимостью овладеть умениями самостоятельной работы с книгой.

В процессе внеклассной работы кружковцы стали активными читателями, приобрели навыки работы в библиотеке. Это очень важно для культурного человека, так как, нечего греха таить, есть немало специалистов, чувствующих себя абсолютно беспомощными в библиотеке, не умеющих работать с каталогами, постоянно держащихся за руку библиографа.

Занятия в кружке дали его участникам возможность освоить приемы самостоятельной работы с политической литературой. По-новому стали относиться они и к работе в стенной газете, почувствовав интерес к передаче через стенную печать приобретенных знаний другим.

О том, что дала восьмиклассникам работа в кружке «Библиофил», можно судить по некоторым выдержкам из дневников кружковцев.

«Мне делается очень приятно, когда я вижу, как я вырос. Ведь раньше я не мог составить план сочинения даже по одному произведению, которое читал несколько раз, а теперь хорошо составил план по целым двум неизвестным раньше книгам. Это очень здорово!»

«Особенно мне нравится, когда мы вдвоем или втроем ходили к В. Е. домой на консультации. Здесь обо всем можно поговорить откровенно. Часто мы говорим не только о книгах, но и об искусстве — о живописи, об исторических картинах, о том, как правильно смотреть картину. Еще мне очень нравится читать газеты с цветными карандашами в руках, т. е. подчеркивать разным цветом главные положения и факты. Вот если бы у нас в квартире сообща организовать такую библиотеку и иметь столько газет и журналов!»

«Я никогда не любил работу в редколлегии. Все делаешь один: и заметки пишешь, и рисуешь. А главное, почти никто не читает. А теперь у нас все члены кружка сами пишут заметки. Достали мы для газеты красивый стенд под стеклом. И самое главное то, что около нашей газеты всегда толпятся ребята, и не только наши восьмиклассники, но и старшие».

«Раньше я даже уроки как-то стеснялась отвечать в классе. Говорю, а голос как будто бы не мой. Когда нам сказали, что надо будет не только читать книги, делать записи, но и выступать перед другими, я хотела уходить из кружка, так было страшно. А потом все получилось иначе. Пока я работала над планом книги, я уже хорошо выучила свой материал; была три раза на консультации в школе и в исторической библиотеке; слушала правила, как сделать хорошую лекцию. Когда выступала в кружке, то все же волновалась, а перед учениками VI класса — почти нет. Вот, что значит серьезно подготовиться, я знала, как лучше говорить, и очень помогал сложный план».

Кружки, подобные нашему, могут быть организованы в любой школе. Они не требуют дорогостоящего оборудования. Теперь не только в каждом городе, но и на селе имеются библиотеки. С работой библиотек можно и нужно знакомить учащихся, делать их активными читателями.

Всюду есть люди, тянущиеся к новым знаниям и по истории книги, и по вопросам политики, литературы, искусства. Везде имеется возможность и потребность передачи знаний другим людям, т. е. условия, способствующие осознанию учащимися результатов собственного труда.

Подобным образом может быть организована внеклассная и внешкольная работа по любому предмету. И кто бы ни вел занятия кружка: учитель или специалист-общественник, — каждый из них может многое сделать для того, чтобы развивать познавательные способ-

ности учащихся, формировать умение работать с книгой, закладывать основы самообразования, привлекать к активному участию в общественной жизни.



Наш опыт проводился в VIII классе с таким составом учащихся, которые раньше не обучались систематически методам и приемам самостоятельной работы с книгой на уроках. Мы поставили целью научить их определенным приемам самостоятельной работы; это имело двойное значение: 1) повышалась активность учащихся в учебной работе в классе и становилась более рациональной их домашняя работа; 2) это вело и к повышению качества знаний: возрастал интерес к знаниям по предмету, усвоение становилось более сознательным и прочным, ответы учащихся становились более содержательными, более логичными и обоснованными. Очень важно и то, что у учащихся произошел перелом в их взглядах на характер работы с книгой: они поняли необходимость овладения умениями самостоятельной работы с книгой и у них появился явно выраженный интерес к изучению печатных источников.

Все это было достигнуто совокупностью средств и форм, примененных и в учебном процессе, и во внеклассной работе; при этом учащиеся получили первоначальную практику общественных выступлений, что способствовало совершенствованию приобретенных ими умений и пониманию связи научных знаний с жизнью.

В нашей работе было немало и недостатков: не хватало четкости в самой методике обучения школьников приемам самостоятельной работы; не совсем последовательно применялась намеченная методика исследования.

Но мы считаем, что учителю будет полезно ознакомиться с нашим опытом: в нем он не только найдет полезные выводы, но этот опыт заставит его более смело действовать самому при решении вопроса об организации самостоятельной работы учащихся.
