

372 (05)

Н 36.

171413

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

2

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР

МОСКВА — 1941

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru

2 НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ФЕВРАЛЬ
1 9 4 1

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО НАРКОМПРОСА РСФСР

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ¹

Проф. А. А. Смирнов

ЗАДАЧА настоящего доклада — остановить-ся на некоторых психологических вопро-сах закрепления знаний в школе.

В психологическом плане закрепление зна-ний в школе в значительной мере является проблемой памяти, поэтому, приступая к рас-смотрению вопроса о закреплении знаний, на-ю прежде всего указать, как мы понимаем память. Мы не рассматриваем память как изо-лированную психическую функцию вне лич-ности человека в целом, вне связи ее со всеми другими психическими процессами, в особенности вне связи с процессами воли и мышления.

Всякое запоминание имеет место в процессе выполнения какой-либо деятельности. Дея-тельность же человека определяется его по-требностями, интересами, мировоззрением, его отношением к окружающему, всем тем, что составляет «зерно» человеческой личности, поэтому и процессы запоминания тесно свя-заны со всем тем, что характеризует собой личность человека в целом.

Исключительно важную роль в запоминании играет воля человека. Только часть того, что сохраняется в памяти, запоминается без во-левых усилий, «само собой», произвольно. Значительная же доля того, что усваивается в школе в процессе учения, требует волевых действий, волевого напряжения.

Неотрывно связана память и с процессами мышления. Только в некоторых случаях при-ходится прибегать к механическому запоми-нанию, играющему, однако, и в этих случаях только подчиненную роль. Обычно же осно-вой запоминания является осознание внутрен-них, логических связей и отношений, т. е. понимание и осмысливание заучиваемого ма-териала.

Сказанным ясно определяются принципы, которые надо положить в основу работы по закреплению знаний в школе. Активность и сознательность усвоения и неразрывная связь

обучения с воспитанием личности в целом — таковы те положения, какие должны играть важнейшую роль при решении вопросов за-крепления знаний. В данном случае они были выведены нами из рассмотрения процессов памяти, но основа их в действительности зна-чительно шире. Они вытекают из общего по-нимания нами психики, из общего учения о развитии ребенка. Вместе с тем, и это осо-бенно важно, они принадлежат к числу осно-вных, важнейших принципов нашей совет-ской дидактики. В этом единстве психологи-ческих и дидактических принципов — залог успешного и правильного решения проблемы.

Подчеркивая значение активности, созна-тельности усвоения и необходимости тесней-шей связи его с задачами воспитательного порядка, мы не должны, однако, сводить принципы закрепления знаний только к ук-азанным положениям. Важнейшее место в про-цессе закрепления знаний должно принадле-жать также и повторению. Мы можем за-учить что-либо активно, сознательно, но если у нас не было повторения материала, — сохра-нение его в памяти не будет достаточно проч-ным. Принцип повторения необходимо, следо-вательно, должен дополнять собой уже ук-азанные выше другие принципы закрепления знаний.

Выяснив наши исходные положения, обра-тимся к более полному их рассмотрению и, прежде всего, к вопросу об активности уча-щихся.

В чем должна находить свое выражение эта активность? Формы ее могут быть очень разнообразны. Мы остановимся только на не-которых ее проявлениях и, в первую очередь, на целенаправленности заучивания.

Почему надо ставить вопрос о целенаправ-ленности запоминания? — Потому что послед-нее может протекать в разных формах: как произвольное и как произвольное запоми-нание. В первом случае мы не ставим перед собой цели запомнить тот или другой ма-териал. Так бывает тогда, когда мы запоминаем попутно, выполняя какую-нибудь деятель-

¹ Стенограмма доклада, сделанного на педагогической конференции Московского городского института усо-вершенствования учителей 27/III 1940 г.

ность, не преследующую цели заучивания. Мы занимаемся, например, выполнением тех или иных трудовых процессов, читаем книгу, газету, смотрим кинокартину, идем по улице, воспринимая все окружающее нас в данный момент, общаемся с людьми, разговариваем с ними и т. д. Во всех этих случаях перед нами не стоит задача запоминания. И тем не менее мы запоминаем многое из того, что видели, слышали, делали, о чем говорили.

Второй случай запоминания — произвольное запоминание, в частности, заучивание как особая форма произвольного запоминания. В отличие от непроизвольного удерживания в памяти, в данном случае перед нами стоит задача запомнить, заучить материал. Здесь запоминание не только включается в какую-то деятельность, но оно в значительной мере само представляет собой некоторый вид деятельности, имеющей особые задачи.

Обе названные формы запоминания неравноценны по своей продуктивности. Правда, нередко бывает так, что некоторые факты, имевшие место в нашей жизни, запоминаются и без специальной цели запомнить их. Они запоминаются сами собой, иногда даже против нашей воли. Бывает так, что мы хотим забыть их и, тем не менее, помним их вопреки нашему желанию. Так бывает чаще всего тогда, когда эти факты вызвали у нас сильные эмоциональные переживания и имели для нас большое значение.

Как общее правило, нужно выдвинуть, однако, следующее положение: непроизвольное запоминание обычно менее продуктивно, чем произвольное. Это можно подтвердить и многочисленными жизненными наблюдениями и экспериментально-психологическими данными.

В психологической литературе широкой известностью пользуется факт, описанный в работе Радосавлевича, проводившего исследование памяти и с этой целью предлагавшего испытуемым заучивать специально подобранный материал. Обычно для того, чтобы запомнить такой материал, испытуемым требовалось прочитать его 8—12 раз. Совершенно иные результаты, однако, получились тогда, когда одним из испытуемых Радосавлевича оказался человек, недостаточно хорошо понимающий язык, на котором говорил экспериментатор. Так же, как и всем испытуемым, ему была дана инструкция читать материал до тех пор, пока тот не запомнится, и после этого, т. е. тогда, когда испытуемый почувствует, что материал уже выучен, дать соответствующий сигнал экспериментатору с тем, чтобы последний мог проверить запоминание. Материал был показан 10, 20, 30, 40 и, наконец, 46 раз. Испытуемый все время читал показываемое ему и, следовательно, как будто бы выполнял инструкцию. Никакого сигнала, однако, о том, что материал выучен, он не подавал. Тогда экспериментатор прервал опыт и спросил: «Неужели вы до сих пор не запомнили материала?» Этот вопрос очень удивил испытуемого. Оказалось, что он думал, что ему нужно было только читать материал. Задания же — запомнить материал — он не понял. Когда ему все же было предложено воспроизвести то, что он может, то оказалось, что он в состоянии припомнить только несколько отдельных слов, а все остальное забыл. Но как только вслед за этим ему предложили вновь начать учить

материал, причем в этом случае он уже ясно понимал, что от него хотят, то на этот раз оказалось, что ему нужно было прочитать материал только 6 раз, и он смог воспроизвести все безошибочно. Таким образом, не ставя перед собой цели — запомнить материал, он читал его много раз и не запомнил, но как только такая цель была поставлена — запоминание сразу же стало эффективным.

Этот факт с полной ясностью показывает резкое преимущество произвольного запоминания по сравнению с непроизвольным.

Обратимся теперь, имея в виду сказанное, к нашей школьной практике и поставим перед собой такой вопрос: всегда ли у наших учащихся имеется установка на то, чтобы действительно запомнить материал, а не только просто воспринять его? Отвечая на этот вопрос, необходимо признать, что в ряде случаев такая установка, если не полностью, то в значительной мере, отсутствует. Некоторым учащимся, слушая изложение нового материала учителем, а равно также и ответы других учащихся во время опроса, воспринимают и то и другое совершенно пассивно, без всякой установки на запоминание, без всяких попыток запомнить то, о чем говорится. Про них нельзя сказать даже, что они вовсе не слушают. Нет, они слушают, воспринимают, но только так, как воспринимал испытуемый Радосавлевича, т. е. без всякой цели запомнить воспринимаемое. Отсюда и продуктивность их восприятия столь же незначительна, как и у названного испытуемого. После урока они нередко могут воспроизвести из того, что говорилось в классе на уроке, очень мало.

Говоря об установке на запоминание, мы должны подчеркнуть, однако, что для закрепления знаний нужна установка не только на то, чтобы запомнить, но и на то, чтобы сохранить в памяти материал возможно прочнее, надолго, в ряде случаев навсегда.

Опыты, которые были произведены для выяснения этого вопроса, дали совершенно ясное указание, что в том случае, когда человек знает, что ему придется воспроизводить заучиваемый материал через продолжительный срок, он запоминает его совершенно иначе, чем в том случае, когда он рассчитывает, что воспроизводить придется спустя только непродолжительное время. В качестве иллюстрации можно привести следующие эксперименты: две группы учащихся заучивали один и тот же материал, но одной группе было сказано, что ее проверят на следующий день, а другой — было указано, что она должна будет воспроизводить заученное через неделю. В дальнейшем же под разными предлогами проверку первой группы задержали и опрос произвели тоже через неделю, т. е. тогда же, когда спрашивали и вторую группу. В результате преимущество оказалось на стороне второй группы, которая была «честно» предупреждена, что ее будут спрашивать через неделю. Можно было бы охарактеризовать это так: испытуемым первой группы сказали, что их спросят на следующий день, и они учили до следующего дня; вторая же группа учила «с запасом» на указанный ей срок, т. е. на неделю. Следовательно, знание того, когда будет происходить опрос, т. е. на сколько времени нужно

удержать в памяти заученное, имеет весьма важное значение. Из жизненных наблюдений мы также очень хорошо знаем, что значит быстрая, экстренная, наспех проведенная подготовка к экзамену, как непрочно держится материал в памяти в этих случаях, хотя бывает, что в момент экзамена человек отвечает хорошо, и ему кажется, что он все хорошо знает. То, как человек запоминал, имеет, таким образом, существенное значение для всей последующей судьбы сохранения в памяти заученного материала.

Из сказанного ясно, какое большое внимание надо уделить тому, чтобы вызывать и воспитывать у учащихся установку на прочное запоминание.

Итти в этом направлении можно различными путями, и, прежде всего, надо иметь в виду путь, который кажется наиболее естественным: после того как изложение нового материала закончено, надо произвести опрос некоторых учащихся, хотя бы по некоторым узловым моментам, с целью проверки их восприятия и запоминания того, что было изложено. Совершенно очевидно, что если учащиеся знают о предстоящем опросе, то у них, несомненно, будет и установка на запоминание, а не на простое, пассивное восприятие того, что говорит учитель.

В связи с этим, однако, возникает существенный вопрос о том, могут ли учащиеся сразу же после рассказа учителя воспроизвести все, что было изложено им, и как быть в этих случаях с оценкой ответов.

Не оспаривая правомерности оценки при подобном опросе, необходимо, однако, отметить следующее. В психологических исследованиях многократно отмечался факт, непосредственно относящийся к данному вопросу и получивший название реминисценции. Суть его заключается в том, что, спустя некоторое время после восприятия какого-нибудь материала мы иногда можем воспроизвести его в большем объеме, чем сразу же после того, как он был воспринят. В особенности это бывает тогда, когда объем материала значителен. В этих случаях особенно чувствуется необходимость некоторого периода времени, в течение которого материал, что называется, «отлежался бы».

Этот факт реминисценции, т. е. припоминания того, что было временно забыто, повидному, имеет и свое физиологическое объяснение. Мы можем рассматривать его как торможение, происходящее в нервной системе после периода возбуждения, имевшего место в момент восприятия материала. Другими словами, его можно поставить в связь с тем законом отрицательной индукции, который был установлен акад. Павловым и сущность которого заключается в усилении торможения после периода возбуждения.

Наблюдаемое перед реминисценцией торможение носит, очевидно, временный характер, но, тем не менее, его необходимо учитывать, так как указанный факт означает, что после того как материал изложен учителем и учащимся предлагаются вопросы по поводу прочитанного ими, надо считаться с возможностью того, что даже при внимательном восприятии некоторые отдельные моменты из сказанного учителем окажутся забытыми и восстановление их в памяти произойдет лишь спустя некоторое время. Совершенно ясно,

что возможность такого забывания тем более велика, что материал, излагаемый в процессе объяснения, воспринимается учащимися однократно и уже по одному этому часто не может быть воспроизведен в полной мере.

Второй путь, рекомендуемый некоторыми учителями с целью вызвать у учащихся установку на запоминание и отмеченный в педагогической литературе,— путь составления плана того материала, который был изложен учителем. После того как изложение закончено, учитель предлагает учащимся составить краткий план того, что было рассказано. В некоторых случаях составлять такой план предлагается одновременно с тем, как материал излагается учителем. Преимущество этих приемов заключается в том, что они воспитывают у учащихся умение выделять основное, наиболее существенное, что не только развивает их мышление, но в значительной мере облегчает и запоминание.

Перейдем к рассмотрению других форм проявления активности в процессе закрепления знаний. Школьник может слушать с установкой на то, чтобы запомнить, но если он будет только слушать, запоминание у него может оказаться недостаточно эффективным. Исключительно важную роль для сохранения в памяти играет связь того, что воспринимается, с активной деятельностью, выполняемой при восприятии. В качестве иллюстрации можно привести результаты следующего проведенного нами опыта. Группе испытуемых взрослых было предложено рассказать все, что с ними происходило, что они видели и слышали, о чем они думали, пока шли из дому в то учреждение, где они работали. Среди опрошенных было несколько психологов-специалистов, опытных в самонаблюдении и, следовательно, умеющих давать отчет о своих переживаниях. Но что же оказалось? Выяснилось, что ни один из опрошенных не мог рассказать в достаточной мере, о чем он думал, пока шел в течение 20—30 минут. «Я думал,— говорили, как правило, испытуемые,— безусловно, думал о чем-то в течение такого-то пути, но о чем я думал, сейчас припомнить никак не могу». Зато все испытуемые хорошо помнили, где их задержал автомобиль, как они пережидали возможность перехода через улицу, как преодолевали затруднения, связанные с движением транспорта, и т. д.

О чем все это говорят? Вовсе не о том, что человек плохо запоминает свои мысли, а о том, что он запоминает хорошо то, что идет в русле его основной деятельности. Мысли наших испытуемых, когда они шли из дому на работу, носили «попутный» характер, не были связаны с основным руслом их деятельности в данный момент, и поэтому они их и не запомнили. Все же, что стояло на пути выполнения основной задачи — прийти в определенное место, к определенному сроку, — запомнилось хорошо, и об этом они достаточно подробно рассказывали.

О том же самом говорят и другие экспериментальные данные, в частности, следующие опыты. В одном исследовании (работа Лазо) испытуемым было предложено выучить возможно основательнее материал, представлявший собой некоторые биографические данные о людях, которые испытываем до этого были неизвестны. Другой группе испытуемых

предлагалась иная задача: имея на руках указанный материал, ответить на ряд вопросов, относящихся к ряду фактов из биографии тех же людей, что требовало активной работы над материалом. Таким образом, в одном случае испытуемые старались запомнить то, что им было указано, в другом — они как будто бы только выбирали нужные сведения из предложенного им материала. И тем не менее, когда спустя некоторое время после той и другой работы испытуемым было предложено воспроизвести данные из прочитанных ими биографий, то разница получилась в пользу второй группы, активно искавшей нужные сведения и решавшей при этом те или иные задачи, в соответствии с предложенными ей вопросами. Эти сведения были сохранены ими в памяти прочнее, чем испытуемыми первой группы.

Эти результаты ясно указывают на то, как важно включать восприятие того, что надо запомнить, в выполнение какой-либо активной деятельности. Ушинский говорил по поводу этой положительной роли активности следующее:

«Если предположить, что ученик поймет мысль, объясняемую ему учителем, то в таком случае мысль эта никогда не уляжется в голове его так прочно и сознательно, никогда не сделается прочной собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее вырабатывает».

Весьма важное значение в связи с сказанным приобретает вопрос о самостоятельной работе учащихся. Положительная роль последней признается всеми работниками нашей школы, но фактически самостоятельная работа находит свое применение еще в недостаточной мере. Неясным представляется и вопрос о том, когда именно можно приступать к самостоятельной работе при усвоении нового материала. Некоторые учителя опасаются предлагать самостоятельные задания учащимся по новому материалу, только что или незадолго до этого изложенному ими. Основой этого является боязнь ошибок, которые могут быть сделаны в этих случаях учащимися. Опасение этого вполне законно, так же, как вполне справедливо и педагогическое правило, из которого исходят в этих случаях учителя: необходимость предупреждать ошибки. Но наряду с этим надо учитывать и другое положение, также достаточно обоснованное: на ошибках мы учимся.

С первого взгляда здесь есть будто бы некоторое противоречие: с одной стороны, надо избегать ошибок, с другой — на ошибках учиться. По существу же никакого противоречия нет, так как одних ошибок действительно необходимо всячески избегать, другие же — при известных условиях могут оказаться невредными.

Что же является тем условием, при котором ошибка не только не принесет вреда, а в некоторых случаях может оказаться даже полезной? Таким условием является ясное и четкое осознание сделанной ошибки. В качестве иллюстрации правильности этого положения можно сослаться на данные экспериментального исследования, в частности, на работу советского психолога Меячинской. С учащимися V класса в этом исследовании прорабатывалось следующее арифметическое правило: «Если дробь умножить на число, равное знаменателю, то в произведении по-

лучим число, равное числителю» ($\frac{5}{8} \times 6 = 5$). Когда после усвоения этого правила учащимся в письменной работе был дан контрольный пример: не $\frac{5}{8} \times 6$, а $\frac{5}{8} \times 5$, то часть учащихся в ответе написала «6».

Учащимся объяснили, в чем заключается их ошибка, и были приняты все меры для осознания ими этой ошибки. Через несколько месяцев после этого снова была дана контрольная работа с аналогичным примером, и на этот раз обнаружилось следующее: часть учащихся из тех, которые раньше не делали ошибки, сейчас допустили ошибку, но ни один из тех, что раньше ошибся, теперь уже ошибки не сделал, причем эти учащиеся хорошо помнили, что именно в такого рода примере ими прежде была допущена ошибка.

Эта положительная роль осознания ошибок должна быть учтена и при решении вопроса о самостоятельных работах учащихся, в частности, вопроса о том, когда можно давать эти работы. Само собой разумеется, однако, что, если самостоятельная работа дается вскоре же после ознакомления учащихся с новым материалом, внимание педагога к ошибкам, сделанным при этой работе, и к ясному, полному осознанию их учащимися должно быть максимальным.

Следующее положение, которое надо выдвинуть относительно активности учащихся при закреплении знаний, — необходимость активности самоконтроля в процессе самостоятельной работы и, в частности, при заучивании заданного на дом материала. В связи с этим вопросом надо указать на то исключительно важное значение, какое имеют попытки воспроизводить материал в процессе его запоминания.

«Можно прочесть 10 раз страницу, — писал Ушинский, — без внимания и не помнить, но нельзя ни разу проговорить эту страницу, не сосредоточив внимания на том, что говоришь». Нельзя, следовательно, ограничиваться только чтением материала, а надо пытаться самому воспроизводить его даже еще до того, как он полностью выучен. Активное припоминание является существенным условием более прочного запоминания. «Упорное припоминание, — писал Ушинский, — есть труд и труд иногда нелегкий, к которому должно приучать дитя понемногу, так как причиной забывчивости бывает леность вспомнить забытое, а от этого укореняется дурная привычка небрежно обращаться со следами наших воспоминаний. Вот почему учителя нетерпеливы, подсказывающие ребенку, как только он запнется, портят память дитяти».

Сказанным ясно намечается, как должен протекать самоконтроль учащихся при выполнении ими домашних заданий, при заучивании того, что задано по учебнику.

Посмотрим, однако, как проверяют себя сами учащиеся? У младших школьников часто нет никакого самоконтроля. Если учащимся II или III класса дать материал с тем, чтобы они прочитали его и постарались запомнить, то в этом случае можно встать иногда со следующими фактами. Некоторые ученики, прочтя материал только один раз, сразу же возвращают его обратно и говорят, что уже запомнили его. При проверке, однако, оказывается, что они знают его слабо. Другие учащиеся поступают наоборот: читают

один раз, второй раз, третий и, кажется, готовы читать до тех пор, пока их не остановят. На вопрос, запомнили ли они прочитанное, они обычно не дают четкого ответа, так как сами еще не уверены, знают ли материал или нет. Внешне эти совершенно разные случаи, на самом же деле, в смысле самоконтроля, мы имеем здесь по существу одно и то же: ни те, ни другие учащиеся не умеют еще контролировать себя и установить тот момент, когда материал ими выучен. Одни думают, что они уже знают, другие, наоборот, полагают, что еще не знают, но ни те ни другие, в действительности, не знают, выучен ли материал или нет.

У более старших учащихся мы сталкиваемся иногда с следующими случаями. Школьник читает материал два или три раза и говорит: «Уже знаю материал». На вопрос, почему он так думает, следует ответ: «Я всегда два (или три) раза читаю». Очевидно, что и в этих случаях никакого самоконтроля, в действительности, также нет.

Перейдем к случаям, когда такой самоконтроль имеет место. Наиболее частый вид самоконтроля у учащихся — самоконтроль на основе узнавания. Материал читается некоторое количество раз, причем при каждом повторном чтении учащиеся отмечают, что материал становится знакомым. Это и рассматривается ими как показатель.

Однако, когда после такой работы учащимся приходится отвечать урок в классе, то нередко оказывается, что начало они рассказывают бойко, а затем наступает остановка, так как все дальнейшее уже забыто. Если это забытое начинает излагать другой ученик, вызванный в помощь первому, то у того, кто забыл, невольно появляется чувство досады: он сознает, что рассказываемое другим учеником есть то же самое, что и он читал, а между тем, сам он рассказать этого не может. Все это объясняется тем, что проверка при заучивании у него шла на основе только узнавания, а между тем оно является совершенно недостаточным средством контроля. Существует значительное различие между двумя процессами памяти: узнаванием и воспроизведением. Первый процесс более легок по сравнению со вторым, и мы гораздо больше вещей узнаем по сравнению с тем, что можем воспроизвести, поэтому основываться на узнавании при проверке заучивания никак нельзя, а надо материал воспроизводить тогда, когда его нет перед глазами. Другими словами, надо в этих случаях закрывать книгу и рассказывать материал самому себе.

Еще Бэкон говорил по этому поводу следующее: «Если прочтешь какое-либо писание 20 раз, то не так легко выучить его на память, как если прочтешь 10 раз, пробуя при этом сказать наизусть и заглядывая в книгу, когда память нехватает».

На этом мы закончим рассмотрение некоторых проявлений активности учащихся, существенно важных в процессе закрепления знаний, и перейдем ко второму из указанных нами принципов — к вопросу о сознательности и осмысленности усвоения.

Что здесь необходимо иметь в виду?

Мы хорошо знаем, что старая ассоциативная психология основной упор в вопросах за-

поминания делала на повторении. С своей стороны, мы роль повторения не отвергаем, но мы проводим четкое различие между осмысленным и механическим повторением.

Ассоциативная психология основой запоминания считала связи только во времени, т. е. связи только внешнего, механического порядка. Но человек вскрывает в своем познании не только временные связи, но и связи по существу, существенные связи между предметами, явлениями и процессами, между тем, что ему приходится познавать и запоминать, поэтому вопрос о связи памяти и мышления решается нами безоговорочно в положительном смысле; процесс запоминания теснейшим образом связан с осмысливанием материала, который нужно запомнить. Основой запоминания является понимание, механическое же заучивание играет всегда лишь подчиненную роль.

Как показывают данные из житейских наблюдений и экспериментальных исследований, осмысленное запоминание обнаруживает резкое преимущество перед механическим заучиванием. В некоторых исследованиях (в работе Рыбникова, например) оказалось, что при осмысленном заучивании испытуемые запомнили в 20—25 раз больше материала, чем в том случае, когда их запоминание носило неосмысленный характер. Значительная разница обнаружилась и в прочности запоминания. Так, например, немецкий психолог Эббингауз, положивший начало экспериментальному исследованию памяти, обнаружил, что при заучивании неосмысленного материала через час после его запоминания в памяти остается примерно только 40%. Наши же данные о забывании осмысленного материала показывают, что 40% с небольшим сохранялось в памяти в течение 100 дней. Если сопоставить эти величины (1 час и 100 дней), то разница между осмысленным и неосмысленным заучиванием станет совершенно очевидной.

Но что значит понять материал, который надо запомнить? Ведь понимаем мы материал и тогда, когда знакомимся с ним бегло, в общих чертах. Достаточно ли, однако, такого понимания для прочного запоминания материала? Совершенно недостаточно. Когда мы говорим о понимании в целях запоминания, надо ставить вопрос о более глубоком понимании. В этих случаях надо хорошо понять «логику» материала, его логическую «структуру», понять, из каких основных частей он состоит, как связаны между собой эти части, и т. д. Когда этого нет, запоминание не будет достаточно продуктивным. Огромное внимание поэтому надо уделять тому, чтобы учащиеся не просто понимали, о чем говорится в читаемом ими тексте, а ясно понимали логическую структуру материала, план, по которому он построен, и четко представляли бы себе его основные, важнейшие звенья. Необходимо учитывать, что при запоминании мы обычно стараемся выделить основное, главное и лишь через посредство его запомнить и все остальное. Правильно было сказано по этому поводу: «Талант мнемониста (т. е. хорошо запоминающего человека) заключается в том, чтобы схватить в отрывке прозы эти выступающие идеи, эти короткие фразы, эти простые слова, которые ведут за собой целые страницы». И еще: чтобы хорошо за-

помнить, надо «свести к коротким и существенным формулам, отметить в каждой формуле центральное по смыслу слово, ассоциировать слова между собой и образовать таким путем логическую цепь идей».

Выделение основных мыслей, которые при запоминании заменяются иногда одним словом, или частью фразы, или заглавием, которое сам запоминающий дает той или иной части текста,— таковы условия, необходимые для продуктивности запоминания. А между тем, в практике работы учащихся такое стройное подразделение материала, выделение в нем «выступающих идей», основных логических «кусков», далеко не всегда имеет место в достаточной степени.

В одной из работ, проведенных под нашим руководством (исследование Додоновой), обнаружено, что учащиеся V класса, запоминая материал, часто вовсе не прибегают к составлению хотя бы мысленного плана. Учащиеся VII класса составляют план, но весьма своеобразный. Их план* представляет собой развернутый вопросник, в котором они совершенно не выделяют того важного, наиболее существенного, что помогло бы им припомнить потом все остальное, от чего надо отталкиваться при воспроизведении всего остального материала.

Составление такого рода «планов-вопросников» мало помогает запоминанию. Отсюда совершенно ясно, что на развитие умения вскрывать «логику» материала надо обращать огромное внимание. Надо учить составлять план заучиваемого материала, и это должно быть делом не только преподавателя литературы, но и преподавателей всех других дисциплин. Опыт лучших школ, где широко прибегали к этому приему и приучали учащихся составлять план материала при запоминании его, приводил к положительным результатам, отмечавшимся и самими учащимися. С другой стороны, хорошо известны те неудачи в ответах, которые бывают в случаях отсутствия плана ответа. Учащиеся начинают отвечать урок гладко, а затем останавливаются, так как забыли, что дальше следует, и забыли только потому, что у них нет мысленного плана ответа.

Говоря об осмысленности запоминания, надо подчеркнуть также необходимость связывания нового материала с уже известным. Надо уметь «прикрепить» новое к тому, чем мы уже располагаем. Наряду с этим надо уметь широко сопоставлять между собой и то новое, что в данный момент усваивается, выделяя в нем сходное и различное и тем облегчая запоминание. А, между тем, именно это умение бывает у школьников представлено не всегда достаточно. Читая, например, один исторический текст, в котором были указаны даты: 17-й, 37-й и 57-й гг., часть учащихся (V класса) совершенно не обращала внимания на соотношение между датами (разница в 20 лет, нечетные цифры, кончаются на 7 и т. д.), и это ярко сказалось в ошибочности запоминания ими этих дат.

На этом мы закончим рассмотрение второго принципа закрепления знаний — осмысленности, сознательности усвоения — и перейдем к рассмотрению третьего из числа указанных нами положений — к вопросу о повторении.

Значение повторения общеизвестно. Правда, в этом вопросе в свое время много навредила глупая, антиленинская теория «отмирания школы», которая игнорировала необходимость повторения как средства закрепления знаний, отрицала необходимость специальной работы по закреплению знаний на основе повторения. Но все лучшие педагоги всегда подчеркивали значение повторения, хотя и не считали его, конечно, единственным условием заучивания, поскольку повторение всегда должно быть теснейшим образом связано с активностью и сознательностью усвоения. Основной запоминания должно быть активное и сознательное повторение.

В связи с проблемой повторения возникает, однако, такой вопрос: каким должно быть повторение, чтобы оно было достаточно продуктивным? В этом вопросе надо решительно бороться с той установкой, какая бывает у некоторых: на повторение смотрят, как на копию того, что было раньше. Повторение понимается, как буквальное воспроизведение того, что было первый раз. Такому пониманию повторения, как шаблонного, стереотипного, точного копирования того, что было раньше, надо противопоставить иное понимание повторения: каждое новое повторение не есть копия того, что было, а возобновление процесса в ином качестве, с несколько иным содержанием, в иной форме, на ином, более высоком уровне. Надо исходить из такого понимания повторения, которое не противоположно изменчивости, а включает в себя моменты изменения, трансформации, модификации, поэтому надо особенно заострить вопрос о значении разнообразия при повторении. Повторяя, надо давать что-то новое, дополнительное. Повторение должно быть в то же время и углублением уже имеющихся знаний, повторением в движении.

Ушинский писал по этому поводу следующее: «Воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторению не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж». И практика лучших учителей показывает, что, когда они повторяют, они всегда стараются внести что-то новое в содержание или в формы работы.

Особенно важно подчеркнуть значение в этих случаях постановки таких задач для самостоятельной работы учащихся, которые были бы для них новыми, но для решения которых надо использовать знания, полученные в разных разделах курса.

Два рода таких задач должны быть особенно выделены: задачи на сравнение и задачи на обобщение. Сравнивая, например, данные о разных животных, о географических зонах, об исторических событиях, и т. п., учащиеся решают новые для них задачи, требующие, однако, повторения уже пройденного ранее материала, и тем самым закрепляют последний в своей памяти.

То же самое можно сказать и об обобщениях. Делая обобщение, приходится опираться на уже имеющийся материал и в то же время вскрывать в нем почти новое.

Почему надо особенно заострять внимание на разнообразии повторений? Во-первых, потому что психологические данные показывают, что при разнообразии повторений усвоение обычно более прочно.

Старая ассоциативная психология считала, что при запоминании образуется связь между неизменными представлениями. Для того чтобы эта связь была прочной, нужно, чтобы каждое представление возникало каждый раз в неизменном виде. Эта точка зрения совершенно неверна и не оправдывается ни общими теоретическими положениями, ни экспериментальными данными. Последние показывают, например, что в тех случаях, когда испытуемым показывались для запоминания рисунки каждый раз в неизменном виде, они запоминались хуже, чем в том случае, когда они варьировались по цвету, величине, по расположению на таблице. Это объясняется тем, что во втором случае активность воспринимающего была больше: ему надо было активно вскрывать общее в рисунках, обращать внимание на моменты сходства, выявлять различия и т. д.

Проблема разнообразия весьма важна и с педагогической точки зрения. Обычно учителя жалуются на то, что учащиеся не любят повторять, что повторение не интересно для них. Отсюда естественно возникает вопрос, как же сделать повторение более интересным. Это — один из центральных вопросов в проблеме повторения. Ответ на него достаточно ясен. Чтобы вызвать интерес, надо разнообразить материал, в старое включать новое, только тогда мы можем вызвать интерес учащихся. Разнообразие повторений является основой, на которой можно разрешить противоречие, возникающее, с одной стороны, между необходимостью повторять, а с другой — отсутствием желания у детей повторять то, что ими уже усвоено.

Проблема повторения ставит, однако, еще и другие вопросы, без правильного решения которых нельзя добиться прочного закрепления знаний, и, в частности, вопрос о том, как надо распределять повторение во времени. Этот вопрос стоит и перед учителем при организации им повторения усвоенного материала и перед учащимися, когда они работают самостоятельно, заучивая новый для них материал путем неоднократного повторения.

Экспериментальные данные показывают, что в тех случаях, когда повторение распределено на протяжении некоторого промежутка времени, не дается концентрированно, — запоминание значительно более эффективно. Достаточного объяснения этого факта мы еще не имеем, но, возможно, что он имеет и физиологическую основу, в частности, то, что, как отмечает и акад. Павлов, процессы возбуждения, имеющие место во время восприятия нами какого-либо материала, сразу не прекращаются и протекание путей в нервной системе, являющееся физиологической основой запоминания, продолжается даже после того, как процесс восприятия закончился.

В связи с проблемой распределения повторений возникает ряд весьма важных вопросов о наиболее целесообразных формах этого распределения и, в частности, вопросы о том, каковы должны быть интервалы между повторениями и какова должна быть дозировка повторений, выполняемых «в один прием».

Экспериментальное исследование этих вопросов, проведенное под нашим руководством И. И. Волковым, дало некоторые отправные

пункты для решения проблемы. Исследование было проведено следующим образом. Испытуемым (взрослым и детям) предлагалось заучивать стихотворения, читая их в день по 2 раза. Интервалы между каждым следующими друг за другом днями заучивания для разных стихотворений были неодинаковы, а именно: одни стихотворения заучивались с интервалами в 1 день, другие — с интервалами в 3 дня и третьи — с интервалами в 6 дней. Опыты показали, что наиболее целесообразным оказался интервал в 1 день. Отсюда нельзя, конечно, делать общего вывода о том, что суточный интервал наиболее благоприятен для всех случаев заучивания, но, позитивно, все же есть некоторый оптимум интервалов, и он лежит в пределах сравнительно небольших промежутков времени между отдельными «сеансами» заучивания.

В указанном исследовании был подвергнут изучению и вопрос о дозировке повторений, выполняемых в один прием. С этой целью испытуемым предлагалось читать одни стихотворения по одному разу в день, другие — по два раза, третьи — по три раза в день. Наиболее благоприятным оказалось чтение по одному разу в день.

Сопоставляя оба вывода между собой, можно выдвинуть следующее положение как предварительное решение поставленных выше вопросов: повторение надо производить чаще, но каждый раз понемногу. Это лучше, чем повторять редко и помногу каждый раз.

В школьной практике повторение осуществляется не всегда, однако, именно так. Очень часто оно относится целиком только на четвертую четверть. Нельзя возражать против повторения в четвертой четверти. Оно, безусловно, необходимо, так как дает возможность подвести итог всему годовому курсу. Но плохо то, что повторение иногда только четвертой четвертью и ограничивается, в то время как наряду с этим оно должно быть распределено также и на протяжении всего учебного года. А для того чтобы это осуществить, совершенно необходимо широко практиковать включение повторения в изложение нового материала.

В заключение, необходимо подчеркнуть следующее: все рассмотренные нами принципы закрепления знаний теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом и отражают собой взаимосвязь памяти с другими психическими процессами, в особенности с процессами воли и мышления. Совершенно неразрывна связь памяти и со всей личностью человека в целом, с его потребностями, интересами, мировоззрением, отношением к окружающему, поэтому вся работа по закреплению знаний не может стоять вне широких воспитательных задач школы. Она необходимо предполагает, как важнейшую свою основу, воспитание интересов учащихся, их целенаправленности, сознательного отношения к труду, настойчивости, волевых усилий, умения преодолевать трудности в работе, правильных методов работы, сознательного усвоения учебного материала. Чтобы добиться успехов в закреплении знаний, надо широко развернуть воспитательную работу с учащимися, надо со всей энергией и настойчивостью бороться за действительное осуществление великих задач коммунистического воспитания наших детей.

1. Процесс образования навыка

ПРОБЛЕМА навыков — одна из самых актуальных в настоящее время. Вряд ли можно назвать еще какой-нибудь вопрос, который волновал бы нашего учителя так, как вопрос о навыках; такие предметы, как язык и математика, требуют исключительно большой затраты внимания и именно из-за навыков. Если в отношении вооружения учащихся знаниями мы добились значительных успехов, то в отношении образования у детей прочных навыков дело обстоит далеко неблагоприятно.

Чем же можно объяснить такое положение? Наблюдения над работой педагогов, анализ методической литературы, анализ материалов методических конференций приводят к одному и тому же выводу: причина кроется в самой системе работы по привитию навыков, а отсюда и в методике уроков по навыкам.

Что надо понимать под навыком?

Известно, что навыки являются результатом деятельности — это первая и основная специфическая их черта. Без деятельности, без применения на практике, т. е. когда имеется простое повторение знаний по данному вопросу, никогда навыка не получится. Как бы хорошо, скажем, человек ни знал процесс фотографирования — он не сумеет сделать ни одного снимка без предварительной практики. Точно так же, как бы мы хорошо ни изучали с учащимися грамматику, без практики применения ее в письме навыка приобрести нельзя. «Грамматическая правильность», — говорит Ушинский, — речи устной и письменной есть не только знание, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочных навыков выражать свои мысли правильно в речи и на письме. Для грамотности мало того, чтобы человек знал и грамматические правила (а их множество), но необходимо, чтобы он привык мгновенно выполнять их» (Ушинский, т. II, 386 стр., изд. 1939 г.).

Вот почему приобретение навыка немалосило без упражнений — это азбучная истина.

Но уметь применять правила на практике не есть еще навык. Точно так же, как отличается начинающий фотограф от специалиста фотографа, так отличается умеющий применять правило от вполне грамотного человека.

Дело в том, что навык — результат не просто деятельности, а деятельности многократно повторяющейся — это вторая специфическая черта навыка. В результате этого многократного повторения количество переходит в новое качество и «...действия, многократно выполняемые, выполняются все лучше, т. е. поскольку здесь возможны количественные различия, величины их становятся все больше, или они оказываются все более и более приспособленными к своей цели, ошибки, сначала частые, становятся все реже; время, необходимое для их выполнения, становится все меньше» (Эббингауз, «Основы психологии», т. I, стр. 247).

Следовательно, упражнения ведут к совершенствованию этих действий.

Чем обуславливается появление навыка?

«Какое-нибудь действие, — говорит Ушинский, — стоившее вначале заметного сосредоточенного внимания и усилия воли, повторяясь часто, выполняется нами все легче и легче, все при меньшем внимании и меньшем усилии воли, и, наконец, может до того укорениться в нашу природу, что выполняется даже против нашей воли, и именно тогда, когда внимание наше отвлечено чем-нибудь другим. Таковы, например, все дурные привычки, с которыми человеку бывает иногда так же трудно бороться, как и с врожденными наклонностями» (Ушинский — «Человек, как предмет воспитания», т. I, стр. 116).

Таким образом, по мере того как мы овладеваем теми или иными действиями, они требуют от нас все меньше и меньше внимания и, наконец, могут (путем упражнений) быть доведены до такого положения, что будут совершаться и тогда, когда наше внимание отвлечено другим делом. В этом по существу и заключается автоматизация навыка.

