

2/2,05  
НЗС  
0171413

2/2.

# НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Уч

3

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР  
МОСКВА — 1941

## СОДЕРЖАНИЕ

Б. П. ЕСИПОВ — Методы воспитания дисциплины ..... 1

### *Материалы к лермонтовским дням*

Е. СОЛОВЬЕВА и А. КАНАРСКАЯ — Жизнь Лермонтова ..... 7  
Литературно-художественный материал (для III и IV классов) ..... 15

### *Вопросы методики*

М. Н. ПЕТЕРСОН — Словообразование ..... 20  
В. ВОЛЫНСКАЯ — Из опыта работы по развитию речи учащихся ..... 23  
Доц. И. ГИТТИС — Организация ответа ученика III и IV классов по истории ..... 30  
П. ЗАВИТАЕВ — Весенние работы на пришкольном участке сельской начальной школы ..... 34  
П. НИКОЛАЕВ — О простейших землемерных работах в III классе в связи с изучением геометрического материала ..... 41  
Г. Б. ПОЛЯК — Проверка домашней работы по арифметике ..... 44

### *Вопросы воспитательной работы*

И. А. ПЕЧЕРНИКОВА — Трудовое воспитание в семье ..... 48  
Б. П. ЕСИПОВ — Ценный опыт учительницы Е. Я. Салквенко ..... 52  
Е. Я. САЛИЕНКО — Из опыта моей воспитательной работы ..... 53

### *Библиография*

Краткий обзор антирелигиозной литературы ..... 58  
Н. С. ПОЗДНЯКОВ — «В. А. Саглин — Обучение письму в начальной школе» ..... 59  
А. И. ВОСКРЕСЕНСКАЯ и О. И. МАЛИНОВСКАЯ — Пособие по обучению орфографии ..... 60  
Новинки педагогической литературы ..... 63

#### *Редколлегия:*

Отв. редактор П. В. Зимин

Адрес редакции Москва, Орликов пер., 3, Учпедгиз.

А36063. Подписано к печати 22/11—1941 г. Печ. л. 4. Уч. авт. л. 9,1. В 1 печ. л. 95.000 экз.  
Формат 70×108/16 Заказ 112. Тираж 100000.

Набрано и сматрицировано в 18-ой тип. треста «Полиграфкнига», Москва Шубинский пер., 10.  
Отпечатано с матриц в 3-ей типографии «Красный пролетарий» ОГИЗа РСФСР треста «Полиграфкнига», Москва, Краснопролетарская, 16.

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО НАРКОМПРОСА РСФСР

## МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Б. П. Есипов

**НА** ЯНВАРСКИХ учительских совещаниях нынешнего года тема о дисциплине подверглась всестороннему освещению. Содержание докладов и прений показало, что советским учительством с достаточной ясностью осознана и принята к исполнению определенная линия в этом вопросе, объединившая всю массу работников школ и организуемая единый фронт школы, семьи и общественности в воспитательной работе.

В настоящей статье мы ставим задачей обрисовать эту линию, оттенить важнейшие руководящие положения в данном вопросе.

Прежде всего важно отметить, что учительством правильно уяснена суть самой задачи воспитания в детях сознательной дисциплины, правильно уяснено самое понятие дисциплинированности как высокого качества коммунистической морали, как одной из важнейших черт большевистского характера.

Исходя из ленинского определения социалистической дисциплины, советские педагоги подчеркивают следующие черты, которые должны характеризовать дисциплину наших школьников: соблюдение требований, норм и правил поведения на основе внутренней убежденности в необходимости этого; преданность интересам социалистической родины; умение и желание подчинять личные интересы общественным; доверие к добрым намерениям и к организованности детей, к их силам и способностям; товарищеские взаимоотношения; всяческое уважение друг к другу; самостоятельность и инициатива в борьбе за успешное выполнение своих задач. Быть дисциплинированным для нашего советского школьника означает: честно, добросовестно, с максимальной продуктивностью работать, учиться, проявляя заботу о повышении успеха своего и своих товарищей; бережно относиться к общественному имуществу и других призывать и побуждать к тому же; уметь вежливо и внимательно обращаться с товарищами и со старшими, проявлять заботливое отношение к людям.

Нам важно добиться от школьника не простого послушания, а

высокой степени сознательности во всем его поведении. Воспитание дисциплинированности у детей связывается нами с задачей подготовки будущих граждан Советского государства, действующих с сознанием своего общественного долга и обладающих чувством ответственности перед социалистической родиной.

Глубина этой задачи очень хорошо выражена в следующих словах А. С. Макаренко: «...простое послушание нас удовлетворить не может, тем более не может удовлетворить слепое послушание, которое обыкновенно требовалось в старой, дореволюционной школе.

От советского гражданина мы требуем гораздо более сложной дисциплинированности. Мы требуем, чтобы он не только понимал, для чего и почему нужно выполнять тот или другой приказ, но и чтобы он сам активно стремился выполнить его как можно лучше. Мало этого. Мы требуем от нашего гражданина, чтобы он в каждую минуту своей жизни был готов выполнить свой долг, не ожидая распоряжения или приказа, чтобы он обладал инициативой и творческой волей».

Такое понимание задачи направляет нас и в решении вопроса о методах воспитания дисциплины. Если у некоторой части наших педагогов еще было узкое понятие об этих методах, сводившее задачу воспитания дисциплины лишь к отрицательной работе — к борьбе с нарушениями дисциплины, то теперь вся масса учительства уяснила, что воспитание дисциплины у детей — это большая положительная, творческая работа.

Надо длительно учить детей дисциплине. И ясно, что громадное значение здесь имеют методы убеждения, разъяснения.

Добиваясь от учащихся сознательного отношения к своему поведению, воспитывая из них честных тружеников, патриотов страны социализма, мы должны широко пользоваться этими методами.

Требования к самим себе и к своим товарищам в отношении дисциплины и навыки дисциплинированного поведения в труде, в учебе, в быту, должны вытекать у учащихся

из коммунистического мировоззрения, которое мы у них формируем, обучая их в школе. В основном эта задача решается в процессе преподавания, на уроках. Каждому педагогу очень важно основательно продумать, как он будет решать эту задачу в своей конкретной повседневной практической работе с детьми.

Для всех ясно и понятно, насколько благодарно для осуществления этой цели содержание таких предметов, как русский язык, история, география. Но если мы возьмем, например, и математику, то преподавание этого предмета также может много дать для воспитания дисциплины: математика дает понимание значения точных расчетов в технике, в хозяйстве; занятия математикой способствуют выработке таких качеств, как настойчивость, точность, аккуратность, рассудительность, т. е. качеств, чрезвычайно важных для воспитания дисциплины.

С этой же точки зрения может быть проанализирован каждый учебный предмет.

У нас нередко жалуются, что убеждение и разъяснение на учащихся не действуют. Но это неверно. Во-первых, подавляющее большинство наших учащихся соблюдает требования дисциплины, потому что понимает необходимость и обязательность этого; во-вторых, если разъяснение, убеждение в ряде случаев оказываются и недейственными, так это главным образом потому, что оно ведется неумело со стороны старших. Конечно, абстрактные рассуждения, длинные нотации и сухое морализирование не действуют на детей. Методике разъяснения надо учиться. Вести с детьми воспитательный разговор — это не простое дело. Этим искусством надо овладеть.

Вспомним, как вела с детьми беседы на темы о коммунистической морали Надежда Константиновна Крупская. Ее «Письма пионерам» являются образцом в этом отношении.

Вот, например, как она начинает письмо на тему «мое» и «наше»:

«Дорогие ребята!

Сегодня мне хочется поговорить с вами об одном большом и важном вопросе.

У одного знакомого мальчика висит на стене портрет Ленина. Он вырвал его из книжки. — Ведь ты книжку испортил, — говорю я. — Я не из своей.

Оказалось, что книжка библиотечная».

И дальше Надежда Константиновна разбирает, откуда у мальчика такое отношение к общественному имуществу, какие порядки были при помещиках и капиталистах и какие порядки у нас теперь — при социализме, когда то, что раньше рассматривалось, как мое — личное, теперь является нашим — общественным.

В первой же фразе, с которой начинает свое письмо Надежда Константиновна, чувствуется большое уважение ее к аудитории детей. А дальше Надежда Константиновна сразу переходит к примеру. И этот жизненный пример очень помогает. Детям это и интересно и до них доходчиво. Они вникают в самую суть темы и принимают к руководству выводы, следующие из разбора примера.

Искусством воспитательной беседы, краткой и вместе с тем глубоко содержательной, в совершенстве владел А. С. Макаренко. Он как-то по-особому глубоко и талантливо

умел своим словом воздействовать и на ум и на чувства ребенка, подростка, юноши.

В «Педагогической поэме» и во «Флагах на башне» имеется много диалогов, в которых ведется разговор между заведующим колонией и воспитанником. На этих диалогах можно учиться искусству влияния на душу ребенка простым и доходчивым словом.

Беседы А. С. Макаренко с воспитанниками не носят характера нотации; в них нет сухого морализирования, нет ни одного лишнего слова, а действие беседы исключительно сильное. Педагог здесь как будто даже и ни в чем не убеждает воспитанника, но здесь есть убеждение, и при том убеждение, проведенное очень тонко через ум самого воспитанника и соединенное с воздействием на него через веру в его способность понять, что и почему от него требуется.

В беседах с маленькими школьниками, мышление которых отличается большой конкретностью, всегда уместно пользоваться конкретными примерами, фактами из окружающей жизни, доступными сравнениями. Вот, например, о каком случае рассказывает учительница 7-й начальной школы г. Череповца т. Кинжалова:

«Миша Б. небрежно относился к тетрадям, пачкал их, вырывал листы. На все мои замечания отвечал: «Ну, принесу новую, у меня их много». Тогда я спросила у Миши, нет ли у его отца документа, который он бережет, старается не потерять? Миша сразу же ответил, что есть такой документ — это паспорт. Папа его бережет, старается не пачкать, запирает в сундук. Я сказала, что тетрадь — это тоже важный документ, который характеризует работу ученика и учителя, а потому тетрадь надо вести аккуратно, беречь ее. Миша после этого лучше стал относиться к тетради».

Процесс формирования у учащихся убеждений относительно дисциплины — процесс, конечно, длительный и сложный. Разного рода разъяснения делаются с этой целью и в процессе преподавания и в процессе общения педагогов с учащимися в разное время. И приемы здесь разнообразны. Разбирать это все в деталях в данной статье мы не имеем возможности.

Считаем, однако, необходимым еще отметить, что у нас в школах не уделяется должного внимания разъяснению самого значения дисциплинированности и организованности. А это очень важно делать. Для этой цели следует привлечь примеры из истории коммунистической партии, из жизни Ленина и Сталина, из опыта Красной Армии. Следует знакомить учащихся и с фактами, показывающими, какое значение имеет дисциплина на производстве. Вот на обувной фабрике не вышел один рабочий на работу по неуважительной причине. А что получается? Получается то, что скорость конвейера понизилась на 15%, снизилась выработка и сократился заработок за день у 200—250 рабочих.

Пользуясь материалом, публикуемым в наших газетах и журналах, каждый учитель всегда может подобрать примеры, показывающие, как случаи нарушения дисциплины вредят делу, вели к неудачам и наоборот, как

высокая дисциплинированность обеспечивала успех.

Приведем интересный факт из опыта учительницы 488-й школы Москвы С. А. Шаровой. Она рассказывает следующее:

«Однажды я прочла детям о случае, когда красноармейцам пришлось сделать большой переход по Западной Белоруссии. Утомленные, испытывающие от жажды, они проходили цветущими садами, где деревья гнулись под тяжестью созревших, сочных плодов. Соблазн был большой, но ни одно яблоко не было сорвано. Этот случай быстро стал известен крестьянам. Они были глубоко изумлены выдержкой и дисциплинированностью красноармейцев. С какой радостью и уважением встречали они потом наших бойцов, как угощали и ухаживали за ними!

Этот рассказ я связала со значением сознательной дисциплины для учащихся. Я говорила им о том, что необходимо воспитывать свою волю с детства, чтобы быть такими же стойкими и выдержанными, как красноармейцы.

Мой рассказ очень хорошо повлиял на дисциплинированность учащихся».

Мы готовим наших воспитанников в школах к вступлению в Красную Армию, и надо, чтобы наши воспитанники знали, какая дисциплина потребуется там. Первая статья нового «Дисциплинарного устава Красной Армии» гласит:

«Советская воинская дисциплина есть знание и строгое соблюдение установленного в Красной Армии порядка, основанного на законах Советского Правительства и на воинских уставах, регламентирующих жизнь, быт и боевую деятельность войск».

Воинская дисциплина обязывает строго соблюдать установленный в армии порядок и удерживать других от его нарушения.

Соблюдение воинской дисциплины основано, прежде всего, на сознательности бойцов, на убеждении. На командиров возлагается обязанность разъяснять подчиненным их обязанности. Дисциплинарный устав требует от командира «непрестанно воспитывать своих подчиненных в духе выполнения всех требований воинской дисциплины». И каждый сознательный боец Красной Армии, принесящий воинскую присягу, будет не за страх, а за совесть выполнять требования дисциплины.

В разъяснительной работе, в воспитательной работе, которая обучает учащихся значению дисциплины, убеждает их в необходимости дисциплинированного поведения, необходимо использовать эмоциональные средства. И здесь исключительное значение имеет использование художественных произведений. Например, произведение Фурманова «Чапаев» разве не дает нам примеры исключительно яркие, показывающие значение дисциплины? Разве не известно нам из литературной деятельности Чехова, какое значение придавал он воздействию на детей при помощи эмоциональных средств. У него есть рассказ «Дома», который ярко иллюстрирует, как при помощи воздействия через сказку один прокурор добился того, что его сын перестал таскать у него табак, перестал курить.

Следует широко использовать вообще меры косвенного воздействия на учащихся, когда путем намека мы производим силь-

ное впечатление на сознание учащихся, впечатление, ведущее к исправлению их поведения.

Учительница начальной школы № 11 г. Вологды т. Попова применила такой прием в своем первом классе: заметив, что две девочки начали часто прибегать к списыванию у товарищей, она прочтала классу рассказ из «Мурзилки» — «Галины неудачи». В рассказе говорится о том, к чему привели Галю списывание и подсказки товарищей. Этот рассказ произвел очень большое впечатление на детей.

Вот еще случай, о котором рассказывает одна из вожатых:

«Обратила я внимание на озорника Андрея Калужского. Он постоянно нарушал дисциплину, шумел. Ребята его звали всегда только по фамилии. И вот однажды я его называю: «Андрей». Он был страшно поражен.

— Я, — говорит, — не Андрей, я Калужский.

— Ну, ладно, говорю, тебе дается большое задание — сделать фотомонтаж.

Когда он стал работать над монтажом, я к нему прикрепил еще несколько ребят, похвалила на одном сборе. Смотрю — мой Андрей изменился, стал аккуратней приходить на сборы, лучше вести себя.

Но однажды приходит он без галстука, рубашка нараспашку. Я спрашиваю:

— В чем дело? Он дерзко отвечает:

— Витя Фарафонов пуговицы оторвал, а я пришивать не буду.

Тогда я ему говорю:

— Ты принеси иголку, я тебе сама пришью. Андрей убежал и уже через два часа возвратился аккуратно одетый, с красным галстуком».

В приведенном рассказе вожатой мы находим применение метода поощрения, соединенного с доверием, и применение косвенного воздействия («принеси иголку»).

Нужно собирать такие факты умелого воздействия на учащихся, знакомить учителей с этими фактами, чтобы учителя друг у друга учились, как обращаться с детьми, как добиваться путем убеждения высокой дисциплинированности учащихся.

Для воспитания любого качества поведения далеко, конечно, недостаточно одних разъяснений. Никакое качество поведения не образуется у ребенка, если оно не будет закрепляться на практике, если не будет соответствующих упражнений.

В наших школах дисциплинированного поведения от учащихся требуют (правда, еще недостаточно решительно), но учат такому поведению мало и плохо. Между тем практическое планомерное обучение порядку является важным средством, при помощи которого мы можем достигнуть благоприятных результатов в воспитании у учащихся дисциплины.

Наиболее удачно эта работа в школах проходит в области выработки у учащихся санитарно-гигиенических навыков. С первых классов детям разъясняется, какие они должны в этом отношении соблюдать требования. Изо дня в день выполнение этих требований проверяется. В некоторых случаях педагог показывает, как нужно выполнять то или иное действие (например, как нужно умываться). Каждый день ребенок упражняется в соблю-

дении гигиенических правил, и они становятся прочным его достоянием. Однако и в этой области работа не доводится до конца. Еще мало делается для того, чтобы приучить ребенка к строгому соблюдению целесообразного режима, который бы содействовал и укреплению здоровья (закаливающий режим), физическому развитию и обеспечивал бы максимальную продуктивность регулярной, систематической работы ученика.

Задачи обучения детей определенному трудовому режиму у нас еще недооцениваются.

Мы плохо учим в школах детей и рациональным приемам их самостоятельного труда. Очень многие учащиеся выполняют домашние задания, «как бог на душу положит», часто с потерей времени, с очень нетвердыми результатами в усвоении знаний, без должной настойчивости. Наш контроль над методами самостоятельной работы учащихся слаб, и наши советы относительно этого отвлечены, маловразумительны.

Мы требуем от учащихся вежливости, культурного обращения друг с другом и со старшими, требуем культурных манер в поведении в классе, в школе, дома, в общественных местах, но мы их не обучаем такому поведению практически, не упражняем их в культурных навыках. Так и получается, что часто мы требуем от детей соблюдения того, чему их никто не учил.

Положительную практическую работу по обучению учащихся культурному дисциплинированному поведению необходимо наладить, необходимо сделать ее повседневной.

Громадное значение здесь имеет прежде всего организация урока. Если учитель на уроках повседневно будет практически приучать учащихся к порядку, к внимательной продуктивной работе, к рациональным ее приемам, а также к вежливости, к культурному обращению с другими, к умеренно культурно держаться и т. д., — учащиеся получат уже большую школу дисциплинированного поведения.

По вопросу о дисциплине и внимании на уроке очень интересное выступление сделала учительница А. Е. Адрианова на совещании учителей Петроградского района Ленинграда. Она говорила, что на уроке дисциплинированность учащихся, особенно в классах начальной школы, целиком зависит от педагога.

«Часто плохое поведение учащегося на уроках объясняется тем, что сами уроки скучны, что внимание детей рассеивается и они начинают заниматься посторонними делами.

«Не допускать классной скуки», — предупреждает Ушинский, говоря о классной дисциплине. Вялое и небрежное отношение к занятиям со стороны учителя вызывает такое же отношение к ним и со стороны учеников. Если же учитель любит свое дело, ведет его живо, с подъемом, то и дети будут работать с радостью и энтузиазмом.

Добиваясь дисциплины и полного внимания учащихся, я придерживаюсь следующих правил: не начинаю урока при шуме, говорю ясно, отчетливо, достаточно громко и выразительно, не повторяю одного и того же несколько раз, добиваясь выполнения моих указаний с одного слова, имею точный план и все необходимое под руками. Перерыв при проведении урока, поиски «затерявшегося»

текста или пособия, придумывание «на ходу» продолжения урока нарушают внимание и дисциплину учащихся и являются в то же время плохим воспитательным примером».

Учебный труд должен быть организован так, чтобы он имел дисциплинирующее значение.

Давно доказано дисциплинирующее значение и физического труда, выполняемого детьми и в школе, и во внешкольных учреждениях, и в семье.

Вот яркий факт, показывающий, какое значение имеет привитые учащимся даже самых элементарных навыков ручного труда:

«Как-то группа красноармейцев готовилась в ночную разведку. Был отдан приказ привести в полный порядок свое обмундирование. Чтобы не было звона и грохота, красноармейцы старательно зашпили чехлы лопат.

Разведчики шли в тыл к белофиннам, соблюдая тишину и осторожность. И вдруг у одного из бойцов что-то загромыхало. Услышав шум, противник открыл огонь, и разведка вынуждена была вернуться в часть.

Винником шума оказался красноармеец Аниканов. Он не зашил чехол лопаты, и она своим металлическим ребром, соприкасаясь с котелком, производила сильный звон.

Когда спросили у Аниканова, почему же он не выполнил приказа, он ответил: «Я постеснялся сказать, что не умею шить, и думал, что и так все обойдется».

Как видите, мелочь, неумение сделать простой вещи — зашить чехол — сорвало важное задание».

(Из письма к пионерам

армейского комиссара т. Запорожца)

Участие в общественной работе в коллективе учащихся, участие в различных видах внеклассной и внешкольной деятельности также представляет для учащихся большую школу для воспитания дисциплины и организованности.

Приведем для подтверждения этого рассказ учительницы 44-й школы г. Ташкента Г. В. Савиной о коллективе учащихся II класса, руководимого ею.

«У меня в классе уже есть помощники, добросовестные, активные, твердо знающие свой маленький участок работы, за который надо держать ответ. Зоя держит в порядке и чистоте полочку в большом классном шкафу. Там она хранит альбомы, коробку с мелом, таблицы по соревнованию. Девочка бережно относится к имуществу класса. Группе ребят поручен уход за школьными цветами. И как они горды тем, что им доверили такое серьезное дело, как заботливо его выполняют!

В беседе с детьми я стремлюсь к тому, чтобы они поняли ценность своего труда.

Подчеркиваю, что их помощь очень нужна домашним — матери, маленькому братишке, старой бабушке. И после ребята делятся со мной тем, какую пользу они приносят дома. Мы коллективно намечаем небольшие дела, которые они могут выполнять. И когда Неля рассказывает о том, как она ухаживает за своим маленьким братиком, все ребята с уважением слушают ее, а кое-кто заявляет вполне определенно, что и он тоже будет помогать маме в присмотре за сестренкой...»

Характерный штрих: в нашем классе сейчас не увидишь сора, набросанных бумажек. В на-

чале года я условилась с детьми, что они будут уважать труд уборщиц и постараются не загрязнять класс. Дежурные строго следят за чистотой. Уборщицы не могут на нас пожаловаться...

