

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА

3 (27) — 2008

Май — июнь

Редакция:

Шеф-редактор:

Елена Шишмакова

Главный редактор:

Андрей Остапенко

Ответственный редактор:

Елена Артамонова

Секретариат:

Светлана Лячина,

Любовь Кучмиёва

Обложка и нюансы дизайна:

Андрей Остапенко

Макет и верстка:

Алина Валевич

Адрес: 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп.2.

Тел/факс: (495) 972-04-14, 345-52-00.

E-mail: pedteh@bk.ru

Учредитель и издатель:

НИИ Школьных технологий.

Генеральные партнеры:

НИА «Дело образования»

Лаборатория «Универсальный решатель»

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ

- Андрей Остапенко.* Мнемоническая запоминка
как «вЪчный» педагогический приём? 5

ПРИЁМЫ ДИДАКТИКИ

- Остапенко А., Прохорова Н.* «Вычитание» ошибок
как приём овладения письменной грамотностью 14
- Селеменов С.* «Разглядывая» историю 22
- Снигирёва Н.* Обучаем химии по индивидуальной
программе 31
- Гин А.* Лови ошибку! 33

ПРИЁМЫ ВОСПИТАНИЯ

- Рубайло В.* Тьюторское сопровождение
образовательных экспедиций 35
- Петрова Е.* Оформительские сказки 39

ПРИЁМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

- Жукова О.* Тренинговые занятия «Школы
для родителей» 45
- Слепцова И., Абрамова А.* Рисуем, общаемся, развиваемся.
Взаимодействие с младшими дошкольниками
в изобразительной деятельности 48

ПРИЁМЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И КОРРЕКЦИИ

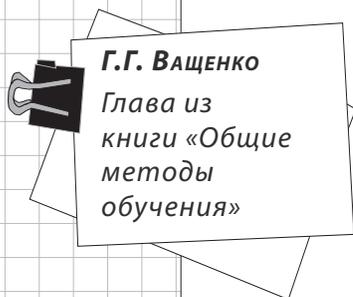
- Белик В.* Педагогическая поддержка
на уроках математики 55

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

Филиппова О. Методическое объединение молодых специалистов гимназии г. Красноярска 66

КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Ващенко Г. Метод книжных заданий. Глава из книги «Общие методы обучения» 68



Метод книжных заданий

Предисловие переводчика

Имя профессора Григория Ващенко (1878–1967) сейчас, видимо, самое упоминаемое в украинской педагогике. В Киеве выходит собрание его трудов. Его именем названо Всеукраинское педагогическое общество.

Вокруг Г.Г. Ващенко огромное количество споров: одни его возносят до уровня классика педагогики, другие упрекают в предательстве родины. В России это имя известно разве что архивистам, уже не говоря о его трудах, переводы которых нам неизвестны.

Биография Г.Г. Ващенко противоречива и плохо изучена. Уроженец Полтавской губернии, выпускник Московской духовной академии, Г.Г. Ващенко преподавал в ряде духовных школ. В довоенные годы он работал профессором Полтавского учительского (впоследствии — педагогического) института. Обвинённый в национализме, он был вынужден несколько лет находиться за пределами Украины, преподавая педагогику в Сталинградском пединституте. С 1940 года снова заведует кафедрой педагогики и аспирантурой в Полтаве.

Во время оккупации публиковался в оккупационных украинских изданиях, что даёт повод упрекать его в сотрудничестве с немцами. Летом 1943 года переехал в Киев, а затем в Германию. В конце 1945 года он стал профессором педагогики Украинского вольного университета, а с 1950 — Украинской богословской академии (оба учебных заведения находились в Мюнхене). Все его научные труды заграничного периода жизни были изданы на украинском языке в Мюнхене, Лондоне и Торонто.

В СССР труды Г.Г. Ващенко (в т.ч. и довоенные) были запрещены, ссылки на него вымарывались даже из диссертаций в читальных залах.

К числу известных трудов учёного относится учебник для педвузов «Общие методы обучения». Известны два прижизненных издания этого труда (Харьков, 1929; Мюнхен, Ч. 1, 1948, Ч. 2., 1949).