Если ученик усваивает какое-нибудь новое правило письма, то на первых порах его применения он должен целиком сосредоточить на нем внимание, употребить целый ряд сознательных усилий, чтобы не ошибиться. По мере упражнения внимания требуется уже меньше, но ученик должен еще пользоваться сознательно теми приемами, которые облегчают ему работу, т. е. здесь нужно еще употребить ряд сознательных усилий, но они уже значительно облегчены. Дальнейшие упражнения ведут к такому «укоренению» правила, что ученик может применять его, не думая или даже думая о чем-нибудь другом.

Следовательно, процесс образования навыка — процесс своеобразный, процесс длительный.

Анализ этого процесса приводит к необходимости различать в нем отдельные этапы. Особенно ярко выступают этапы: 1) усвоение правила и первые шаги в его применении, 2) образование умений, 3) образование навыка.

Умение качественно отличается от навыка. Умение это действие, достигшее известного совершенства, но осуществляемое при помощи сознательного усилия. Навык представляет усовершенствованное действие, выполняемое автоматически. Умение является подготовительной ступенью к образованию навыка, но в то же время есть целый ряд умений, которые не могут быть доведены до степени навыка; они всегда остаются на уровне умения; например: умение решать задачи, умение рассказывать, производить грамматический и синтаксический разбор и т. д. (Такие умения не есть, разумеется, что-то низшее по сравнению с навыками.)

Эти действия не могут быть автоматизированы, — они всегда будут требовать полного внимания, требовать усилий сознания.

В зависимости от характера предмета различны будут соотношения между умениями и навыками.

В письме вполне грамотного человека наиболее ярко выражена автоматичность, и поэтому законно говорить о навыке письма, но и в письме есть целый ряд орфограмм, всегда требующих усилий сознания при установлении того, как же следует писать в данном случае; например, в таких случаях, как в дали и вдаль; в начале и вынале, зато и за то, даже самый грамотный человек, не подумавши в этих случаях, делает ошибку.

Некоторые выражают сомнение в возможности какой-бы то ни было автоматизации в математике, так как здесь всякие вычисления требуют умственных усилий, но это неверно. Вот что по этому поводу пишет Ушинский:

«В самой сознательной из наук, математике, навык занимает не последнее место, и если бы нам всякий раз должно было подумать, что $2 \times 7 = 14$, то это сильно задерживало бы нас в математических вычислениях; но за словом дважды семь язык наш механически произносит, а рука пишет — четыре на два».

В каждом слове, которое мы произносим, в каждом движении руки при письме, во всяком мастерстве есть непременно своя доля навыка» (Ушинский — «Человек, как предмет воспитания», стр. 169).

Есть ряд умений, представляющих собой сложное образование, приобретаемых учащимися только на основе ряда навыков, полученных предварительно. Так, умение работать с книгой опирается прежде всего на навык чтения, умение писать сочинения — на технический навык письма и ряд других. Но отсюда отнюдь не следует, как полагают некоторые, что эти умения являются результатом этих навыков и потому являются высшим этапом в их развитии.

В том или другом случае выявить элементы навыка чрезвычайно важно, ибо они требуют специальных условий для своего образования.

Навык предполагает автоматичность действий, но действий усовершенствованных, правильных, поэтому путь образования навыка идет через осознание правил, которые способствуют быстрому и правильному выполнению работ.

Получается несколько парадоксально; выходит, надо знать правила, чтобы их забыть. Представители того направления американской психологии, которое игнорирует особенности психики человека (бихевиоризм), которое не видит разницы в образовании навыков у человека и у животного, сводят все к дрессировке. С этой точки зрения, навык должен быть не только доведен до автоматизации, но и получен механическим путем, путем механических упражнений. Правила все равно забываются — отсюда они не нужны, и Торндайк изобретает в изобретении механических упражнений. Даже по арифметике Торндайк пытается привить учащимся навыки механическим путем, натаскивая при помощи специальных упражнений в счетных операциях.

О том, к каким результатам ведет такое обучение, можно судить по тому протесту против него, который выражают многие американские педагоги, указывающие на необходимость теоретической подготовки для приобретения навыка. Весьма симптоматично, что выдвигает-

ся требование знания правил даже для орфографических навыков, которые сами по себе очень специфичны в английском языке. Здесь с полным правом можно сказать, что американские педагоги открыли давно открытую Америку.

Многовековой опыт работы школы доказал давно значение теоретических знаний, значение осознанных учащимися правил для выработки навыка и, в частности, для выработки орфографических навыков. Знание правил облегчает процесс овладения навыком. По поводу борьбы грамматического и антиграмматического направлений, имевшей место в методике русского языка, Ушинский писал: «...нельзя никак сказать, чтобы без грамматики, одним навыком, еще легче было выучиться правильно писать, чем с помощью грамматики. Нужны десятки лет и беспрепятственное списывание с образцов, написанных грамматически, чтобы одним навыком, без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить втулик такого грамотея» (Избр. пед. сочинения, т. II, стр. 388, изд. 1939 г.).

Это относится ко всякому навыку: без осознания того, как надо делать и почему, без обобщений, облегчающих работу, путь привития навыков очень длинный и малоэффективный.

Осознанность на первых этапах образования навыка не только облегчает, ускоряет приобретение навыков, но она обеспечивает навыки более высокого качества. Благодаря знанию правил навыки приобретают большую гибкость: новые трудности не ставят учащихся втупик. С другой стороны, знание правила предохранит навык от разрушения. Навыки иногда подвергаются ослаблению или даже полному разрушению, а в некоторых случаях, до сих пор не изученных, временному торможению. Всякий из нас не раз испытывал такое состояние, когда рука пишет орфограмму правильно, но стоит «усомниться», подумать, — и не знаешь, как же писать: рука уже отказывает, и машинально правильно не напишешь. Эти случаи часто приводятся как доказательство того, что внесение элемента сознательности расстраивает навык, но именно эти явления доказывают обратное, что только знание правил может предохранить от такой «растерянности», даст возможность вновь восстановить и закрепить свой навык. Больше того, именно эти явления показывают, что знания, на которых базируются навыки, должны быть особенно прочны и со всей отчетливостью возникать в любой момент; только это может быть залогом не только правильного образования навыков, но и предохранения их от ослабления; сложные навыки должны быть подконтрольны сознанию.

Отводя должное место элементу сознательности в процессе образования навыка, нельзя сводить только к знанию правил весь вопрос о навыке. Сознательность важна на первых этапах усвоения навыка, но в конечном итоге действия должны стать автоматичными, т. е. такими, которые требуют от нас все меньше и меньше внимания и, наконец, совершаются и помимо него. Как слишком ранняя, так и слишком поздняя автоматизация вредны. К чему ведет ранняя автоматизация? Ученик еще как следует не разобрался в правиле, не науч-

чился как следует его применять, а правило уже вводят «в обиход». Он делает многочисленные ошибки, привывает к ним; у него образуется неправильный навык, который очень трудно потом искоренять. Вот почему обязательно должен иметь место этап, который характеризуется полным умением ученика применять правило.

В чем сущность «умения»? Ученик должен уметь быстро подводить тот или иной случай под правило, а для этого он должен хорошо понимать правило и быстро находить среди разнородного материала то, что относится к нему. Например, ученик знает, что имена существительные женского рода единственного числа именительного падежа после шипящих имеют *ь*, а имена мужского рода *ь* не имеют. Кроме знания правила, ученику необходимо уметь в тексте быстро находить имена существительные среди всех других частей речи, отличать именительный падеж от других падежей, существительные женского рода от мужского, имена существительные единственного числа от имен существительных множественного числа.

Умение применять правило нельзя приобрести сразу. Оно дается целым рядом упражнений. Первые упражнения после объяснения являются только пробой сил, помогают лучше осознать правило, но научить применять правило в полной мере не могут. Для этого нужен целый ряд специально подобранных упражнений, ведущих к все большему совершенствованию умения пользоваться им.

Конечным результатом этого этапа должно быть вполне самостоятельное умение применять правило, поэтому элемент самостоятельности должен все время возрастать. Через эту ступень вполне самостоятельного пользования правилом должен пройти каждый учащийся, независимо ни от трудности материала, ни от класса. Делает ли первоклассник первые шаги в изучении грамоты и счета или ученик IV класса учится применению сложных правил грамматики,— самостоятельное применение изучаемого правила, приема — непереносимое условие. Если выпадет этот этап, этап «умения», навыка приобрести нельзя. Навык — усовершенствованное действие, выполняемое автоматически. Он может получиться только в результате закрепления уже усовершенствованного действия, а это совершенствование приобретает только в результате вполне самостоятельного применения правила. Этого достигает ученик при правильной постановке работы на втором этапе — этапе «умения».

Приобретенные умения путем длительных, специально подобранных упражнений переводятся в навык. Добиться нужного результата можно только путем правильно подобранной системы упражнений с учетом специфики каждого этапа, специфики переходов из одного в другой. Длительность каждого этапа, характер упражнений зависит от трудности материала, от возраста учащихся. Решать этот вопрос надо в каждом отдельном случае конкретно. Однако это решение будет правильным лишь тогда, когда оно согласовано с общими требованиями, вытекающими из психологической природы навыка, вытекающими из общих закономерностей, которым подчиняется процесс образования на-

выка. Так, навык можно будет привить учащимся, если система упражнений будет подобрана с учетом того, что на разных этапах внимание учащихся должно быть привлекаемо к данному материалу в разной степени. Если на первоначальных этапах надо подбирать такой материал, который бы привлек полное внимание детей к одной определенной задаче, то на последнем этапе надо усложнить работу, заставляя детей распределять внимание между несколькими задачами, выполняемыми одновременно. Образование навыка включает элементы повторения, а поэтому процесс этот подчиняется законам повторения¹.

Исходя из этого, прививать навыки ученикам надо постепенно, растянув упражнения на длительный период. Концентрация большого количества упражнений в один урок и даже на коротком отрезке времени эффекта не даст.

Вначале, когда идет быстрое забывание, интервалы между упражнениями, т. е. между уроками должны быть меньше, материал в упражнениях на данное правило должен встречаться чаще. Чем прочнее умения и навыки, тем больший может быть перерыв между упражнениями. Надо учесть, что без упражнений более быстрому разрушению подвергаются навыки наименее закрепленные, или умения, не доведенные до состояния навыка. Это особенно важно учесть при переходе от одного этапа к другому при усвоении правил.

Что считать критерием при решении вопроса о переходе от одного этапа к другому, от правила к правилу? Некоторые считают, что доказательством образования навыка является отсутствие ошибок. Это неправильно. Этим уж должен характеризоваться этап умения. Навык характеризуется отсутствием ошибок и при таких условиях, когда ученику неизвестно заранее, что в работе преследуется задача проверки непременно одного данного правила, когда в работе приходится решать разные задачи. Когда умение достигло стадии навыка, учащийся может выполнять работу «не задумываясь», а это требует длительных упражнений. Вместе с тем, надо помнить, что приобретенный навык требует дальнейшего совершенствования, дальнейшего закрепления, иначе он может ослабеть или даже подвергнуться разрушению.

Все это должен учесть педагог при подготовке к урокам, ставящим своей задачей привитие детям умений и навыков.

II. Подбор упражнений для выработки навыков

Применение упражнений — основное условие для привития умений и навыков. Но сколь бы велико ни было количество упражнений, они не дадут должного эффекта, если не будут расположены в определенной системе. История развития школы давала неоднократные доказательства этого положения. Ушинский, обобщая наблюдаемый им опыт работы школ, пишет: «...Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа успеха, и недостаток этой систематичности — главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают весь-

¹ См. статью Э. И. Гольдгубер «О методике повторения» в № 8 «Начальной школы» за 1939 г.

ма плохие результаты» (Избр. пед. соч., т. II, стр. 429, изд. 1939 г.). Это справедливо в отношении всех упражнений вообще.

Что надо понимать под системой упражнений? Прежде всего под системой упражнений надо иметь в виду такое расположение материала, при котором ученику приходится преодолевать все возрастающие трудности. Методическая мысль долго билась над тем, как расчлнить так материал, чтобы ученик поднимался со ступеньки на ступеньку постепенно, преодолевая трудности. Основной путь для этого указал еще Коменский, провозгласивший дидактическое правило: «Все последующее должно опираться на предыдущее». Это положение считают основным требованием в постановке упражнений все классики педагогики. Ушинский, например, пишет: «Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущим, опираться на них и делать шаг вперед» (Избр. пед. соч., т. II, стр. 8, изд. 1939 г.). Характер трудностей и их нарастание будет разным в зависимости от предмета, в зависимости от каждого отдельного вопроса. Например, если ученик должен усвоить вычитание многозначных, то увеличение трудностей будет заключаться в том, что от самого простого случая вычитания ученик будет переходить к все более сложным: к вычитанию при том условии, когда единицу высшего разряда необходимо «переносить» в низший, к таким, когда уменьшаемое оканчивается нулями, и, наконец, к таким, когда уменьшаемое имеет нуль в середине, имеет несколько нулей в середине и т. д. Упражнения орфографические имеют свои трудности. Если, например, учащийся усваивает правописание глаголов 1-го и 2-го спряжения, то сначала он должен научиться применять правило к глаголам с подударными окончаниями (вроде: *говорят — говоришь*) и от них к глаголам с безударными окончаниями (*бегают — бегаешь*) или еще к более сложному (*носят — носишь*) и т. п. Такой постепенный переход облегчает процесс овладения умениями и навыками. На учете этих трудностей и должны быть построены упражнения.

Другим не менее важным условием для систематизации упражнений является степень самостоятельности ученика, которая тоже должна возрастать по мере овладения умениями и навыками. «Систематичность,— говорит Ушинский,— в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях» (т. II, стр. 9). На первых порах учащиеся нуждаются в большой помощи, в показе образцов, как надо делать, поэтому работа здесь носит часто подражательный — несамостоятельный характер. По мере овладения учащимися умением мы должны повышать степень их самостоятельности в работе и в конце концов перевести учащихся целиком на самостоятельную работу. «При всех этих занятиях,— подчеркивает Ушинский,— как устных, так и письменных, наставник должен как можно более оставлять самостоятельности ученику» (речь идет о занятиях по «Родному Слову», т. II, стр. 429). Итак, упражнения следует располагать таким образом, чтобы обеспечить переход от несамостоятельной работы к полу-

самостоятельной и самостоятельной. Это должно сказаться и в организации, и в проведении упражнений, а также и в самом характере их. Если учитель проводит коллективную работу с классом или работу с отдельным учеником у доски, а учащиеся подражают этому — налицо несамостоятельное упражнение. Если в начале упражнения анализируются, разбираются, а затем учащиеся сами их выполняют — налицо полусамостоятельная работа и, наконец, если учащиеся, получив только задание, сами выполняют упражнение, мы имеем вид самостоятельной работы.

Но самостоятельность учащихся определяется и самим характером упражнений. Особенно это хорошо можно проследить на упражнениях по правописанию, например, простое списывание текста будет несамостоятельной работой, списывание с подчеркиванием включает элемент самостоятельности, выражающийся в различении орфограммы; в списывании с подстановкой пропущенных букв и слов самостоятельность возрастает. Вскрыть степень самостоятельности, которая требуется от учащихся тем или иным упражнением, очень важно и для того, чтобы упражнения правильно расположить и не смешивать какую-либо самостоятельность с истинной. (К сожалению, это еще нередко можно наблюдать в школе.) Особенно часто происходит смешение организационной самостоятельности с самостоятельностью, выраженной в характере самих упражнений. Так, например, по русскому языку учащиеся сами выполняют без помощи учителя такую работу, как простое списывание, но эта работа по своему характеру еще не требует от учеников никакой самостоятельности.

Следующим важным условием для построения правильной системы упражнений является учет особенностей самого процесса образования навыка. Этот процесс идет от восприятия и усвоения правила к умению его применять, к закреплению этого умения, к постепенному приобретению навыка. Соответственно этому должны быть подобраны упражнения. На первом этапе, когда учащиеся только знакомятся с правилом и делают первые шаги в его применении, они испытывают большое напряжение. Они должны сосредоточенно думать, работать медленно, пользоваться помощью педагога, — иначе они с работой не справятся. Упражнения должны быть так построены, чтобы облегчить учащимся этот процесс. Для этого надо специально упражнять учащихся в применении данного правила. Все постороннее, все затемняющее его должно быть отброшено. Всякий разнородный материал требует переключения, распределения внимания; это вообще затрудняет учащихся начальной школы в силу узости объема их внимания; это тем более затрудняет детей, когда они имеют дело с новым материалом.

Массовой проверкой этого положения является печальный опыт привития навыков при комплексной системе. Упражнения носили тогда только попутный характер. Данное правило затрагивалось только между прочим; оно терялось среди других, — в результате у учащихся обнаруживалось отсутствие не только навыков, но и умений. Только концентрация упражнений вокруг одного правила может обеспечить полное его усвоение и пер-

воначальное умение его применять. Однако это требование относится только к первому этапу. Это очень важно учесть. Если на первом этапе, упражняя учащихся на одно правило, мы создаем им облегченные условия, то на последующих этапах задача заключается в том, чтобы постепенно приблизить детей к обычным естественным условиям, к умению пользоваться данными правилами в жизни, на практике. В связи с этим задачи уже второго этапа в образовании навыка заключаются в том, чтобы овладеть умением быстро, безошибочно применять правило. Первым условием для этого является умение находить все относящееся к данному правилу среди разнородного материала. Вот почему упражнять учащихся в большом ряде упражнений только в одном правиле будет неправильным. Упражнения только на данное правило полезны вначале, но такая постановка упражнений становится вредной на последующих этапах формирования навыка. Практика показывает, что недоучет этого обстоятельства ведет к очень печальным результатам.

«Иногда молодой учитель,— говорит т. Лавровская, выступавшая на I-й Научной педагогической конференции РСФСР,— добросовестно продлеывает с учащимися все предложенные упражнения на то или иное грамматическое правило. Затем дает контрольную работу на это правило. Учащиеся пишут довольно прилично. Учитель ставит соответствующую оценку, вполне удовлетворяясь грамотностью своих учеников. Имея в четвертих удовлетворительные оценки, учащиеся иной раз показывают на испытаниях полную орфографическую и пунктуационную беспомощность. В чем причина? В недобросовестности учителя? В очковитрательстве? Нет. Причина в том, что ученики при изучении каждой грамматической темы искусственно задерживались на изучаемых одном-двух новых правилах. У них не выработывалось навыка охватывать вниманием большое количество грамматических объектов, держать весь изученный материал в мобилизационной готовности» (см. стенограмму конференции).

Этого можно избежать только правильным подбором упражнений. Первым требованием здесь будет постепенный перевод учащихся на смешанные упражнения. Вот что об этом писал проф. Граборов в «Учительской газете» (в 1938 г.): «В овладении каждым правилом должна быть определенная система. Учитель дает детям правило, а дальше ряд примеров, в которых оно применяется. Дети начинают правильно писать эти примеры. Но это еще далеко не все. Дальше нужно построить упражнения так, чтобы в одних фразах правило применялось, а в других нет. Затем постепенно количество фраз, в которых данное правило не находит своего применения, должно делать все больше и больше. И, наконец, дети пишут текст, где на это правило есть лишь 2—3 случая. Это очень существенный прием усвоения каждого правила, иначе учащиеся будут верно писать отдельные упражнения на изучаемое правило и делать ошибки в диктовке или самостоятельном письме, где оно лишь изредка встречается».

Такое нарастание трудностей должно иметь место в любых упражнениях по любому предмету. Вот примерно такой подбор упражнений по математике (в тот период, когда учащиеся

закрепляли правило нахождения наименьшего кратного):

1-е задание. Найти наименьшее кратное нескольких чисел.

2-е задание. Найти наименьшее кратное одних чисел и наибольший общий делитель других (примеры даны вперемежку).

3-е задание. Найти наибольший общий делитель и наименьшее кратное одних и тех же чисел. Разделить многозначное число на многозначное.

4-е задание. Разделить многозначное на многозначное; найти общий наибольший делитель; разделить составное именованное на простое; найти наименьшее кратное чисел.

Выполнение таких упражнений требует от учащихся быстрой ориентировки, а следовательно, прочного знания правила, умения быстро анализировать материал, быстро осуществлять «перенос» правила, умения переключать быстро внимание,— все это необходимые условия для умения самостоятельно пользоваться правилом. Все эти умения — предпосылка для дальнейшего укрепления навыка. Подобное построение упражнений нужно не только для приобретения умений применять новые правила, но и для овладения навыком. Навык является результатом многочисленных упражнений в течение длительного периода. Отведенных нескольких часов по программе на данное правило не хватает не только на привитие учащимся навыков, но часто и для привития умения. Ясно, что здесь выход только один — двигаться вперед от правила к правилу, включать в упражнения пройденный материал. Если учащиеся долго задерживаются на одном только правиле, они забывают старые, уже приобретенные. Умения, и даже навыки, без употребления ослабевают и совсем исчезают. Вот почему здесь особенно тщательно надо выполнять совет Ушинского: «Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить бесполезным позади себя того, что уже приобрели... Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового» (т. II, стр. 8—9). Следовательно, упражнения смешанного типа на разные правила необходимы как для привития умения в применении нового правила, так и для привития навыков.

Здесь есть еще одна сторона этого процесса, которую очень важно учесть. Приучая учащихся переключать внимание, повышая все больше требования к объему внимания, мы подготавливаем учащихся к овладению навыком. Без этой подготовительной ступени дети оказываются совершенно беспомощными там, где надо пользоваться навыком. Ярким доказательством правильности этих выводов может служить то явление, которое очень часто наблюдается в навыках правописания при переходе учащихся к самостоятельным изложениям и сочинениям. Если дети все время держатся при обучении орфографии на специально подобранных упражнениях только на данное правило, то при переходе к сочинению или к самостоятельному применению в письме, они оказываются совершенно безграмотными. Навык,— говорят некоторые методисты по этому поводу,— ломается, временно исчезает, но это неверно. Здесь обнаруживается, что навыка-то у учащихся и не бы-

ло, а было умение применять правило в искусственно созданных условиях. При сочинении все внимание учащихся поглощается его содержанием: что написать, как выразить мысль и т. д. Следовательно, от техники письма, от его орфографической правильности внимание здесь отвлечено; учащийся должен соблюдать здесь орфографические правила без особых усилий своего внимания, при минимуме его, т. е. автоматически. А к этому учащиеся и не подготовлены, т. е. у них нет навыка. В свете этого становится понятным, почему ученики легче справляются с диктантом, состоящим из отдельных подобранных фраз, чем с диктантом, состоящим из связного текста (связный текст отвлекает внимание). Вопреки установившейся традиции следовало бы на первоначальных этапах начинать с упражнений в отдельных фразах и только постепенно переводить детей к связному тексту, иначе получается скачок либо от легкого сразу к трудному без промежуточных звеньев, либо, наоборот, от трудного к легкому, что тоже нецелесообразно. Упражнения должны строиться всегда на учете тех трудностей, которые должны преодолевать учащиеся. Из всего вышесказанного следует, что упражнять учащихся все время в одном правиле нельзя, надо переводить их на смешанные упражнения. Количество упражнений только на одно правило зависит, конечно, от характера материала. Но все же здесь могут и должны быть и общие критерии. Назначение этих специальных упражнений в том, чтобы обеспечить в дальнейшем самостоятельное применение правила, поэтому переход к смешанным упражнениям возможен только тогда, когда учащиеся настолько хорошо знают и понимают правило, что не смешивают его с другим. Это и является показателем того, что можно переходить к смешанным упражнениям. Само собой разумеется, что новое правило должно сочетаться с уже пройденными и уже известными. Совершенно недопустимо включение сюда материала на новизне, еще не пройденные правила, материала, требующего каких-нибудь дополнительных разъяснений, ставящего учащихся перед непосильными трудностями. Это настолько очевидно, что, пожалуй, и говорить об этом не следовало бы, если бы не «вольный» подход к этому в упражнениях по русскому языку, особенно тогда, когда учитель обязательно гонится за связным текстом. Новое в смешанных упражнениях может сочетаться только с пройденным. Чем свободнее владеют учащиеся новым, тем все сложнее и больше по объему может становиться пройденное. Когда учащиеся только переходят к смешанному упражнению, новое правило должно сочетаться с таким материалом, который очень хорошо усвоен, доведен до степени навыка. Тогда он не будет отвлекать внимание учащихся от нового и вместе с тем заставит их искать новое правило среди разнородного материала. По мере преодоления этой трудности, по мере овладения новым правилом можно включать менее закрепленный материал, который требует еще усиленного внимания учащихся. Это создает необходимость быстро переключать внимание. Наконец, следует переходить к таким сложным упражнениям, где новое сочетается с таким материалом, который отвлекает внимание уже от нового правила; умение при-

менить новое правило в таких случаях служит показателем, насколько учащиеся усвоили это правило, насколько свободно они могут пользоваться им.

Таким образом, в одном и том же упражнении может фигурировать материал новый, материал, доведенный до уровня умения и до уровня навыка. Весь вопрос в том, чтобы суметь в данное время правильно сочетать разнородный материал. В каждое упражнение все пройденное включать невозможно, надо производить отбор. Пройденное нужно включать согласно с законом забывания: то, что недавно пройдено и, следовательно, еще недостаточно закреплено, должно повторяться чаще; то, что хорошо усвоено, должно повторяться реже, т. е. с большими интервалами, но повторяться обязательно должно. Опыт показывает, что те умения, которые должны быть доведены до автоматизма, требуют особенно много повторных упражнений. Но и умения, не поддающиеся автоматизации, требуют длительного повторения. Чем больше повторений, тем лучше. «Повторений при этом случае,— говорит Ушинский,— бояться не следует; ибо во всем, что приобретается навыком, беспрестанное повторение есть единственный способ усвоения» (т. II, стр. 428). При этом повторение нужно не только в целях образования умений и навыков, но и для их дальнейшего закрепления. Умения и навыки без применения ослабевают, а иногда и вовсе исчезают. Чтобы этого не было, надо приобретенные умения и навыки ввести в «обиход». Это важно и в другом отношении. Подлинной проверкой приобретенных навыков является их использование в жизни, на практике, а не в искусственных упражнениях, создающих особую настороженность учащихся. Вот почему настоящим показателем, например, грамотности является не диктант и даже не сочинение, а самостоятельные записи учеников (записи в дневниках, записи условий арифметических задач, заметки, записки и т. д.), а как раз ими мало и интересуются педагоги. Не придают им значения и учащиеся, так как привыкают пользоваться правилом только в специальных упражнениях, а не пользоваться им вообще в жизни, на практике. Это лишний раз подтверждает, что умения и навыки после того, как они приобретены, надо ввести в «обиход», в употребление, а в связи с этим создать и тип упражнений, подготавливающих их к этому переходу, в частности, вводить побольше таких упражнений, которые требуют полной самостоятельности учащихся, подбирать упражнения, имеющие практическое значение. В языке это будут изложения, сочинения и т. п. В математике — жизненные задачи и т. д.

Таким образом, строгая система специально подобранных упражнений не только не отрицает, но и предполагает их жизненность, связь с практикой.

Система упражнений, правильно построенная, включает и другое чрезвычайно важное требование, ярко сформулированное Дистервегом: «Производить как можно более разносторонние упражнения над одним и тем же». Разнообразие упражнений обеспечивает лучшую проверку умений и навыков и позволяет сделать работу более интересной.

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

ОТ РЕДАКЦИИ

Задача повышения грамотности учащихся наших школ привлекает внимание всей советской общественности.

Коллегия Наркомпроса РСФСР вынесла специальное постановление о мероприятиях по улучшению преподавания русского языка в начальных, неполных средних и средних школах.

Журнал «Начальная школа» в целях усиления помощи учителю в борьбе за повышение грамотности детей печатает в настоящем номере статьи гг. Гольдгубер, Александра и Редозубова.

Ряд статей в связи с этой же задачей будет напечатан и в последующих номерах.

Редакция просит читателей присылать отзывы на печатаемые статьи и свои предложения с тем, чтобы полнее, всестороннее и конкретнее осветить данную проблему.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

А. М. Александров

(Из опыта передовых учителей Ростовской области)

1 Преподавать убедительно, на смысловой основе

УВЕРЕННОГО, безошибочного письма школьников передовые учителя нашей области добиваются прежде всего тем, что их ученики сознательно усваивают орфографические правила. Обучение правильному письму у этих учителей неразрывно связано с обучением грамматической теории, объясняющей, почему то или иное слово пишется так, а не иначе.

Почти пятидесятилетняя творческая практика убедила лучшего мастера-педагога Ростова Софию Михайловну Трефилову в том, что главная сила — в сознательности обучения. Поэтому первоначальное ознакомление учеников с правилом она проводит при помощи специальных упражнений, подготавливающих восприятие учениками нового орфографического правила, объясняющих его и убеждающих в необходимости его применения.

Изучая, например, правило постановки мягкого знака после мягких согласных в конце слова, С. М. Трефилова предлагает ученикам внимательно вслушаться в произношение слов типа: угол — уголь, ел — ель и др. Ученики устанавливают, что согласные звуки в конце слов бывают и твердые и мягкие, что от твердости или мягкости согласного зависит смысл слова. Затем они узнают, что после мягких согласных при письме ставится мягкий знак. После этого они сами изменяют смысл слова путем замены мягкого согласного звука твердым (брать-брат, сталь-стал) и, наоборот, (мел-мель, дал-даль). Это позволяет им осмыслить правило, убедиться в необходимости его применения.

Но одного убедительного ознакомления с правилом еще недостаточно, — надо, чтобы ученики умели самостоятельно применять его

при письме. Многие учителя забывают это, и тотчас же после объяснения правила упражняют учеников в применении его при письме. В результате — ошибки, неуверенность в письме.

Не так поступают лучшие учителя. Познакомив учеников с правилом постановки мягкого знака после мягких согласных, С. М. Трефилова учит их отличать по слуху мягкие согласные в конце слова от твердых, устно определять, когда следует ставить при письме мягкий знак. Для этого она проводит устный диктант. Последовательно называет она 30—40 слов, которые ученики повторяют хором, вслушиваясь в произношение последнего согласного звука. Поднятием руки ученики заявляют, когда следует ставить мягкий знак, и объясняют почему. После этого они сами придумывают слова с мягким знаком в конце. Убедившись, что все ученики безошибочно отличают мягкие согласные в конце слова от твердых, учительница приступает к письменным упражнениям.

Некоторые учителя не дают ученику полноценной практической подготовки к применению правила, обедняют его практические навыки. Так, например, безударные падежные окончания имен прилагательных определяются только способом подстановки вопросов: как ую? как ою? как им? о каком? А ведь это не основной, а вспомогательный прием. Основное — это определение падежа прилагательного по падежу существительного, с которым оно связано.

То же самое и при определении написания безударной гласной в корне слова. Школьники обычно пользуются только способом проверки написания безударной гласной постановкой ударения. А ведь такая, фонетическая,

проверка является первоначальной, не основной. К тому же она распространяется лишь на слова, безударные гласные в корнях которых могут быть проверены постановкой ударения. Ученики II класса принуждены пользоваться только этим способом проверки. Но уже во II классе начинают создаваться условия (гнездование однокоренных слов) для нового, более совершенного способа определения написания безударных гласных в корне слова. И как только в третьих и четвертых классах ученики изучат состав слова, все чаще должна применяться морфологическая проверка безударных гласных способом структурно-смыслового анализа (выделение и осмысление корня). Так, например, безударные гласные в слове **землетрясение** проверяются выделением корневой **змл, тряс**.

Школьники должны научиться быстро и правильно выделять в слове корень, точно определять его значение (соединять в своем сознании смысловой и буквенный образы корня).

Передовые учителя и стремятся вооружить школьников такими совершенными навыками определения орфограмм. Обладание этими навыками помогает школьникам уверенно и безошибочно применять правила.

2. Дифференцировано изучать орфографические правила

Только совокупностью различных видов упражнений передовые учителя добиваются прочности усвоения орфографических навыков, ибо в этом случае развиваются все необходимые умения: основанное на анализе речи рассуждение, орфографическая зоркость, умение производить звуковой анализ и т. п.

Отбирая виды упражнений и намечая их последовательность и степень повторности, А. Н. Чеботарева, Н. И. Павловская и другие передовые учителя предварительно определяют особенности изучаемого правила, чтобы установить, какие восприятия для данного написания являются отправными, его определяющими и какие восприятия не только не содействуют, но даже противодействуют правильному написанию, поэтому на первых уроках закрепления устраняются (не применяются соответствующие им виды упражнений).

Такие, например, написания (орфограммы), как мягкий знак после мягких согласных и мягкий знак разделительный, пишутся по слуху, т. е. фонетически. Для их безошибочного написания ученик должен правильно и быстро различать в словах отдельные звуки, качества этих звуков и особенности их сочетаний.

Звуковой диктант в различных его вариациях с звуковым анализом — основное упражнение при изучении фонетических написаний.

Иное дело при изучении написаний морфологических или традиционных, когда правильное написание расходится с правильным произношением, как, например: **отдавать** (адавать).

При изучении морфологических написаний, которые пишутся на основе законов словообразования, с единообразным начертанием значащих частей слова, решающее значение имеет не звуковая, а грамматический анализ. Чтобы правильно, например, написать падеж-

ные окончания существительных или прилагательных, нужно знать строение слова и его роль в предложении. Основными упражнениями, которые проводятся для закрепления этих навыков, являются: структурный (этимологический) разбор слов, словообразовательная работа, подбор семантических гнезд слов, разного рода грамматико-стилистические задачи такого, например, типа:

«Измените при помощи суффиксов существительные данного ряда: **солнце, соловей, Настя, трава, Буренка** так, чтобы выразить ласкательное отношение к предметам, ими обозначенным, и правильно напишите текст с измененными существительными».

Традиционные написания требуют наибольшего развития орфографической зоркости, навыка тщательно всматриваться в написанное, выделять и запоминать характерные черты слов, сочетая их с определенными значениями. Текстуральное, выборочное, творческое списывание, письмо заученного наизусть, зрительные диктанты, разного рода орфографическо-стилистические задачи — основные виды упражнений, применяемые при изучении этих написаний.

Последовательность видов упражнений при изучении фонетических написаний резко отличается от последовательности видов упражнений при изучении морфологических или традиционных написаний. Построение упражнений при изучении морфологических написаний в той последовательности, которая необходима для фонетического написания, приводит к резко отрицательным результатам, является своего рода практикой в делании ошибок.

Различные правила требуют при закреплении различной повторяемости видов упражнений. Так, например, фонетические написания нуждаются в большем применении слуховых упражнений, и, наоборот, традиционное написание нуждается в большем применении зрительных упражнений.

3. Проводить устные упражнения

Успех в обучении правописанию у передовых учителей объясняется также достаточным применением устных орфографических упражнений: устных диктантов, устных орфографическо-стилистических задач.

Устные диктанты проводятся так:

а) учитель читает текст в целом и проводит смысловую анализ этого текста;

б) ученики предупреждаются, что при повторном чтении текста они должны будут определять написание слов и заявлять об этом условным поднятием руки или карточки с соответствующим написанием (окончанием, приставкой, суффиксом и т. д.);

в) текст вторично диктуется по отдельным предложениям, и учащиеся устно решают орфографические задачи, заявляя о результатах поднятием карточки или условным поднятием руки. По вызову учителя они объясняют, почему необходимо именно это, а не другое написание.

Вместе с этим проводятся устно творческий и свободный диктанты, преобразование связанного текста, изложение и сочинение (с выполнением орфографических задач).

Эти устные упражнения готовят к безошибочному выполнению письменных работ, укрепляют у школьника навыки самоконтроля.

Достаточное использование устных упражнений позволяет значительно увеличить количество орфографических задач, решаемых на уроке, так как устные задачи решаются значительно быстрее письменных.

4. Упражнять школьников в самостоятельном решении орфографических задач

Орфографическая деятельность ученика бывает успешной и дает прочные, уверенные навыки грамотного письма лишь в том случае, если ученик в процессе этой деятельности научится самостоятельно решать орфографические задачи.

Повышение степени самостоятельности применения учениками правила производится постепенно, по мере укрепления соответствующих практических навыков.

Передовые учителя при первоначальном изучении правила проводят такие упражнения, когда написание слова предварительно ими разъясняется или разбирается коллективно. После того как ученики приобретут некоторые практические навыки, необходимые для безошибочного применения правила, проводятся иные упражнения, позволяющие ученикам самостоятельно выбрать написание, самостоятельно применить правило.

В зависимости от изменения степени самостоятельности применения правила, учитель изменяет характер орфографического упражнения. Рассмотрим, например, видоизменение слухового диктанта.

В период первоначального видоизменения правила используется предупредительный слуховой диктант, при котором решение орфографических задач не является самостоятельным.

На втором этапе закрепления правила предупредительный диктант уступает место объяснительному, когда ученики самостоятельно решают орфографические задачи. Этот вид диктанта предполагает предварительное решение задач устно. Однако это устное решение задач проводится индивидуально (про себя), без объявления результатов; если ученик не уверен в правильности решения, то он заявляет об этом (поднятием руки), и учитель облегчает решение задачи указанием на способ ее решения. После такого устного диктанта проводится письменный диктант с последующим (после написания текста в целом) объяснением написаний.

Объяснительный слуховой диктант помогает ученику по-настоящему почувствовать уверенность в овладении правилом, повышает интенсивность его работы.

И, наоборот, излишнее применение предупредительного диктанта (это часто наблюдается в школах) приводит к тому, что урок проходит впустую.

Творческий и свободный слуховые диктанты еще в большей мере усиливают самостоятельность применения учеником правила, так как при их проведении он не только самостоятельно решает, но и самостоятельно составляет орфографические задачи, сознательно подбирая нужные формы слов и грамматические конструкции.

Для большей активизации мысли ученика и большей самостоятельности применения учеником правил передовые учителя проводят трудоемкие, стилистически направленные упражнения по правописанию.

Трудоемкой, активизирующей мышление учеников является словообразовательная работа, приучающая самостоятельно составлять слова по заданиям учителя, видеть в слове его части и понимать их значение.

Активизирует мышление учеников также составление предложений и преобразование связного текста по различным грамматико-орфографическим заданиям, как, например:

а) для более полного и красочного описания введите в написанный на доске текст прилагательные, связав их с подчеркнутыми существительными. Объясните правописание окончаний этих прилагательных;

б) для большей живости рассказа замените прошедшее время глаголов настоящим. Сравните получившийся рассказ с написанным на доске. Объясните правописание окончаний глаголов настоящего времени.

В целях активизации внимания учеников в тексты для упражнений вводятся слова с взаимно-смешиваемыми орфограммами (строится — строятся и т. д.).

Устный пересказ, письменное изложение и сочинение сопровождаются выполнением разного рода грамматико-орфографических заданий и, таким образом, становятся полноценными упражнениями по применению грамматической теории в практике самостоятельной речи школьников.