Необходимо прививать детям бережное отношение к вещам, преодолевая при этом эгоизм ребят. В прошлом году я навела коллектив класса на мысль о том, что наши учебники и папки с разрезной азбукой могут понадобиться новичкам-первоклассникам, потому надо обращаться с ними аккуратно. И действительно, нам удалось сохранить все намеренное и передать часть азбук первому классу, а часть школе взрослых Текстилькомбината.

Дружба, забота ребят о товарищах проявляются очень заметно, когда класс готовится к школьным праздникам, выступлениям на утренниках. Ребята артисты становятся центром внимания всего класса. Каждый стремится помочь им достать для них все необходимое. Один приносит из дому маску, другой — цветы, третий — зайца и т. д. Никто не остается в стороне, фактически весь класс принимает самое горячее участие в наших школьных постановках.

Так растет и сплачивается в моем классе дружный, трудолюбивый коллектив славных советских ребят.

(И правда восток а) от 17 декабря 1940 г.)

Вполне понятно, что такая коллективность в жизни класса создает очень прочную гарантию дисциплинированности детей. И если сила коллектива так проявляется в младших классах, то еще ярче она может проявиться в III и IV классах, где передовые ребята объединены в пионерскую организацию.

В деле практического обучения детей навыкам дисциплинированного, культурного поведения большая роль принадлежит, конечно, семье, которую педагогам необходимо по этим вопросам не только консультировать, но прямо инструктировать. А через советскую общественность, в том числе через родительские организации, должен быть налажен контроль над тем, как семья осуществляет эти задачи.

Хорошо известно, какое большое значение в деле воспитательного влияния на детей имеет личный пример окружающих взрослых. А для того чтобы освободить детей от влияния отрицательных примеров и использовать в целях воспитания мощную силу примеров положительных, мы тоже еще мало сделали практически. Школа вместе с родительскими организациями, с партийной, профсоюзной и советской общественностью должна развить с этой целью большую работу среди населения.

Ведь такими явлениями, как грубость, сквернословие, обман, отвливание от своих обязанностей и т. п., дети не наделены от природы. Эти явления встречаются лишь у части детей, и свое происхождение они ведут от взрослых, которым дети подражают.

Вот что рассказывает учитель 31-й школы Приморского района Ленинграда т. Климович:

«Захожу в магазин. Молоденькая продавщица твердо отказывает подростку в выдаче вина.

— Нельзя, сдай обратно чек!

Тут же, на ее глазах, мальчик просит гражданина взять ссудку, а она стала спешить к вер-

тнице. Гражданин взял чек. Продавщица приняла его. Ребенок получил вино. Я указал гражданину, что ему совсем не к лицу быть посредником между мальчиком и винным отделом магазина.

— Извиняюсь, товарищ,— смутился он,— поверьте мне, я не придаю этому значения. Все понятно... Нельзя, конечно... Теперь уж я сам буду за этим следить.

В словах его я почувствовал глубокую искренность».

Если каждый взрослый считает себя морально обязанным принять участие в судьбе ребенка, потерявшего в толпе свою мать, то такое же моральное обязательство перед обществом должно быть у каждого взрослого и в тех случаях, когда ребенок позволяет себе в общественном месте непристойное поведение. И в том и в другом случае — это общественная помощь семье.

Таким образом, в этих случаях дело воспитания детей связано с работой по перевоспитанию взрослых, с борьбой с капиталистическими пережитками в их сознании и в их поведении. И работники педагогического фронта кровно заинтересованы в том, чтобы принять активное участие в этой борьбе, помочь в этом деле всемерно партийным, профсоюзным, комсомольским и советским организациям.

Обратимся далее к тем случаям, когда меры воспитательного порядка не действуют на отдельных учащихся, когда мы имеем дело с фактами нарушения учащимися требований дисциплины.

Сейчас уже почти никто не оспаривает необходимости применения в этих случаях мер принуждения.

Однако что же происходит фактически в школах с применением этих методов воспитательного воздействия?

Во многих школах у многих педагогов царит еще безнаказанность учащихся за проступки, даже за грубые нарушения требований дисциплины. Приведем ряд примеров.

Ученик не выполнил домашнего задания. С него берется обещание выполнить эту работу к следующему разу. Обещание он не сдержал. Педагог берет с него вторичное обещание. Однако случаи невыполнения учеником заданий продолжают. Педагог машет на ученика рукой.

Ученик приходит на урок в пальто. Учительница предлагает ему снять пальто, а потом в перемену унести его на вешалку. Ученик демонстративно покрывает пальто с головой и так продолжает сидеть. Что же сделала учительница? Она простояла около этого ученика все 45 минут и так вела урок.

Хулиганствующий ученик замыкает в школе электрическую сеть. В школе срывается несколько уроков (во вторую смену). Ученика вызвали в учительскую. Пожурили немного, и этим дело ограничилось.

А сколько в школе случаев, когда учителя и ученические организации никак не реагируют на проявление грубости отдельными учащимися, придерживаясь своеобразной тактики непротивления злу. Сколько случаев, когда безнаказанными остаются срывщики уроков. Безнаказанными очень часто остаются учащиеся, портящие школьное имущество. На сельские школы в области Ленинграда школами за-

трачиваются крупные суммы государственных денег.

В школе не следует терпеть ослушания учащихся; на всякие нарушения дисциплины надо реагировать. Безнаказанность ведет к тому, что в школе накапливается вредный опыт непослушания. Строгость, твердость и решительность отнюдь не исключают, а предполагают большую любовь, уважение, внимание, чуткость и заботу со стороны руководителей по отношению к их воспитанникам. Ведь и учащиеся и педагоги — члены единой трудовой советской семьи, спаянной общими устремлениями и интересами.

Учитель должен быть настойчив в своих требованиях к учащимся. Эта настойчивость — одно из важнейших условий создания авторитета учителя. В одной из школ Минска имели место такие факты. Второй класс учился у учительницы, которая часто не доводила до конца своего воздействия на неисправных учащихся, делала замечания формально, наиболее «трудных» учащихся просто забросила.

В III классе с этими детьми стал заниматься другой учитель — Г. Молодой, энергичный, замечает малейшие отвлечения во время урока. Строгий и в то же время приветливый.

Как-то Ника Ивановский не выполнил полностью задания по арифметике. Учитель оставил его после уроков для работы.

— Почему мне сегодня надо оставаться после уроков? — спрашивает Ника.

— Потому что я велю остаться. Ты будешь решать те две задачи, которых не решил дома.

В другой раз Ника спрашивает: — Почему я должен послать папу в школу? Что я такого сделал?

— Потому что я его зову в школу. Мне необходимо с ним договориться о некоторых вещах, — отвечает учитель.

Однажды он приказал Толе явиться к нему в 6 часов вечера для серьезного разговора. Провинившийся Толя не пришел.

Тогда в половине восьмого в тот же день Г. пришел на дом к Толе.

Как-то Ника по старой привычке не выполнил всего задания по арифметике: вместо 6 примеров решил 4. Г. это подметил и при проверке, когда дошли до 5-го примера, сказал:

— Пятый пример будет читать Ника.

Ника поднялся с места и густо покраснел. Пришлось ему опять остаться для выполнения работы в классе да еще получить замечание.

Настойчивость учителя заставила детей уважать его. И у детей под влиянием учителя тоже выработывалась настойчивость, привычка выполнять требования вовремя.

Выступая здесь против либерализма и безнаказанности, мы в то же время должны предостеречь педагогов и против извращений в применении наказаний.

Известны отдельные факты введения в некоторых школах «комнат наказаний», иначе говоря, карцера, факты применения таких архаических наказаний, как предложение уча-

никам «встать на колени», «встать в угол», как оставление учащихся запертыми в классе в течение 5 часов и др.

Сторонники таких мер «воспитательного воздействия» иногда в оправдание себя ссылаются на А. С. Макаренко, который, по их мнению, высказывался за применение физических мер воздействия. Эти люди не знают ни опыта, ни теории А. С. Макаренко, они не знают, что А. С. Макаренко был резким противником физических наказаний. Аргументация Антона Семеновича по этому вопросу, развиваемая им в «Книге для родителей», имеет исключительную силу убедительности.

Итак, мерами взыскания в школе следует пользоваться, но пользоваться уметь, пользоваться как педагогическим средством, опираясь на общественное мнение коллектива самих учащихся, налаживая жизнь и работу этого коллектива, ибо (как это доказал и показал Макаренко) только в условиях слаженного коллектива меры взыскания дают наиболее значительный воспитательный эффект.

Большую роль в борьбе за хорошую дисциплину играют поощрения. Этим средством в наших школах пользуются еще мало и не эффективно. Многие педагоги вообще забывают об этом средстве воспитательного влияния. Иногда поощрения применяются в таких формах, что они порождают зависть в среде детей, недоброжелательство к товарищам или проходят в атмосфере равнодушия, не стимулируя массы учащихся на борьбу за еще лучшую работу, за лучшее поведение.

В опыте наших лучших школ имеется много фактов умелого и действенного применения поощрений как по отношению к отдельным учащимся, так и по отношению к коллективам. Такие факты следует изучать, анализировать и на них учиться методике применения этого важного средства педагогического влияния на учащихся.

Проблема воспитания дисциплины — очень сложная проблема. Мы в нашей статье коснулись лишь части вопросов, составляющих её.

Основные мысли, которые мы стремились здесь развить, можно кратко резюмировать в следующих положениях.

Основные методы воспитания дисциплины — это убеждение, разъяснение и практическое обучение учащихся навыкам дисциплинированности и организованности.

Необходимо повысить требовательность к учащимся в отношении дисциплины, изжить либерализм, взять строгую линию на твердость, соблюдение порядка, режима и правил культурного дисциплинированного поведения школьников. Умело применять в воспитательной работе и поощрения и взыскания, не допуская безнаказанности нарушителей дисциплины и, с другой стороны, не впадая в извращения в воспитательной работе, давая отпор пришибевским методам.

Во всей работе по воспитанию дисциплины необходимо единство линии и единство требований как внутри школы со стороны всех педагогов, так и единство линии и единство требований школы и семьи.



# МАТЕРИАЛЫ К ЛЕРМОНТОВСКИМ ДНЯМ

## ЖИЗНЬ ЛЕРМОНТОВА

Е. Е. Соловьева и А. Канарская

**НА ХОЛМЕ**, среди зеленых лугов, окруженный роскошным фруктовым садом и цветниками, стоял дом помещицы Арсеньевой. Дом был прост, но уютен; с верхнего балкона открывался вид на поля, луга и дорогу, а внизу веранда выходила в сад.

На этой веранде часто играет мальчик Миша. Ему три года, он живет у бабушки Арсеньевой. Мать его умерла, когда ему было 2½ года.

Мать Миши была слабая и болезненная. Она была очень несчастлива в замужестве, зато горячо привязана к маленькому сыну. «Посадив ребенка себе на колени, она заигрывалась на фортепьяно, а он, прильнув к ней головкой, сидел неподвижно; звуки как бы потрясали его младенческую душу, и слезы катились по его личику» (Висковатов). Память о матери глубоко запала в чуткую душу мальчика; как сквозь сон грезились она ему потом. В детстве звуки песни, петою ему матерью, всегда доводили его до слез; позже он не мог уже вспомнить слов её, но утверждал, что если бы услышал эту песню, она произвела бы на него прежнее действие.

Отец Миши, Юрий Петрович Лермонтов, хотел взять его к себе, в свое тульское имение, но бабушка решительно отказалась отдать внука. «Может ли одинокий мужчина воспитать мальчика? Пусть до 16 лет побудет у меня».

Арсеньева Елизавета Алексеевна была знатного и богатого рода и очень недружелюбно относилась к обедневшему отцу Мишеля (так бабушка называла Мишу). Арсеньева жила открыто — постоянные гости, балы, прогулки, катания на лошадях...

А Миша, живой, шаловливый мальчик, бегал по роскошному густому саду и часто прятался там от своей строгой воспитательницы-немки (Христины Осиповны Ремер), говорившей с ним только по-немецки.

«...Зимой устраивалась гора, на ней катали Михаила Юрьевича, и вся дворня, собравшись, потешала его. Святками каждый вечер приходили в барские покои ряженные из дворовых, плясали, пели, играли кто во что горазд. При каждом появлении нового лица Михаил Юрьевич бежал к Елизавете Алексеевне в смежную комнату и говорил: «Бабушка, вот еще один такой пришел», и ребенок делал ему посылное описание... С нежнейшего возраста бабушка следила за играми внука. Ее поражала ранняя любовь его к созвучиям речи. Едва лепетавший ребенок с удовольствием



Портрет М. Ю. Лермонтова ребенком.  
Неизвестный художник.

повторял слова в рифму: «пол — стол» — или «кошка — окошко» ему ужасно нравились, и, улыбаясь, он приходил к бабушке поделиться своею радостью.

Пол в комнате маленького Лермонтова был покрыт сукном. Величайшим удовольствием мальчика было ползать по нем и чертить мелом.» (Из рассказов С. А. Раевского. Материалы Хохрякова. П. А. Висковатый, стр. 18—19.)

Так рос он до 9 лет. Зима в тот год была суровая. Тарханы засыпаны были глубоким снегом, и Миша слег в постель в сильнейшем жару. Оказалась корь, длившаяся с осложнениями до весны. Бабушку все это привело в отчаяние, и она решила ослабевшего внука, с искривившимися ногами, повезти лечиться на Кавказ.

«...В 1825 г. поехали туда многочисленным обществом: бабушка, кузины Столыпины, доктор Анзельм Левис, Михаил Пожогин, учитель Иван Капз и гувернантка Христина Ремер — все это сопровождало Мишу...» (Висковатый, стр. 24—25).



Тарханы. Общий вид деревн.

«Синие горы Кавказа, приветствую вас! Вы взлелеяли детство мое, вы носили меня на своих одичалых хребтах; облаками меня одевали; вы к небу меня приучили, и я с той поры все мечтаю о вас да о небе. Престолы природы, с которых, как дым, улетают громовые тучи!.. Как я любил твои бури, Кавказ! те пустынные, громкие бури, которым пещеры, как стражи ночей, отвечают. На гладком холме одинокое дерево, ветром, дождями нагнутое; иль виноградник, шумящий в ущельи; и путь неизвестный над пропастью, где, покрываясь пеной, бежит безымянная речка; выстрел нежданный, и страх после выстрела: враг ли коварный, иль просто охотник... Все, все в этом крае прекрасно...» (Лермонтов, акад. изд., т. I, стр. 104—105).

Лермонтов сильно изменился в эти годы (9—10 лет): болезнь ли его сделала задумчивым, молчаливым и жадно наблюдательным, величественная ли природа потрясла его, но он стал неузнаваемым.

Осенью бабушка возвратилась в Тарханы и радовалась родным местам: «В гостях хорошо, а дома лучше». А Миша грустил и приставал: «А мы поедем когда-нибудь опять на Кавказ?» «Поедем, поедем», успокаивала бабушка, но сама думала: «Нет, уж бог с ним, с этим Кавказом!» В Тарханах не было ни гор, ни южного голубого неба, ни тех легких облаков, которые вились вокруг вершин или закрывали их. Иногда тучи собирались на горизонте и освещенные солнцем казались мальчику горами, в его воображении они превращались в Кавказ...

Но проходила минута, тучи меняли форму, менялось и освещение, и все исчезало.

Миша в это время увлекся рисованием и лепкой из воска. Прочитанные книги, особенно героические, он иллюстрировал или рисунками или лепкой. В это время он изобрел

преобладали горы, воспоминание о которых продолжало радовать Мишу.

В эту зиму приехал на свидание с Мишей отец. С сыном он был ласков, нежен и внимателен. Привез ему и книг, и игрушек, и конфет. Подолгу разговаривал с ним и с грустью смотрел ему в глаза. А бабушка ходила сумрачная, гневная: она с трудом допустила это свидание.

Миша думал: «почему отец не живет с нами? почему бабушка так его не любит?» Но расспрашивать не решался. Когда же спрашивал о матери, которую хоть смутно, но помнил, бабушка отвечала: «Твоя мать страдала... Вырастешь, все узнаешь». Но он так и ничего не узнал до конца жизни. И не хотел верить, чтобы такой красивый, добрый и умный человек, как его отец, был виноват в смерти матери. Переживал Миша этот разлад между бабушкой и отцом очень тяжело. На всю жизнь осталось мрачное недоумение, томившее его.

Шли годы, Миша заметно подрос. Это был смуглый, с черными блестящими глазами и прядью белокурых волос надо лбом, мальчик. Началось его серьезное, систематическое учение. Был приглашен еще француз полковник м-р Капе (Capet). Он остался в России после Наполеоновского похода. Капе рассказывал Мише Лермонтову о Франции, о Наполеоне, о Бородинском сражении, о взятии Москвы... В минуты особенного воодушевления он шел Марсельезу. Мишу приводило все это в восторг.

Но когда Капе уверял, что французы не овладели Россией только потому, что не вынесли морозов, и что в России нет ни настоящих полководцев, ни армии: она состоит из голодных неграмотных мужиков — Мишу приводило это в сильное волнение, и он горячо возражал. Он видел в порядке тем, что

«Россия самая сильная, самая большая и непобедимая страна. Полководец Кутузов разбил Наполеона».

А Капе шопотом прибавлял «Вот увидите, в России будет революция!»

\*

Когда Мише было 12 лет, бабушка отпустила его в деревню к отцу погостить. Тут он узнал от отца о своих предках-шотландцах. В книге Вальтер Скотта он нашел легенду о Томасе Лермонте, который жил в XIII веке. Легенда эта увлекла мальчика. Он читал ее и перечитывал и почти заучил наизусть: «Томас Лермонт был поэт. Во время пира он встал с арфой в руке и запел. Эту арфу он выиграл на состязании певцов в стране фей у эльфов.

Умолкла толпа. Стихли движения и разговоры, бледнеют от зависти другие певцы. Закованные в железные лорды склонились на мечи и прислушиваются. В звучных стихах льется чарующая песня, не найдется больше поэта, который мог бы ее повторить. Томас поет о преданиях родной старины, о благородном Тристане и нежной Изольде. О, кто может спеть так, как он пел! Но вот арфа умолкла, тихо замер среди слушателей ее последний звук. Гости сидели молча и неподвижно, как будто все еще слышали пение.

В робком шопоте слышалось горе, вздыхали не только дамы,— не одна стальная рукавица украдкой отерла суровую щеку.

На струи реки Лидера, на замок Лермонта спустились вечерние тени. В это время совершилось чудо: у Лидера показалась пара оленьей, белых, как снег на вершинах Ферналя.

При свете луны, с гордой осанкой, спокойно и стройно идут они, не пугаясь собравшейся толпы, изумленной их шествием.

К замку Лермонта летит весть. Томас взглянул вдаль, сначала побледнел, как воск, потом стал красен и выговорил только три слова: «Пробил мой час! Спрялася нить моя, за мной пришли они!» И вышел, но часто обирачивался. С коротким блеском падали лучи луны на седой замок.

«Прощай, старый замок моих отцов, прощай надолго,— промолвил он.— Прощайте серебряные струи Лидера!»

Он все стоял и медлил. Олени приблизились, и вслед за ними Томас перешел реку.

Лорд Дуглас вскочил на своего вороного коня и помчался за Томасом через Лидер.

Летел он быстрее молнии, но он не догнал его и больше его не увидел. Под кровом живых людей с тех пор не видали Томаса».

«Я тоже буду певцом»,— шептал Миша.

Мысли юного Лермонтова часто уносились в суровую страну «отважных бойцов», ему грезились покинутый опустевший замок, давно замолкшая арфа. Ему казалось, что между певцом Томасом Лермонтом и им, Михаилом Лермонтовым, существовала какая-то таинственная связь; он в мечтах уносился в Шотландию, где предки его были рыцарями и поэтами.

Впоследствии он написал стихотворение, посвященное замку предков.

В 1826 году, в январе, из Петербурга пришли важные известия: приехал старший брат бабушки Афанасий Алексеевич Столыпин и рассказывал подробности декабрьского восстания: члены тайного общества, большая

часть знатных военных вместе с частями войск вышли на Сенатскую площадь, потребовали ввести конституцию и отказались присягнуть царю Николаю I. Много знакомых и друзей семьи бабушки были участниками этого восстания: Рылеев посвятил брату бабушки стихи, а Пестель был другом Дмитрия Алексеевича, второго брата бабушки. «Наверно наши друзья, Рылеев, Пестель и многие другие теперь уже арестованы; им грозит смерть или ссылка». Бабушка, расстроенная известиями, просила Мишу удалиться в свою комнату, но он незаметно остался и выслушал все. Двенадцатилетний мальчик, конечно, не мог понять всего, но он чувствовал, что в России неблагополучно, что самодержавие — это гнет. А восставшие, как их называли — декабристы, ему представлялись отважными героями и борцами за освобождение от гнета.

Осенью 1827 г. бабушка переехала в Москву. А в 1828 г. отдала внука в университетский благородный пансион, где жили и учились только дворянские дети. Его приняли в IV класс. Он в совершенстве владел иностранными языками и рано увлекся чтением книг на европейских языках. Учился он прекрасно, хорошо рисовал и неплохо играл на рояле и скрипке. На публичном экзамене получил первую награду за сочинение. Бабушка отдала его полупансионером, а после уроков его гувернер отвозил домой: бабушка не хотела расставаться с ним. Но это очень не нравилось товарищам,— они считали его «неженкой» и часто вслед ему кричали: «Хочу к бабушке». Лермонтов молча носил все эти замечания и держал себя независимо, но внутри у него все кипело...

И вдруг насмешки прекратились и товарищи стали относиться к нему с уважением: оказалось, Лермонтов пишет стихи, да еще какие! Все понимающие одобряют их! Преподаватель Ранч собрал кружок из учеников, интересующихся поэзией, читал с ними, разбирая лучшие произведения и предлагал писать самим участникам кружка. Быстро выделился среди всех Лермонтов. Он много и легко писал стихи и в то же время жадно и вдумчиво читал лучших русских поэтов: Державина, Жуковского, Козлова, Батюшкова и Пушкина.

Особенное впечатление произвел на него Пушкин... Бабушка гордилась дарованием внука и пригласила Мерзлякова, известного в то время преподавателя русской словесности и поэта, для занятий с Лермонтовым. Мерзляков почувствовал в нем настоящего поэта и с увлечением руководил его творчеством. Лермонтов охотно ходил на эти занятия и каждый раз приносил Мерзлякову новое стихотворение. Часть из них он помещал в рукописном журнале, который издавался в благородном пансионе. Все товарищи переписывали их себе и хранили в альбомах.