Нами приводится глава из этого учебника, посвящённая методу книжных заданий. Выбор пал на эту главу по простой причине. Наш журнал многие годы ведёт дискуссию о технологиях обучения детей чтению, и нам показалось, что этот текст может внести новую положительную струю в эти споры.

Перевод осуществлён по изданию: Ващенко Г.Г. Твори. Т.2. Загальні методи навчання. — Київ: Українська видавнича спілка, 1997. — 441 с.

А.А. Остапенко, д.п.н

После изобретения письма вместе с обучением со слов учителя распространяется метод книжных заданий. Суть его состоит в том, что ученик под присмотром учителя изучает книгу отдельными частями или заданиями. Процесс этот имел преимущественно механический характер, так как книги изучали наизусть. Метод книжных заданий есть разновидностью заучивания со слов учителя. Различие состоит только в том, что учителя здесь заменяет книга. Сначала изучали таким способом книги религиозного содержания: на востоке — религиозные гимны, Священное Писание, а в Греции, где религия была антропоморфическая и переплеталась с поэзией, — поэмы Гомера. После возникновения и развития науки таким же способом изучают и светские книги, хотя здесь уже заметно меньше механичности и от ученика требуют сознательного отношения к книге. В Средние века метод книжных заданий особенно приобретает механический характер. Изучают преимущественно религиозные книги; по светским наукам преподаются только элементарные сведения. Самостоятельная мысль ученика ограничивается до крайней степени. Книжный материал усваивают почти исключительно наизусть.

Разумеется, прогрессивная педагогическая мысль восстала против такого метода обучения. Первое ее положение: ребенок должен изучать действительность, а не книгу. Что касается книги, то она — только вспомогательное средство к изучению действительности. Но протест против метода книжных заданий пошел еще дальше, В начале революции часть учительства поняла идею новой школы так, что обучения в ней совсем не требует книги. Против книги объявили своего рода поход. Такое направление

педагогической мысли есть еще большая крайность, чем полнейшее отрицание лекционного метода. Книга, бесспорно, — это одно из мощнейших средств культуры. В книге наиболее экономно, наиболее удобно сохраняются ее достижения. Таким образом, школа не выполнит своей заданной, если не научит детей владеть и пользоваться книгой. Поэтому, не устранив книги из школы и, наоборот, предоставляя ей большее значение, надо организовать работу так, чтобы книга не была препятствием интеллектуальному развитию ребенка, а всесторонне оказывала содействие ему. Для этого, прежде всего, надо совсем отбросить мысль о том, что дети изучают в школе книги. Они изучают живую действительность. При неправильной организации обучения иногда книга не то что не помогала, а даже мешала детям изучать жизнь. Она стояла между детьми и действительностью. Если, например, у человека, прошедшего старую школу и знакомым с географией только из книг, спросили бы, какое у него представление об Австралии, то у него в памяти возникнет ряд страниц и несколько рисунков из школьного учебника географии.

Исходя из той мысли, что дети изучают действительность, необходимо и начинать работу не из книги, а из наблюдения действительности. Только тогда, когда дети набрали достаточное количество материала из наблюдений и проработали его, можно и нужно дать им книгу, задача книги двойная. С одной стороны, она помогает подвести итоги проведенной работы, а с другой — расширяет детские знания, давая им то, чего они не могут непосредственно наблюдать в действительности. Кроме того, книга в школе представляет собой справочник для решения целого ряда проблем, которые возникают в процессе школьной работы. Такое значение имеют, например, сборники статистических сведений, сборники математических формул и т.п.

Чем младше возраст ребенка, тем меньше роль в его обучении играет книга. В обучении детей дошкольного возраста можно совсем обойтись без книги, за исключением букваря, которым могут пользоваться дети, начиная с 6—7 лет. С первых лет школьного обучения книги используют только для того, чтобы обрести практику по чтению и чтобы систематизировать и оформить наблюдения над окружающим миром. Из-за того, что в эти годы объем обучения не переходит за пределы окружающего мира, книга только в незначительной мере дает то, что

дети не могут наблюдать вокруг себя, и, таким образом, расширяет их опыт. Кроме того, в воспитании детей младшего возраста значительное место должна занимать сказка.

