

## *Наше наследие*

# О том, как мы учим

С.Т. Шацкий

**Н**аблюдая работу учителя в классе, мы можем выделить те основные приёмы, основные, так сказать, операции, которые он пускает в ход при своих занятиях с учениками.

В общем, эти операции или эти приёмы можно охарактеризовать следующим образом: во-первых, учитель очень много времени тратит на то, чтобы задавать ученикам вопросы и получать на них ответы. Затем учитель тратит значительное количество времени на объяснения, он предлагает детям ту или иную работу, в чём бы она ни заключалась; наконец, учитель провернет работу учеников, учитывает её и занимается организацией порядка в классе.

К этим основным моментам и сводится его непосредственная работа с детьми, но, в сущности, мы могли бы свести их к одному общему моменту: учитель так или иначе воздействует на учеников разнообразными способами, ученики испытывают на себе результаты этого воздействия, отвечают на это воздействие, реагируют на него.

Если посмотреть на занятия учителя с учениками в классе именно с этой точки зрения, т.е. с точки зрения воздействия и реакции, то мы можем отметить следующее: в реакциях учеников мы чаще наблюдаем целый ряд затруднений, чем успехов, т.е. отрицательные реакции чаще, чем положительные. С этими затруднениями учитель постоянно встречается, и по мере того, как он в процессе работы с детьми обнаруживает те или другие затруднения, он старается несколько видоизменить свой способ воздействия, сделать его более приспособленным для возбуждения положительных реакций и ослабления реакций отрицательных, т.е. учитель в процессе своей практической работы постоянно чувствует целый ряд тормозов, которые мешают ему работать.

Поэтому оценить работу учителя и работу учеников с точки зрения этих тормозов, которые появляются в работе, и с точки зрения положительных реакций было бы весьма интересной попыткой.

Попробуем проследить те отдельные операции, из которых складывается работа учителя, проследим за каждой в отдельности и попробуем проанализировать их воздействие с точки зрения тормоза и положительных реакций, которые обнаруживаются в каждом данном случае.

**1. Вопросы и ответы.** Как известно, это один из наиболее частых случаев применения педагогических методов на практике. Здесь мы всегда чувствуем целый ряд затруднений, которые мешают ученикам ответить быстро, отчётливо и, можно сказать даже больше, с удовольствием на наш вопрос. Обычно мы задаём вопрос и довольно быстро чувствуем, что ученики затрудняются в ответе. Тогда мы стараемся вопрос несколько видоизменить и поставить его так, чтобы ученики легче могли на него ответить, но это не всегда помогает, и довольно часто учителю приходится отвечать на свой вопрос самому.

Почему это происходит?

Мне кажется, что дело в том, что педагогические вопросы весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется. Когда же мы спрашиваем друг друга, то мы спрашиваем только о том, чего мы не знаем. Следовательно, педагог обычно спрашивает своих учеников о том, что он знает, а обычно человек спрашивает о том, чего он не знает.

В голове ученика, несомненно, складывается убеждение, что если учитель знает ответ и всё-таки спрашивает, то его педагогический вопрос есть своего рода педагогическая уловка, и ученик старается ответить на этот вопрос не по существу, а старается угадать тот ответ, который имеется в голове учителя.

Ведь в самом деле весьма часто бывает, что по существу ответ даётся верный, но в такой форме, которая педагогически для учителя неприемлема. Например, мне приходилось наблюдать в немецких школах, как учитель, показывая на картинку, где изображён заяц, спрашивает: «Что это такое?» Ученик отвечает: «Это — заяц». Учитель говорит: «Это неверно. Как нужно было сказать?» Опытные ученики поднимают палец и с удовольствием отвечают: «Ответить надо было так: господин учитель спросил, что нарисовано на картинке. Я отвечаю: на картинке нарисован заяц». Следовательно, ученик должен был отвечать не по существу вопроса, а так, как это нужно было учителю. Таких примеров, конечно, огромное количество. Все эти вопросы, которые мы задаём своим ученикам, в конечном итоге создают не деловые отношения между учителем и учениками. Учитель делает целый ряд педагогических подходов, уловок, а ученики понимают его цели и стараются принять некоторое оборонительное положение, в особенности же это становится для учеников ясным тогда, когда их ответ влечёт за собой ещё и оценку их личности со стороны учителя.