И эти стихи показывали серьезность мысли и глубину чувств юного поэта. В стихах он подымал вопросы, тревожившие его и впоследствии: свобода, борьба, назначение человека. Он сознавал силу своего таланта и мечтал отдаться своему любимому призванию. Он прекрасно знал иностранную литературу — Шиллера, Шекспира, Байрона. С последним, по словам друзей, он был «неразлучен».

Окончив пансион (1830 г.), он провел лето в Середниково, в подмосковном имении Столыпинных. Здесь домашний учитель, семина-

рист Орлов, знакомил поэта с русской историей, восстанием декабристов, народным творчеством и запрещенными стихотворениями Пушкина и Рыльева. И всё это Лермонтов отражал в своем творчестве. Так он написал приветственные стихи на июльскую революцию 30-го года во Франции.

В Середникове обычно гостило много молодежи, и Лермонтов вместе с ними забирался в «тайственные места» (развалины старой бани) и там подолгу вел серьезные беседы и часто декламировал стихи Пушкина к Чаадаеву:

Товарищ, верь: взойдет она,  
Заря пленительного счастья,  
Россия вспрянет ото сна,  
И на обломках самовластья  
Напишут наши имена!

К концу лета он почувствовал, как много дали эти каникулы, он много узнал, много передумал и переживал...

А университет, куда поступил Лермонтов, не оправдал ожиданий: занятия шли вяло и скучно по старым учебникам, лекции читали реакционные профессора, а запросы Лермонтова были уже значительны. Он почти не посещал лекций, сидел дома замкнуто над книгами и писал стихи: его художественный талант расцветает.

Независимое поведение Лермонтова навлекло на него неудовольствие части профессуры, и он после II курса решил поступить в Петербургский университет. Но и тут некоторые формальности лишили его возможности поступить туда.

10 ноября 1832 г. он поступает в школу гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров.

Что побудило его на такое решение — неизвестно: то ли жажда стать поскорее самостоятельным, вступить в жизнь, а не сидеть на скамье учебы (в школе гвардейских юнкеров курс длился 2 года), то ли жажда сильных ощущений, борьбы с опасностями и мечты о героических подвигах, то ли пример нескольких товарищей, поступивших в эту школу. Причина или повод к такому шагу не раскрыты, но это сильно опечалило бабушку и вызвало общее неудовольствие всех родных и знакомых. Все считали, что этот шаг Лермонтова ошибка в его жизни; в чем он вскорее убедился и сам: обстановка школы сковывала всякую индивидуальную свободу: день в школе начинался барабанным боем, проходил в военной муштре, и за каждую мелочь полагалось выяснение. В этой среде не было никаких умственных интересов, книги были большою редкостью, да и чтение их запрещалось. На первом плане стояло восхищение физической силой, молодечеством и ухарством. Лермонтов чувствовал себя тяжело в этом окружении, но решил внешне не показывать своего отношения ко всем выходкам. Даже наоборот: участвовал во всех нелепых предприятиях и пирушках. И только тайком, по секрету от начальства, он уединялся в отдаленном классе и занимался, писал до поздней ночи. Только немногие из товарищей знали о серьезных занятиях Лермонтова. И все же за два года пребывания в школе он написал меньше, чем в предыдущие годы. Тут он задумал написать исторический роман из Пугачевского восстания, но не кончил...

Вообще Лермонтов так был требователен

к себе, что не решался отдавать в печать свои произведения. Он по многу раз подправлял их или несколько раз возвращался к одной и той же теме и писал вновь.

Но его родственник и товарищ по школе Юрьев тайком от автора снес поэму «Хаджи Абрек» редактору журнала «Библиотека для чтения». Поэма была напечатана в 1835 году. Это — первое произведение Лермонтова, появившееся в печати.

Лермонтов был крайне возмущен поступком Юрьева, но когда убедился, что поэма нравится читателям, успокоился.

Наконец, в конце 1834 г. 20-летний Лермонтов был выпущен из школы с чином корнета в лейб-гвардии гусарский полк. Жизнь его проходила в военных учениях, смотрах, а вечера он отдавал светским развлечениям: балам, театрам и пирушкам. Писал он урывками. В 1837 году, в двадцать пятую годовщину Бородинской битвы, Лермонтов написал стихотворение «Бородино». В этом стихотворении о великой победе русского народа Лермонтов показал всю силу своего таланта. Лев Толстой сказал: «Бородино» — это зерно моей «Войны и мира». Из этого зерна выросло великое произведение. «Бородино» — первое произведение, которое Лермонтов сам решил отдать в печать и непременно в журнал Пушкина «Современник», но выполнить это решение не удалось. Пушкин в 1837 г. был убит на дуэли Дантесом.

В стихах «Смерть поэта» звучит скорбь всего народа о гибели величайшего национального поэта, русской гордости, солнца русской поэзии и, кроме того, яркая ненависть к его убийцам.

Стихи эти в списках облетели весь город и дошли даже до государя и «удостоились высокого одобрения».

Жуковский увидел в этом стихотворении проявление «могучего таланта». А князь Одоевский поздравлял бабушку с таким «талантливым внуком». Но так было до тех пор, пока Лермонтов не приписал к стихотворению заключительных строк. А они появились благодаря Ник. Арс. Столыпину (служащему в министерстве иностранных дел), который явился посетить больного Лермонтова и наговорил в защиту Дантеса то, что ходило на устах великосветского общества: «Дантес, как всякий благородный человек, не мог не стреляться... иностранцам нет дела до поэзии Пушкина... иностранцы не могут быть судимы на Русия».

Лермонтов пришел в ярость и крикнул: «Если над ними нет закона суда земного, если они палачи гения, так есть божий суд!» Столыпина он назвал врагом Пушкина... и, наконец: «Уходите вон, иначе я за себя не отвечаю».

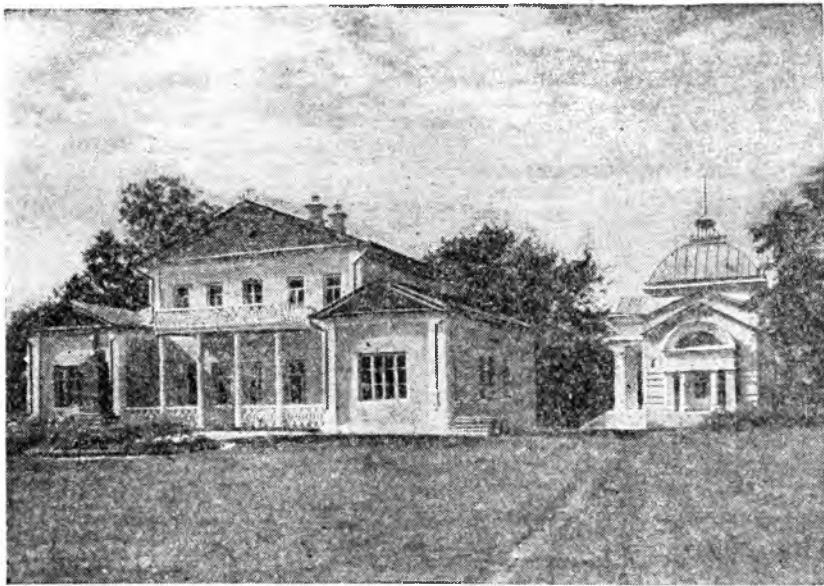
— У тебя нервы слишком раздражены. Ты болен. — ответил Столыпин.

— А у тебя нет ни нервов, ни души, ни любви к России».

Столыпин вышел со словами: «Да, он дошел до бешенства, надо его связать!».

После его ухода Лермонтов дописал заключительные 16 строк к прежнему тексту «Смерть поэта»:

А вы, надменные потомки  
Известной подлостью прославленных  
отцов...



Дом в Тарханах.

С. А. Раевский, сожитель Лермонтова, пришел в восторг от этих строк и тотчас стал распространять эти обличительные стихи. Они проникли во все слои общества не только в Петербурге, но и по всей России. Имя Лермонтова было на устах всех. Стихотворение заучивали наизусть, декламировали в учебных заведениях в перерыве между уроками. Революционное значение этих стихов было несомненно.

Но эти строчки иначе были приняты «знатью». Она считала себя оскорбленной.

В начале февраля, на масленице, в доме графини Ф. был раут. В числе знатных гостей присутствовал начальник жандармского управления Бенкендорф. Небольшого роста, одуловатый, он важно расхаживал по комнатам. Он думал: «О Пушкине уже забывают. Беспкойный и невоспитанный был человек. А служить не умел и не хотел. Стишки стишками, а у нас служить надо. Да-с!»

Вот он уселся на диван. К нему подошла одна уже пожилая дама, известная «разносчица» всевозможных сенсационных вестей, Хитрово. Она обратилась к Бенкендорфу с злобным вопросом: «А вы читали, граф, новые стихи на всех нас, в которых весь высший свет отделяется на чем свет стоит молодым гусаром Лермонтовым?» Она пояснила, что стихи, начинающиеся словами: «А вы, надменные потомки», составляют оскорбление всей русской аристократии.

На другое же утро Бенкендорф явился к императору, чтобы доложить о стихах в самом успокоительном духе (ради бабушки Лермонтова Арсеньевой, с которой был дружески знаком). Однако ему не удалось повести разговор — государь вышел нахмуренный, с листком в руке. Наверху была надпись: «Воззвание к революции».

— Вы докладываете, что все спокойно, — продолжал царь. — Где же ваши глаза и уши? Бенкендорф быстро протянул Николаю свой листок. Почерк был один и тот же. Ясно, что это была работа той же Хитрово.

По залам дворца, страшившихся фамилии Пушкина, прозвучала новая фамилия — Лермонтова. В то же время вся Россия повторяла с особенным подъемом и его имя и обвинительный акт против аристократии.

Немедленно жандармы были посланы в Царское село осмотреть бумаги и арестовать Лермонтова, но квартира оказалась пустою, нетопленной, жандармы опечатали ящики столов и комодов.

Отсутствие Лермонтова на его квартире в Царском селе решили прикрыть внезапною болезнью, приключившейся во время посещения престарелой бабки в Петербурге. Сделали обыск, ничего не нашли. Бросились на городскую квартиру — там застали Лермонтова. Бабушка долго не могла понять, что за странные гости пожаловали. Перевернули все ящики, забрали бумаги.

Лермонтов и Раевский были арестованы. Оба пострадали: Лермонтова отправили на Кавказ в Нижегородский полк, т. е. послали на опасный фронт, под горские пули. А Раевского — в Олонецкую губернию.

По ходатайству бабушки отъезд Лермонтова на Кавказ был отсрочен на несколько дней. Старушка спешила воспользоваться льготою и ни на час не отпускала от себя внука. Наконец, час разлуки настал, и она отпустила его в дальний путь, на Кавказ, «за лаврами», как выражался сам ссыльный.

И вот Лермонтов вновь на Кавказе. Его послали в полк, который вел в самых опасных местах стычки с горцами. О своем пребывании там он написал своему ближайшему приятелю Раевскому:

«С тех пор, как я выехал из России, поверишь ли, я находился до сих пор в беспрерывном странствовании, то на перекладной, то верхом, извездил линию<sup>1</sup> всю вдоль от Кизляра до Тамани, переехал горы, был в Шуше, в Кубе, в Шемахе, в Кахетии, одетый по-

<sup>1</sup> Линией называлась на Кавказе граница защиты от нападения горцев.

черкесски, с ружьем за плечами; почевал в чистом поле, засыпал под крик шакалов, ел чурек, пил кахетинское даже...

Простудившись дорогой, я приехал на воды весь в ревматизмах; меня на руках вынесли люди из повозки, я не мог ходить,— в месяц меня воды совсем поправили...

...Два раза в моих путешествиях отстреливался, ...чуть не попались шайке лезгин.

Хороших ребят здесь много, особенно в Тифлисе, есть люди очень порядочные...

Я снял на скорую руку виды всех примечательных мест, которые посещал, и везу с собой порядочную коллекцию... Как перевалился через хребет в Грузию, так бросил тележку и стал ездить верхом; лазил на снеговую гору (Крестовая) на самый верх, что не совсем легко; отсюда видна половина Грузии, как на блюдечке, и право я не берусь объяснить или описать этого удивительного чувства: для меня горный воздух — бальзам; хандра к чорту, сердце бьется, грудь высоко дышит — ничего не надо в эту минуту; так сидел бы да смотрел целую жизнь.

...серьезно думал выйти в отставку.

Прощай, любезный друг, не позабудь меня, и верь все-таки, что самой моей большой печалью было то, что ты через меня пострадал.

Вечно тебе преданный М. Лермонтов.

В этой выписке из письма виден весь Лермонтов: его особенное восторженное отношение к природе, его любознательность, его отношение к прекрасным людям; «есть люди порядочные» — несомненный намек на таких грузинских поэтов, как Александр Чавчавадзе (Сандро), Григорий Орбелиани, Николай Бараташвили, среди них вдова Грибоедова — Нина Александровна. Весь этот круг людей был знаком Лермонтову.

И, наконец, теплое отношение к другу Раевскому, который играл немалую роль в его жизни и которому Лермонтов сообщает о застенном желании покинуть военную службу и уйти в отставку, чего, к величайшему сожалению, ему не удалось.

«В отставку», «в отставку» — пронизаны его письма к бабушке и к влиятельным знакомым, но напрасно.

Он даже мечтал о боевой линии фронта, чтобы там «за храбрость» заслужить отставку. Он вел себя отважно под Валериком, но его вычеркнули из списка награждаемых и предписали впредь не посылать в экспедицию против горцев, чтобы лишить его возможности получить отставку за «выслугу».

\*

А к борьбе с горами у него было, конечно, отрицательное отношение; он видел, что эти люди борются за свою свободу, и после битвы при Валерике написал в письме к знакомой своя глубокие размышления.

А там вдали грядой нестройной,  
Но вечно гордой и спокойной,  
Тянулись горы — и Казбек  
Сверкал главой остроконечной.  
И с грустью тайной и сердечной  
Я думал: жалкий человек.  
Чего он хочет!.. Небо ясно,  
Под небом места много всем,  
Но беспрестанно и напрасно  
Один враждует он — зачем? —

(«Валерик»)

Эти мысли были повторены и развиты впоследствии и у Л. Толстого в «Войне и мире».

Лермонтов изумляет нас своею наблюдательностью, — он все видел, замечал, запомнил и потом писал так, что вы могли узнать до точности все описанные места и типы людей, а если вы их не видели, то легко могли бы их представить в своем воображении. Вы и любуетесь этими образами и наслаждаетесь музыкой стихов.

Немногие поэты сумели, подобно Лермонтову, остаться во всех обстоятельствах жизни верными искусству и самим себе... Выросший среди общества, где лицемерие и ложь считаются признаками хорошего тона, Лермонтов до последнего вздоха остался чужд всякой лжи и притворства. Он был счастлив только, когда творил, а творить он мог только в минуты вдохновения — что бы ни вдохновляло его: радость, горе, негодование, отчаяние или гордое сознание своей силы; но без этого возбуждения, без истинного душевного порыва, он никогда не брался за перо (характеристика Боденштедта).

На Кавказе же (в Ставрополе, теперь Ворошиловск) он познакомился через доктора Майера (изображенный в «Княжне Мери» в лице Вернера) с декабристами, которым царь заменил сибирские рудники солдатской службой. Среди сосланных был поэт Одоевский.

Одоевский от имени сосланных декабристов ответил Пушкину на его «Послание в Сибирь». Вот как кончился ответ:

...Наш скорбный труд не пропадет,  
Из искры возгорится пламя,  
И просвещенный наш народ  
Сберется под святое знамя.

Мечи скуем мы из цепей  
И пламя вновь зажжем свободы:  
И нагрянет на царей,  
И радостно вздохнут народы.

Эти строчки Лермонтов слушал из уст самого Одоевского и не мог не проникнуться их революционным настроением.

А строчки «Из искры возгорится пламя» Ленин взял эпиграфом для газеты «Искра».

И вернувшись в Петербург, он не раз и в разговоре, и в стихах писал: «Мне нужно действовать», т. е. революционно работать. Лермонтов видел призвание поэта в обличении общественных пороков, лжи, лицемерия... «Провозглашать я стал любви и правды чистые учения», но... трудность борьбы в одиночку он быстро понял и потому пришел в уныние, — хотя это был период его головокружительного успеха.

Вот строчки из его письма: «...Я несчастнейший человек; вы поверите мне, когда узнаете, что я каждый день еду на балы. Я пустился в большой свет. В течение месяца на меня была мода... Все те, кого я преследовал в стихах, окружают меня теперь лестью... Тем не менее я скучаю... Учение и маневры производят только усталость. Просил отпуска на полгода — отказали. На 28 дней — отказали. На 14 дней — великий князь и тут отказал... Просился на Кавказ — отказали».

Лермонтов был одинок со своими глубочайшими мыслями, чувствами и стремлениями. Около него не было друга, равного ему по культуре ума, по устремлениям.

«...Лермонтов, вероятно, скучал глубоко; он задыхался в тесной сфере, куда его втолкнула судьба! (Воспоминания Тургенева о Лермонтове.)

Отсюда его мрачные настроения, а временами и полное отчаяние, выраженное в стихотворении «Благодарность» (121 стр., т. I).

По поводу стихотворения «Думы» Белинский писал: «Эти стихи писаны кровью, они вышли из глубины оскорбленного духа: это вопль, это стон человека, для которого отсутствие внутренней жизни есть зло, в тысячу раз ужаснее физической смерти!.. И кто же из людей нового поколения не найдет в нем разгадки собственного уныния, душевной агонии, пустоты внутренней и не откликнется на него своим воплем, своим стоном?»

Так писал Белинский о настроениях молодежи того времени...

18 февраля 1840 г. опять несчастный случай (дуэль с де-Барантом), и Лермонтов вновь попадает под арест; тут посетил его Белинский. При этом свидании они первый раз нашли общий язык и проговорили четыре часа. «Я попал очень удачно,— рассказывал Белинский Панаеву,— у него никого не было. Ну, батюшка, в первый раз я видел этого человека — настоящим человеком!! Вы знаете мою светскость и ловкость: я взошел к нему и сконфузился, по обыкновению. Думаю себе: ну, зачем меня принесла к нему нелегкая? Мы едва знакомы, общих интересов у нас никаких... Что еще связывает нас немного, так это любовь к искусству, но он не поддается на серьезные разговоры...

...Но у нас завязался как-то разговор об английской литературе... Я смотрел на него — и не верил ни глазам, ни ушам своим. Лицо его приняло натуральное выражение, он был в эту минуту самим собою... В словах его было столько истины, глубины и простоты! Я в первый раз видел настоящего Лермонтова, каким я всегда желал его видеть...

...Сколько эстетического чутья в этом человеке! Какая нежная и тонкая поэтическая душа в нем!.. Не даром же меня так тянуло к нему. Мне, наконец, удалось-таки его видеть в настоящем свете. А ведь чудак! Он, я думаю, раскаивается, что допустил себя хотя на минуту быть самим собою,— уверен в этом».

Из этих слов Белинского видно, какие богатства заложены были в Лермонтове, сколько еще наследовали бы мы великих творений, если бы он не погиб так рано.

И еще в другом письме Белинский прибавил: «Глубокий, могучий дух!.. какой глубокий и чисто непосредственный вкус изящного! О, это будет русский поэт с Ивана Великого! Чудная натура!»

Результат дуэли — новая ссылка на Кавказ в Тенгинский полк. Уезжая из Петербурга, Лермонтов написал стихотворение, в котором вылился все презрение к правящим верхам:

Прощай, немая Россия,  
Страна рабов, страна господ,  
И вы, мундиры голубые,  
И ты, послушный им народ.  
Быть может, за хребтом Кавказа  
Укроюсь от твоих царей,  
От их всевидящего глаза,  
От их всеслышащих ушей!



Худож. Ф. О. Будикин

Портрет М. Ю. Лермонтова.

Это стихотворение тоже было распространено во множестве списков и, конечно, подбавило вины в глазах «голубых мундиров».

В Петербурге он простился с литературными друзьями, которые расставались с ним с грустью в квартире у Карамзиной, а проезжая через Москву, тоже повидался с целым кругом друзей, и ему стало «тепло на душе»: он увидел расположенных к нему людей.

По дороге в Тенгинский полк он случайно заехал опять в Пятигорск и поселился со своим родственником Столыпиным, а недалеко от них жили Глебов и Васильчиков и еще товарищ по школе — Мартынов. Лермонтов не знал, что он был приговорен к уничтожению. Роль подстрекателя взял на себя Васильчиков и соответствующим образом действовал на «посредников». А Лермонтов вел себя обычно: шутил, острлил, иногда едко и колко, иногда легко и весело. Время на водах проходило в разнообразных увеселениях, прогулках, вечерах... Молодые люди часто посещали Верзилиных, в семье которых были три молодые красавицы. В числе посетителей бывал и Мартынов.

Мартынов, молодой красивый майор, франтовато одевался в белую черкеску с черной папачой и еще носил иногда два кинжала, а один особенно длинный. Он писал стихи и пытался писать и роман. Все это читал он и Лермонтову.

Особенно были слабы стихи, и Лермонтов, требовательный к поэзии и искусству, не мог не высмеивать его творчества и кстати его франтовства...

Самолюбивый Мартынов подстрекался окружающими, особенно Васильчиковым. «Он тебя называет мартышкой, смеется над твоим кинжалом и черкеской... смеется над твоими сти-

Мартынов, взбешенный, придрался к какому-то пустяку на вечеру у Верзилиных и вызвал Лермонтова на дуэль. Тот принял вызов. А до этого группа Васильчикова пыталась натравить на такое же дело офицера Лисаневича, но тот ответил: «У меня рука не подымется на такого человека».

Имя Лисаневича можно прочесть на мраморной доске, помещенной около памятника на месте дуэли, как имя человека, которому дорог был гениальный поэт.

А Мартынов легко стал орудием задуманного убийства.

