

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ П.Н.ГРУЗДЕВА: ИЗБРАННЫЕ ГЛАВЫ ИЗ КНИГИ «ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ»

*Теория – это новые не овеянные  
еще идеи, бросающие в будущие дали.  
П.Н.Груздев*

## ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИКИ (Глава I.)

### Воспитание как общая категория общественной жизни

Воспитание — широко распространенное понятие в повседневной жизни, в деятельности государственных и общественных организаций. Человек воспитывается в течение всей своей жизни, начиная с колыбели. Даже в зрелые годы он воспитывается или перевоспитывается. Воспитываются не только отдельные люди, но и коллективы людей. Как коллективы людей воспитывают отдельных людей, так и отдельные люди воспитывают коллективы. Человек, воспитывая других, сам в какой-то мере воспитывается. Воспитатель не только воспитывает, но и воспитывается. Учитель не только учит, но и учится, а учится он для того, чтобы лучше учить, лучше воспитывать. Руководитель коллектива не только учит людей, но и учится у них.

Что же такое воспитание?

Воспитание молодых поколений присуще человеческому обществу на всех стадиях его развития. Подобно тому, как труд, в его общем определении у Маркса, представляет собой вечное естественное условие человеческой жизни, одинаково общее всем общественным формациям, так и воспитание детей, по выражению Ленина, является вечной и общей категорией общественной жизни. В этом смысле воспитание отличается от некоторых других категорий общественной жизни, которые существуют только в отдельные периоды истории общества и исчезают, отмирают в связи с развитием общества. К таким исторически преходящим категориям относятся, например, классовое строение общества. Было время в истории, когда классов не было, и будет время, когда классы отомрут. Но воспитание всегда будет существовать, пока существует человечество.

Отсюда, конечно, не следует, что воспитание является неизменяемой функцией общественной жизни, воспитание в то же время и историческая категория в том смысле, что изменяются задачи, содержание и формы воспитания в зависимости от определяющих его условий общественного развития. Воспитание в человеческом обществе является общественным отношением, в каких бы формах оно ни осуществлялось. Воспитание всегда было делом общества в целом или его классов. Уже первобытные племена сознают и осуществляют воспитание детей как дело всего племени, организуя различные средства для передачи молодым людям опыта старших. Даже воспитание детей в семье никогда не было делом одних родителей, а составляло органическую часть общественного воспитания и развития, отражая широкие и сложные общественные связи. Семейное воспитание осуществляется по образу и подобию данного общества или определенного общественного класса.

Экономическое и политическое неравенство людей в классовом обществе, разное положение семьи в системе общественных отношений ведут к тому, что

воспитание в семье, как и общественное воспитание в школе, носит классовый характер. Одно воспитание в семье получают дети буржуазии, другое — дети рабочих в капиталистическом обществе. То же неравенство относится к воспитанию детей в рабовладельческий и феодальный периоды. Яркие иллюстрации в этом отношении дают произведения художественной литературы, в которых изображена семья и воспитание в ней детей в связи с классовыми отношениями в данном обществе.

Воспитание осуществляется в разных условиях, при наличии различных обстоятельств. Обстоятельства накладывают свой отпечаток на психологию людей с раннего возраста, вносят определенные черты в область воспитания и развития людей. Но обстоятельства бывают разные, и не все они оказывают на воспитание одинаковое влияние. Одни обстоятельства являются решающими, определяющими, другие такого значения не имеют, хотя и оказывают свое влияние.

Марксистско-ленинская наука о воспитании, исходя из анализа всей исторической практики воспитания, считает, что такими постоянно действующими факторами являются социально-экономические условия жизни людей, общественный уклад, куда входят экономика, политика и культура в разные периоды истории.

Каждый общественный уклад, известный в истории, характеризуется не только определенными чертами состояния производительных сил, производственных отношений и возникшей на их основе идеологией, но и определенными чертами воспитания подрастающих поколений.

Изменения в области экономики ведут к определенным изменениям в области общественных отношений. Эти отношения отражаются также определенным образом на культуре и воспитании как детского, так и взрослого поколения.

Испытывая на себе влияние этих решающих обстоятельств, люди, а также их организации оказывают влияние на подрастающее поколение, воспитывая его, воздействуя на него в определенном направлении.

Различные понятия, взгляды, убеждения, привычки, навыки и умения, образовавшиеся у взрослых в связи с их социально-экономическим положением, в свою очередь, служат средством и содержанием воспитания новых поколений. Эти поколения воспитываются в определенных условиях общественной среды, которая на них воздействует вместе с воспитанием, а иногда и вопреки воспитанию, если эта среда ушла вперед от отживающей воспитательной системы под влиянием новых определяющих факторов развития общества.

Воспитание осуществляется в разных исторических условиях, влияющих на характер воспитания, его направление, задачи и содержание. Но в каждом исторически конкретном воспитании содержатся некоторые общие моменты, характеризующие общую природу воспитания как общественной функции.

Жизнь человеческого общества — бесконечная смена поколений. Каждое новое поколение стоит на плечах предшествующих поколений, наследуя от своих предшественников производительные силы и вместе с тем приобретая от них способы использования этих сил в виде умений, навыков и знаний, в которых обобщен опыт многих поколений.

Воспитание новых поколений — необходимая функция общественной жизни, прежде всего потому, что ребенок появляется на свет слабым и беспомощным и нуждается в повседневном уходе и заботах взрослых для своего роста и развития как физического, так и духовного. Беспомощное состояние у ребенка продолжается в

течение довольно длительного периода, сравнительно с таким же периодом у близких к человеку высших животных. Самое длинное детство — у человека.

Но дело не только в том, что неприспособленность и беспомощность ребенка вызывают необходимость вмешательства взрослых, иначе ребенок погибнет. Конечно, ребенку необходимо прежде всего питаться, быть защищенным от холода и непогоды и всяких губительных для него явлений. Это только одна сторона дела, вызывающая необходимость воспитания детей. Другая сторона заключается в том, что человек не обладает после рождения всем тем опытом, который ему необходим для приобщения к жизни взрослого поколения. Человек приобретает необходимый ему для жизни опыт, проходя длинный путь воспитания и развития.

Приобретая этот опыт, ребенок так же нуждается в систематической помощи взрослых, как и в уходе за его физическим развитием. Без этой помощи более опытных и знающих людей ребенок не мог бы установить правильного отношения ко многим вещам и явлениям окружающего его мира.

Итак, ребенок с первого дня своего существования нуждается для своего развития в воспитании и воспитателях, будут ли это сначала его родители и близкие люди, или позднее учителя и руководители, специально уполномоченные обществом люди для последовательной передачи молодому поколению опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Воспитание детей необходимо не только потому, что ребенок нуждается в нем, чтобы жить и развиваться, но и потому, что само общество нуждается в этом для своего дальнейшего существования и развития.

Чтобы жить, общество должно производить материальные блага. Для этого необходимо, чтобы новые люди, приходящие на смену, могли пустить в ход наследуемые ими производительные силы. Но для того чтобы пустить в ход эти силы, всю технику, нужно обладать определенным опытом, т.е. умениями, знаниями, навыками, которыми обладало предшествующее поколение. Так как люди не рождаются с готовым опытом, то общество организует передачу его в тот период, когда молодые поколения лишь учатся, чтобы потом стать в ряд с опытными людьми.

Всегда и всюду связь между поколениями осуществлялась посредством передачи, идущим на смену поколениям всего общественно-трудового опыта предшествующих поколений. Так, первобытные люди, найдя как-то способ добывания огня, передавали сознательно этот способ молодым поколениям, и каждое следующее поколение училось перенимать этот способ, пока не нашло новых, более усовершенствованных, которые оно, в свою очередь, передавало следующим поколениям.

Производственный опыт, специальные умения и навыки искусного труда обученных рабочих мануфактурного периода, накопленные в течение многих лет работы, передавались необученным молодым рабочим из поколения в поколение путем длительного обучения в ремесленных мастерских или школах.

«Для сформирования общей природы человека в таком направлении, чтобы последний приобрел искусство и опытность в определенной отрасли труда, стал обладателем развитой и притом специфической рабочей силы, требуется определенное образование или воспитание, которое, в свою очередь, стоит большей или меньшей

суммы товарных эквивалентов».<sup>1</sup>

Организация воспитания зависит от сложности и квалификации труда, к которому готовятся молодые кадры. Чем сложнее труд, тем сложнее и продолжительнее подготовка к нему новых кадров.

Для того чтобы уметь только управлять машиной, достаточно некоторых навыков, усваиваемых даже подростком в течение нескольких месяцев. Но для того чтобы построить такую машину, постичь законы ее движения, нужна довольно высокая квалификация инженера, подготовляющегося в течение продолжительного времени.

В процессе воспитания происходит не только передача опыта, но и его усвоение, без которого воспитание теряет свой смысл. Передача опыта и его усвоение — это две стороны одной медали, одного процесса, неразрывно между собой связанные.

Первое время новые поколения усваивают тот опыт, который до них был накоплен прежними поколениями.

«Каждое новое поколение, вступая в жизнь, застаёт уже готовые производительные силы и производственные отношения, как результат работы прошлых поколений, ввиду чего оно должно принять на первое время все то, что застаёт в готовом виде в области производства, и приладиться к ним, чтобы получить возможность производить материальные блага».<sup>2</sup>

Но если бы каждое новое поколение ограничивалось усвоением только прошлого опыта, не внося ничего своего, нового, то общество не могло бы развиваться. Усваивая и используя предшествующий опыт, каждое новое поколение не просто его усваивает, а со временем изменяет, вносит свою дань в исторически накопленную культуру. То новое, что добывается каждым поколением, в свою очередь, передается последующим поколениям.

Изменение и развитие накопленного опыта происходит в зависимости от изменения и развития самого общества, его экономики, политики и культуры в разных областях, или, выражаясь словами Маркса, при «изменившихся обстоятельствах» и «измененной деятельности».

«Развитие и улучшение орудий производства осуществлялось людьми, имеющими отношение к производству, а не независимо от людей, — следовательно, вместе с изменением и развитием орудий производства изменялись и развивались люди, как важнейший элемент производительных сил, изменялись и развивалась их производственный опыт, их навыки к труду, их умение пользоваться орудиями производства»<sup>3</sup>.

Таким образом, каждое следующее поколение учится и развивается как на опыте своих предшественников, так и на своем собственном. Такой же процесс происходит и в воспитании каждого человека, а не отдельно, не независимо от указанной закономерности.

Поэтому совершенно неправомерны утверждения тех буржуазных и мелкобуржуазных педагогов, которые вообще противопоставляют опыт ребенка опыту взрослых, опыт отдельного индивидуума опыту человечества, предлагая первому

---

1 К. Маркс, Капитал, т. I, 1935, стр. 114.

2 История ВКП(б), Краткий курс, 1946, стр. 123.

3 Там же, стр. 118—119.

учиться на собственном опыте, а вторым сохранять невмешательство или нейтралитет, чтобы не подавлять ребенка грузом своего опыта и знаний, не навязывать ему сверху каких-либо мнений. Отсюда идет отрицание организованного воспитания детей как процесса передачи им в определенной системе и объеме накопленных знаний.

Задача воспитания молодых поколений состоит не в том, чтобы повторять на собственном опыте тысячелетний путь развития, пройденный предшествующими поколениями. Идущим на смену новым поколениям вовсе нет нужды превращаться каждый раз в Робинзонов. Каждое новое поколение усваивает предшествующий опыт в уже обобщенном наукой виде, что сокращает путь развития новых поколений и дает возможность каждому следующему поколению двигаться дальше, развивать свой собственный опыт, новые знания, которых не было в предшествующем наследии. Это положение замечательно глубоко и верно выразил А. С. Пушкин, вложив в уста Бориса Годунова следующие слова: «Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни».

Но что значит усвоить накопленный опыт? Усвоить — значит сделать элементом своего внутреннего богатства, своей культуры, вошедшей в плоть и кровь, превращенной в составной элемент быта, воплощенной в повседневной деятельности человека.

В чем же заключается содержание опыта, передаваемого молодым поколениям? Сюда входит совокупность знаний, выработанных человечеством в исторической практике и обобщенных в науке, различные взгляды, убеждения, мировоззрение людей, те или иные умения, навыки, методы, необходимые в общественно-трудовой деятельности и в усвоении новых знаний, понятия, нормы и правила, определяющие поведение человека в обществе, его отношение к другим людям, к различным предметам и событиям.

Содержание опыта, усваиваемого новыми поколениями, различно в разные исторические эпохи и у разных общественных классов и групп в данном обществе и зависит от социально-экономических условий развития общества, классовой структуры его, политики государства, состояния культуры.

В процессе воспитания усваивается не только то, что является исторически прогрессивным и что содействует развитию передовых тенденций общественного развития, но и то, что является регрессивным, отживающим, но еще живущим, например, суеверия, предрассудки, устаревшие приемы деятельности, искаженные знания, реакционные идеи, различные способы удовлетворения своих интересов и потребностей и т. д.

В воспитании, как и в общественной жизни в целом, всегда происходит борьба нового со старым и старого с новым, прогрессивного и реакционного, борьба разных идеологий, мировоззрений, отражающих борьбу определенных общественных классов в разные исторические периоды, о чем будет сказано дальше.

В сознательном процессе воспитания люди, передавая свой опыт, преследуют задачу влиять, воздействовать на воспитуемых, на их сознание и поведение — в том или ином направлении. Воспитывать это значит не только передавать опыт, но и влиять на отношение воспитанника к этому опыту, к деятельности других людей, к данному обществу и пр.

Существенной задачей воспитания является воздействие воспитателя на воспитанника в таком направлении, чтобы воспитанник, усвоив известный опыт,

приобрел такие черты и свойства, которые необходимы с точки зрения воспитателя и которые проявлялись бы в его многообразных отношениях к окружающему миру.

Тот, кто воспитывает, должен быть уверен, что его труд дает определенные результаты, иначе деятельность воспитателя становится бессмысленной. Люди опытным путем пришли к убеждению, что есть определенная закономерная связь между их действиями как воспитателей и поведением воспитуемых.

Воспитание всегда ставит задачу прививать что-то такое воспитаннику, чего у него не хватает и что ему необходимо с точки зрения воспитателя. Воспитывать это значит добиваться того, чтобы то новое, что передается, привилось, т.е. усвоилось органически, стало привычным, действенным, проявляющимся, когда это необходимо, с наибольшей силой и продуктивностью.

Но воспитанник — «не чистая доска», на которой можно писать все, что угодно воспитателю. На воспитанника воздействуют разные факторы: семья, окружающая среда, люди, с которыми он повседневно общается, книги, которые он читает, и пр. Эти влияния иногда настолько сильны, что у воспитанника уже образовались такие черты и свойства, которые нередко противоречат задачам воспитания и которые надо преодолеть, чтобы добиться поставленных целей.

В воспитании происходит борьба между тем, что прививается воспитателем, и тем, что уже образовалось у воспитанника в результате других влияний.

Подводя итоги сказанному выше, можно дать такое определение понятия воспитание.

*В самом общем виде воспитание представляет собою такую функцию общественной жизни, в которой осуществляется уход за подрастающими поколениями, передача и усвоение исторически накопленного опыта, необходимого для включения этих поколений в общественно-трудовую жизнь своего времени и развития этого опыта в новых общественных условиях.*

Данное определение, по нашему мнению, схватывает самые существенные черты воспитания как общей категории общественной жизни.

### **Критика определений воспитания в буржуазной педагогике**

В буржуазной педагогике в разные исторические периоды высказывались разные взгляды на воспитание, его сущность и задачи.

В высказываниях о воспитании различных деятелей эпохи французской буржуазной революции XVIII в. признавалась его роль в борьбе против феодализма, за создание нового строя, буржуазного, подчеркивался общественный характер воспитания, необходимость связи его с новыми политическими задачами. Это обстоятельство отразилось, в частности, на определении воспитания Сен-Симоном, который под воспитанием понимал совокупность всех общественных усилий, употребляемых для приспособления каждого нового поколения к тому общественному строю, к которому призывает поступательное движение человечества. Но это было только в период борьбы буржуазии с феодализмом. Придя к власти, буржуазия отказывается от принципов, провозглашенных идеологами буржуазной революции, порывает с прогрессивными тенденциями в воспитании и образовании подрастающих поколений. Она рассматривает воспитание только как процесс, обращенный назад, в прошлое, совершенно исключает задачи, вытекающие из потребностей дальнейшего

общественного развития, отрицает связь педагогики с политикой и препятствует распространению понимания этих задач в теории и практике воспитания. В этом проявляется реакционный характер современной буржуазной педагогики, пытающейся средствами идейного разложения отстаивать существование капиталистического строя.

Буржуазной педагогией воспитание определяется то как воздействие одних людей на других, то как приспособление новых поколений к существующему (буржуазному) строю, то как образование навыков и привычек, основанных на психофизиологических связях стимулов и реакций. Одни педагоги в основе воспитания видят подражательность детей старшим, другие такой основой считают то, что можно назвать *дрессировкой*, «сокрушающей дух» и «выламывающей тело». В одних случаях подчеркивается воздействующая роль старших поколений и пассивная роль младших в процессе воспитания, в других случаях сущность воспитания определяется как содействие развитию ребенка и принципиально отрицается принудительно-организованное воздействие взрослых на детей (сторонники так называемого свободного воспитания).

Кроме того, что все указанные определения носят крайне поверхностный характер и отражают лишь отдельные частные моменты или признаки воспитания, не раскрывая глубоко сущности воспитания, того главного ядра, которое содержится в воспитательном процессе, всем им присуща одна общая черта — это понимание воспитания как приспособления людей к окружающей среде, т.е. буржуазному строю. Понятие приспособления взято из биологической среды и перенесено в общественную среду.

Воспитание — функция общественного, а не биологического характера. В педагогику термин «приспособление» внес английский реакционный педагог, апологет капитализма Спенсер, который закономерности эволюции животного мира распространял на развитие общества.