Для закрепления навыка правописания возвратных глаголов 3-го лица и неопределенного наклонения проводятся такие, например, стилистические упражнения:

а) изменение предложений для выражения приказа, обещания, пожелания и т. д. путём постановки глаголов-сказуемых в неопределённом наклонении;

б) подбор и вставка в предложениях глаголов-синонимов 3-го лица и неопределённого наклонения;

в) творческий диктант с данными глаголами 3-го лица и неопределённой формы;

г) устный пересказ и письменное изложение с заданием выразить определённые смысловые части рассказа глаголами неопределённого наклонения;

д) классное и домашнее сочинения с заданием употребить данные глаголы в 3-м лице и неопределённом наклонении (домашнее сочинение написать по картинке — задача № 165 из сборника Ушакова и др.).

5. Обучать эмоционально, наглядно

Для прочного усвоения орфографических правил и их основной теоретической базы — грамматики — огромное значение имеет содержание того текстового материала, на котором проводится первоначальное знакомство, закрепление и повторение программного материала.

Отбирая и обрабатывая тексты, передовые учителя много внимания уделяют тому, чтобы эти тексты имели наибольшую яркость изучаемых грамматических форм, высокую идейную значимость, были высокохудожественны, интересны.

Героикой сталинской эпохи, волнующими идеями современности насыщены тексты для упражнений у О. П. Фогель (Зерноградская школа), Г. И. Ухарской (Ростовская школа № 13), А. Прогоровой (Сальская школа № 4) и других передовых учителей. Они черпают эти тексты из лучших образцов худо-

жественной литературы, из наших советских песен.

Поднимая у детей высокие чувства любви к родине, партии, великому Сталину, заражая их пафосом героических подвигов, учителя при помощи такого материала укрепляют их волю к борьбе за грамотность, обостряют их внимание к языковым явлениям, повышают интенсивность работы мысли, увеличивают производительность их учебного труда.

Характерной особенностью текстов для упражнений, используемых лучшими учителями, является их целостность. Убедительно, ярко показана та или иная грамматическая категория в целом, связанном тексте. Будучи вырвана из него, она бледнеет, теряет свою живость и убедительность.

Знакома, например, учеников с глаголом, учитель читает вслух записанное на доске стихотворение Некрасова:

ВЕСНОЙ

Мы идем, идем,
Остановимся,
На леса, луга
Полуобуемся,
Полуобуемся
Да послушаем,
Как шумят, бегут
Воды весенние,
Как поет, звенит
Жавороночек!

Осмыслив это стихотворение как выражение радости, переживаемой при виде оживающей природы, ученики по заданию учителя обращают внимание на те слова, которыми выражены действия людей (**идем, остановимся, полуобуемся, послушаем**). Затем они находят и осмысливают слова, выражающие действия природы (**журчат, бегут, поет, звенит**).

При изучении неопределенной формы глагола ученики анализируют такой связный текст:

ФИЗКУЛЬТЗАРЯДКА

Хорошо зарядку
Делать по утрам:
встать на коврик, руки
опустить по швам,
влево, вправо повернуться,
наклониться, разогнуться,
руки вытянуть — похлопать,
ноги выпрямить — потопать.

Глаголы — названия обезличенных действий (**встать, опустить, повернуться, наклониться, разогнуться** и др.) — характерная особенность неопределенной формы — выпукло и ярко выступают в таком тексте.

Используются также и отрывки художественных произведений, если они выражают целостный образ, например, при изучении глаголов:

Мы с чудесным конем
все поля обойдем,
соберем, и посеем, и вспашем.

Море вздуется бурливо,
закипит, подымет вой,
хлынет на берег крутой,
расплеснется в шумном беге.

При изучении прилагательных:

Яблоко то красное,
сочное, прекрасное,
спелое, румяное,
как заря багряное.

Сегодня мы с песней веселой
Под знаменем красным войдем
В просторную, новую школу,
В наш светлый и радостный дом.

В северном океане, в полярной пустыне,
От края родного вдали
Папаницы славные жили на льдине...

В таких отрывках убедительно звучат прилагательные. Ученики не только понимают, но и чувствуют всю полноту значения прилагательных и связь их с существительными.

С успехом используются также народные пословицы и загадки. Так, например, для большей убедительности в понимании связей прилагательных с существительными учитель предлагает ученикам такие загадки:

а) «Красная, пышная, колючая, душистая. Что это такое?»

б) «Сам алый, сахарный, а кафтан зеленый, бархатный».

Школьники устанавливают, что существительные-отгадки (роза, арбуз) удалось определить по данному прилагательному, являющемуся признаками искомым предметом — существительных.

Для самостоятельной работы в целях усвоения правописания слов со слогами **жи, ши** предлагаются ученикам такие, например, загадки:

а) «С длинными хвостами, под полом живут, маленькие, серенькие».

б) «Колкие, комочком свертываются, ловят мышей».

в) «Драчуны и забяки, живут в воде, колочки на спине, и щука не проглотит».

Ученики самостоятельно пишут слова-отгадки, сириваясь по настенной таблице о написании слогов **жи** и **ши** и подчеркивая эти слоги.

Яркий, идейно-насыщенный, эмоциональный текст с резко выраженными в нем грамматико-орфографическими особенностями — первоочередное, важнейшее требование наглядности.

Кроме того, учителя используют разнообразные наглядные пособия для изучения значения слов, грамматических и орфографических фактов. Так, например, учительница Е. А. Петрова (Сальск) составила свыше шестидесяти иллюстрированных таблиц по грамматике, орфографии и лексике. Эти таблицы дают красочные, запоминающиеся образы слов, подкрепленные яркими иллюстрациями, характеризующими нашу героическую современность.

Многие таблицы содержат в себе связный текст, как, например, таблица на правописание глаголов второго спряжения:

Вот пришла, настала
светлая пора:
в нашем поле ходят
наши трактора.
Колосья высоко
в полюшке стоят,
о колхозном счастье
песенки звучат.

Особенно интересны таблицы, наглядно объясняющие значение падежей существи-

тельных. Иллюстрированные таблицы используются также для осмысления родства однокоренных слов и для изучения образования слов от одного корня с помощью суффиксов и приставок.

Входит в быт школы раздаточный дидактический материал по грамматике и орфографии в виде карточек с падежными и личными окончаниями, приставками, суффиксами. Эти карточки ученики используют при проведении устных диктантов. Карточки дают возможность вести работу по устному решению орфографических задач одновременно всеми учениками.

6. Систематически повторять пройденное

Для прочного закрепления материала и предупреждения его забывания школьниками передовые учителя проводят систематическое повторение пройденного. Так, например, учительница-отличница зерноградской школы О. П. Фогель каждое орфографическое правило закрепляет не только во время его первоначального изучения, но и в последующий период, целесообразно планируя это повторение.

Особенное внимание О. П. Фогель обращает на повторение трудных правил: правописание безударных гласных в корнях слов, правописание безударных гласных в падежных окончаниях имен существительных и прилагательных.

Правописание безударных гласных в корне слова она повторяет постоянно. Особенно же останавливается на этом во время изучения состава слова и в последующий период. Чаще проводит она упражнения на образование слов с заданным корнем, все больше учит разбирать состав слова, выделять корень.

Повторяется часто и правописание безударных падежных окончаний имен существительных, особенно взаимно-смешиваемых написаний (родительного падежа с дательным падежом существительных 1-го склонения, дательного и предложного падежей существительных 1-го и 3-го склонений в словах одинакового корня: *площадь, площадка* и т. д.).

Особенно интенсивно и компактно повторяются падежные окончания имен существительных в период изучения правописания падежных окончаний имен прилагательных и при изучении предлогов.

Изучая склонения числительных, оканчивающихся на мягкий знак, О. П. Фогель проводит повторение падежных окончаний существительных 3-го склонения. Параллельно склоняются, например, *пять* и *кость* и сравниваются результаты склонения.

При построении плана попутного повторения учитывается сходство подлежащего повторению материала с новым материалом (склонение порядковых числительных с прилагательными) или его противоположность (наличие мягкого знака в глаголах неопределенной формы и отсутствие его в глаголах 3-го лица).

Учитывается также связь пройденного с новым материалом и по другим признакам. Так, например, при изучении правописания приставок повторяется правописание твердого знака разделительного и удвоенных согласных (*рассказать, рассыпать, поддавать, поддерживать*). При изучении синтаксического мате-

риала, как, например, обращения, ученики повторяют правописание глаголов повелительной формы; изучая союз, они повторяют однородные члены предложения и т. д.

Проводя повторения, передовые учителя дают ученикам более углубленное освещение орфографических фактов (например о написании твердого знака), применяют новые, интересные формы и виды работы, предлагают новые художественные тексты, предлагают наглядные пособия. Наилучшими видами повторительных упражнений являются творческие работы с выполнением грамматико-орфографических заданий.

7. Вести словарно-орфографическую работу

Тов. Кривова, Шолохова, Фогель, Ухарская и другие передовые учителя ведут большую работу по изучению слов. На своем опыте убедились они в том, что нельзя ограничиваться только обучением школьников орфографическим правилам и не учить их правописанию большого количества слов, требующих специального изучения.

Эти учителя знают, что в правильном понимании детьми значения слова, его структуры и происхождения — залог правильного письма. Только непониманием смысла слов, безразличным, небрежным отношением к ним школьников можно объяснить такие, например, искажения написания, как «Я пробирался узенькой и звиристой тропинкой».

Анализ ошибок предложенного ученикам контрольного диктанта с текстом из современной действительности («Пионер из Вильно»), вскрыл слабую постановку в ряде школ словарно-орфографической работы. Особенно слабо усвоен современный словарь. Много искажений получили такие слова: *пионер, красноармеец, командир, броневик*.

Лучшие учителя систематически воспитывают у учеников потребность непрерывного словонакопления, потребность осмысления новых, незнакомых слов, сознательного, точного их употребления.

Изучение слов и их написаний проводится на всех уроках, особенно же на уроках чтения и письма.

Рассмотрим приемы изучения слов на уроках грамматики и орфографии.

Основным приемом изучения слов является их группировка по признаку смыслового единства. Так, например, проводятся:

а) подбор к словам-предметам однокоренных слов-признаков и слов-действий (*боль — болезнь — болей; соль — соленый — солить*);

б) подбор родственных однокоренных слов с помощью наводящих вопросов учителя (Это что? — *Стол*. А как называется маленький стол? — *Столик*. Кто делает столы? — *Столяр*. А как называется комната, где стоят столы и обедают? — *Столовая*);

в) самостоятельное составление гнезд слов к данным словам (подберите однокоренные родственные слова к следующим словам: *гость, сиять, сеять*).

Для различения слов, у которых корни одинаковы по буквенному составу и различны по значению, проводится в предложениях данных слов (*кора, корочка, корить, укорять, корка, укор, безукоризненный*) или составление предложений с такими словами.

Проводится словообразовательная работа в связи с изучением и повторением частей речи. Так, например, даются задания:

а) образовать изучаемую часть речи от других частей речи (образовать прилагательные от существительного *зелень*);

б) образовать части речи от одного слова (*летать* — *летчик*, *перелетный*, *летать*, *на лету*);

в) образовать с помощью суффиксов *очк*, *ечк*, *ек*, *ик* ласкательные существительные от слов: *Люба*, *Вера*, *Зоя*, *Юра*, *цветок*, *василек*;

г) образовать с помощью приставок новые слова с данным словом (например *ходить*) и объяснить значение каждого из этих слов;

д) образовать повелительную форму глаголов от данных глаголов и объяснить их правописание и т. д.

В целях изучения правописания слов с безударными гласными, не проверяемыми ударением, учителя определяют их минимум для данного класса (программа об этом, к сожалению, умалчивает) и проводят их изучение в определенные сроки (повторяя в течение всего года) по специально разработанному календарному плану. Эти слова изучаются группами по тематическому принципу.

Вот образцы тематической группировки слов:

а) *Огород*, *картофель*, *капуста*, *морковь*, *огурец*;

б) *Совет*, *президиум*, *депутат*, *трибуна*, *оратор*, *секретарь*;

в) *Аэропорт*, *аэродром*, *аэроплан*, *военлет*, *аэроklub*.

На каждую такую группу слов составляются связанные тексты, которые записываются на плакате или на доске, причем изучаемые слова пишутся другим цветом.

После чтения и осмысления текста сравнивается произношение и правописание выделенных слов. Затем ученики переписывают текст, подчеркивая выделенные слова, стараясь запомнить их написание.

Выделенные слова записываются в тематические словарики, которые ученики ведут на всех уроках (письмо, чтение, естествознание, география, арифметика, история), а также во внеклассной работе (при чтении газет, журналов, книг и т. д.).

На следующих уроках новые слова вводятся в тексты для списывания, диктанта (предупредительного, объяснительного, творческого), изложения и сочинения, письма по памяти.

При изучении значения и правописания слов используются иллюстрированные таблицы (опыт Угодско-Заводской школы Московской области). Родство и однородность написания корней слов (*колесо*, *колесить*, *колея*, *колесная* и др.) становятся понятными школьникам после рассмотрения соответствующих плакатов с рисунками и подписями к ним.

8. Изучать язык и бороться за грамотную живую речь на уроках чтения

Каждый урок чтения используется для знакомства с новыми словами и их формами, с новыми оборотами речи.

Учительница М. Д. Ребрикова (Ростовская школа № 78) на уроках чтения в период обучения грамоте ведет большую работу по повышению орфографической грамотности: проводит звуковой и слоговой анализ слов, изучает

трудные слоги, обращает внимание учеников на большую букву в собственных именах, раскрывает смысловое значение предлогов, ведет борьбу с ошибками в устной речи вследствие влияния местного говора и т. д.

Осмысливая, например, предложение **Воз сена у леса**, учительница обращает внимание учеников на картинку в букваре, говоря: «Посмотрите на картинку. Где стоял воз сена?» Ученики узнают, что слово *у* означает то же, что и слова: *около*, *возле*. Учительница упражняет их в употреблении предлога *у*, задавая такие вопросы:

а) Где я стою? (*У* стола.)

б) Где сидит Ната? (*У* окна.)

в) Где выключатель? (*У* двери.)

В другой раз М. Д. Ребрикова, проводя чтение стр. 48 букваря (там несколько предлогов: *у*, *по*, *на*), изображает на доске дорогу, мост, куст. Затем прикалывает вырезанный из бумаги рисунок козлика сначала на дороге далеко от моста и спрашивает: «Где бежит козлик?» Ученики отвечают: «Козлик бежит по дороге». Учительница прикалывает к рисунку дороги слово «по» и предлагает повторить предложение хором. Затем она переносит козлика к самому мосту и спрашивает: «А теперь где козлик?» Дети отвечают: «Козлик у мостика». Учительница прикалывает между рисунками козлика и моста слово *у* и предлагает сказать предложение с этим словом, причем она последовательно показывает на козлика, слово *у* и мост. Ученики говорят: «Козлик у мостика».

Потом М. Д. Ребрикова снова перемещает рисунок козлика, прикалывая его к рисунку мостика и прикалывая вместе с ним слово *на*. Ученики говорят: «Козлик на мостике». Задаются также вопросы: Где рос кустик? (*у* мостика). Где были листики? (*на* кустике). Ученики отвечают и сами прикалывают слова *у* и *на* к соответствующим местам доски.

После этого читается связный текст страницы букваря. И малопонятные вначале предлоги теперь ожили в сознании детей, читаются и пересказываются вполне сознательно.

Особенную заботу вызывают у (с). Ребриковой предлоги: *из*, *из-за* и *с* (то). Для их осмысления она снова использует рисунки и предметы. Клетка и чучело птицы дают ей возможность наглядно показать значение выражений: *из* клетки, *из-за* клетки, *с* клетки. И ученики понимают эти предлоги, перестают смешивать их. (До этого они говорили: «Как приду со школы, так сажусь за уроки».)

Каждая статья дает возможность изучать новые слова и их формы, новые обороты речи. Вот в Ростовской школе № 55 на уроках чтения сказки «Про Комара Комаровича-длинный нос и лохматого медведя-короткий хвост» учительница II класса Т. Н. обратила внимание учеников на значение и структуру слов: **медведь**, **медведице**, **комар**, **комаришки**, **караул**, **Комар Комарович**. Подчеркнуто, что надо говорить *медведь*, а не *ведмедь*. Для этого рассказано происхождение слова. Показано, что словом **медведице** выражена большая величина медведя, его превосходство над **комарами**, а словом **комаришки** подчеркнуто, что комары были маленькие. Разбор этих слов был связан с выяснением идеи сказки (в дружной, организованной борьбе можно победить и превосходящего по силе противника).

При изучении частей речи в третьем и четвертом классах учителя на уроках чтения анализируют соответствующий связный текст, где изучаемая часть речи выступает особенно ярко. Так например, стихотворение Пушкина «Зимняя дорога» хорошо иллюстрирует роль имени прилагательного в речи. То же самое можно показать и в статьях «Петька на даче», «Мужичок с ноготок» и др.

Закрепляя знания об имени прилагательном, учитель проводит разбор выученного наизусть стихотворения «Мужичок с ноготок». Он ведет краткую беседу по таким вопросам:

1. Какая пора описана в стихотворении? (Зимняя, студеная.)

2. Местность какая? (Холмистая — «медленно в гору».)

3. Какой мальчик? (Маленький — «с ноготок».)

4. Как он одет? («В больших сапогах, в полушубке овчинном, в больших рукавицах».)

5. Каков он? (Грозный — «Уж больно ты грозен», важный.)

После устного разбора ученики записывают по памяти существительные вместе с прилагательными:

**Пору — студеную, зимнюю,
сапогах — больших,
полушубке — овчинном,
рукавицах — больших,
парнище — грозен.**

Анализируя выписанные прилагательные, ученики убеждаются, что одни из них обозначают качество, другие — величину предметов, третьи (овчинном) указывают на материал, из которого сделан предмет, четвертые показывают на отношение ко времени (зимнюю) и т. д. Вместе с тем учащиеся убеждаются и в том, что прилагательные служат в предложении чаще пояснительными словами к существительным, реже сказуемым («Уж больно ты грозен») и согласовываются с существительными в роде, числе и падеже.

Для целей грамматического анализа используются и отдельные части статей. Так, например, при чтении 3-й главы статьи «Гаврош» учитель предлагает ученикам прочитать про себя начало главы и обратить внимание, какими наречиями охарактеризованы действия Гавроша. (Бегал взад и вперед. Карабкался вверх. Мелькал повсюду. Появлялся везде.)

Грамматический анализ художественных текстов много дает и для раскрытия особенностей самого произведения и для закрепления у учащихся навыка распознавать изученные грамматические категории, понимать их значение в речи.

На уроках чтения лучшие учителя ведут большую борьбу за литературное произношение. Под влиянием местного говора ученики часто говорят неправильно (на высоком берегу, надел верхнюю рубаху, купила голубую ленту, она мне пондравилась, вкуснай узвар, кони пасуться, он идеть и т. д.). Выразительное, отчетливое чтение, декламация специально подобранных произведений, этимологический и морфологический анализ слов (понравился, взвар, медведь) — таковы средства, применяемые учителями в борьбе с такими ошибками.

Так создается у школьника сознательное, ответственное пользование устной речью, вырабатывается навык прилагать грамматические знания в практике живой речи, воспитывается чуткость к языку, быстрота ориентировки в

явлениях языка — черты высокой, подлинной грамотности.

9. Рационализировать работу над ошибками

Передовые учителя проводят систематическую и разнообразную работу над орфографическими ошибками, помня, что ошибка — сигнал о прорыве на том или ином участке орфографического фронта.

Приемы работы над ошибками у этих учителей не являются стандартными и определяются характером самой ошибки и условиями, ее породившими.

Рассмотрим основные приемы работы над ошибками, которые применяются в практике передовых учителей:

1. Если допущена какая-либо морфологическая ошибка в написании корня слова (безударная гласная, звонкая или глухая согласная, непронзносимая согласная), приставки или суффикса, то ученикам предлагается подобрать к слову, в котором была допущена эта ошибка, родственные слова по корню, приставке или суффиксу.

Так например:

а) к слову **угостил** (написано: **угастил**): **гость, гости, гостить, угощать, угощение;**

б) к слову **низкий** (написано: **ниский**): **низок, низенький, низко, низищий;**

в) к слову **подходить** (написано: **потходить**): **поднимать, подбегать, подслушать, подсмотреть.**

2. Над ошибками, допущенными вследствие ложной аналогии, кажущегося перехода безударной гласной в другую (без ударения) учительница Таганрогской школы № 10 т. Павловская ведет особенно серьезную работу. Так, например, обнаружив ошибку в слове **сияние** (написано: «Северное **сеяние**»), она составляет такой текст:

УТРОМ В ПОЛЕ

Утренняя заря сияла на небе. Колхозная бригада сеяла в поле хлеб.

Вдруг на сиявшем крае неба появились тучки.

Начал накрапывать дождь. Сеявшим пришлось прекратить работу. Скоро дождь прошел, небо очистилось и показалось солнце. От его сияния все кругом радостно засверкало.

Сеяние хлеба возобновилось.

К полудню посев был закончен.

После смыслового разбора текста выписываются на доске и в тетрадях слова:

сеяла	сияла
сеявшей	сиявшим
сеяние	сияние
посев	

Устанавливается, что выписанные слова составляют два гнезда, различных по смыслу, написанию и произношению (первый ряд имеет ударение на корне).

В последующих работах учительница вставляет слова этих гнезд, чтобы убедиться в прочности их усвоения.

3. В том случае, если допущена фонетическая ошибка, как, например, на мягкий знак разделительный (**осеню** вместо **осенью**) вследствие слабого навыка определять по слуху

раздельное произношение гласного звука с согласным, учитель укрепляет этот навык специальными упражнениями (устный диктант).

4. При ошибках в падежных окончаниях имен существительных производится подбор аналогий к тем словам, в которых были ошибки (на лошадке, на скамье, на стене, на крыше и т. д.), или составление предложений с данными словами в заданных падежах. Так, например, ученик допустил ошибку, написавши: **ехал на лошадки**. Эта ошибка сделана из-за смешения склонений (3-го — *лошадь* и 1-го — *лошадка*). Учитель предлагает составить предложения со словами: *лошадь, лошадка, площадь, площадка*, употребив эти слова в предложном падеже. Ученики повторяют соответствующее правило, составляют предложения (**Брат ехал верхом на лошади, а я на маленькой лошадке и т. д.**) и анализируют написания заданных слов. После этого склоняют данные слова параллельно, наблюдая окончания во всех падежах. Окончания именительного, дательного и предложного падежей подчеркиваются.

5. Ошибки в падежных окончаниях имен прилагательных изживаются также путем подбора аналогий (осеннюю *вьюгу*, зимнюю *стужу*, летнюю *жару* и т. д.) и составления предложений с прилагательными, в которых были допущены ошибки в заданных падежах.

Для правильного написания безударных падежных окончаний имен прилагательных ученик должен хорошо знать эти окончания и быстро ориентироваться в связях имен прилагательных с именами существительными. И эти навыки (знание окончаний и быстрая ориентировка в связях в речи прилагательных с существительными) укрепляются путем устных диктантов с использованием карточек с окончаниями прилагательных, а также путем устного и письменного дополнения прилагательными связных текстов.

6. Так называемые прочие ошибки (пропуск, недописывание или перестановка букв, неправильный перенос слов, смешение букв и и й и др.) являются результатом неполноценной работы в I классе.

У школьников, допускающих такие ошибки, надо укрепить соответствующие навыки: различать в словах слоги, писать по слогам, переносить слова по слогам, различать звуки и и й и т. д.

Учительница М. Д. Ребрикова все эти навыки создает и прочно закрепляет еще в букварный период обучения грамоте, ежедневно проводя звуковой и слоговой анализ слов, зрительно-слуховые и слуховые диктанты, занимаясь преобразованием слов. Особое внимание обращает она на обучение письму слов с трудными слогами. Так, например, научив детей читать слова со стечением согласных, она сейчас же проводит сначала зрительно-слуховой, затем слуховой диктанты для обучения письму таких слов (*вол — волк, пар — парк, кот — скот, тук — стук* и др.). Написание слов сначала предваряется составлением их из букв разрезной азбуки, затем проводится самостоятельно. При этом ученики сравнивают написанные слова (*пар — парк*), самостоятельно проверяют их написание путем сличения с написанным на доске.

Такая постановка письма создает навык точного письма, без пропусков букв и искажений слов.

Учительница Павловская в работе над ошибками использует орфографическую картотеку. Так называет она (и другие учителя города Таганрога, заимствовавшие ее опыт) свыше 300 карточек нескольких серий, содержащих в себе систематически подобранные, последовательно усложняющиеся орфографические задачи и упражнения.

Вот образец орфографической карточки одной из серий (на правописание сложных слов):

№ 1 § 20	СЛОЖНЫЕ СЛОВА	
	имеют соединительные буквы <i>о</i> и <i>е</i>	
	<i>Скотовод</i>	<i>Полевод</i>
	Образовать сложные слова от следующих слов:	
	<i>вода</i>	<i>лазить</i>
	<i>сам</i>	<i>летать</i>
	<i>путья</i>	<i>метать</i>
	<i>броня</i>	<i>поезд</i>
	<i>пар</i>	<i>ходить</i>
	<i>пар</i>	<i>возить</i>
	<i>земля</i>	<i>пахать</i>
	<i>земля</i>	<i>трясти</i>
	<i>корабль</i>	<i>крушение</i>

Исправляя работу ученика, тов. Павловская в случае обнаружения ошибки вкладывает в его тетрадь такую орфографическую карточку (а иногда и две). Ученик повторяет указанный в карточке параграф учебника, выполняет задание, изложенное на карточке, и сам изготовляет такую же карточку.

Проверяя работы, тов. Павловская в списке против фамилии каждого ученика отмечает количество ошибок, оценку и выписывает по графам слова, в которых сделаны ошибки. Изучив итоги проверки работ, она решает, например, что в общеклассной работе над ошибками надо остановиться на правописании предлогов и приставок (они смешиваются) и безударных гласных.

Сообщив ученикам результаты проверки работ, учительница проводит общеклассную работу над ошибками (разбирает с учениками написание слов, в которых сделаны ошибки, повторяет правила, проводит устные упражнения и т. д.). После этого ученики самостоятельно работают над ошибками по вложенным в тетради карточкам. Те ученики, которые написали работу безошибочно, получают карточки с более трудными орфографическими задачами на повторяемые (в порядке общеклассной работы) правила.

Закончив работу над одной карточкой, ученик получает другую карточку той же серии (с более трудными задачами на то же правило). Индивидуальная самостоятельная работа проводится до конца урока.

Работа над ошибками, организованная таким образом, является хорошим повторением наиболее трудных, прорывных разделов программы, вырабатывает у школьника сознательное, активное отношение к повышению своей грамотности, учит настойчиво преодолевать затруднения под руководством и контролем учителя.

ПОВЫШЕНИЕ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. П. Редозубов

СОВЕРШЕННО очевидно, что нельзя говорить о мерах к поднятию грамотности вообще — нужно строить систему мероприятий по обучению детей грамотному письму, отталкиваясь от основ русской орфографии и русской пунктуации: учебники, и методы работы учителя, и указания к повышению уровня грамотности учащихся, одним словом, вся система работы школы в области сообщения детям навыков грамотного письма должна иметь исходным моментом основы русского правописания, его характерные особенности. Общеизвестно, что главнейшей основой русской орфографии является морфологическая структура слова: руководствуясь принципом аналогии, мы пишем (в основном) одинаково корни в родственных словах, одинаковые приставки и суффиксы в словах с разными корнями, одинаковые окончания в словах, относящихся к одной грамматической категории. Слитность и раздельность написания так же точно определяется принадлежностью слова к тем или иным грамматическим категориям, причем в подавляющем большинстве случаев и здесь мы руководствуемся принципом грамматической аналогии: приставки (как словообразовательные элементы) пишем слитно, предлоги и союзы (как грамматические показатели отношений между словами) пишем отдельно от слов, которые они соединяют. Правда, наряду с принципом аналогии (морфологическая основа) в нашей орфографии находят применение также принципы фонетический и традиционнo-исторический, в одних случаях гармонически сочетающиеся с принципом аналогии, в других случаях — противоречащие этому основному принципу письма.

Нельзя отрицать и того, что в ряде случаев мы имеем колебания в области написаний, двойственность, неустойчивость орфограмм (на скаку, на ходу, на лету и на скаку, на ходу, налету; вразброс и в разброс, сразуху и с сразуху и т. п.), имеем не мало и условных написаний отдельных слов (калач, хотя слово происходит от коло, свадьба, хотя можно сопоставить со словом сватать и пр.). Но эти отклонения от норм и колебания в русском письме отнюдь не являются решающими, когда речь идет об обучении детей навыкам элементарного письма: нам страшны ошибки детей отнюдь не в случаях колебаний и неустойчивости в русской орфографии, а ошибки в таких орфограммах, которые твердо опираются на принцип грамматической аналогии (безударные гласные, сомнительные согласные, правописание предлогов и т. п.). Если бы дети допускали ошибки только в случаях не вполне установившихся написаний, то говорить о безграмотности учащихся не было бы достаточных оснований.

В чем же причины недостаточной грамотности учащихся? Главная причина — расхождение русского письма с произношением и наше неумение так поставить работу в школе, чтобы письмо и произношение не были в антагонистических отношениях и не вредили друг другу.

На заре русской письменности (XI и XII вв.) русское письмо было значительно ближе к живой, устной речи, нежели теперь: грамотному человеку древней Руси достаточно было усвоить русскую графику, т. е. способ изображения звуков буквами (обозначение звуков гласных и согласных по слуху, обозначение мягкости согласных путем изображения следующего звука особой буквой, слитность или раздельность написаний на основе значения слов), — и древне-русский грамотей получал твердую базу для правильного письма. Произношение слов не находилось в резком противоречии с их написанием. Но с течением времени (XIII и XIV и последующие века) произношение слов стало иным, чем в XI—XII вв. (безударные гласные стали произноситься иначе, нежели ударные, звонкие согласные, оказавшись после исчезновения глухих гласных *ъ* и *ь* в концах слов, сделались глухими, в середине слов стало заметнее проявляться употребление согласных и гласных и пр.). — и между произношением и письмом оказалось заметное расхождение. При письме русские книжники стали опираться не на произношение, а на значение слов и книжную традицию: они старались писать так, как написано было в старых книгах, тем самым одновременно подчеркивая в письме и смысловую сторону слов — измененные написания могло повлиять на понимание читаемого. Это постоянное стремление придерживаться старонкиной традиции и смысла речи и привело к тому, что в русском письме стали преобладать морфологические написания, нашедшие свое закрепление и обоснование в трудах Ломоносова (XVIII в.) и в трудах Грота (XIX в.).

Итак, звуки живой речи изменялись, правописание же слов в основном оставалось прежним; отпадало (да и то не всегда) лишь то, что совершенно умирало, уходило из языка.

В наше время учащемуся приходится усваивать два соответствующих друг другу ряда языковых знаков: живую устную речь с изменчивым звуковым составом слов и письменную речь с более или менее устойчивым буквенным составом. И если ученик теоретически и практически не усвоил этих двух рядов закономерностей (не совпадающих, различных по существу) — правил произношения и правил письма, он всегда будет склонен вносить в свое письмо фонетические написания там, где нужно применение морфологического принципа, и, наоборот, будет искажать фонетические написания там, где они необходимы, невпопад, неправильно применяя морфологический принцип письма. Получается так, что произношение и письмо у человека не вполне грамотного существуют, как две враждебные стихии, не согласованные между собой, врывающиеся одна в другую и взаимно друг другу мешающие.

Задачи, стоящие перед школой нашего времени в области правописания, сложные.

Во-первых, дети должны усвоить русскую графику, т. е. обозначение гласных и согласных звуков буквами: прежде всего они долж-

ны научиться писать знаки (буквы) основных звуков русской речи, считая основными гласными — ударные, а основными согласными — согласные, стоящие перед гласными; затем, они должны усвоить способ обозначения мягкости согласных через знак следующего гласного звука (я, ю, е, ё, и) и через ь.

Неосновные звуки (безударные гласные, согласные в концах слов, согласные непронизносимые, согласные, стоящие перед согласными) дети должны научиться писать, опираясь уже не на одну только графику, но и на орфографию, равняясь в письме неосновных звуков русской речи на письмо основных звуков, другими словами, учащиеся все время должны думать, как они изобразили бы буквами эти звуки, если бы они были основными.

Во-вторых, дети-школьники должны привыкнуть к положению, что они говорят так, а пишут иначе. Они должны усвоить мысль, что при устном произношении смысл слов и речи в целом подчеркивается и интонацией и мимикой, а иногда и жестом, в письменной же речи смысл слов может быть подчеркнут лишь общепринятым морфологическим (в основном) написанием слов и порядком их расположения в речи.

Морфологический принцип тесно соприкасается, сочетается с семантическим принципом нашего письма: одинаковостью написания корней и других морфем подчеркивается их смысловая близость. Это легко понять, сравнив, например, написание слов с одинаковым корнем (гора, горный гористый, пригорок, горняк и пр.— здесь написанием подчеркивается общее значение корня этих слов), с одинаковым суффиксом (писатель, читатель, учитель, изобретатель, воздухоплаватель, служитель, владетель, водитель и т. п.— подчеркивается в написании общее значение суффикса в словах, обозначающих лицо, профессию, занятие), с одинаковой приставкой (подрубить, подпилить, подрезать, подмазать, подкузьмить, подсесть, подставить, подложить и т. п.— подчеркивается общее значение приставки в словах, придающей разным действиям оттенок значения «снизу»). Ту же смысловую близость мы можем обнаружить и в написаниях одинаковых предлогов или союзов: предлог «в» очень часто обозначает «внутри» (в школе, в сарае, в лесу, в толпе), предлог из — «изнутри» (из школы, из лесу, из дома, из города, из Англии), союз но обозначает противоречие между первой частью речи и второй (брат приехал, но ко мне не зашел), союз и обозначает соединение явлений (брат и я; я писал, и брат писал). Могут возразить, что у всякой морфемы, кроме первичных значений, могут быть и вторичные, переиначенные, иногда далеко отходящие от исходного значения. Например, слова «гореть» и «горький» имеют общий корень, но значения их сильно разошлись, и трудно поддаются сближению; то же самое мы имеем, например, и с суффиксами: стоит сравнить слова «учитель» и «знаменатель», «реценз» и «пловец», и становится очевидной разница в значениях одинаковых суффиксов; это же явление свойственно и приставкам: стоит сравнить слова «слезть» и «спеть» «подрезать» и «подкарасться», и сразу обнаруживается расхождение в значениях одинаковых приставок.

Но эти расхождения в значениях одинаковых корней, одинаковых приставок и одинако-

вых суффиксов в разных словах отнюдь не противоречат высказанному выше положению о связи морфологического и семантического принципов письма: корень, получивший новое значение, опять дает целое гнездо родственных слов (горький — горечь — прогоркнуть — горчица и т. п.); суффикс, получивший новое значение, входит в состав таких слов, которые в свою очередь могут быть сближены по добавочным оттенкам значения (числитель — знаменатель — множитель — делитель и пр.); приставка, получившая новое значение, так же точно входит в состав ряда слов, имеющих одинаковые оттенки значений (спеть — сплести — сказать — рисовать — сыграть — скроить и т. п.).

Нельзя, конечно, закрывать глаза на то, что в нашем правописании морфологический принцип проводится не всегда последовательно. Мы пишем: «разбить», но «распилить», «поискать», но «подыскать», «ножом», но «мужем». Но следует отметить, что эти отклонения от морфологического принципа единства написаний одинаковых морфологических частей слова обычно идут в сторону сближения письма с произношением. Когда же они наблюдаются?

1) в тех случаях, когда подчеркивание смысловой близости не является существенным и важным; 2) когда эти отклонения закономерны и могут быть тоже подведены под правила (хотя бы и не поддерживаемые семантикой): з в приставках меняется на с перед глухими согласными; начальное и в корнях заменяется буквой ы после приставок на согласную; буква е заменяется буквой о в окончаниях, находящихся под ударением после шипящих, и т. п. Указывают иногда и на то, что в ряде слов мы не можем обнаружить основных звуков путем произношения: гласные не всегда возможно подвести под ударение (болото, молоко, город, лопата, капуста, песок, кирпич и пр.), согласные не всегда можно поставить перед гласными (ковш, вокзал, кафтан, кастрюля и пр.). Надо сказать, что в этих случаях иногда можно воспользоваться для определения гласного или согласного сопоставлением данного слова с другим, близким по значению: сопоставляя русское слово «молоко» с славянским «млеко», мы обнаружим исконно-русское полногласное сочетание «оло» в слове «молоко»; сопоставляя слова «город» и «град», мы объясним написание «оро» в слове «город» как полногласное сочетание, соответствующее неполногласному славянскому «ра»; сопоставляя слова «внучек — внучка» и «мячик — мячика», мы обнаружим беглое (выпадающее) е и невыпадающее и.

Конечно, в ряде случаев, когда такое сближение слов является для нас трудным (например, при написании слов, заимствованных из других языков), нам приходится запоминать их написание зрительно-моторным способом, но во всех случаях помогает усвоению написания слова осмысление его значения в целом или значения его морфем, во многих случаях поможет и применение морфологического принципа письма. Возьмем пример: слово «морковь» имеет непроверяемое безударное о в первом слоге; запомнив это и зная значение слова и производные от него слова, мы связываем это о уже не с одним словом, а с целым пучком слов (морковь — морковка — морковный), что

значительно облегчает запоминание их написания, а иначе пришлось бы нам запоминать написание бесконечного количества слов, которые мы употребляем в своей речи. Это гнездование, пучкование слов. родственных по значению корня, суффикса или приставки, дает нам ключ к пониманию главной основы нашего письма — морфолого-семантической. Приведем примеры: корень **каз** входит в большое количество сближаемых по смыслу слов и везде пишется через **а** (показать, заказать, наказать, указать, отказать, приказать, сказать и т. д.); лож входит также в ряд слов и везде пишется через **о** (положить, заложить, приложить, отложить, изложить, предложить и т. д.); суффикс **еньк** входит в огромное количество слов, придавая им уменьшительно-ласкательное значение, и везде пишется через **е** (маленький, удаленький, красенький, узенький, тепленький, худенький, беленький, чистенький и т. д.); приставка **с** входит в массу слов и придает словам с значением действия указание на результат действия (слить, сбить, срезать — что сделать?). Отсюда ясно, что, зная суффикс, приставку или корень слова и умея сближать это слово с другими родственными по смыслу, легко научиться и грамотному письму: запоминать написание бесконечного количества слов целиком совершенно не нужно; нужно только видеть и понимать значение слова и его морфологических частей.

Конечно, при правописании предлогов и союзов сближать, сопоставлять придется не отдельные слова и их части, а целые сочетания слов, связанных в речи с помощью приставок и союзов. Приведем примеры.