И вот 15 июля 1841 года между 5 и 6 часами вечера сошлись у подножия Машука Лермонтов и Мартынов, старые приятели. У Лермонтова секундантами были Столыпин и Трубецкой, а у Мартынова — Васильчиков и Глебов.

Отмерили 15 шагов от барьера и по 10 шагов еще для подхода друг к другу. Такие условия дуэли заранее предreshают смерть одного из противников. Надвигалась гроза, спустились тучи.

Лермонтов поднял пистолет дулом вверх, ясно, что не собирался стрелять, и стал медленно приближаться. Мартынов (весь род Мартыновых отличался меткой стрельбой) крупными большими шагами подошел к намеченной границе барьера, целился долго... Ему крикнул Столыпин: «Стреляй скорее, иначе разведем вас!» Мартынов выстрелил, Лермонтов упал... Пуля попала в сердце и легкое. Он был убит наповал. В это время разразилась сильнейшая гроза с ливнем... Тело Лермонтова оставалось еще несколько часов на месте дуэли под проливным дождем. И только в 11 часов вечера Столыпин перевез его на телеге на квартиру. Так кончилась жизнь Лермонтова.

В Пятигорске, в доме, где жил Лермонтов, сейчас находится музей, там собраны все документы, фотографии и вещи, касающиеся великого поэта. На стене в рамке посетители могут прочесть знаменательный документ:

«По Мих. Юр. Лермонтову погребение пето не было», — так как ни один священник не решился совершить обряд. Для этого времени это был потрясающий факт.

И Лермонтова просто закопали в случайной могиле, сейчас затерянной... Даже не хотели дать места в ограде кладбища, а предлагали ему за оградой.

Спустя 1/2 года перенесли его прах в другую могилу, а потом перевезли в Тарханы, где он и погребен рядом с могилой матери.

Бабушке долго не могли сообщить об этом ужасном событии. И когда она узнала, то вынесла удар, от которого мучительно долго поправлялась. От слез веки ее не подымались до самой смерти (1845 г.).

Мартынов отбывал легкое наказание в Киеве — «церковное покаяние на 3 месяца...» Он попрежнему держал себя франтом и являлся как «герой» на всех гуляниях. Одно известно, — он никогда не брался за перо для создания своих стихов или романа. Он всем отвечал: «Я не пишу потому, что не хочу услышать такое замечание: «Вместо того, чтобы писать, не убивал бы ты лучше Лермонтова»».

Когда весть о смерти Лермонтова дошла до государя, то он произнес почти с облегчением: «Туда ему и дорога», а другие утверждают, что было произнесено более сильное выражение: «Собаке собачья смерть».

Несомненно, что вся история с Лермонтовым велась так, чтобы уничтожить его.

Вот что писал об этом Самарин: «Лермонтов убит на дуэли на Кавказе Мартыновым. Подробности тяжелы. Он выстрелил в воздух, а его противник убил его почти в упор. Эта смерть вслед за гибелью Пушкина, Грибоедова и многих других, наводит на самые грустные размышления».

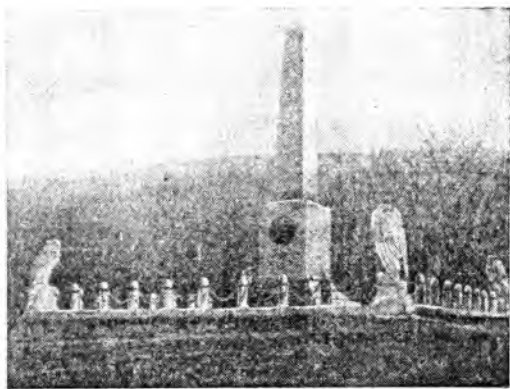
«В русской поэзии не было художника более прямого, откровенного и беспощадного в своей искренности. Он весь был в своей поэзии, — и это была поэзия, раскрывшая нам и сложность, и противоречивость, и благородство помыслов и стремлений лучших людей его времени. Он чувствовал себя одиноким в своей эпохе, он думал, что

Не встретит ответа  
Средь шума  
мирскова  
Из пламя и света  
Рожденное слово...

Но новые поколения русских людей подхватили страстный протест поэта против России рабов и господ, против крепостнического общества и царизма, заклеянного творчеством Лермонтова.

Глубокий и действенный патриотизм поэта нашел свой путь — революционный путь, превративший царскую Россию, которой стыдились лучшие русские люди, в Россию, которой сейчас гордится все передовое человечество». («Известия» от 14/X 1939 г.).

<sup>1</sup> Передано со слов В. Н. Мартынова, лично слышанных мною в 1908 году при посещении усадьбы Мартыновых с целью ознакомления с документами, касающимися истории дуэли.  
Е. Е. Соловьева



Памятник на месте дуэли в Пятигорске.  
Обелиск.

## Бородино

«Скажи-ка, дядя, ведь не даром  
Москва, спаленная пожаром,  
Французу отдана.  
Ведь были ж схватки боевые,  
Да, говорят, еще какие!  
Не даром помнит вся Россия  
Про день Бородина!» —

— Да, были люди в наше время,  
Не то, что нынешнее племя:  
Богатыри — не вы!  
Плохая им досталась доля:  
Немногие вернулись с поля...  
Не будь на то господня воля,  
Не отдали б Москвы.

Мы долго молча отступали,  
Досадно было, боя ждали,  
Ворчали старики:  
«Что ж мы? на зимние квартиры?  
Не смеют что ли командиры  
Чужие изорвать мундиры  
О русские штывы?»

И вот нашли большое поле:  
Есть разгуляться где на воле!  
Построили редут.  
У наших ушки на макушке!  
Чуть утро осветило пушки  
И леса синие верхушки —  
Французы тут-как-тут.

Забил заряд я в пушку туго  
И думал: угощу я друга!  
Постой-ка, брат, мусью:  
Что тут хитрить, пожалуй к бою;  
Уж мы пойдем ломить стеною,  
Уж постоим мы головою  
За родину свою!

Два дня мы были в перестрелке.  
Что толку в такой безделке?  
Мы ждали третий день.  
Повсюду стали слышны речи:  
«Пора добратсья до картечи!»  
И вот на поле грозной сечи  
Ночная пала тень.

Прилег вздремнуть я у лафета,  
И слышно было до рассвета,  
Как ликовал француз.  
Но тих был наш бивак открытый:  
Кто кивер чистил весь избитый,  
Кто штывы точил, ворча сердито,  
Кусая длинный ус.

И только небо засветилось,  
Всё шумно вдруг зашевелилось,  
Сверкнул за строем строй.  
Полковник наш рожден был хватом:  
Слуга царю, отец солдатам...  
Да, жаль его: сражен булатом,  
Он спит в земле сырой.

И молвил он, сверкнув очами:  
«Ребята! не Москва ль за нами?  
Умерте ж под Москвой,  
Как наши братья умирали!»



Иллюстрация к стих. «Бородино»  
(с литографии).

Худож. Н. И. Шишкин

— И умереть мы обещали,  
И клятву верности сдержали  
Мы в Бородинский бой.

Ну ж был денёк! Сквозь дым летучий  
Французы двинулись как тучи,  
И всё на наш редут.  
Уланы с пестрыми значками,  
Драгуны с конскими хвостами,  
Все промелькнули перед нами,  
Все побывали тут.

Вам не видать таких сражений!..  
Носились знамена как тени,  
В дыму огонь блестел,  
Звучал булат, картечь визжала,  
Рука бойцов колоть устала,  
И ядрам пролетать мешала  
Гора кровавых тел.

Изведал враг в тот день немало,  
Что значит русский бой удалый,  
Наш рукопашный бой!..  
Земля тряслась — как наши груди,  
Смешались в кучу кони, люди,  
И залпы тысячи орудий  
Слились в протяжный вой...

Вот смерклось. Были все готовы  
Заутра бой затеять новый  
И до конца стоять...  
Вот затрещали барабаны —  
И отступили бусурманы.  
Тогда считать мы стали раны,  
Товарищей считать.

Да, были люди в наше время,  
Могучее, лихое племя:  
Богатыри — не вы.  
Плохая им досталась доля:  
Немногие вернулись с поля.  
Когда б на то не божья воля,  
Не отдали б Москвы.

## Два великана

В шапке золота литого  
Старый русский великан  
Поджидал к себе другого  
Из далеких чуждых стран.

За горами, за долами  
Уж гремел об нем рассказ;  
И померяться главами  
Захотелось им хоть раз.

И пришел с грозой военной  
Трехнедельный удалец,—

И рукою дерзновенной  
Хватъ за вражеский венец.

Но улыбкой роковой  
Русский витязь отвечал:  
Посмотрел — тряхнул главою...  
Ахнул дерзкий — и упал!

Но упал он в дальнем море  
На неведомый гранит,  
Там, где буря на просторе  
Над пучиною шумит.

## Родина

Люблю отчизну я, но странною любовью!  
Не победит ее рассудок мой.  
Ни слава, купленная кровью,  
Ни полный гордого доверия покой,  
Ни темной старины заветные преданья  
Не шевелят во мне отрадного мечтанья.  
Но я люблю — за что не знаю сам? —  
Ее степей холодное молчанье,  
Ее лесов безбрежных колыханье,  
Разливы рек ее подобные морям...  
Просёлочным путем люблю скакать в телеге,  
И, взором медленным пронзая ночи тень,

Встречать по сторонам, вздыхая о ночлеге,  
Дрожащие огни печальных деревень;

Люблю дымок спалённой жнивы,  
В степи ночующий обоз,  
И на холме средь желтой нивы  
Чету белеющих берёз.  
С отрадой многим незнакомой  
Я вижу полное гумно,  
Избу, покрытую соломой,  
С резными ставнями окно;  
И в праздник, вечером росистым,  
Смотреть до полночи готов  
На пляску с топаньем и свистом  
Под говор пьяных мужичков.

## Парус

Белеет парус одинокой  
В тумане моря голубом.—  
Что ищет он в стране далекой?  
Что кинул он в краю родном?

Играют волны, ветер свищет,  
И мачта гнется и скрипит;

Увы! — он счастья не ищет  
И не от счастья бежит! —

Под ним струя светлей лазури,  
Над ним луч солнца золотой:—  
А он, мятежный, просит бури,  
Как будто в бурях есть покой!



Дубовый листок оторвался от ветки родимой  
И в степь укатился, жестокою бурей

Засох и увял он от холода, зноя и горя;  
И вот наконец докатился до Черного Моря.

У Черного Моря чинара стоит молодая;  
С ней шепчется ветер, зеленые ветви лаская;  
На ветвях зеленых качаются райские птицы;  
Поют они песни про славу морской царь-девицы.

И странник прижался у корня чинары  
Приюта на время он молит с тоскою  
И так говорит он: я бедный листочек  
До срока созрел я и вырос в отчизне  
Один и без цели по свету ношуся давно я,  
Засох я без тени, увял я без сна и покоя.

Прими же пришельца меж листьев своих  
Немало я знаю рассказов мудреных и  
На что мне тебя? — отвечает младая чинара,

Ты пылен и желт,— и сынам моим свежим  
Ты много видал — да к чему мне твои  
Мой слух утомили давно уж и райские

Иди себе дальше; о странник! тебя я не

Я солнцем любима; цвети для него и  
По небу я ветви раскинула здесь на  
И корни мои умывает холодное море.

\* \* \*

На севере диком стоит одиноко  
 На голой вершине сосна  
 И дремлет качаясь, и снегом сыпучим  
 Одета как ризой она.

И снится ей всё, что в пустыне далекой  
 — В том крае, где солнца восход,  
 Одна и грустна на утесе горячем  
 Прекрасная пальма растёт.

### Утес

Почевала тучка золотая  
 На груди утеса-великана;  
 Утром в путь она умчалась рано,  
 Но лазури весело играя;

Но остался влажный след в морщине  
 Старого утеса. Одиноко  
 Он стоит, задумался глубоко  
 И тихонько плачет он в пустыне.

*Иллюстрация к стихотворению  
 «На севере диком...».*

*Художн. В. М. Васнецов*



191/13.

\* \* \*

...Светаёт. В поле тишина.  
 Густой туман, как пелена  
 С посеребренною каймой,  
 Клубится над Днепром рекой.  
 И сквозь него высокий бор,  
 Рассыпанный по скату гор,  
 Безмолвно смотрится в реке,  
 Едва чернея вдалеке.  
 И из-за тех густых лесов

Выходят стаи облаков,  
 А из-за них, огнем горя,  
 Выходит красная заря.  
 Блестят кресты монастыря;  
 По длинным башням и стенам  
 И по расписанным вратам  
 Прекрасный, чистый и живой  
 Как счастье жизни молодой  
 Играет луч ее златой

*(Отрывок из «Боярина Орша»)*

\* \* \*

Зима! Из глубины снегов  
 Встают чернея пни дерёв,  
 Как призраки, склоняясь челом  
 Над замерзающим Днепром.  
 Глядится тусклый день в стекло  
 Прозрачных льдин — и занесло  
 Овраги снегом. На заре  
 Лишь заяц крадется к норе  
 И прыгая назад, вперёд,  
 Свой след запутанный кладёт;  
 Да иногда, во тьме ночной,

Раздастся псов протяжный вой,  
 Когда голодный и худой  
 Обходит волк вокруг гумна.  
 И если в поле тишина,  
 То даже слышны издали  
 Его тяжелые шаги,  
 И скрип, и шелканье зубов;  
 И каждый вечер меж кустов  
 Сто ярких глаз, как свечи в ряд,  
 Во мраке прыгают, блестят...

*(Отрывок из «Боярина Орша»)*

# Три пальмы

(Восточное сказание)

В песчаных степях аравийской земли  
Три гордые пальмы высоко росли.  
Родник между ними из почвы бесплодной,  
Журча, пробивался волною холодной,  
Хранимый, под сенью зеленых листов,  
От знойных лучей и летучих песков.

И многие годы неслышно прошли;  
Но странник усталый из чуждой земли  
Пылающей грудью ко влаге студёной  
Еще не склонялся под кушей зелёной,  
И стали уж сохнуть от знойных лучей  
Роскошные листья и звучный ручей.

И стали три пальмы на бога роптать:  
«На то ль мы родились, чтоб здесь увядать?»  
Без пользы в пустыне росли и цвели мы,  
Колеблемы вихрем и зноем палимы,  
Ничей благосклонный не радуя взор?..  
Не прав твой, о небо, святой приговор!»

И только замолкли — в дали голубой  
Столбом уж крутился песок золотой,  
Звонков раздавались нестройные звуки,  
Пестрели коврами покрытые вьюки,  
И шел, колыхаясь, как в море челнок,  
Верблюд за верблюдом, взрывая песок.

Мотаясь, висели меж твердых горбов  
Узорные полы походных шатров;  
Их смуглые ручки порой подымали,  
И черные очи оттуда сверкали..  
И, стан худошавый к луке наклоня,  
Араб горячил вороного коня.

И конь на дыбы подымался порой,  
И прыгал, как барс, пораженный стрелой;  
И белой одежды красивые складки  
По плечам фариса вились в беспорядке;  
И, с криком и свистом несясь по песку,  
Бросал и ловил он копые на-скаку.

Вот к пальмам подходит, шума, караван:  
В тени их веселый раскинулся стан.  
Кувшины звуча налилися водою,  
И, гордо кивая махровой главою,  
Приветствуют пальмы нежданных гостей,  
И щедро поит их студённый ручей.

★ ★ ★

И над вершинами Кавказа  
Изгнанник рая пролетал:  
Под ним Казбек как грань алмаза  
Снегами вечными сиял,  
И, глубоко внизу чернея,  
Как трещина, жилище змея,  
Вился излучистый Дарьял,  
И Терек, прыгая, как лвица  
С косматой гривой на хребте,  
Ревел — и горный зверь, и птица,  
Кружась в лазурной высоте,  
Глаголу вод его внимали;

И золотые облака  
Из южных стран, издалека  
Его на север провожали;  
И скалы тесною толпой,  
Таинственной дремоты полны,  
Над ним склонялись головой,  
Следя мелькающие волны;  
И башни замков на скалах  
Смотрели грозно сквозь туманы —  
У врат Кавказа на часах  
Сторожевые великаны! —

(Отрывок из «Демона»)



Иллюстрация к стих. «Три пальмы».

Раб. художн. Штейна.

Но только что сумрак на землю упал,  
По корням упругим топор застучал,  
И пали без жизни питомцы столетий!  
Одежду их сорвали малые дети,  
Изрублены были тела их потом,  
И медленно жгли их до утра огнём.

Когда же на запад умчался туман,  
Урочный свой путь совершал караван;  
И следом печальным на почве бесплодной  
Виднелся лишь пепел седой и холодный;  
И солнце остатки сухие дожгло,  
А ветром их в степи потом разнесло.

И ныне всё дико и пусто кругом —  
Не шепчутся листья с гремучим ключом:  
Напрасно пророка о тени он просит —  
Его лишь песок раскаленный заносит,  
Да коршун хохлатый, степной нелюдим,  
Добычу терзает и шиплет над ним.

«Вчера я приехал в Пятигорск, нанял квартиру на краю города, на самом высоком месте, у подошвы Машука: во время грозы облака будут спускаться до моей кровли. Нынче в пять часов утра, когда я открыл окно, моя комната наполнилась запахом цветов, растущих в скромном палисаднике. Ветки цветущих черешен смотрят мне в окно, и ветер иногда усыпает мой письменный стол их белыми лепестками. Вид с трех сторон у меня чудесный. На запад пятиглавый Бэшту синее, как «последняя туча рассеянной бури»; на север поднимается Машук, как мохнатая персидская шапка, и закрывает всю

эту часть небосклона; на восток смотреть веселее: внизу передо мною прострет чистенький, новенький городок, шумят целебные ключи, шумит разноязычная толпа,— а там, дальше, амфитеатром громоздятся горы всё синее и туманнее, а на краю горизонта тянется серебряная цепь снеговых вершин, начинаясь Казбеком и оканчиваясь двуглавым Эльбуром... Весело жить в такой земле! Какое-то отрадное чувство разлито во всех моих жилах. Воздух чист и свеж, как поцелуй ребенка; солнце ярко, небо синё— чего бы, кажется, больше? зачем тут страсти, желания, сожаления?..

(Отрывок из «Княжны Мери»)



«Пробираюсь вдоль забора и вдруг слышу голоса; один голос я тотчас узнал: это был повеса Азамат, сын нашего хозяина; другой говорил реже и тише. «О чем они тут толкуют?» — подумал я: «уж не о моей ли лошадке?» Вот присел я у забора и стал прислушиваться, стараясь не пропустить ни одного слова. Иногда шум песен и говор голосов, вылетая из сакли, заглушали любопытный для меня разговор.

— Славная у тебя лошады! — говорил Азамат: — если б я был хозяин в доме и имел табун в триста кобыл, то отдал бы половину за твоего скакуна, Казбич!

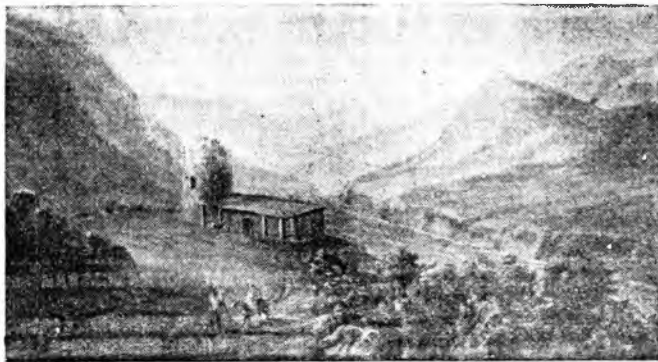
«А, Казбич!» подумал я, и вспомнил кольчугу.

— Да,— отвечал Казбич после некоторого молчания: — в целой Кабарде не найдешь такой. Раз,— это было за Тереком,— я ездил с абреками отбивать русские табуны; нам не повезло, и мы рассыпались, кто куда. За мной неслись четыре казака; уж я слышал за собою крики гяуров, и передо мною был густой лес. Прилег я на седло, поручил себя Аллаху, и в первый раз в жизни оскорбил коня ударом плети. Как птица нырнул он между ветвями; острые колючки рвали мою одежду, сухие сучья карагача били меня по лицу. Конь мой прыгал через пни, разрывал кусты грудью. Лучше было бы мне его бросить у опушки и скрыться в лесу пешком, да жаль было с ним расстаться,— и пророк вознаградил меня. Несколько пуль провизжало над моей головою; я уж слышал, как

спешившиеся казаки бежали по следам... Вдруг передо мною рытвина глубокая; скакун мой призадумался — и прыгнул. Задние его копыта оборвались с противного берега, и он повис на передних ногах. Я бросил поводья и полетел в овраг; это спасло моего коня: он выскочил. Казаки всё это видели, только ни один не спустился меня искать: они верно думали, что я убился до смерти, и я слышал, как они бросились ловить моего коня. Сердце мое облилось кровью; пополз я по густой траве вдоль по оврагу,— смотрю: лес кончился, несколько казаков выезжают из него на поляну, и вот выскакивает прямо к ним мой Карагёз; все кинулись за ним с криком; долго, долго они за ним гонялись, особенно один раза два чуть-чуть не накинул ему на шею аркана; я задрожал, опустил глаза и начал молиться. Через несколько мгновений поднимаю их — и вижу: мой Карагёз летит, развевая хвост, вольный как ветер, а гяуры далеко один за другим тянутся по степи на измученных конях. Валлах! это правда, истинная правда! До поздней ночи я сидел в своем овраге. Вдруг, что ж ты думаешь, Азамат? во мраке слышу, бегают по берегу оврага конь, фыркает, ржет и бьет копытами о землю; я узнал голос моего Карагёза: это был он, мой товарищ!.. С тех пор мы не разлучались.

И слышно было, как он трепал рукою по гладкой шее своего скакуна, давая ему разные нежные названья.

(Отрывок из «Героя нашего времени», ч. I «Бэла»)



Замок Тамары.

# ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

## СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

М. Н. Петерсон

**РАБОТА** по словообразованию — одна из важнейших работ по грамматике. Она тесно связана с развитием речи, с орфографией, с чтением. Ее надо вести систематически на протяжении всего изучения языка. Учителю необходимо предварительно самому овладеть знанием этого раздела грамматики. Цель настоящей статьи — помочь ему в этом.