Для буржуазных педагогов характерно не только то, что у них отдельные стороны выдаются за существенные признаки, но и то, какие именно стороны они выделяют как основные в воспитании: приспособление, внушение, дрессировка и т.п. В этих определениях очень ясно отражается классово-ограниченный и реакционный характер буржуазной педагогики и воспитания, те черты его, которые желательны для буржуазии и рассчитаны на то, чтобы воспитывать людей, не перестраивающих жизнь современного буржуазного общества, а пассивно приспособляющихся к нему, не строителей жизни, творчески относящихся к действительности, а слепых и послушных исполнителей воли командующих классов. Поэтому ленинское указание о том, что буржуазная школа воспитывает из рабочих и крестьян услужливых и расторопных холопов буржуазии, получает свое подтверждение и в самом понимании природы воспитания буржуазными педагогами.

## **Основные пути и формы воспитания**

Усвоение опыта осуществляется в разных условиях и формах: в процессе обучения, когда происходит целенаправленная и последовательная передача опыта новым поколениям и определенное влияние на них людей опытных, знающих, и непосредственно в процессе жизни и труда, когда нет налицо сознательных усилий,

направленных на передачу опыта, когда условия жизни и деятельности, общение с людьми и природой сами по себе оказывают воспитательное воздействие на человека. Усваиваемые в таких условиях различные сведения и навыки являются как бы побочным продуктом их деятельности.

В первом случае воспитание называется сознательным, целесообразным процессом, который организуется в определенных формах и составляет определенную функцию общественной жизни. Это воспитание в собственном смысле и является предметом педагогики как науки.

В другом случае воспитание является стихийным, неорганизованным процессом и, в отличие от первого, его называют школой жизни.

Стихийное и организованное воспитание в указанном смысле всегда существовало и существует в исторической практике, но изменяются взаимоотношения между ними, значение каждого из них для человека в тот или иной исторический период. Даже при первобытнообщинном строе дети воспитывались не только стихийно, но и организованно в том смысле, что происходила сознательная передача опыта новым поколениям, т. е. обучение. Обучение в тот период осуществлялось в семье, в процессе выполнения трудовых заданий старших. Здесь впервые зарождается обучение в его простых, примитивных формах, органически связанных с общественно-трудовой жизнью, не выделяясь пока в особый вид общественного труда с особыми людьми. Значит, и тогда было недостаточно одного стихийного воспитания. [Пропуск текста...]

По этому вопросу в педагогической литературе существует некоторое смешение понятий. Воспитание, организованное в школе, называют воспитанием в узком смысле слова, а воспитание стихийное, неорганизованное называют воспитанием в широком смысле. В то же время другие авторы под воспитанием в широком смысле понимают то воспитание, которое осуществляется различными общественными и государственными организациями (партия, комсомол, профсоюзы и др.) и которое значительно шире воспитания школьного.

Разумеется, здесь речь идет о двух разных явлениях. В первом понимании широкое воспитание — это *стихийное* влияние разных обстоятельств на формирование человека, во втором случае широкое воспитание — это *организованное*, систематически осуществляемое воспитание широких масс населения определенными организациями.

Одно время некоторые советские педагоги воспитание в широком смысле понимали как такое воспитание, которое включало и стихийное влияние среды и воспитательную работу государственных и партийных организаций, а все это вместе взятое противопоставлялось воспитанию в узком смысле. Такое понимание принципиально неправильно и политически вредно.

Стихийность воспитания как воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности, в строгом смысле слова, лучше назвать формированием, чем воспитанием, ибо последнее включает сознательную деятельность людей.

В противном случае стирается всякая грань между воспитанием в прямом смысле и развитием людей, что не одно и то же. Внешние условия жизни людей, куда входит и воспитание, являются факторами формирования, развития людей. Но это развитие нельзя отождествлять, ни с условиями жизни, ни с воспитанием. Оно



является следствием, результатом указанных факторов.

Воспитание как целенаправленная деятельность осуществляется, в свою очередь, также в разных условиях: в семье, на производстве, в школе, в различных внешкольных учебно-воспитательных учреждениях и организациях.

Отсюда различают такие виды воспитания: семейное, производственное, школьное, внешкольное.

Каждый вид воспитания в то же время имеет общие моменты и свои особенности, выражающиеся в продолжительности времени, в системе организации, в содержании и методах и пр. Каждый вид воспитания всегда включает деятельность обучающего и обучаемого независимо от того, как они называются (учитель или ученик и пр.), и от того, будет ли этим воспитателем и воспитанником отдельный человек или коллектив.

Воспитание, как было сказано, является общественно-необходимой деятельностью, и как всякая деятельность оно требует для своей продуктивности (иначе этот труд был бы бессмысленным) определенного времени, в течение которого сосредоточиваются внимание и воля и происходят последовательные и определенным образом организуемые действия воспитателя и воспитанника.

Чтобы учить и чему-то научить детей в семье, надо выделять периодически какое-то время, свободное от других дел. То же самое происходит и в процессе труда, когда более опытные и знающие работники, передавая свой опыт, на какое-то время (пусть незначительное) отрываются от своего труда. Но этот отрыв от труда потом возмещается, если иметь в виду общий результат.

То же самое происходит и в школе с тем только отличием, что это время обычно полностью освобождается от какого-либо другого труда.

Не останавливаясь на особенностях каждого вида воспитания, мы выделим лишь школьное воспитание.

Школьное обучение является наиболее развитой формой воспитания, во многом отличающейся от других видов тем, что оно производится в определенной организации и последовательности, по определенному плану и программе специально выделенными людьми. Школьное воспитание включает существенные элементы опыта, накопленного человечеством в его исторической практике и обобщенного в виде системы знаний. Усвоение их необходимо для того, чтобы человек мог понимать и разбираться в явлениях действительности, расширять и углублять свое познание окружающего мира, практически пользоваться сложившейся до него техникой и культурой, участвовать в общественной жизни.

Школа является более поздним воспитательным институтом, чем семейное и производственное воспитание. Она возникла на определенной стадии развития общества, в рабовладельческий период, в связи с разделением труда умственного и физического. Но при этом прежде образовавшиеся формы воспитания не отменялись, а сохранялись.

Воспитание человека не заканчивается в каком-либо возрасте или в школе, ибо человек способен всю жизнь учиться, совершенствовать свой опыт, расширять и углублять свои знания, развивать свои дарования. С другой стороны, никакая школа, никакой университет не могут дать законченного воспитания, так как жизнь и наука идут вперед и ставят новые задачи.

Воспитание относится не только к детям, но и к взрослым, хотя воспитание

последних имеет свои особенности, но от этого существо дела не изменяется. Взрослый, в отличие от ребенка, больше учится у жизни, в процессе прямого участия в общественном труде. В то же время взрослые люди воспитываются в различных общественных организациях (партийных, профессиональных и др.), членами которых они являются и в жизни которых они участвуют.

В течение многовекового существования классового общества рабовладельческого, феодального и капиталистического периодов народные массы, занятые физическим трудом, усваивали необходимый для труда опыт сначала в семье, затем с ранних лет в процессе общественно-трудовой деятельности и борьбы за лучшие условия жизни, ибо наиболее организованная форма передачи обобщенного опыта, школа, для них была закрыта или малодоступна. Исторически накапливаемый человечеством опыт в виде определенных знаний присваивался господствующими классами этого общества, которые в своих эгоистических интересах монополизировали науку, просвещение и передавали его новым поколениям тех же классов. Эти знания были достоянием незначительного меньшинства образованных людей, интеллигенции, связанной материально и духовно с господствующими классами данных общественных формаций.

Люди, не получившие воспитания в школе, не могли приобщаться к современной культуре и путем изучения литературы, так как народ в своей массе был неграмотным и, к тому же, не имел необходимого для этого времени.

Только в новое время школа, преимущественно элементарная, становится более доступной массам населения. Это происходит в период развития крупной машинной индустрии при капитализме. [Пропуск текста...]

## **Воспитание и образование**

Наряду с понятием воспитания существует также общее понятие — образование. Что понимается под образованием и какая существует связь между воспитанием и образованием? В литературе встречаются разные ответы на эти вопросы. В одних случаях эти понятия рассматриваются как синонимы, т. е. как разные названия с одинаковым содержанием, в других — они противопоставляются как разные явления, в третьих — утверждается, что образование — это только одна из сторон или один из элементов воспитания.

Образование является таким же сложным понятием, как и воспитание, поэтому его надо рассматривать с нескольких сторон, учитывая многообразие тех явлений действительности, которые данным понятием отражаются.

В общее понятие воспитания входит, как сказано раньше, усвоение всего передаваемого опыта: знаний, умений, навыков, правил и норм поведения. Когда мы говорим о задачах коммунистического воспитания в нашей школе, мы имеем в виду не какой-либо отдельный момент воспитания, например, научные знания, но все то, что входит в передаваемый опыт, соответствующим образом обработанный для усвоения подрастающими поколениями: и обучение чтению, письму и счету, и усвоение системы научных знаний, и воспитание определенных взглядов, мировоззрения, поведения.

*Когда же из всего процесса воспитания выделяется его основной элемент, именно усвоение совокупности научных знаний, приобретаемых, главным*

*образом, из книг и изложения учителя, то его, в отличие от воспитания в целом, называют образованием.*

Отличие образования от воспитания видно из следующих положений. Воспитание людей в обществе осуществляется всегда, каковы бы ни были его содержание и формы. Но образование не является всеобщей категорией, ибо в классовом обществе оно дается лишь некоторым, богатым, привилегированным.

В средние века крестьяне были лишены всякого образования и даже элементарной грамотности. Только единицам удавалось иногда обучиться грамоте в тех крайне редких церковных школах, какие в то время существовали. Но лишенные образования дети крестьян получали воспитание в условиях крестьянской семьи и быта. Единственно образованным сословием в то время было духовенство, державшее в своих руках монополию на образование. Это значит, что только духовенство умело; читать и писать, обладало знанием литературы, прежде всего церковно-религиозной, а также знанием языков — греческого и латинского, составлявших тогда признак образованного человека. Даже дворяне в то время часто были необразованными. Вот почему ученые того времени чаще всего выходили из среды духовенства.

Если, таким образом, крестьянин или дворянин в средние века был необразованным, то это еще не значит, что ни тот, ни другой не были воспитанными в том или ином направлении.

Указанное выше определение образования, довольно обычное в педагогической литературе, однако, недостаточно отражает сущность данного понятия. Усвоение не всяких знаний и не всякое усвоение знаний дает образованного человека.

В разное время вкладывалось разное содержание в понятие образования. Если в средние века умеющий читать и писать считался уже образованным и действительно был им на фоне общей неграмотности, то; впоследствии такое понимание уже не соответствовало более сложному и глубокому содержанию, которое вкладывалось в старое название. В наше время человек, овладевший только первоначальной грамотой или даже программой начального обучения, не может еще считаться и не считается образованным, ибо общий уровень образования несравнимо выше прежнего.

В нашем социалистическом обществе нельзя быть образованным человеком, если не знать основ марксизма-ленинизма.

Таким образом, существенным признаком образованного человека является усвоение таких знаний, которые стоят на уровне современных достижений передовой науки и техники и на уровне тех задач, которые выдвинуло данное общество. Но образованный в прошлом человек может стать отсталым, необразованным, если он не следит за развитием научных знаний и не пополняет своих знаний путем самообразования. Наука и жизнь идут вперед, и такой человек отстает от современного движения.

Характерной чертой образованного человека является постоянное расширение и углубление им знаний, независимо от того, окончил или не окончил он какую-либо школу. С окончанием школы, даже и высшей, не оканчивается образование человека, оно продолжается, а в некоторых случаях после этого лишь начинается настоящее образование.

Человек в процессе образования, кроме знаний, приобретает еще различные умения и навыки, необходимые для умножения знаний и их применения как в школе, так и по выходе из нее. Но это не означает, что между знаниями и навыками всегда

существует прочная связь и единство. Знать еще не значит уметь. Нередко бывает так, что между знаниями и умениями существует разрыв, когда знания, усвоенные формально, остаются мертвым капиталом, лежащим без движения и развития.

Таким образом, в понятие образование входят также умения и навыки как его составной элемент. Но все это, вместе взятое, не исчерпывает всего содержания данного понятия.

В понятие образования входит еще формирование тех или иных взглядов, убеждений, мировоззрения. Мировоззрение — это система понятий, идей, принципов, взглядов, это — определенная идеология, выражающая понимание законов развития природы и общества и определяющая действенное и сознательное отношение человека к миру явлений. Выработка определенного мировоззрения неразрывно связана с усвоением знаний. Знание законов развития общественной жизни, открытых и обоснованных в марксистско-ленинском учении, дает прочную основу для коммунистического мировоззрения, входит составной частью в это мировоззрение.

Разумеется, не всякие знания служат основой мировоззрения. В процессе образования усваиваются (и должны усваиваться) различные факты, сведения и прочее, которые по своему содержанию или сами по себе не ведут к определенным убеждениям, не затрагивают более или менее глубоко личности воспитанника. Речь в данном случае идет о том, чтобы те знания, которые объективно содержат в себе идеи, принципы, превратить в процессе воспитания в руководящие начала, которые воплощаются в деятельности человека.

Связь знаний, убеждений с деятельностью человека подчеркивали еще революционные демократы в России: Белинский, Добролюбов, Чернышевский. Добролюбов писал: «Получив понятие об общих законах, расширив свое мировоззрение до понимания общих нужд и потребностей человечества, образованный человек чувствует непреодолимое желание перенести свои теоретические взгляды и убеждения в сферу практической деятельности». Настоящее образование — это такое образование, которое заставляет определять свое отношение ко всему окружающему.

[Пропуск текста...]

Настоящее или подлинное образование надо отличать от ложного образования. Ложное образование состоит в том, что человек усвоил некоторые знания, даже прогрессивные идеи, вычитав их из книг или прослушав лекции, но эти знания не превратились в убеждения, в дело жизни, они не стали руководством для деятельности. Иногда случается, что человек усвоил те или иные знания, но у него нет соответствующих убеждений, которые бы он отстаивал, за которые бы боролся.

Знания его остаются формальными, мертвыми, не имеющими жизненного значения, не влияющими на его многообразные отношения к окружающему миру.

Человек усвоил в образовании некоторые прогрессивные идеи, но поступает вопреки этим идеям. «Как часто приходится встречать людей, которые знают, что хорошо и что дурно, однако, вовсе не поступают сообразно своим знаниям, теоретически рассуждают так, а поступают иначе. Очевидно, что знание их лежит у них в голове как какой-нибудь балласт, посторонняя масса, как свинцовая пуля, засевшая где-нибудь в теле, однако, не принадлежащая телу и совершенно чуждая ему; оно не усвоилось и не срослось с ним органически, не ассимилировалось с его существом и потому не имеет влияния на другие стороны его, на его деятельность. Это

знание — фальшивое, подобное вставным зубам, фальшивым волосам, румянам и белилам»<sup>4</sup>.

Знания в таком случае являются лишь внешним лоском, не влияя на другие стороны личности, не срастаясь органически с ней, противостоя личности как нечто ей чуждое.

О таком «образовании», которое находится в противоречии со всем поведением человека, писал Ленин, имея в виду тех реакционных буржуазных деятелей, которые считаются образованными людьми, но для которых «образование — легонький лак, дрессировка, «натасканность» в джентльменских формах обделывания самых грубых и самых грязных политических гешефтов»<sup>2</sup>.

А некоторые мелкобуржуазные демократы считают такое образование настоящим, принимая внешний лоск за внутреннее достоинство и тем самым принося вред народу, когда они расценивают и восхваляют политических реакционных деятелей за их «образование». В. И. Ленин вместе с тем раскрывает подлинное политическое лицо не только «образованных» крепостников, но и их мелкобуржуазных защитников из лагеря меньшевиков и эсеров как «культурных лакеев помещичьего класса».

Почему происходит нередко так, что человек приобрел много знаний и в этом смысле считается образованным, но приобретенные знания не стали еще воспитательной, образующей силой, его убеждениями.

Убеждения — это не только сумма знаний, область ума, но и другие душевные силы и способности. Убеждения — это уверенность в правильности тех или иных мыслей, суждений, поступков. Эта уверенность базируется не только на знаниях, но и на пережитом опыте, затрагивает более глубоко внутренние силы личности. Приобрести знания из книг, лекций значительно легче, чем воспитать в себе определенные взгляды, культуру поведения, что дается с трудом и вырабатывается не сразу, в результате терпеливой, систематической и настойчивей работы воспитателя над воспитанником и самого воспитанника над собой и практического применения знаний и убеждений. Подлинное, а не формальное образование содержит в себе то, что называется самообразованием. Самообразование мы понимаем не только как самостоятельное приобретение знаний без систематического повседневного руководства, но и как способность человека учиться всегда из книг, у людей, у жизни, способность извлекать для себя поучительные уроки отовсюду, анализировать самокритически свои знания и поведение, находить недостатки и преодолевать их.

Здесь следует осветить еще один важный вопрос — об образовании и культурности.

Всякий ли человек, получивший высшее (или среднее) образование, может считаться образованным, тем более культурным? Нет, не всякий.

Помимо усвоения современных знаний, в понятие образования входит еще уровень культуры человека, тот уровень, который отражается в его повседневной жизни, в отношении к труду, науке, к передовым идеям века, к своей Родине и народу. Уровень культуры зависит не только от суммы тех или иных фактических знаний, тем

---

<sup>4</sup> М. А. Антонович, Избр. философ, соч., 1945, стр. 308—309. <sup>3</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XII, стр. 9, изд. 3-е.

более в какой-либо узкой области, сколько от тех идей, которые воспринял человек в процессе своего образования и которыми он руководствуется в своем общественном и личном поведении.

Образованный человек — это, как правило, и наиболее культурный человек. Чем выше образование человека, тем выше и уровень его культуры, проявляемой человеком в труде и досуге, в общественной и личной жизни, в его многообразных интересах и потребностях.

Однако эти понятия не всегда сочетаются такой гармонической связью. Нередко в жизни наблюдается несоответствие между образованием и культурностью, когда образование уживается рядом в одном и том же человеке с низкой культурой его поведения.