Но уже на третьем году обучения содержание школьной работы очень расширяется, дети выходят из узких границ непосредственного окружения, и здесь роль книги уже значительно большая. Книга здесь действительно источник знания: она дает то, чего не дает непосредственное наблюдение. Но для того, чтобы работа ученика была целиком осознанной, во избежание механичности в освоении книги следует пользоваться ею только после проработки материала собственных наблюдений детей. На эту проработку ни в коем случае нельзя смотреть как на объяснение к книге. Утверждение того, что дети изучают действительность, а не книгу, остается и здесь неизбывным.

В тех случаях, когда книга дает сведения о вещах и явлениях, которых ребенок не может непосредственно наблюдать, учитель сначала должен основательно выяснить эти явления, используя при этом разные наглядные пособия, а потом уже давать задания из книги.

После изобретения печати, когда книга стала широко доступной, метод книжных заданий очень распространяется. Характерно то, что с ростом цивилизации в Европе он долго не меняет присущих ему черт. Либеральные взгляды Яна Амоса Коменского и других педагогов нового времени имеют меньшее влияние на практику обучения, чем можно было надеяться, учитывая полнейшую рациональность, простоту и доступность понимания его идей. Метод книжных заданий — довлеющий метод, в особенности в начальном обучении даже в XVIII и XIX столетиях.

В народных школах России в XIX веке работа учеников преимущественно состояла в том, что они изучали книги, предназначенные для определенной группы. Правда, в новые времена метод книжных заданий исподволь теряет свой исключительно механический характер. Теперь прибегают к объяснению книжного материала. Эти объяснения иногда приобретают характер лекций или рассказов учителя, то есть речей на определенную тему, и тогда метод книжных заданий объединяется с методом лекционным. Роль рассказа и книги может быть различной, в зависимости от того, на что обращают большее внимание. Таким образом, рассказ может иметь главное значение, а книга будет

только средством к лучшему усвоению его содержания, или, наоборот, главное значение имеет книга, а рассказ только объясняет ее содержание и облегчает усвоение. Во всяком случае, характерные особенности метода книжных заданий остаются по сей день. Суть их в том, что ученик изучает не действительность, не явления окружающей жизни, а книгу.

Такая живучесть метода книжных заданий объясняется, главным образом, тем, что он делает работу учителя очень простой и легкой. Для учителя здесь дано всё. Ему не приходится сушить голову ни над содержанием работы, ни над ее планом: и то, и другое ясно определено в книге. Необходимо указать, что метод книжных заданий, в особенности в его неправильной форме, имеет очень много недостатков. Кроме насаждения пассивности и несоответствия особенностям детского мышления, которые у него общие с методом лекционным, он имеет еще целый ряд других недостатков. Метод книжных заданий, даже в большей мере, чем лекционный метод, носит абстрактный характер. Если даже живое слово — это лишь символ, который фиксирует наш опыт, то слово печатное или написанное — это уже символ символа. Этим-то книга даже меньше доступна ребенку, чем живое слово, и дальше, сравнительно со словом, стоит от действительности... Этим объясняется то, почему так сложно детям усваивать книжные задания. Эта тяжесть даже отразилась в русской пословице: «Корень учения горек, а плоды его сладки». Пословица эта сложилась тогда, когда детям приходилось «выкалёпывать» непонятные им книги. В сложной, не соответствующей детским усилиям работе ученики теряли любой интерес к учению. Надо было применять какие-то внешние стимулы, чтобы усилить их работоспособность. Для этого в старшей школе наказывали учеников, временами довольно жестоко. Но метод книжных заданий, мало того, что он был сложен, он ещё и давал скверные последствия. Получалось, что не только корень учения был горек, но и плоды его не были сладки. Метод книжных заданий служил причиной механичности в работе как учителя, так и ученика. Ученик, часто не понимая или поверхностно понимая содержание книги, изучал задания механически, запоминая «слово в слово». Учитель же, у которого не было стимулов к расширению своих знаний и совершенствованию методов своей работы, ограничивался тем, что задавал ученикам задания «от сих до сих».