Словообразование известно в школе под названием «состава слова». Обыкновенно задают не вопрос: «Как образуется слово?», а вопрос: «Из каких частей состоит слово?». Излюбленное упражнение на состав слова состоит в разнесении частей слова по клеточкам такой решетки.

| Приставка | Корень | Суффикс | Окончание |
|-----------|--------|---------|-----------|
|           |        |         |           |

Меньше всего при этом обращается внимание на значение отсекаемых частей слова. Смысл такой выписки мало понятен ученикам, а подчас и самому учителю. Выделяются приставки и суффиксы, которые давно перестали быть таковыми. Такие упражнения мало способствуют развитию сознательного владения речью, а они как раз этому и должны были бы служить.

Словообразование не выдуманно грамматиками. Оно отражает явления живой речи. В нашем сознании слова не существуют разрозненно. Они группируются между собою и представляют довольно сложную систему, изучаемую в грамматике. Вот примеры таких группировок: 1) *голова — головка, рука — ручка, нога — ножка, скорлупа — скорлупка, песня (песен) — песенка*, и т. д.; 2) *чудо — чудный, диво — дивный, слава — славный, ум — умный, честь — честный, грусть — грустный* и т. д.; 3) *шел — пошел, нес — понес, летел — полетел* и т. д.

Эти примеры взяты из «Сказки о царе Салтане» Пушкина. Их можно было бы значительно умножить. Их прекрасно знает каждый говорящий на русском языке.

Дети, поступаая в школу, уже в достаточной мере владеют речью. Первая задача школы — научить учеников осознать то, чем они владеют. В связи с чтением художествен-

ной литературы, изучением естествознания, истории, географии и других наук возникает другая задача — научить учеников тому, чем они не владеют в своей обыденной речи. Это прежде всего — новые слова. Однако слова эти не следует изучать изолированно. Надо изучать их в живых соотношениях, как они всегда употребляются в речи. Ученики должны учиться употреблять эти слова в связной речи для выражения тех новых знаний, которые они получили в школе. Эти знания помогут ученикам разбираться в окружающей их действительности. Речевые навыки не должны отставать от роста знаний учеников. Это относится в полной мере и к словообразованию.

«Познание есть вечное, бесконечное приближение мышления к объекту» (Ленин). Каждый шаг развития человеческого познания отражается в языке и, прежде всего, в словаре. Один из важных способов расширения словаря — **с л о в о о б р а з о в а н и е**.

Слова в русском языке образуются чаще всего при помощи аффиксов (приставок и суффиксов), иногда — при помощи сложения основ.

Первый способ состоит в том, что к основе прибавляется аффикс, видоизменяющий значение основы. Если аффикс прибавляется впереди основы, то он называется **п р и с т а в к о й** (или префиксом). Приставки в русском языке чаще всего служат для образования глаголов, например: *вышел (шел), вылетел (летел), вынес (нес), вывел (вел)* и др. Здесь приставка **вы-** образует глаголы со значением движения изнутри.

*Приехал (ехал), пришел (шел), прилетел (летел), привез (вез)* и др.

В этом случае приставка **при-** образует глаголы, обозначающие приближение.

*Заскрипела (скрипела), запела (пела), замахала (махала), запищала (пищала), зажужжал (жужжал)* и др.

В этих случаях приставка **за-** образует глаголы, обозначающие начало какого-нибудь действия.

Если аффикс прибавляется после основы, он называется **с у ф ф и к с о м**. Посредством суффиксов в русском языке образуются чаще всего существительные, прилагательные и наречия, и реже — глаголы.

Например: *сапожник (сапог), хлебник (хлеб), печник (печь), охотник (охота), защитник (защита)* и мн. др.

Суффикс **-ник-** здесь образует существительные, обозначающие людей по их занятиям.

*Дуб-ов-ый (дуб), шелк-ов-ый (шелк), клен-ов-ый (клен), берез-ов-ый (береза)* и мн. др.

Суффикс **-ов-** образует в этих случаях прилагательные, которые обозначают отношение к материалу, из которого что-нибудь изготовлено.

*Светло (светлый), темно (темный), тяжело (тяжелый), хорошо (хороший)* и мн. др.

Суффикс **-о-** образует здесь наречия, обозначающие способ проявления какого-нибудь признака.

*Брос-и-ть (брос-а-ть), кончить (кончать), решить (решать)* и др.

Суффикс **-и-** образует в этих случаях глаголы совершенного вида, а суффикс **-а-** — глаголы несовершенного вида.

Под основной слова разумеется та часть слова, с которой связано значение слова. Основа без аффиксов называется *непроизводной* основой, или *корнем*. Основа с аффиксами — *производная* основа. Например, в слове *хлебник* — *непроизводная* основа (корень) *хлеб-*, *производная* основа — *хлебник*. В слове *дубовый* *непроизводная* основа (корень) — *дуб-*, *производная* основа — *дубов-ый* (окончание).

Как видим из всех приведенных выше примеров, основа в слове узнается посредством соотношений.

Очень часто приходится слышать, будто основа — неизменяемая часть слова. Легко убедиться, что это неверно. Такие примеры, как: *сон — сна, день — дня, уголок — уголк-а, взя-ть — возьм-у, жа-ть — жм-у, жа-ть — жн-у* и многие другие, ясно показывают, что основа изменяется. Еще больше таких примеров в устной речи. Эти изменения часто не обозначаются на письме. Например: *глав-а (голова), голов-ы (головы), галбф (голов), бград-а (борода), борьд-ы (бороды), барот (бород)* и др.

Буква *ъ* в этой фонетической транскрипции обозначает очень краткий гласный звук, близкий к *ы*.

Довольно редко в русском языке образуются слова посредством сложения основ. Чаще всего так образуются существительные с так называемыми соединительными гласными *о* и *е*. В обеих частях сложения могут быть *непроизводные* основы: *пароход (пар, ходить), теплоход (тепло, ходить), пулемет (пуля, метать), бурелом (буря, ломать)*.

Во второй части сложения может быть и *производная* основа: *красноармеец (Красная Армия), броненосец (броня, носить), садоводство (сад, водить), скотоводство (скот, водить)*.

Еще реже такие образования в прилагательных, например: *златоглавый (злато, голова), чернобурый (черный, бурый)* и др.

В наречиях и глаголах таких образований, можно сказать, не бывает, за очень редкими исключениями.

Итак, работа по словообразованию состоит в установлении живых соотношений, существующих в речи между словами. Надо изучать способы образования слов и значения, неразрывно связанные с этими способами.

В начальной школе надо изучать самые употребительные и ясные случаи.

Лучше всего соединять работу по словообразованию с чтением художественных про-

изведений, при этом всегда найдется подходящий материал.

Учитель должен тщательно подготовиться к этой работе.

Приведу примеры работы по словообразованию на материале «Сказки о царе Салтане» Пушкина.

Суффиксы существительных наиболее употребительны в этой сказке образования существительных посредством суффиксов: **-к** (а), **-иц** (а), **-их** (а), **-ок**, **-енок**. На них и надо остановиться.

Сын на ножки поднялся,  
В дно головкой уперся...

*Ножка (нога), головка (голова)*. Соотношения ясно показывают, что слова образованы посредством суффикса **-к** (а), вносящего значение уменьшительности и ласкательности. Много примеров на это образование в последующем тексте: *стрелка (стрела), скорлупка (скорлупа), кучка (куча), ручка (рука), женка (жена)*.

Могут затруднить такие случаи, как *песенка, белочка*. При выделении суффикса надо обратить внимание на родительный падеж множественного числа: *песня — песен — песенка, белка — белок — белочка*.

Кроме того, учителю полезно подобрать примеры из своей речи: *щека — щечка, борода — бородка, шея — шейка* (род. п. мн. ч. — *шей*), *палка (палок) — палочка, галка (галок) — галочка* и мн. др.

И царица над ребенком,  
Как орлица над орленком.

*Царица (царь), орлица (орел)*. Учитель сам может найти такие параллели: *львица (лев), тигрица (тигр)* и т. п. Соотношения показывают, что слова образованы посредством суффикса **-иц** (а). Так образуются существительные женского рода к соответствующим существительным мужского рода.

В сказке встречаются еще образования как будто бы с тем же суффиксом: *сестрица (сестра), вдовица (вдова)*. К ним можно легко прибавить параллели: *водица (вода), косица (коса), рожица (рожа)* и т. п. Однако соотношения ясно показывают, что значение этого образования совсем иное: при помощи суффикса **-иц-** (а) образованы в этом случае существительные с ласкательным значением

В кухне злится повариха,  
Плachtet у станка ткачиха —  
И завидуют оне  
Государевой жене.

*Повариха (повар), ткачиха (ткач)*. Только эти два слова с суффиксом **-их** (а) и встречаются в сказке, но они повторяются очень часто. И здесь можно найти такие, например, параллели: *портниха (портной), кулчиха (купец), зайчиха (заяц), волчиха (волк)*. Здесь можно припомнить:

С своей волчихою голодной  
Выходит на дорогу волк (Пушкин).

Из соотношений видно, что посредством суффикса **-их** (а) образуются существительные женского рода к существительным мужского рода.

Он лежал пустой равниной,  
Рос на нем дубок одинокий...

*Дубок (дуб)*. Сравни: *вечерок (вечер)*, *сын-ок (сын)*, из той же сказки. Параллели: *лесок (лес)*, *дочок (дом)*, *голосок (голос)*, *волосок (волос)* и мн. др. Посредством суффикса **-ок-** образуются существительные мужского рода с уменьшительным и ласкательным значением.

Родила царица в ночь  
Не то сына, не то дочь;  
Не мышенка, не лягушку,  
А неведому зверюшку.

*Мышенок (мышь)*, *орленок (орел)*. Параллели: *львенок (лев)*, *тигренок (тигр)*, *слоненок (слон)*, *волчонок (волк)*, *медвежонок (медведь)* и мн. др.

Посредством суффикса **-енок-** образуются существительные, обозначающие молодых животных.

Ясно, что в словах *ребенок*, *цыпленок* и *поросенок* нельзя выделить этого суффикса с тем же значением: нет необходимых для этого соотношений. Однако и здесь этот суффикс выделяется, но на основе других соотношений и совсем с другим значением: *ребенок (ребята)*, *цыпленок (цыплята)*, *поросенок (поросята)*, *орленок (орлята)* и т. д. В этом случае посредством суффикса **-енок-** образуются существительные единственного числа в отличие от существительных множественного числа.

### Суффиксы прилагательных

Самый употребительный суффикс, посредством которого образуются прилагательные, **-н-**. Образования с этим суффиксом очень многочисленны.

Чудо чудное завесь  
Мне б хотелось.  
Диво б дивное хотел  
Перенести я в свой удел.

Эти тексты интересны тем, что в них даны соотношения. Это подчеркивает их живость. Из сказки можно к ним привести много параллелей: *дивный (диво)*, *чудный (чудо)*, *славный (слава)*, *честный (честь)*, *умный (ум)* и др.

В этих случаях посредством суффикса **-н-** образуются прилагательные со значением: «обладающий каким-нибудь свойством или качеством». Легко подобрать параллели и из своей речи: *сильный (сила)*, *отважный (отвага)* и др.

Посредством того же суффикса образуются прилагательные со значением: «сделанный из какого-нибудь материала». В сказке одно такое прилагательное:

Князь для белочки потом  
Выстроил хрустальный дом...

Однако параллелей очень много, и придумать их можно без труда: *хрустальный (хрусталь)*, *зеркальный (зеркало)*, *железный (железо)*, *медный (медь)* и мн. др.

Очень употребительны образования с этим суффиксом, обозначающие: 1) относящийся к какому-нибудь времени, 2) находящийся в каком-нибудь месте. Этим образованиям в сказке не встречается, но я все-таки приведу на них примеры:

1) *летний (лето)*, *зимний (зима)*, *осенний (осень)*, *весенний (весна)*, *вечерний (вечер)*, *ночной (ночь)*;

2) *северный (север)*, *южный (юг)*, *западный (запад)*, *восточный (восток)*.

### Приставки глаголов

Чаще всего образуются глаголы посредством приставки **по-** (примеры см. выше), но эта приставка вносит в глаголы значение совершенного вида. Глагольные виды в начальной школе не изучаются, а потому изучать глаголы с приставкой **по-** и другими приставками, вносящими видовые различия (*написать, сделать* и т. п.), было бы преждевременно. Надо ограничиться образованиями с приставками, вносящими пространственное значение (несколько примеров приведено выше). Наиболее употребительна из этих приставок в сказке **вы-**.

Старый дядька Черномор  
С ними из моря выходит  
И попарно их выводит...

*выходит (ходит)*, *выводит (водит)*. Другие примеры из сказки: *вышел (шел)*, *вынесла (несла)*, *выплесни (плесни)*, *выплыть (плыть)*.

Параллели: *вылететь (лететь)*, *выехать (ехать)*, *выбежать (бежать)*, *выбросить (бросить)*.

Посредством приставки **вы-** образуются глаголы, обозначающие движение изнутри. На этих глаголах и надо остановиться: *вымолвить (молвить)* уже не имеет такого значения, так как в этом случае приставка **вы-** вносит значение совершенного вида.

Мы объехали весь свет...

*Объехали (ехали)* повторяется много раз.

Лебедь нас к тебе послала  
И наказом наказала  
Славный город твой хранить  
И дозором обходить.

*Обходить (ходить)*. Параллели: *облететь (лететь)*, *оббежать (бежать)*, *обносить (носить)*, *обвозить (возить)*. Посредством приставки **об-** образуются глаголы, обозначающие движение кругом чего-нибудь.

Улетела лебедь птица...

*Улетела (летела)*.

Все потом домой ушли.

*Ушли (шли)*. Параллели: *убежать (бежать)*, *унести (нести)*, *увезти (везти)*.

Посредством приставки **у-** образуются глаголы, обозначающие движение от какого-нибудь места, удаление.

Наоборот, посредством приставки **при-** образуются глаголы со значением **п р и б л и ж е н и я**:

Едет с грамотой гонец,  
И приехал, наконец...  
И привез гонец хмельной  
В тот же день приказ такой...

*Приехали (ехали)*, *привез (вез)*. Дальше: *пришли (шли)*, *прилетел (летел)*. Параллели: *прибежать (бежать)*, *прискакать (скакать)*, *приплыть (плыть)*, *принести (нести)*.

Нет нужды доказывать, что такая работа по словообразованию имеет большее значение для развития речи.

В средней школе будут привлекаться более сложные случаи, но **навык находить суще-**

ствующие в живой речи соотношения должен быть приобретен в начальной школе. Этот навык сейчас же поможет и при усвоении орфографии.

Так, при изучении написания звонких согласных, проверяемых соотношениями, учащиеся должны воспользоваться знакомством с суффиксом *-к* (а) (см. выше): *рыбка (рыба), коровка (корова)* и др.

Или при изучении непронизимых согласных помогут соотношения, с которыми учащиеся познакомились, изучая прилагатель-

ные с суффиксом *-н* (см. выше): *честный (честь), доблестный (доблесть), гигантский (гигант)* и др.

Учитель, проработав самостоятельно несколько художественных произведений тем способом, который указан в статье, сам усвоит метод нахождения соотношений, сумеет научить ему и учеников. Тот материал по словообразованию, который указан в программе, свяжется с живой речью. Таким образом, теория не будет расходиться с практикой.



## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ<sup>1</sup>

В. Волинская

«... **ДИТЯ** требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Как только он переменяет деятельность, как только немного отдыхает, он сейчас же восстанавливает свои силы». Так говорит Ушинский. Ребенок на всем пути своего развития, с самого младенческого возраста, проявляет стремление к самостоятельности. Если мать кормит ребенка, а он уже умеет держать в руках ложку, он требует, чтобы эту ложку дали ему в руки. От ребенка часто слышатся слова: «я сам».

Гончаров в классическом примере воспитания Илюши Обломова дает образец того, как ребенку трудно было поддаться опеке и как эта опека лишила его не только самостоятельности, но убила в нем навсегда импульс к деятельности.

Вспоминается одно старое стихотворение — «Почему?». В нем ребенок спрашивает мать: «Почему у мамочки на щеках две ямочки? Почему у кошки четыре ножки?» Измученная вопросом «почему?» мать отвечает: «Потому что у моего сыночка рот без замочка». Что такое «почему?» и что такое «рот без замочка?» — это стремление ребенка все знать. Хочу все знать! Это — пытливость.

Однажды двое малышей в трамвае обсуждали вопрос об обтекаемых формах. Один из этих мальчиков держал журнал «Техника молодежи». Заинтригованная их разговором, я поинтересовалась, в каком классе они учатся. «В первом», — ответили малыши. А на вопрос: «Вы все это узнали в школе?» один из них сказал: «Хм, в школе! Вот где!» — и он показал на «Технику молодежи». Товарищ его добавил: «Он уже второй год учится в первом классе». Очевидно, это был «неуспевающий» ученик. Но этот «неуспевающий» разобрал все существующие обтекаемые формы и прекрасно объяснял значение этих форм для уменьшения сопротивления при движении.

Возьмем детские игры. Они резко изменяются с поступлением в школу. Наряду с играми в семье у детей начинаются игры в классы. Дети делают малюсенькие тетра-

дочки и обучают друг друга, пишут целыми днями и бывают очень счастливы, когда что-нибудь сами сделают, напишут и прочтут.

Самостоятельные работы учащихся требуются прежде всего целями воспитания, которые поставлены перед нашей школой. Инициативный и деятельный участник социалистического строительства может вырасти лишь в том случае, если мы на всем протяжении нашей работы с учеником будем поощрять его деятельность, управляя ею; во-вторых, самостоятельная работа ученика вытекает и из природы ребенка и стремления его к деятельности.

В практике одной из хорошо известных мне школ был такой случай. Из школы выбыла учительница I класса. Со второй четверти пришел новый педагог. Это был опытный, очень живой, любящий природу и любящий музыку человек. Новая учительница (т. Любченко), зная особенности класса, пришла сюда с красивыми книгами и разложила эти книги ребятам для самостоятельного пользования. Она очень быстро организовала класс на «самостоятельном книжном хозяйстве». Дети выдавали книги, рассматривали книги, срисовывали из книг. Она зародила в них мысль, что стоит только учиться, и они сами смогут писать книги. Мысль — самим писать книги — их очень увлекла. Они стали ревностно учиться. И по мере сил пробовали свои литературные силы.

В классе появился почтовый ящик, в который учащиеся опускали то, что они приготовили по своей инициативе.

Это были рисунки на свободную тему, копии с обложек прочитанных книг, переписанные из журнала стихи. Затем было установлено, что это не самостоятельное творчество, и постепенно на смену копий появились «Последние новости». Тут были заметки о наблюдениях за птицами, о наблюдениях за распусканием растений (в классе был настоящий живой уголок на окне и у каждого из учащихся — такой же уголок дома); дети давали интересные корреспонденции в свою стенгазету, вели дневники.

Иногда читатели стенгазеты узнавали, например, такие новости: «У моей кошки родились котята. Один пестрый, а два белых». Все ликовали, когда «беленький уже открыл глазки».

<sup>1</sup> Статья представляет собою обработку доклада, сделанного автором в семинаре при кафедре педагогики Московского городского института усовершенствования учителей.

Что было поучительного в этом опыте? То, что т. Любченко нашла верный подход к этим детям, что она дала выход их инстинктивному стремлению к самостоятельной деятельности.

Вдумчивое и любовное отношение педагога к своему делу толкает его на поиски тех форм работы, которые дали бы действительный эффект, которые дали бы возможность ребенку быть не пассивным, а действующим, говорящим лицом, которое учится творить самостоятельно. Но самостоятельное творчество ребенка отнюдь не должно идти само-теком.

В настоящей работе я даю обзор самостоятельных работ учащихся начальной школы по грамматике на основе изучения опыта учителей школ Коминтерновского района Москвы, при этом я беру грамматические работы в связи с развитием речи у учащихся.

Затем я учитывала, что сам процесс обучения грамматике русского языка имеет ряд периодов, и нужно указать, в какой период можно давать ту или иную работу.

В первом классе в начале учебного года учителю необходимо уделить очень большое внимание изучению детей. Учитель посещает детей на дому, знакомится с семьями своих учеников, с бытовой обстановкой. Для ознакомления с детьми следует использовать разнообразные методы. В частности, для этой цели очень хорошую службу могут сослужить детские рисунки. Ребенку предлагается нарисовать свою комнату. Его рисунок открывает картину его бытовой обстановки. Даем ребенку задание нарисовать лес, нарисовать поле, речку. Это раскрывает запас детских представлений о природе. Предлагается дать рисунок на свободную тему. Если ребенок дает только домики, домики и домики, то это убеждает учителя в том, что ученик не выезжал дальше своей городской улицы и что мир ему знаком пока в очень узких границах.

Учитель в процессе рассказывания сказки учит детей составлять и давать картинный план. Обычно дети замечают все детали рассказа. Однажды, когда подготовительная работа была закончена и дети приступили к рисованию четырех картин к сказке «Кто кого испугался?», одна из девочек выразила протест. Она нашла, что план сказки не исчерпывается этими картинками, а нужна еще одна картина, ибо все убежали, а ведра, брошенные с перепугу, и по сие время лежат на дороге. «Ведрышки остались», — говорит девочка и тщательно, в строгом порядке расставила их в пятом рисунке.

Учитель рассказывает или читает детям сказку и, не обсуждая ее содержания, предлагает нарисовать картинку о том, что он прочел, давая этим возможность учащемуся выявить понимание прочитанного. Учитель анализирует детские работы, видит, что к сказке с зимним пейзажем нарисован зеленый лес, дети в трусиках, — это сразу наводит учителя на мысль о том, что ребенка надо узнать поглубже, что то, что он слышит в классе от учителя, не доходит до его сознания.

В I классе самостоятельные работы детей возможны уже во время прохождения букваря.

Демонстрируется, например, картина 3-й страницы букваря. Страницу читаем, материал исчерпан и ребенок может самостоятельно набрать на наборном полотне нужное слово.

Привосится кукла и предлагается дать ей имя. Дети оперируют теми именами, которые они в состоянии набрать у себя на наборном полотне.