*Таким образом, образование не только процесс усвоения современных знаний, но и формирование, создание, становление всей личности, развитие сознания, психики, выработка культуры поведения. Образование включает в себя понятие образа человека с определенными чертами и свойствами личности. Именно этот глубокий смысл вложил наш народ в понятие образования.*

Л. Н. Толстой правильно писал, что в других европейских языках (немецкий, французский, английский) не существует идентичного понятия, какое вложено в русское слово образование. Но Толстой одно время неправильно различал понятия — воспитание и образование, когда первое он понимал как принудительное воздействие одного человека на другого, а второе — как формирование человека в процессе свободного общения его с другими людьми. Толстой предпочитал второе первому и хотел совсем вычеркнуть из предмета педагогики так понятое им воспитание. Впоследствии Л.Н. Толстой отказался от такого дуализма и противопоставления воспитания и образования, считая, что между ними существует связь. Но этого нового положения Толстой не развил.

На самом деле, воспитание и образование тесно, внутренне связаны между собой.

В воспитании, если брать его в целом, содержатся два момента, как указывалось ранее: передача опыта и его усвоение. Первый момент называется еще преподаванием, второй — образованием. Если понятие преподавания отражает процесс передачи знаний и навыков, то образование указывает на процесс внутреннего роста, на качественную сторону воспитания.

## **Воспитание и обучение**

Кроме понятий воспитания и образования, существует понятие — обучение. Обучение можно рассматривать в широком и узком понимании. И в том и в другом случае обучение всегда содержит деятельность обучающего и деятельность обучаемого. Выше мы рассматривали обучение в широком смысле как основной путь или форму воспитания, когда передача опыта и воздействие на людей происходит организованно, систематически, при определенном руководстве. Такой путь воспитания мы отличаем от стихийного воспитания или формирования людей под влиянием разных обстоятельств их жизни и деятельности. Но обучение можно рассматривать еще в более узком смысле, не как путь воспитания в его целом, а как составной элемент сознательного воспитания. В этом смысле обучение понимается

как процесс передачи различных приемов и навыков деятельности ученика. Этот момент всегда входит в процесс воспитания, но его роль и значение в этом процессе меняются в зависимости от различных конкретных условий: задач воспитания, ступеней образования.

Не случайно, что по отношению к начальной школе и ремесленной школе употребляют чаще всего понятие обучения. Это объясняется тем, что в том и другом случае передача определенных приемов и навыков, вначале простых, затем более сложных, составляет, мы сказали бы, первую ближайшую задачу воспитания. Приемы, навыки и сообщаемые при этом правила необходимы для того, чтобы ученик мог, пользуясь ими, идти дальше в своем учении более или менее самостоятельно, чтобы он мог выполнять все более сложные учебные задания. В начальной школе прежде всего ставится задача: обучить ученика чтению, письму, счету, т. е. обучить грамоте. В ремесленной школе такой задачей является обучение приемам и навыкам данного ремесла.<sup>5</sup>

В высшей школе главной задачей является глубокое усвоение научных знаний на уровне современных достижений, причем предполагается, что пришедшие в высшую школу студенты уже обладают всеми навыками и умениями, полученными ими на предыдущих ступенях образования, необходимыми для того, чтобы они могли овладеть наукой.

Поэтому совершенно несовместимо сочетание таких понятий, как «высшее обучение», когда речь идет о высшем образовании. Не только высшее образование, но даже и среднее образование не отождествляется с понятием обучение, хотя и в высшей и средней школе всегда сохраняются известные элементы обучения в смысле приемов и навыков работы (например: производственная практика, работа над специальными источниками и т. д.).

На практике иногда бывает так, что некоторая часть студентов приходит в высшую школу без достаточных умений и навыков, что крайне тормозит успешное овладение научными знаниями.

Из этого, конечно, не следует, что нужно снижать уровень высшего образования, приспособляясь к уровню такой аудитории. В таком случае главная задача высшего образования отодвигалась бы на задний план, и люди все еще занимались бы азбукой.

Обучение и в узком смысле не отделимо от воспитания: обучая, мы воспитываем, и, воспитывая, — обучаем.

Школа с первого дня появления ученика в ее стенах обучает его правильному счету, письму, чтению и т. д. И в то же время она воспитывает в определенном направлении, т. е. добивается от ученика определенного правильного поведения (отношение к учителю, школе, товарищам и т. д.), постепенно расширяя масштаб этих отношений и углубляя шаг за шагом осознание этих отношений, т. е. вводя в сознание ученика представления, понятия и идейный фонд, связывая их с проблемой поведения ученика, его товарищей, общества.

Таким образом, в воспитании людей всегда входят два момента: и обучение, чему-либо, и отношение к чему-либо. Так, трудовое воспитание включает обучение труду и отношение к труду, что не одно и то же.

Обучение труду ограничивается передачей определенных приемов и правил

---

5 В древней Руси обучение грамоте считалось своего рода ремеслом.

работы. Но есть еще отношение к труду, куда входят мотивы деятельности, дисциплина, отношение к средствам и орудиям труда, отношение к людям в процессе работы и пр. Отношение к труду при социализме совсем не то, что при капитализме, хотя отдельные приемы обучения труду могут быть одни и те же.

Было бы неправильным не различать своеобразия каждого из этих моментов воспитания. Различие этих моментов ведет к различию методов и средств, которые в них проводятся.

Если можно передать какие-либо приемы деятельности, правила и знания, то нельзя передать многообразных отношений человека как готовый продукт, подобно какому-либо приему работы. Отношения складываются, образуются в течение довольно длительного времени под влиянием разных факторов, а не только материала обучения. Есть поэтому разница в понятиях: обучить чтению, счету, пению, рисованию и воспитать характер, волю, мировоззрение. Особенности этих понятий неоднократно подчеркивал М. И. Калинин в ряде своих выступлений.

Своеобразие этих моментов в воспитании ведет к тому, что иногда происходит разделение функций в воспитательной деятельности между преподавателями, или учителями, и воспитателями.

К. Д. Ушинский, анализируя с этой точки зрения опыт школы в западноевропейских странах, приходил к выводу, что в некоторых странах отдается предпочтение воспитанию, в других — преподаванию. Так, в английских школах воспитательной задаче школы отводится главное место. Другое направление школьного образования в Германии, где школа более всего учит, но менее воспитывает. Воспитание в Германии, по Ушинскому, понимается как учение, которое стоит на первом плане и не связано тесно с воспитанием. Во французской школе учителя только учат различным предметам, «но им нет никакого дела до нравственности и привычек». В закрытых учебных заведениях Франции существует должность классного гувернера, который никогда не бывает учителем, а воспитательные функции его сводятся, главным образом, к надзору за учащимися.

Переходя к позитивному решению вопроса, Ушинский высказывается за то, что учитель должен быть в то же время и воспитателем, который, прежде всего своим предметом воспитывает учеников, ибо наука все же остается самым могущественным средством воспитания.

Это принципиальное положение, имеющее огромное теоретическое и практическое значение, Ушинский обосновывает и развивает во многих своих произведениях и, в частности, последовательно проводит его в своих школьных хрестоматиях «Родное слово», «Детский мир». Эти книги остаются выдающимися произведениями великого русского педагога, непревзойденными в западной литературе не по содержанию, теперь во многом устаревшему, а по своей внутренней логической стройности, по воспитательному значению содержания обучения, по связи логического и психологического.

Вообще следует особенно подчеркнуть, что в русской прогрессивной педагогике проблема единства обучения и воспитания или воспитывающего образования являлась одной из руководящих основных идей и занимала большое место в сочинениях Новикова, Радищева, Белинского, Пирогова, Ушинского, Писарева, Добролюбова, Чернышевского и др.

Эта проблема разрешалась в духе прочной связи умственного образования с



нравственным и идейным воспитанием, с выработкой передовых убеждений и взглядов, с развитием ума и умения самостоятельно работать.

Такое понимание проблемы существенно отличалось от того направления, которое проводилось в этом вопросе в буржуазной американской и европейской педагогике, в частности, в гербартианской.

Но как бы, ни разделялись функции учителя и воспитателя, между ними существует тесная связь.

В процессе воспитания всегда происходит, как было уже сказано, не только передача опыта, но и его усвоение. Усвоение различных знаний, норм и прочего не может не отражаться на личности воспитанника в той или иной степени, в том или ином направлении; не может не отражаться на отношениях ученика к разным предметам и явлениям. С другой стороны, на воспитанника оказывает влияние личность учителя, его отношение к ученикам, весь коллектив учителей и сама организация воспитания.

«Воспитание учеников — это прежде всего поведение учителя в классе, это отношение учителя к ученикам». [М. И. К а л и н и н, О коммунистическом воспитании, 1947, стр. 51 (разрядка наша. — П. Г.)]

Влияние указанных факторов происходит как в зависимости от сознательно преследуемых в этом отношении задач воспитания, так и независимо от них, стихийно. Даже в том случае, когда учитель ограничивает свою деятельность только задачей обучения, он все же влияет или воздействует на учеников своим отношением к ученику, требовательностью, своими объяснениями, всей своей личностью и поведением. Но сила и направление этого влияния зависит от сознательно поставленной задачи и повседневного ее проведения.

В наших ремесленных училищах на мастера возложены функции преподавателя: он должен передать молодежи свой производственно-технический опыт, научить ее пользоваться, владеть инструментом. Мастер обучает своему ремеслу, искусству работы. Но этим деятельность мастера не ограничивается. Он в то же время и воспитатель прежде всего потому, что сам процесс работы с коллективом требует от каждого воспитанника определенного поведения: дисциплины труда, бережного отношения к инструментам, выполнения разных технических, гигиенических и других правил труда. Мастер и его ученики являются членами советского коллектива, гражданами советского государства. На мастера возлагается задача не просто подготовить квалифицированного рабочего, но рабочего социалистического общества. А это ставит перед мастером и воспитательные задачи.

Однако, несмотря на это, в ремесленных училищах существует должность воспитателя, группового или классного руководителя. Главная его функция — воспитывать те или иные свойства советского работника, расширять его политический кругозор, прививать необходимую культуру поведения в обществе и на производстве, лучше выполнять учебные задания. Один мастер, как показывает опыт, может не справиться с этими задачами. Эти задачи разрешаются и мастером и воспитателем в единстве, в согласованных действиях, диктуемых общей задачей воспитания.

В советской школе нет такого разделения, о котором писал в свое время К. Д. Ушинский. В нашей системе воспитания учитель является вместе с тем и воспитателем в самом лучшем смысле этого слова. Это единство вытекает из марксистско-ленинского учения о коммунистическом воспитании.

Советский учитель, обучая и воспитывая, имеет в виду не только ученика, владеющего знаниями и умеющего так-то работать, но вместе с тем и будущего советского гражданина, члена социалистического общества с определенными чертами и поведением, соответствующими нашему обществу.

Каждый акт обучения может и должен быть максимально использован как средство воспитания тех или иных свойств ученика: коммунистической сознательности, воли и характера, внимательности, ответственности, самоконтроля и пр.

Учитель, например, исправляя работу ученика, отмечает не только ошибки и недостатки ее, но использует этот момент в воспитательных задачах, обращая внимание ученика и всего класса на черты и свойства личности ученика, его отношения к работе и пр.

Ближайшая и первая задача воспитания состоит в том, чтобы учащиеся усвоили в определенной сумме и системе знания, умения и навыки. Но этой задачей процесс воспитания не ограничивается. Эта задача, в свою очередь, переходит в средство для достижения более широкой задачи — воспитать, подготовить такого человека, который желателен воспитателю, т. е. воспитать личность в целом. Тогда первая задача осуществляется в свете этой более широкой задачи, тогда обучение, становится воспитывающим.

#### **ГЛАВА IV. ПОНЯТИЕ О ДИДАКТИКЕ**

Процесс обучения включает в себя деятельность учителя (преподавание) и деятельность ученика (учение). Эта совместная деятельность направлена на то, чтобы приобщить молодые поколения к опыту человечества, обобщенному в научном знании. Учитель передает в определенных формах и системе научные знания учащимся и повседневно руководит процессом усвоения этих знаний. Учащийся усваивает знания, передаваемые ему учителем, и под руководством учителя приобретает знания путем самостоятельного изучения литературы, учебных пособий, предметов и явлений окружающего мира. Усваивая знания, учащийся вместе с тем приобретает различные навыки и умения, необходимые для того, чтобы быстрее, глубже и рациональнее приобретать новые знания и продуктивно применять их в жизни, в практической работе. Таким образом, учебный (труд) учащегося состоит из усвоения знаний, умений и навыков. Все это вместе с деятельностью учителя и составляет процесс обучения, теория которого называется дидактикой (от греч. Слова – учу).

Дидактика является частью педагогики, как более общего учения о воспитании и образовании. Дидактика разрешает проблемы обучения, руководствуясь принципами воспитания, его целями и задачами, установленными в общей педагогике. Отрыв дидактики от исходных принципов педагогики ведет к тому, что дидактика превращается в свод некоторых правил и рецептов, применение которых зависит лишь от искусства преподавателя, его субъективных свойств, а не от осознанного обобщенного опыта поколений. И само обучение в таком случае становится бесперспективным, формальным, ремесленным. Однако не следует рассматривать дидактику как прикладную часть педагогики, как своеобразную педагогическую технику. Такой взгляд на дидактику довольно распространенный в педагогической

литературе, отрицает всякое научное значение дидактики как теории. Дидактика опирается не только на общие принципы воспитания, но и сама разрабатывает принципиальные проблемы, обогащающие педагогическую науку в целом.

Неправильным также следует считать взгляд некоторых педагогов, которые расширяют предмет дидактики и включают в него весь процесс обучения.

Дидактика — это учение не о всем процессе воспитания, куда входят все виды воспитания: умственное, политехническое, физическое, нравственное, эстетическое. В таком понимании дидактика заменила бы собой всю педагогику. Дидактика в то же время шире довольно распространенного понимания, которое определяет ее как теорию умственного образования. При таком толковании такие предметы преподавания, как физкультура, пение, музыка, не могут войти в дидактику, ибо они относятся к физическому и эстетическому воспитанию. В действительности же эти предметы преподавания включаются в учебный план вместе со всеми другими предметами и подлежат рассмотрению дидактики, как предметы преподавания, необходимые в целях всестороннего развития учащихся.

Таким образом, дидактика рассматривает вопросы преподавания всех учебных предметов. Сюда входит разработка программного содержания обучения, определение места в обучении каждого учебного предмета, выяснение образовательного и воспитательного значения этих предметов, установление, принципов и методов преподавания и учения, а также организации обучения, тех форм, в которых осуществляется с наибольшим успехом деятельность обучающего и обучаемого.

Дидактика, являясь частью педагогики, в то же время сама становится более общим учением по отношению к частным методикам преподавания отдельных предметов. Дидактика содержит общие положения, принципы и правила, относящиеся ко всем предметам обучения. Все предметы обучения связаны между собой определенным единством, как ветви одного дерева, как части единого целого, называемого учебным планом. Учебный план представляет не простую совокупность предметов, а последовательно и систематически расположенный круг научных знаний. Предметы учебного плана связаны между собой не только как отрасли научного знания, например, математика и физика, но и как предметы обучения в связи с возрастом детей. И в этом отношении они имеют много общего. Такие вопросы, как теория учебного плана, принципы построения учебных программ, урок как общая форма школьных занятий, методы преподавания и другие, общие всем предметам преподавания, изучаются общей дидактикой и не могут, естественно, быть предметом содержания каждой частной методики. Но общая дидактика не разрешает и не может разрешать всех вопросов преподавания того или иного предмета обучения. Преподавание каждого предмета имеет свои особенности и в некоторых случаях отличные от других методы и формы, вытекающие из его научно-образовательного содержания. Так, лабораторный метод занятий имеет место в преподавании химии, физики, биологии, но не применяется в преподавании русского языка и литературы. Объяснительное чтение, сочинения по картинкам, как методы или формы занятий, проводятся на занятиях по русскому языку и литературе и отсутствуют на уроках математики, химии.

Частная методика разрабатывает проблемы преподавания своего предмета в соответствии с методологией данной научной дисциплины. Так методика естествознания опирается на методологию биологических наук. Методы наблюдения и

эксперимента, прочно вошедшие в научное исследование явлений природы, отражаются в конкретной методике преподавания таких предметов, как ботаника, зоология, физиология, химия.

Эти особенности не исключают необходимой связи частной и общей дидактики. Частная методика, разрабатывая вопросы преподавания данного предмета, исходит не только из научного содержания и методологии этого предмета, но и из принципов и правил, установленных в общей дидактике. В противном случае, она или должна будет открывать уже открытые истины, или давать лишь эмпирический материал для учителя. Разрабатывая, например, проблему наглядности на уроках русского языка, частная методика опирается на все принципиальные положения в этом вопросе, известные общей дидактике, конкретизирует и реализует эти принципы в методике своего предмета.

Дидактика разрабатывает общие принципы обучения не помимо частной методики, а в связи с ней, изучая опыт преподавания каждого предмета. Обогащаясь через частную методику, она обогащает ее, возвращая ей разработанные принципы и правила обучения, важные для преподавания вообще и каждого предмета в частности.

### ***Обучение и научное познание***

Для более полного выяснения сущности или природы обучения необходимо рассмотреть вопрос о связи его с научным познанием. По этому вопросу существуют различные и подчас противоположные точки зрения. Одни отождествляют процесс обучения с процессом научного познания, другие отрывают первое от второго, не видя между ними никаких связей. В действительности обучение и познание не являются тождественными понятиями, между ними существует глубокое различие и в то же время определенные связи.

В чем коренное отличие научного познания от обучения?

В процессе научного познания мысль человека открывает объективно новые истины в виде тех или иных законов природы и общественного развития. В процессе обучения никаких новых истин не открывается, а лишь усваивается то, что уже найдено, открыто в историческом научном познании, так люди научились добывать огонь путем превращения энергии движения в тепловую энергию. На это в процессе исторического познания потребовалось тысячи лет и еще тысячи лет для того, чтобы превратить тепловую энергию в механическую. В обучении эти истины усваиваются учащимися, как готовый продукт тысячелетнего развития, в течение одного часа на уроке. Приведем пример для выяснения различия между научным познанием и обучением.

В. И. Ленин дал классическое определение империализма как высшей фазы капитализма. Это определение, раскрывающее сущность империализма, явилось результатом огромной научно-исследовательской работы Ленина в течение ряда лет. В. И. Ленин изучил богатейший фактический материал различные теории этого вопроса, проделал глубокий научный анализ явлений и в результате гигантской работы открыл закон неравномерного развития капитализма, дал определение эпохи империализма и предсказал перспективы дальнейшего развития этой последней стадии капитализма.