Предлоги

самолет **над** городом;
лампа **над** столом;
туча **над** лесом;
туман **над** рекой.

Союзы

стол, **а** не стул;
пишет, **а** не читает;
красный, **а** не зеленый;
вчера, **а** не сегодня.

Такое сближение и сопоставление словосочетаний дает возможность понять одинаковость значения предлога или союза и одинаковость их написания.

Какие же методические выводы можем мы сделать из анализа нашего письма, исходя из принципов русского правописания?

1. Нужно установить соотношение между устной речью и письмом. Пусть учащиеся знают, что правила письма и правила устной речи не тождественны, что совпадение письма и произношения наблюдается далеко не всегда.

И в работе с учащимися учитель должен проводить в сознание учащихся мысль о том, что одно и то же слово может произноситься отлично от его написания, но в этих различающихся знаках учащийся должен видеть одно и то же содержание; например, говорим «горат» (согласно правилам устной речи), а пишем «город» (согласно морфолого-семантическому принципу письма); говорим «ф школи» (согласно правилам произношения), а пишем «в школе» (согласно правилам письма). И это сопоставление устной и письменной речи дол-

жно проходить красной нитью через все изучение грамматики русского языка. Тогда изживется сам собою тот диссонанс, тот антагонизм между устной и письменной речью, который наблюдается у людей, не овладевших грамотным письмом. Письмо не будет мешать произношению, а произношение письму; две враждующие стихии будут согласованы, сближены как выражающие одинаковые понятия расходящимися знаками (устным знаком — так, письменным — несколько иначе).

Поэтому всякое одностороннее обучение грамотному письму, например, молчаливое списывание (без предварительного или сопутствующего произношения) надо признать методом не приводящим к настоящей грамотности. Это — путь механического усвоения правописания; при односторонних методах учащиеся не приучаются к мысли о том, что хотя речь устная и речь письменная выражают одно и то же содержание, но используют для этого знаки не совпадающие, подчиняющиеся различным правилам. Односторонними являются также и устные работы по грамматике и орфографии, не сопровождаемые письмом (например, устный диктант). Односторонен и метод орфографического произношения, подсказывания учащимся написания того или иного слова, так как при его применении не подчеркивается различие между устной и письменной речью в русском языке.

2. Увязка речи устной и письменной, выработка привычки слышать и произносить слово так, а писать и видеть его в книге несколько в ином виде может быть достигнута только при помощи четко поставленной грамматической и семантической работы; грамматика и осмысление слова помогут учащимся в написанном и произнесенном слове осознавать одно и то же содержание. Учащиеся должны понять закономерности в языке, почувствовать структуру слова и осознать выражение (изображение) его содержания в устной и письменной форме. Закономерности языка раскрывает грамматика; поэтому грамматическому разбору (с осмыслением слов в целом и их морфем) должно быть отведено первое место на уроках языка. Эти закономерности в произношении и написании одних и тех же слов должны вскрываться одновременно: учащиеся должны, анализируя слово, усвоить привычку произносить и писать слово по-разному, на основе разных правил, а понимать одинаково как значение слова в целом, так и значение его морфологических частей. Наиболее активным будет это восприятие устных и письменных знаков речи (слов), когда эта работа по грамматике тесно связывается с собственной словообразовательной работой учащихся; тогда и корни, и приставки, и суффиксы будут восприниматься как живые элементы слова, выражающие то или иное понятие, имеющееся в их сознании.

3. Понимание морфологической структуры слова и речи учащиеся получают легче всего через сопоставление слов, родственных в каком-либо отношении. Сопоставление ударных и безударных гласных в корнях слов, в приставках и суффиксах родственных слов даст учащимся четкое представление о семантико-морфологическом написании корня (в целях подчеркивания на письме общего смысла слов) и орфоэпическом произношении его. Например, мы скажем: «гара», «гаристый», «горт-

ка», «гарный», «за гыру», а напишем: «гора», «гористый», «горка», «горняк», «за гору» (здесь корень гор). Такие же соотношения между письмом и произношением установим мы и в приставках (большинство из них мы пишем одинаково, на основе семантико-морфологического родства их, а произносим по законам фонетики), и учащимся будет ясно, что, например, приставки с и в на основе их значения пишутся всегда одинаково; поэтому их значение в разных словах должно быть вскрыто на ряде примеров (вбить, вколотить, влететь, въехать, вписать и т. д. или: слететь, съехать, скатиться, слезть, сбежать и т. д.). Такая же работа должна быть проведена и с суффиксами; например: суффиксы ик, ек — уменьшительные (домик — ключик, внучек — ножничек), а суффикс ищ — увеличительный (ручища, домище). Сопоставление слов должно идти не только по линии сопоставления ударных и безударных гласных или сомнительных согласных в разных морфемах (т. е. не только следуют приучать детей к мысли, что эти звуки в словах родственных могут произноситься по-разному, а изображаются одной буквой), но и по другим линиям. В ряде случаев изменение оттенка в значении слова находит отражение не только в произношении, но и в письме. Например, слово «запереть» меняет корневую гласную е на и при прибавлении суффикса а, придающего слову новый оттенок смысла — «запирать», изменяется вид глагола, — и тогда (при изменившемся написании слова) получается два соотносительных ряда слов:

запереть	запирать
отпереть	запирал
отпер	отпирать
подпереть	подпирать
припер	припирать
запру	опираться
(с возможным выпадением звука е)	(без выпадения звука и)

Сопоставление слов может идти и по линии наблюдения за выпадением беглых о и е в устной и письменной речи при образовании различных форм слов (стереть — сотру, внучек — внучка, подпасок — подпаска).

Чем больше учащиеся будут изучать русский язык (усвоение грамматических закономерностей в языке), чем больше будет у них накапливаться слов (увеличение запаса слов учащихся путем словарно-стилистической работы на уроках языка), тем больше можно найти соответствий и соотношений между словами. Например, можно сопоставить русские слова с славянскими (полон — плен, блото — блато, борозды — бразды) и указать на их произношение и письмо, находящиеся в прямом соотношении с смыслом этих слов: разные оттенки смысла требуют и различного написания слов. Так учащиеся получают понятие о вариантах корней (город и град, запереть и запирать), о вариантах приставок (россыпи и рассыпать, розвальня и развалить), о вариантах суффиксов (внучек — ключик), имеющих иногда и разные оттенки значений.

Такая работа (сопоставление) должна проводиться обязательно в двух планах: 1) как говорят, 2) как пишут. Особенно следует остановиться на вопросе: почему именно так надо писать, а не иначе. Последний вопрос так же точно решается сопоставлением слов,

имеющих общую морфологическую часть, о которой идет речь.

При усвоении правописания окончаний слов, предлогов, союзов, наречий и частиц также нужно установить соотношения между письмом и произношением, с одной стороны, и смыслом их — с другой. Эти соотношения устанавливаются путем сопоставления уже не отдельных слов, а словосочетаний: а) вышел из дома, приехал из города и т. п.; б) брат не ходил, отец не говорил и т. д.

Можно сопоставить эти сочетания с другими сочетаниями или отдельными словами, в которых сходственные с указанными выше элементы речи имеют уже другое значение: а) избежать, избрать, б) небрежный ученик, небольшой дом и т. п. Разница в значениях предлога из и приставки из, отрицательной частицы не и отрицательной приставки не даст учащимся объяснение и их написания: в первом случае — раздельно, во втором — слитно. И при этих сопоставлениях огромное значение будет иметь собственное речетворчество учащихся: почувствовать и осознать роль окончания, предлога, союза или частицы учащиеся смогут гораздо ярче при выражении своих собственных мыслей, — тогда эти элементы речи будут для них живыми, необходимыми для выражения тех или иных отношений между словами и знаками имеющихся в их сознании понятий и представлений. Понятно, что уяснив соотношения между словами, выражающиеся, например, при помощи предлогов и окончаний, учащийся лучше научится их употреблять в речи и правильнее писать. Пример: ученик устанавливает соотношения слов:

лежал на земле,
писал на бумаге,
катался на речке

Ясно, что при этом он учится правильно употреблять служебные слова и окончания и правильно писать их. Понятно, что чем богаче словарь и обороты речи учащихся, тем легче им установить соответствия между теми или иными фактами языка, тем легче подыскать сопоставления слов и фраз по разным направлениям. Отсюда вытекает необходимость словарно-стилистической работы в связи с изучением грамматики, вскрывающей закономерность языка.

Если при изучении орфографии мы всемерно стремимся установить связи и соотношения между нею и орфоэпией (сопоставляя слова, морфемы и словосочетания, то при изучении пунктуации необходимо устанавливать соотношения между расстановкой знаков препинания и выразительным чтением текста на основе сопоставления различных речевых фактов синтаксического порядка и вскрытия их структурных и смысловых особенностей.

Так от грамматического изучения языка будут протянуты две нити: одна — к устной речи (орфоэпии и выразительному чтению), другая — к письменной (орфографии и пунктуации).

4. Устанавливая соотношения устной и письменной речи — орфоэпии и орфографии, выразительности произношения и пунктуации, мы тем не менее ни в коем случае не можем рекомендовать учащимся писать, опираясь на произношение слов и интонации устной речи: как орфоэпические правила отличаются от правил орфографических, так и правила вы-

разительности речи отличаются от правил пунктуации — соответствия полного между ними нет.

Но подчеркнуть соответствия между письмом и произношением (как и расхождения) учитель обязан, в особенности в тех случаях, когда такие соответствия дают учащимся возможность понять основы орфографии и пунктуации.

При письме слов мы стремимся передать буквами лишь основные звуки речи (фонемы): гласные под ударением, согласные перед гласными; остальные звуки (несосновные) мы в письме не передаем; на их месте мы пишем те буквы, которые обозначают основные звуки, выявляемые нами путем сопоставления слов и их морфем. Поэтому через все преподавание грамматики и орфографии красной нитью должно проходить выявление тех звуков в словах, которые являются основными, и мы должны постоянно, но в строгой системе и последовательности вооружать учащихся знанием тех способов и приемов сопоставления слов, которые дают возможность определять основные звуки слов, объединяемых нами в группы родственных (по корню, приставке или суффиксу): так, отталкиваясь от корня как главной части слова, мы сначала вооружаем учащегося умением слышать и переносить ударение в слове (II и III класс), применяя приемы изменения числа, затем надежда (в существительных), лица и времени (в глаголах); в дальнейшей работе мы вводим прием наблюдения за выпадением беглых звуков *о* и *е* (начиная с IV класса), не забывая и тех приемов, которые детьми усвоены ранее; постепенно вводятся (с III класса) также приемы добавления, отбрасывания или замены приставок и суффиксов, и, наконец, учащиеся знакомятся с приемами исторических и межязыковых сопоставлений. Но в ряде случаев мы предлагаем детям просто запомнить, как пишется та или иная часть слова. Приведем примеры из области изучения безударных гласных по классам школы.

I класс. Усвоение графики, т. е. способов обозначения гласных после мягких и твердых согласных (*а — я; у — ю; о — е; ы — и; ё — э*), изучение гласных после шипящих.

II класс. Усвоение правописания безударных гласных в корнях слов, хорошо известных и понятных учащимся с проверкой их главным образом путем нахождения корня, изменения числа и образования начальной формы слова (испарение — пар, гора — горы, столб — столбы). Переход ударения дает возможность определить основной гласный в том или ином слове.

III класс. Усвоение безударных гласных в корнях существительных, прилагательных и глаголов с проверкой их написания путем добавления или отбрасывания суффикса (городок — город, беловатый — белый, стена — стенка), изменения числа или падежа в существительных (меч — меч, стена — стен) и лица или времени в глаголах (везу — вез, хожу — ходит). Эти приемы также дают возможность определить основные гласные, пользуясь переходом ударения при изменении слова и в простейших случаях словообразования. Гласные приставок (*на, про, за, под, от, над, при*), *е* в частице *не*, а также соединительные *о* и *е* в сложных словах просто запоминаются. Гласные в окончаниях усваи-

ваются путем сопоставления разных слов, имеющих одну и ту же форму (на башне — на стене).

IV класс. Усвоение правописания безударных гласных в корнях разных частей речи с проверкой их путем изменения формы слова (числа, падежа, лица или времени) и отбрасывания, добавления или изменения уменьшительно-ласкательных суффиксов (наиболее употребительных в роде *очк, ечк, ик, ек, ушк*) и приставок (выбросить — бросить), а также путем сопоставления безударных частей одного слова с соответствующими ударными частями в других словах, имеющих ту же форму (голубую — синюю, родное — соседнее); возможно дать также прием получения другой части, от того же корня (питьё — пить, писать — записка, деление — делит). Можно дать также проверку (нахождение основного звука) путем наблюдения за выпадением *о* и *е* (котенок — котенка, внучек — внучка, ветер — ветры, запер — запру).

Гласные в окончаниях изучаются путем сопоставления ударных окончаний с безударными. Остальные способы проверки безударных гласных, т. е. определения основных гласных звуков в слове, становятся доступными детям только в более старших классах — V, VI и VII. Назовем главные из этих способов: 1) сопоставление слов с чередующимися гласными (запереть — запирать, рисовать — рисую); 2) сопоставление русских слов (с полногласием) и соответствующих славянских, в которых нет полногласия (борозды, — бразды, молоко — млеко, полон — плен); 3) сопоставление слов современного русского языка с соответствующими словами древне-русского языка: колесо, кольчуга — коло (круг); 4) сопоставление безударных приставок и суффиксов в одних словах с соответствующими ударными суффиксами и приставками в других, приветливый — болтливый; отряд — отдых; запас — запад); 5) сопоставление наречий, союзов, предлогов и частиц с теми частями речи и теми их формами, от которых они произошли (изредка — редко; добела — бело, бела; ведь — ведать, чай — чаять; будто — будь и то; потому что — по тому (тот) и что); 6) сопоставление русских слов с иноязычными: география — ге (земля) и графо (пишу); биология — биос (жизнь) и логос (слово, учение).

Так постепенно у учащихся будет создаваться навык узнавать основные звуки с использованием разных приемов сопоставления слов и их сочетаний. В такой же постепенности и в такой же строгой системе мы должны давать учащимся и способы различения слитных и раздельных написаний слов, начиная с самых простейших и легких и постепенно подводя учащихся к более сложным и трудным.

Некоторое количество орфограмм, несомненно, учащимся придется ежегодно запоминать без объяснения их написаний, но и в этом случае полезно сопоставить усваиваемые слова и сочетания слов с родственными в целях установления между ними грамматических и семантических (смысловых) соответствий.

При усвоении знаков препинания очень важно установить случаи соответствия пауз в устной речи и речи письменной, указав и

на случай отсутствия этого соответствия, а также на логические ударения и тон речи (соответствия и расхождения), но опираться при расстановке знаков препинания учащиеся должны, конечно, не на паузацию в устной речи, а главным образом на логику и структуру речи.

5. Понятно, что для того, чтобы производить различного рода речевые сопоставления — слов и морфем, словосочетаний и предложений, необходимо владеть большим запасом слов и словосочетаний. И учитель должен постоянно заботиться об увеличении этого фонда у учащихся. Без этого условия сопоставления невозможны. Отсюда вытекает требование систематически вести на уроках русского языка словарно-стилистическую работу, расширяя от класса к классу возможности определения основных звуков в словах и правильного их написания. Словарная работа предполагает всестороннее изучение слова:

надо знать смысл слова, уметь его произнести, уметь написать, знать формы этого слова и уметь употребить его в предложении.

Такое усвоение слова предполагает глубокое изучение языка на основе грамматического и лексического разбора, широкую постановку лексико-грамматических упражнений с достаточным количеством тренировочных работ, обеспечивающих прочное усвоение навыков письма и устной речи, и постоянное использование в работе над языком собственных усилий учащихся в области словообразования (словотворчества) и построения предложений разных типов (фразотворчества). Это путь активного усвоения языка.

Только ведя учащихся таким путем, мы добьемся от них высокой грамотности, дадим им на основе знаний прочные навыки устной речи и письма, которые они сумеют применить при выражении своих собственных мыслей в устной и письменной форме.

НАГЛЯДНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Е. Адрианова

преподавательница Дмитровского педагогического училища Курской обл.

(Из опыта работы Дмитровского педучилища Курской обл.)

ЧТОБЫ научить детей хорошо решать задачи, нужно много и упорно работать над развитием их воображения, опирающегося на знание реальной действительности. Нужно приучать детей к тому, чтобы они, слушая или читая текст задачи, старались ясно представить себе предметы или процессы, о которых идет речь в задаче, реальные соотношения между ними. Без этого трудно, а во многих случаях невозможно, наметить правильный план решения задачи.

Между тем, на эту сторону вопроса о решении задач многие учителя не обращают должного внимания.

Учитель часто думает, что, если дети повторяют за ним условие задачи полностью и по вопросам, правильно формулируя эти условия, значит, условие понято учащимися.

В действительности же, учащиеся часто просто запоминают слова и их последовательность, но за этими словами у них не возникает никаких определенных образов, они не видят перед собой тех вещей, о которых говорится в задаче, не представляют их расположения в пространстве, их взаимных соотношений, последовательности действий.

Вопрос о методах развития воображения у детей требует серьезной разработки в методической литературе, но один из методов, который развивает у детей способность связывать прочитанные слова с их конкретным содержанием, есть, несомненно, правильный переход от конкретного к отвлеченному.

Работая в педагогическом училище и проводя педагогическую практику с учащимися в начальной школе, мы на пробных уроках стремимся дать такой метод решения задачи, который помог бы детям до конца осмыслить данную задачу, ясно понять реальные соотношения между предметами и величинами, о которых говорится в тексте, и, разобрав эти

соотношения, сознательно найти путь решения. Разберем решение ряда задач, помещенных в сборниках задач Поповой для различных классов начальной школы.

Задача № 11 (стр. 55, для I класса, изд. 1938 г., 1939 г., 1940 г.):

«В одном кувшине 6 стаканов молока, а в другом на 3 стакана больше. Сколько стаканов молока в двух кувшинах?»



6 стаканов

6 стаканов + 3 стакана

При решении этой задачи (и подобных ей) часто повторяется ошибка: дети решают ее одним действием: «6 ст. + 3 ст. = 9 ст.» и утверждают, что в двух кувшинах 9 ст. молока. Ошибка эта происходит потому, что дети усвоили, что «увеличение числа на несколько единиц делается сложением», но они не представляют себе двух кувшинов, о которых говорится в условии задачи, и потому упускают из вида, что, складывая 6 ст. и 3 ст., они получают количество молока только во втором кувшине.

Чтобы дети пришли к правильному решению данной задачи, дается таблица, на которой помещен рисунок двух кувшинов с подписями: под меньшим — «6 стаканов», под большим — «6 стаканов + 3 стакана» (см. рисунок).

Прочитав текст задачи и повторив его, вывешиваем таблицу, на которой открыты:

меньший кувшин с подписью «6 стаканов» и больший кувшин, подпись под которым «6 стаканов + 3 стакана» пока закрыта. Ведем примерно такую беседу:

Учитель. Сколько кувшинов с молоком?

Ученик. Два кувшина.

Учитель. Сколько стаканов молока в первом кувшине?

Ученик. В первом кувшине 6 стаканов молока.

Учитель. Что известно про второй кувшин?

Ученик. Во втором кувшине на 3 стакана больше молока, чем в первом.

Учитель. К., иди, покажи первый кувшин (показывает). Покажи второй кувшин (показывает). Что нужно узнать в задаче?

Ученик. Нужно узнать, сколько молока в двух кувшинах.

Учитель. Можем ли мы это узнать сразу?

Ученик. Не можем.

Учитель. Почему?

Ученик. Мы не знаем, сколько молока во втором кувшине.

Учитель. Можно ли это узнать?

Ученик. Можно.

Учитель. Как же это узнать?

Ученик. 6 ст. + 3 ст. = 9 ст.

Открываем подпись под вторым кувшином: «6 стаканов + 3 стакана».

Учитель. Итак, сколько молока в первом кувшине?

Ученик. В первом кувшине 6 стаканов молока.

Учитель. Сколько молока во втором кувшине?

Ученик. Во втором кувшине 9 стаканов молока.

Учитель. Что же теперь можно узнать?

Ученик. Сколько молока в двух кувшинах вместе.

Учитель. Как это узнать?

Ученик. 6 ст. + 9 ст. = 15 ст.

После разбора задачи проводим решение ее с записью на доске и в тетрадях.

Имея перед глазами 2 кувшина, о которых говорится в условии задачи, дети не останавливаются на действии: 6 ст. + 3 ст. = 9 ст. и не скажут, что задача решена. Ясно понимая реальные соотношения в данной задаче, дети решают ее правильно.

После подобной иллюстрации двух-трех задач можно перейти к решению задач без наглядных пособий, стараясь развить воображение детей, основываясь на полученных образах.

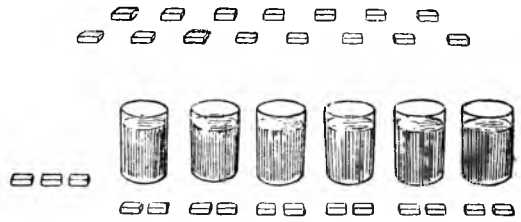
Решение задач на деление по содержанию

Трудно дается учащимся решение задач, где применяется деление по содержанию. Дети обычно затрудняются в выборе действия и если при решении задачи говорят: «Для этого нужно разделить», — то говорят они это не потому, что понимают процесс деления, с помощью которого решается задача, а просто, получив от учителя указание, как решать такие задачи, они решают их по шаблону, зная в лучшем случае, как решать, но совершенно не понимая, почему нужно так решать. Пониманию решения задач на деление по содержанию весьма помогают соответствующие иллюстрации.

Разберем ряд задач.

Задача № 11 (стр. 68, для I класса):

«В сахарнице было 15 кусков сахара. Когда в каждый стакан положили по 2 куска, то в сахарнице осталось 3 куска. Сколько было стаканов?»



Дается предложенный рисунок, причем при начале разбора задачи открывается только 15 кусков сахара сверху и 3 куска, которые, по условию задачи, остаются в сахарнице. Ведется примерно такая беседа:

Учитель. Сколько кусков сахара было в сахарнице?

Ученик. В сахарнице было 15 кусков (показываем на рисунке 15 кусков сверху).

Учитель. Сколько кусков сахара осталось в сахарнице?

Ученик. В сахарнице осталось 3 куска сахара.

Учитель. Что сделали с остальным сахаром?

Ученик. Весь остальной сахар положили по 2 куска в каждый стакан.

Учитель. Что нужно узнать в задаче?

Ученик. Нужно узнать, сколько было стаканов?

Учитель. Можем ли мы сразу это узнать?

Ученик. Нет, не можем.

Учитель. Что же нужно раньше узнать?

Ученик. Нужно узнать, сколько кусков сахара положили во все стаканы.

Учитель. Как это узнать?

Ученик. От 15 кусков отнять 3 куска будет 12 кусков. Во все стаканы положили 12 кусков.

Учитель. Как же узнать, сколько было стаканов?

Детей затрудняет ответ. Тогда мы рассуждаем так: «Положим 2 куска в один стакан (открываем 1 стакан и 2 куска сахару под ним). Сколько сахару останется?

12 кусков — 2 куска = 10 кусков».

Учитель. Можно ли еще положить 2 куска?

Ученик. Можно.

Положим 2 куска сахару еще в 1 стакан (открываем второй стакан и 2 куска сахару под ним).

Учитель. Сколько еще осталось сахару?

Ученик. 10 кусков — 2 куска = 8 кусков.

Учитель. Можно ли еще положить 2 куска?

Ученик. Можно.

Положим 2 куска еще в 1 стакан (открываем третий стакан и 2 куска сахару под ним). Рассуждая таким образом, открываем один за другим все 6 стаканов и устанавливаем, что сахару больше не останется. Тогда, указывая на куски сахару, разложенные по 2, спрашиваем:

Учитель. Что же мы сделали с 12 кусками сахара?

Ученик. Мы разложили 12 кусков по 2 куска.

Учитель. Каким словом можно заменить слово «разложили»?

Ученик. Можно сказать, что 12 кусков мы разделили по 2 куска.

Учитель. Сколько раз получилось по 2 куска?

Ученик. 6 раз.

Учитель. Сколько же было стаканов?

Ученик. Стаканов было 6, т. е. столько, сколько раз из 12 кусков можно брать по 2 куска. Это решается делением: 12 кусков по 2 куска = 6.

Показанная иллюстрация выясняет процесс разложения числа на равные слагаемые путем последовательного вычитания, т. е. вскрывают смысл деления по содержанию, кроме того, иллюстрация помогает детям усвоить весьма трудное для них рассуждение: «Стаканов будет столько, сколько раз можно брать по 2 куска от 12 кусков», иначе: «Стаканов будет столько, сколько раз 2 куска содержатся в 12 кусках». Ясное понимание этого слова «содержится» поможет детям и в дальнейшем сознательно решать вопросы, где требуется деление по содержанию.

Решение типовых задач

Каждый из нас, учителей, знает, насколько трудно справляются учащиеся с решением типовых задач.

Читая условие задачи, которое является несколько искусственным, дети не воспроизводят в воображении действительные соотношения между предметами и величинами, а потому почти никогда не осмысливают до конца хода рассуждений при решении задачи, а решают их по шаблону, данному учителем, механически, не умея объяснить, почему при решении они поступают так, а не иначе. Такое механическое решение приводит к тому, что способы решения типовых задач очень скоро забываются, и учащиеся, окончившие НСШ, обычно не справляются с решением указанных задач.

Наиболее трудными типами задач являются задачи на неравное деление (нахождение чисел по данной их сумме и разности); задачи на предположение и задачи на движение. Разберем ряд задач указанных типов.

Задачи на неравное деление

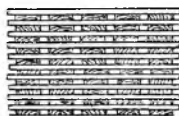
Задача № 405 (стр. 46, для III класса).

«Две бригады рабочих выгрузили 27 236 досок. Одна бригада на 1 358 досок больше, чем другая. Сколько досок выгрузила каждая бригада?»

На рисунке изображены доски, сложенные первой бригадой, и доски, сложенные второй бригадой, причем доски, сложенные первой бригадой, составляют такой же штабель, как доски, сложенные второй бригадой, с прибавлением еще второго маленького штабеля, под которым написано 1 358 досок. За общей скобкой помещена сумма всех досок — 27 236 досок.

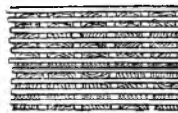
Из рисунка ясно, что, если из досок первой

бригады отнять 1 358 досок, то обе бригады выгрузят досок поровну.



27236 дос.

1358 дос.



Ведем примерно такую беседу:

Учитель. Сколько всех досок выгружено?

Ученик. Выгружено 27 236 досок.

Учитель. Что мы знаем о том, сколько выгрузила первая и сколько вторая бригада?

Ученик. Первая бригада выгрузила на 1 358 досок больше, чем вторая.

Учитель. Что требуется узнать в задаче?

Ученик. Нужно узнать, сколько досок выгрузила каждая бригада.

Указываем на картинке общее количество досок и обращаем внимание учащихся на то, что первая бригада выгрузила столько же, сколько вторая и еще 1 358 досок. Чтобы решить задачу, нужно число 27 236 досок разделить на две неравные части (показываем доски первой бригады и доски второй бригады).

Учитель. Умеем ли мы делить число на неравные части?

Ученик. Нет, не умеем.

Учитель. Можно ли эти части сделать равными?

Ученик. Можно.

Учитель. Как это сделать?

Ученик. Нужно из досок первой бригады отнять 1 358 досок, тогда у первой бригады досок будет столько же, сколько у второй.

Учитель. Если отнять 1 358 досок у первой бригады, изменится ли общее количество досок? (Указываем число 27 236 досок.)

Ученик. Изменится.

Учитель. Как оно изменится?

Ученик. Уменьшится на 1 358 досок.

Учитель. Сколько же было бы всего досок, если бы первая бригада выгрузила столько же, сколько вторая?

Ученик. Тогда будет 27 236 досок без 1 358 досок:

$$\begin{array}{r} - 27\ 236 \text{ дос.} \\ \underline{1\ 358 \text{ дос.}} \\ 25\ 878 \text{ дос.} \end{array}$$

Учитель. Значит, если откинуть 1 358 досок (закрываем 1 358 досок на таблице), то останется 25 878 досок и обе бригады выгрузят поровну. Что же можно теперь узнать?

Ученик. Сколько выгрузила каждая бригада?

Пользуясь таблицей, показываем детям, что каждая из равных частей равна количеству досок второй бригады, а потому лучше поставить сразу вопрос: сколько выгрузила вторая бригада?

Учитель. Как это узнать?

Ученик. 25 878 дос. : 2 = 12 939 дос.

Учитель. Мы узнали, сколько выгрузила вторая бригада. Что еще нужно узнать?

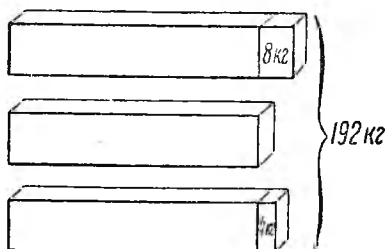
Ученик. Сколько выгрузила первая бригада?

Учитель. Как это узнать? (Открываем на таблице 1358 дос.)

$$\begin{array}{r} + 12\,939 \text{ дос.} \\ + 1\,358 \text{ дос.} \\ \hline 14\,297 \text{ дос.} \end{array}$$

После разбора задачи повторяем план решения и решаем задачу с записью на доске и в тетрадях.

Задача № 524 (стр. 64, для IV класса). «В магазин доставили 192 кг яблок в трех ящиках. Сколько килограммов яблок было в каждом ящике, если известно, что в первом ящике было на 8 кг больше, чем во втором, а во втором на 4 кг меньше, чем в третьем?»



Анализируя задачу, с помощью таблицы легко показать детям, что если уменьшить количество яблок в первом ящике на 8 кг, а в третьем ящике на 4 кг, то во всех этих ящиках яблок будет поровну, т. е. столько, сколько их было во втором ящике.

Но при уменьшении количества яблок в первом ящике на 8 кг, а в третьем ящике на 4 кг мы уменьшаем общее количество яблок на $8 \text{ кг} + 4 \text{ кг} = 12 \text{ кг}$, т. е. тогда в трех ящиках останется $192 \text{ кг} - 12 \text{ кг} = 180 \text{ кг}$. Так как при этом каждый из трех ящиков равен второму, то второй ящик содержит $180 \text{ кг} : 3 = 60 \text{ кг}$. Зная, сколько яблок во втором ящике, легко узнать, сколько яблок в первом и в третьем ящиках.

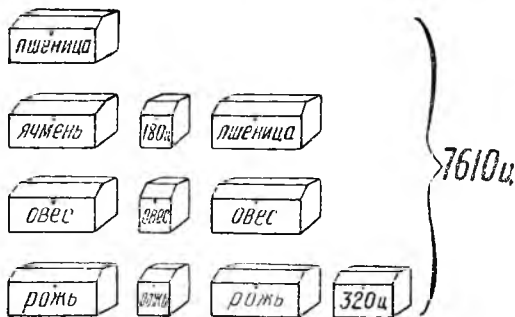
После разбора задачи повторяем еще раз в порядке план решения задачи:

1. На сколько меньше было бы яблок, если бы во всех ящиках было поровну?
2. Сколько было бы всего яблок, если бы во всех 3 ящиках было поровну?
3. Сколько яблок было во втором ящике?
4. Сколько яблок было в первом ящике?
5. Сколько яблок было в третьем ящике?

Составив план, проводим решение и запись. Задача № 523 (стр. 63, IV класс). (Решение этой задачи затрудняет не только учащиеся, но и учителя.)

«Колхоз снял урожай пшеницы, ржи, овса и ячменя, всего 7 610 ц; при этом пшеницы оказалось на 180 ц меньше, чем ячменя; овса столько, сколько пшеницы и ячменя вместе, а ржи на 320 ц больше, чем овса. Сколько центнеров каждого зерна в отдельности собрал колхоз?»

Разбирая задачу с помощью таблицы, обращаем внимание детей на то, что количество овса равно количеству пшеницы и ячменя вместе. Поэтому если ячмень соединить с



пшеницей, то получится количество, равное количеству овса.

Установив это, берем на таблице ларь с пшеницей (он сделан так, что его можно вынуть), переставляем его в ряд с ячменем и замечаем, что теперь число 7 610 состоит из трех равных количеств:

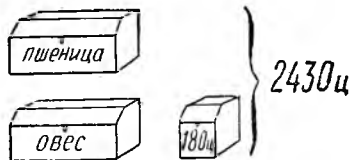
1. Ячмень + пшеница
2. Овес
3. Рожь без 320 ц

Если откинуть на время 320 ц, то полученное число будет состоять из трех равных частей, из которых каждая равна количеству овса. (Закрываем на рисунке ларь 320 ц. Если откинуть 320 ц ржи, то и общее количество зерна 7 610 ц уменьшится на 320 ц, т. е. будет равно $7\,610 \text{ ц} - 320 \text{ ц} = 7\,290 \text{ ц}$.)

Разделив 7 290 ц на 3, получим количество овса, т. е. количество овса было $7\,290 \text{ ц} : 3 = 2\,430 \text{ ц}$.

Чтобы получить количество ржи, нужно 2 430 ц увеличить на 320 ц.

Чтобы получить количество ячменя и пшеницы, нужно снова решить задачу на неравное деление: пшеницы и ячменя собрано вместе 2 430 ц, причём ячменя собрано на 180 ц больше, чем пшеницы.



Поставив ларь с пшеницей на прежнее место, поместим сумму 2 430 ц, как показано на рисунке. Получаем задачу, которая разбирается подобно задаче № 405 (стр. 46, III класс), разобранный выше.

После анализа задачи с помощью иллюстрации, составляем план решения:

1. Сколько было бы всего зерна, если б ржи было столько, сколько овса.
2. Сколько было овса?
3. Сколько было ржи?
4. Сколько было бы ячменя и пшеницы вместе, если бы ячменя было на 180 ц меньше?
5. Сколько было пшеницы?

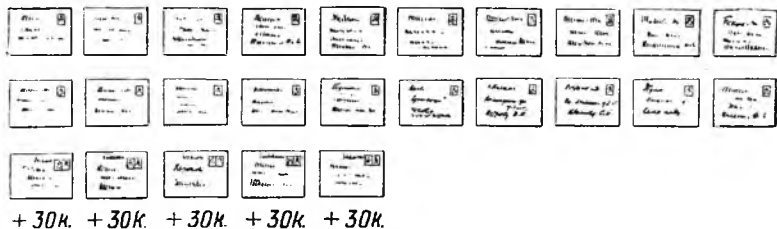
6. Сколько было ячменя?
Дальше следует решение и запись задачи.

Задачи на предположение

Задача № 562 (стр. 68, для IV класса, изд. 1939 г.). (Условия задачи изменены со-

образно современным ценам на отправку писем.)

«За отправку 20 простых и заказных писем уплатили 7 р. 50 коп., за простое письмо по 30 коп. и за заказное по 60 коп. Сколько простых и сколько заказных писем отправлено?»



После повторения условия полностью и по вопросам вывешиваем таблицу, на которой открыты 20 простых писем, а заказные пока закрыты.

Сообщаем детям, что решение этой задачи требует особого приема. Задача эта решается предположением. Предположим, что все 20 писем были простые (указываем 20 простых писем на таблице).

Учитель. Сколько тогда нужно уплатить за отправку?

Ученик. Нужно уплатить 30 коп. $\times 20 = 6$ руб.

Учитель. Сколько же уплатили за отправку писем?

Ученик. Уплатили 7 руб. 50 коп.

Учитель. На сколько больше уплачено, чем стоила бы отправка 20 простых писем?

Ученик. Уплачено на 1 р. 50 коп. больше.

Учитель. Почему уплачено на 1 руб. 50 коп. больше?

Ученик. Потому что было отправлено несколько заказных писем.

Чтобы узнать, сколько было заказных писем, будем простые письма заменять заказными. Отправим вместо 1 простого письма 1 заказное письмо. (Открываем одно заказное письмо перекидывая занавеску на простое письмо. Тогда простое письмо заменяется заказным.)

Учитель. На сколько увеличился расход на отправку писем?

Ученик. Расход увеличился на 30 коп.

Учитель. Как мы это узнали?

Ученик. 60 коп. — 30 коп. = 30 коп.

Учитель. А сколько всего лишних денег уплачено за заказные письма?

Ученик. Всего за заказные письма уплачено 1 р 50 коп. лишних денег.

Значит, можно отправить еще одно заказное письмо вместо простого. (Открываем еще заказное письмо, закрывая одновременно простое письмо.) Расход увеличился еще на 30 коп. и т. д.

Учитель. Сколько раз можно заменить простое письмо заказным?

Ученик. Столько раз, сколько раз 30 коп. содержится в 1 р. 50 коп.

Учитель. Как это узнать?

Ученик. 1 р. 50 коп. : 30 = 5.

Учитель. Сколько же отправлено заказных писем?

Ученик. Заказных писем отправлено 5.

Указываем на таблице 5 заказных писем, закрыв 5 простых писем.

Учитель. Что еще нужно узнать?

Ученик. Сколько отправлено простых писем?

Учитель. Как это узнать?

Ученик. 20 пис. — 5 пис. = 15 пис.

Составим теперь план решения.

Что мы узнавали первым действием? и т. д.

1. Сколько стоит отправка 20 простых писем?

2. На сколько больше уплатили за отправку всех писем?

3. На сколько дороже стоит отправка одного заказного письма, чем одного простого?

4. Сколько было заказных писем?

5. Сколько было простых писем?

Если будут затруднения в составлении плана, снова можно дать пояснения, пользуясь таблицей.

После составления плана проводится решение задачи с записью на доске и в тетрадях с объяснением каждого действия.

Приведенные иллюстрации задач на предположение объясняют момент замены, который приводит к делению по содержанию (вопрос 4; см. план задачи № 405) и является наиболее трудным моментом в решении задач на предположение.

В статье показано, как можно применить иллюстрацию к решению задач. Подобно приведенным задачам можно иллюстрировать целый ряд задач, затрудняющих детей. Но нужно помнить, что применение наглядных пособий не есть самоцель, что наглядные пособия есть только средство научить детей правильно воспринимать условие задачи, т. е. за словами текста видеть все те реальные соотношения, о которых говорит задача, и на основе ясного понимания этих реальных соотношений наметить правильный путь разрешения данного вопроса.

Указанные способы иллюстрации решения задач не единственные: можно решать задачи, пользуясь непосредственно реальными предметами, можно показанные иллюстрации заменить условными чертежами.

Вид наглядных пособий зависит как от степени развития детей, так и от условий решаемой задачи.

В I и II классах можно больше работать с предметами. Например, во II классе решение

задачи на неравное деление можно провести так:

Задача. «Мама купила 25 цветных карандашей и подарила их своим двум детям, причем старшему мальчику она подарила на 5 карандашей больше, чем девочке. Сколько карандашей получил каждый из детей?»