При тогдашнем обучении нужны были школьные книги особого типа. Старые учебники не отвечали требованиям школы ни своим содержанием, ни формой. Таким образом, перед педагогом стояло сложное задание: создать новую школьную литературу. Своим назначением школьные книги делятся приблизительно на такие типы: буквари, учебники, рабочие книги, хрестоматии, книги для чтения, справочники. Буквари используют в школе преимущественно для того, чтобы развить у детей технику чтения; учебник может дать в краткой систематизированной форме знания, которые входят в школьные программы. Кроме того, обязательная часть нового учебника — задания для самостоятельных работ ученика. Хрестоматия и книга для чтения имеют целью распространить знание, которое приобретают ученики в процессе обучения, и заинтересовать их какими-то вопросами. Различие между ними в том, что хрестоматия состоит из отдельных статей, непосредственно между собою не связанных, а книга для чтения представляет сведения в последовательной, цельной форме.

Все эти категории школьных книжек могут обрести желаемое содержание и форму только после систематической и постоянной работы педагогов. Исходными точками в этой работе должны быть как особенности нашей школы, так и свойства детского интеллекта, соответствующие разным этапам развития ребенка.

Школьный учебник должен соответствовать таким требованиям:

1. По своему содержанию он должен стоять на уровне современной науки даже тогда, когда предназначен для детей младшего возраста. Даже маленькому ребенку школа не может давать сведения, которые не соответствуют научной истине, так как это искривляло бы детское мировоззрение.

2. Как содержание, так и форма учебника должны отвечать возрастным особенностям ребенка и быть для него понятными, по крайней мере после объяснений учителя.

3. Изложение его должно быть систематическим и последовательным не только с точки зрения логического, но и психолого-педагогического, то есть в нем должен быть постепенный переход от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому.

4. Учебник должен пробуждать интерес к знанию, стимулировать самостоятельный поиск учеников.

5. Язык учебника должен быть точным, простым и в то же время живым. Писать так — сложная задача. Поэтому книги для детей часто бывают или сухими и скучными, или искусственно наивными, что тоже нежелательно.

6. Кроме образовательных задач, книга должна выполнять и задачи воспитательные. Она должна воспитывать любовь к родному краю и своему народу, уважение к нашим историческим деятелям и лучшим народным традициям, должна оказывать содействие воспитанию нравственного характера у учеников. Одним из основных принципов обучения есть принцип локальности, то есть краеведческого уклона. Он, с одной стороны, требует учебников, приспособленных к местным условиям, а с другой — справочников, которые облегчали бы как учителю, так и ученику работу над изучением своего края. Для этого в отдельных округах издают сборники статей, которые содержат в себе сведения о природе данного края, о работе и быте людей и т.п. Очень желательно, чтобы учительство принимало широкое участие в издании таких сборников. Еще до революции роль учительства в краеведческой работе была довольно большой, сегодня она крайне необходима. Но учительство должно принять участие не только в издании краеведческих сборников, но и вообще в создании новой школьной книги.

Кроме содержания школьной книги, имеет значение ее форма, а именно: шрифт, качество бумаги, размер полей и, конечно, иллюстрации. Слишком мелкий и нечеткий шрифт портит зрение читателя и утомляет его. Американские педагоги установили такие стандарты для печати:

1. Для взрослых: а) высота строчных букв — 1,5 мм; б) ширина вертикальных линий — 0,25 мм; в) расстояние внутри букв — 0,5 мм; г) расстояние между буквами — от 0,5 до 0,75 мм; г) расстояние между словами — 2 мм; д) большие буквы — 2,5 мм.

2. Для детей:

А. Первый год обучения: а) высота маленьких букв — по крайней мере 2,7 мм. Остальные размеры — соответственно этому: б) ширина вертикальных линий — от 0,4 до 0,5 мм; в) расстояние внутри букв — от 0,8 до 0,9 мм; г) расстояние меж-

ду словами — около 3 мм; г) расстояние между буквами — близко, 1 мм; д) большие буквы — от 4 до 4,5 мм.