В процессе обучения перед учащимися не стоит задача повторения всего пути

исследования, проделанного В. И. Лениным: они должны лишь усвоить, правильно понять то, что изложено В. И. Лениным в его произведении. Учащиеся должны знать, что такое империализм, его основные признаки, показать на материале произведения Ленина характерные черты империализма, как определенной стадии капиталистического общества, должны иметь правильные представления о закономерностях, открытых Лениным, и научных выводах о прорыве цепи в одном звене, о возможности победы социализма в одной или нескольких вместе взятых странах.

Различие обучения и познания видно также при выяснении места и роли практики в историческом познании и обучении.

В познании практика является критерием истины. Историческая практика, в конечном итоге, лежит в основе научных открытий. Практикой же проверяется правильность различных научных законов, теорий, гипотез. В обучении же усваиваются известные истины, уже проверенные вековой исторической практикой, представляющие то, что В. И. Ленин назвал азами и основами науки, не меняющимися по полустолетиям. Научные понятия, добытые в процессе исторического познания по существу представляют концентрированный опыт человечества и в какой-то особой проверке практикой в обучении совсем не нуждаются. Практика в обучении имеет совсем другой смысл и значение, нежели в историческом познании. Она выступает в обучении не как критерий истины, а как одно из условий лучшего восприятия и закрепления знаний, наибольшей убедительности и наглядности. Практика в обучении служит в то же время иллюстрацией при усвоении добытых знаний и выражается в практических занятиях, в постановке учебных опытов и наблюдений.

Некоторые авторы учебных руководств по педагогике и методике отождествляли обучение с историческим познанием и поэтому исходным моментом обучения они считали практику, труд, деятельность. Деятельность детей по выполнению каких-либо практических заданий иногда общественного внешкольного порядка ставилась такими авторами в основу обучения. Знания же подстраивались, притягивались к конкретным моментам такой практики и, как показал опыт, усваивались бессистемно и по существу без подлинной связи с такой текущей практикой. Теоретической основой такого взгляда у одних была реакционная прагматическая педагогика, некритически воспринятая, у других — вульгарное понимание марксизма в духе экономического материализма.

Наконец, различие обучения и научного познания вытекает из особенностей опыта ребенка и опыта человечества. Опыт ребенка крайне ограничен. Задача обучения состоит в том, чтобы приобщить ребенка к опыту человечества, другими словами, опыт человечества в его основных элементах сделать опытом ребенка в процессе обучения, понятно, не сразу, а постепенно, шаг за шагом расширяя и углубляя опыт ребенка до опыта человечества. Отсюда, в частности, вытекает необходимость обучения как наиболее организованного и ускоренного процесса приобщения молодых поколений к познанию опыта исторического.

Как же происходит этот процесс приобщения? Учащиеся в школе не могут заниматься воспроизведением опыта взрослых поколений путем непосредственного участия в нем. Они изучают этот опыт путем ознакомления с литературой и путем передачи знаний учителем.

Итак, в основе обучения лежит опыт человеческого коллектива, передаваемый

молодому поколению в его основных элементах. Какую же роль играет в обучении опыт самого ребенка? Очень большую. Передача и усвоение векового исторического опыта не может не считаться с особенностями возрастного развития детей, с их психологией и опытом. Отсюда возникает необходимость специальной дидактической обработки научного знания с учетом детских умственных сил и закономерностей их развития. Это обстоятельство ведет к составлению особых учебных программ и к отбору методов обучения в общеобразовательной школе, отличных от программ и методов в высшей школе, где обучение уже перерастает в научное изучение отдельных отраслей человеческого знания подготовленной для такой задачи аудиторией.

При всем различии обучения и научного познания между ними существуют определенное единство и взаимосвязи. Задача обучения состоит в том, как было сказано, чтобы усвоить то, что уже открыто, добыто в научном познании в его основных существенных элементах. Задача научного познания — идти дальше того, что познано, открыть новое, умножающее и изменяющее прежнее знание. В этом кроется существенное различие обучения и научного познания. Но в этом же различии содержатся и определенное единство и взаимосвязи обучения и научного познания. Для того чтобы научное познание могло умножать и развивать знания, необходимо обучение подрастающих поколений. Без обучения как предварительной ступени познания молодые поколения не могут участвовать ни в общественно-трудовой деятельности, ни в научном познавательном движении своего времени.

Мало этого. В самом процессе научного познания содержатся элементы обучения в том смысле, что происходит усвоение ранее накопленного научного опыта и знаний. Вне этого не было бы никакого развития научного познания. Ученый открыл новую научную теорию. Но он мог сделать это открытие при условии усвоения добытых знаний и их переработки. Это усвоение происходило как в период обучения в молодые годы, так и в период собственно научной работы в виде самостоятельного учения.

С другой стороны, и в самом процессе обучения могут быть научно-исследовательские моменты познания не только субъективного для учащихся порядка, но и объективно открывающего новые данные для науки. Примером может служить исследовательская работа юных натуралистов на биостанциях. Работая в течение ряда лет по определенному плану и заданиям ученых, применяя новые методы выращивания растений, юные натуралисты добиваются в отдельных случаях выдающихся научных результатов, участвуя таким образом в известной мере в научном познании. Работа таких юных натуралистов включается в план исследовательской работы некоторых наших ученых. Но это обстоятельство ни в какой мере не колеблет основного тезиса о различии обучения и научного познания, а лишь указывает на взаимосвязь обучения и научного познания.

Связь обучения с научным познанием выражается еще в том, что в обучении отражается то новое, что завоевано наукой.

Школа не стоит на месте. Она как социальный институт, связанный с исторической практикой и научным знанием, отражает в известные моменты то новое, что входит в опыт коллектива благодаря изменившейся исторической практике, что входит в науку как ее последнее в данный период достижение.

Состояние научного знания в данный период отражается на содержании

обучения, в его программах и методах. Так же отражается и тот новый опыт, который вносится в общественное сознание благодаря изменившейся общественной практике.

Наконец, связь обучения и научного познания выражается еще в следующем. Процесс обучения для учащегося является процессом познания мира, ибо он, как это происходит и в научном познании, переходит от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и от неточного к более точному знанию. Усваивая знания, учащийся пользуется теми формами мышления, какие существуют и в познании, анализом и синтезом, индукцией и дедукцией. Как происходит процесс познания в обучении, будет видно из последующего изложения.

### *Усвоение знаний*

Как было сказано, в обучении происходит усвоение знаний. Усвоение знаний проходит, как учит современная психология, несколько стадий: восприятие, понимание, запоминание и применение знаний. Первичным актом обучения, как и познания, является ощущение и восприятие, когда ученик или непосредственно знакомится через органы внешних чувств с предметом и явлением, или воспринимает представления и понятия о них со слов учителя или учебника. Воспринятый материал перерабатывается в сознании ученика, осмысливается, приводится в связь с прежними представлениями и понятиями, укладывается в определенную систему понятий.

На этой стадии ученик сравнивает, различает, находит сходство, выделяет существенные признаки предмета или явления, отбрасывая второстепенные, случайные и, главное, устанавливает связи предмета с другими, ему известными и таким образом познает его в соотношении с чем-то другим, ему знакомым. Этот момент обучения самый ответственный, ибо он отражает новое качество в познании, именно переход от низшего этапа к более высокому, от конкретных представлений в результате ощущений и восприятий к понятиям отвлеченного порядка.

Воспринятое и правильно понятое нуждается в закреплении в памяти, в длительном запоминании. Сюда входит характерный для обучения момент, когда путем специальных упражнений и повторений закрепляется и прочно удерживается в сознании ученика понятый им учебный материал. Наконец, четвертая стадия состоит в том, что ученик применяет полученные знания при усвоении новых знаний и в практической деятельности. Все указанные стадии являются настолько между собой связанными, что выделение их возможно только теоретически. Каждая стадия в усвоении знаний оказывает влияние на все другие. Чтобы лучше понять учебный материал, необходимо наиболее ясное, отчетливое его восприятие: чтобы лучше применять усвоенные знания, надо более глубоко их понять. Приобретенные ранее знания влияют и на степень восприятия новых знаний и их понимание. Таким образом, процесс усвоения знаний является, по существу, единым, в котором различные стадии не отделимы одна от другой.

В усвоении знаний следует различать две стороны: расширение суммы знаний, их объема, так сказать, количественная сторона, и углубление знаний, качество усвоения, т. е. глубина понимания. Много знать еще не значит глубоко понимать, ибо для более глубокого знания характерным признаком является установление возможно более всесторонних правильных необходимых связей, закономерностей изучаемой объективной действительности. Для поверхностного знания характерно знание

количества фактов и неумение их правильно объяснить.

Расширение знаний и качество их, т. е. глубина понятия, так же взаимосвязаны между собой, как и ранее указанные стадии усвоения. Для того чтобы более глубоко понять, нужно владеть конкретными знаниями. Знание фактов на определенной ступени дает новое качество их понимания и только на основе ранее добытых конкретных знаний может осуществляться переход к более глубокому их пониманию.

В усвоении знаний надо различать существо и букву, т. е. подлинное и формальное знание. По-настоящему усвоить знания — это значит понять сущность изучаемых явлений. Понять сущность явлений — значит знать факты и уметь правильно их объяснить, осознавать необходимые решающие существенные связи и отношения между явлениями и предметами реальной действительности.

Подлинное усвоение знаний включает еще умение пользоваться усвоенными знаниями для решения возникающих вопросов, применять их в практической деятельности.

В свете изложенного и нужно рассмотреть основные недостатки в усвоении знаний. К таким недостаткам, существующим в практике обучения, мы относим прежде всего поверхностное, частичное знание и формализм.

Существует так называемое частичное знание, состоящее в том, что ученик знает лишь отдельные стороны, части, отдельные факты, но объяснить их не может, т. е. поставить в связь или в зависимость от других сторон или фактов. Так, ученик знает все слова в фразе иностранного языка, но перевести адекватно мысли автора не может, он знает части фразы, но не всю фразу, ее смысл. Или ученик знает отдельный конкретный материал из содержания литературного произведения, но не представляет, в чем основная идея произведения или основные положения и как они между собой связаны. Ученик последовательно излагает исторические события, но не улавливает их взаимосвязи и зависимости от решающих факторов или условий.

Подлинное знание лишь там, где учащийся видит ясно действительные связи и отношения, причины и следствия, законы движения. Только такое знание дает пищу для выработки определенных взглядов и убеждений.

Серьезным недостатком в усвоении знаний является формализм. Основные признаки формализма в обучении раскрыты в следующих словах В. П. Потемкина: «Механическое усвоение учебного материала, содержание которого не раскрыто и не продумано; заучивание школьниками словесных формул, лишенных для них конкретного смысла, отсутствие связи между приобретаемыми знаниями и жизнью практической» [В. П. Потемкин, Статьи и речи, изд-во АПН, 1947, стр. 252].

Школьник знает правило, закон, формулу, но применить эти знания к разрешению какого-либо связанного с этим правилом вопроса не может, не умеет.

Нередко наблюдаются в школе и такие явления, что учащиеся правильно и без затруднений решают задачи определенного типа, но при изменении условий задачи теряются. Это означает, что прежнее знание ученика остается изолированным, оно не связывается у него с новыми условиями и лежит в голове мертвым грузом.

Ученик хорошо и бойко воспроизводит текст стихотворения или рассказа или какое-либо важное определение. Но на вопрос о том, как он понимает данное слово или выражение, учащийся или отвечает неправильно, или совсем не отвечает.

В таких случаях школьник просто заучил эти слова, но совсем их не понял.

Ученик последовательно излагает содержание урока по учебнику, знает факты и



выводы, но не может провести какое-либо сравнение, привести другие примеры. Он не идет дальше текста учебника.

Такое же затруднение, иногда растерянность, ученик проявляет и в тех случаях, когда учитель ставит вопрос в новой форме, но из того же материала.

Ближайшим образом такое формальное, а не по существу, усвоение знаний находится в зависимости от того, что эти знания приобретаются путем заучивания, запоминания, без более или менее напряженного размышления, без продумывания, наспех, чтобы только донести учителю на урок, а потом их забыть.

Знания становятся прочными, жизненными лишь тогда, когда они являются орудием дальнейшего усвоения знаний, когда не только память, но и мышление упражняется, когда к этим знаниям обращаются несколько раз. Взятые лишь памятью, без глубокого уяснения и понимания их, знания не воздействуют на личность воспитанника, не возбуждают у него ни интереса ни игры ума и чувств, словом, не образуют человека. В одном из своих выступлений М.И. Калинин говорил: «Самое плохое заключается в том, когда люди мыслят готовыми формулировками, готовыми лозунгами. Это, конечно, проще. Если передать то или иное теоретическое положение своими словами то прежде всего его надо хорошенько продумать, понять иначе можешь ошибиться. А когда говоришь заученными формулировками, твоя мысль не работает как следует — спит» [М. И. Калинин, О коммунистическом воспитании, Молодая гвардия, 1947, стр. 20. ].

Такое знание не служит основой для воспитания определенных убеждений и взглядов, не развивает умственные и нравственные силы воспитанника и ведет к безыдейности воспитания, безразличию, так сказать, душевному равнодушию, аполитизму.

В школьном воспитании мы иногда наблюдаем, что именно эта сторона, т. е. идейный уровень преподавания и, следовательно, воспитания, низок, недостаточен. Происходит это, прежде всего потому, что учитель или воспитатель сам недостаточно вооружен идейным содержанием предмета преподавания, и он не вкладывает в дело воспитания свою душу. Так, например, при изложении творчества Пушкина преподаватель ограничивается изложением некоторых моментов его жизни и творчества, не раскрывая, не показывая тех глубоких жизненных идей, мнений, которые составляли содержание духовной жизни поэта и его передовых современников, не проявляя своего отношения к идеологической борьбе того времени. Такой преподаватель, который бесстрастно, объективистски передает образовательный материал, не осуществляет идейного воспитания нашей молодежи.

Степень усвоения знаний зависит от того, как учитель учит, как он передает знания, объясняет их, и какие требования он предъявляет к знаниям ученика, как он его спрашивает, словом, как он руководит учебной деятельностью ученика.

Одно дело, когда учитель ограничивается элементарными вопросами, обращенными к ученику, удовлетворяется простым пересказом заданного. Другое дело, когда учитель в беседе с учеником стремится выяснить, насколько глубоко и правильно усвоил ученик заученное, в какой мере он проявляет свои способности и умения развивать тему, убедительно и ясно доказывать.

Основной путь, преодоления формализма — это педагогическая и методическая перестройка работы учителя. Культура учителя, работа над его собственным ростом являются самыми надежными средствами изжития формализма.

Творчески работающий учитель использует педагогическую литературу, отыскивая в ней ответы на возникающие вопросы, он более самокритично относится к своей работе, каждый раз находит какие-то пробелы и исправляет их. Предъявляя требования к себе, он требует и от учеников более полноценных знаний, справедливо считая, что его напряженный труд может пропасть или дать слабые результаты, если он не будет в этом отношении принципиален и требователен.

Такой учитель не стремится все разжевать ученику, а, давая ему в меру трудный материал, требует продуманного самостоятельного труда от учащихся, более четкого и глубокого усвоения знаний, обращая при этом внимание на методы, на развитие мышления ученика.

### ***Умения и навыки в обучении***

Кроме усвоения знаний, учащийся в процессе обучения приобретает различные навыки и умения, необходимые ему для более успешной учебной работы. Образование не заканчивается школой. Оно продолжается и после школы, ибо школа — лишь подготовительная ступень, и никакая школа не может дать законченного образования. Писарев правильно писал: «Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение, по своим последствиям, по своему влиянию на человека и общество неизмеримо важнее первого».

Между первым, школьным, учением и вторым, учением жизни, существует определенная связь. Школьное учение закладывает фундамент, на котором строится второе учение. Успех второго учения в значительной степени зависит от того, какими знаниями и особенно умениями вооружила школа.

Ученик приобретает в школе ценные умения и навыки, которые потом, после окончания школы, используются им в практической деятельности, облегчая ему самостоятельную работу по усвоению новых знаний и более продуктивному их применению в жизни. Поэтому человек, получивший школьное образование, обладает большими преимуществами сравнительно с человеком, не прошедшим школы. Тем более, это преимущество имеют абитуриенты такой школы, где на выработку умений и навыков обращалось самое серьезное внимание.

Перед школой всегда стоят две задачи, слитые в процессе обучения: обучения и самообучения. Школа должна, писал Ушинский, научить ученика учиться. Однако не всегда школа правильно разрешала и разрешает эту важнейшую проблему, проблему единства и связи приобретаемых знаний с умениями.

Характеризуя старую школу, В. И. Ленин считал, что одним из коренных недостатков ее является разрыв между знаниями и умениями учащихся самим добывать знания. Поэтому В. И. Ленин так остро поставил перед нашей школой проблему органической связи усвоения знаний с развитием у учащихся умения самим приобретать новые знания и применять их в действительности.

Знать еще не значит уметь. В школе нередко можно наблюдать примеры того, как знания не сочетаются с умением ученика. Так ученик знает правила арифметики, но не может решать задачи на эти правила, знает правила синтаксиса, но не умеет анализировать состава речи, знает фактический материал текста, но не умеет его последовательно воспроизвести.

Отсутствие умений очень затрудняет приобретение новых знаний и ведет к тому, что знания становятся формальными, нежизненными.

Отсюда вытекает важнейшая задача школы вооружить учащегося такими

умениями и навыками, благодаря которым он мог бы самостоятельно и продуктивно продолжать свое учение в школе и жизни.

Умения составляют необходимый элемент культуры каждого труда. Чем выше умения, тем выше культура человека, тем производительнее его труд. Так и в обучении. Чем более ученик владеет умениями и навыками учиться, тем, следовательно, знания и культура его учебного труда глубже и выше. Часть знаний, полученных в школе, со временем забывается. Но в культуре учащегося остаются умения и навыки быстро и самостоятельно восстановить забытые знания и умножить их, когда потребуют обстоятельства. Навыки прочнее держатся в памяти. Ученик иногда забывает правило правописания, но пишет правильно потому, что у него образовался навык писать данное слово. И наоборот, зная правило, ученик пишет неправильно данное слово, ибо он привык его так писать раньше. Умения и навыки — это золотой фонд работника на любом поприще деятельности.