Для объяснения берем 25 карандашей и вызываем к столу мальчика и девочку.

Повторяем задачу и доводим до сознания детей, что 25 карандашей нужно разделить на две неравные части, так как мальчик получил на 5 карандашей больше.

Учитель. Умеем ли мы делить на неравные части?

Ученик. Нет, не умеем.

Учитель. Значит, чтобы разделить карандаши, сначала сделаем так, чтобы у детей было карандашей поровну. Как это сделать?

Ученик. Нужно у мальчика пока взять 5 карандашей. Возьмем их и отложим в сторону. (Откладываем 5 карандашей.)

Учитель. Сколько карандашей тогда останется?

Ученик. Останется 20 карандашей.

Учитель. Как мы это узнали?

Ученик. 25 карандаш.— 5 карандаш. = 20 карандаш.

Учитель. Как нужно теперь разделить эти карандаши?

Ученик. Их нужно разделить на 2 равные части.

Учитель. Сколько получится?

Ученик. 20 карандаш. : 2 = 10 карандаш.

Раздаем по 10 карандашей мальчику и девочке.

Учитель. Кто же получил 10 карандашей?

Ученик. 10 карандашей получила девочка.

Учитель. Сколько же получил мальчик?

Ученик. 10 карандаш. + 5 карандаш. = 15 карандаш. (Отдаем мальчику отложенные карандаши.)

Учитель. Повторим, что же мы узнали 1 действием?

Ученик. Сколько было бы карандашей, если детям дать поровну?

Учитель. Как мы это узнали?

Ученик. 25 карандаш.— 5 карандаш. = 20 карандаш.

Учитель. Что узнали вторым действием?

Ученик. Сколько карандашей подарили девочке?

20 карандаш. : 2 = 10 карандаш.

Учитель. Что мы узнали далее?

Ученик. Сколько карандашей подарили мальчику?

10 карандаш. + 5 карандаш. = 15 карандаш.

Далее записываем решение задачи на доске и в тетрадах.

В конце года в III классе и в IV классе можно приучать детей иллюстрировать решение задач условными чертежами.

После работы с чертежами естественно перейти к отвлеченным рассуждениям и к решению задач без наглядных пособий.

Таким образом, мы проходим следующие этапы перехода от конкретного к отвлеченному:

1. Работа с предметами.
2. Работа с картинкой.
3. Работа с условными графическими пособиями.
4. Работа без наглядных пособий. Отвлеченные рассуждения.

Нет надобности обязательно иллюстрировать каждую задачу. С I класса нужно приучать детей решать задачи и без наглядных пособий, выбирая для этого задачи, посильные детям. Но если учитель замечает, что в понимании задачи вкралась неясность, что дети решают задачу недостаточно сознательно, лучше перейти к наглядному пособию, чем оставить эти неясности, которые в дальнейшем ведут к механическому решению задачи по данному шаблону.

ПРОХОЖДЕНИЕ ПРОСТЕЙШИХ ДРОБЕЙ В III КЛАССЕ

Н. С. Тютюнн

ПРИ прохождении арифметики в I—III классах учащиеся еще не сталкивались с дробными величинами, точно так же мало сталкивались они с ними и в жизни; математические представления и понятия о дробных числах у них отсутствуют.

Если проходить курс дробей, не прибегая или мало прибегая к наглядности, то образование математических представлений о дробях будет идти у учащихся медленно и неосуществлено.

Иногда учителя жалуются, что учащиеся, несмотря на все объяснения, плохо понимают дроби, совершают действия с ними механически.

В этом виноват сам учитель, который недостаточно наглядно проходил с учащимися курс дробей. Без широкого применения наглядных пособий, ограничиваясь только словесным объяснением и кое-какими иллюстрациями, курса дробей проходить нельзя.

Но наглядность бывает разная. Может быть наглядность пассивно-созерцательная, когда учитель только объясняет учащимся, что такое доли единицы, пользуясь, например, шведскими счетами, а ученики слушают, отвечая на вопросы учителя.

Такая наглядность пользы принесет мало.

При прохождении курса дробей нужна активная наглядность, при которой каждый учащийся оперирует с наглядными пособиями. Только такая наглядность может дать хорошие результаты.

При прохождении курса дробей каждый учащийся должен быть снабжен дидактическим материалом.

В своей многолетней практике при прохождении простейших дробей я пользовался старыми исписанными тетрадами — материалом, имеющимся у каждого учащегося. Как я пользовался этим материалом и как вел

занятия по знакомству с простейшими дробями, излагаю ниже.

Знакомство с $\frac{1}{2}$

Учитель (отрывает и показывает лист от старой тетради). Что я оторвал от тетради?

Ученик. Лист.

Учитель. Оторвите и вы от тетради целый лист.

Учитель отрывает от тетради другой лист, сгибает пополам и разрывает на две равные части.

Учитель. Что я сделал с листом?

Ученик. Лист разделили на две равные части.

Учитель. Сколько получилось половинок?

Ученик. Две половины.

Учитель. Разделите и вы лист на две половины. Сколько получилось половинок?

Ученик. Две половины.

Учитель. Наложите половины на лист. Сколько в листе половинок?

Ученик. В листе две половины.

Учитель. Во сколько раз лист больше половинок?

Ученик. Лист больше половины в два раза.

Учитель. Во сколько раз половина меньше листа?

Ученик. Половина меньше листа в два раза.

Учитель. Сколько половинок в 2-х листах?

Ученик. Четыре половины.

Учитель. Как вы это сосчитали?

Ученик. В одном листе две половины, а в двух в 2 раза больше: $2 \times 2 = 4$.

Учитель предлагает ряд вопросов: сколько половинок в 5 листах? в 7 листах? в 11 листах? в $3\frac{1}{2}$ листах? в $8\frac{1}{2}$ листах? и т. д.

Учитель. Сколько половинок в полутора листах?

Возможно, что некоторые ученики не имеют ясного представления о полутора единицах и затрудняются ответить.

Тогда учитель берет $1\frac{1}{2}$ листа и говорит, что лист с половиной называется полтора листа.

Учитель. Сколько целых листов в 4 половинах?

Ученик. В 4 половинах 2 листа.

Учитель. Как вы это сосчитали?

Ученик. В одном листе две половины. Сколько раз содержится в 4 половинах по 2 половины, столько и будет целых листов.

Учитель предлагает ряд вопросов: сколько целых листов в 8 половинах? в 14 половинах? в 17 половинах? в 21 половине?

Знакомство с $\frac{1}{4}$

Учитель берет лист из старой тетради и делит его на четыре равные части.

Учитель. Что я сделал с листом?

Ученик. Лист разделили на четыре равные части.

Учитель. Возьмите лист и разделите его на четыре равные части. Сколько в листе четвертей?

Ученик. В листе четыре четверти.

Учитель. Во сколько раз лист больше четверти? Во сколько раз четверть меньше листа?

Затем учитель берет в руку одну четверть листа и спрашивает: «Что я взял? Какую часть листа?»

Ученик. Одну четверть листа.

Учитель. Возьмите все одну четверть листа. Теперь возьмите две четверти. Возьмите три четверти. Возьмите четыре четверти. Что составляют четыре четверти?

Ученик. Четыре четверти составляют целый лист.

Затем учитель предлагает ряд вопросов на раздробление целых чисел в четвертые доли и превращение четвертых долей в целые числа.

Учитель. Сколько четвертей в 2 листах, в 7 листах? 11?, 17? 37 листах?

Сколько четвертей в $3\frac{1}{2}$, $7\frac{1}{2}$, $15\frac{1}{2}$, $19\frac{1}{2}$ листах?

Учитель. Как вы это сосчитали?

Ученик. В одном листе 4 четверти, а в 17 в 17 раз больше.

Учитель. Сколько листов составят 8 четвертей? 12 четвертей? 28 четвертей? 32 четверти? 96 четвертей?

Сколько листов составят 5 четвертей? 9 четвертей? 15 четвертей? 18 четвертей? 21 четверть? 37 четвертей? 51 четверть?

Учитель. Как вы это сосчитали?

Ответ ученика должен быть таков: «В одном листе 4 четверти. Сколько раз содержится в 28 четвертях по 4 четверти, столько будет и листов. $28 : 4 = 7$ ».

Далее учитель переходит к сравнению $\frac{1}{4}$ с $\frac{1}{2}$.

Учитель. Возьмите половину листа и накладывайте на нее четверти. Сколько четвертей в половине?

Сколько четвертей в 3 половинах? В 6 половинах? В 9 половинах?

Сколько половинок в 8 четвертях? В 10 четвертях? В 16 четвертях? В 32 четвертях?

Знакомство с $\frac{1}{8}$

Учитель ведет урок так же, как и предыдущие, с той только разницей, что сравнивает восьмые доли не только с половиной, но и с четвертью.

Знакомство с $\frac{1}{5}$ и $\frac{1}{10}$

Знакомя учащихся с $\frac{1}{5}$ и $\frac{1}{10}$, учитель сравнивает десятые доли не только с пятыми, но и с половиной.

При таком прохождении простейших дробей при помощи наглядных пособий у учащихся образуются реальные представления о дробях как об одной или нескольких частях единицы.

Дальнейшая задача будет состоять в том, чтобы углубить и расширить полученные знания.

Знакомство с изображением дробей

Знакомство с изображением дробей проводится следующим образом. Учитель берет лист бумаги от старой тетради, показывает учащимся и спрашивает:

— Сколько я взял листов?

Ученик. Один лист.

Учитель пишет на классной доске единицу.

Затем учитель делит лист на две части и спрашивает:

— Что я сделал с листом?

Ученик. Лист разделили на две части. Учитель проводит под единицей черту и объясняет, что черта есть знак деления.

Учитель. На сколько частей мы разделили лист?

Ученик. На две части.

Учитель. Как же нам написать, что мы лист разделили на две части?

Ученик. Надо под чертой поставить цифру 2.

Учитель. Как прочитать полученную дробь?

Ученик. Одна вторая, или половина.

Затем учитель вызывает к доске учащихся и предлагает написать дроби: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{8}$.

Вызванный ученик пишет на доске, а остальные учащиеся у себя в тетрадях, при этом учащиеся объясняют, почему именно так изображается та или иная дробь.

Учитель берет лист, делит его на четыре части, берет три четверти листа и спрашивает:

— Что я взял?

Ученик. Три четверти.

Учитель. На сколько частей мы разделили лист и сколько таких частей взяли?

Ученик. Мы лист разделили на четыре части и взяли три четвертых.

Учитель. Как записать, что мы лист разделили на четыре части?

Ученик. Надо написать черту и под чертой поставить цифру 4.

Учитель. Как записать, что мы взяли $\frac{3}{4}$?

Ученик. Надо над чертой поставить цифру 3.

Учитель. Как получилась дробь $\frac{3}{4}$?

Ученик. Единицу разделили на 8 частей и таких частей взяли 3.

Учитель. Как написать дробь $\frac{3}{8}$?

Ученики отвечают.

Затем учитель вызывает к доске учеников и предлагает написать дроби: $\frac{5}{8}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{7}{10}$, $\frac{9}{10}$, $\frac{4}{5}$ и т. д.

У учащихся в тетрадях получается записанным целый ряд дробей. Чтобы поупражнять учащихся, учитель предлагает ученикам снова прочитать записанное. Ученики читают по вызову учителя. Затем учитель вызывает к доске ученика и предлагает ему написать дробь $\frac{2}{3}$.

Учитель. Сколькими числами изображается дробь?

Ученик. Дробь изображается двумя числами.

Учитель. Что означает число, стоящее под чертой?

Ученик. Число, стоящее под чертой, обозначает, на сколько частей мы разделили единицу.

Учитель. Что обозначает число, стоящее над чертой?

Ученик. Число, стоящее над чертой, обозначает, сколько таких долей единицы взято.

Учитель сообщает, что число, стоящее под чертой и обозначающее, на сколько частей мы разделили единицу, называется знаменателем.

Учащиеся повторяют это определение. Затем учитель дает определение числителя.

Раздробление и превращение дробей

На этой ступени дроби рассматриваются как именованные числа и при сложении и вычитании дробей учитель не пользуется термином: «приведем дроби к одному знаменателю»; например, при сложении $\frac{1}{4} + \frac{1}{8}$ ученик говорит: «Раздробим одну четверть в восемь долей».

Учитель решает сначала с учащимися ряд примеров на раздробление и превращение дробей, а затем переходит к сложению и вычитанию. Для поддержания внимания класса вызванный ученик не самостоятельно решает примеры, а записывает только то, что говорят ученики, спрошенные учителем. Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями не представит для учащихся никаких трудностей.

При сложении и вычитании дробей с разными знаменателями в случае затруднений учитель прибегает к наглядным пособиям, т. е. к полоскам бумаги, имеющимся у каждого ученика.

Решение задач на отыскание одной и нескольких долей числа

При решении задач на отыскание одной и нескольких долей числа можно пользоваться материалом стабильного учебника, но с учетом методического правила: «Начинай с легкого, а затем переходи к более трудному», так как задачи в стабильном учебнике подобраны не по степени трудности. Первая задача стабильного учебника № 784 на отыскание долей единицы требует отыскать $\frac{3}{4}$ от 24. Вначале нужно прорешать несколько задач на отыскание одной доли целого часа: «Сколько минут в $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ часа?» «Сколько копеек в $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ рубля?»

При решении задач необходимо задавать три вопроса: Что узнать? Как узнать? Почему нужно произвести данное действие?

Ответ на последний вопрос, например, при решении задачи: «Сколько минут в $\frac{1}{2}$ часа?», учащиеся должны формулировать следующим образом: «В часе 60 минут, а в $\frac{1}{2}$ в два раза меньше. $60 : 2 = 30$ ».

Только после того как учащиеся хорошо усвоят отыскание одной доли от целого числа, следует переходить к отысканию нескольких долей.

В случае затруднений следует прибегать к наглядным пособиям, т. е. к тем же полоскам бумаги.

Поупражняв учащихся в решении примеров на отыскание нескольких долей на отвлеченных числах, учитель переходит к решению задач из стабильного учебника, выбирая из них сначала наиболее легкие, а потом переходя к более трудным.

Так как прохождение простейших дробей по указанному методу базируется на широком применении наглядности, то учитель, ведя урок, должен обращать внимание на более слабых учеников, которых нужно чаще спрашивать.

О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

М. Б. Темкин

преподаватель педагогического училища
в Ростове-на-Дону

ПРЕПОДАВАТЕЛЮ истории гораздо труднее, чем преподавателю естествознания, вызвать у учащихся верные представления и понятия об изучаемых предметах и явлениях. Преподаватель естествознания знакомит детей с самими предметами, о которых говорит, производит опыты и дает то же делать и детям, отчего словесные представления у детей являются тесно связанными с предметными.

Историку же приходится говорить о том, чего дети не могли видеть, приходится вызывать образы при помощи одних только слов.

Французский историк профессор Сеньобос пишет, что трудно при таких обстоятельствах достигать удовлетворительных результатов даже со взрослыми, так как приходится изучать «факты, которые мы не видели, описанные в выражениях, не позволяющих нам представить их себе точно».

Тем более это касается детей: у них еще так мало образов, так мало полученного путем наблюдения материала, что слово преподавателя может просто не вызвать никакого образа.

На учащихся III класса уже с первых уроков истории, как из рога изобилия, начинают сыпаться слова и выражения, которые они могут только запомнить, но не понять, если учитель не сумеет их сделать максимально наглядными, конкретными.

Уже на первом уроке в теме: «Наша родина» учащийся встречается с такими выражениями: «СССР — страна социализма», «В СССР нет эксплуатации человека человеком», «Из отсталой страны наша родина стала самой передовой и могучей», «Под руководством коммунистической партии мы создали рабоче-крестьянскую власть, мы построили социализм» («Краткий курс истории СССР» под редакцией проф. А. В. Шестакова, стр. 3—4).

Во второй теме «Как люди жили в далеком прошлом» учащийся встречается с такими словами и выражениями: «раскопки», «первобытные люди», «мамонты», «пещеры», «Все были равны в своей тяжелой трудовой жизни» и др.

Повторяю, учащийся может только запомнить такие слова и выражения, совершенно не отдавая себе отчета, что скрывается за этими словами. Тогда словесное представление, являющееся лишь оболочкой, формой, остается без содержания.

Отсюда вывод: для того чтобы установить тесную связь словесного представления с наглядным, необходимо создать предметные представления при помощи самих вещей, картин и экскурсий.

Так, когда речь идет о материальном быте прошлого, желательно, чтобы дети сами посмотрели на вещественные памятники, даже, если возможно, подержали, потрогали их, сами сделали их копию. Тогда от предмета у

них получились бы не только зрительные, но и осязательные ощущения.

Посмотрев и потрогав топор, нож каменного века, клык мамонта, свиток пергамента, древнюю книгу, сделал модель какого-нибудь кургана, срисовав какую-нибудь картинку исторического содержания, дети получают действительно яркие предметные представления, с которыми у них будут связаны надолго и представления словесные.

Но наглядное обучение важно не только как средство, помогающее установить тесную связь между словесным представлением и предметным, — наглядное обучение важно еще и в другом отношении: оно способствует развитию дара слова.

В своей замечательной статье «О первоначальном преподавании русского языка» один из крупнейших русских педагогов К. Д. Ушинский пишет, что одной из важных целей обучения детей отечественному языку является развитие дара слова. Дар слова развивается путем упражнений. Упражнения должны быть самостоятельными. «Но как же достигнуть этой самостоятельности при упражнениях дара слова?» — спрашивает К. Д. Ушинский.

«Мне кажется, что лучше, и, может быть, единственное средство для этого есть наглядность того предмета, о котором учащийся говорит или пишет. Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собой, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если она неполна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, систему, если она расположена нелогически».

Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти, и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово». И дальше:

«Такой предмет (т. е. предмет, стоящий перед глазами ребенка.— М. Т.) сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразу из уст учителя или со страницы книги». (К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч., т. II, изд. Учпедгиза 1939 г., стр. 5—7).

Размеры журнальной статьи не дают возможности осветить вопрос о наглядности в преподавании истории во всей его полноте. В данной статье я коснусь лишь некоторых приемов применения наглядности, опираясь на материал проводимой нашим педучилищем педагогической практики по методике истории.

Работа с картой на уроке истории

При проведении работы с картой на уроках истории я руководствуюсь прежде всего следующими положениями:

1. Ни один упоминаемый в рассказе учителя географический пункт не должен остаться непоказанным на карте (исторической или географической).

2. Сам показ должен быть ярким. Во-первых, сама карта должна быть красочна и привлекать внимание детей. Она должна по внешнему своему виду приближаться к иллюстрации. Такие карты имеются, например: «Киевское государство» (красочно показан Великий водный путь «из варяг в греки», походы Святослава), «Русские княжества XII в.», «Золотая орда» и др. Во-вторых, работа с картой должна сопровождаться живым конкретным беседой и показом (где это возможно) иллюстрации, дополняющей представление об указанном на карте географическом пункте. Беседа и дополнительные иллюстрации нужны, во-первых, для того, чтобы показ по карте стал еще нагляднее, а во-вторых, для проведения воспитательной работы. Наглядность также должна служить воспитательным задачам школы.

Иллюстрирую сказанное конкретным примером.

В III классе я дал урок на тему «Москва и первые московские князья».

Под моим руководством учащиеся Ростовского педагогического училища дали пробные уроки на темы: «Расширение Московского государства при Иване III и конец татаро-монгольского ига», «Иван IV и разгром поволжских татар», «Расправа с боярами и войны Ивана IV».

На всех этих уроках надо было показать постепенный рост Москвы, Московского княжества и, впоследствии, Московского государства.

По первой части темы «Москва» свой рассказ я начал с показа на административной карте СССР города Москвы:

— Вот, дети, город Москва, присмотритесь к тому месту, которое я показываю. Кто не видит?

Поднимаются 3—4 руки.

— Подойди, Миша, к карте, возьми указку и покажи Москву: стань так (бок), чтобы все видели, что ты показываешь.

После этого вызываю к карте тех учащихся, которые раньше не видели на карте города Москвы. Предлагаю им теперь показать на карте Москву.

Затем предлагаю детям открыть учебник на стр. 42 и найти на карте «Рост Российского государства в XIV—XV вв.» город Москву.

Учащиеся отыскивают на карте город Москву.

«Вы все видите, что Москва обозначена на стеной карте большим кружком и крупными буквами. Около слова «Москва» красуется пятиконечная звезда.

Теперь Москва очень, очень большой город. Москва — столица (главный город) нашей счастливой, любимой родины.

В Москве очень много фабрик, заводов, прекрасных дворцов, парков культуры и отдыха, имеется лучший в мире метрополитен (показываю детям в Большой Советской энциклопедии (т. 39, лист 208 и 212) Метрополитен им. т. Кагановича).

В Москве работает вождь народов СССР и трудящихся всего мира, лучший друг детей, великий Иосиф Виссарионович Сталин. Но Москва выросла не сразу. Впервые упоминается о ней в старых книгах в 1147 г.

Тогда она была маленьким поселком. Посмотрите, как она тогда была обозначена на карте (вешаю на стену историческую карту). Она обозначена маленьким кружочком и маленькими буквами.

Откройте ваш учебник на стр. 28. Посмотрите, какой вид имела Москва в XII в. — она напоминала деревню.

В 1156 г. князь Юрий Долгорукий (сын Владимира Мономаха) построил в Москве Кремль. Кремлем называлась укрепленная стенами и башнями центральная часть русского города. В Кремле жил князь. Посмотрите, какой вид имел Кремль (показываю иллюстрацию «Кремль»).

К XIV в. Москва стала столицей (главным городом) небольшого княжества. Невелико было вначале это княжество. Так же малы были и владения других князей.

Показываю на карте Московское княжество в 1300 г., до Ивана Калиты.

Предлагаю детям найти Московское княжество в 1300 г. на карте в учебнике (стр. 42). (На карте оно обозначено небольшой красной полоской.)

Князья жили недружно. Часто между ними происходили споры и ссоры. Немудрено, что татарам так легко удалось завоевать все эти мелкие княжества.

Однако Московское княжество скоро стало усиливаться и возвышаться над другими.

Почему оно стало возвышаться над другими княжествами? Москва находилась в центре русских княжеств. Это помогало московским князьям объединить вокруг нее другие княжества.

(Показываю на стеной карте Московское княжество. Показываю окружающие его княжества: Тверское, Рязанское, Смоленское, Черниговское, Новгородское. Предлагаю двум-трем учащимся подойти к стеной карте и показать классу, что Москва находилась в центре русских княжеств. Продолжаю рассказ.) Москва была окружена лесами. Это облегчало ей борьбу с врагами и особенно с татарами. Много людей бежало сюда от татар из других княжеств. Это тоже помогало росту Москвы.

Московское княжество было богаче других людьми и деньгами. Тут было выгодно торговать. Москва была расположена на удобных речных путях. Товары сюда возили по рекам Москве, Оке, Волге.

(Показываю эти реки на карте. Вызываю двух-трех учеников, которые тоже показывают эти реки на карте.)

Богатели московские купцы, богател и московский князь. Он и сам вел торговлю и с других купцов имел доход, брал пошлину с их товаров.

К богатым князьям московским охотнее шли на службу военные люди, бояре (показываю иллюстрацию: «Боярин-воевода»).

Усилившись и разбогатев, московские князья старались об увеличении своего удела. Разными путями приобретали они земли: отбирали силой у одних князей, покупали за

деньги у других. Денег у московских князей было много. Особенно усилилась Москва при князе Иване, которого прозвали Калитой (денежный мешок). Хан Золотой орды любил его, потому что Калита лыстил хану и давал ему большие подарки.

Калита получил от хана право собирать для татар дань со всех русских земель. Часть этих денег Калита оставлял себе.

На собранные деньги Иван Калита покупал новые города и села. Хан сделал Калиту старшим над другими русскими князьями, объявил его «великим» князем.

В начале княжения у Калиты было всего 4 города; своим же детям он оставил 97 сел и городов. Так всяческими путями сбирал Калита русские княжества в одно государство вокруг Москвы. Потомки Калиты были такие же «сборители».

При изучении темы: «Расширение Московского государства при Иване III и конец татаро-монгольского ига» я прибегаю к новому приему в работе с картой.

«Иван III присоединил к Московскому княжеству Новгород с его огромными владениями, Тверское княжество и часть Рязанского княжества. Так было создано большое национальное государство».

Надо было показать это большое государство. Я к уроку заранее заготовил необходимое количество цветных флажков на булавках (для показа городов) и цветной тесьмы (для показа путей, границ и т. п.).

Города: Москву, Новгород, Тверь и др. я обозначил цветными флажками. Границы обширного Московского государства обвел цветной тесьмой.

При изучении темы «Иван IV и разгром поволжских татар» я на карте наглядно показал расширение русского государства. Тесьма одного цвета показывала границы Московского государства при Иване III, а завоеванные Иваном IV земли были показаны тесьмой другого цвета.

Карту дополнили иллюстрации: «Ратники XVI—XVII вв.» и «Боярин-воевода». Учащиеся получили наглядное представление об одной из основных сил (войско), при помощи которой расширялось московское государство.

Цветными флажками и тесьмой надо вообще чаще пользоваться. Они делают карту более яркой, наглядной.

Когда я провожу, например, урок на тему: «Монголы-завоеватели и татаро-монгольское иго», то, рассказывая о зарождении и объединении монгольского государства, я тесьмой показываю границы этого государства.

Начинаются походы монгольских ханов и завоевания ими Средней Азии, поход через Кавказ, поход 1240 г. Рассказывая об этих походах, я тесьму разных цветов накалываю на карту.

Говорю о том, что татары организовали на Волге свое царство — «Золотую Орду», и границы ее показываю цветной тесьмой, город Сарай обозначаю цветным флажком. Перед учащимися, таким образом, висит карта, на которой ярко выделяются все нужные пункты, границы, пути.

Надо отметить, что преподавателю часто приходится пользоваться не исторической картой, а географической. В таком случае лучше, использовать физическую

карту, на которой не нанесены границы современных государств.

В IV классе при изучении тем: «Войны Петра I и народные восстания», «Крестьянская война под руководством Пугачева», «Захваты новых земель и порабощение народов Екатериной II», «Война 1812 г.», «Завоевание Кавказа», «Войны Александра II» и др. мы пользуемся исторической и географической картой, применяя те же самые приемы.

Живой исторический словарь

Наглядности обучения в значительной степени способствует часто применяемый мной «живой» исторический словарь.

В начале статьи я уже говорил о том, что учащиеся на уроках истории встречаются с такими словами и выражениями, которые они могут понять только в том случае, если учитель сумеет их сделать максимально наглядными, конкретными.

Например, в третьей теме: «От рода к государству» мне надо было детям объяснить слова: «род», «племя», «старейшина», «вождь», «князь», «царь», «хан», «дружины», «государство».

Я приготовил карточки с соответствующими названиями: «род», «племя» и т. д.

По мере того как в рассказе встречалось то или иное слово, я вешал нужную мне карточку на классную доску.

Такими карточками учителя часто пользуются, но многие из них думают, что можно ограничиться показом карточки и... наглядность обеспечена.

Это, конечно, неверно. Карточка, даже с красиво и отчетливо написанным словом, дает только словесное представление. Наглядности тут мало. Я обычно показ такой карточки сопровождаю живым, доступным объяснением данного слова и иллюстрацией.

Например: надо дать детям наглядное представление о том, что такое «род». Обращаясь к классу, я предлагаю такой вопрос:

— У кого из вас, дети, в нашем городе много родственников?

Оказывается, что «у Миши Иванова много родственников в городе».

— Расскажи нам, Миша, сколько твоих родственников живет в нашем городе. Кто они?

— В нашем городе живет мой старший брат с семьей, сестра и дядя.

— Все они вместе с вами живут в одном доме?

— Нет. Старший брат живет отдельно. Сестра тоже живет отдельно, на улице Горького. А дядя с тетей живут на Ворошиловском проспекте.

— Вот видите, дети, родственники Миши живут отдельными семьями. Старший брат женился и стал жить на своей квартире. Сестра вышла замуж и тоже живет на отдельной квартире. Своей семьей живет и дядя его. А в древние времена было не так. Женился сын — он оставался жить при отце. Выходила замуж дочь — она тоже с мужем оставалась жить в доме отца. Все, все родственники жили вместе. Вот такая разросшаяся, «разродившаяся» большая семья и называлась родом.

Затем я вышиваю картину: «Люди большого дома — проказы».

— Смотрите, дети, на картину. Люди здесь нарисованы отдельными группами. Сколько таких групп изображено на картине?

— 4 группы.

— Правильно! Каждая такая группа изображает род.

Думаю, что после этого у детей останется наглядное представление о том, что такое род. Они увидели на картине род.

Для того чтобы детям понятно было, что заставляло родственников держаться друг друга, жить «родом», на охоту ходить вместе и т. п., я показываю им рисунки: «Мамонт» и «Охота на мамонта». По отдельным репликам, восклицаниям детей («Ох, какой страшный», «Одному человеку никак с ним не справиться!») видно было, что они прекрасно поняли, почему надо было «охотиться на мамонта сообща».

Ясно, что преподаватель должен провести соответствующую краткую беседу по картинке.

Слово «племя» было еще легче объяснить.

В учебнике сказано: «Несколько соседних родов составляли племя. В племени бывало несколько тысяч человек».

Это сказано в доступной для детей форме. Но чтобы дать еще более наглядное представление о том, что такое «племя», я опять показываю картину «Люди большого дома — ирезьбы» и говорю: «На картине, дети, изображено общее собрание племени».

Дополнительно пользуясь классной доской. Пишу: «Род + род + род = племя»¹.

Для того чтобы дать более наглядное представление о дружине, я под карточкой со словом «дружина» помещаю иллюстрацию «Князь с дружиной». Можно использовать рисунки: «Князь Олег» и «Князь с дружиной», помещенные на стр. 13 и 16 учебника.

Так поставленная работа с «живым» историческим словариком, несомненно, помогает делать преподавание истории в начальной школе более наглядным и конкретным.

Живое, яркое слово учителя в рассказе на уроке истории — та же наглядность

Для начальной школы пока еще нет книг для чтения по истории СССР, нет исторических хрестоматий, в которых были бы помещены отрывки из художественных произведений. Учебник под редакцией проф. Шестакова имеет ряд достоинств, о которых уже говорилось в педагогической прессе (марксистское освещение материала, хронологическая последовательность в изложении фактов и др.), но он в ряде мест труден для понимания детей III—IV классов.

Старые дореволюционные учебники по истории по своему содержанию, конечно, совершенно неприемлемы для советской школы. Но изложение материала в некоторых из этих учебников подано неплохо. В этом отношении заслуживает внимания наших преподавателей начальной школы «Книга по русской истории для начальных школ и первых классов средних учебных заведений», составленная группой прогрессивных истори-

ков дореволюционного времени (К. О. Вейхельт, М. Н. Коваленский, В. А. Петрушевский и В. Я. Уланов).

Отмечу, кстати, что книга эта в дореволюционной школе была пасынком. Она не только не была «допущена» и «одобрена», но специальным распоряжением изъята из употребления в школах.

Как подается в этом учебнике материал?

Возьмем, например, рассказ о кровной мести.

Обычно учителя в школе об этом рассказывают так:

«Каждый род защищал своих. Если чужой убивал человека, то родственники мстили за убитого».

Такое изложение не производит никакого впечатления на детей.

Дети не получают никакого представления о кровной мести. А вот в учебнике Вейхельта, Коваленского и др. на эту тему дается следующий рассказ.

«Месть»

Однажды жители поселка стали гнать на охоте стадо диких коз. Только выгнали стадо на полянку, как вдруг из-за деревьев зашвистали в воздухе стрелы и полетели копыя. Главные стадо сначала подумали, что это стреляют из засады свои, но когда из кустов выбежало несколько человек и стали подбирать добычу, в них узнали соседей из ближнего поселка. Поднялся спор.

«Мы с полудня гоним стадо. Зачем вы переняли?» — кричали загонщики.

«А мы почем знали, — отвечали соседи. — Хотите поделимся — возьмите половину».

Те не уступали, твердили, что вся добыча должна достаться им. Подоспели остальные охотники. Завязалась драка. В драке охотники убили двоих из соседей и отняли добычу. Родственники убитых поклялись отомстить за убийство. Через несколько дней они подожгли поселок.

Погода была сухая и ветреная, и огонь охватил быстро все постройки. К утру вместо изб торчали лишь обгорелые бревна. Грудой лежали тлеющие угли. Валялся всякий хлам. Плачущие дети испуганно жались к матерям. Пропала работа многих дней. Пришлось погорельцам снова потратить много сил, чтобы вновь застроить сгоревший двор. Так отомстили соседи. Такая расправа была в то время в обычае».

В таком рассказе имеется эмоциональная насыщенность, есть интересная для детей фабула, драматизм. Здесь дается яркая картина охоты древних славян, картина драки, мести.

Рассказ образен и потому производит сильное впечатление на детей.

Воспитание любви к нашему славному историческому прошлому является одной из важнейших задач, стоящих перед нашей школой.

В вышеназванном учебнике есть целый ряд рассказов, которые учитель может с этой целью использовать.

Великому русскому полководцу Суворову учебник уделяет три интересно для ребят написанных рассказа.

Привожу для примера один из этих рас-

¹ Надо вообще уметь использовать классную доску как всегда имеющуюся под рукой «гибкое» «наглядное пособие».

К сожалению, на уроках истории классная доска в большинстве случаев стоит или висит в роли «великой молчаливой».

«Суворов в Италии»

В Италии Суворов воевал так же удачно, как и всюду. Он брал у французов крепость за крепостью, три раза разбил французов и в полтора месяца очистил от них всю Северную Италию.

Случилось один раз, что французы начали одолевать, и русские войска отступали. Суворов следил за битвой, лежа у дороги и прислонившись к большому камню.

Была страшная жара. Суворов был в одной рубахе. Как был в одной рубахе, вскочил он на коня и бросился за отступавшими.

«Заманивай, ребята, заманивай врага, шибче, бегом!» — кричал он им, как будто они заманивали врага, а не отступали.

«Молодцы, ребята, спасибо, что догадались». Потом вдруг остановил их и закричал: «Теперь пора назад, ребята, и хорошенько их!» Солдаты бросились в штыки и одолели.

Так воевал в Италии Суворов.

Своими русскими солдатами он был доволен, называл их «чудо-богатырями». Слава самого Суворова гремела по всей Европе. Во всех городах Италии его встречали с почестями, устраивали празднества.

Таким языком, живым и образным, написан весь учебник. Таким языком должен рассказывать учитель.

Большой фактический материал, изложенный в наглядной и живой форме, найдет учи-

тель в книге С. Князькова «Из прошлого русской земли» (изд. Сытина, М., 1907).

В книге имеется очень много ярких иллюстраций.

Образцы живого, наглядного изложения исторического материала учитель начальной школы найдет в книгах: «Века и труд людей» Е. Звягинцева и А. Бернашевского и «Вчера и завтра» М. Коваленского. Книги эти вышли после Октябрьской революции. В целом они, конечно, устарели, но отдельные рассказы можно использовать.

К сожалению, в нашей учебной и научно-популярной исторической литературе имеется очень мало книг для чтения, изложенных в доступной для детей III—IV классов форме, освещающих Великую Октябрьскую революцию и послеоктябрьский период. Героика наших дней очень слабо освещена в нашей «Школьной библиотеке».

Но яркий фактический материал на исторические темы учитель найдет в наших журналах и газетах.

Надо кропотливо подбирать интересные факты и соответствующим образом обрабатывать материал, приспособляя его к возрастным особенностям детей.

Удачно комбинируя показ карты и иллюстраций, оживляя этот показ живым словом, — учитель внесет необходимую наглядность в преподавание истории.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ И ДЕМОНСТРАЦИЙ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

М. Медведева

(По материалам педагогической практики Иркутского педагогического училища)

НА третьем съезде комсомола в 1920 г. В. И. Ленин говорил о школе: «...наша школа должна давать молодежи основы знания, давать умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей». Эти задачи советская школа разрешает через всю систему образования и воспитания и главным образом через учебные предметы, преподаваемые в школе. Среди последних естествознание занимает одно из основных мест. Естественные науки тесно связаны с нашим хозяйством. Единство социалистического хозяйства и науки ярко демонстрируется на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке. ВСХВ показала, как свободный социалистический труд и свободная наука побеждают природу, изменяют ее и ставят на службу человеку.

Значение естествознания не исчерпывается чисто практическими целями, — оно играет огромную роль в развитии диалектико-материалистического мировоззрения.

Задачи, стоящие перед естествознанием в начальной школе, четко сформулированы в объяснительной записке к программе:

«Обогатить сознание детей конкретными представлениями о природе», показать связи и закономерности в развитии природы, воспитать любовь к природе, развить наблюдательность и умение наблюдать, воспитать интерес к естествознанию».

питать воинствующих безбожников, воспитать любовь и чувство гордости за свою родину, «показывать яркую картину овладения стихийными силами природы», и развить интерес, научить наблюдательности.

Как осуществляет начальная школа задачи, стоящие перед школьным естествознанием? Надо сказать прямо — осуществляет неудовлетворительно.

Лишь в очень редких школах есть живые уголки.

В немногих классах есть комнатные растения, но и они имеют заброшенный вид и часто не используются для учебно-воспитательных целей.

В III классе на уроке естествознания маленькая девочка очень бойко рассказывала домашний урок о добыче и использовании торфа. Во время ответа я следила за ее очень быстрым изложением. Она совсем не останавливалась на точках и также без остановок закончила: «рисунок тринадцать».

Я была несколько озадачена таким концом и отнесла его за счет сильной памяти ученицы. Однако дело оказалось не только в памяти, а в системе работы по этому предмету. Дети заучивают материал по учебнику, не понимая его смысла. В статье говорится в статье.

Особенно жалко бывает детей, когда они, напрягая все силы своей памяти, стараются передать содержание и описание опыта, которого они не видели и выучили только по учебнику. Я не хочу сказать, что во всех школах естествознание изучается формально, но сделаю не большую ошибку, если допущу, что в очень многих школах нашей Иркутской области естествознание изучается именно так, формально.

В чем причина неудовлетворительной постановки преподавания естествознания в начальной школе?

Многие считают естествознание одним из легких предметов, уделяют много внимания только русскому языку и математике и недостаточно занимаются вопросом, как лучше поставить преподавание естествознания.

В силу такого отношения в школах отсутствуют наглядные пособия, нет самых необходимых приборов для демонстрации опытов, принадлежностей для лабораторных работ. Школы мало занимаются вопросами оборудования уроков по естествознанию, наглядными пособиями. Естествознание преподается «словесно», дети мало интересуются этим предметом. Такое преподавание дает ничтожные результаты. Между тем, не так уже трудно добиться, чтобы дети заинтересовались естествознанием, сознательно, вдумчиво учили уроки, воспитывались в материалистическом духе. Все это достигается предметностью и наглядностью преподавания. Исключительное значение приобретают лабораторные уроки и уроки-демонстрации. Именно эти уроки воспитывают у ребят интерес к естествознанию; они развивают наблюдательность, укрепляют дисциплину, вызывают яркие эмоциональные переживания и создают основы диалектико-материалистического мировоззрения.