Мы боремся за то, чтобы ребенок умел работать по книге. Когда можно начинать эту работу? Однажды в III классе, в котором дети делали много ошибок на правописание после шинящих, мною было предложено выбрать из книги для чтения соответствующие орфограммы. Учительница сказала, что это трудно сделать. Я решила попробовать сама и убедилась, что дети не находили нужных слов до тех пор, пока не стали пальчиком водить от слова к слову и вдруг сделали «открытие»: «Все, как в грамматике». Оказывается, что для ребенка III класса взять грамматические явления из книги для чтения было разрешением какой-то проблемы. Это происходит потому, что мы с самого первого класса не приучаем ребенка анализировать страницу букваря, книги, анализировать то, что они читают. Обычно у нас читают или подряд, или в разбивку, но не занимаются страницей букваря как таковой. Мы попробовали провести такую работу: ученик должен изучить страницу букваря, как на ней расположен материал. Страницы почти всегда одинаковы: наверху напечатаны картинка, дальше идет подпись под картинками, столбики, предложения или рассказ. Мы приучаем детей к тому, чтобы они знали, где правый столбик, где левый столбик, где средний столбик. А когда страница детям уже знакома, мы даем задание: выдели из первого столбика слово в два слога, выдели из второго столбика слово в один слог и т. д., затем предлагаем выделять предложения по содержанию. Прочитай предложение: Кто возил Симу? Далее усложняем эту работу. На стр. 43 говорится о Саше, который был у деда в саду, а на стр. 45 — о Минше, который гулял в лесу. Дается задание одному выбрать все, что он видел в саду, а другому — в лесу. Дети выбирают, вычитывают, добавляют из своего опыта. Набирают нужные слова на наборном полотне.

В этот период возможна и словарная работа в связи с картинкой. Берется картинка из букваря: «Дети лепят бабу». Здесь интересна классификация предметов, их группировка, обобщение. Сначала дается задание на тему: «Кто во что одет?» Предлагается составить словарь одежды. Дети на наборном полотне составляют этот словарь: шуба, шапка и т. д. Некоторые учителя дают разные задания по рядам: один ряд оденет, другой обует, третий голову покроет.

Затем переходим к предметам: Какие тут предметы? Что катит мальчик? Что несет другой мальчик? Что держит девочка? Как дети лепят бабу? и т. д. Получается живая, интересная работа с элементами соревнования: кто скорее? кто лучше?

Каждый шаг вперед сопровождается повторением, опирается на повторение.

В этот же период работы возможны первичные детские сочинения, — это подписи под картинкой: «Наш Сталин», «Самолет летит»,

«На самолете мотор». Работа, указанная выше, давала подготовку к этим сочинениям; помимо этого, к ним давала подготовку та система слуховых диктантов, которая применяется учителями нашего района. Умение запомнить предложение, разложить его на слова, слоги и звуки, умение анализировать и синтезировать слово предупреждает ошибки, а на этой почве уже можно давать и самостоятельную подпись под картинкой под наблюдением учителя: «Что напишешь? Сколько слов? Разложи на слоги. Повтори еще, что будешь писать».

Во втором полугодии работа усложняется. Учебник Ушакова дает материал для ответов на вопросы, для составления рассказов по картинкам. По этому материалу можно ставить изложения как ответы на вопросы и изложения без вопросов.

В I классе уже возможно начинать применение такого приема, как выписка из текста книги: например, предлагается в рассказе «Проказы старухи зимы» сначала устно, а потом письменно указать, до кого добиралась зима. Здесь очень хорошо дана последовательность действий, и важно, чтобы дети эту последовательность сохранили.

Далее идут сочинения по картинкам. Мы писали их по серии картинок: «Дети пришли в лес за елочкой. Один мальчик ушел за лисичкой. Собачка его искала» и т. д. Писали коротенькие шутки-прибаутки наизусть.

Таковы виды самостоятельных работ, которые проводились в I классе.

По внеклассному чтению велись тетради, в которых дети давали ряд рисунков-обложек. Преподаватель вел устную беседу о прочитанном.

Чрезвычайно важной работой является ведение календаря. Учительство не придает календарям того значения, которое они имеют. А здесь важны и систематические наблюдения, и самостоятельный характер работы, и привычка выполнять ежедневно эту работу. За наблюдениями наступает обобщение: сколько за неделю ясных дней, сколько за неделю морозных дней. Дальше идет обобщение по месяцам и, наконец, за осень, за зиму, за весну.

Календарь разделен на две страницы. На одной странице пишется (сначала рисуется), что делается в природе. Требуется, чтобы ребенок дал суммирующую картинку за месяц. В октябре — увядающая природа, урожай огородных овощей. В ноябре выпал первый снег. В декабре дети катаются на санках и т. д. Календарь-дневник кончается в апреле.

Многие учащиеся вели дневники и в летний период.

Если бы мы захотели сделать вывод: что же лежит в основе самостоятельных работ I класса, то получили бы такое положение: ребенок говорит о самом себе и об окружающей жизни рисунком и словом, ребенок учится наблюдать и систематически фиксировать свои наблюдения, учится анализировать их, делать выводы и обобщения. Ребенок вооружается грамотой и в доступной для него форме пользуется этим для выражения своих мыслей.

Перехожу к самостоятельным работам во II классе. Процесс учебной работы по каж-

дой грамматической теме делится на три периода. Первый период: наблюдение грамматического и орфографического явления и участие детей в выводе грамматического и орфографического правила. Второй период: упражнения в применении данного правила. Третий период: учитель учитывает и прочно закрепляет усвоение грамматического и орфографического правила<sup>1</sup>.

Курс грамматики I и II класса — курс пропедевтический. В этот период ребенок не вырабатывает еще у себя грамматического мышления, но приобретает грамматические навыки в процессе живого слова. Поэтому весь вопрос правильного построения работы по грамматике заключается в том, чтобы поставить ребенка в положение лица, пользующегося теми грамматическими формами, которые он еще изучит в будущем.

«Мысль, понятая учеником, никогда в голове его не уляжется так прочно и сознательно, как тогда, когда он сам ее вырабатывает» (Ушинский.)

Наша задача — поставить ребенка в условия, которые бы побуждали его самого думать. Приведу пример, относящийся к вопросу о раздельном написании предлогов.

Уже в первый же период работы над темой ребенок ставится в положение лица действующего и говорящего. В руки ребенка даются предметы: книга, петушок, птичка...

Ребенок манипулирует ими и констатирует:

«Петушок на заборе».

«Петушок у забора».

«Петушок за забором».

Таким образом, мы привлекли ученика уже в первый период работы к самостоятельной деятельности, к речевой работе и выводам. Для иллюстрации характера работы детей во второй период усвоения знаний по грамматической теме возьмем пример изучения безударной о. В этот период идет работа со всеми элементами предупреждения; учащиеся тренируются в применении грамматического и орфографического правила; детям даются самостоятельные сочинения по картинке. Это классная работа. Характер работы предупреждающий.

Картина изображает сенокос со всеми атрибутами этой работы. Дети прежде всего анализируют картину. Когда это происходит? Где происходит? Кто работает? Что делают? Чем работают? Из всей этой беседы выясняется, что очень важно уметь писать слова с корнем КОСа — КОСы, покос, косари, выкосили, косами, косилками, сенокос. Учитель под диктовку детей записывает гнездо слов с корнем кос, а дети, рассказав устно 1—2 раза свое сочинение, пишут его самостоятельно, например:

«Было жаркое лето. Настал день сенокоса. Взрослые поехали на луга. В этот же день приехал Петушок с папой. Тогда Петушок пошел с родителями на сенокос. Они взяли косу и грабли. Родители косили и ворошили сено. К вечеру они стали собирать на телегу сено. И они поехали домой».

Вторая работа — со словами на безударные, правописание которых не проверяется ударе-

<sup>1</sup> Конечно, деление на эти периоды условно. Оно подчеркивает лишь преобладающий элемент в работе на разных ее этапах.

нием. Дается, например, картинка из колхозной жизни. Пастух гонит стадо: коровы, бараны, овцы, собака. Сельскохозяйственный инвентарь: лопаты, телега. Ребята уже знакомы с правописанием всех этих слов. Теперь нужна работа для закрепления знания. При помощи картины составлялся словарь, устно сочинялся рассказ, а при письме его разрешалось справляться в словаре.

Некоторые учителя разрешали детям в аналогичных случаях спрашивать о написании слов в книжке для чтения.

По тексту из книги для чтения дети упражнялись в подыскании предложений вопросительных и восклицательных. Например, в рассказе «Лисички» есть эти типы предложений. Их и должны были выбрать дети. Материалом из книг для чтения в целях изучения правописания удобно пользоваться потому, что материал там рассеян, нет такого сосредоточения орфограмм, как в грамматике, и потому нет подсказа.

При проведении суммарной работы по закреплению навыков правописания ряда пройденных орфограмм учителя умело подбирают интересные тексты, насыщенные нужными орфограммами. Вот пример: — Где обедал воробей? — В Зоопарке у зверей. Пообедал у лисицы, у моржа попил водички, ел морковку у слона, с журавлем поел пшена. А мохнатый рыжий львенок чуть не съел меня спросонок».

Стихотворение пишется на доске, а каждый ученик должен выбрать подчеркнутые слова и доказать, что они правильно написаны.

Для третьего периода — периода учета — очень хорошо давать письмо наизусть. С этой целью можно пользоваться пословицами и загадками («Корова на дворе, харч на столе», «Маленькая собачка до веку щенок» и др.).

Этот материал легко запоминается, развивает язык, и он, конечно, гораздо лучше, чем бессвязные бессмысленные тексты.

Очень полезно учить наизусть стихи и писать их. Возьмем, например, строки из стихотворения Маршак:

Дама сдавала в багаж  
Корзину, картину, картонку и  
Маленькую собачонку...

Тут все слова, правописание которых нужно запомнить. Такой текст дети очень любят, охотно его заучивают и пишут наизусть.

Кое-что берется для письма наизусть из учебника Ушакова, например: «Матрешка» или «Ела, ела, дуб, дуб, поломала зуб, зуб». В этих маленьких прибаутках содержится нужный для обучения грамматике и правописанию материал.

Учительница 186-й школы Барденова широко применяет в учетный период работу по написанию писем. Дети у нее пишут письма и к дорогой бабушке, и к тете Ане, и к дяде Мише и т. д. С одной стороны, это самостоятельная работа по развитию речи, с другой — работа по грамматике, потому что тут учат навыков грамотного письма.

Очень удачно проходит работа по составлению предложений на определенную тему. Дается, например, задание: «Напиши какое-нибудь предложение про осень. Напиши, какой твой любимый цветок. Напиши предло-

жение про лес. Напиши про любимого товарища. Напиши, какая твоя любимая игра».

Что дети пишут, например, про осень? «Осень. Осыпается весь наш бедный сад. Листья пожелтелые по ветру летят».

Другой пишет: «Осенью много луж и часто идет дождь».

Про любимую игру дети пишут разное: кто пишет, что это шахматы, кто пишет, что это мяч, кто заявляет, что для него любимая игра — игра в кошки-мышки, а один ребенок пишет: «Моя любимая игра лото Александра Сергеевича Пушкина».

Работа по таким заданиям вызывает у учеников большой восторг. Они с увлечением выполняют ее как самостоятельную работу.

У нас в районе очень пропагандируется словарная работа. В работе, например, с осенним словарем сочинению предшествовало изучение стихотворений и анализ их. Затем детям предлагалось рассказать об осени, пользуясь словами из стихотворений.

Вот одно из таких устных сочинений:

«Наступила унылая осень. Небо стало хмурое. Солнце редко выглядывает из-за облаков. Резкий ветер разносит пожелтевшие листья. Деревья стоят почти все обнаженные. Только сосны и ели стоят зеленые, как и летом. В речках вода стала холодная. Перелетные птицы улетают стаями в теплые края».

(192-я школа, преп. Гузикова)

В других сочинениях сочеталось использование стихотворений с работой по картине. По той же теме «Осень» использовалась, например, картина Левитана. Приведем одно из сочинений, где чувствуется и влияние картины.

«Наступила осень. Листья на деревьях пожелтели. В свиной реке отражается небо. По небу плывут белые облака. Травка тоже желтеет. Уже реже слышно пение птиц. Солнце стало греть все меньше и меньше. В воздухе стало прохладнее».

(186-я школа, преп. Барденова)

Одни и те же картины мы давали учащимся в разных классах. Было очень интересно проследить нарастание словарного запаса у детей. Интересную работу мы провели во II классе над «весенним словарем». У нас был составлен словарь по ходу весны. На небе что? Легкие облака. Какой ветер? Подул теплый ветер. И мы проводили работу таким образом вплоть до выхода в лес, в поле, до работы колхозников в поле.

Подготовительный период был такой: детям было дано несколько стихотворений. Некоторые стихотворения они пересказывали, другие учили со слов учителя. На основе этого составлялся коллективный рассказ.

«Наступила весна. Дни стали длиннее, а ночи короче. Воздух чистый и теплый. Небо ясное, голубое. Весеннее солнышко растопило снег. Побежали ручьи, затопили луга. Реки освободились ото льда и разтеклись».

Затем мы давали диктант «Весеннее солнышко». Дальше шла самостоятельная работа — письмо наизусть:

## 7 апреля. Начало весны

«Март — и день прибавился, март — и снег убавился. Уходи, мороз! Март весну принес! К нам грачи летят, и ручьи звенят».

Так же проходила работа, отражавшая прилет птиц, вылет пчел, оживание насекомых. Дети в заключение писали наизусть:

### Весна

«Пришла весна, пришла весна! Цветы пестреют в поле, и неба ширь светла, ясна, и все живет на воле! Ручьи бегут, бегут, шумят, и шепчет лес листвою, повсюду песни птиц звенят. Как хорошо весною!»

Дальше идет самостоятельная работа — письмо наизусть стихотворения «Наша земля»:

### Наша земля

«Ранним утром в поле выйду не спеша, на пшеницу гляну — ой, как хороша! Вся земля покрыта золотом литым, и конца не видно волнам золотым. На земле советской радостно жить, твое имя, Сталин, с гордостью несем!»

Заканчивается эта работа так:

28 апреля. Мое сочинение.

### Весна

«Наступила весна. Побежали ручьи. Стая за стаей стали прилетать грачи, ходят по проталинкам, ищут червячков. Небо голубое, как лазурь, а вчера была первая гроза. Скоро и май! Скоро на домах засияют алые флаги, выйдут со знаменами рабочие колонны! И покажем мы силы свои! Да здравствует Первое мая! Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»

В конце учебного года мы даем детям летние задания. Второклассники должны приготовить летом некоторый материал для будущего года; ведь в III классе они начнут изучать географию, естествознание, историю — надо подготовиться.

Дети должны были написать учительнице за лето по два письма, вести дневник выдающихся событий своей жизни, написать и выучить определенные стихотворения, прочесть такие-то книги. Большинство детей выполнили это очень аккуратно. Мы полагаем, что это очень важная работа, тренирующая учащихся в умении самостоятельно справляться с заданием.

В III классе должен быть жесткий план работы, так как здесь очень насыщенная, трудная программа.

Возможно ли при этой программе уже в период вывода грамматического правила ставить самостоятельную работу учащихся? Ведь по существенным здесь дается почти систематический курс.

Что нам надо прежде всего в этой грамматической теме дать детям? — В этой грамматической теме нам важно, прежде всего, показать детям зависимость между вопросом, который мы ставим к существенным, и изменением окончаний существенных (падежные окончания) и отметить предлоги, которые сопутствуют каждому падежу.

Мы здесь применяем для этой работы универсальную таблицу

во II классе при ознакомлении с предлогом. Даем ученику в руки картинки лисы, собаки и охотника. На классную доску ставится фигура и задается вопрос: «Кто бежит по лесу?» Ученик отвечает: «Лиса бежит по лесу». «У кого пушистый хвост?» — «У лисы пушистый хвост». Ученики дают ответы, которые учитель записывает. В это время появляется собака. «К кому приближается собака?» — «К лисе приближается собака». Выходит охотник. «В кого целится охотник?» — «В лису целится охотник».

Присутствуя на уроке в 198-й школе (преп. Тропаревская), я видела, как ученики были увлечены этой работой. «Смотри, вопрос другой и окончание другое», — говорит один, а другой добавляет: «Не только вопрос, предлог другой и окончание другое».

Мы часто используем имеющиеся картины для составления примеров, которые приводят учащихся к грамматическим выводам. Сочинение по картинке должно проходить как устная самостоятельная работа, а запись идет в порядке коллективной работы.

Для упражнения учащихся в склонении мы даем им самостоятельную работу и учим ребят проверять себя по справочным таблицам (данным в учебнике и переписанным в тетради).

Успешно учителя применяют такое задание: дать ответы на вопросы, причем существенное, данное в именительном падеже, поставить в нужном падеже, например, существенное «башня». «Где развеваются флаги?» Ученик дает ответ: «Флаги развеваются на башне» (предложный падеж).

Применяется также серия таких заданий: «Выражение «беленький грибок» поставить во всех падежах. Постарайся, чтобы вышел рассказ».

Чтобы выучить учащихся правильно писать существенные собственные, детям предлагалось: «Напиши свое имя и фамилию. Напиши имена своих четырех товарищей. Напиши имя твоей тети, твоего дяди и т. д. Напиши имя и фамилию военного комиссара. Напиши имена пяти стахановцев. Напиши, какие реки впадают в Белое море. Напиши фамилии летчиков, которые совершили путешествие в Америку. Напиши, кто написал сказку о золотой рыбке?»

В III классе мы широко практиковали сочинения по картинкам в сочетании с использованием текста стихотворений. По сравнению со II классом задание здесь усложнялось тем, что детям предлагалось в сочинении цитировать стихотворение.

В целях учета знаний и навыков мы применяли карточки на гнездование слов. Это не только тренировка на имена существительные, но и на безударные гласные и на сомнительные согласные в корне, на образование сложных слов, на образование от одного корня разных частей речи, на образование новых слов при помощи приставок, на классификацию частей речи. Например, дано стихотворение или отрывок из прозы и предложено проклассифицировать его словарный состав по изученным частям речи, или дается задание — выбрать из предложенного текста нужные орфограммы. Имеются задания по подбору прилагательных к существительным.

Практикуем мы в III классе и письмо наизусть. В проверочные работы включаем и

текст на орфограммы, изучавшиеся в предыдущие годы.

Продолжают дети писать также сочинения о пережитом, причем мы обращаем всякий раз большое внимание на изучение словаря по данной теме.

Такая система приучает детей выполнять хорошо самостоятельные работы и по другим предметам. У учащихся школ нашего района имеются, например, очень интересные работы по истории, где конспекты в рисунках сопровождаемы небольшим текстом. Ценным видом работы является ведение дневников.

Вот, например, запись из классного дневника.

**«8 октября.** У нас было урок арифметики. И было очень интересно. Мы рисовали таблицу и разложили цифры по таблице. И было очень интересно. Ребята занимались хорошо. Дежурила Корнеева».

**«13 октября.** 13 октября у нас уроки прошли хорошо. По арифметике Горшкова получила отлично. По естествознанию урок прошел очень весело, мы делали опыты с монетой и с гранитом. Сегодня вышла наша стенгазета под заголовком «Наша жизнь».

Такие дневники пишут дежурные.

В этой работе чувствуется очень большая внутренняя жизнь класса.

Работа IV класса очень близка по своей тематике и методике к работе в III классе. Новым здесь у нас было широкое употребление всевозможных индивидуальных карточек для самостоятельной детской работы. В 199-й школе т. Большова сделала больше 90 карточек по составу слова. Задания по ним давались такие: подобрать однокоренные слова, выделить корень, приставки, суффиксы, окончания. Целый ряд карточек имел слова с пропущенными безударными гласными, глухими согласными, фразы с пропущенными прилагательными и т. д. В некоторых карточках имелись такие задания: «Открой «Книгу для чтения» на такой-то странице, прочти третью главу «Гавроша» («Почему мне не дают ружье»); опиши картинку, расскажи от третьего лица; расскажи от первого лица; расскажи в настоящем времени. Какие слова в этом отрывке заставляют чувствовать движение, назови эти слова, зашипи в тетрадь...».

Очень большое место занимает у нас работа стилистического характера. Некоторые педагоги являются виртуозами в этом отношении. Работа стилистического характера нужна уже и в тот период, когда мы даем детям наблюдения какого-нибудь грамматического или орфографического явления и делаем вывод о правиле. Я беру пример из опыта одной очень способной, молодой, жизнерадостной учительницы 480-й школы Таганского района т. Мартыновой, которая провела такую работу: она взяла предложение «Над бором поднимается заря» и предложила детям распространить это предложение, введя определения к слову «бор» и к слову «заря». Учащиеся распространили предложение так: «Над дремучим бором поднимается алая заря».

Затем классу были поставлены такие вопросы: «Когда происходит это явление в природе? Где происходит? Чем это доказано?»

Дальше дети определяют в предложении части речи, устанавливают связь слов, указывают зависимость рода, числа и падежа прилагательного от существительного; вторых, учащиеся сами находят вопросы: **каким, какая...** определяют их контрольный характер и делают вывод. И уж после этого формулируется правило.

К стилистическим упражнениям мы относим тематические сочинения по опорным словам. Например, дается задание: составить рассказ по таким словам: «Летний день, зеленый луг, красный мак, лиловый колокольчик, желтый одуванчик, пестрый ковер, чудесный аромат, легкий мотылек, звонкий жаворонок, трудолюбивый шмель», употребив эти слова в нужных падежах.

Вот один из рассказов, составленных таким путем.

«В жаркий летний день слепой мальчик вышел на зеленый луг и ошущью трогал все, что попадалось ему под ноги. Мальчик прилег на луг. Он услышал чей-то звонкий голос и, подумав, он сообразил, что это голос жаворонка, который высоко в небе над ржаным полем звонко заливался в своих песнях. Над головой мальчика качался лиловый колокольчик.

Брызнули капли дождя. Но дождь скоро кончился, и повеял чудный аромат. Пели птицы. Солнце зашло, и мальчик вернулся домой, думая о проведенном дне».

(183-я школа, преп. Митрофанова)

Большое место мы отводим разбору предложений, преследуя в этой работе задачи развития речи. Читается, например, предложение: «С высокого голубого неба раздается звонкая песня голосистого жаворонка». Учительница задает вопрос: «Какое это было время года?»