Какие умения и навыки должны воспитываться в процессе обучения? Прежде ответим на вопрос, что такое умение и навык? Навык — это такой прием в учебной работе, который после многократных повторений и упражнений становится для ученика настолько привычным, что он осуществляется автоматизировано без излишних движений, сравнительно быстро и легко. Хотя навык и является автоматизированным действием, но он совершенствуется не только в силу механического повторения, но и от участия сознания школьника. Школьник контролирует время от времени свои навыки, оценивает результат своих действий, анализирует самый процесс и применяет новые приемы, ведущие к изменению навыка, к его более высокому совершенству.

Существует ли различие между навыком и умением? Навык и умение трудно отделить друг от друга, но все же есть некоторое отличие. Умение включает совокупность разных навыков, как частичных своих функций. Навык входит в умение как его составная часть. Ученик в общем умеет решать задачи на те или иные правила, но у него некоторые навыки еще слабо развиты, и они замедляют темп решения задач: ученик медленно считает в уме или медленно пишет. Точно так же умение выразительно читать предполагает совокупность разнообразных навыков чтения: дикция, логическое ударение, пауза, скорость чтения и т. д. Но умение — не просто совокупность навыков, а новая качественная ступень в культуре труда учащегося, в понимании предмета и развитии его способностей.

Какие умения и навыки необходимы в учебной работе? Умения и навыки изложены в программах учебных предметов, составляя органическую часть образовательного содержания каждого предмета. Так, в программе по географии указываются умения и навыки при использовании географических карт: анализ карты, пользование масштабом и пунктомером, рассказ по карте и сопровождение его точным показом, измерение расстояния по карте, чтение топографической карты, составление плана местности, пользование компасом и градусной сеткой при ориентировке на местности.

В программе по литературе указаны, в частности, такие важнейшие умения при постановке сочинений в VIII—X классах, как умение писать на тему и по плану, логически последовательно излагать мысли, аргументировать, анализировать, делать выводы и обобщения. При работе над текстом рекомендуется уделять особое внимание навыкам и умениям внимательного вдумчивого чтения, составления плана,

конспекта, тезисов, собирания материалов по теме и обобщения его. В программе по русскому языку и литературному чтению дается сумма навыков и умений в области речи и выразительного чтения.

Кроме указанных умений, школа должна развивать и так называемые общие умения учебного труда. К ним относятся умения работать над книгой, трудовые навыки и умения, умения наблюдать, экспериментировать, измерять, пользоваться различными приборами и инструментами, умение самостоятельно ставить вопросы и находить на них ответы, умение применять полученные знания в различных практических работах, умение делать выводы из фактов и наблюдений, формулировать определения, доказывать.

Умения и навыки являются необходимым условием усвоения большей полноты, глубины и прочности знаний. Вместе с тем они оказывают влияние на развитие умственных способностей. Так, умение излагать письменно свои мысли взаимосвязано с развитием мышления. Напротив, слабые умения и отсутствие их чаще всего связаны и обнаруживают недостаточность знаний ученика в определенной области, неясность, туманность, непоследовательность.

Поэтому совершенно правильно в объяснительной записке к программе по географии авторы пишут: «без знания карты и умения свободно пользоваться ею, без глубокого развития пространственных представлений, нет знаний по географии». В программе по русскому языку и литературному чтению пишут: «...выработка навыков речи и выразительного чтения должна быть предметом постоянных забот преподавателя на протяжении всей работы по литературному чтению». Проверая знания ученика, учитель в то же время проверяет и умения, чтобы убедиться, насколько прочно эти знания вошли в сознание ученика насколько они отчетливы и тверды.

Умения и навыки — все еще слабое место в работе многих школ, как это показывают итоги выпускных и переводных испытаний. Значительная часть учащихся по выходе из школы обнаруживает недостаточные умения и навыки в работе над книгой, в составлении планов и конспектов, в записях лекций и т. д.

Из изложенного вытекают и задачи учителя. Учитель должен всегда иметь в виду задачу повышения культуры навыков и умений учащихся, не полагаясь на то, что, в конце концов, как-нибудь и когда-нибудь эти умения образуются. Преследуя эту задачу, учитель систематически тренирует учащихся в различных упражнениях, показывает лучшие приемы работы, передает свой опыт, проверяет умения на каждом шагу и требует выполнения все более точной работы. Лучшие учителя добиваются в этом отношении замечательных результатов.

Указывая на огромное значение навыков и умений, мы однако не должны ни переоценивать, ни противопоставлять их знаниям. Умения и навыки неотделимы от знаний при правильной системе обучения. Если знания без умений и навыков остаются формальными, нежизненными, то навыки без знаний ведут к рутине, шаблону.

### ***Формальные и материальные задачи обучения***

В теории обучения различают две стороны обучения: формальную и материальную.

Усвоение содержания образования составляет материальную сторону обучения, а развитие способностей учиться, т. е. различных форм и операций мышления, составляет формальную сторону обучения. Указанные задачи обучения формулировались в следующих общих правилах: «обучай так, чтобы ученик усвоил данный предмет» (материальное обучение) и «обучай так, чтобы развивались умственные силы ученика» (формальное обучение).

В истории обучения в некоторые периоды преобладала то одна, то другая сторона обучения в зависимости прежде всего от задач обучения, которые ставились перед ним в тот или иной период, а также от того, как разрешался этот вопрос в теории дидактики.

Сами понятия формального и материального обучения возникли в Германии в конце XVIII и начале XIX в., когда изучение античной культуры Греции и Рима в средней школе свелось к усвоению, главным образом, греческого и латинского языков, их грамматических форм в ущерб изучению содержания произведений, когда средство превратилось в самоцель.

Разрыв формального и материального обучения коренился не только в практике обучения, но получал свое теоретическое обоснование в кантовской и послекантовской идеалистической философии.

Кант, исследуя формы или логику человеческого познания, отрывал их от реального содержания познания, от материи, от опыта. Выраженные в абсолютных категориях (причинность, всеобщность, необходимость, постоянство), эти формы познания, по Канту, не только были независимы от реальных знаний и опыта, но сами являлись условием всякого познания.

Исходя из этого метафизического дуализма формы и содержания, буржуазная, особенно немецкая, дидактика считала, что формальное обучение является главной задачей образования.

Возникал при этом вопрос, какие предметы обучения более всего содействуют формальному образованию. Этот вопрос особенно остро встал в XIX веке в разных странах в период борьбы за реформу классического образования в пользу реального образования как более жизненного, отвечающего требованиям современной культуры и техники.

Защитники реального образования предлагали отвести большее место в средней школе наукам естественным и математическим за счет сокращения гуманитарных предметов и прежде всего греческого и латинского языков, вышедших давно из употребления и нужных лишь немногим специалистам. Сторонники классической гимназии защищали классицизм на том основании, что изучение греческого и латинского языков само по себе, независимо от содержания изучаемого, содействует развитию умственных способностей учащихся в большей мере, нежели реальные предметы. Противники их утверждали, что эта развивающая формальная сторона присуща не в меньшей степени и предметам естественно-научного характера.

Со временем предметы реального образования получили права гражданства в средней школе, и прежние споры о преимуществах классического образования лишились своей почвы.

В некоторых странах (Россия, Германия, Франция) время от времени еще возникали дискуссии о преимуществах или недостатках того или другого типа образования, когда остро ставился в обществе вопрос о реформе классической

гимназии.

Но вопрос о формальном и материальном образовании перешел из области содержания образования в область образовательных методов. Если раньше спорным был вопрос о том, какие предметы обучения более всего содействуют развитию умственных способностей учащихся, то затем встал вопрос о том, что вообще ценнее в обучении, содержание знаний или методы их усвоения.

В буржуазной педагогике этот вопрос дискутируется до сих пор. Многие ее представители высказывались и высказываются в пользу метода как главной задачи обучения. Такой вывод делается на том основании, что знания настолько увеличились и усложнились в настоящее время, что усвоение их вообще невозможно в период школьного обучения, а то, что в школе приобретает, часто оказывается ненужным, устаревшим тогда, когда учащийся становится взрослым и вынужден решать самостоятельно жизнью поставленные вопросы и самостоятельно приобретать новые знания. Отсюда следует, что в школьном обучении имеет большее значение вооружение ученика методами приобретения знаний, чем усвоение самих знаний.

Ошибка сторонников такого взгляда состоит в том, что они вообще противопоставляют метод и содержание, не видя взаимосвязи их.

Кроме того, они не видят связи между школьными знаниями и теми новыми, которые школьник должен усваивать по окончании школы. То, что изучается в школе, может быть в какой-то степени устаревшим сравнительно с тем, что вносится в жизнь последним словом науки. Однако во всяком обучении содержится то, что необходимо для усвоения этих новых достижений, ибо без азов, существенных элементов знаний, усваиваемых в школе, новые знания не могут быть быстро восприняты.

Данная проблема в своем развитии ставила еще один важный в дидактике вопрос о логическом и психологическом обучении.

Аргументация в пользу методов подкреплялась еще ссылкой на психологическую природу ребенка, которой будто бы противоречит усвоение содержания обучения, построенного на логических основах обобщенного знания.

Отсюда возникала новая сторона проблемы о связи логического и психологического (в указанном смысле) в обучении, о том, что должно быть в центре обучения, логика или психология.

Некоторые представители буржуазной педагогики в связи с указанными мотивами приходили к выводу, что обучение по существу своему должно быть не чем иным, как процессом развития ребенка. Так как это развитие осуществляется по законам психики ребенка, то современное обучение задерживает рост ребенка, ибо оно исходит из логики школьного предмета, из задачи материального образования.

Следовательно, проблема формального и материального обучения оказывается довольно сложной, ибо содержит в себе ряд вопросов или сторон.

В буржуазной педагогике все эти вопросы разрешаются в духе противопоставления, полярности между формой и содержанием, логикой и психологией, между методом и содержанием, между обучением и развитием.

Такое противопоставление является характерной чертой идеалистической концепции, разрывающей единство указанных понятий и отражающей нарушение этого единства в практике обучения.

Буржуазная педагогика, поскольку она исходит из метафизического рассмотрения всех этих понятий, изолированных, застывших, раз навсегда данных, не

может правильно разрешить, все эти вопросы, хотя в отдельных случаях изучение конкретного материала может приводить и приводит отдельных ее представителей к идее единства формального и материального. В частности идея единства и связи формального и материального нашла известное отражение в дидактике Ушинского. «Развитие формы без содержания, — писал Ушинский — мыльный пузырь».

Совершенно ясно, что раздельная постановка вопроса о формальном и материальном, с точки зрения диалектической логики, является неправомерной и несостоятельной.

В действительности, нельзя отделять метод от содержания или содержание от метода, одно без другого не существует. Идея единства прочно вошла в советскую дидактику. Однако эта идея почти совсем не разработана в нашей педагогической литературе. Признание единства может быть и эклектическим и диалектическим в зависимости от того, как конкретно оно раскрывается.

В дидактике, основанной на формальной логике, формальная и материальная сторона обучения соединяются именно эклектически по формуле «и то и другое». С другой стороны, в этой дидактике речь идет вообще о единстве того и другого, без анализа конкретных условий, в которых это единство или разрыв проявляется. Наконец, в-третьих, эти понятия, хотя и сочетаются, но понимаются как различные, отдельные слагаемые в сумме, которые называются обучением.

Таким образом, с точки зрения диалектической логики, одинаково неправильна позиция как тех, кто вообще противопоставляет формальное и материальное, как будто между ними всегда существует разрыв, и также тех, кто эклектически соединяет эти стороны обучения.

Как же следует понимать единство формального и материального в обучении? Единство и разрыв формального и материального обучения нужно раскрывать не вообще, а в конкретных условиях обучения.

Содержание обучения, как и всякое содержание, имеет свои формы. Эти формы исторически развивались в обучении, как и само содержание обучения. Содержание определяло и формы обучения. Так, например, в средневековой школе зубрежка, заучивание текста слово в слово, некритическое отношение к образовательному содержанию, догматически словесный и абстрактный характер обучения - все это определялось содержанием, состоявшим из «непогрешимых» догматов религиозного учения. Эти догматы надо было просто заучить, взять на память независимо от понимания, ибо последнее требует более критического и самостоятельного отношения к предмету знания.

Итак формализм и догматизм схоластической школы не случайность, а неизбежная необходимость, внутренне присущая черта обучения, вытекающая из самого содержания и задач обучения. И в этом смысле можно говорить о единстве содержания и формы.

Со временем с усилением в обществе изучения природы, связанного с развитием промышленности в городах и торговых сношений, происходят изменения в содержании обучения, когда внедряются новые предметы (естествознание, география, физика). Изучение явлений природы требовало и новых методов, отличных от тех, которыми усваивали закон божий в схоластической школе.

Новые методы в виде наблюдений, опытов, экскурсий, собирания коллекций, самостоятельной работы над разными источниками появляются в школе через

несколько веков при капитализме. Поэтому неслучайно, что Бэкон в XVII в. выступил с обоснованием нового метода изучения природы, индуктивного, противопоставляя его дедуктивно-умозрительному, практиковавшемуся в схоластической науке и в школе. Это движение за новые методы обучения нашло яркое отражение в дидактике великого чешского педагога Коменского.

Если развитие естественных наук в обществе отражалось на содержании и методах обучения в виде новых учебных предметов и новых форм усвоения их, то это еще не означает, что формы обучения следуют за содержанием неизбежно, автоматически, как тень за предметом. Новое содержание обучения влечет за собой и новые формы, но в силу различных конкретных исторических условий новое содержание использует и старые формы.

Новые методы обучения внедрялись в практику школы крайне медленно и уживались со старыми формами. Эти старые формы в виде зубрежки, формализма, догматизма и прочего сохранялись не только как пережитки или остатки прошлой культуры, но как существенные черты буржуазного обучения.

Еще в начале XX в. в русской гимназии естествознание преподавалось по тому же методу, как и богословие. Учебник по естествознанию П. Бэра для гимназий был построен в такой же катехизической средневековой форме, как и учебник Филарета по закону Божьему.

Школьники знакомились с растением путем заучивания вопросов и ответов в учебнике, подобно тому, как это было в катехизисе, с той лишь разницей, что там был вопрос, что такое Бог, а здесь, что такое растение или корень его. Ученик на такой или подобный вопрос должен был повторить соответствующий ответ учебника, не видя этого корня и по существу не понимая предмета.

Классовый характер школы, политические интересы господствующих классов, противоречия воспитания в буржуазном обществе — все это, в конечном итоге, служит причиной противоречия или несоответствия между новым содержанием и старой формой в обучении.

Приведенный пример, конечно, не означает, что в русской школе того времени было только такое преподавание естествознания. В школу проникали и новые прогрессивные методы обучения, применявшиеся передовыми школами и учителями.

В нашей школе новое образовательное содержание в виде подлинно научных знаний предполагает не всякие формы их усвоения, а такие, которые в наибольшей степени отвечают сущности, духу и направлению содержания и вообще задачам воспитания. Такими формами не могут быть зубрежка старой школы, простое заучивание на память без понимания и раскрытия конкретного смысла, о чем говорил В. И. Ленин на III съезде комсомола.

Совершенно не случайно В. И. Ленин неразрывно связывал в единую задачу и усвоение знаний и методы их усвоения, справедливо считая что старые не подходят.

Коммунист, который ограничил бы свое образование усвоением лишь революционных лозунгов, не овладев конкретным фактическим материалом образования, был бы печален. Отрицая старые методы обучения, Ленин вместе с тем говорил о новых, которые вытекают неизбежно из задач коммунистического воспитания, определяются новым содержанием учения.

Из изложенного видно, что новое содержание обучения влечет за собой и новые формы или методы усвоения знаний, другими словами, содержание определяет



формы, в которых оно передается и усваивается. Но вместе с тем новое содержание может облекаться и в прежние формы, оно не просто отбрасывает их, а в зависимости от разных условий подчиняет их, видоизменяет в соответствии с новым содержанием.

Если метод обучения зависит от содержания, то и содержание в какой-то мере зависит от метода.

Один и тот же предмет может по-разному усваиваться школьником в зависимости от разных методов его усвоения или изучения. Так, изучение грамматики русского языка при одних методах будет содействовать более глубокому усвоению содержания и тем содействовать умственному развитию школьника, при других же методах усвоение содержания будет далеко неполным, поверхностным и скудным.

Ученик повторяет урок, это повторение проводится в разных формах. Одни из них содействуют лучшему усвоению содержания, другие — худшему.

Таким образом, форма не пассивное отражение содержания, а активно-воздействующая на содержание сила, хотя, в конечном итоге, форма определяется содержанием.

Иногда формы в силу разных обстоятельств не подчиняются содержанию. Тогда происходит разрыв между формой и содержанием. Этот разрыв состоит в том, что форма становится содержанием, а содержание превращается в форму. Такое именно нарушение единства содержания и формы мы наблюдаем при формализме обучения или формальном усвоении знаний.

Но и это еще не исчерпывает вопроса. Единство метода и знаний не ограничивается только связью их как таковых, т.е. как чего-то противоположного или отдельного. В этом единстве происходят еще переходы, превращения одного в другое, знания в метод и метода в знания.

Усвоение знаний не только цель или задача обучения, но и средство обучения. Знания из цели превращаются в средство, когда они становятся орудием дальнейшего познания и более широкого и более глубокого. Поэтому знания являются одновременно и с о д е р ж а н и е м и м е т о д о м. Знания являются предпосылкой, условием осмысливания новых впечатлений, восприятий. Ученик усвоил правила и 4 действия арифметики, теперь он может пользоваться этим усвоением как средством дальнейшего более глубокого сложного изучения, переходя от арифметических отношений к алгебраическим.

Метод внутренне присущ знанию, он содержится в нем, ибо, познавая, усваивая, мы усваиваем всегда так, что предыдущие ранее накопленные знания становятся средством, методом дальнейшего знания.

«Капитал» Маркса представляет не только содержание науки, но и ее метод. Здесь, писал Ленин, заложена и логика познания, т. е. диалектический метод.

Раскрывая содержание «Капитала», мы в то же время раскрываем и метод познания. Теоретически мы разъединяем содержание и метод. Но в действительности они неразделимы. Конечно, можно в обучении познакомить учащихся только с основными выводами «Капитала», не раскрывая, черт марксистского метода. Но такое знание будет неполным, частичным. Оно должно рассматриваться как лишь ступень, этап, за которым со временем последует и понимание метода.