Мы отлично помним, как мы воспринимали отметки за ответы в старой школе: хорошая отметка указывала на то, что мы, ученики, — примерные, хорошие мальчики; плохая же отметка заставляла считать, что в нас есть какая-то доля преступности.

Мы знаем, что эти оценки личности ученика на основании его ответов и вообще на основании его работ фактически имели очень большое распространение, и понятно, что эти моменты всегда являлись тормозящими моментами в работе учеников.

Но как же поставить вопрос по-иному? Можно ли в вопросах и ответах создавать деловые отношения, деловые настроения между учениками и учителем? О чём учителю следовало бы спрашивать? Если он хочет установить деловые отношения, то он должен больше спрашивать о том, чего он не знает, что ему неизвестно в его работе с учениками. Ему неизвестны те затруднения, которые испытывались учеником, те сомнения, которые он переживал, те интересы, которые возбуждаются у ученика к работе, или то неприятное ощущение, которое связано у него с этой же работой. Таким образом, если учитель хочет спрашивать о чём-либо своих учеников, то наряду с вопросами, имеющими целью проверить качество усвоения знаний, надо спрашивать их о тех условиях, которые сопровождали работу учеников, т.е. спрашивать о затруднениях, сомнениях, интересах и т.д.

При таких условиях, я полагаю, можно было бы воспитать в ученике очень большой интерес к своим ответам, тогда он будет желать как можно чаще подвергаться таким вопросам со стороны учителя, ибо эти вопросы помогают ему работать; в этом, разумеется, ученики всегда заинтересованы; после таких операций — вопросов и ответов — ученикам легче работать.

Мы уже говорили об оценке личности ученика на основании его работы. В дальнейшем можно эти соображения применить буквально всем тем операциям, которые производит учитель. Никакая работа ни в какой мере не может быть сопоставлена с личностью ученика так, как мы это обычно делаем. Может быть хороший, толковый ученик, и у него может быть плохая работа, но плохая работа потому, что в ней есть ошибки, которые допущены учеником, и если мы докопаемся до этих ошибок и разясним, почему они произошли и как нужно сделать работу лучше, не затрагивая самой личности ученика, то, конечно, довольно большое количество тормозных состояний будет устранено.

Повторяю, надо оценивать работу, а не личность ученика.

**2. Самое большое количество времени мы тратим на объяснения.** Стараясь давать объяснения ученикам возможно более обстоятельно, мы делаем эти объяснения слишком продолжительными, мы сильно их затягиваем. Так как нам приходится говорить, говорим мы обычно в наших школах много и долго, то мы стараемся экономизировать свои силы и поэтому говорим ровно, равномерно. К такой же ровности и равномерности приучаются в чтении и рассказе наши ученики.

В это же самое время с учениками происходит следующее: ровный, равномерный голос учителя уже через несколько минут производит своеобразное гипнотическое влияние на учеников — ученики начинают дремать. Вот эти явления физиологического гипноза довольно сильно распространены в наших школах. Да мы и сами, если вспомним годы нашего ученья, можем отметить, как часто нам на уроках приходилось спать и какое мучительное состояние мы переживали, когда присутствовали на этих «добродетельных» и скучных уроках.

Бывают и такие случаи, что сам предмет интересен, но он разъясняется таким образом, что становится скучным и хочется спать, или вернее — педагогический сон ученика во время урока есть явление чисто физиологическое. Мы замечаем, что это явление происходит настолько часто, что иногда мы даже перестаём обращать на него внимание, ибо слишком много сил потребовалось бы с нашей стороны, чтобы пробудить ученика от этого «сна».

Мы постоянно взываем к совести ученика, мы упрекаем его за невнимательность и говорим: «Как не стыдно спать во время урока?», мы понимаем его на смех, но, в сущности говоря, всеми этими поступками мы весьма решительно оцениваем с плохой стороны наш способ занятий.