Б. Для второго и третьего года обучения размер можно немного уменьшить, но буквы не должны быть меньше менее 2 мм высотой, а большие буквы должны иметь 4 мм.

В. Для четвертого года высота маленьких букв — не меньше 1,6 мм и больших — не меньше 3 мм. Лучше было бы сохранить стандарт четвертого года до шестого года включительно.

Школьные книги должны печататься на хорошей бумаге и украшаться иллюстрациями, которые вызовут у детей интерес к книге, внесут в обучение элементы наглядности и этим облегчат детям усвоение книжного материала. Иллюстрированные учебники очень распространены за границей, в особенности в Америке; были они и в дореволюционной школе в Украине. Но иллюстрации в наших учебниках не всегда были удачными, а главное — иллюстрировали преимущественно учебники географии и природоведения. Тем не менее, иллюстраций в не меньшей степени требуют иные области знания, в особенности в работе с детьми младшего возраста.

Но этого, конечно, мало. Недостаточно дать детям в руки красивый учебник, недостаточно даже дать его вовремя — надо еще научить детей пользоваться им. Хотя это удивительно, но старая школа такой науки не давала. Ученики в старой школе умели только механически наизусть усваивать содержание учебников, но не умели умно читать и использовать книги. Это умение должна дать детям школа. Необходимо прежде всего приучить детей отличать основные и второстепенные мысли в книге, фиксировать основные мысли, составлять конспекты и т.п. Только так можно воспитать умного читателя, а без умения умно читать сегодня нельзя быть культурным человеком. Надо признать бесспорным фактом то, что ученики современных школ не умеют как следует пользоваться книгой, то есть не умеют читать быстро и с достаточным пониманием. Проблему чтения сравнительно недавно начали разрабатывать научно. Но работа в этой области дает право надеяться на значительные последствия. В Швейцарии есть специальный институт, который научно штудирует вопрос книги и чтения. (Директором этого института некоторое время был известный русский популяризатор Рубакин.)

В Америке широко исследуют технику чтения учеников с помощью специальных текстов и интенсивно ищут лучшие методы учить читать. Работы американских исследователей уже теперь дают право на некоторые выводы. Тестирование учеников американских школ обнаружило, что они, на самом деле, не умеют как следует читать: читают медленно, без достаточного понимания, и поэтому мало усваивают из прочитанного. Какая причина этого? По мнению американских педагогов, причина слабой техники детского чтения — в корне неправильная организация дела школьного чтения. Школа очень много обращает внимания на чтение вслух и совсем не обращает внимания на чтение «про себя». А тем не менее, между этими двумя процессами есть большая разница. «Очередность умственных возбуждений и ассоциаций, — говорит Брукс, — имеет существенную разницу в этих двух формах чтения: во время чтения вслух зрительный символ, слуховой образ ассоциируется с идеей, а идея приобретает словесное выражение. Действительно, для большинства, если не для всех детей, которые учились читать через упражнения вслух, словесное выражение кажется нужным раньше, чем они могут схватить идею. С другой стороны, во время успешного чтения молча, зрительный символ ассоциируется непосредственно с идеей, без участия слухового образа или словесного выражения. Успешное чтение молча — это непосредственное ассоциирование печатных слов с идеями, которые эти слова означают». Отсюда Брукс делает вывод, что чтение вслух не то что не помогает, а даже мешает чтению молча. Этим он объясняет низкий уровень техники чтения среди учеников старших классов и среди взрослых. А те, кто умеют быстро и с пониманием читать, благодарят за это не школу, а собственную инициативу, потому, что они, независимо от школы, много читали молча. Сравнивая между собою эти две формы чтения — вслух и молча — с точки зрения требований жизни, американские педагоги отдают полное преимущество чтению молча. Оно, прежде всего, значительно нужнее в жизни, чем чтение вслух, и необходимо тогда, когда в обществе много неграмотных и мало книг. Теперь же, когда в некоторых штатах Северной Америки всего только 2 процента неграмотных, и когда выходит такое количество газет и книг, чтение вслух редко применяется в жизни. Каждый должен читать молча, и вдобавок, читать очень много,

чтобы быть в курсе дел общественной жизни и науки. При таких условиях надо уметь читать быстро и хорошо усваивать прочитанное. Таким образом, чтение молча производительнее, чем чтение вслух. Первое вдвое или даже вчетверо быстрее второго. Кроме того, во время чтения молча есть больше условий для сосредоточения, а значит, и для лучшего усвоения прочитанного.