Учащиеся-практиканты Иркутского педагогического училища стараются оборудовать уроки наглядными пособиями, проводить лабораторные работы и демонстрации.

И нужно отметить, что их начинания получают должную оценку со стороны ребят и имеют хорошие результаты.

Это видно из того радушного приема, который оказывают школьники практикантам.

Когда учащиеся четвертых классов школы № 88 узнали о том, что и в нынешнем году у них будут заниматься практиканты, то решили, что им надо одеть чистенькие рубашки и встречали вопросами: «Опять опыты нам будете показывать?» Учительница школы № 40 передала мне такой разговор с ребятами своего IV класса: «Вам, наверное, некогда рисовать картины и делать опыты, и потому вы нам меньше показываете, чем практиканты».

Интересно отметить, что ребята старались лучше готовить уроки, чтобы не задерживать урока плохими ответами и успеть посмотреть то, что принесли практиканты.

Интерес, внимание, активность мысли развиваются в начальной школе при помощи наглядного обучения.

Интересы школьника не отличаются устойчивостью; они бывают различной длительности — от мимолетных до таких, которые становятся делом всей жизни. В школьный период формируются такие качества воли, как целеустремленность в действиях, упорство в достижении поставленной цели, чувство от-

ветственности, самостоятельность и целый ряд других проявлений волевой деятельности школьника.

Практика показала, что очень большое значение в смысле направленности интереса к предмету имеют хорошо поставленные первые уроки. Приведу ряд лабораторных уроков, которые проводились практикантами.

Первый урок по естествознанию в IV классе дается на тему «Разнообразие плодов и семян у различных растений».

Урок дается в тот период осени, который мы называем «золотая осень». Некоторые учителя считают эту тему неопределенной, большой по содержанию и трудной.

Практика показала обратное. Тема эта конкретна и весьма удачна в смысле пробуждения интереса к естествознанию.

Но надо было так строить беседу, чтобы иметь какую-то основу для новых знаний и в то же время, чтобы эта беседа была интересной для ребят. Опыт показал, что содержанием для данной беседы лучше всего брать времена года.

Второй момент в подготовке к уроку состоял в подготовке необходимого материала для лабораторной работы.

Для урока заготовлены были на каждую парту маленькие огурцы, помидоры, плоды сибирской яблони, бобы желтой акации и крупные цветы садового табака, ваза с плодами, букет живых цветов с колосьями пшеницы.

Третий момент подготовки к уроку состоял в том, что надо было продумать форму организации класса для первой лабораторной работы, рассчитать во времени каждую часть урока.

Вводная беседа прошла очень живо. Когда ребята рассказали о зиме, весне и лете и затем перешли к рассказу об осени — в этот момент практикантка вынула из шкафа огромную вазу с разнообразными плодами.

Здесь были зеленые огурцы, красные помидоры, желтый кабачок, кисти рябины, черемухи, румяные яблоки и огромный букет живых цветов с колосьями пшеницы.

Ребята были буквально очарованы живой картиной показанных плодов и дали хороший рассказ об осени.

Далее была организована лабораторная работа. В процессе ее дети с большим вниманием рассматривали один за другим плоды и семена, сравнивали их по форме, окраске, сочности, мясистости, вкусу. Все работы с плодами и семенами ребята производили самостоятельно и сделали верные выводы.

Выводы были такие: 1) растений на земле много и у каждого свои плоды и семена; 2) у одних растений плоды крупные, у других мелкие; 3) форма и окраска разные; 4) есть плоды сочные, мясистые и сухие.

Урок закончился объяснением учителя, как образуется плод. Строение цветка ребята знают из курса III класса. На розданных живых цветах вооруженные ручными лупами, ребята находили части цветка: плодники, тычинки, венчик и чашечку. Стадии развития плода были показаны на ботанической таблице. В чем заключается педагогическая ценность приемов, использованных на данном уроке?

Прежде всего очень ценно эмоциональное возбуждение ребят, вызванное красивой кар-

тиной живых цветов и разнообразными плодами. Эстетическое чувство у ребят этого возраста сильно, и под влиянием таких уроков оно, безусловно, будет развиваться. Воспитать чувство красивого очень важно. Вторая ценная сторона урока заключается в том, что материал усваивается при помощи всех органов чувств — зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса. Обычно то, что осмотрено, опробовано надолго останется в памяти.

Очень важной стороной для первого урока является легкость, доступность изучаемого материала для каждого ученика. Она была достигнута тем, что материал не только показывался детям, но и был дан в руки. Эту сторону необходимо учитывать, так как трудность на первых порах порождает неуверенность в своих силах.

Наконец, урок дал конкретные знания из области ботаники, которые дают известную подготовку для более серьезной работы в V классе.

Обычно большое значение придают степени подготовленности ученика к средней школе по русскому языку, математике и недооценивают подготовленности по естествознанию.

А между тем курс ботаники в V классе дается ребятам довольно трудно, кажется им мало интересным, так как о развитии интереса к этому предмету в начальной школе заботятся недостаточно.

Урок, который провели мои практиканты, конечно, может провести каждый учитель. Достать осенью плоды, цветы можно где угодно, и ссылки на отсутствие оборудования быть не может. Первый урок по естествознанию в IV классе надо начинать с лабораторной работы.

Лабораторные работы способствуют углубленному изучению материала, сосредотачивают внимание, приучают к сознательной дисциплине и т. д. Но каждая из лабораторных работ имеет и свои особенности в зависимости от содержания учебного материала.

На уроке на тему «Состав и строение кости» для лабораторной работы были приготовлены кости рыб, млекопитающих животных, пережженные кости, соляная кислота, спиртовки, пинцеты, бумажные салфетки, трубчатая кость с мозгом и надкостницей.

В отличие от предыдущего урока, этот урок практикант начал с опроса (проверки домашней работы), затем сообщена была тема урока, цель лабораторной работы. Следующая часть урока состояла в рассмотрении кости, определении ее твердости, прочности, в сжигании рыбных косточек и в рассмотрении декальцированных костей. Перед этой работой дети были проинструктированы о том, как обращаться со спиртовками и с кислотой. На основании сделанных наблюдений учащиеся свободно рассказывали о строении и составе кости. Последняя часть урока состояла в обобщении и закреплении новых понятий, полученных детьми на уроке.

Урок этот не требует сложного оборудования; при желании каждый учитель с помощью детей может достать все необходимое.

Также совершенно доступна для каждой начальной школы лабораторная работа на тему «Из чего состоит наша пища». Не буду останавливаться на тех наблюдениях, опытах, которые ставили наши практиканты по этой

теме, так как они просты и достаточно описаны не только в методике, но и в учебнике начальной школы. Часто учителя говорят: «Зачем показывать то, что ребята много раз видели и знают».

Верно, ребята видели крахмал, сахар, масло, куриный белок и т. д., но знания эти, полученные из практики, бессистемны, не осознаны. Другое дело, когда эти же знания получены на уроке в определенной системе и обоснованы наукой. Лабораторная работа о составе пищевых веществ, в отличие от предыдущих, состоит из целого ряда опытов и наблюдений. Учащиеся здесь сами обнаруживают крахмал, жиры, белки, их свойства. Кроме того, такой вид лабораторной работы, состоящей из ряда следующих друг за другом практических занятий, вооружает учащихся посильными для них методами изучения природы.

Лабораторные работы дают ребятам большое удовлетворение. В III классе в статье «Как из семени развивается растение» упоминается о зародыше семени гороха, ржи. Материал изложен кратко и очень сухо. В своей работе практиканты всегда ставят на уроке по этой теме лабораторные занятия. Оборудование урока состояло из четырех десятков различных семян ржи, сибирских орехов и ручных луп. В процессе урока даже самые подвижные ребята с напряжением, большой осторожностью делали вскрытие семян.

Зародыш ореха с лупочком семидольей произвел на ребят большое впечатление.

Ребятам очень нравилось работать самостоятельно с семенами: снимать с них оболочку, рассматривать зародыш в лупу. Такого характера лабораторные работы помогают направить в нужное русло детскую активность. Они помогают воспитывать не только дисциплинированность, но и чувство ответственности за порученную, хотя и маленькую, работу.

Программа начальной школы дает минимум лабораторных работ, обязательный для проведения в школе.

Наша двухлетняя практика в школе показала, что лабораторные работы для начальной школы даны с учетом доступности и полной возможности проведения их в школе. Осуществление их требует от учителя только более серьезного отношения к выполнению программы.

Некоторые учителя избегают не только лабораторных уроков, но и уроков-демонстраций. Между тем, хорошая демонстрация в педагогическом отношении не менее ценна, чем лабораторная работа.

В III классе начальной школы в основном изучается неживая природа. На первый взгляд кажется, что курс для ребят 10—11 лет труден и мало интересен. Но практика показала, что при выполнении минимума лабораторных работ и демонстраций материал усваивается легко и ребята любят уроки по естествознанию. В практике работы в III классе практиканты широко использовали демонстрационные опыты и картин. Опишу несколько уроков.

Урок дает практикантка на тему «Паровые двигатели». Оборудование его состоит из обыкновенной пробирки, стакана с водой, нескольких картофелин (для пробки), деревянной модели парового двигателя, схемы,

изображающей принципы работы парового двигателя, и картины современного паровоза. Признаки хорошей дисциплины на уроке видны были из реплики ребят: «Тихо, сегодня будут опыты».

Сразу после звонка до прихода практиканта ребята сидели в выжидательном настроении. После обычного повторения домашнего урока практикантка перешла к новому материалу. Она назвала тему урока, ознакомила с приборами для опыта, объяснила и записала на доске слова «пробирка», «спиртовка» и предложила наблюдать за демонстрируемым опытом. В классе установилась абсолютная тишина. Дети внимательно следили за всеми действиями учителя. Когда вода в пробирке закипела, то в классе послышался одобрительный шопот: «Закипела!» Не успел он смолкнуть, как картофельная пробка с силой была выброшена, ударилась о потолок, обдав мокрыми частицами картофеля сидевших впереди ребят.

Все закончилось общим, здоровым смехом. Вторая часть урока состояла в объяснении при помощи модели и схемы работы паровой машины. Эта часть урока мне казалась трудной, и я не надеялась, что все сорок человек усвоят работу паровой машины вполне твердо и сознательно.

Когда следующий урок давал другой практикант и стал спрашивать о паровых двигателях, ребята дали хорошие ответы. Приятно было видеть малыша, который с указкой в руках, пользуясь схемой, своими словами толково рассказал о работе парового двигателя. Урок класс знал хорошо.

Хорошие осмысленные знания это как раз то, чего должна добиваться школа. Почему довольно сложная схема оказалась понятной для детей? Зная особенности психологии школьника, можно объяснить это сильным эмоциональным переживанием, вызванным эффектным опытом и картиной мощного паровоза.

Привожу другой пример, свидетельствующий об огромном значении демонстрации для прочного усвоения учебного материала. Практикантка дает урок на тему «Водяные двигатели». Небольшое введение, данное в учебнике, она изложила в занимательной форме.

Рассказ об использовании живой силы был дан по картинам. Картина Репина «Бурлаки», картины лошади, вола, верблюда, оленя, собаки, слона заранее были прикреплены на стене и закрыты газетами. В процессе рассказа картины в последовательном порядке открывались одна за другой. Следующая часть урока состояла в демонстрации модели водяного колеса, картины водяной мельницы и турбины. Ничего сложного в этом уроке нет, но такой прием показа произвел на ребят большое впечатление. Когда через большой промежуток времени при переходе к теме «Электричество в природе» для связи с предыдущим материалом вспоминали, какие силы природы использует человек, то ребята стали рассказывать про лошадь, собаку, верблюда, водяные и ветряные двигатели. Этот факт еще раз показал, какое большое значение для прочного усвоения имеет демонстрация не только опытов, но и картин и что отправной точкой надо брать близкие для ребят объекты.

Тема «Электричество в природе» обычно в тех школах, которые не имеют физического кабинета, изучается без демонстраций.

Невидимую, но действительную силу электричества наши практиканты показывают на самых элементарных опытах.

Ребята с большим интересом смотрят, как наэлектризованная целлулоидная гребенка притягивает целый пучок квадратиков, нарезанных из тонкой папиросной бумаги.

А опыт с наэлектризованной газетой, которая подняла «дыбом» волосы девочки, вызвал бурную реакцию, выразившуюся в здоровом смехе. Все это, безусловно, оставит определенный след в детском сознании. Тема эта дает благодарный материал для воспитания воинствующих безбожников. Но для этого необходимо как следует оборудовать уроки.

Особенность указанной демонстрации заключается в простоте оборудования; здесь нет приборов, которые в какой-либо степени отвлекали внимание учащихся от сущности самого явления природы. Большой любовью пользуются у ребят опыты по теме «Воздух». Укажу на значение одного из них. Практикант дает урок на тему «Воздух занимает место». Кроме тех опытов, которые указаны в учебнике, он ставит опыт с бумажной лодочкой. Цель опыта — показать, что воздух занимает место. Оборудование состояло из широкой стеклянной чаши, наполненной наполовину водой, тоненькой пластинки из пробки с укрепленной острием вверх иглой, на которую насаживается бумажная лодочка. Прикрепленная к иглке бумажная лодочка плавает по водной поверхности чаши. Когда практикант накрыл стаканом лодочку, погрузил ее на дно чаши, а потом вытасил, она осталась сухой. Это вызвало у некоторых ребят недоумение. Захотелось проверить и узнать, как это получается. Практикант вызвал одного недоверчивого ученика, и он повторил опыт учителя.

Ценность такой демонстрации заключается в возбуждении активности мысли. Такие опыты способствуют лучшему усвоению. Часто приходится наблюдать затруднения ребят при ответах, требующих дать определение, указать свойства того или иного тела. В таких случаях они начинают с описания опыта и потом уж отвечают на прямой вопрос.

В теме IV класса «Строение и жизнь человеческого тела» очень большое место занимает демонстрация органов человеческого тела. Нужно сказать, что этот вид демонстрации также имеет огромное значение в воспитании интереса, внимания и дисциплинированности на уроке. В подтверждение привожу примеры. Урок дается на тему: «Как надо беречь сердце». В качестве наглядных пособий были взяты 2 влажных препарата человеческого сердца — цельное сердце и сердце в разрезе, муляж сердца и анатомическая таблица. Когда после приготовления к подсчету ударов пульса раздался голос практиканта «Начинай», — в классе установилась та тишина, которую обычно называют «гробовой». А после подсчета почти все подняли руки, выражая этим желание записать число ударов своего сердца на доске. Такая же тишина была и в тот момент урока, когда два вызванные мальчика по указанию прак-

тиканта проделали ряд физкультурных упражнений и после этого стали подсчитывать число ударов сердца. Безразличного отношения к написанным на доске цифрам у детей не было. Безусловно, их интересовал вопрос, как влияет работа, в данном случае физкультура, на деятельность сердца.

Этот урок показывает, что дети усвоят лучше знания тогда, когда органы человеческого тела изучаются не «вообще», а когда дети производят наблюдения над своими собственными органами.

Часто в практике работы школы отсутствие достаточного количества приборов останавливает учителя в проведении тех или иных демонстрационных занятий. При правильной организации занятий это не может служить большим препятствием. Приведу пример, как в нашей работе был проведен урок-демонстрация с использованием двух микроскопов.

Урок давался на тему «Кровь». Рассказ о крови сопровождался демонстрацией свежей крови животных, кусочков свернувшейся крови, готового микропрепарата и свежего мазка. Это создало в классе атмосферу серьезной деловой настроенности, которая чувствовалась в продолжении всего урока. Организация просмотра микропрепаратов была проведена так.

По обе стороны от стола учителя на табуретках стояли два микроскопа — один с готовым препаратом, другой — с мазком, рядом с микроскопами лежали рисунки красных и белых кровяных шариков.

Предварительно учащимся было указано, что зрение людей разное, поэтому микро-

скоп надо принаравливать к своему зрению. К микроскопам выходили сразу два ученика.

Не занятые просмотром работали с учебником и рассматривали свежую и свернувшуюся кровь в пробирках. Что ценного в этой демонстрации?— Она дала детям конкретные знания. Как бы ни был хорош рассказ учителя о составе крови, он не может заменить личных зрительных восприятий ученика.

Ребята с уважением относятся к таким приборам, как микроскоп, лупа и др. Использование этих приборов воспитывает серьезное отношение к науке, а следовательно, и к учебным занятиям.

Хорошим в уроке является и та продуманность, которая дала возможность провести работу в атмосфере прекрасной дисциплины. Предусмотреть все мелочи в организации работы при демонстрации очень важно: хорошая организованность поднимает педагогическую ценность урока.

Все указанные лабораторные работы и демонстрации показывают их большое образовательное и воспитательное значение. Число их можно было бы увеличить.

Перечисленные работы на уроках проводили практиканты, только что вступающие на педагогическое поприще. Каких-либо особых трудностей в проведении лабораторных работ и демонстраций не было. Требовалось тщательное продумывание, подготовка и твердое желание провести их.

Если с этой задачей успешно справились начинающие практиканты, то тем более так может и должен работать каждый учитель.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

ИЗ ОПЫТА ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

Д. В. Сергеев

заведующий Чертовиченской начальной школой Ивановской области

КОЛЛЕКТИВ учителей нашей школы, оформившийся в данном составе к началу 1931—1932 учебного года, хорошо понял задачи внешкольной и внеклассной работы и принялся горячо налаживать ее. Учебная работа показала, что дети страстно желают узнать гораздо больше того, что им давали учителя. С какой жадностью дети рассматривали купленный мною номер журнала «СССР на стройке», как они умоляюще просили меня: «А покажите еще что-нибудь», «Расскажите еще про что-нибудь». Группа ребят настойчиво просила: «Прочитайте нам книжечку».

Эта любознательность, горячая жажда знаний, неосознанное еще стремление проявить свои творческие способности, может быть даже таланты, показали нам, как неправильно поступают те учителя, которые не ведут с детьми внеклассной работы.

Наш коллектив учителей с большим желанием пошел навстречу детским интересам и запросам.

Начали мы с небольшого. Прежде всего поставили вопрос в сельсовете и фабкоме шеефтующей над нашей школой фабрики о выделении необходимых средств для приобретения детской литературы и для заготовки лыж.

Получив поддержку, мы положили начало созданию детской библиотечки. По вечерам стали читать детям книги, обсуждать прочитанное. Лучшим тещам стали выдавать книги на дом. Этой «роскоши» мы не могли тогда позволить в отношении всех учеников, так как книг было ограниченное количество.

Закупив лыжи, организовали физкультурный кружок. Кружковцы в первом же учебном году организовали ежедневную физзарядку для всех учащихся перед уроками, проводили массовые вылазки на лыжах, организовали ряд физкультурно-спортивных массовых игр.

Вскоре был организован хоровой кружок. С местным клубом мы договорились о регулярных постановках детских кинокартин; к посещению картин мы готовились, а затем просмотренные картины обсуждались в коллективе ребят. Во второй половине учебного года организовали затейный кружок. Конец 1931/32 учебного года был ознаменован детским праздником, на котором с большим успехом выступали наш хоровой, затейный и физкультурный кружки. Присутствующие на празднике представители роно, местных об-

щественных организаций были приятно удивлены успехами детских самостоятельных кружков и обещали в будущем всяческую материальную поддержку. Это окрылило нас. Но еще большую удовлетворенность мы получили от результатов учебного года: успеваемость резко повысилась, дети стали грамотнее, культурнее, дисциплинированнее. Особенно хорошие успехи в учебе показали наши кружковцы. Эти наши первые успехи мы имели в значительной степени благодаря развертыванию внеклассной и внешкольной работы.

В 1932/33 учебном году мы широко развернули внеклассную и внешкольную работу. Вся эта работа была заранее тщательно спланирована. За каждый участок работы отвечало определенное лицо. Организовали работу с детскими газетами. Заработали организованные пионерские отряды. Начиная с этого учебного года и по настоящее время внеклассная и внешкольная работа с детьми стала существенной и неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы школы.

Это стало возможно благодаря активной помощи со стороны родителей, рабочих фабрики, местных организаций. Внимание же общественности к задачам воспитания детей и к нуждам школы завоевывалось путем неоднократного вынесения вопроса о внеклассной и внешкольной работе с детьми на обсуждения пленумов фабкома, сельсовета, собранний рабочих, колхозников, родительских, комсомольских собранний и путем показа детской художественной самостоятельности родителям и населению.

Дирекция фабрики 6 лет назад преподнесла в подарок ребятам патефон с набором пластинок.

В школу пришла хорошая портниха-родительница и предложила свои услуги по руководству рукодельным кружком.

Фабком приобрел для ребят бильярд, всевозможные настольные игры, все необходимые пионерские атрибуты.

Дирекция фабрики выделила средства для приобретения шумового оркестра, выделила мануфактуру для пошивки костюмов затейникам, предоставила весь необходимый инструментарий для модельного кружка.

Колхозы всегда охотно материально помогали в устройстве школьных вечеров, новогодних елок. На средства, выделенные Районо и шефствующими организациями, мы крепко пополнили детскую библиотеку (те-

перь в ней насчитывается 1 200 книг), приобрели аლოსкон, проекционный фонарь, большой набор диафильмов на пленке и стекле.

Еще через год, не без участия родителей и местных организаций, мы сумели приобрести мелкокалиберную винтовку, духовое ружье, 10 противогазов, много таблиц для военного кружка и необходимый физкультурный инвентарь¹. В 1935 г. облоно премировал нашу школу узкоплеченым киноаппаратом.

Так с помощью общественности мы прочно оснастили материальную базу для развертывания внеклассной и внешкольной работы.

Значительное усиление заботы о воспитании детей со стороны семьи и общественных организаций мы наблюдаем особенно после X пленума ЦК ВЛКСМ. Партийная, комсомольская, профсоюзная организации стали глубже вникать в жизнь школы.

Помощь школе в прошлом учебном году выразилась в следующем: при клубе создана пионерская комната; фабком позаботился об ее оборудовании. Одних настольных игр куплено на 400 руб. За 1 800 рублей приобретается домровый оркестр для детского музыкального кружка. При клубе организованы новые детские кружки: оборонный, изобразительный, кружок балетного танца.

С помощью дирекции Старо-Вичужской фабрики, колхозников колхоза «Заря» в селении Артюшино организована показательная детская комната для детей колхозников. Фабком той же фабрики отпустил 1 000 руб. на оборудование детской комнаты. Конечно, это все еще только начало той большой работы, которую должны развернуть общественные организации и все население в деле коммунистического воспитания детей.

Ниже я хочу поделиться накопленным опытом в некоторых областях внешкольной работы с детьми.

Общественно-политическая работа

Общественно-политическое воспитание осуществляется прежде всего на уроках. Внеклассная работа у нас не повторяет того, что делается в учебное время, а расширяет и углубляет то, что делается на уроках.

Большое значение мы уделяем политинформации для детей. Дети чрезвычайно любознательны, они интересуются тем, что делается в СССР и за рубежом. Политинформацию мы проводим в виде беседы учителя или в виде чтения отдельных коротких сообщений из газет.

Во время политинформации надо уметь чутко и внимательно относиться к тому, о чем говорят дети, что они хотели бы знать. Учитель должен подмечать, что волнует детей, и на волнующие вопросы давать доступные их пониманию ответы. Учитывая естественную любознательность и пыливость детей, я вел в своем классе кружок вопросов и ответов.

Очень много было вопросов политического характера. «Когда на земном шаре наступит коммунизм?» «Как Китай борется с японскими захватчиками?» и т. д.

В детских вопросах обильно звучит просьба рассказать о детстве и революционной ра-

боте Ленина, Сталина, Кирова, Калинина, Ворошилова, Буденного и других замечательных людей нашей родины.

Интересуют детей и явления природы.

«Есть ли жизнь на Марсе?», «Что такое северное сияние?», «Как сделать искусственный дождь?», «Как люди научились говорить?», «Почему земной шар не падает на Солнце?»

Много было вопросов и производственного характера: «Как делается сахар?», «Как устроен телефон?», «Для чего при фабриках сделаны высокие трубы?».

Вопросы детей показывают, как широк круг интересов наших школьников. В их вопросах чувствуется пробуждение мыслей будущих строителей коммунистического общества инженеров, механиков, ученых-исследователей. Вдумчивое наблюдение за интересами детей помогает нам определять склонности ребенка к той или иной профессии.

Так, например, ученику П. Ягодкину с I класса на основании наблюдений над ним мы «пророчили» профессию летчика. Сейчас он вырос в замечательного летчика-истребителя. Вопросы С. Черняева отражали его большую любовь к природе, к сельскому хозяйству. Сейчас он успешно оканчивает институт и готовится стать агрономом.

Учащиеся нашей школы принимают все большее участие в общественно-политической работе среди населения. В период подготовки к выборам в местные советы депутатов трудящихся учащиеся распространяли литературу, писали плакаты, помогали в созыве собраний избирателей, оформляли красные уголки в колхозах, помогали организовывать детские комнаты для малышей. В дни выборов наши затейные, физкультурный и драматический кружки организовывали культурное обслуживание избирателей, показывая свою художественную самостоятельность.

Наши школьные кружки свою работу с населением не ограничивают только участием в важнейших политических кампаниях. Нет, они стремятся вести ее повседневно, конечно, не допуская перегрузки. Так за 3 месяца 1940 г. наши кружки провели 5 художественных выступлений в колхозах и местном клубе для колхозников и рабочих, причем перед этими выступлениями наши учителя-агитаторы проводили с собравшимися беседы на политические темы.

Нет нужды доказывать, что вся эта общественная работа детей имеет громадное воспитательное значение.

Антирелигиозная работа

Воспитание детей в духе атеизма, освобождение их от всех и всяческих религиозных предрассудков всегда было неразрывной частью советской образовательной системы. Антирелигиозное воспитание — неотъемлемая часть коммунистического воспитания, поэтому партия и правительство с первых же дней советской власти неоднократно подчеркивали важность антирелигиозного воспитания в школе.

Программа учебных дисциплин, изучаемых в начальной школе, дает учителю большие возможности для антирелигиозного воспитания детей. Однако антирелигиозное воспитание нельзя ограничивать рамками урока. Шко-

¹ О военно-оборонной работе в Чертовичевской школе см. статью тов. Сергеева в № 9 «Начальной школы» за 1940 г.

ла обязана вести систематически и внеклассную антирелигиозную работу с детьми. В нашей школе накоплен некоторый опыт в этой области. Уже лет шесть у нас существует антирелигиозный кружок. Это актив, на который учителя опираются в антирелигиозной пропаганде среди детей. На занятиях кружка мы стараемся применять интересные, доходчивые и разнообразные формы работы. Используются: беседа, художественное чтение, демонстрации диафильмов, разучивание антирелигиозных пьесок, частушек.

С громадным успехом проводятся у нас просмотры диапозитивов. Фильмоскоп и проекционный фонарь оказывают нам большую помощь в антирелигиозной работе. Учащиеся с большим интересом смотрели диафильмы: «Миф о Христе», «Происхождение человека», «Огнем и кровью во имя бога». «Существует ли душа» и др. На эти просмотры привлекались и нечлены кружка.

Для учеников I и II классов антирелигиозный кружок организует показ таких диафильмов как «Жадные попы», «Водяные», «Святой осел».

С большим интересом ребята слушали чтение рассказов: «Курицыно дело», «Парасковья-пятница», «Черт», «Веселое воскресение» и др.

Применяются и такие формы работы, как игра в викторину, часы вопросов и ответов, собрание пословиц и поговорок, подготовка антирелигиозных пьесок, разгадывание антирелигиозных ребусов, шарад, загадок.

Кружок проводил антирелигиозные вечера накануне «пасхи» и «рождества» (такие вечера начинались с 6 час. вечера и кончались в 8 час.).

Кружок широко использовал книгу «Досуг безбожников». На антирелигиозных вечерах большой успех имели пьесы: «Святая из-под палки», «Не в ту сторону», инсценировка пушкинской «Сказки о попе и работнике его Балде». Два раза мы устраивали «Вечера чудес».

Результаты антирелигиозной работы видны хотя бы из того, что за последние годы никто из учеников не пропустил занятий в дни «пасхи» и «рождества». Так же сошли на-нет посещения церковей детьми в эти праздники, несмотря на то, что на расстоянии 4 км от школы есть «действующая» церковь.

Но надо сказать, что все сделанное в области антирелигиозной внеклассной работы — это только начало. Еще и сейчас при посещении квартир учеников видишь, что кое-где висят иконы. Некоторые учащиеся верят в приметы. Следовательно, работу по антирелигиозному воспитанию мы должны еще усилить.

Работа в области техники

Работа в области техники вызывает у детей интерес к творчеству, воспитывает пытливость, порождает жажду знаний, учит связывать теорию с практикой.

В нашей школе эта работа проводится в модельном кружке. Применяются следующие виды моделирования: авиамоделирование, поделка моделей ветряных и водяных двигателей. Руководит модельным кружком квалифицированный рабочий, знающий устройство самолета, автомобиля.

Несколько лет назад у нас работал рукодельный кружок для девочек. Для этого кружка были приобретены швейная машина, принадлежности для вышивания, иглы для набивки рисунков на ткани. Работа в рукодельном кружке очень полезна; она не только дает девочкам необходимые трудовые навыки, но и развивает творческие способности.

В области техники мы не ограничиваемся только кружковой работой, но и применяем массовые формы работы, охватывающие детей целого класса, например, производственные экскурсии, просмотр технических диафильмов и др.

Экскурсии мы проводим на местную льно-ткацкую фабрику, на Писцовскую прядильную фабрику (3 км от школы) и электростанцию.

В прошлом учебном году для всех желающих ребят у нас демонстрировались следующие технические диафильмы: «С ракетой на луну», «Братья Монгольфьер», «Тяжелое машиностроение», «Челябинский тракторный завод».

Работа юных натуралистов

У нас нет специального кружка юннатов. Работа юных натуралистов организуется по классам под руководством учителей. Юннатская работа организована с 1932 г. Началась она с опытной работы на огороде. Каждый класс получил несколько грядок. За ряд лет на опытном участке были поставлены опыты на сроки посевов огородных культур, на густоту высева, на применение различных удобрений, на пасынкование помидоров и т. д. Наши опыты оказались удачными. Так, например, они разбили мнение односельчан о недопустимости слишком раннего высева семян свеклы и моркови. Многие жители нашего села в результате наших опытов перешли от разбросного высева к рядовому. В 1935 г. мы связались с областной опытной сельскохозяйственной станцией, по заданию которой поставили ряд интересных опытов по выращиванию новых культур: грецкого ореха, фисташки, винограда, голого овса, хлопчатника, кукурузы. Огромный интерес проявили колхозники к нашим опытам по выращиванию голого овса. Когда мы собрали урожай, они любовно пересыпали зерно из фук в руки, ахали и приговаривали: «Ну, молодцы, ребята. Ваш овес не надо лущить. Из-под веялки клади прямо в горшок — и каша будет готова».

Зимой и ранней весной мы устраивали «Огород на подоконнике», на котором выращивали огурцы, томаты, лук.

Большую помощь в юннатской работе нам оказывает журнал «Юный натуралист». Многие работы юннатов тесно связаны со школьной программой по естествознанию. Мы знакомим ребят с жизнью и деятельностью Дарвина, Тимирязева, Мичурина, Лысенко, Цицина.

Громадный интерес ребята проявляют к Всесоюзной сельскохозяйственной выставке и, в особенности, к павильону юных натуралистов. Для юннатов были организованы подробные беседы экскурсантов и участников выставки о работах юных натуралистов, представленных к выставке. Юннаты делали из газет и журналов вырезки материала, относящегося к выставке, а позднее оформили этот материал в виде альбома.

Юннатская работа положительно сказывается на повышении успеваемости ребят по естественному: три четверти учащихся имеют отличные и хорошие отметки, плохих отметок нет.

Но надо заметить, что юннатская работа у нас проводится не систематически, беспланово.

Мы предполагаем создать кружок юннатов, который займется плановой, углубленной работой по изучению природы нашего района и постановкой опытов. Необходимо во всей этой работе увязаться с Центральной станцией юных натуралистов.

Работа в области художественного воспитания

Внеклассная работа в области художественного воспитания осуществляется у нас через кружковые занятия, утренники, постановку спектаклей, вечера художественной самодеятельности.

Работают кружки: зательные — два (один — для учеников первых и вторых классов, другой — для учеников третьих и четвертых классов), драматический, музыкально-хоровой, кружок ИЗО.

Последним кружком руководит художник, работающий при клубе, остальными кружками руководят учителя.

Из семи учителей нашей школы четверо неплохо играют на струнных инструментах, трое играют на сцене, все поют. Наши элементарные познания в области музыки и сценического искусства были достаточны для того, чтобы обучить ребят декламации и умению поставить инсценировку. В результате большой и кропотливой работы наши учащиеся научились неплохо рассказывать и читать на-память.

Наши зательные кружки занимаются танцами, плясками, пением, театральной работой. Последнему виду работы уделяется большое внимание. И это неудивительно, так как правильно поставленная театральная работа обогащает запас слов у детей, развивает ясность и образность речи, развивает у них находчивость, ловкость, четкость и ритмичность движения, творческую фантазию и инициативу. В кружке для детей младших классов в основе театральной работы лежит игра. Мы совершенно отказались разучивать с детьми младшего возраста готовые пьесы и целиком перешли на театрализованную игру. Присущий детям игровой инстинкт, потребность в игре находят свое выражение в театральной самодеятельности. Присмотритесь к детским играм, и вы увидите в них элементы театра, драматизации, когда дети в игре «как-будто» кого-то изображают, «в кого-то» играют. Таковы игры: «в школу», «в кооператив», военные игры со штабом, разведкой, ранеными, санитарями и т. д.

В первых двух классах у нас театральная работа в основном — театрализованная игра, только более сложная, чем обычная детская игра. Материал для игры черпается из окружающей действительности, из прочитанных книг, просмотренных спектаклей, кинокартин. В такой самодеятельной театральной работе дети сами придумывают слова, нужные им по ходу игры. Они это делают так же легко, как в своих обычных играх. Процесс придумывания текста приносит детям большую

пользу: они знакомятся с новыми словами, понятиями, обогащая свой запас слов. В такой игре дети получают также определенную физическую зарядку. Детьми с успехом были поставлены следующие игры-представления: «Четыре товарища», «Челюскинцы», «Пограничники», «На озере Хасан», «Ленивый Ваня» и др.

В зательном кружке для ребят старших классов основным видом театральной работы является инсценирование сказок, рассказов, статей, стихотворений и басен. В нынешнем году были инсценированы: «Сказка о попе и работнике его Балде», «Теремок», «Репка», «Мужичок с ноготок», «Мы строим»; басни: «Волк и ягненок», «Слон и Моська», «Крестьянин и работник». Эти инсценировки оформлялись декоративно и костюмами, а некоторые имели музыкальное сопровождение, подбираемое нашими же учителями. При инсценировке сказок, басен мы очень осторожно, бережно обращаемся со стихотворным текстом: там, где текст полностью не распределяется между отдельными действующими лицами, мы вводим рассказчика-чтеца, дополняющего разыгрывание рассказом.

Кружок для старших классов занимается и разучиванием готовых пьес, но больше этой работой занимается драматический кружок. Сейчас в кружке 18 учеников, среди них есть довольно талантливые ребята. За два последних года кружок поставил пьесы: «Пионерский пример», «Аут», «Ну, до свидания, я ухожу», «Месть», «Расти большой», «Что было бы если бы...». Основной метод работы в этом кружке — показ руководителя. Руководит кружком молодежь учителя, состоящая членом любительского драмколлектива. Некоторые учителя сами составляют инсценировку с пением, пляской, лигмонтажи пьес. Удачно в этом отношении работает Т. В. Архипова. Она написала много небольших пьесок и одну серьезную большую пьесу для детей «Месть».

Коллективная декламация, литературно-музыкальные монтажи занимают большое место в работе «зательных» и драматического кружков. С большим успехом на елке, утренниках, вечерах были в прошлом учебном году поставлены монтажи: «Елка», «На смерть Ленина», «Вождю», «Красной Армии привет», «Завтра — наше». Кроме того, кружковцы выступали с коллективной декламацией следующих вещей: «Сталину», «Слава могучей Красной Армии», «Мечта», «Болжский сокол», «Пионерия», «Наша страна», «Ку-ку», «А что у вас», «Валя-враля».

Руководители кружков готовят монтажи, инсценировки, пьесы, не перегружая детей репетициями, не затрачивая на это много времени. Делается это так. Тщательно продумав распределение материала среди детей, руководители передают его ребятам на листочках для заучивания, одновременно знакомят учеников с содержанием пьесы, монтажа в целом, через некоторое время проверяют заученное, работают над выразительностью чтения. Репетировать в целом приходится не так много, потому что материал каждым учеником усвоен, есть заинтересованность, деловое отношение.

Подготовка и самое выполнение художественных инсценировок развивают у ребят мно-

го ценных качеств: организуют их, укрепляют дружбу, заботу друг о друге, дисциплинируют, приучают к аккуратности, опрятности.

Хочется привести один пример, показывающий, как художественная внеклассная работа расширяет знания ребятам.

На уроке географии повторяли общий обзор СССР. На мой вопрос, как изменилась наша страна за годы революции, ребята ярко, живо рассказывали, как переродилась наша великая родина, как счастливо жить в стране, согретой заботами Сталина. И вдруг они заговорили о нашей родине проникновенными словами популярных стихотворений и песен. Я понял, что ребята чувствуют не только красоту слов, произносимых ими, но и их смысл, глубину. Я был удовлетворен, отчетливо почувствовав, что наша внеклассная работа не простое развлечение, но средство к расширению и закреплению знаний, могучее воспитательное средство.

Очень любят ребята, особенно девочки, заниматься танцами. В затейных кружках исполнители тщательно отделяют каждую деталь танца, серьезно задумываются над оформлением костюмов.

Для музыкального сопровождения используется патефон и гармоника. Многие танцы и пляски исполняются с пением. Большим успехом у ребят (и у взрослых) пользовались следующие танцевальные номера: «Лошадки», «Гопак», «Венгерка», «Кабардинка», «Яблочко», «Эх, пошли», «Шуточный танец», «Лезгинка», «Полька-тройка», «Скакалочка», «Трепак», «Казачок», «Светит месяц», «Вальс», «Снежинки».

Хоровой кружок работает у нас уже 5 лет, его посещают 29 учащихся, главным образом девочки. Разучивая песни с учениками, руководитель кружка знакомит ребят с биографиями и творчеством композиторов, приводит сведения из истории музыки.