Дети отвечают: «Весна», «лето». «Какой был день?» (Ясный, солнечный, жаркий, летний, знойный, безветренный.) «Какой был воздух?» (Ароматный, прозрачный.) «Ветерок?» (Легкий, прохладный, ласковый, шаловливый.) «Небо?» (Высокое, голубое, бездонное, лазурное.) «Солнышко?» (Ласковое, жгучее.) «Лучи?» (Сверкающие, ослепительные.) «Тень?» (Манящая, прохладная.) «Лес?» (Синий, кудрявый.)

В лесу — кудрявая белоствольная березка, развесистый дуб, трепетная осина, стройная сосна, пушистая ель.

4 декабря было написано сочинение на тему «Летний день». (Работа связана с изучением имен прилагательных.)

«В ясный летний день вышел на крыльцо мальчик. Звали его Толя. День был жаркий. На небе нет ни одного облачка. Воздух был такой прозрачный и ароматный, что Толе хотелось стоять на одном месте. Вдруг с высокого голубого неба раздалась звонкая песня голосистого жаворонка. Толя вздрогнул и пошел к ржаному полю. Слабый ветерок шестил концы его куртки. Жгучее солнышко так нагрело ему спину, что он еле шел. Он повернулся назад. Ослепительные лучи ослепили ему глаза. Он повер-

нулся и впереди себя увидел высокую рожь. Рожь слабо шелестела. В конце поля он увидел узкую полоску тени. Толо поманило туда к прохладе. Полоска тени становилась все длиннее. Это был лес. Толя вошел в кудрявый лес и сразу почувствовал себя бодрее. Там перед ним стояла кудрявая белоствольная береза, сбоку стоял развесистый дуб. С пушистой ели упала шишка. Он пошел дальше и увидел гриб. Он сорвал. Под кустом он увидел еще три гриба. Тут было так много грибов, а он не взял лукошка. Он снял куртку и начал собирать грибы в куртку. Он набрал грибов и пошел домой. Уже начало темнеть».

(183-я школа, преп. Митрофанова)

«Сочинение! Сегодня сочинение! Это наше счастье»,— так говорят ученики этого класса.

Приведу еще одно сочинение, оно интересно тем, что написано по ряду произведений. Это работа в связи с картиной Репина «Бурлаки». Работа проводилась преподавательницей Вяхиревой в 186-й школе. Были взяты произведения Некрасова в купюрах: «На Волге», «Деревенский кулак». Учащиеся очень интересовались, что можно еще прочесть о бурлаках. Некоторые старались прочесть все, что можно было достать.

«Раньше на Волге было жить очень тяжело. Очень часто можно было видеть как бурлаки тащили баржу, подбадривая себя песней, но эта песня была очень грустная. Недалеко от Костромы летом Волга мельчает. Недалеко от этой мели строили кулаки-богачи постоянные дворы, чтобы этим нажить себе денег, и это им удавалось на славу, потому что «здесь ходу нет большим судам, здесь грузятся баржи». И вот через эту мель бурлаки тащили баржи. Бурлаки были одеты очень бедно. Их пестрые лохмотья пестрели в глазах. Измученные, голодные, обливаясь потом, они все-таки продолжали работать. А вечером, когда заходило солнце, они все шли в кабаки. «Как лето Волгу обмелят, к пустынной этой хате тропа знакома бурлакам, выходит много чарки». А утром опять та же работа, те же ремни на плечах. Рано утром к хозяйину, купцы бегут: «Подмогу дай». «Наум мигнет народу: «Не плошай!» и сам не плошает». И бурлаки опять идут на работу. «Почти пригнувшись головой к ногам, обвитым бечевой, обутым в лапти, вдоль реки ползли гурьбою бурлаки. И был невыносимо дик и страшно ясен в тишине их мерный похоронный крик». «Этот стон у них песней зовется». И пели тогда песни, не похожие на наши. «Эх, не заставить солнце ясное, не заставить месяц на небе, не заставить Волгу-мз-

тушку, кормилицу, изменить свое течение, что всевышним преудказано». Кулаки всячески старались одурачить не только бурлаков, но и крестьян. «Задаром сняв клочок земли, крестьянину с охотой в нужде ссужает он рубли, а тот плати работой». «Так обращен нагой пустырь в картофельное поле». У этих кулаков «начальство — други-кумовья, стрясись беда, поправят».

Совсем не так выглядит Волга теперь.

Теперь. Советское правительство решило сделать так, «чтобы Волга всплыть побегала». И большевики сказали: «Волга, стой!» И Волга сильная, полноводная, остановилась, стукнулась о бетонную стену и потекла обратно, но по новому руслу, и стал называться этот канал «Каналом Москва — Волга». «Поплывут под флагом алым из неведомой земли по Московскому каналу караваны кораблей». Теперь у нас на Волге не стон, а песни веселые, не горе, а радость и веселье! Теперь уже нет бурлаков, а ходят по Волге большие корабли. Теперь Волга стала судоходная и «ходить всем белокрылым кораблям по пяти открытым заново морям». Теперь нет кулаков, а теперь все люди живут на одинаковых правах. Теперь на Волге все механизировано. Огромные, 125 000 кг, ворота открываются от одного нажима дежурного на кнопку. Через Волгу перекинута большие мосты, по которым проезжают поезда».

Эта работа проходила, как домашняя работа. За 45 минут в классе сделать такую работу, конечно, нельзя.

Заключая статью, я хочу подчеркнуть следующее: самостоятельная работа, связывающая грамматику с развитием речи, повышает грамотность учащихся. Я проверила это в нынешнем 1940/41 учебном году на анализе диктантов за первую четверть: вторые классы, которые применяли указанную систему в I классе, не дали ни одного отстающего ученика; третьи классы с контрольной работой справились хорошо. Единственно, что их затрудняло, это слово «муравей». Очевидно, не попадалось в работах за первые 2 года. Контрольная работа III класса заключалась не только в диктанте, а и в изложении. Контрольные работы IV класса состояли из диктанта, изложения и грамматического разбора. Классы, где самостоятельные работы проводились систематически, стоят значительно выше, чем те классы, которые этим методом не работали.

Очень существенно отметить, что при вышеизложенных методах работы развивается хорошо устная речь учащихся. Они строят правильно предложения, делают правильные согласования. Повышается общая культура ученика, повышается его интерес ко всей работе.



Доц. И. Гиттис

(К методике спрашивания)

**МЕТОДИКА** спрашивания по истории в III—IV классах является немаловажным вопросом методики обучения истории.

Какие задачи должна преследовать организация спрашивания? Спрашивание несет, прежде всего, контрольные функции: учитель спрашивает учащихся, чтобы проверить, усвоен ли ими пройденный материал, и установить уровень сознательности и прочности этого усвоения. Результатом спрашивания является, с одной стороны, оценка знаний ученика, а с другой — определенные выводы учителя в отношении руководства дальнейшей работой данного ученика и всего класса в целом.

Но этим далеко не исчерпываются задачи спрашивания. Действующим лицом в этом процессе является рядом с учителем учащийся, который отвечает по вызову учителя. Ответ, который дает ученик, должен быть полезен ему в его работе по усвоению исторического курса. Ответ должен помочь ему закрепить пройденный материал, должен сыграть роль «упражнения» в его работе по истории.

И далее: спрашивание ученика происходит в классе, во время урока, являющегося основной формой организации учебной работы коллектива детей под руководством учителя. Ответ товарища должен быть полезен всему классу. Слушая ответ товарища, каждый ученик класса должен мысленно проверять себя (могу ли я ответить на предложенный вопрос?), повторять материал, учиться критически относиться к ответу товарища, исправлять его ошибки, вносить дополнения и т. д.

Таким образом, спрашивание нужно не только спрашивающему учителю, но и отвечающему ученику и слушающему классу. Исходя из этих положений и следует строить всю методику спрашивания.

В настоящей статье мы остановимся лишь на одном из вопросов этой методики — на вопросе об организации ответа ученика III—IV класса по истории.

Сопоставим несколько приемов спрашивания, которые можно часто наблюдать в практике школьной работы. Вот первый путь: «Ребята, повторим пройденное, — говорит учитель. — Подумайте и скажите, какой враг напал на русские земли в XIII в.?» — «Татары-монголы». — «Скажи полным ответом». — «На русские земли в XIII в. напали татары-монголы». — «Откуда они пришли?» — «Татары-монголы пришли с востока». — «Какие еще враги грозили русской земле в XIV в.?» — «Появились новые враги — Литва и Польша...»

Тот же прием осуществляется и в следующем примере.

«Мы узнали в прошлый раз о господстве дворян-крепостников. Повторим», — говорит учитель. Далее следует один за другим вопросы: «В каких домах жили дворяне? Как одевались? Как проводили время? Какие права были у дворян?»

заставляли делать крестьян? Сколько дней крестьянин работал на барина? Какие работы выполнял на барщине? Что приносил в оброк? Чем еще, кроме продуктов, платили крестьяне барину оброк?» и т. д.

Учащиеся кратко отвечают на вопросы. Вопросы обращены к разрозненным фактам, и, даже больше того, вопросы подсказывают эти отдельные факты, напоминают о них. «Чем еще, кроме продуктов, платили крестьяне оброк?» — спрашивает учитель, подсказывая уже этим вопросом, что платили не только продуктами, — значит, не трудно догадаться, — и деньгами. Такое спрашивание не дает учителю возможности по-настоящему судить об уровне знаний отвечающего ученика. Ограничиваются ли знания ученика лишь отрывочными сведениями, соответствующими его кратким ответам? Связывает ли ученик воедино эти отдельные сведения, имеет ли правильные представления о целых исторических картинах? Владеет ли он знаниями настолько основательно, чтобы уметь их толково передать? Все эти вопросы, решающие в конечном счете определение уровня знаний, останутся, несомненно, без ответа при применении такого вопроса-ответного приема. Не велика будет польза этих ответов и для отвечающего ученика и для всего класса: дети будут все время иметь дело с обрывками знаний и не будут упражняться в воспроизведении знаний в их целостности.

Другой путь: учитель считает необходимым упражнять учащихся в связном изложении. Вызывая ученика, учитель произносит: «Расскажи урок». Иногда учитель просто называет фамилию, ничего не прибавляя к этому. Ученик излагает выученный, а часто и просто вызубренный урок. Учитель ставит отметку, затем вызывает второго, третьего ученика — они опять «отвечают» урок от начала и до конца. Ученики «спрошены», в журнале появились необходимые отметки. Учитель переходит к очередному уроку.

Формализм этого приема ясен без дальнейших разъяснений. Сознательность ответа учащегося не проверяется. Логический состав излагаемого материала не уточняется. Класс бездействует.

Следующий прием спрашивания отличается принципиально от вышеописанных. «Какой враг напал на русские земли в XIII в.?» — говорит учитель. «На русские земли напали татары-монголы». — «Расскажем свяжно о татарах-монголах: кто такие татары, откуда они пришли, как жили, какие походы совершали?» — «Татары-монголы пришли из Азии. Татары были кочевники, они занимались скотоводством. Жили они отдельными ордами. Ордами правили ханы. Незадолго перед тем как татары пришли на русскую землю, выдвинулся один хан — Чингис-хан. Он покорил все степи и стал царем всех та-

тар... Далее следует описание походов татар

Второй пример: «Тема прошлого урока была «Господство дворян». Будем рассказывать. О чем нужно будет рассказать?» Учащиеся устанавливают под руководством учителя, что следует рассказать о жизни дворян, о правах дворян над крестьянами, о барщине и оброке. Затем идут ответы детей.

Многие учителя, идущие по этому пути, просто дают учащимся четкие задания, небольшие темы для изложения, опуская коллективное установление пунктов ответа: «Расскажи о походах Чингис-хана, а ты — о походах Батыя, а ты — о татарской дани». Или: «Расскажи о жизни, о нравах дворян в XVIII в., а ты — о труде крепостного крестьянина». По мере развития умений и навыков учащихся темы для ответов становятся больше по своему содержанию. За этими заданиями следуют ответы детей.

Такие ответы дадут гораздо больше материала для полноценных суждений о качестве знаний учащихся и принесут значительно больше пользы и детям. Все внимание будет сосредоточиваться вокруг восстановления определенных, цельных исторических картин. Учащиеся будут стремиться к связанному изложению, и, тем самым, закреплять исторические факты в их связности, а учитель будет иметь возможность проконтролировать наличие связанных исторических знаний у детей.

Прием предложения детям небольшой, но четкой темы для изложения следует, безусловно, признать более целесообразным.

Вопросо-ответный прием должен играть при опросе лишь вспомогательную роль, о чем речь будет дальше.

Требование связанного изложения учащимися пройденного материала вызывает часто ряд возражений. Одно из них заключается в следующем: речь школьников в отношении способности передачи обширных смысловых целых развита недостаточно, и поэтому нельзя требовать от школьников 10—12 лет связанного изложения. Ребенок, действительно, часто говорит: «Знаю, но сказать не могу». Но, с другой стороны, мы отлично знаем, как прекрасно рассказывают дети и вне урока, а часто и на уроке то, что их интересует, то, что они хорошо знают. Мы знаем, что маленькая помощь учителя часто способна вывести из затруднения запнувшегося рассказчика-ученика. Возможность связанного изложения стоит, безусловно, в связи с качеством знания. Но, и обратно, качество знания находится в теснейшей зависимости от связанного его изложения. Упражнения детей в связанном изложении, мы, тем самым, работаем и над закреплением знаний.

Второе возражение против требования от детей связанного ответа заключается в следующем: если ученики будут связано рассказывать, в работе примет активное участие очень небольшое количество учеников; придется тратить на такое изложение очень много времени. Но если систематически учить детей давать связанные ответы и внимательно, активно слушать отвечающего товарища, то указанное возражение отпадает. Рядом с этим же должен выпасть из работы и прием ак-

тивизации класса путем отдельных мелких вопросов.

Какими приемами удастся добиться поставленной задачи связанного ответа учащихся?

Несомненно, начальным приемом спрашивания является прием кратких вопросов учителя и кратких ответов ученика. «Как называлось первое государство Закавказья?» — «Первое государство Закавказья называлось Урарту». — «Где оно было расположено?» — «Урарту было расположено у Ванского озера...» и т. д. Такие вопросы помогают учащимся на первых порах разбираться в материале, закреплять в памяти его отдельные детали. Ответы дают учителю материал для суждения об усвоении этих деталей. Но длительное и исключительное применение этого приема задерживает движение детей в усвоении исторического материала, не стимулирует работы над связыванием деталей в цельные картины.

С первых же уроков истории надо заставлять детей связывать в своем ответе ряд положений и, тем самым, контролировать это умение и соответствующие знания. Надо изменить форму задания вызванному ученику: отказаться от формы «вопроса» и перейти к формулировке «темы» для связанного ответа. Выслушав задание-вопросы: 1) «С кем торговали греки?» 2) «Что покупали греки у скифов?» 3) «Куда отправляли купленные у скифов продукты?» — учащийся дает последовательно три кратких ответа: 1) «Греки торговали со скифами». 2) «Греки покупали у скифов скот, хлеб, рыбу». 3) «Греки отправляли все это в Грецию». Ответы покажут наличие у него ряда отрывочных сведений. Задание «Расскажи или составь маленький рассказик о торговле греков, живших на берегах Черного моря» заставит ученика связать указанные выше три положения в одно целое. Его полный ответ покажет наличие у него цельного представления о торговле греков со скифами. Отсутствие одного из элементов в изложении укажет неполноту его представления, непрочность его. Учитель должен заставить учащегося понять неполноту своего ответа. Ученик: «Греки торговали со скифами. Они отправляли товар в Грецию». Учитель: «Ты говоришь о торговле. Как же ты не сказал чем торговали. Без этого непонятно, что греки отправляли в Грецию». Или: «Греки отправляли скот, хлеб, рыбу в Грецию», — говорит ученик. Учитель: «Ты говоришь о том, что греки отправляли скот, хлеб, рыбу в Грецию. А откуда же у них были скот, хлеб, рыба — ты не сказал. Так непонятно!»

Так, исподволь, из ответа в ответ, учитель будет учить ребенка логике краткого, но уже связанного, вернее, связывающего несколько мыслей ответа. Эта работа предупреждает и опасность механического заучивания, зазубривания материала.

Для осуществления приема таких кратких «рассказиков» учителю нужно выделить по очередному материалу несколько маленьких, удобных для рассказывания тем. Так, по материалу «Народы, жившие в древности в восточной Европе» (п. 4, ч. 2)<sup>1</sup> можно предложить для ответов такие темы: 1) Кочев-

<sup>1</sup> Все указания параграфов относятся к учебнику «Краткий курс истории СССР» под ред. Шестакова.

ники-скифы, 2) Греческие города, 3) Восстание Савмака. Остальной материал параграфа малоудобен для рассказывания — его усвоение можно проверить отдельными вопросами. По материалу «Князь Игорь» (п. 6, ч. 3) могут быть предложены такие темы: 1) Поход князя Игоря, 2) Полюдье, 3) Поход Игоря к древлянам.

Опыт показал, что дети очень быстро и без особого труда осваиваются с логикой маленького «исторического рассказчика». Это сказывается в более или менее связанных ответах вызываемых учеников и в умении детей критически подойти к рассказу отвечающего товарища.

Для того чтобы активизировать учеников, слушающих ответ товарища, и для того чтобы ускорить развитие умения включать в рассказ все необходимое, классу предлагается: 1) внимательно слушать и замечать пропуски в рассказе, 2) помочь товарищу вопросами, 3) а затем уже и исправлять, дополнять его рассказ.

Вот ученик рассказывает о скифах и греках.

«Скифы кочевали в степях со скотом. Они перекочевали с места на место. Греки жили на побережье Средиземного (?) моря. Они вели со скифами торговлю. Они делали скифов рабами и заставляли их много работать. Рабам жилось так плохо, что они через 3 года часто умирали. Рабы восстали под руководством Савмака, но их восстание было подавлено».

Дети задают рассказчику-товарищу вопросы, на которые он последовательно отвечает.

«Ты не сказал, когда все это было?» — «Это было 2000 лет назад». — «Кем скифы управлялись?» — «Царем». — «Что продавали скифы и что покупали греки?» — «Скифы продавали скот, хлеб, рыбу, рабов». — «Как было подавлено восстание?» — «Его подавили бывшие из-за моря войска».

Дети исправляют ошибки. «Он неверно сказал: греки жили на берегах Черного моря, а не Средиземного». Для закрепления умения давать короткие рассказы учитель включает их темы в формулировку домашнего задания: «Прочтите к следующему уроку п. 5; подготовьте устные рассказы на такие темы: 1) Занятия древних славян, 2) Князя и бояре у славян» и т. п.

Когда ученики научились составлять маленькие «исторические рассказы», можно и надо переходить к некоторому усложнению работы. Это усложнение состоит в том, что учащиеся включаются в работу по выделению «тем для рассказчиков».

Детям задан п. 12 «Монголы завоеватели и татаро-монгольское иго» — прочесть и подготовиться рассказывать. Начинается следующий урок. «Будем рассказывать о монголах-завоевателях и татаро-монгольском иго. Наметим сначала вместе «темы для рассказчиков». Про что надо сначала рассказать? Про что потом?...»

Класс под руководством учителя намечает «темы для рассказчиков»: 1) Монголы в XII в. 2) Чингис-хан и его армия. 3) Походы Чингис-хана. 4) Походы Батия. 5) Татарская дань.

Учитель вызывает по очереди 5 учащихся, которые и ведут рассказ по этим темам. Для оживления работы можно вызвать сразу

всех пятерых учеников, поставить их перед классом в ряд, распределить между ними темы и предложить «рассказывать по очереди, подряд, без перерывов, чтобы получился большой связный рассказ». Этот прием служит и хорошим подведением детей к пониманию плана единого «длинного рассказа» по истории.

Деление материала на части и озаглавливание их следует практиковать очень часто и систематически в течение всего курса истории в III—IV классах. Этот прием является основой и навыка ориентировки и навыка связного изложения нового материала.

На основе приобретенного навыка выделения и изложения «короткого рассказчика» можно переходить и к воспитанию навыка «длинного рассказа». Вот идет спрашивание по п. 14 «Расширение Московского государства при Иване III». Выделены отдельные темы для «рассказчиков», дети рассказали. 1) Объединение русских княжеств Москвой, 2) Освобождение Московского государства от власти татарского хана.

После этого учитель предлагает: «А теперь попробуем составить один длинный рассказ — рассказать все вместе. Пусть ученик... попробует рассказать все вместе. В каком порядке будешь рассказывать?» устанавливается план рассказа. Ученик рассказывает.

Постепенно надо опускать предварительное, коллективное выделение тем и их изложение; можно опускать даже и коллективное составление плана рассказа. Вот учитель предлагает ученику: «Расскажи о расправе Ивана IV с боярами. Подумай, сколько у тебя будет частей в рассказе? Какие части?» Ученик: «У меня будет 3 части, такие: 1) Нелюбовь Ивана IV к боярам, 2) Устройство опричнины, 3) Что делали опричники». Далее следует рассказ.

Постепенно опускается и этот момент предварительного планирования вслух в классе. Деление заданного параграфа на части, их озаглавливание должно стать постоянным элементом домашнего задания. «Читайте параграф такой-то, разделите на части... дайте название частям... рассказывайте по частям». Тогда можно уже на уроке предложить ученику не слишком большую, но цельную тему для связного рассказа. «Расскажи о восстании под руководством Болотникова», «Расскажи об изгнании поляков из Москвы», «Расскажи о восстании Разина», «Расскажи об угнетении народов Сибири» и т. д.

Опыт показал, что большую помощь в развитии навыка связного изложения играет установление с детьми определенного, более или менее постоянного типового плана рассказа по различным историческим темам: «Когда идет рассказ о войне, надо сначала рассказать про то, из-за чего была война (про причины войны) и про самое начало войны, потом про ход войны, про главные сражения, потом про то, чем кончилась война (про результаты войны, про условия мира)». «Когда рассказываем про восстание, расскажем о причинах восстания, об участниках восстания, о руководителях, о ходе восстания, о результатах восстания, о значении восстания».

Темы для более или менее связного рассказа могут быть предлагаемы учащимся

тять после длительной подготовительной работы, намеченной выше. К такому рассказу подготавливает и проводимая в классе работа в соответствующие упражнения в домашней работе.