Это состояние гипноза можно назвать состоянием тормозного типа, и при таких условиях ни о какой продуктивной работе речи быть не может. Но этого мало. Ученический сон довольно тревожный; ученик спит и в то же самое время не спит, он чувствует свою преступность, он должен быть готов к тому, что учитель может обратиться к его вниманию, и в нём происходит борьба тормозного состояния и положительной реакции, а это состояние, по утверждению профессора Павлова, всегда является причиной нервного расстройства.

Я думаю, что если это явление имеет распространение в нашей педагогической действительности, если часть наших детей ежедневно на том или другом уроке подвергается этому вынужденному педагогическому сну, тому сну, который производится нашими педагогическими приёмами, то, разумеется, на это явление надо посмотреть в достаточной степени серьёзно и представить себе, что внешние формы наших занятий далеко не безразличны для детей, а в особенности не безразлично для целей школьного преподавания то, как учителя говорят. Во всяком случае, однообразная, монотонная речь не может побудить ученика активно действовать; она всегда имеет в себе значительную долю гипнотического влияния, и для того, чтобы этого избежать, учителю необходимо работать над своим голосом, т.е. следить за тем, чтобы его голос то повышался, то понижался, чтобы его речь была богата модуляциями.

В то же время можно представить себе хорошее, интересное объяснение учителя, объяснение с богатыми модуляциями, но слишком затянувшееся. Если я объясняю хорошо и хочу, чтобы мои ученики меня поняли, то нужно поскорее перейти к действиям, нужно, чтобы то, что ученики поняли, могло быть так или иначе переведено в работу чтения, письма, счёта, рисования, какой-нибудь физической работы, пения, игр и т.д. Если я объясняю хорошо, ученики поняли, что нужно делать, то время объяснений должно длиться не более того, сколько нужно для возбуждения у детей интереса к соответствующей деятельности; как только мы достигли этого момента, объяснения должны быть закончены.

Обычно мы объясняем слишком сложные вещи, т.е. такие вещи, которые для своего выполнения требуют большого количества операций. Необходимо расчленить свои объяснения сложного дела, а оно всегда сложно, на ряд несложных отдельных операций, каждая из которых должна быть объяснена отдельно. Тогда, прерывая моменты объяснений моментами действий, мы будем в значительной степени содействовать возбуждению интереса ученика к работе, и при таких условиях тормозные моменты в их реакциях будут в значительной степени смягчены.

**3. В результате наших объяснений мы даём ученикам разнообразные задачи.** При выполнении этих задач, в чём бы они ни выражались, ученик встречается с различными трудностями, которые мешают ему работать.

Обыкновенно мы оцениваем результаты детской работы, но мало умеем следить за тем, как эта работа проводится, а, вместе с тем, самое интересное в детской работе — это её процесс. Мы должны признать, что хорошая работа помогает ученику освоиться с тем материалом, над которым он работал, — он знает этот материал. Если же мы видим, что ученик хорошо отвечает на те вопросы, которые поставлены для разрешения его задач, то это вовсе не значит, что этот результат основан на хорошей работе. Ученик может хорошо ответить, но плохо работать. Часто мы видим, что сочинение написано хорошо, арифметические задачи решены совершенно правильно, но ведь возможно, что ученик это сочинение позаимствовал у своих товарищей или задачи попросту списал, т.е. его работа имела очень небольшую ценность.

Таким образом, то, как ученик работал, является чрезвычайно серьёзным делом для учителя.

Кроме того, каждое задание, в чём бы оно ни заключалось, обыкновенно является весьма сложным, т.е. состоящим из ряда отдельных операций. Такая сложная задача в целом может быть непосильна для ученика, но если её расчленить на части, которые расположить в такой последовательности, чтобы каждая предыдущая часть могла помочь выполнению следующей, то такое расположение материала помогло бы ученику производить ту работу, которая ему поручена. Поэтому нам необходимо чрезвычайно внимательно просматривать наши задания и составлять их нужно так, чтобы те последовательные операции, через которые должен пройти ученик, были для него посильны.