Песни, исполняемые хоровым кружком, знают и любят все ребята. На перемене, на речке, в клубе дети поют свои любимые песни: «Песню о родине», «Если завтра война...», «Песню о Щорсе» и др.

Систематическая работа значительно облегчает постановку уроков пения в классе.

Музыкальный кружок работает с переборами. В распоряжении музыкального кружка имеется патефон и 170 пластинок, гармоника, гитара, две мандолины, две балалайки и набор шумовых инструментов. Среди учащихся нашлось много желающих обучаться игре на струнных музыкальных инструментах. Но обучать этому пока мы можем лишь небольшую группу членов кружка, уже владеющих элементарной техникой игры на балалайке или гитаре. Кроме этой группы, была сформирована еще группа шумового оркестра. На смотре художественной самодеятельности в 1939 г. наш музыкальный кружок получил премию.

В работе хорового и музыкального кружков встречаются большие трудности. Очень плохо обстоит дело с музыкальной литературой. Ни Наркомпрос, ни Музгиз до сих пор не позаботились о том, чтобы обеспечить школы специальными учебниками музыкальной грамоты, музыкальными справочниками для школ. Не выпускаются сборники песен и инструментальных пьес соответственно

учебным и кружковым программам. Нет диафильмов-биографий композиторов. С большими трудностями можно найти нужные патефонные пластинки. Методических указаний руководители кружков нигде не получают.

Кружок ИЗО — довольно большой по составу, в нем занимается 40 человек. В кружке применяются следующие виды работ: рисование по наблюдению и по памяти, лепка, аппликации, декоративная работа.

В связи с работой в области художественного воспитания перед нами встал один важный вопрос — вопрос о количестве выступлений детей, особенно перед аудиторией взрослых.

Помимо перегрузки и переутомления, частые выступления порождают у детей нежелательные явления: у них вырабатывается сознание своей «избранности», своеобразная самовлюбленность. Кроме того, даже хороший детский спектакль при частых выступлениях делается трафаретным, скучным, казенным. Естественность, самобытность детского творчества притупляются. Мы установили примерную норму публичных выступлений для детей: младших классов — 2 или 3 раза в год; для старших классов — 4—5 выступлений.

Необходимо указать, что в процессе систематической внеклассной и художественной работы удалось выявить наиболее способных учеников. Например, Коля К. обладает хорошими музыкальными способностями. Он хорошо играет на гитаре, балалайке и имеет прекрасный слух.

Галя А. считается лучшей танцовкой. Ее выступления отличаются законченностью, изяществом и тщательной отделкой каждой детали танца.

Римма Я. с большим рвением занимается в драматической кружке, прекрасно исполняет порученные ей роли. За последний год особенно заметно отразилось на ней влияние кружка в отношении общего развития, и в частности, в улучшении устной речи.

Все трое стали заметно лучше учиться. Вообще, у нас существует неписаное правило, что каждый кружковец должен обязательно хорошо учиться. И каждый руководитель кружка следит за этим.

Любая школа может и должна помочь детям проявить свои способности и содействовать их развитию. Нужны лишь желание и работа над собой учительского коллектива.

В связи с этим не лишне будет сказать о большом вреде перехваливания отдельных талантливых детей. Вот ученица Галя К. Она хорошо декламировала стихи, неплохо пела, умело танцевала. Руководительница затейного кружка, в котором выступала Галя, «души не чаяла» в ней. На всех утренниках, вечерах, пионерских сборах Галя неизменно выступает и пользуется большим успехом. Все ее хвалят. И что же — вчера скромная серьезная девочка — сегодня она развязным тоном жалуется, что ей за «ее номер» недостаточно хлопали, что это обидно и незаслуженно. Говоря это, она высюка поглядывала на своих товарищей, и взоры ее раздувались от тщеславия. Все мы поняли, что совершили большую ошибку, захваливая Галю.

К таким же результатам приводит и чрезмерное перехваляние своего ребенка родителями.

Родители Жени Н. еще задолго до поступления его в школу чрезмерно превозносили своего ребенка, восторгались им перед другими, да еще в его присутствии: их ребенок такой хороший, замечательный, он так хорошо рисует и рассказывает стихи. С такими настроениями ученик приходит в школу. Он не в меру самолюбив, он ищет превосходства над другими, у него появляется грубость по отношению не только к сверстникам, но даже к взрослым.

Эти примеры показали нам, как вредно излишне захвалять ребят, как вредна ранняя слава, о чем ярко и убедительно писала Елена Кононенко (см. «Учительскую газету» от 21 марта 1940 г.). Захваляние отдельных ребят приучает их легкомысленно относиться к труду и остро разжигает честолюбие.

Мы учили это и так строили внешкольную работу с детьми, что в детях культивировались такие качества, как скромность, уважение к труду, чувство ответственности перед коллективом. При таком подходе ни один, даже самый маленький, талант ребенка не завянет, а, наоборот, расцветет пышным цветом.

Есть дети, хватающиеся за все и ни над чем серьезно не работающие. Вот ученица IV класса Г. В начале учебного года она записалась в четыре кружка: она хочет быть и физкультурницей и музыкантшей, она хочет научиться по-ворошиловски стрелять и выступать в детских спектаклях. На первый взгляд все ее стремления покажутся хорошими, но по существу это верхоглядство — черта, несомненно, отрицательная.

Такие факты были не единичны. Выяснилось, что у некоторых детей чересчур «радивые» родители, которые стремятся обучить своих детей неважно как, но всему понемногу. Они советуют своим детям записаться во все кружки. Такие дети, если их не направлять, вырастут верхоглядами, способными лишь плавать по «верхам», они будут судить обо всем понемногу, но не сумеют глубоко и серьезно осмысливать окружающую их действительность.

К таким детям мы внимательно присматриваемся, нащупываем их подлинные наклонности и интересы и заинтересовываем каким-либо одним видом работы. Под нашим влиянием В. Грибкова перестала хвататься за все и уже несколько лет серьезно работает в драмкружке. Эта работа развила ее речь, расширила круг знаний, повысила грамотность.

Некоторые выводы

Коллектив учителей нашей школы не думает остановиться на достигнутом в области внеклассной и внешкольной работы с детьми. Наоборот, закрепив достигнутое, мы предполагаем еще шире развернуть внеклассную и внешкольную работу среди детей, сосредоточив основное внимание на улучшении каче-

ства всей этой работы. Мы ставим перед собой задачу — через внешкольную работу разрешить проблему образцового поведения детей вне класса и школы. Наша школа добила неплохих показателей в учебно-воспитательной работе. За прошлый учебный год абсолютная успеваемость составила 97%. Больше двух третей всех отметок составляют отличные и хорошие отметки. В отдельных классах посредственные отметки сведены до минимума. В двух классах из семи — стопроцентная успеваемость.

Эти показатели мы добились в значительной степени благодаря хорошо налаженной внеклассной и внешкольной работе с детьми.

Не лишне будет на основании всего изложенного сделать следующие выводы.

1. Внеклассную и внешкольную работу с детьми должна и обязана вести каждая школа. Эту работу необходимо заранее спланировать в общешкольном плане учебно-воспитательной работы.

2. Отделам народного образования необходимо обеспечить школы минимумом оборудования для внеклассной работы (лыжи, коньки, патефон, музыкальные инструменты, духовое ружье, противогазы и др.).

3. Отделам народного образования пора настаивать на начале руководить внеклассной и внешкольной работой. В частности, необходимо издать методическую литературу, проводить семинары для руководителей кружков, широко изучать и освещать опыт внеклассной работы с детьми.

4. Внешкольная и внеклассная работа должна быть политически направлена, должна способствовать подготовке всесторонне развитых людей — строителей коммунистического общества.

5. При организации внешкольной и внеклассной работы должны непременно учитываться интересы, запросы, индивидуальные наклонности детей.

6. Всю внеклассную работу нужно строить на принципе добровольности. Это отнюдь не должно приводить к стихийности; учителя должны руководить внеклассной работой и нести полную ответственность за ее состояние.

7. Развертывая внеклассную и внешкольную работу, следует вспомнить и использовать поучительный опыт писателя-педагога Макаренко, великолепно умевшего сплачивать действенный детский коллектив, воспитывать в детях любовь к труду, уважение к людям труда.

8. Дети любят героiku. Они мечтают стать летчиками, покорителями Арктики. Но вместе с этим задача внешкольной и внеклассной работы — «помочь детям почувствовать значение и героiku жизни слесаря, токаря, кочегара, тракториста, учителя, врача, артиста, портного, забойщика, словом, всех, в том числе и самых «будничных» человеческих профессий» («Правда» от 29 марта 1940 г., № 88).

БЕСЕДЫ С РОДИТЕЛЯМИ

О СЕМЬЕ МАРКСА

А. Д. Сергеева

директор Московского городского
института усовершенствования учи-
телей. Депутат Верховного Совета
РСФСР

**Идейность, общественный дух, взаимная
любовь, бодрость, жизнелюбие,
атмосфера искренности и сердечности,
в семье Маркса**

МАРКСА и его жену объединяла великая идея борьбы за освобождение трудящегося человечества, которой они посвятили все свои силы, всю свою жизнь. Весь свой жизненный путь они прошли рука об руку в упорной работе и революционной борьбе за счастье трудящихся.

Жена Маркса в течение всей его жизни была ему подлинной подругой. Родившись в аристократической немецкой семье, она не пошла по возможному для нее более легкому жизненному пути, а избрала жизненный путь подруги революционера-борца, сопряженный с немалыми трудностями.

«Она бросила все,— говорит Поль Лафарг,— чтобы следовать за своим Карлом, и никогда, даже в дни самой жестокой нужды, не раскаивалась в том, что сделала».

Общественная и литературная деятельность Маркса, которой он посвятил себя целиком после окончания университета, в условиях Германии встретила непреодолимые цензурно-полицейские рогатки. Осенью 1843 г. молодые супруги Маркс переехали в Париж.

«С этого дня,— говорил Энгельс,— она (жена Маркса) не только разделяла участь, труды и борьбу своего мужа, но и активно участвовала в них с величайшей вдумчивостью и с пламенной страстью».

С полной сознательностью, со всей преданностью, не жалея своих сил, она помогала Марксу в его огромной работе, принимая самое активное участие, отдаваясь вся революционному делу.

В 1852 г., когда реакционное правительство Германии затеяло судебный процесс против коммунистов, фальсифицируя обвинение против них, Маркс и его друзья, находясь в эмиграции, работали, не покладая рук, принимали все меры к тому, чтобы защитить революционеров и разоблачить ложь и подлоги со стороны полиции.

В этот период в одном из писем друзьям Женни Маркс писала: «У нас работает целое бюро, двое-трое пишут, другие бегают, третьи собирают деньги, чтобы писцы могли существовать и изобличать фактами старый официальный мир в его неслыханном скандале. А вокруг нас поют и свистят трое моих веселых детей... Я тоже принимала кое-какое

участие в деле и переписывала так много, что пальцы у меня болят».

Семья Маркса была проникнута духом общественных идей, за которые боролся Маркс. Она переживала судьбу революционного рабочего движения, как свою личную судьбу.

Когда была разгромлена Парижская Коммуна, Маркс упорно боролся против всей буржуазной печати, выступая в защиту коммунаров. Глубокие переживания семьи Маркса в этот период отразились в письмах Женни Маркс. «Для меня невыносимо тяжело,— писала она друзьям,— что я должна спокойно сидеть в то время, как храбрейшие и самые лучшие избиваются по приказу Тьера... В Коммуне принимает участие большая часть наших друзей. Некоторые уже пали жертвами версальских убийц...».

В другом письме она говорит: «Вы не можете себе представить, как мой муж, наши девочки пострадали от событий во Франции. Сначала ужасная война, затем еще более ужасная вторая осада Парижа, смерть Флуранса, храбрейшего из храбрых, страшно поразила нас всех, а теперь эта отчаянная борьба Коммуны, в которой принимают участие все наши самые старые, самые лучшие друзья».

В семье Маркса царили идейность, революционный дух, наука, искусство, атмосфера дружбы и самых лучших человеческих отношений. Узами крепкой искренней дружбы были связаны с этой семьей передовые борцы за счастье человечества.

Маркс и его жена обладали лучшими человеческими качествами, которые неотразимо действовали на окружающих. Друзья говорили о Марксе, что его умение обходиться с людьми, его постоянная готовность принять участие в их судьбе были просто поразительными.

Но не только близкие друзья пользовались в семье Маркса таким радушным приемом. Здесь находили товарищеское участие и моральную поддержку все те, кто неустанно вел борьбу против старого мира. Дом Маркса всегда был открыт для всех товарищей, преданных революционному делу. В период 1-го Интернационала он стал настоящим политическим центром. Здесь происходило живое общение между революционерами того времени.

В дом Маркса имели доступ люди разного положения — и ученые и рабочие. Эмигранты Парижской Коммуны после ее разгрома нахо-

дили здесь самое близкое товарищеское участие, совет и помощь.

Дочь Маркса — Элеонора — в своих воспоминаниях говорит: «В семье, как и в отношениях к друзьям и даже просто к знакомым, главной характерной чертой Карла Маркса можно, пожалуй, считать его неизменно веселое расположение духа и его безграничную отзывчивость. Его доброта и терпение были поистине изумительны».

Жена Маркса поражала всех своей внимательностью, искренней сердечностью, чутким, отзывчивым отношением.

Фридрих Лесснер в воспоминаниях о семье Маркса писал, что те часы, которые он провел в семейном кругу Маркса, остались для него незабвенными. «Тут, — говорит он, — прежде всего блистала жена Маркса — высокая, очень красивая женщина, благородной внешности и при этом такая задушевная, милая, остроумная, настолько свободная от всякого чванства и чопорности, что в ее обществе казалось, что находишься у собственной матери или сестры у себя дома. Она всей душой сочувствовала делу рабочего движения и каждый, даже самый незначительный, успех в борьбе с буржуазией приносил ей величайшую радость и удовлетворение».

Таково неизгладимое впечатление всех тех, кто знал эту замечательную семью, весь строй которой отличался высокой идейностью, сердечным и внимательным отношением к людям.

Маркс и его жена были тесно связаны чувством глубокой взаимной любви и подлинной дружбы.

«Никогда еще две жизни — и обе такие замечательные — не были так тесно связаны, дополняя одна другую», — так говорит в своих воспоминаниях Элеонора.

Все радости и горести в их жизни делились дружно, тяжелые испытания смягчались сознанием неразлучной интимной близости.

Условия жизни революционера-эмигранта были не легки. Марксу приходилось на время даже прерывать работу над «Капиталом» ради заработка для семьи. Материальная нужда отразилась и на сроках выхода в свет его гениального произведения. «Мне постоянно приходится, — писал Маркс, — ...прерывать работу вследствие болезни и необходимости заработка для семьи. Это обстоятельство принуждает меня выпустить сначала первый том, а не оба вместе, как я рассчитывал сначала...»

В. И. Ленин в статье «Карл Маркс» писал: «Нужда прямо душила Маркса и его семью; не будь постоянной самоотверженной финансовой поддержки Энгельса, Маркс не только не мог бы кончить «Капитала», но и неминуемо погиб бы под гнетом нищеты. Кроме того, преобладающие учения и течения мелкобуржуазного, вообще непролетарского социализма вынуждали Маркса постоянно к беспощадной борьбе, иногда к отражению самых бешеных и диких личных нападков».

Но и в самые трудные дни Маркс и его жена не теряли присутствия духа, бодрости и веры в будущее.

С чувством глубокой любви и уважения к своим родителям вспоминает Элеонора о жизни и борьбе в условиях эмиграции. Она говорит: «В годы, полные бури и натиска, изгнания, крайней бедности, клеветы врагов, суровой и отважной борьбы эти два человека

вместе с их верным и надежным другом Ленхен Демут бодро и бесстрашно боролись с целым миром, всегда на опасном посту, куда призывал их долг».

В своей семье, которую Маркс безгранично любил, он находил источник бодрости и жизнерадостности. «Чтобы быть вполне довольным, — писала Жени Маркс, — ему достаточно было видеть меня веселой и наших дорогих детей вокруг их милой мамочки».

В одном из писем к друзьям она писала: «Вы не должны думать, что эти мелкие страдания меня сломили, — я слишком хорошо знаю, что не мы одни так боремся за существование и что я принадлежу еще к немногим счастливым, так как мой дорогой муж, гордость моей жизни, стоит рядом со мной. То, что действительно убивает мою душу, из-за чего мое сердце действительно исходит кровью, так это из-за того, что мой муж должен так биться из-за мелочей».

Непоколебимая вера в конечное торжество коммунизма укрепляла их волю в борьбе. Глубокая взаимная любовь и крепкая дружба были источником бодрости и стойкости в суровой борьбе и лишениях. Уверенно и бесстрашно смотрели они в будущее. Этой бодрости и стойкости учили и своих детей.

В этой идеальной семье, проникнутой высокой идейностью, общественным духом, взаимной любовью, бодростью и жизнерадостностью, где царил атмосфера искренности и сердечности, отношении Маркса к детям служит для нас ярким примером воспитания детей в семье.

Отношение Маркса к детям

В воспоминаниях о Марксе, оставленных его друзьями и младшей дочерью Элеонорой, много рассказывается о его отношениях к детям. И во всех этих рассказах неизменно звучит общее признание, что Маркс был нежно любящим отцом, всегда чутким и внимательным к детям.

«Надо было видеть, — говорит Поль Лафарг, — Маркса дома, в кругу семьи, когда он откладывал в сторону книги и тетради, или вечером, по воскресеньям, в компании друзей, чтобы разглядеть за обликом строгого ученого — сердце этого ученого и полюбить его».

Общение с детьми было для него потребностью, среди детей он отдыхал. По словам Элеоноры, «всего милее Маркс был в общении с детьми». Когда ему случалось оставаться одному, он остро чувствовал отсутствие вокруг себя возни детей и их милого полета.

В 1868 г. жена Маркса увезла своих девочек на берег моря, чтобы поправить их здоровье после перенесенной болезни. Маркс, оставшись один, в письме к Кугельману писал: «...Я теперь в одиночестве; чувствуешь себя странно, когда нет обычного детского шума».

К детям Маркс относился с большим уважением. Он никогда не жаловался, что дети мешают ему работать. Были такие моменты, когда в рабочей комнате Маркса, где он работал над своим великим произведением, присутствовали дети. Играя в лошадки и весело болтая, они привязывали веревочку к стулу, на котором сидел Маркс, углубившись

в работу. И он относился к этому совершенно спокойно. Элеонора говорит, что «он никогда не допускал, чтобы у ребенка зародилась мысль, будто он является помехой отцу...»

Маркс любил не только своих, но и чужих детей. Дети, жившие по соседству с Марксом, знали его, питали к нему самые искренние чувства и тянулись к нему. Во время прогулок в парке или на открытом пустыре около дома Маркса его всегда окружали дети. «Можно было часто видеть,— говорит Лесснер,— как автор «Капитала» возится с толпой уличных ребят».

Элеонора вспоминает один очень характерный случай, как «однажды маленький школьник, лет десяти, безо всяких остановок «грозного» вождя Интернационала в Мейтленд-парке и предложил ему: «Swop-knives» («Давай меняться ножами») ...оба вытащили свои ножи и сравнили их. У мальчика нож был только с одним клинком, а у Маркса — с двумя, но явно тупыми. После долгих споров сделка была заключена, ножи обменены, и «страшный» вождь Интернационала дал еще пени в придачу, так как его нож был уж очень туп».

Этот человек даже незнакомым ему детям был близок и мил.

Маркс был нежным отцом и примерным воспитателем. В его общении с детьми проявлялись глубокая отеческая любовь, внимание и забота.

Маркс много занимался с детьми, его занятия с ними носили самый разнообразный характер: он часто беседовал, читал вслух, рассказывал сказки, играл с ними.

Чтение художественной литературы. Маркс любил классическую художественную литературу, знал всех выдающихся поэтов и прозаиков европейских стран. Он особенно любил поэзию Гейне, с которым в парижский период жизни часто встречался лично и был в дружеских отношениях; любил Шекспира как величайшего драматурга. Он высоко ценил произведения Гете, Вальтера Скотта, Сервантеса, Пушкина, Гоголя, Щедрина и многих других.

Гейне и Гете он часто цитировал, из Шекспира он много знал наизусть и в кругу семьи и друзей любил декламировать. Произведения Шекспира были настольной книгой в семье Маркса. Он интересовался чтением и увлекал им своих детей.

«Когда мне исполнилось шесть лет,— говорит Элеонора,— «Мавр» подарил мне ко дню моего рождения впервые роман бессмертного «Петера Простака». Потом последовали полные собрания сочинений Мариетта и Купера, и мой отец читал со мной все эти повести и совершенно серьезно обсуждал их содержание со своей дочуркой».

Маркс имел обыкновение читать детям вслух. Маленькой Элеоноре он прочел всего Гомера, всю «Песнь о Нибелунгах», «Дон Кихота», «Тысяча и одна ночь» и т. д. Будучи шестилетней девочкой, она уже знала наизусть целые сцены из Шекспира.

Маркс следил за занятиями своих детей, руководил их самостоятельным чтением. Этому уделял большое внимание и Энгельс. Летом 1869 г., когда Элеонора гостила у Энгельса в Манчестере, в письмах к Марксу он писал, что Тусси читает сербские народные

песни в немецком переводе, которые ей очень нравятся. В другом письме он сообщал, что «Тусси читает Геца фон Берлихингена» и что дальше он хочет дать ей прочесть «Эгмонта» Гете.

Художественная литература в семье Маркса была одним из лучших воспитательных средств. Чтение детям вслух являлось важнейшим фактором в тесной семейной жизни как средство воспитания и как средство общения родителей с детьми.

Рассказывание сказок. Маркс рассказывал детям много чудесных сказок. Элеонора говорит, что он был «единственным в своем роде и непревзойденным рассказчиком сказок». Многие из них сам он сочинял и рассказывал детям с большим мастерством. С каким восхищением вспоминает Элеонора рассказанную им сказку «Ганс Рэкле», которая «длилась месяц за месяцем», представляла собой целую серию сказок, и была «самой чудесной, самой восхитительной».

Во время прогулок Маркс рассказывал своим девочкам такие сказки, которые делились не на главы, а на мили, т. е. по расстоянию пройденного пути. И девочки к нему приставали: «Расскажи нам еще одну милю». Все его сказки были насыщены поэзией, «...все они рассказывались с неистощимым остроумием, живостью и юмором». Элеонора жалеет, что эти сказки никем не были записаны.

Сказки в семье Маркса сильно увлекали детей, иногда поглощали все их внимание. Особенно они любили сказки братьев Grimm, знали их из слова в слово. В одном из своих писем жена Маркса восхищается своей маленькой дочуркой Элеонорой: «Этот ребенок родился у нас в то самое время, когда нас покинул наш бедный дорогой Эдгар, и все в доме перенесли всю свою любовь к нему на его маленькую сестричку; старшие девочки окружают ее материнской заботой и попечением. Она действительно очаровательный ребенок, прехорошенькая и всегда веселая. Особенно она отличается тем, что прелестно говорит и рассказывает. Этому она научилась у братьев Grimm, с которыми не расстается ни днем, ни ночью. Мы все до одурения читаем ей эти сказки, и не дай бог пропустить хоть слово в «Снегурочке», «Синей бороде» или другой сказке. Помимо английского языка, который она слышит вокруг себя, благодаря Гриммам, она научилась и немецкому языку, и говорит на нем очень правильно, выражаясь с большой точностью. Она большая любимица Карла и своей болтовней и смехом часто отгоняет от него заботы».

Игры с детьми. Детским играм Маркс уделял много внимания. Он играл с детьми иногда целыми часами, предаваясь этому занятию с большой любовью. Игры взрослых с детьми в семье Маркса не были чем-то внешним, искусственным, как некоторая обязанность взрослых занять детей. Это являлось естественным отношением взрослых к детям, органической частью семейной жизни.

«Нужно было видеть Маркса среди его детей,— говорит В. Либкнехт,— чтобы понять всю задумчивость этого героя науки. В свободные минуты или на прогулках он бежал с ними, играл в самые шумные веселые иг-

ры, словом, сам становился ребенком... Мы играли иногда «в кавалерию». Маркс сажал себе на плечи одну дочку, я брал другую, и начинались скачки вперегонки. Иной раз устраивались даже кавалерийские битвы: девочки резвились совсем по-мальчишески и даже не плакали, когда им слегка попадало.

Вспоминая о детских играх со своим отцом, Элеонора говорит: «Да, дети никогда не имели лучшего товарища в играх». Самое раннее воспоминание Элеоноры о нем связано с играми. «Мне было около трех лет,— говорит она,— и Мавр носил меня на плечах по нашему саду в «Грэфтон-Террес» и влетал в мои темные локоны цветущий веночек... Сидя на его плече, запустив руки в его густую гриву, тогда еще черную, лишь с редкой проседью, я с восторгом мчалась галопом по нашему маленькому саду и по незастроенным тогда еще лугам, которые окружали наш дом на «Грэфтон-Террес».

Дети Маркса с большим удовольствием вспоминали о морских сражениях и пожарах целых флотилий бумажных корабликов, которые сооружал для них сам Маркс, пускал их в большом тазу с водой, а затем поджигал к величайшей радости детей.

С огромным удовольствием вспоминали друзья Маркса и его дети воскресные загородные прогулки, всегда насыщенные веселыми играми с детьми. «Проживи я еще тысячу лет,— говорит В. Либкнехт,— я их не забуду... уже самое путешествие туда было праздником».

Обычно в воскресенье Маркс со всей семьей и друзьями отправлялись пешком в загородную местность, называемую «Хемстад Хис». Провести день среди природы все считали самым большим удовольствием. Все неделю дети только и говорили о предстоящей прогулке. Девочки Маркса, по выражению В. Либкнехта, были «хорошие ходоки, проворные и неутомимые, как котята».

Там, среди природы, все чувствовали себя замечательно хорошо, особенно дети. Они быстро находили себе товарищей, играли в прятки в кустах, взрослые тоже принимали участие в играх, занимались различными видами спорта, устраивали бег вперегонки, борьбу, метание камней и т. д. Однажды все увлеклись сбиванием спелых каштанов с дерева. «С криками «ура» все принялись за работу. «Мавр» пришел в настоящую ярость... он был неутомим, как и мы все». После этого Маркс больше недели не мог двинуть правой рукой.

Особенно много удовольствия всем доставляло катание на осликах. «Сколько тут было смеха и ликованья! Какие забавные сценки! Как веселился Марк! Он забавлял и себя и нас». Так вспоминает об этом В. Либкнехт.

Во время прогулок по лугам собирали цветы, определяли растения. «Какая это была радость,— говорит В. Либкнехт,— когда мы в наших странствиях наткнулись на маленький, затененный деревьями пруд, где я впервые показал детям живые, «дикие незабудки». Еще больше было радости, когда однажды на роскошном темнозеленом бархатном лугу мы нашли... гиацинты».

На обратном пути обычно пели песни, чаще всего народные, или дети пели негринские песни и пляски при этом.

«О политике в походе запрещалось говорить, так же, как и об эмигрантской нужде. Зато много беседовали о литературе и искусстве, и тут Марксу представлялся случай проявить свою гигантскую память. Он декламировал длинные отрывки из «Божественной комедии», которую знал наизусть почти целиком. Читал он также сцены из Шекспира, причем его жена, превосходный знаток Шекспира, часто сменяла его».

Игры и прогулки с детьми были проявлением естественных отношений взрослых к детям. Они сближали, объединяли жизнь взрослых с жизнью детей и являлись могучим воспитательным средством.

Детские интересы и увлечения. Элеонора рассказывает, как серьезно Маркс относился к детским увлечениям. Будучи маленькой девочкой, она увлекалась морскими рассказами Марметта, которые ей читал отец, и под влиянием прочитанного сказала ему, что она тоже хочет сделаться капитаном корабля, и спросила, нельзя ли ей одеться мальчишкой, сбежать из дому и поступить на военное судно. Он ей сказал, что это вполне возможно, только не надо никому об этом говорить ни слова, пока планы не созреют. Разумеется, пока «планы созревали», у девочки появились другие интересы, и об этом было забыто.

Этот пример показывает, насколько глубоко Маркс знал особенности ребенка, насколько серьезно он относился к детским увлечениям и с какой поразительной чуткостью воспитателя умел направить интерес ребенка.

Дети Маркса проявляли большой интерес к миру животных. Собаки, кошки, черепахи, птицы, ежи сильно занимали их внимание. О них дети переписывались с Энгельсом. В письмах Маркса к Энгельсу также проявляется внимание к этим детским интересам. В письме от 29 августа 1868 г. Маркс, сообщая Энгельсу о важнейших событиях в жизни Интернационала, сообщал также и о таком домашнем событии, как смерть любимой птички: «Тусси перенесла сегодня большое потрясение. Она нашла «Диску» мертвым в клетке, хотя он вчера еще весело пел. Он похоронен со всеми подобающими ему почестями».

Энгельс со всеми подробностями писал Элеоноре о смерти ее любимого ежа: «Мне приходится, к сожалению, огорчить Тусси сообщением об одной смерти. Бедный еж разгрыз свое одеяло, просунул голову через дыру и так запутался, что вчера утром нашли его задущенным. Мир его праху, пусть будет счастливее следующий!»

В одном из писем Маркс пишет 14-летней Элеоноре, гостившей в то время у Энгельса, подробный отчет о состоянии ее «зверинца»: «Милая моя, маленькая Кво-Кво. Ты, право, должна простить мне мое долгое молчание. Я сейчас по уши ушел в работу. Прежде всего о твоих зверях. Чтобы так или иначе вознаградить себя за отсутствие верховного своего существа (т. е. Элеоноры), «Самбо» стал со мной почти неразлучен. «Блекли» велел себя, как всегда, по-джентльменски... «Вискей» это громадное и доброе существо — впрочем, был безутрачен, как Калипсо, по

поводу твоего отъезда... «Дикий» оказался великолепным певцом...» и т. д.

Во многих письмах, наряду с важнейшими вопросами международного рабочего движения, Маркс и Энгельс обмениваются сообщениями о детях, их здоровье, интересах и занятиях.

Беседы с детьми. Маркс беседовал со своими детьми по самым разнообразным вопросам из области науки, искусства, политики, религии и т. д. Эти беседы имели большое воспитательное значение. Элеонора рассказывает, что Маркс, беседуя с ней по поводу прочитанного в книгах, указывал, как находить в них самое красивое и лучшее. Но делал он это так, чтобы она не заметила, что ее учат, «а то бы она стала противиться этому». Так он учил ее «думать и понимать».

Маркс умел вести беседы с детьми серьезно, спокойно и очень понятно.

Элеонора говорит, что Маркс с нею — совсем еще маленькой девочкой — беседовал о политике и религии. «Я великолепно помню, как однажды, когда мне было около пяти или шести лет, у меня возникли религиозные сомнения (мы слушали в католической церкви прекрасную музыку), и я, конечно, поделилась ими с «Марвом». Он объяснил мне все так спокойно и отчетливо, что с того часа и по сей день у меня больше не возникали сомнения».

Эти беседы Маркса оставили глубокое впечатление в памяти детей. Они были замечательным средством общения и сближения его с детьми.

Родительская любовь. Трудно описать всю силу родительской любви Маркса и его жены к детям. Это была очень сильная глубокая любовь, которой были проникнуты их отношения к детям. Письма Маркса и его жены к друзьям, где речь идет о детях, наполнены чувством глубокой любви к ним.

В одном из своих писем к Вейдемейеру жена Маркса писала: «Во всех горестях и бедах светлая точка всей нашей жизни — радость в детях».

Насколько сильна была родительская любовь Маркса и его жены к детям, видно из его писем к Энгельсу и Лассало о болезни и смерти его единственного 9-летнего сына Эдгара (в семье его называли Муш). 30 марта 1855 г. во время болезни сына Маркс писал Энгельсу: «Жена моя уже неделю больна более чем когда-либо от душевного потрясения. У меня самого сердце обливается кровью и горит голова, хотя, конечно, я должен сохранять самообладание».

6 апреля Маркс сообщает Энгельсу: «Бедного Муша не стало. Он уснул (в буквальном смысле) у меня на руках сегодня между пятью и шестью».

12 апреля Маркс снова пишет Энгельсу: «Дом наш, конечно, опустел и опртел со смертью дорогого ребенка: ведь он был душой всей нашей семьи. Нельзя описать, до чего нам недостает нашего мальчика. Я пережил много неудач, но теперь я только знаю, что значит истинное горе. ...Среди всех страшных мук, которые я испытал за эти дни, меня всегда поддерживала мысль о тебе и о твоей дружбе и надежда, что нам с тобой еще предстоит совершить кое-что разумное на свете».

Маркс и его жена не могли забыть эту тяжелую утрату. 28 июля Маркс писал Лассало: «Смерть моего сына глубоко потрясла мне сердце и мозг, и свежесть утраты я чувствую и теперь, как и в первый день. Моя бедная жена тоже совершенно убита».

В этих горестных письмах Маркса отражена беспредельная глубина родительской любви к детям.

Эта любовь к детям создавала в семье Маркса атмосферу сердечных, задушевных отношений, наполнявших сердце ребенка чувством привязанности и доверчивости, эта любовь являлась той силой, которая больше всего воспитывает сердце ребенка.

Родительский авторитет Маркса. Самым сильным воспитывающим влиянием в семье был сам Маркс как человек, его личность. Его родительский авторитет вытекал из его личных качеств и характера его отношений к детям.

Личные качества Маркса как человека исключительно высокой интеллектуальности и передовой морали неотразимо действовали на всех окружающих. В этом была сила превосходства его личности, сила интеллектуального и морального авторитета.

Отличительной чертой его отношений к детям были: глубокая любовь и постоянное общение с ними, дружеский непринужденный характер общения, доверчивость, уважение, чуткость, внимание, забота и глубокое понимание особенностей ребенка и его интересов. Все это с неизмеримой силой укрепляло родительский авторитет Маркса.

Отношения между ним и его детьми были самые искренние и непринужденные, скорее это были товарищеские отношения. Дочери обращались с ним, как с братом или другом, и были к нему сильно привязаны. Если требовалось, он им советовал, убеждал, уговаривал, но никогда не приказывал. «Не было и тени отцовской власти в его отношениях к дочерям, — говорит Поль Лафарг, — ..., тем не менее, редкому отцу удавалось добиться большего послушания».

Родительский авторитет Маркса был исключительно велик. Он представлял большую воспитательную силу. Его основой были личные качества Маркса как человека и его личные отношения к детям.

Дети Маркса

Друзья Маркса в своих воспоминаниях говорят, что его дочери были высоко образованные, всесторонне развитые, бодрые и жизнерадостные. Они прекрасно знали литературу. Много из произведений Байрона, Шекспира, Данте, Гете знали наизусть. Они превосходно владели многими языками: французским, английским, итальянским, немецким. С Энгельсом они переписывались на различных языках.

Все дочери Маркса имели склонность к различным областям искусства. Старшая дочь — Джени — занималась рисованием, проявляя в этом значительные успехи. Вторая дочь — Лаура — играла на пианино и хорошо пела. Младшая — Элеонора — с успехом выступала на сцене.

Жена Маркса в письме к Вейдемейеру писала о своих детях: «В школе они всегда первые ученицы. Английский язык они тоже

довольно хорошо знают. По-итальянски они понимают Данте и по-испански читают; только в немецком они немножко хромают, и, хотя я делаю все возможное, чтобы дать им время от времени урок немецкого языка, но из этого выходит мало толку, а мой авторитет в их глазах тоже не больно велик. Дженни имеет способности к рисованию, и лучшие украшения наших комнат — ее карандашные эскизы. Лаура была так небрежна в рисовании, что мы в наказание лишили ее урока по этому предмету. Зато она прилежно играет на пианино и довольно приятно поет со своей сестрой немецкие и английские дуэты. К сожалению, музыке девочки начали учиться поздно, около полутора лет тому назад. Мы не были в силах достать для этого необходимые средства; не было у нас инструмента, а то, что мы имели на прокат, — негодное старье».

Дети Маркса выросли достойными своих родителей. Они были активными политическими работниками, до конца преданными делу, за которое боролись их родители.

Младшая дочь — Элеонора — унаследовала от родителей непреклонную волю и твердый характер. У нее были большие организаторские и теоретические способности. Она была секретарем Маркса, сменив на этом посту свою мать; была одним из выдающихся пропагандистов и агитаторов, вела активную революционную работу среди английских рабочих, состояла членом ЦК союза чернорабочих Англии, принимала участие в стачке докеров. В международном рабочем движении ей принадлежала крупная роль. Она редактировала «Интернациональный социалистический бюллетень», была переводчиком на конгрессах II Интернационала, сотрудничала в печатных органах социалистических партий разных стран. Она много помогала Энгельсу по изданию литературного наследия Маркса.

Лаура, по мужу Лафарг, принимала активное участие в рабочем движении. Она перевела на французский язык «Манифест коммунистической партии», «К критике политической экономии», «Святое семейство» и много других работ. Она хранила литературное наследство Маркса.

Дженни, по мужу Лонге, была беззаветно предана рабочему революционному движению. Она являлась автором ряда статей по Ирландскому вопросу.



1. Семья Маркса является ярким примером подлинно коммунистической семьи. Для нашей советской социалистической семьи, призванной выполнять почетную, огромной важности задачу коммунистического воспитания детей, семья Маркса служит глубоко поучительным примером.

2. В этой замечательной семье царил идеальность, революционно-общественный дух, непоколебимая вера в торжество революционной борьбы, атмосфера искренности, сердечности и самых лучших человеческих отношений. Глубокая взаимная любовь и крепкая дружба были источником бодрости и жизне-радостности в суровой борьбе и лишениях. Этой бодрости и стойкости родители учили и своих детей.

3. В семье Маркса идеально сочетались революционная работа с любовно-трогательным отношением мужа и жены друг к другу и к детям. Маркс и его жена глубоко любили своих детей. В их отношениях к детям господствовали внимание и забота, простота и непринужденность, доверчивость и дружба.

Родители жили одной общей жизнью с детьми, в самом тесном и постоянном общении с ними. Разнообразные занятия с детьми — игры, прогулки, беседы, чтение вслух, сказки — объединяли жизнь взрослых с жизнью детей и являлись могучим воспитательным средством.

4. Главной воспитывающей силой в семье был сам Маркс, его личность, его родительский авторитет как человека, стоящего на вершине человеческой морали. Отношение Маркса к детям является образцом мудрого воспитания детей в семье.



На основе огромных успехов социалистического строительства Советский Союз вступил в новую полосу развития, «когда решающее значение приобретает дело коммунистического воспитания трудящихся, преодоление пережитков капитализма в сознании людей — строителей коммунизма» (Резолюция XVIII съезда ВКП(б) по докладу товарища Молотова).

Борьба с пережитками капитализма в сознании людей касается всех сторон жизни человека — его общественных и семейных отношений и требует упорной работы по воспитанию его лучших человеческих качеств.