На этом основании Брукс не только добивается, чтобы главное внимание во время обучения обращалось на чтение молча, а даже советует начинать с него обучение грамоте. Американский метод дает для этого много возможностей. Обучая читать этим методом, учитель должен создать у детей непосредственные ассоциации зрительных образов слов с их значением, минуя слуховой образ. Техника такого «немом чтения» требует от учителя большой изобретательности, но все же, по мнению Брукса, не имеет в себе непобедимых трудностей. Удачно подбирая известные детям слова, соединяя их с рисунками, показывая детям без слов окружающие вещи, делая движения, соответствующие значению напечатанных слов, можно научить детей молчаливому чтению.

Нужны также, по мнению Брукса, специальные упражнения, чтобы приучить детей читать продуктивно, то есть быстро и понимая. Недостаточно только дать детям книгу в руки, чтобы они ее читали. Когда такое чтение ведется в классе, оно не дает добрых последствий, так как ученики работают невнимательно. Поэтому Брукс советует целую систему упражнений для развития техники молчаливого чтения. Все эти упражнения построены на принципе тестов: ученикам дают определенная задания и определенное время, чтобы их выполнить. Всех упражнений — семь.

Первое упражнение. Ученикам дают вопросы, книжный текст, в котором есть ответы на них, и предлагают дать ответы на вопросы, которые зачитывает учитель поочередно.

Второе упражнение. Ученикам дают текст, разделенный на параграфы, причем каждый параграф разделен на отдельные предложения. Каждое предложение имеет свой порядок, записанный цифрой, но все они расположены неправильно. Задача в том, чтобы ученик в правильном порядке расположил мысли автора или словесно, или ставя соответствующие цифры в начале каждого предложения.

Третье упражнение. Это упражнение подобно, но вместе с тем отличается от известного теста Г. Эббингауза. Ученики по-

лучают текст статьи с пропущенными словами, напечатанными в начале каждого параграфа (на параграфы разделена вся статья). Задача в том, чтобы ученик заполнил пропуски в тексте соответствующими словами.

Четвертое упражнение. Это упражнение имеет задачу обогатить детский лексикон, не прибегая к словарю. Ученики сначала читают определение слов в тексте, а потом читают текст, чтобы найти слово, соответствующее определению.

Пятое упражнение. Оно имеет задачу развить у детей концентрацию внимания. Для этого им дают текст с предложениями, которые имеют нарушенный порядок слов, из-за чего теряется содержание предложений. Задача в том, чтобы восстановить правильный порядок слов в предложениях

Шестое упражнение. Его задача — развить у детей умение схватывать главную мысль, или тему, каждого параграфа статьи. Для этого дают текст статьи, разделенной на параграфы. В начале каждого параграфа стоит вопрос, который касается его главной мысли. Читая, ученик должен найти ответ на вопрос.

Седьмое упражнение. Оно имеет целью развить у детей умения вдумываться в детали статьи и усваивать их. Ученикам дают текст, разделенный на параграфы. В конце каждого параграфа стоит ряд вопросов, которые в основном исчерпывают его содержание. Читая каждый параграф, ученик должен дать ответ на вопрос.

Мысли Брукса о значении и технике молчаливого чтения имеют в себе много верного, и ими можно воспользоваться в условиях нашей школы. Правда, у нас еще много неграмотных и мало книг, поэтому нам нельзя совсем пренебрегать громким чтением. Но рост культуры идет очень быстрыми темпами. Можно надеяться, что следующее поколение будет жить в таких условиях, когда чтение молча будет иметь огромное значение в жизни.