[Пропуск текста]

Когда знания превращаются в метод разрешения новых вопросов, в метод усвоения новых знаний, тогда сами знания являются, следовательно, действенными.

Следовательно, задача обучения в сущности едина: усвоить знания так, чтобы владеть ими. *Овладение знаниями включает использование знаний как метода, как оружия дальнейшего изучения и усвоения знаний и усовершенствования практической деятельности.*

Использование знаний в практической деятельности это значит внесение в существующую практику при известных условиях нового опыта, новых методов деятельности, более рациональных, продуктивных, а не простое следование установившимся нормам, приемам, т. е. творческое применение знаний.

Такое применение знаний невозможно без развития ума.

Мы видим, что задачи обучения не ограничиваются только тем, что ученик усвоит определенные знания и приобретет те или иные умения и навыки. Задача обучения заключается еще в том, чтобы развить мышление школьника, силу его суждения, способность анализировать и обобщать, словом, воспитывать определенную культуру ума.

## **ГЛАВА V. ВОСПИТАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

В научном познании человек не только изучает мир, раскрывая законы его движения, но и развивает свои способности, овладевает различными методами познания. Также и в процессе обучения школьник не только познает действительность, овладевая знаниями, но и развивает различные свойства своего мышления.

В обучении учащийся усваивает определенные научные понятия и связи их в суждениях, выводах, законах, отражающих закономерности объективного мира и обобщающих результаты человеческого опыта. Но учащийся не только усваивает эти понятия, но и оперирует ими, пользуясь усвоенными понятиями как материалом и орудием для образования своих собственных понятий и суждений, для расширения и углубления своего познавательного опыта. Искусство же оперировать понятиями не врожденно, писал Энгельс, а требует действительного мышления и развивается в процессе этого мышления.

Указанные стороны учения взаимно обуславливают друг друга. В этом смысле можно сказать: чтобы знать, надо мыслить, а чтобы мыслить, надо знать. Из этого положения объективной взаимосвязи усвоения и развития следует, что обучение есть процесс руководства не только усвоением знаний, но и процесс руководства умственным развитием учащихся.

Обучение в целом и каждый предмет обучения содействует развитию всех умственных способностей учащихся, их логического мышления. «Учить языку — развивать духовные способности человека», — писал Буслаев, известный русский филолог и методист. Великий русский педагог К. Д. Ушинский преподавание родного языка рассматривал как важнейшее средство развития логического мышления школьника.

Однако опыт работы школ показывает, что эти стороны не всегда находятся в единстве. Нередко преподавание идет на таком уровне, что оно не содействует развитию умственных способностей, а напротив заглушает их, не дает им возможности развернуться.

Развитие ума школьника зависит от той или иной постановки обучения, от того,

в какой мере учитель сознательно преследует эту задачу и насколько последовательно и неуклонно проводит ее.

Если учитель обращает внимание лишь на одну сторону учения, на то, что усвоил ученик из заданного, и забывает вторую сторону, то он противоречит себе в том смысле, что не достигает высоких результатов и в усвоении знаний. Рано или поздно это становится ясным и не только для учителя, но и для учащихся.

Воспитание правильного мышления учащихся является важнейшей составной частью более общей задачи советской школы – воспитания всесторонне развитого строителя коммунистического общества. Подъем идейного уровня преподавания в школе, борьба с неизжитыми еще проявлениями безыдейности и формализма, и, следовательно, более глубокое усвоение знаний неразрывно связаны с воспитанием и развитием правильного логического мышления учащихся.

В свете данной проблемы следует особенно внимательно подойти к анализу различных моментов обучения, изо дня в день повторяющихся в работе учителя и ученика – изложение и объяснение образовательного материала, спрашивание учащихся, повторение, самостоятельная работа учащихся и пр.

В практике передовых учителей, творчески относящихся к своей деятельности, вопросы воспитания мышления встали не с сегодняшнего дня. Еще перед Великой Отечественной войной на повестке научно-практических конференций Москвы и Ленинграда стояли доклады на такие темы: «Развитие мышления на уроках грамматики в V классе», «Развитие мышления на уроках математики», «Элементы формальной логики на уроках русского языка в VII классах». В этих докладах в какой-то мере обобщался опыт работы школы. Такие доклады, хотя их было не много, не являлись случайностью. [Пропуск текста]

Установленный в педагогической науке принцип единства взаимосвязи в обучении — усвоения знаний и умственного развития учащихся — находил в данном случае свое практическое отражение и применение.

Но с другой стороны, еще не все учителя планомерно и отчетливо ставят перед собой задачи по воспитанию мышления учащихся и умело их разрешают.

Но что значит воспитывать мышление ученика в процессе обучения? Учитель может и должен различными способами культивировать у учащихся умение из фактов делать правильные выводы, сопоставлять факты между собой, проверять сделанные выводы, выделять существенные признаки и свойства, находить главные связи и отношения, подходить к предмету с нескольких сторон, учитывать новые условия и возможности перехода одного явления в другое, владеть знаниями как методом дальнейшего познания.

Учитель, пользуясь материалом своего предмета, может воспитывать у учащихся гибкость и пытливость ума, сообразительность, стремление глубже знать изучаемое.

Задача советской школы состоит в том, чтобы развивать у учащихся правильное мышление, основанное на законах диалектической логики.

Но диалектическое мышление является высшей степенью развития человеческого познания. Чтобы воспитывать такое мышление, необходимо пройти определенные этапы в связи с особенностями умственного развития детей.

Школа должна постоянно учитывать особенности умственного развития детей, главным образом, в начальном периоде их обучения.

Ограниченность опыта у детей, отсутствие у них многих представлений и понятий, конкретность мышления — все это отражается на характере обучения, особенно в его первоначальный период. Начальное обучение дает познание учащимся пока в несложных, ограниченных связях того, что не выходит по существу за пределы формальной логики.

[Пропуск текста]

Но такое познание в обучении — лишь первая ступень его.

Учение есть своего рода восхождение учащегося от начальных, элементарных форм познания к более высоким, когда формальная логика уже не может быть надежным спутником обучения. Мышление школьника не застывает на данной ступени. В процессе обучения, по мере постепенного накопления в сознании научных сведений, развивается у школьника и способность более глубокого понимания явлений.

В период обучения мышление ученика проходит сложный путь развития. Этот путь представляет постоянные переходы от низшей ступени познания к более высокой, от житейских, обычных представлений к научным понятиям, от конкретного к абстрактному, от простых связей к более сложным, от внешних, случайных отношений предметов к внутренним, необходимым, от простого знания фактов и явлений к объяснению их сущности, от сущности первого порядка к сущности более глубокой.

Шаг за шагом в обучении перед школьником раскрывается все новый мир явлений, все более расширяются и углубляются его знания, понимание окружающего. В этом процессе познания школьник сам активно участвует, пробираясь под надежным и опытным руководством сквозь лес предметов, явлений, открывая в них определенные закономерности и связи, ранее скрытые, непознанные. Переход в обучении от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и от неточного к более точному включает вместе с тем различные операции мышления школьника, переходы в мышлении от простых операций к более сложным.

Усвоение и овладение новыми, более сложными и глубокими знаниями, более всестороннее изучение требуют и более высокого уровня мышления. Формальная логика тогда становится не только недостаточной как метод познания, но и внутренне противоречивой новому содержанию знаний, тормозящей более глубокое, правильное объяснение и понимание этих знаний.

Более глубокое понимание возможно, когда методом познания является не формальная, а диалектическая логика.

В связи со сказанным возникает большая теоретическая и практическая проблема перехода от формальной, элементарной логики к диалектической в обучении и о взаимосвязи между ними.

Нельзя себе представлять дело таким образом, что формальная и диалектическая логика в обучении есть нечто оторванное одно от другого, разделенное какой-то стеной. В действительности в обучении формальная и диалектическая логика всегда связаны между собой, но связаны не случайно, не произвольно.

Диалектика, по выражению Энгельса, прорывает тесный горизонт формальной логики и содержит в себе зародыш более широкого мировоззрения. Этот прорыв формальной логики еще не означает, что формальная логика сходит со сцены: она всегда остается в диалектической логике, но не как общий путь в познании неизвестного,

а только как необходимый момент. Ведущим общим методом является диалектическая логика, в противном случае учащиеся не могут более или менее глубоко усвоить и понять сущность изучаемых явлений.

Решение задач из высшей математики включает применение действий из элементарной математики как необходимый вспомогательный момент, но не как основной метод решения. Если прибегнуть к сравнению (помня при этом, что всякое сравнение условно), то можно сказать, что формальная логика всегда является спутником ученика в его познавательной деятельности. Но роль этого спутника меняется: в одном случае (в начале пути познания) он является проводником, указывающим общее направление, в котором идет ученик; в другом случае (при более глубоком изучении) этот спутник уступает свое место более опытному проводнику, к которому он становится в подчиненное отношение.

Начальное обучение, с точки зрения его логической структуры, опирается преимущественно на законы формальной логики. Но это вовсе не означает, что в начальном обучении не содержится зачатков диалектической логики.

В сущности все элементы диалектической логики объективно, внутренне заложены как в материале, так и в методах обучения и при известных условиях обнаруживаются в каждом акте обучения, превращаясь из объективного скрытого состояния в субъективное, т. е. становясь достоянием, свойством мышления школьника.

Ленин писал: «В любом предложении можно (и должно), как в «ячейке» («клеточке»), вскрыть зачатки всех элементов диалектики, показав таким образом, что всему познанию человека вообще свойственна диалектика. А естествознание показывает нам (и опять-таки это надо показать на любом простейшем примере) объективную природу в тех же ее качествах, превращение отдельного в общее, случайного в необходимое, переходы, переливы, взаимную связь противоположностей».<sup>6</sup>

Поясним сказанное анализом нескольких самых обычных моментов обучения.

Одна учительница поставила задачу на уроке — объяснить ученикам различную степень общности понятий на примерах взаимосвязи родовых и видовых понятий. Она пишет на классной доске, слово — «дерево» и под ним подписывает три названия деревьев: «сосна», «ель», «береза». Дерево — понятие более общее, нежели сосна, ель, береза. Ель, сосна, береза являются видовыми понятиями по отношению к родовому понятию «дерево».

Далее учительница берет такой пример: наука — как общее понятие. Под этим словом она пишет: математика, биология, химия, история.

Еще ниже пишет под соответствующими словами: алгебра, геометрия, химия — органическая, неорганическая, зоология, ботаника, физиология и т. д.

Наука — общее понятие: математика — частное понятие по отношению к науке, но общее по отношению к геометрии. Таким образом, в данном примере обнаруживаются более сложные взаимоотношения между родовым и видовым понятием, общим и частным понятием; видовое понятие становится родовым, а родовое видовым в новом отношении. Этот переход родового понятия в видовое, общего в отдельное, и наоборот, уже приближает к элементам диалектической логики.

---

<sup>6</sup> В.И. Ленин. Философские тетради, 1917, с.329.

На другом уроке составляется план на тему «Характер и приемы творчества Салтыкова-Щедрина». План разделяется на две главные части: а) характер творчества и б) приемы творчества. Первая часть, в свою очередь, состоит из двух разделов: а) основные черты произведений писателя и б) влияние на его современников. Первый раздел также расчленяется на параграфы: а) сатиричность произведений Салтыкова, б) публицистичность его произведений. Так же раскрывается и вторая часть — приемы творчества.

Учительница анализирует данный план в свете взаимосвязей понятий между собой. Указанный план отражает еще более сложные связи между понятиями, что является также иллюстрацией учения Ленина о взаимоотношении общего и отдельного в диалектике.

В этом плане каждое понятие может рассматриваться как общее и в то же время как отдельное в конкретном отношении их друг к другу и ко всем остальным. Здесь в зародыше заложена мысль о единстве противоположностей, ибо отдельное противоположно общему и в то же время само является общим. «Отдельное не существует иначе как в той связи, которая ведет к общему. Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть (частичка или сторона или сущность) отдельного. Всякое общее лишь приблизительно охватывает все отдельные предметы. Всякое отдельное неполно входит в общее и т. д.»<sup>7</sup>.

Характер творчества Салтыкова-Щедрина является общим понятием, в которое входят сатиричность и публицистичность как отдельные части для выяснения сущности, и в то же время оно само является частным, отдельным по отношению к теме в целом.

Такой логический анализ может проводиться учителем на каждом шагу обучения и не только в средней школе, но в какой-то мере и в старших классах начальной школы.

В преподавании каждого предмета всегда совершаются переходы к новому материалу, понимание которого требует и более развитого мышления. В арифметике переходят от сложения к вычитанию, потом к умножению и делению не случайно, а последовательно, как к более сложному (и тем самым более трудному) действию. Вначале также неслучайно ученик упражняется на решении отдельных примеров, арифметике, когда он совершает по указанию учителя только определенные действия: сложение или вычитание. Потом только он приступает к решению задач как более сложных заданий сравнительно с частными примерами. В решении задачи объединяются все действия арифметики в определенной ситуации и связи. Переход к новым связям и новым отношениям между числами довольно трудный, ибо он требует уже и нового уровня мышления. Одно дело сложить два числа, другое дело производить то же действие, но в связи с чем-то конкретным; надо это действие включить в какую-то систему не вообще, не изолированно, а как определенное средство, метод решения задачи в целом.

Еще более сложен и труден переход учащихся от целых чисел к дробным. Здесь учащийся познает новые отношения между числами, новые стороны, которых он раньше не знал. Если деление целых чисел всегда приводило к меньшему числу, то

---

<sup>7</sup> В.И. Ленин. Философские тетради, 1947, стр.329.

теперь оказывается, что от деления правильной дроби на дробь величина увеличивается.

Если ученик применяет старые отношения, не делая, так сказать, качественного скачка в своем умственном развитии, то он не поймет действий с дробями и, следовательно, будет отставать в обучении, что нередко и происходит в практике обучения. Скачок подобен трудному перевалу, для преодоления которого надо мобилизовать новые силы.

Тот же процесс познания от простого к более сложному осуществляется в преподавании любого другого предмета. Первые письменные работы учащихся отражают лишь краткое, простое изложение содержания статьи, рассказа, затем ученик переходит к сравнительным характеристикам, к более общим темам, требующим и более полного знания материала и раскрытия его в различных новых связях.

В начальных классах, в силу особенностей развития школьника, история преподается не в систематическом изложении, а в эпизодическом. Отличие второго от первого состоит в том, что эпизодическое дает преимущественно конкретные знания из истории: события, даты, деятельность народа и отдельных лиц. Знание фактического материала, какое дается обычно в рассказах простых и несложных, еще не ведет ученика к раскрытию в его сознании более глубоких закономерностей исторического процесса, выяснению различных взаимозависимостей стран, народов, государств. Такое преподавание начинается после эпизодического. Так же осуществляется преподавание естествознания: эпизодического в младших классах и систематического, более глубокого, в старших классах.

Различая эпизодическое и систематическое преподавание, не следует противопоставлять эти два вида преподавания как несходящиеся или несвязанные моменты обучения. Надо всегда иметь в виду, что они взаимосвязаны между собой, что одного не бывает без другого, что каждое входит в другое как необходимый элемент и при известных условиях одно переходит в другое.

Переход от изучения арифметики к алгебре представляет новый этап в развитии мысли, когда ученик переходит от простых связей, основанных на законах формальной логики, к другим, более сложным и разносторонним связям. В арифметике  $A$  всегда равняется  $A$ , а в алгебре не всегда, ибо вводится новый момент познания в виде положительной и отрицательной величины. Переход от изучения изолированного слова или простого предложения к сложным предложениям представляет также новый этап в познании и развитии мысли.

В итоге обучения еще в начальной школе учащийся настолько развивает свои способности мышления, что он может к окончанию обучения довольно связно излагать прочитанный рассказ, может развивать некоторые детали этого рассказа, используя знания свои из других предметов или других источников, может последовательно излагать фактический материал и извлекать из него обобщения и выводы.

В последующий период обучения, в средней школе, мышление школьника достигает такого уровня своего развития, что он может вполне усвоить более сложные научные знания, основанные на законах диалектической логики, и понимать отличие этой логики от формальной.

В итоге всего обучения мышление ученика развивается в такой степени, что он

ясно понимает то, что ему раньше было недоступно. Если раньше на каком-то периоде обучения, школьник не мог понимать смысла какого-нибудь произведения, то теперь, после нескольких лет, накопив знания и развив свой ум, он ясно представляет себе содержание этого произведения, свободно владеет материалом, ставит сам вопросы, интерпретирует отдельные положения книги, разбирается в ней, высказывает свои суждения не только о содержании, но и о формах и методах мышления.

Одним из основных элементов диалектической логики является положение о том, что изучаемый предмет или явление надо рассматривать не в застывшем виде, не изолированно, как в формальной логике, а в развитии, в связи с другими предметами и явлениями в определенной и конкретной обстановке.

Тогда предмет обнаруживает новые качества, стороны, черты, готовых нельзя видеть в изолированном виде.

Иллюстрациями этого положения могут служить самые разнообразные, на каждом шагу повторяющиеся моменты в обучении: изменение фонетики звонких согласных в разном положении (*воз, воза*), изменение смыслового содержания слова в зависимости от его положения в предложении, в зависимости от его логического ударения (*ты сделал это, ты сделал это, ты сделал это?*).

На уроках истории в IV классе изучается тема: *«Положение крестьянства в Московском государстве в XV — XVII вв.* Учитель спрашивает: «Что же можно сказать о положении крестьян?» Дети говорят:

— Положение крестьян становится все хуже... все изменилось к худшему. Раньше были свободные, а теперь (XVII в.) стали несвободные. Раньше могли уходить, когда хотели, потом только в Юрьев день, а потом и совсем не могли уходить. Раньше были свободные, а теперь стали крепостные,

— Как все сложно в истории, — продолжала одна из учениц IV класса.

— Что же сложного? — спросила учительница.

— Все меняется!

Этот вывод еще более прочно входит в сознание учащихся, когда та же учительница выясняет изменение такого важного исторического понятия, как «Родина», на примерах войны 1812 г. и Великой Отечественной войны 1941 - 1945 гг.