Под руководством ВКП(б) трудящиеся нашей страны воспитываются в духе коммунистического отношения к труду, социалистической собственности, любви к родине. Создаются новые взгляды на отношения человека к человеку, на отношения мужчины к женщине, на отношения к браку, семье и воспитанию детей.

Воспитывая подрастающее поколение в духе коммунизма, мы должны учиться у Маркса отношению к семье, к детям, учиться совместной жизни с детьми, постоянному общению с ними. У него мы должны учиться воспитанию детей в семье, неустанно работая над совершенствованием личных качеств нового человека.

БИБЛИОГРАФИЯ

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА — ОРГАНИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

(А. Ф. РОДИН — «Внеклассная воспитательная работа в начальной школе». Учпедгиз, 1940, 123 стр., ц. 2 р. 10., «Библиотека учителя»)

За последние десять лет по вопросам внеклассной и внешкольной работы из печати вышло очень мало книг; их буквально можно сосчитать по пальцам. Хорошо, что Учпедгиз решил, наконец, нарушить скверную традицию замалчивания этих важных вопросов.

В «Библиотеке учителя» под редакцией Е. И. Перовского вышла книжка А. Ф. Родина, целиком посвященная вопросам внеклассной воспитательной работы в начальной школе. Автор много поработал над книжкой. Собрал большой материал: и личные наблюдения, и опыт школ, и доклады отдельных учителей, и выборки из газет и журналов.

Многие факты, иллюстрации, приведенные А. Ф. Родиным, публикуются впервые; некоторые материалы были опубликованы лишь в местной периодической прессе и оставались известными только работникам одного края или области. Уже использование этого богатого фактического материала делает работу т. Родина ценной.

Многие факты были предметом непосредственных наблюдений автора за постановкой внеклассной работы в массовой школе. Автор в связи с работой над книжкой выезжал на места, изучал работу ряда передовых учителей нашего Советского Союза. Так, например, он изучал работу славной учительницы, награжденной орденом Ленина, Н. А. Волковой, работающей в Удомельском районе Калининской области. Рассмотрим содержание книги по главам.

В первой главе раскрываются задачи внеклассной воспитательной работы. Приводя высказывания Н. К. Крупской и других выдающихся людей Советского Союза, автор подчеркивает громадное воспитательное значение внеклассных занятий с детьми, при этом он правильно указывает на то, что «как ни широка сеть специальных внешкольных учреждений, она не может охватить всей массы детей». Нужно, чтобы внеклассная работа нашла большое место в школах. Пока же, «несмотря на директивы ЦК ВКП(б), несмотря на единодушный голос советской общественности, Наркомпрос и многие школы все еще не дооценивают значения внеклассной работы с детьми».

Говоря о задачах коммунистического воспитания, какие помогает решать внеклассная работа, автор указывает на воспитание советского патриотизма, антирелигиозное воспита-

ние, воспитание сознательной дисциплины, на развитие у школьников большевистских черт характера.

Упущением является то, что здесь автором обойдена связь внеклассной работы с политехническим образованием и очень мало им сказано о связи внеклассной работы с умственным воспитанием.

По своему построению и материалам первая глава написана слабее остальных.

Не совсем правильно утверждение автора о том, что «в начальной школе надо иметь в виду основные формы этой работы: массовую и кружковую» (стр. 15); неправильно это потому, что неполно: кроме этих форм, следует иметь в виду еще и индивидуальную работу, особенно на первых порах развертывания внеклассной работы. Правда, автор вскользь указывает дальше и на индивидуальную работу, но развернутого показа этой формы он не дает.

Хорошо написана следующая глава: «Массовые формы внеклассной работы в начальной школе» (стр. 17—69). Она и по размерам самая большая в книжке. Здесь приводятся иллюстрации, взятые из опыта работы учителей многих областей и краев РСФСР. Жаль, однако, что опыт других союзных республик автором почему-то не учтен; там также имеется не мало интересных достижений.

Много внимания автором уделяется таким разделам внеклассной работы с детьми, как чтение, рассказывание, беседы. Советы, даваемые автором, просты, легко выполнимы в местных условиях, примеры убедительны. Но жаль, что ряд важных приемов работы с книгой остался неосвещенным (например, аннотирование); ничего не говорится о том, как воспитывать у детей навыков бережного отношения к книжке. Нет описания работы в школьной библиотеке; нет и намека на встречи с детскими писателями, широко практикуемые в наших школах. Вскользь сказано о работе с газетой.

Подробно освещается вопрос о школьных праздниках и утренниках, приводится много интересных фактов, даются примерные программы; недостатком является крайняя беглость указаний по вопросу о том, как работа по подготовке и по проведению праздника крепит дружбу детей, как она помогает воспитывать детей в духе коллективизма.

Обстоятельно разработан раздел об играх; это наиболее удачный раздел главы.

Следующая глава — «Кружковая работа в начальной школе» — несколько уступает главе о массовой работе. Примеры здесь хороши, иллюстрации жизненны, они говорят о разнообразии кружковой работы; что же касается методики работы кружков, ее обоснования, то она разработана недостаточно глубоко: в ряде случаев автор ограничивается лишь беглыми замечаниями. Это снижает ценность главы. Сам автор правильно замечает: «Кружки представляют собою наиболее сложную форму внеклассных занятий с детьми» (стр. 70). Вот эту-то «сложность формы» внеклассной работы не удалось вскрыть автору. Но в данной главе есть много ценных указаний, особенно там, где автор раскрывает работу краеведческих и географических кружков. Значительно слабее разработано содержание работы юных натуралистов, юных безбожников и техников.

Очень бегло намечены индивидуальные формы внеклассной работы детей — всего на двух страничках (113—116).

Какое же общее заключение можно сделать о работе в целом?

Бесспорно, книжка т. Родина нужная, полезная для массового читателя-педагога. Она конкретно показывает разнообразие видов детской деятельности, убедительно говорит о том, что в любой обстановке, в любых условиях вдумчивый учитель сумеет развернуть различные виды внеклассной работы, что правильно организованная внеклассная работа помогает школе успешно выполнять общие большие задачи, стоящие перед нею в деле воспитания подрастающего поколения в духе коммунизма.

Автор показывает хорошую осведомленность в вопросах внеклассной и внешкольной работы с детьми.

Книжка написана хорошим литературным языком.

Но в книге есть и ряд существенных недостатков.

1. Издана книжка в 1940 г., а опыт учителей, приведенный в ней, преимущественно относится к 1935/36 г. Отставание довольно значительное.

2. Книга не раскрыла органической связи внеклассной работы с задачами умственного воспитания и политехнического образования; недостаточно раскрыта связь этой работы и с задачами физического воспитания. А сделать это было бы очень важно. И опыт лучших школ позволяет интересно осветить эту задачу.

3. Недостаточно глубоко освещена в книге методика кружковой работы. Мало уделено внимания общим дидактическим требованиям (принципам) внеклассной работы; это несколько снижает ценность книги в теоретическом отношении.

Несмотря на недостатки, книга будет полезна читателю, и издательство правильно сделало, включив ее в серию «Библиотека учителя».

Хотелось бы видеть в дальнейшем в библиотеке учителя ряд работ, в том числе и исследовательского порядка, в которых бы освещались и отдельные вопросы внеклассной работы (внеклассное чтение, организация праздников и вечеров, работа отдельных кружков, опыт работы отдельных школ и учителей), а также вскрывалась бы ее связь с учебной работой. Очень нужны книги о разнообразных видах работы детей на дому, о занятиях во дворе и о работе внешкольных детских учреждений. Особо следовало бы издать ряд книг, рассказывающих об опыте работы и об организации внеклассных занятий в сельской школе.

К. И. Львов

ПОСОБИЕ, ОЖИВЛЯЮЩЕЕ УРОК

А. И. ЛЕБЕДЕВ — «Книга для чтения по географии». III класс. Пособие для учителей начальной школы. Учпедгиз, 1940, 280 стр., ц. 3 р. 35 к.

Курс географии III класса справедливо считается одним из самых трудных в начальной школе. Надо суметь передать десятилетним учащимся материал, часто весьма отвлеченный, в конкретной, доступной их пониманию и интересной форме. Самое главное в передаче знаний — живое, образное слово. Учитель тянется за книгой, чтобы в ней найти яркий материал, чтобы оживить им свои уроки. Понятно, с каким интересом набросились учителя на книгу А. И. Лебедева, заголовком которой обещает прямой ответ на их запросы.

В книге 118 рассказов, статей и стихотворений, отвечающих содержанию программы III класса.

«Большая часть рассказов, — пишет покойный А. И. Лебедев, — написана автором само-

стоятельно по разным источникам, на темы программы Наркомпроса, остальные заимствованы у других авторов с соответствующей педагогической переработкой, из них часть рассказов приведена из книги С. Меча — «Первые уроки географии».

Помнится, как А. И. Лебедев в период своей работы над книгой говорил: «Стараюсь выдерживать стиль С. Меча». И, действительно, некоторые из написанных им рассказов весьма сходны с замечательными рассказами С. Меча не только по литературной отделке, но и по методической их структуре.

Большим облегчением для учителя в использовании книги является расположение материала в порядке, близком к принятому программой Наркомпроса.

«С. П. Меч едва ли не впервые использовал на уроках географии художественную литературу, которая на первой ступени обучения играет немалую роль. Эмоциональное возбуждение от рассказа, прочитанного в классе или пересказанного учителем, создает наиболее благоприятные условия для усвоения урока. Этим и оправдывается назначение «Книги для чтения» как классного пособия» (А. И. Лебедев).

Таким образом «Книга для чтения» предназначена для учителя.

Большинство рассказов содержит материал, на основе которого учитель строит свой урок (например: «Как мы проводили полуденную линию», «Горная область», «В Таджикистане», «Горные богатства СССР», «Что такое Большая Волга» и мн. др.). Есть в книге и такие статьи, которые могут быть использованы в качестве художественного чтения во время урока («Маленький альпийский охотник», «Переправа через горную реку», «Как погиб «Титаник» и мн. др.). Некоторые же из рассказов настолько просты и занимательны, что могут служить и для самостоятельного классного и внеклассного чтения учащимися («В когтях льва», «Сутки на Сейлоне», «Охота на тюленей», «Завоевание Северного полюса» и др.).

Книга для чтения — ценное пособие не только для учителей III класса.

Каждый учитель должен хорошо ознакомиться с книгой А. И. Лебедева, в которой он, наверное, найдет материал, помогающий ему сделать урок более насыщенным и красочным.

Несмотря на стремление автора подобрать равноценный материал по всем разделам, ему не удалось сделать это полностью. Наряду с блестящими во всех отношениях рассказами, как «Гроза», «Ураган на море», «Пожар в Индийском океане» встречаются рассказы явно неудачные. Например, рассказ «Почему летний день длинный, а зимний короткий» изложен сухо, и в нем встречаются неточности.

К числу слабых надо отнести и рассказ «История карты земли», где мальчику во сне грезится повествование карты о себе, «Смерч» и некоторые другие.

Бросается в глаза неравномерное распределение статей по темам. На некоторые темы программы дано досадно мало материала. Например, на тему «План и карта» дано всего 3 рассказа, да и то менее удачных, чем по другим разделам. При внимательном чтении

книги обнаруживаются многочисленные, но легко поправимые в следующем издании шероховатости и ошибки.

Например, автор допускает негеографическое выражение «выше экватора», «ниже экватора» (стр. 181) или говорит: «Борнео дает более половины мировой добычи саго, из которой получают перловую крупу» (стр. 158). Во-первых, слово «саго» — не женского рода, а во-вторых, перловую крупу делают из ячменя, а не из саго.

Среди растений, типичных для саванн, автор не упоминает акаций (стр. 180—183).

В рассказе «Как Колумб открыл Новый Свет» читателю непонятно, что же вызвало «взрыв негодования» в Испании при виде закованного в цепи Колумба: отношение ли короля к Колумбу или вид самого Колумба?

На стр. 119 правильнее было бы говорить о выпуклости Земли, чем о ее кривизне. Неправильно и утверждение автора о том, что кругосветные путешествия являются убедительным доказательством шарообразности Земли (стр. 119).

В рассказе «Полеты в стратосферу» желательно было бы подробнее рассказать о полетах наших стратонавтов и, в частности, о полете т. Прокофьева в 1933 г. В рассказе «Лавина и глетчер» читаем: «Горько пожалели жители Рюграса, что вырубали лес, который рос выше деревни. Лес этот задерживал падение снега, он не дал бы обрушиться лавине». Разве лес в состоянии удержать лавину? Он может только ослабить скорость ее движения.

Рассказывая об Антарктиде («Открытие южного полюса»), необходимо было указать, что в южные полярные страны была направлена и наша русская экспедиция под руководством Беллингаузена, которая впервые обнаружила наличие суши за южным полярным кругом.

На стр. 272: «Кавказские горы самые высокие во всей Европе»... Дети будут удивлены, что Кавказские горы расположены в Европе, так как все учебники относят Кавказ к Азии. Приведенные недочеты и ошибки, скорее редакционного порядка, не в состоянии хоть в какой-либо степени умалить большую ценность вышедшей в свет книги.

Остается пожелать, чтобы Учпедгиз, учтя потребность школы, в самом ближайшем времени переиздал «Книгу для чтения» большим тиражом, способным удовлетворить массового учителя.

И. Заславский, В. Горощенко

«ОПЫТ РАБОТЫ ПЕРЕДОВЫХ УЧИТЕЛЕЙ»

Горьковский областной институт усовершенствования учителей. Горьковское издательство, 1940, 4000 экз., ц. 3 р. 20 к.

Горьковское издательство выпустило сборник, подготовленный к печати научными сотрудниками Областного института усовершенствования учителей П. М. Белевичем, А. Н. Карасевой и Б. И. Орловским (он же редактор). Авторами книги являются передовые учителя начальных школ Горьковской области. В сборнике 28 статей; большую их часть написали сельские учителя, награжденные советским правительством орденами и медалями «за выдающиеся успехи в деле школьного обучения и советского воспитания детей, за отличную постановку учебной работы, активное участие в общественной жизни деревни». В числе авторов широко известные учителя-орденоносцы: О. А. Перунова, Т. И. Бабайкина, И. И. Строев, А. Д. Чиркина, А. Ф. Кожевников, А. П. Денисова, М. П. Шохина, Н. А. Пашкова, К. А. Критская, В. П. Быстровидова и заслуженная учительница М. С. Сколдина.

Книга начинается статьей А. Ф. Кожевникова, описывающего опыт своей работы по овладению теорией большевизма. Автор рассказывает, как он изучал «Краткий курс истории ВКП(б)» и углубленно работал над трудами Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина. В статье приводится план, которым руководствовался А. Ф. Кожевников при изучении истории партии, даны списки прочитанной им литературы и показаны образцы его конспектов, выписок, хронологических таблиц. Автор не ограничился описанием только методики своей работы, а показал, как овладение теорией марксизма-ленинизма обеспечило его рост. «Изучая историю партии, — пишет т. Кожевников, — чувствую, что заметно расту, становлюсь сильнее и как производственник и как общественник. Мои уроки с детьми стали более содержательными и живыми. Моя общественная работа среди населения стала глубже, политически острее, интереснее. Изучение истории ВКП(б) помогло мне лучше осознать свою роль в строительстве коммунизма в нашей стране, воспитало во мне большевистское отношение к порученному делу, натолкнуло на более активную общественную работу среди колхозников» (15 стр.).

В другой своей статье А. Ф. Кожевников освещает очень важный вопрос — помощь молодым учителям со стороны опытных педагогов. Подошел он к этому вопросу совершенно конкретно. Им описаны многочисленные приемы, которыми успешно пользовался лично он сам, помогая начинающим педагогам.

Учителя-орденоносцы — И. И. Строев, Н. А. Пашкова и С. Д. Шаронова — делятся на страницах сборника своим опытом по организации работы кустовых методических

объединений. Эти статьи, несомненно, помогут учителям улучшить работу кустовых объединений. Жаль только, что в сборник вошли прошлогодние материалы; книга выглядела бы более свежей, если бы она была дополнена описанием работы текущего учебного года.

Вопросы воспитания сознательной дисциплины находят отражение в различных статьях сборника. Две статьи целиком посвящены этой теме: одна отражает опыт заслуженной учительницы, награжденной орденом Ленина, О. А. Перуновой, другая — опыт Напалковской начальной школы. Большой любовью учителя к детям, сердечностью веет от каждой строчки этих статей. Хорошим дополнением к этим статьям служит небольшая статья учителя учительницы Автозаводской школы А. Н. Белохвостиковой. Она описывает свой опыт по организации социалистического соревнования среди учащихся I класса. Оригинальные приемы вовлечения учеников в соревнование, действенны и убедительны для малышей методы, которыми пользуется учительница.

Вся остальная часть книги, т. е. три четверти ее, заполнена статьями по вопросам частной методики (русского языка, арифметики, истории и географии).

Наиболее богато представлен в сборнике опыт по русскому языку. Интересна статья учительницы-орденоносца А. П. Денисовой «Первые шаги обучения грамоте». В статье затрагивается один из наименее исследованных методических вопросов — обучение грамоте в добукварный период. От первых предварительных упражнений, которые постепенно подводят учеников к овладению грамотой, во многом зависит успех последующего обучения. А. П. Денисова опирается в статье на свой многолетний педагогический опыт, при этом нельзя не отметить творческой инициативы автора, сумевшего поставить целый ряд новых вопросов.

Статью А. П. Денисовой как бы дополняют и развивают В. П. Быстровидова и Н. С. Сулимова. Первая из них показывает, как она в букварный период обучает учеников красивому письму, а вторая — приводит весьма разнообразный практический материал по обучению чтению и письму учащихся I класса в послебукварный период. Эти три статьи хорошо помогут учителям, ведущим занятия в I классе.

Обращают на себя внимание статьи заслуженной учительницы М. С. Сколдиной и учительниц М. В. Сергиевской и Е. З. Дюдыбиной. В своих статьях они раскрывают, по существу говоря, один вопрос — развитие речи учащихся, но раскрывают по-разному, в различных связях. Опыт М. С. Сколдиной описан в форме уроков выразительного чтения и художественного

рассказывания (она мастерски проводит эти уроки). Вместе с этим М. С. Сколдина хорошо ведет внеклассную работу по развитию речи; этим вопросам статья отводит также определенное место. В статье М. В. Сергиевской выявлена органическая связь уроков чтения, письма и грамматики с работой по развитию речи. В этом большое достоинство этой статьи. Можно только пожалеть, что статья не целиком, не во всей полноте выражает возможные виды и формы этой связи. Е. З. Дюдьбина рассматривает вопросы культуры речи в связи с чтением. В ее статье читатель конкретно познакомится с разнообразными методическими приемами развития речи у учащихся младших классов и, что особенно важно, с работой по картине.

Довольно оригинальна статья К. А. Критской «Обучение грамматике на уроках чтения». Автор избрал пути, не проторенные методикой, и выдвинул идею использования уроков чтения для закрепления знаний по грамматике. Нам думается, что не всякую статью, прочитанную в классе, и не всегда можно сопроводить грамматическими упражнениями, но в принципе идея К. А. Критской правильна и должна быть использована школьной практикой.

Учительница Ляпуховской начальной школы А. Г. Денисова осветила один из злободневных методических вопросов — вопрос о безударных гласных. Ошибки на безударные гласные очень распространены в школах; методика изучения безударных гласных натывается на целый ряд трудностей. А. Г. Денисова делает попытку показать, как она объясняет детям правописание безударных гласных, проверяемых и не проверяемых ударением. К сожалению, в статье мало оригинального. Но и в этом виде она принесет пользу учительству.

Статьи по русскому языку завершаются обстоятельной статьей заслуженной учительницы, награжденной орденом Ленина, О. А. Перуновой «Из опыта работы с отстающими по русскому языку». Статья отличается конкретностью и, в первую очередь, представляет собой своеобразный предметный урок для начинающих учителей. Здесь все конкретно: описаны конкретные ученики, которые отставали по определенным разделам русского языка; конкретны меры, с которыми подошла учительница, чтобы ликвидировать отставание; до осозательности конкретны и результаты, которых добилась учительница. Ничего нового как будто бы не вносит О. А. Перунова, но статья ее представляет большую ценность, так как она убедительно показывает, что неуспеваемость вполне преодолима, что ее можно ликвидировать, используя самые неизвестные методические приемы.

Арифметика представлена в сборнике пятью статьями. В центре внимания — решение задач. Это и понятно — с решением задач в школах неблагополучно. Особенно важно помочь молодым учителям; некоторые, к сожалению, не совсем владеют методикой правильного решения типовых задач. Отвечая этим запросам, заслуженная учительница, награжденная орденом Ленина, А. Д. Чиркина поместила в сборнике свою беседу в помощь молодым учителям на тему «Решение типовых задач». Статья эта не поднимает никаких

новых вопросов. Ценность ее заключается совсем в другом; используя лично свой опыт, т. Чиркина стремится только объяснить начинающим учителям приемы обучения детей решению встречающихся в начальной школе задач. Ей удалось сделать это на разборе типичных задач в простой понятной форме. Молодой учитель скажет большое спасибо т. Чиркиной за эту статью.

В статье Т. Н. Восельцевой «Решение задач во II классе» обобщается некоторый опыт учителей-практиков, а Н. А. Пашкова привлекает внимание к вопросам рациональной записи числовых данных при решении задач. Вопросы эти недостаточно освещены в методиках. Правильное расположение числовых данных намеченной к решению задачи облегчает ученикам процесс математического анализа, содействует развитию логического мышления и сильно помогает при решении. Автор рассматривает образцы рациональной записи числовых данных различных типов задач. Правда, некоторые образцы недостаточно объяснены автором. Нужно также пожалеть, что не все записи напечатаны типографией вполне отчетливо.

Правильно поступили составители сборника, что они включили в него три урока по теме «Нахождение числа по данной его части» (из опыта Т. И. Бабакиной). Тема эта трудная. Ошибок по этому разделу арифметики бывает у учеников много. И вряд ли можно каким-либо другим способом оказать учителям такую же эффективную помощь по этому вопросу, какую они получают от описанных в сборнике уроков Т. И. Бабакиной.

Последней по разделу арифметики является в сборнике статья В. С. Марковой «Как я проверяю домашние задания по арифметике». Статья дает полезные советы, но она поможет главным образом только молодым учителям, так как не поднимается над уровнем уже описанных в методической литературе приемов.

Опыт преподавания истории отражен в сборнике в трех статьях. Учительница С. И. Гатилова рассказывает в своей статье, какие наглядные средства и каким образом применяет она на уроках истории. Картины, художественная литература, выразительное чтение, кино умело используются ею для того, чтобы ученики сознательнее и прочнее усваивали пройденный исторический материал.

Две другие статьи состоят из описаний уроков по истории учительниц-орденоносцев М. П. Шохиной и О. А. Перуновой. Уроки выбраны по наиболее трудным темам, причем один из них проходил на занятиях с одним классом, а другой — в обстановке двухкомплектной школы, когда учителю приходится заниматься одновременно с двумя классами. Оба урока характерны коммунистической целеустремленностью их содержания, разнообразием применяемых методов.

Помещенные в сборнике уроки по географии освещают отдельные узкие места в работе учителя начальной школы и дают наглядный показ того, каким путем их можно изживать.

Тема «Картины природы, жизни населения и хозяйственного строительства в различных природных зонах СССР» в IV классе занимает

центральное место. Эту тему следует начинать хорошо построенным введением в изучение природных зон СССР. Вот почему Т. И. Бабайкина уделила такое большое внимание первому уроку. Она постаралась при помощи наглядных средств обучения охватить содержание темы в целом, ознакомить детей с планом предстоящих занятий, пробудить к ним серьезный интерес со стороны детей. Наиболее ценным в данном опыте работы Т. И. Бабайкиной является умелое использование знаний учащихся, полученных в III классе. Обычно в практике учителей наблюдается неумение установить естественные связи между учебным материалом III и IV классов, использовать знания, полученные в III классе, при прохождении курса в IV классе.

Учительница М. Н. Тункова построила свой урок живо и занимательно, с учетом осо-

бенностей детского мышления и показала, как следует на уроках географии не только учить, но и воспитывать детей.

Работа с контурной картой — редкое явление в начальной школе. Между тем, практические занятия с контурной картой, как видно из опыта учительницы А. И. Шмаковой, весьма полезны и являются хорошим методическим средством для закрепления и проверки знаний по географии.

Таков самый сжатый обзор сборника «Опыт работы передовых учителей». Мы даем ему общую положительную оценку, несмотря на отмеченные нами отдельные недостатки некоторых статей. В книге отражен богатый педагогический опыт; переданный языком самих учителей и написанный для учителей, он принесет действительную помощь советской школе.

Батютина, Суворова, Митревич, Смотрина

От редакции. Авторы рецензии на сборник «Опыт передовых учителей», составленный Горьковским институтом усовершенствования учителей, правильно указывают, что опыт в этой книге представлен ценный, интересный и поучительный. Правильно, что прочесть данную книгу очень полезно учителю. Учитывая это обстоятельство и приветствуя инициативу работников педкабинетов по составлению коллективного отзыва о книге, редакция журнала «Начальная школа» помещает настоящую рецензию. Вместе с тем редакция считает необходимым сделать, со своей стороны, следующее замечание. Материал в этом сборнике носит описательный характер. Здесь дана простая фотография отдельных сторон

работы школы. На 6 печатных листах здесь дано 28 статей. Статьи мелки, дробны. Ценный опыт учителей только показывается, — он не анализируется, обобщений не делается. Такой характер изучения и обобщения опыта учителей — уже пройденная стадия. Институтам усовершенствования учителей следует поднимать эту работу на высшую ступень. Лучшие учителя при сотрудничестве с научными работниками могут давать и обстоятельные, солидные статьи о своем опыте, делая на основе его анализа общие выводы. Следует затем освещать актуальные темы, опираясь на опыт нескольких учителей и школ по данному вопросу. Следует вскрывать полезное новаторство передовых учителей.

Д. Ф. ТАМИЦКИЙ, А. А. ШИБАНОВ, К. П. ЯГОДОВСКИЙ **«УГОЛКИ ПРИРОДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»**

«Уголки природы в начальной школе». Учпедгиз, 1940, 226 стр., 111 рис., ц. 3 р. 10 коп.

Уголки природы в начальной школе имеют большое образовательное и воспитательное значение. Животные и растения, имеющиеся в уголках природы, дают материал для наглядного их изучения на уроках естествознания. Внеурочные наблюдения учащихся в уголке дают им возможность наблюдать такие длительные явления, как процессы развития животных и растений, что не удается сделать на уроке. Правильно организованная работа учащихся в уголке природы под руководством учителя и при его деятельном участии развивает в детях любовь и интерес к природе. Уход за обитателями уголка воспитывает в детях чувство ответственности за выполнение порученной им задачи.

К сожалению, в массовой начальной школе уголки природы еще не заняли подобающего места. Одна из причин — отсутствие у учителя знаний по организации уголка и постановки в нем работы учащихся.

Многие учителя недостаточно знакомы с окружающей их природой и не умеют использовать ее в классной и внеклассной работе. По этой же причине юннатская работа в начальной школе очень мало распространена.

Однако ряд учителей сельских и городских начальных школ сумел поставить интересную работу по изучению природы. Они организуют с детьми живые уголки, проводят в них планомерные наблюдения, используют материал уголка при прохождении программы. Опыт этих учителей учтен авторами рецензируемой книги; в ней приведены выдержки из дневников юннатов и самих учителей по проведенной работе на экскурсиях и в уголке природы. Этот опыт показывает учителю начальной школы, что организация уголка и натуралистическая работа доступны каждому учителю и дают прекрасные результаты.

Книга содержит три части.

Часть 1 — «Неживая природа» составлена А. А. Шибановым.

Часть 2 — Растения, автор — К. П. Ягдовский.

Часть 3 — Животные, автор — Д. Ф. Тамицкий.

Часть 1. — «Неживая природа». В I главе дано подробное описание организации и оборудования уголка неживой природы.

Во II главе — «Методика работы в уголке неживой природы» — описаны работы в уголке по темам: «Вода», «Воздух» и «Полезные ископаемые». Эти работы являются дополнением и углублением материала, проходимого на уроках. Так, например, при изучении воды в уголке ставится ряд опытов по изучению свойств других жидкостей: спирта, нефти, растительного масла, керосина и др. Эти опыты помогают детям в усвоении основных свойств жидкостей, и в результате полученных конкретных представлений у детей образуется более четкое понятие о жидкостях.

На описании работы, проведенной в школе им. Шацкого, показано, как дети путем опытов познакомились с образованием источников, исследовали, насколько чиста вода в местном источнике. Экскурсия на водопроводную станцию и водонапорную башню уяснила детям вопрос водоснабжения. В уголке природы дети сделали модель водопровода.

Большой интерес представляет описание опыта педагогов Угодско-Заводского района по созданию уголка природы при прохождении темы «Полезные ископаемые». Учительница Угодско-Заводской школы Московской области т. Косарева собрала с учащимися богатую коллекцию местных известняков, кремней и раковин путем экскурсии на разработку известняков в окрестностях школы. Наиболее активные члены кружка этой школы самостоятельно занимались разыскиванием ископаемых.

Следует отметить инициативу учащихся школы им. Шацкого Угодско-Заводского района по снабжению школ района наборами полезных ископаемых. Учительница III класса т. Соколова организовала с учащимися большую работу по сбору в окружающих школы строительных и других ископаемых, привлекла родителей учащихся к этому сбору. Юнаты III класса с помощью других учащихся школы приготовили 38 комплектов наборов полезных ископаемых, которые были переданы школам района.

Ряд простейших работ указан в книге по разделам: «Ископаемое топливо», «Металлы» и «Электричество». В конце приложен список литературы по разделу «Неживая природа».

Часть 2 — «Растения в уголке природы». В практике начальной школы работа с растениями в уголках природы, как указывает автор, занимает мало места. Большой частью дело ограничивается, и то далеко не всегда, озеленением класса без особого подбора растений и постановкой наблюдений над ними. Уход за растениями во многих школах ведут не дети, а технические служащие. Отсутствием этой работы с растениями в школе объясняется, повидимому, то, что в разделе «Растения» не приведены конкретные примеры работы отдельных школ, как это имеет место

в отделах «Неживая природа» и «Животные». Данный раздел содержит большой, очень подробно и тщательно разработанный материал по работе с растениями на уроках и во внеклассной работе, причем большое внимание уделяется вопросам развития растения, а также связи с сельским хозяйством.

1. В разделе «Семена» указаны следующие темы: 1) определение всхожести семян, 2) прорастание семян, 3) условия прорастания семян, 4) развитие растения из семян, 5) развитие растения в различных условиях существования.

Как видно из этого перечня, некоторые из указанных работ (1, 3, 5) выходят за пределы программы начальной школы, но они вполне доступны учащимся данного возраста и могут быть выполнены в порядке внеклассной кружковой работы. Целены эти работы в том отношении, что уясняют детям мероприятия, проводимые в сельском хозяйстве в связи с весенними и осенними посевами.

2. Работы с огородными растениями, откладывающими в своих различных органах питательные вещества.

Эти работы, доступные каждой школе и дающие большой материал для наблюдений за развитием двухлетних и других огородных растений, мало распространены в нашей школе. Автор дает очень подробное описание методики и техники работ по выращиванию в уголке редьки, кочерыжек капусты и других огородных растений.

3. Работа с ветками деревьев и кустарников. Ветки деревьев можно видеть весной почти в каждой школе, но планомерных наблюдений над изменениями, происходящими с этими ветками, обычно не ведется. Между тем, как указывает автор, работа с ветками дает материал для изучения строения и развития почки, цветка. Все эти явления в жизни растения изучаются в классе в то время года, когда в природе еще нет нужного материала. В этом случае ветви, выращенные в уголке, дадут возможность пройти тему не словесно, а на конкретном, живом материале. Ветки тополя, орешника, смородины могут быть весной пересажены на пришкольный участок.

4. Работа с дикорастущими травянистыми многолетними растениями. В этом разделе даются указания по работе в уголке с такими растениями, как папоротник, хвощ и ранецветущие весенние растения: ветреница, мать-мачеха и др. Эти растения имеются всюду в окружении школы, но учитель не всегда умеет их использовать.

5. Работа с обычными комнатными растениями. Автор указывает интересные биологические особенности, которые можно наблюдать на таких повсеместно культивируемых растениях, как фуксия, бегония, кактус, лимон. На бегонии, традесканции можно наблюдать бесполое размножение. На кактусах можно в комнате исследовать характерные особенности растительности пустынь.

В главе «Роль учителя, как организатора и руководителя работами в уголке природы» указано примерное распределение материала по классам, объем знаний, который доступен данной возрастной группе. Эти указания очень важны, так как некоторые работы, как например, прорастание семян, распускание веток ста-

вятся и в I и во II и в III классах, и учитель не всегда может определить, на что именно надо обратить внимание в данном классе, какие задания дать для наблюдений.

Очень детально в этой главе разработаны задания для наблюдений в кружке, указана роль учителя в руководстве и помощи детям при выполнении заданий и самая организация всей работы в уголке.

В последней главе дается краткий обзор растений для живого уголка и справочные сведения об этих растениях с методическими указаниями их использования в классной и внеклассной работе.

Большой материал, имеющийся в разделе «Растения», окажет существенную помощь учителю при организации уголка природы. Учитель может выбрать то, что в условиях его класса и природного окружения можно осуществить. Учитель средней школы тоже найдет много ценных указаний для работы в уголке при изучении растений. Некоторые из описанных работ, как указывает автор, сложные для начальной школы, могут быть проведены в средней школе.

Часть 3 — Животные в уголках природы. В этой части книги особенно полно и ярко отражен опыт школы в форме выдержек из дневников юннатов и рассказов учителей, проводивших с детьми экскурсии и наблюдения в уголке природы.

Приводимые автором примеры из практики школ служат наглядным доказательством, что наблюдения над животными в уголке, уход за ними имеют большое образовательное и воспитательное значение. Как известно, многие дети и даже взрослые с отвращением относятся к жабе, с представлением о ней у многих связаны суеверия и предрассудки. Из приведенного в книге опыта учительницы Белоусовской школы Московской области А. А. Лобынцевой видно, как дети I класса с интересом наблюдали за жабой, как они бережно ухаживали за ней.

В этой части книги имеются следующие разделы:

1. Беспозвоночные животные.

Интересные наблюдения указаны за земляными червями, водяными улитками, плавунцом, личинками стрекоз, ручейников и комаров, вредителями огорода. Все эти объекты легко добыть в окружении школы; содержание их в уголке не представляет затруднений. Наблюдения за земляными червями почти не проводятся в нашей школе, между тем, как вопрос об участии земляных червей в образовании почвы доступен для учащихся начальной шко-

лы, что подтверждает приведенный в книге опыт юнната.

При описании работы с вредителями огорода следовало дать больше указаний по борьбе с этими вредителями. Следовало также указать на наездников, являющихся нашими союзниками в борьбе с вредными насекомыми. Появление личинок и куколок наездника на гусеницах часто ставит в тупик учителя, не знакомого с этим явлением.

Из позвоночных животных наиболее полно описаны рыбы. Кроме отечественных рыб указаны некоторые чужеземные виды. О всех рыбах даны справочные сведения, указания относительно содержания их в уголке, подробно описаны устройство аквариума и наблюдения над рыбами.

По земноводным указаны наблюдения над лягушкой, развитием лягушачьей икры, жабой, тритоном. Из пресмыкающихся рассматриваются ящерица, черепаха.

Ряд полезных для учителя сведений дан о содержании птиц в уголке.

Из млекопитающих указаны еж, белка, морская свинка, белые крысы и мыши, кролики. В отношении ежа приводятся интересные наблюдения детей школы им. Шацкого. Отдел «Животные» дает большой материал по методике и технике работы в уголке. Задания для наблюдений над животными помогут учителю планомерно проводить работу в кружке.

Следует отметить большое количество рисунков в разделе «Животные». Они хорошо подобраны, но в отношении их печатного изображения не всегда удовлетворительны.

Рисунок «Насекомоядные птицы» следовало дать раскрашенным. В том виде, в каком он дан, он мало поможет учителю.

К сожалению тираж этой в высшей степени полезной книги, очень ограничен (5 000 экз.) и не может обеспечить потребность в ней начальной школы.

В первую очередь она должна быть в каждом педкабинете. Здесь можно рекомендовать такую организацию работы в помощь школе: к каждой теме программы следует ко времени ее прохождения подобрать имеющийся в книге материал по работе в уголке в связи с данной темой, выписать методические указания и задания для наблюдений. В педкабинете следует создать уголок природы, в котором, в первую очередь, следует представить природный материал местного края применительно к программе естествознания в начальной школе и показать на примере школьной практики его использование в классной и внеклассной работе.

А. Вербловская

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Проф. А. А. СМИРНОВ — Закрепление знаний	1
Э. И. ГОЛЬДГУБЕР — Образование навыка	8

Вопросы методики

А. М. АЛЕКСАНДРОВ — Пути повышения грамотности школьников	14
С. П. РЕДОЗУБОВ — Повышение грамотности учащихся в начальной школе	22
Е. АДРИАНОВА — Наглядность при решении задач	27
Н. С. ТЮТЬКИН — Прохождение простейших дробей в III классе	32
И. Б. ТЕМКИН — О некоторых приемах применения наглядности в преподавании истории	35
И. МЕДВЕДЕВА — Образовательное и воспитательное значение лабораторных занятий и демонстраций на уроках естествознания	39

Внеклассная работа

Д. В. СЕРГЕЕВ — Из опыта внеклассной и внешкольной работы	44
---	----

Беседы с родителями

А. Д. СЕРГЕЕВА — О семье Маркса	50
---------------------------------	----

Библиография

К. И. ЛЬВОВ — Внеклассная работа — органическая часть воспитательной работы советской школы	56
И. ЗАСЛАВСКИЙ, В. ГОРОЩЕНКО — Пособие, оживляющее урок	57
КАТЮТИНА, СУВОРОВА, МИТРЕВИЧ, СМОТРИНА — «Опыт работы передовых учителей»	59
А. ВЕРБЛОВСКАЯ — Д. Ф. Тамицкий, А. А. Шибанов, К. П. Ягодовский «Уголки природы в начальной школе»	61

В журнале «Начальная школа» № 11—12 за 1940 г. замечена следующая опечатка: на стр. 72, 17-я строка снизу, правая колонка, напечатано: антирелигиозного, нужно читать: религиозного.

Ответственный редактор *П. В. Зимин*

Москва, Орликов пер. 3, Дом книги, Редакция журнала.

Подписано к печати 20/1 1941 г.	А34378	Тираж 100.000
Колич. знаков в 1 п. л. 95.000	уч. авт. л. 9,27	Заказ 4
Год издания девятый	Цена 1 р.	

18-я типография треста «Полиграфкнига», Москва, Шубинский пер., 10