Разумеется, ни в коем случае нельзя ставить вопрос так, чтобы устремить всё внимание на устранение затруднений в работе, но нужно поставить дело так, чтобы эти затруднения не были велики, чтобы ученик мог их преодолевать сравнительно небольшим напряжением своих сил.

Второе, что нужно иметь в виду, — это то, чтобы ученики приучались обращаться за советами к учителю при тех затруднениях, которые превышают их силы. Плохо, разумеется, если ученик обращается со своими затруднениями по каждому поводу. В таком случае мы должны указывать ему на то, что он может, вместо того, чтобы спрашивать, сам сделать. Но плохо и то, если ученик совсем не обращается за помощью к учителю; понятно, что и того и другого мы должны избегать; мы должны стремиться к тому, чтобы между нами и учениками создавались деловые отношения.

Вот реальный пример такой работы.

Ученица пятнадцати лет работает над квадратными уравнениями.

Она — жительница деревни, деревни подмосковной, её интересы в значительной степени поглощены модной обувью, причёской, платьем, и решение квадратных уравнений, разумеется, очень далеко отстоит от тех интересов, которыми она пропитывается в деревне. Учитель отчасти уже махнул на неё рукой, и она принадлежит к числу отстающих в классе. Ей пришлось работать над заданиями, составленными таким путём, о кото-

ром я упоминал выше, т.е. сложные задания были разделены на ряд последовательных операций, каждая из которых решалась сравнительно легко, а в некоторых операциях были нарочно вставлены такие затруднения, с которыми ученица справиться сама своими силами не могла, и ей рекомендовалось обратиться к учителю.

Она начала работу. Первое маленькое задание было сделано легко, второе — так же, третье — так же; в четвёртом встречаются заранее намеренные затруднения. Она обращается к учителю, который указывает на то, как избежать затруднений. Она справляется с четвёртой операцией, подходит после этого к учителю и говорит: «Я дальше работать не буду, а дайте мне, пожалуйста, ещё несколько примеров, чтобы мне можно было укрепиться».

После того, как она почувствовала себя достаточно крепко стоящей на ногах, она стала интересоваться работой, и в настоящее время никто её не считает отстающей в математике.

Каким образом возбудился в ней интерес к математической работе? Она, очевидно, почувствовала, что овладевает до некоторой степени предметом, справляется своими силами, и она получает уже удовольствие от работы. Ясно, что в ней сначала проявляется интерес не к математике, а интерес к своей работе.

Здесь мы можем вспомнить обычные наблюдения над работой учеников. Мы отлично знаем, что наших учеников можно заинтересовать любым предметом, что суть дела, в конце концов, не столько в физике, географии, естествознании, русском языке или обществоведении, а в интересной работе. Но интерес к работе возбуждается сознанием собственного продвижения, сознанием того, что я способен овладеть предметом, поверить в свои силы. Если работа производится при таких условиях, т.е. если она с интересом, вернее сказать, со вкусом делается, мы должны её оценить с хорошей стороны. Если ученик заинтересован своим продвижением, если он идёт за деловым советом к учителю, то следовательно, он овладевает таким способом работы, который в дальнейшем даст ему возможность раздвинуть круг своих интересов.

Я думаю, что тут надо иметь в виду ещё одно весьма серьёзное обстоятельство.

Всякая оценка личности ученика, а не его работы, всегда ведёт к тому, что начинает тормозиться. Если работа сделана плохо, если в этой работе много ошибок, то это совсем ещё не значит, что ученик плох, и если работа сделана хорошо, это ни в коем случае не значит, что в этой работе допущены хорошие способы её производства.

То обстоятельство, что мы уже привыкаем всегда рассматривать работу ученика неотрывно от его личности, в очень сильной степени мешает нам в установлении деловых отношений с учениками.

Работая с учениками в классе, мы стремимся, по вполне понятным причинам, к установлению дисциплины. Нас постоянно тревожит всякий шум и хаос в классе; всякий беспорядок выводит нас из состояния равновесия. Но одни ли мы испытываем неудовольствие от шума, хаоса и беспорядка? Как относятся к этому ученики? Ведь всякий беспорядок, всякий хаос — это есть выведение группы из состояния равновесия и перевод её в состояние весьма сильного напряжения. Дело доходит до то-

го, что нам бывает весьма трудно справиться с учениками, наладить порядок в детской группе, и таким образом создаются такие настроения, что сами ученики раздражаются всё больше и больше и при всём добром желании не могут устранить тот беспорядок, который вносит большие затруднения во всякую работу.