Крайне важно приучить учащихся рассматривать предмет, по возможности, с разных сторон.

На уроках по литературе анализируется какое-либо художественное произведение. Этот анализ может быть простым и более сложным, т. е. односторонним и многосторонним. При сложном анализе произведение рассматривается с разных сторон идейного содержания, стиля и формы, отражения конкретно-исторической обстановки в произведении, биографии писателя, связи данного произведения с другими предшествующими или последующими произведениями, композиции сюжета, характеристики действующих лиц и их взаимоотношений и т. д.

Эти стороны рассматриваются не изолированно одна от другой, а в их взаимосвязях в сети определенной методологии, например, социалистического реализма.

Учащиеся, изучая произведение с разных сторон, приучаются к более широкому взгляду на вещи, к более глубокому пониманию. Находя необходимый материал для данной темы, группируя его, сравнивая с другим, ученик несколько раз обращается к



данному произведению под разным углом зрения, открывает в нем новые стороны, ранее им не замеченные. Следовательно, он глубже познает предмет, а познавая его, развивает свои способности.

Важнейшей чертой диалектической логики является учение о переходе, о перерастании, об универсальной гибкости понятий, отражающих объективную связь явлений. Превращения одного вида энергии в другой, одного химического элемента в другой, одного цвета в другой и прочее при известных количественных изменениях дают возможность наглядно показать учащимся эту отличительную черту диалектического мышления.

Задача раскрытия основных черт диалектического метода в самом процессе обучения значительно облегчается в советской школе тем, что программы и учебники в нашей школе строятся на основе диалектического материализма.

Излагая содержание предмета, учитель в какой-то мере раскрывает и логику предмета, его метод в доступном, наиболее простом изложении на многих примерах, которые содержатся в самих программах предмета.

В то же время учитель ставит задачу, чтобы у учащихся постепенно развивался диалектический подход к анализу явлений и чтобы этот подход был перенесен и на анализ собственного мышления.

При изучении литературы учащиеся знакомятся с различными категориями диалектической логики, органически, внутренне связанными с анализом содержания: взаимосвязь анализа и синтеза, нахождение общего и особенного в каждом произведении, что сближает и что отличает его от других, единство формы и содержания, связь общих понятий с конкретным содержанием определенного произведения, с историческим развитием литературы, с мировоззрением эпохи и т. п.

Энгельс писал, что такой общий закон диалектики, как отрицание отрицания, «в сущности очень простая, повсюду ежедневно совершающаяся процедура, которую может понять всякий ребенок, если только сорвать с нее мистическую ветошь, в которую ее закутывала старая идеалистическая философия».

В «Анти-Дюринге» и «Диалектике природы» Энгельс приводит многочисленные примеры из разных областей знания (истории, математики, биологии, химии и др.), где этот закон проявляется. В частности, умножение в алгебре одного числа со знаком минус на то же число с таким же знаком ( $-a \cdot -a = a^2$ ) Энгельс рассматривает как пример проявления закона отрицания<sup>8</sup>.

Все эти примеры, которые учитель сам может увидеть, настолько ясны, что действительно учащиеся могут понять этот закон (как и другие) при известных условиях. Дело здесь заключается, главным образом, в умении учителя ясно и доступно для учащихся объяснить этот закон на конкретном содержании своего предмета, а не испытывать какого-то священного трепета перед диалектикой и не держать ее, как спящую красавицу, в замке за семью печатями.

Собственно в преподавании любого учебного предмета можно раскрывать и показывать все элементы диалектической логики в таком изложении, которое доступно пониманию учащихся средней школы. Для этого необходимо прежде всего правильное объяснение предмета с точки зрения марксистской науки, раскрытие

---

<sup>8</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 135.

метода этого объяснения, т. е. логической структуры предмета, воспитание у учащихся критического отношения к своему и чужому мышлению в свете требований диалектической логики.

По существу преподаватель любого предмета является и преподавателем логики на материале своего предмета.

Школьник, обучаясь, всегда анализирует и синтезирует, индуцирует и дедуцирует, но он не сознает того что он пользуется в данном случае индукцией или дедукцией. Так же, мысля диалектически правильно, он не сознает еще, что мыслит в данном случае по законам диалектики.

Только потом учащийся будет сознавать не только содержание того что он усвоил, но и сознавать свой путь сознания, т. е. формы своего мышления, ход его и развитие, когда он в состоянии не только анализировать предмет своего изучения, лежащий вне его, но и свою мысль он рассматривает как объект изучения, т. е. изучает природу своих понятий, своего познания. А это значит, что он перешел в другую ступень, качественно отличную от первой.

Осмысление своего сознания, т. е. форм своего мышления, учеником является более высоким этапом обучения.

Преподавание логики как бы завершает в какой-то степени пройденный путь умственного развития школьника, обобщает логический материал отдельных предметов, ведет к тому, что ученики осознают формы движения мышления вообще и своего мышления в частности.

В обучении, как и в познании вообще, имеет место и эмпирический и рациональный путь изучения действительности: от чувственных восприятий к понятиям и их связям в суждениях и от понятий к чувственному познанию, от наблюдения явлений к выводам и от выводов к анализу отдельных конкретных явлений, фактов. Эти пути являются моментами познания, в котором они объединяются таким образом, что одно без другого реально не существует, они взаимопроникают друг друга.

Поэтому постановка вопросов в буржуазной дидактике о том, какой путь познания в обучении является ведущим, главным, более истинным, в корне неправильна и по существу отражает позиции эмпиризма или рационализма в философии. Представители первого направления считали, что единственным источником знаний являются ощущения, чувственные восприятия, непосредственный опыт. Представители рационализма, наоборот, таким источником признавали мышление, разум.

Советская педагогика, исходя из диалектической логики, рассматривает чувственное и рациональное познание в обучении в их единстве и взаимосвязи, отвергая формалистический односторонний характер буржуазной дидактики.

Обучение не только опирается на ощущения и восприятия, но оно и развивает их, усиливает их восприимчивость благодаря произвольному вниманию и упражнениям, благодаря мышлению, устанавливающему связи.

Ощущение, чувственные восприятия и представления являются лишь первым этапом или стадией познания, за которой следует другая ступень, более высокая, когда путем мышления устанавливаются определенные связи между предметами и явлениями на основе полученных впечатлений и представлений. Задача обучения состоит в том, чтобы эти связи были правильные, дающие верное объяснение фактам,

явлениям.

Приведем такой пример. Урок на тему: Весенний прилет птиц. Путем вопросов учитель выясняет, что ученики в результате наблюдений знают, что первым после зимнего отсутствия прилетает грач, затем скворец и, наконец, ласточка. Но на вопрос учителя, чем объясняется, что ласточка прилетает позднее других птиц, ученики дают случайные, неправильные ответы. Учитель сам отвечает или доводит учащихся путем системы вопросов до правильного объяснения данного явления. В этом простом примере можно видеть ясно его логическую структуру. Ученики знают факты, но сами объяснить их, т. е. установить правильные причинно-следственные связи, еще не могут.

Школьник с первых шагов обучения в школе, усваивая образовательный материал, производит разные умственные операции: соотносит какой-либо предмет к другому, классифицирует их по определенным признакам, сопоставляет их и сравнивает, различает разные признаки предмета и отделяет главные, существенные от случайных, второстепенных, устанавливает определенные связи между явлениями и предметами.

Наблюдая различные явления, сравнивая их с чем-то ему известным, ученик делает некоторые выводы. Эти выводы служат ему потом средством познания других явлений. Таким образом, сознание ученика обогащается все расширяющейся совокупностью представлений, понятий, которые дают ему возможность расширять и углублять свои знания, свое понимание явлений действительности и вместе с тем обострять, усовершенствовать свои способности познания, т. е. совершать различные операции мышления.

В этом процессе школьник пользуется всеми известными обычной логике формами мышления: индукцией и дедукцией, анализом и синтезом. Он идет от частного к общему индуктивно-эмпирическим путем, и от общего к частному дедуктивно-рациональным путем.

Примерами того и другого метода может быть любая тема урока по каждому предмету обучения. Наблюдая прорастание семян в почве при разных условиях (влага, тепло, свет), ученик делает отсюда выводы о том, какие условия наиболее благоприятны для прорастания семян растения. Это — пример индуктивного умозаключения. Зная определенные условия прорастания семени, выраженные в определенном выводе, и применяя его к новому опыту, ученик теперь идет дедуктивным путем.

Анализ представляет собой расчленение, разложение предмета на его составные части. Синтез, наоборот, есть соединение наличных частей в одно целое.

В анализ входит выделение главного признака, качества, решающего звена, момента. Это главное в новой обстановке, в новых условиях, может стать несущественным и заменено другим главным. Каждый предмет обучения дает в этом отношении самый разнообразный материал для воспитания мысли ученика.

Аналитическая работа ученика может и должна постепенно усложняться и углубляться: от простого анализа слова или числа или одного предложения он переходит к более сложному анализу системы предложения, к анализу художественного произведения с различных точек зрения.

Примером анализа может служить слово, разложенное на его составные части (корень, приставка, суффикс, флексия), или число, разложенное на его множители, или

вещество в химии, распадающееся при известных условиях на составные части. Слово, число, сумма, образ героя литературного произведения, растение и т. д. являются примерами синтеза, чего-то целого. Но синтез не простая сумма частей. Машину можно разложить на составляющие ее части и части вновь могут быть воссоединены в машину, но при условии определенной связи и последовательности, в противном случае получится не машина, а куча бросового материала.

Если синтез дает не простое соединение частей, а что-то новое, нечто другое, то и отдельные элементы при анализе предмета могут быть не простой частью целого, а чем-то отличным от самого предмета. Вода, разложенная на кислород и водород, уже не вода. Количественное деление или разложение дает при известных условиях качественное изменение предмета. Это обстоятельство очень важно иметь в виду, чтобы показать учащимся один из основных законов диалектической логики.

И в этом отношении каждый предмет обучения объективно дает материал, в котором этот закон проявляется. «Химию можно назвать наукой о качественных изменениях тел, происходящих под влиянием изменения количественного состава»; так же и физика: «Здесь каждое изменение есть переход количества в качество — следствие количественного изменения, присущего телу или сообщенного ему количества движения какой-нибудь формы». [Пропуск текста...]

Элементом диалектической логики является взаимосвязь между анализом и синтезом, индукцией и дедукцией, которая проявляется на каждом шагу в обучении. В сознании ученика, как и во всяком сознании, эти формы мысли всегда переплетаются так, что одно переходит в другое, одно помогает другому. Сознание ученика идет от индукции к дедукции и обратно, от анализа к синтезу и обратно, от абстрактного к конкретному и обратно, от частного к целому и обратно, от отдельного к общему и обратно, от явления к сущности и обратно, от случайности к необходимости и обратно и т. д.

При изучении грамматики школьник вначале наблюдает отдельные явления языка, потом путем размышления приходит к какому-то более общему выводу, правилу. Это правило затем применяется учеником в анализе новой конкретной ситуации, при объяснении новых фактов и явлений.

Для этой цели необходимо так строить преподавание грамматики, чтобы ученик не просто заучил или запомнил правила, но правила сделал бы своими выводами, вытекающими из наблюдений над фактами. Учитель так руководит деятельностью ученика, что последний убеждается в необходимости данного вывода из знакомых ему фактов и явлений.

Если вначале ознакомление с предметом идет индуктивным путем, от наблюдений отдельных явлений языка к общим выводам, понятиям, то в дальнейшем изучение может начаться с уже установленных понятий, формул, определений, переходя к изучению последующего образовательного материала, от абстрактного к конкретному, от общего к частному, отдельному.

В обучении проблема состоит не столько в том, с чего начать изучение предмета, сколько в том, чтобы процесс мысли был наиболее полный, а не односторонний, как это нередко наблюдается и затем теоретически неправильно обосновывается. Излагая содержание урока, объясняя какую-либо тему, учитель может идти двояким путем: от конкретного к абстрактному, от фактов к выводам и обратно. Учитель может начать урок с выводов и затем доказывать и раскрывать их,

излагая конкретный материал, и наоборот, может начать с изложения отдельных фактов, кусочков картины и затем перейти к вытекающим отсюда общим положениям.

Но самое важное здесь не путь, не та или иная форма изложения, а органическая, убедительная связь конкретного и абстрактного, частного и целого, отдельного и общего, как наиболее правильное отражение в сознании сущности изучаемой действительности.

Некоторые авторы в вопросе об образовании понятий в процессе обучения совершают ошибку, утверждая, что школьник в своем познании проходит тот же путь, который присущ и историческому научному познанию, и здесь механически применяется известное выражение Ленина: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Исходя из этого положения, они предлагают учителю так строить урок, чтобы соблюдалась указанная последовательность в ходе познания.

Школьник приходит в школу с различными понятиями, даже взглядами на некоторые вещи. Эти взгляды образовались у него еще до прихода в школу, затем он воспринимает новые понятия, общаясь в школе и вне ее с людьми, которые передают ему вольно и невольно свои понятия и взгляды. Поэтому считать, что сознание школьника есть какая-то «чистая доска» и что процесс обучения надо организовать так, чтобы идти обязательно от ощущений и восприятий к понятиям, неправильно.

С другой стороны, многое в обучении совершенно невозможно начинать с чувственных восприятий, представлений. Представить себе движение света со скоростью в 300 тыс. километров в секунду нельзя, писал Ленин.

Воспитывать мышление ученика можно только при условии понимания содержания того, что познается. Нельзя развивать мышление на совершенно непонятном материале, т. е. на таком материале, который на данной стадии вообще (объективно) не доступен пониманию ученика. Один мальчик 10 лет, прочитывая случайно попавшую в его руки книгу «Капитал» Маркса, спросил взрослого: «почему так получается, что слова написаны по-русски, а ничего непонятно».

С другой стороны, нельзя развивать мышление ученика, если учитель в объяснении предмета не идет дальше того, что хорошо известно ученику, если он не раскрывает новых связей, новых сторон в известном предмете. То, что известно ученику, не является еще законченным знанием, и задача учителя не повторять того, что известно, а вести к тому, что неизвестно в этом известном, и неизвестное сделать известным, точнее, глубже познанным.

Указывая и раскрывая новое в предметах и явлениях, учитель не должен строить свое объяснение так, чтобы все разжевывать до конца, не оставляя места для самостоятельной работы мысли ученика. Нужно, чтобы ученик испытывал известное затруднение, которое он может преодолеть объективно по своим умственным силам. В противном случае мысль ученика не будет развиваться, она будет спать.

Иногда наблюдаются в обучении такие моменты, когда уровень преподавания, его материал, подача и истолкование ниже уровня умственного развития учащихся. Естественно, что такой низкой уровень не удовлетворяет умственных запросов учащихся, их ум требует более сложных заданий, которые возбуждали бы пытливую мысль, ставили бы перед ней новые и более трудные вопросы.

Случается, что в классе царит скука, потому что нет пищи для ума, учитель ни своим объяснением, ни вопросами, обращенными к ученику, не стимулирует живой

мысли, не выходит за рамки учебника, который перед тем был прочитан школьником.

Ученики умственно выросли, а учитель, не замечая этого, все еще видит вчерашний день их развития. Мысль ученика, интенсивно работая, стремится более глубоко проникнуть в сущность вещей, а учитель довольствуется прежним уровнем объяснения и тем самым тормозит умственное развитие ученика и причиняет вред делу повышения качества обучения. Особенно это относится к учащимся в юношеском возрасте, когда остро ставятся многие важные вопросы мировоззрения. Учитель должен идти навстречу такой научной пытливости и вместе с тем вызывать новые умственные потребности там, где они находятся в потенци.

Обучаясь в школе, ученик много читает, черпая знания из книги. Школа требует, чтобы это чтение было наиболее продуктивным с точки зрения усвоения прочитанного, четкости, ясности и глубины его понимания. Чтение должно быть не простым запоминанием текста, а логическим, как писал К. Д. Ушинский. Что это значит? Ушинский дал замечательный ответ на этот вопрос. В своей классической работе «О первоначальном преподавании родного языка» он писал: «учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения. Это и должно быть основанием логического чтения...» Но дело не только в том, чтобы ученик понимал отдельные мысли и выражения, но и в том, чтобы он понимал связи мыслей.

Учить урок это значит «находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучить фразы и слова в том порядке, в каком они стоят» (Ушинский).

В этих словах отражена сущность воспитания логического мышления и вытекающие из этой сущности задачи школьного обучения.

В самом деле, каждый акт в обучении: рассказ ученика, ответы его на вопросы учителя, письменные работы разных видов, чтение книги в классе и дома — все это дает возможность каждому учителю систематически, шаг за шагом добиваться того, о чем писал К. Д. Ушинский.

На любом уроке создается такая ситуация, в которой проявляется и должна проявляться мысль ученика, стимулируемая учителем.

Учитель прочитывает в классе рассказ, описание, не сообщая заглавия его, и предлагает ученикам найти наиболее подходящее заглавие текста в целом и отдельных его частей. Эта работа может быть очень увлекательной для учеников и, с другой стороны, крайне полезной для развития логического мышления.

Идет обычный урок литературы. Тема урока: придумывание учениками заглавий к отдельным отрывкам ранее им известного произведения Горького: «Мои университеты». Учительница сама и с помощью учеников напоминает кратко содержание выбранных мест из произведения и предлагает ученикам придумать заголовки к ним. Работа интересная для учеников, но трудная. Из многих заглавий остановились только на некоторых, более удачных в том смысле, что они более четко и всесторонне отражали содержание материала.

Другие наши наблюдения под этим углом зрения, а также высказывания учителей говорят о том, что учениками такие задания, рассчитанные на развитие у них синтетического, абстрактного мышления, выполняются гораздо труднее, чем задания, требующие только изложить содержание, дать характеристику лица или описание природы, событий. Там, где нужно схватить, выделить главную идею, мысль, тем

более установить взаимосвязь между явлениями, предметами, нередко ученики теряются или указывают случайные, внешние связи. Знают конкретное содержание, но не умеют находить между ними общие черты, связи, отношения. А между тем качество знаний определяется именно этим обстоятельством.