Условия работы в нашей школе, в особенности в начальной, уже привели учительство к мнению использовать в учебной работе молчаливое чтение. Многим нашим учителям приходится работать с двумя, а иногда даже с тремя группами. Таким образом, тем группам, которые работают без учителя, приходится давать какую-то самостоятельную работу.

Методику работы над каждой книгой разрабатывал также украинский педагог К. Ушинский и его последователи, напри-

мер Тихомиров. Это так называемая методика объяснительного чтения. Цель ее состоит в том, чтобы выработать у учеников умения верно и основательно понимать содержание книги.

Методика объяснительного чтения базируется на понимании Ушинским роли языка в духовном развитии человека. По его мнению, язык — это ценнейшая сокровищница национальной культуры: в ней отражается мировоззрение народа, обычаи, быт, народная психология. Осваивая язык, мы овладеваем всеми этими народными сокровищами. **Поэтому родной язык должен стоять в центре школьного обучения.** В процессе его ученики приучаются вдумчиво относиться к каждому слову, к каждому предложению. У них развивается способность схватывать основное в статье или рассказе и верно понимать все это.

Объяснительное чтение состоит обычно из таких моментов. Учитель еще перед лекцией разбивает статью на отдельные части, так сказать, составляет ее план. В классе учитель выразительно читает статью перед учениками. После этого он предлагает одному из учеников прочитать первый раздел статьи. Далее идет объяснение отдельных слов в предложении. При этом объясняются не только совсем непонятные детям слова, но и те, которые они понимают поверхностно. Учитель обращает внимание на то, почему именно употреблено в тексте это, а не другое слово, почему именно оно передает оттенок мысли. Так анализируется каждое отдельное предложение первого раздела статьи.

Второй момент объяснительного чтения состоит в том, что кто-то из учеников прочитывает раздел статьи в целом, после чего кратко определяется содержание раздела в форме назывного или вопросительного предложения. Определение записывается в таблице как первый пункт плана статьи. После этого ученики пересказывают содержание прочитанного раздела.

Так ученики под руководством учителя анализируют каждый раздел статьи и передают его содержание.

Третий момент объяснительного чтения состоит в том, что кто-то из учеников прочитывает статью в целом, дальше ученики передают ее содержание и, в конце концов, выясняется ее основная идея.

Такой метод работы над книгой бытовал в школах России до революции 1917 года. Но в начале XX столетия некоторые методисты восстали против этой методики. Причина этого со-

стоит, прежде всего, в том, что ее приверженцы довели объяснение отдельных слов и предложений на часах чтения до крайностей, вследствие чего эти часы превратились в часы какой-то «энциклопедии», лишенной какой-либо системы и плана.

Кроме того, препарирование по методике объяснительного чтения художественных произведений (стихи и художественная проза) приводило к тому, что терялась целостность произведения, а от этого исчезало и эстетичное впечатление от него.

Исходя из таких соображений, известный методист Балалон разработал методику так называемого воспитательного чтения. Он базировался фактически на психологических и педагогических взглядах Гербарта. Последний, как известно, придавал большое значение в обучении интересу. В основе его лежит определенный запас представлений, которое создает почву для наилучшего восприятия какого-либо нового впечатления. Отсюда особенности методики воспитательного чтения. Отдельные моменты его таковы:

Учитель сначала старается создать в сознании учеников представление и настроение для наилучшего восприятия и понимания намеченной статьи. Для этого практикуется предварительный рассказ учителя. Например, когда статья или произведение изображают какое-то историческое событие или лицо, учитель характеризует в кратких, но ярких чертах эпоху, из которой взято данное событие или лицо; если это художественное описание природы, учитель своим рассказом старается создать в сознании детей образы, на основании которых может быть лучше воспринята статья. При этом учитель включает в свой рассказ и выяснение непонятных или малопонятных слов, которые встречаются в статье.

После такой предварительной подготовки учитель выразительно читает статью. После этого ведется беседа на тему статьи, причём ученики могут задавать учителю вопросы или сами что-то рассказать по поводу прочитанного.

Возникают вопросы: следует ли совсем отказаться от методики объяснительного чтения, и исключает ли ее методика чтения воспитательного?

Продолжение следует...