Всякое напряжённое состояние требует затраты довольно большого количества сил и вызывает потребность в отдыхе. Поэтому можно заранее сказать, что шум, хаос, преувеличенное возбуждение не могут быть приятны ни для детей, ни для взрослых; это нарушение равновесия является в известной мере болезненным состоянием, и установление равновесия должно иметь некоторую привлекательность.

Следовательно, вместо понятия о дисциплине было бы гораздо более правильным поставить вопрос об установлении равновесия в рабочих группах детей. Кроме этого, все мы по опыту знаем, какая интересная атмосфера создаётся в детской группе, если у неё есть какое-либо интересное дело. Мысль эта очень старая, но к ней необходимо возвращаться почаще.

В сущности говоря, огромное количество причин, создающих нарушение дисциплины в детской среде, происходит от отсутствия у детей интересного дела. Если учитель сумеет наладить, организовать работу интересно для детей, то, конечно, ему весьма легко будет справиться с дисциплиной. Если же этого нет, если в школьной практике чередуются, как это обычно бывает, моменты занятости с моментами безделья, то при таких условиях дисциплина непременно должна разлаживаться. Атмосфера занятости, да ещё интересным делом, если она возбуждается привычным образом, создаёт хорошую рабочую обстановку, в которой всякий выпад в сторону беспорядка будет неприятен даже для самих детей.

Третья мысль, на которой следовало бы остановиться, — это наш обычный способ установления дисциплины. Мы обращаемся к детскому интеллекту и начинаем стыдить ребёнка, говоря: «Ну, как тебе не стыдно, ты такой большой, ну, скажем, умный, а балуешься, как маленький мальчик».

В то же самое время мы не отдаём себе отчёта в том, какой механизм жизненных движений, жизненных упорядоченных движений уже имеется в распоряжении детей.

Многое в случаях нарушения дисциплины происходит не оттого, что дети обладают злой волей, не хотят толково, с интересом работать, а потому, что они не умеют. Огромное количество случаев нарушения порядка происходит потому, что дети обладают неловкими движениями. Например, мы видим, что ребёнок проходит мимо стола, задевает скатерть и некоторые вещи, которые стоят на столе, роняет на пол. Конечно, это происходит только потому, что он не умеет ходить, он не выработал в себе привычки ходить так, чтобы не задевать при этом рядом находящиеся предметы.

Когда мы говорим с детьми по поводу нарушения ими дисциплины, мы всегда невольно даём им понять, что они или кандидаты в преступники, или уже являются таковыми. В сущности же говоря, здесь вся вина или огромная доля её лежит на нас, так как мы не выработали у ребят соответствующего жизненного механизма поведения и приёмов; таким

образом, возникает целый ряд новых вопросов, связанных с жизнью, тренировкой ребят в их обычных движениях, с созданием у них таких привычек, которые обнаруживают ловкость, поворотливость, хорошую ориентировку детей в окружающей их обычной обстановке.

Мы должны говорить о рабочей среде, в которой вращаются дети, — это с одной стороны, и о деловом товарищеском тоне, который должен себе усвоить учитель по отношению к ученикам, — с другой.

Для того, чтобы достигнуть этой рабочей атмосферы, необходимо, чтобы дети были заняты интересным для них делом; а чтобы дело было для детей интересным, нужно, чтобы у них создавались соответствующие жизненные навыки; а для того, чтобы у детей образовались эти навыки, в них необходимо систематически упражняться.

Последний вопрос, на который нужно обратить очень серьёзное внимание, — это вопрос о том, чтобы мы, учителя, интересовались жизнью детей и её понимали. При таких условиях многое из отрицательных явлений в области дисциплины могло бы быть устранено.

**С.Т. Шацкий**

О том, как мы учим