Важнейшим средством развития логического мышления учащихся являются письменные работы: составление планов, конспектов, тезисов, изложение, сочинения на разные темы. Особенно важно научить учащихся составлять планы и краткие конспекты или сжатое изложение главных, основных мыслей, положений какого-либо прочитанного рассказа, статьи, части произведения. Наблюдения показывают, что эти моменты в обучении занимают незначительное место в работе школы и учителя.

Между тем составление планов и кратких конспектов можно и нужно практиковать значительно чаще, чем это бывает в школе. От того, как школьник составляет такие планы, зависит и степень усвоения образовательного материала и, с другой стороны, планы отражают, в какой степени усвоен материал и чего не хватает в этом усвоении и в мышлении ученика.

Составляя план, школьник активно мыслит, он воссоздает в своем представлении образ содержания в основных его элементах, в определенной последовательности (логической, хронологической и другой), во взаимосвязи части и целого, отдельного и общего, конкретного и абстрактного. Умение составлять план требует схватить мысленно все содержание и расчленить на части, связанные между собой, чтобы целое сохранялось как стройное здание, точнее, эскиз его, анатомия. Школьник здесь анализирует и синтезирует, применяет знания, упражняется во всех формах элементарной логики, без которой нельзя сразу воспитать диалектическое понимание.

Важную роль в этой работе играет руководство со стороны учителя и школы. Это руководство должно быть систематическим, со знанием дела и на уровне определенных требований, которые учитель предъявляет ученику в такой работе и выполнения которых он неуклонно добивается. Всякое игнорирование и заброшенность этого важнейшего участка учебно-воспитательной работы ведут к тому, что школьники даже старших классов (нередко и студенты первых курсов) плохо умеют конспектировать прочитанный материал, записывать лекции, делать устные и письменные доклады. Это обстоятельство отражается отрицательно на качестве усвоения знаний и на развитии логического мышления.

Логический анализ планов и конспектов должен иметь в виду соответствие внешне логического построения внутренней логике, т. е. логике содержания. Здесь важно учесть последовательность, взаимосвязь частей плана, отражение главного и неосновного, фактов и выводов, сравнения, наибольшей полноты и выразительности подзаголовков, связь их от начала до конца, т. е. связь одного понятия с каждым соседним и с целым.

Большое значение для развития мысли ученика имеют вопросы учителя. Нередко приходится наблюдать, как учителя в момент спрашивания ученика ограничиваются такими вопросами, которые требуют лишь изложения выученного в том порядке, как это дано в учебнике. Такие вопросы проверяют по существу только память ученика, если он выучил урок, но не требуют более глубокого знания, самостоятельного размышления, собственных примеров и выводов, сравнений, — словом, не стимулируют сообразительности, не будят мысли ученика, не содействуют

большой гибкости ума, оперативности, а ограничиваются установкой на простое воспроизведение.

Нередко ученики, отвечая урок, обнаруживают лишь частичные знания изолированных друг от друга фактов, явлений, но не понимают связи этих явлений, для них не ясно, что здесь главное, решающее, что второстепенное, даже случайное, нехарактерное, что иногда легче и скорее запоминается.

Учитель должен добиваться от ученика таких ответов, в которых отражались бы полная ясность предмета, доказательность и убедительность изложения, умение рассуждать. Словом, ученик должен обнаружить различные свойства своего мышления, т. е. производить все известные обычной логике операции.

Умение задавать вопросы ученику — это большое искусство, отражающее культуру учителя. По тому, как спрашивает учитель ученика, можно судить об учителе, его культуре, глубине знаний, подготовленности к уроку, ответственном отношении к своему делу.

Нередко спрашивание ученика на очередных уроках и в моменты испытаний настолько примитивно, формально, что оно дезориентирует серьезно занимающихся учащимися и потом содействует тому, что они слабо готовятся к выполнению домашних заданий.

Готовя заданный урок, ученик часто ориентируется на то, как и что будет спрашивать учитель. В этом смысле можно сказать что ученик есть то, чего требует от него учитель. Для одного учителя ученик готовится спустя рукава, для другого основательно работает, зная, что его будут серьезно спрашивать, ставить перед ним такие вопросы, на которые нельзя ответить просто что-нибудь.

Нередко можно наблюдать на уроках одного и того же учителя в одном классе, как по-разному спрашивает учитель учеников по одной и той же теме. Одному учитель задает более трудные и сложные вопросы, требующие для ответа более глубоких знаний. К другому учитель обращается с более простыми вопросами. В первом случае беседа идет на более высоком уровне. Учитель за одними вопросами ставит другие, более трудные, требующие и больших усилий собственного мышления, ученик с честью выходит из испытания. Учитель с большим удовлетворением ставит высшую отметку, сожалея только, что он не может поставить больше. Ученики с затаенным дыханием следят за исходом такого «турнира», испытывая интеллектуальное наслаждение.

Поднять культуру вопросов учителя, это значит поднять качество обучения и воспитания на более высокую ступень.

Развитие мышления ученика связано еще с одним очень важным моментом учения. Мы имеем в виду умение ученика ставить перед собой вопросы и находить ответ на них при выполнении учебных заданий, при чтении какой-либо книги. Постановка вопросов нередко отражает активность мысли ученика, глубину и правильность понимания, стремление к большей ясности и четкости знания. Ставя вопросы, ученик анализирует материал, подвергает его умственному досмотру, выделяет главное, нащупывает новые связи, не всегда для него ясные, находит у себя слабые места, темные пятна и пробелы, стремится их заполнить.

Нередко приходится наблюдать, что ученики, читая книгу, рекомендованную, не ставят никаких вопросов в процессе чтения или после него. Отсутствие вопросов не всегда означает, что для ученика все ясно. Нередко это означает слабость знания,



равнодушие, успокоенность, застывание, поверхностный подход к изучению.

Поэтому необходимо, чтобы учитель всячески стимулировал появление таких вопросов у учащихся. В этом отношении в опыте учителей применяется одно хорошее средство: учитель, предлагая прочесть дома художественное произведение, рекомендует обратить внимание при этом на выяснение таких-то вопросов. Такое чтение, тематическое, целенаправленное, становится наиболее продуктивным, т. е. более глубоко раскрывающим разные стороны произведения и характеры действующих лиц. Раньше учащиеся читали это произведение, но многое не заметили в нем, и на вопросы учителя отвечали поверхностно.

Исключительное значение в развитии логического мышления имеет такой момент обучения, как повторение, если оно не носит механического характера.

Повторяя, ученик неоднократно возвращается к предмету и, в конце концов, на каком-то этапе достигает определенной ясности, прочности и глубины понимания. Знания превращаются в убеждения ученика, которые он уверенно излагает и отстаивает, когда это необходимо. Что же собственно происходит в мышлении ученика, когда он повторяет учебный материал?

Возьмем для анализа обычные моменты учения.

Ученик читает несколько раз одну и ту же статью. При каждом повторном чтении в поле его внимания попадают новые сведения, мысли, которых он раньше не замечал и которые теперь обогатили его сознание. Кроме того, он теперь схватывает легче всю статью в целом, ее главную идею, сердцевину.

То, что вошло в его сознание при первом чтении, теперь (при повторении) быстро пробегается или рассматривается в какой-то новой связи, под каким-то новым углом зрения. Этот угол зрения получается в связи с новыми открытиями в тексте или вне этого текста, в связи с новыми мыслями, возникшими под влиянием других факторов (беседа с товарищами, чтение книги, урок в классе и проч.).

Ученик смотрит второй раз один и тот же кинофильм.

После второго или третьего просмотра он яснее схватывает детали фильма, ранее им не замеченные. Эти детали у него в сознании укладываются в какую-то систему, связную картину, в которой полнее и вернее отражается последовательность. Значит, то, что было раньше пробелом, теперь включилось в мысленный образ. Его суждение, оценка картины теперь более зрела, правильна, глубже понята благодаря усмотренным теперь частностям, включенным в общий поток.

Ученик с большим трудом решил сложную задачу. Но решив ее в первый раз, он все же еще неясно представляет себе ход решения задачи, ее последовательное развертывание. К этому выводу он приходит сам, когда, проверяя себя, мысленно воспроизводит только что пройденный путь. Тогда он второй раз решает эту задачу или берет другую подобного же типа, но с другими данными. После вторичного решения задачи в сознании ученика становится отчетливо ясным весь процесс действий от начала до конца. В таких случаях говорится о том, что ученик закрепил свои знания. Но что же собственно значит это закрепление? Это значит, что ученик теперь отчетливо сознает весь путь решения задачи от первого до последнего момента. Другими словами, ученик сознает все необходимые связи между собой данных элементов (условий задачи), различные взаимоотношения их в развитии, в процессе решения, а не в изоляции или неподвижности.

Отсюда ясно, что повторение дает более полное знание предмета. При

повторении попадают в сознание, как в сети, все новые, ранее не схваченные, стороны, детали, куски, отношения. Более детальное знание дает возможность устанавливать, видеть и различные связи предмета с другими предметами, сравнивать с чем-то, различать, вычленять. Это в свою очередь значит, что каждая новая схваченная деталь укладывается в более стройную систему, где частности вплетены в общее архитектурное целое.

Повседневный опыт и наблюдения показывают, что ученик часто лишь частично и поверхностно усваивает содержание читаемого даже и при неоднократном повторении. Он может много раз читать одно и то же, но все же не спускаться до глубин мысли, оставаясь плавать на поверхности. Читать и глубоко понимать – это значит извлечь все мысли автора, установить между ними связь, последовательность. Это значит в тоже время ставить вопросы самому, сравнивать, читать между строк. Чтение между строк крайне важная задача обучения, ибо это более высокая ступень развития и понимания, раскрытия текста, его смыслового содержания. Что значит читать между строк?

1) Самому делать выводы, умозаключения, которых нет в тексте, но которые вытекают из данного конкретного материала.

2) Производить анализ текста в связи с поставленной темой, вопросом, которого нет в тексте, но который определяется текстом.

3) Ставить вопросы, которых нет прямо в тексте, но которые опираются на него. Все это означает и более глубокое понимание предмета.

Ленин писал, что переход от ощущения к мысли является скачком в познании человеком объективного мира. Таким же скачком является тот момент, когда постепенное накопление нового фактического материала в сознании ученика приводит к более глубокому пониманию этого материала.

Количественная и качественная стороны знаний при повторении неразрывно между собой связаны. Диалектический закон перехода количества в новое качество выражается здесь, в частности в том, что ученик понял сущность данного явления, когда он от фактов перешел к выводу, когда он вдруг на какой-то стадии совершенно ясно понял идею, систему связей, когда отдельные ранее разрозненные элементы сведений, знаний связал чем-то общим, чего раньше ему не удавалось.

Если повторение, как момент познавательной деятельности ученика, ведет к более глубокому усвоению знаний, то это вместе с тем означает, что в мышлении ученика находят отражение разные элементы диалектической логики в их постоянной взаимосвязи, в переходе одного в другое, в живом развитии.

Повторяя, ученик познает, открывает в предмете все новые и новые стороны, связи, отношения, сравнение их и выделение на определенном этапе решающих, определяющих связей.

Усвоение нового происходит таким образом при повторении, когда прежние знания вплетаются, входят в новые знания, которые в известном смысле отрицают старые, но удерживают их как строительный материал. Новые знания — это и более высокий уровень развития, который стал возможным только на основе предыдущей стадии развития.

Возвращаясь несколько раз к одному и тому же материалу, ученик устанавливает все более глубокие связи между явлениями и предметами. Вначале эти предметы и явления выступают как сосуществующие, изолированные, затем они

соединяются так, что одно явление становится причиной или следствием другого, случайное превращается в необходимое.

Анализ процесса повторения, раскрытие внутренней диалектики этого процесса, обнажение законов диалектики, присущих объективно этому процессу, представляется нам исключительно важной в научном и практическом смысле задачей марксистской педагогики и психологии.

В педагогической литературе повторение рассматривается крайне эмпирически и формально. По существу в литературе речь идет лишь о формах организации повторения: активное и пассивное, систематическое и эпизодическое, выборочное и сплошное, текущее и итоговое. Затем сообщаются некоторые правила повторения эмпирического порядка.

Но при этом совершенно забывается гносеологическая сторона этого момента, самого обычного, миллионы раз повторяющегося в процессе обучения. Научно правильное, глубокое решение проблемы воспитания мышления может разрешаться только в указанном направлении, в противном случае мы все еще будем заниматься перепевами старой формальной дидактики.

Мы остановились на этих моментах обучения, считая, что в них заложены большие возможности для воспитания культуры мышления учащихся, которые, однако, не всегда превращаются в действительные факторы такого воспитания.

Переход возможностей в действительность зависит прежде-всего от учителя, от его наибольшей целеустремленности в этом деле, от того, в какой мере он работает над культурой своего мышления и мышления учащихся.

Учитель не просто передает знания, но и воспитывает мышление ученика, культивирует его в таком направлении, что и сам ученик все более осознает функции и характер своего мышления.

Содержание каждого предмета обучения в нашей школе, будет ли это история или литература, физика или математика, язык или ботаника, дает полную возможность так вести преподавание его, что в нем раскрываются все элементы диалектической логики.

Воспитание правильного логического мышления осуществляется в различных формах и моментах: в повторении, в вопросах учителя и ответах учащихся и проч. Но эти ситуации и формы, в которых протекает педагогический процесс, всегда связаны и не могут быть не связаны с определенным содержанием данного предмета, вне этого не может быть какого-то искусственного, бессодержательного обучения логическим операциям, как это было в схоластической школе. В этой школе ум упражняли на пустых понятиях, на искусственно составленных логических формах, поэтому развивали у учащихся крайний формализм, догматизм, пустую игру в словесность, абстрактность, неподвижность понятий и формул, превращенных в скорлупу без содержания. Поэтому мы отвергаем искусственные логические упражнения независимо от внутреннего содержания каждого предмета.

Нужно в самом содержании предмета вскрывать логику его, внутренние связи и законы движения, тогда логические формы будут не пустыми оболочками, а отражением движения объективной действительности.

Для этого необходимо, чтобы учитель понял сущность диалектического материализма и связь его с конкретным содержанием своего предмета, т. е. диалектическую логику в той области знаний, которую он преподает. Вне этого

учитель не может быстро поднять уровень преподавания.

Проблема воспитания правильного мышления в процессе обучения в педагогической литературе освещена совсем недостаточно.

В старых учебниках педагогики и дидактики этот вопрос или совсем не затрагивался или освещался в рамках формальной логики. В буржуазной педагогике на Западе этому вопросу уделялось внимание преимущественно во второй половине XIX в., причем освещался он на основе формальной логики и ассоциативной психологии. В последующее время этот вопрос или трактуется в духе крайнего биологизма и эмпиризма или совсем не освещается.

В буржуазной педагогической литературе проблемы нравственного воспитания, в частности дисциплины, стоят в центре, вопросы умственного воспитания на заднем плане и лишь в попутном освещении. В педагогической литературе Германии, особенно накануне мировой войны, наблюдалась резкая переоценка прежних ценностей, усиливающая самые реакционные черты буржуазной идеологии и расчищающая путь для фашистской педагогики. В этот период пропагандировался взгляд, что выработка общего цельного мировоззрения по плечу лишь немногим, а для большинства остается принудительная ремесленная выучка, для которой не требуется умственного развития.

Понятно, что для фашистской педагогики проблемы умственного воспитания и развития не существовало. Воспитание в людях самых низменных инстинктов — жестокости, агрессивности, ненависти к разуму и проч. — не требовали от них больших усилий мышления. Оказывается, нужно было лишить нацию разума, чтобы вести ее на захват мира.

В американской педагогике под влиянием прагматизма и бихевиоризма все более разрабатываются вопросы воспитания навыков, упражнения сенсорно-моторной культуры, и всего менее освещаются вопросы воспитания умственной культуры. Торндайк не видит принципиальной разницы между одеванием костюма и философскими размышлениями. Бертон в своей дидактике не счел нужным выделить главу об умственном воспитании.

Если же и идет речь о мышлении, то авторы ничего нового, свежего не вносят в то, что давно известно из старых учебников формальной логики, сдобренных лишь антинаучными тестами.

Указанные явления не случайны. Такой поворот буржуазной педагогики, без сомнения, отражает более общие закономерности развития буржуазного общества, его науки и философии в эпоху империализма: отход от научного объяснения действительности, проповедь фидеизма и мистики, отрицание силы разума в общественной жизни и деятельности человека.

В отличие от буржуазной педагогики на Западе русская прогрессивная педагогика дает ценнейший материал о воспитании мышления. Особенно выделяются в этом отношении произведения Ушинского, по стопам которого шли многие его ученики и последователи.

Советская педагогика и психология ушли с тех пор далеко вперед, и данная проблема теперь разрабатывается на новой научной марксистско-ленинской основе. Однако в педагогике это продвижение пока еще недостаточно. Серьезных научных монографий по этому вопросу в печати еще не появилось.

В различных руководствах по педагогике авторы правильно определяют

умственное образование как усвоение знаний и развитие мышления учащихся. Но эта вторая сторона по существу освещается слабо и не находит отражения там, где она должна быть отражена. Содержание таких, например, глав и разделов, как методы обучения, принципы обучения (прочность знаний), проблема успеваемости, урок и прочее, сводится к описанию различных форм и правил организации (форм повторения урока, передачи знаний, правил упражнения и т. д.), но совсем не раскрывается логическая структура этих форм и знание их в развитии мышления.

В таком же состоянии находятся отдельные методики за очень редкими исключениями. Авторы их стоят, по-видимому, на той позиции, что развитие мышления учащихся осуществляется всем ходом обучения и усвоением знаний. Мы уже говорили выше, что такая позиция стихийности ложна, совершенно не совместима с марксистским миропониманием. Крайне важно, чтобы в методических курсах проблема воспитания логического мышления нашла достаточное отражение.

То же самое можно сказать относительно объяснительных записок к программам учебных предметов. Правда, новые варианты программы делают шаг вперед в этом отношении сравнительно с прежними, где этот вопрос часто обходился молчанием. Но все это далеко недостаточно. Сравнивая отдельные программы в этом отношении, следует сказать, что пока еще нет единой линии и целеустремленности в этом направлении: одни авторы ставят вопрос о воспитании логического мышления, другие обходят его молчанием.

Педагогика и методика должны помочь учителю в том, как достичь лучших результатов в деле воспитания мышления учащихся, и показать, как достигают этих результатов наши передовые учителя.