Следует отметить еще ряд приемов, которые, с одной стороны, дают учащимся опору для связного изложения, и, с другой — вносят в ответ учащегося новые, необходимые для ответа по истории, элементы. Прежде всего это относится, конечно, к использованию при ответе карты. Сопровождать свой рассказ показом по карте является, конечно, обязательным для ответа по истории. Тематическая историческая карта с четкими, известными детям условными знаками, соответствующими теме ответа, оказывает большую помощь в связном ответе (см., например, карту «Российская империя в XVIII в.» — путь Пугачева).

Очень желательно использовать при опросе, в процессе организации связного ответа ученика, и знакомые детям по прошлому уроку картины. Они служат учащимся хорошим опорным материалом для связного рассказа, так как рассказывать по картинке учащимся будет легче. Как облегчить, например, рассказ ученика на тему «Татарская дань» (картина «Баскаки»), или рассказ «Кровавое воскресенье» (картина на ту же тему).

Установлению плана рассказа может помочь порядковая расстановка ряда соответствующих теме картинок: «Рассказы о восстании Пугачева. Прежде всего расставь по порядку вот эти картинки (учитель передает учащимся несколько картинок о Пугачевском восстании), а потом начни рассказ».

В помощь учащимся можно дать и знакомый им документальный отрывок (пластированный или написанный на доске или листе бумаги). Вот, например, перед учеником отрывок из манифеста Пугачева. Он использует его для своего рассказа, цитируя и разъясняя его: «В манифесте Пугачева написано, что он «жалует башкир соляными озерами», это потому, что царское правительство заставило их платить за добычу соли из озер, а раньше они добывали ее бесплатно...» Отрывок дает ученику опору для изложения, ученик приобретает полезный навык использования и комментирования исторического документа в своем рассказе. Такой ответ ученика дает учителю ценнейший материал для учета знаний данного учащегося.

Продуктивно можно использовать и такой прием: приурочить первый показ какой-нибудь картинки к опросу. Вот, например, учитель приносит на урок незнакомую еще детям по прошлому уроку картинку, изображающую первые баррикады в Петербурге в январе 1905 г., о которых шла речь на предыдущем уроке. Учитель вывешивает картинку и предлагает классу (вызванному ученику) разобраться в содержании картинки. Рассматривание и разъяснение картины становится хорошей основой для рассказа ученика и прекрасным средством для проверки сознательности усвоения учеником материала.

Мы изложили целую систему приемов, подводящих учащихся к связному и, можно с уверенностью сказать, сознательному изложению исторического материала.

Нельзя, конечно, надеяться на то, что умение связного ответа будет развиваться у всех учащихся класса одинаково быстро и хорошо. В каждом классе найдутся ученики с развитой устной речью, которые смогут очень быстро совершенствоваться в связном изложении исторического материала. Найдутся и такие ребята, которым будет трудно связно рассказывать, которые будут требовать в этом отношении специального внимания учителя в классе и дополнительных упражнений вне уроков. Многое зависит, несомненно, и от характера и изложения материала в учебнике: чем легче материал, тем лучше, конечно, форма его изложения детьми и наоборот.

Этим определяется необходимость существования в работе разнообразных приемов опроса. Учитель организует спрашивание по-разному, исходя из характера очередного материала, из уровня умений и навыков вызываемого ученика. Но наряду с этим учитель должен иметь перед собой четкую перспективу работы над связным ответом учащихся и точно знать, над какими отдельными элементами этого сложного обучения он должен в данное время работать с классом в целом и с отдельными его учениками.

Наблюдения над работой в школе доказывают с несомненностью, что систематическая, настойчивая работа учителя в указанном выше направлении приводит к желательным результатам. Учащиеся III класса приходят к концу года с хорошими умениями связного ответа по основным темам очередного урока. Они умеют изложить прочитанный или прослушанный материал довольно последовательно и с достаточной степенью полноты.

Трудным остается для многих учащихся III класса объединять в своем изложении материал учебника с дополнительным материалом (рассказ учителя, дополнительное чтение, картинки и т. п.). При таких условиях работа в IV классе идет следующим образом: 1) подтягивание отстающих, 2) усложнение темы и удлинение рассказа и 3) развитие умения объединять в рассказе материал нескольких источников (учебника и рассказа учителя, учебника и прочитанного в другой книге рассказа, текста учебника и содержания картинки и др.).

Недостаточное внимание некоторых учителей к систематической работе над связным ответом учащихся в III классе приводит, к сожалению, к тому, что многие учащиеся IV класса не в состоянии иногда связать двух слов в своем ответе. Низкий уровень ответов учащихся в IV классе заставляет учителя сызнова начинать работу над выработкой навыков изложения.

Мы наметили приемы подготовки учащихся к связному рассказу и задачи, стоящие перед отвечающим учеником. Рассмотрим более подробно роль спрашивающего учителя и слушающего класса.

Учитель дал учащемуся доступную ему по содержанию и изложению тему. Ученик начинает отвечать, излагать. Учитель должен внимательно следить за ответом учащегося, давая ему возможность сказать все, что он знает по полученному заданию, не перебивая его, без наводящих вопросов, приходя на по-

мощь в случае маленькой «заминки», слегка выправляя его. Если ученик совсем уклоняется в сторону, учитель говорит: «Об этом потом расскажешь, сейчас лучше о том-то». Учитель приходит изредка на помощь вспомогательным вопросом. «А к кому мог обратиться крестьянин, если у него не было семян на посев?» — можно спросить ученика, пропустившего вопрос о кулаках в рассказе о положении крестьян после реформы 1861 г. Учитель слегка подсказывает исковерканное учеником слово. «Оброк платили товарами», — говорит ученик. «Ты хочешь сказать «продуктами», — выправляет учитель. Ученик говорит: «Усадьбу барина обслуживали долгие крестьяне». «Дворовые крестьяне», — поправляет на ходу учитель. Но учитель должен всячески удерживать себя от назойливого вмешательства в рассказ учащегося, так как этим вмешательством он совершенно обесценил всю работу по воспитанию умений связного рассказа.

Бывает, что ряд деталей, ряд мыслей детьми не восстанавливается, — это, ведь, вполне естественно для учащихся 10—12 лет. Учитель задает в таком случае и дополнительные и вспомогательные вопросы, с помощью которых и восстанавливается все опущенное и исправляется неверно изложенное. Особо важное значение имеют вопросы учи-

теля, проверяющие понимание учеником того, что он говорит, предупреждающие пересказ избыточного материала.

Необходимость и возможность задать товарищу вопросы, дополнить или исправить его выступление сильно стимулируют класс к внимательному слушанию, а рассказчика — к наиболее полному и правильному изложению. Коллективная доработка, а затем и заключение учителя подводят детей к пониманию того, что же от них требуется, что значит «настоящий рассказ по истории». Дети, еще до оценки учителя, говорят, что «рассказ был не такой хороший, потому что столько надо было еще дополнять и исправлять!» или: «Рассказ очень хороший, все верно и дополнять нечего!» «Рассказать так, чтобы и дополнить и спросить нечего было» становится целью, к которой дети начинают сознательно стремиться.

Не теряют, естественно, своего значения и отдельные вопросы учителя, восполняющие, дополняющие ответы вызванного ученика и всего класса, подчеркивающие и контролирующие усвоение и понимание материала. Но все это — и участие класса в дополнении ответа и вопросы учителя — не должно снижать значения для вызванного ученика связного ответа по предложенной ему теме.



## ВЕСЕННИЕ РАБОТЫ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧАСТКЕ СЕЛЬСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*П. Завитаев*

**В**ОПРОСЫ планирования площади участка сельской начальной школы и подготовки его к зиме рассмотрены в статье «Осенние работы на пришкольном участке сельской начальной школы» (см. № 7 журнала «Начальная школа» 1940 г.). В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой школы к весенним работам на участке и содержанием этих работ, выполняемых учащимися I—IV классов.

В полном объеме работы на участке развертываются весной, когда просохнет земля. Однако подготовка к ним должна быть закончена к концу зимы, до начала работ по выращиванию рассады цветочных и овощных растений. Своевременная и тщательная подготовка — обязательное условие правильной организации практических работ учащихся на пришкольном участке.

### I. Подготовка к работам на участке

#### 1. Организация площади участка

Чтобы правильно спланировать площадь участка, необходимо иметь его план. Если плана нет, надо ранней весной (по подмерзшей земле) обмерить площадь участка и после этого начертить его план.

Измерить площадь участка можно разными способами. Остановимся на двух из них, достаточно точных для данной цели и не тре-

бующих сложного оборудования. К тому же, применяя эти способы, не надо измерять углы между сторонами участка, что значительно облегчает работу.

1-й способ. Для работы потребуется: табуретка (или небольшой стол, широкая скамейка) с приколотым на крышке листом чистой бумаги, компас, сантиметровая линейка с отвесно воткнутыми на ее концах двумя булавками, рулетка (или мерная веревка, или метр-шагалка и разделенная на дециметры планка в 1—2 м длиной), вешка (палка в 2—2,5 м длины), небольшой колышек, молоток, карандаш, резинка для стирания карандаша.

Примерно в середине участка вбивают колышек и над ним ставят табуретку. В левом верхнем углу листа бумаги помещают компас и устанавливают табуретку так, чтобы линия севера — юга была параллельна боковой стороне бумаги (рис. 1). Затем около компаса отмечают на бумаге направление с севера на юг (лучше нарисовать стрелку, обращенную острием на север). Посредине листа бумаги ставят точку; она должна находиться над колышком, на одной отвесной линии с ним.

Закончив установку табуретки, приступают к измерению участка. Во все время работы табуретка должна оставаться в одном положении.

В вершине ближайшего к табуретке угла участка ставят вешку и измеряют расстояние

до нее от колышка под табуреткой. Одновременно (пока двое учеников измеряют линию) прикладывают линейку (около ее конца) к отмеченной на бумаге точке, а другой конец направляют на вешку так, чтобы обе булавки и вешка находились на одной прямой линии. Затем вдоль линейки прочерчивают, начиная от точки, пунктирную линию и откладывают на ней по масштабу измеренное расстояние. Полученную на плане вершину угла участка отмечают точкой.

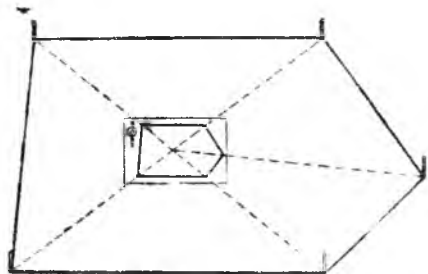


Рис. 1.

Потом ставят вешку в вершине следующего угла и таким же способом находят положение этой вершины на плане. Так продолжают до тех пор, пока вершины всех углов участка не будут отмечены на плане. Полученные точки соединяют прямыми линиями и получают готовый план участка.

2-й способ. К измерению этим способом приступают, предварительно нарисовав на-глаз границы участка.

В вершине одного из углов участка, например, точке А (рис. 2) вбивают колышек, в точках В и D ставят вешки. Измеряют длину

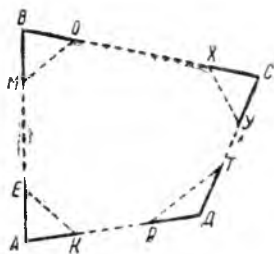


Рис. 2.

линии АВ и от точек А и В откладывают на этой линии по 15—20 м; полученные точки Е и М отмечают колышками. Точки Е и М и длина линии АВ отмечаются на черновом наброске плана.

Далее измеряют линию AD и от точек А и D откладывают на ней тоже по 15—20 м, отмечая колышками точки К и Р. Измерив линию EK и отметив ее длину на черновом плане, переходят в точку В. Теперь измеряют линию ВС и на ней откладывают по 15—20 м от точек В и С. После измерения линии MO переходят в точку С, а затем в точку D и измеряют линии XY и PT.

По полученным данным вычерчивают план участка (рис. 3). Проводят прямую линию, отмечают на ней точку А и откладывают по масштабу расстояния АК и AD. Затем, пользуясь масштабом, раздвигают циркуль на расстояние, равное длине линии EK. Ножку цир-

куля ставят в точку К, а карандашом проводят небольшую дугу примерно в том месте, где должна пройти линия АВ.

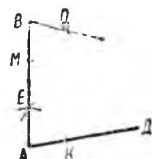


Рис. 3.

После этого циркуль раздвигают на длину расстояния АК (15—20 м), ножку циркуля ставят в точку А и проводят карандашом небольшую дугу, пересекая ею первую дугу. Точка Е, полученная при пересечении двух дуг, соединяется с точкой А. Продолжив эту линию за точку Е, откладывают на ней расстояние от А до В. Повторив в точке В такую же работу, что и в точке А, находят точку О и проводят линию ВС. Продолжая работу, доходят до точки D и получают готовый план. В левом верхнем углу его отмечают направление линии с севера на юг.

Измерение участка обоими способами — работа несложная и доступна для учащихся III—IV классов.

Пользуясь планом участка, вычисляют его площадь. Проще всего это можно сделать, разбив участок на плане на прямоугольные и треугольные части и вычислив их площади. Сложив площади всех частей участка, получают его общую площадь.

Если школа начинает работу на новом участке, необходимо стремиться к тому, чтобы участок имел форму правильного четырехугольника. Это намного упростит планирование площади участка.

Вычислив площадь участка, необходимо разделить ее на плане на составные части. На участке должны быть: огород, ягодник, коллекционные и опытные делянки, парник, в отдельных случаях — цветник (если его нет около школы). На участке же или рядом с ним должна быть площадка для занятий с учащимися. На ней проводятся вводная беседа и объяснения учителя перед практическими занятиями, а также инструктаж учащихся и обобщение материала урока.

При планировании участка необходимо прежде всего выполнение основного условия: возможность выращивать растения должна быть обеспечена для каждого учащегося. Во всяком случае, это условие должно быть выполнено в отношении овощных растений, в том числе и требующих выращивания рассады (капуста, помидоры).

Если площадь участка недостаточна для размещения всех его разделов, надо прежде всего спланировать огород, обеспечив на нем место для каждого учащегося, а потом уже размещать все остальное (если останется место). В дальнейшем, с увеличением площади участка, можно будет ввести и остальные его разделы: сначала ягодник (земляника, смородина), затем коллекционный участок и, наконец, делянки для опытов.

Для примера приводим распределение площади участка в 900 кв. м: огород — 400 кв. м, земляника и смородина — 300 кв. м, коллекционный участок и делянки для опытов — 150 кв. м, резервная площадь (для парника, бочки с водой, компоста и пр.) — 50 кв. м. Подробные расчеты площади основных разделов участка приведены в указанной выше статье.

Один из вариантов размещения частей участка площадью в 1 000 кв. м дан на рисунке 4.

Разместить основные разделы участка на его площади можно по-разному, в зависимости от местных условий. Например, огород может

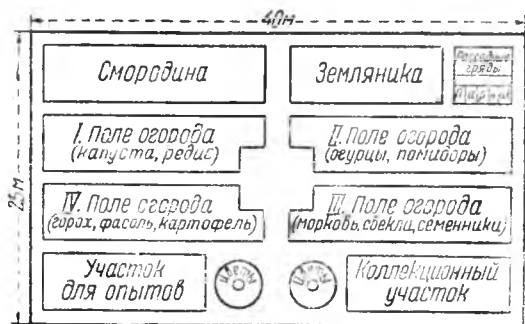


Рис. 4.

быть не в середине участка, а в передней или задней его части, справа или слева от главной средней дорожки и т. д. То же относится и к расположению на участке остальных его разделов.

Однако одно условие желательно соблюсти: все части участка надо планировать, по возможности, прямоугольными, что очень удобно для всех предварительных расчетов и для учета урожая.

Когда планирование площади участка на плане закончено, переходят к размещению частей его на самом участке. В этой работе важно обеспечить быстрое построение прямых углов, чтобы прямоугольные на плане части участка не оказались в действительности косоугольными.

Чтобы быстро построить прямой угол на земле, надо взять веревку в 12 м длины. От одного ее конца отмеряют 4 м, а от другого — 5 м; полученные точки замечают какой-нибудь меткой. На концах веревки и в отмеченных на ней двух точках привязывают веревочные петли или проволоочные кольца для колышков.

В вершине угла намечаемой деланки вбивают колышек. Второй колышек вбивают на одной из сторон деланки на расстоянии 3 м от первого. Между этими колышками натягивают среднюю часть веревки, надев на них петли или кольца, привязанные к веревке (рис. 5). Затем свободные концы веревки со-

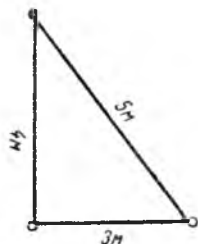


Рис. 5.

единают, оттягивают в одну точку и закрепляют в ней третьим колышком. Угол намеченной деланки будет прямым, так как в

получившемся прямоугольном треугольнике  $3^2 + 4^2 = 5^2$ .

Разместив на участке основные его разделы, намечают грядки и деланки, оставляя между ними дорожки в 40—50 см ширины (ширина главных дорожек 2—2,5 м).

## 2. Подготовка семенного материала и детского сельскохозяйственного инвентаря

Семенным материалом необходимо обеспечить цветник, огород и коллекционный участок школы.

Для цветника следует иметь семена настурции, садовых бобов, ноготков, душистого горошка, василька, резеды и других цветочных растений, не требующих подготовки рассады.

Из цветочных растений, требующих подготовки рассады, можно рекомендовать бархатцы, недрушную гвоздику, львиный зев, петунию.

Для огорода необходимы семена моркови, свеклы, редиса, огурцов, помидоров, гороха (или фасоли) и других овощных растений, намеченных по плану к посеву на участке.

Для коллекционного участка желательно иметь семена хлебных растений (пшеницы, ржи, кукурузы), кормовых (овса, вики, клевера, кормовой свеклы), прядильных (льна, конопля), новых культур (например: сои, кенафа, канатника, каучуконосов), некоторых овощных растений (например: тыквы, салата, брюквы, репы, редьки).

Надо использовать семена, собранные учащимися на пришкольном участке в прошлом году; часть семян можно достать в местном колхозе (или совхозе), часть следует купить. Семена можно выписать по следующим адресам: Москва, Сретенка, 14, «Госзеленхоз» (высылает семена цветочных и древесных ра-

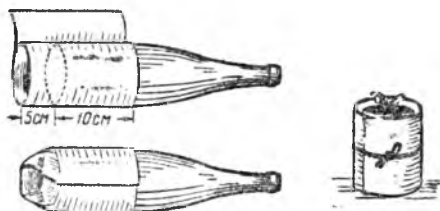


Рис. 6.

стений) и Москва, 65, Ростокинский проезд, 3, Центральная станция юных натуралистов (высылает семена цветочных и овощных растений).

Всхожесть семян предварительно проверяется путем проращивания их на влажной бумаге или тряпке, в почве, в песке, в опилках.

Рассаду цветочных и овощных растений можно выращивать в цветочных горшках, рассадных ящиках, бумажных «стаканах».

Необходимо одновременно отремонтировать старые рассадные ящики и заготовить новые. Примерные размеры ящика: 50 см длины, 25 см ширины и 7 см высоты.

Бумажные «стаканы» делаются из газетной бумаги (рис. 6). Сложив  $\frac{1}{4}$  газетного листа в полосу шириной 15 см, обертывают ею бутылку так, чтобы на этих 15 см две трети

(10 см) лежало на бутылке, а  $\frac{1}{3}$  (5 см) выступала за дно бутылки. Обернув бутылку, подгибают под ее дно выступающую часть бумажной полоски и получают дно стакана. Стакан снимают с бутылки и ставят в рассадный ящик. Заполнив ящик стаканами, их наполняют почвой, в которую и сеют семена.

В грунт рассада высаживается вместе с бумажными стаканами, что предохраняет корни растений от повреждений.

Можно выращивать рассаду и в дернинках (если они заготовлены с осени), в цветочных горшках, в консервных банках.

Если на участке имеется парник, необходимо до начала работы в нем отремонтировать парниковые рамы и заготовить соломенные маты.

**Детский сельскохозяйственный инвентарь** подготавливается и ремонтируется зимой. К началу работ на участке должны быть готовы лопаты, грабли, мотыги, лейки, ведра, носилки и весь остальной инвентарь (например, грохот для просеивания земли, этикетки, шнуры с колышками и пр.). Сломанные ручки лопат, грабель, мотыг должны быть заменены новыми, лопаты отточены, лейки и ведра окрашены, носилки починены.

В местных слесарных мастерских и кузницах инвентарь для взрослых переделывается в инвентарь для детей (размеры детского инвентаря приведены в указанной выше статье).

Если участок новый, необходимо договориться с правлением колхоза (или директором совхоза) об обработке и удобрении участка весной, позаботиться о доставке материалов для изгороди, продумать вопрос о снабжении участка водой для полива растений.

Ряд вопросов надо заблаговременно разрешить с заведующим школой, например, о средствах на приобретение семян и инвентаря, о регулярной помощи технических работников школы, об охране участка и пр.

Наконец, надо составить краткий календарный план весенних работ на участке.

## II. Содержание весенних работ на участке

В указанной выше статье были перечислены растения, рекомендуемые для выращивания учащимися I—IV классов в условиях центральных областей РСФСР.

Выращивая эти растения, учащиеся наблюдают за их развитием и отмечают сроки выполнения важнейших работ, например, посева в ящики, пикировки, посадки в грунт, поливки, рыхления почвы, полки, прореживания, окуливания и пр. Результаты наблюдений оформляются в виде несложных гербариев и коллекций.

Рассмотрим работы, которые необходимо провести весной, и те знания и умения, какие должны получить учащиеся, выращивая цветочные, овощные и ягодные растения.

### I класс

**Цветочные растения.** Для выращивания детьми I класса необходимо подбирать такие цветочные растения, которые не требуют подготовки рассады, имеют крупные семена, не требовательны к уходу. К таким растениям относятся, например, настурция, ду-

шистый горошек, садовые бобы, ноготки. Семена этих растений высеваются в грунт в мае.

Семена настурции перед посевом намачиваются на ночь. Высевают их на расстоянии 10 см одно от другого. В дальнейшем растения прореживаются, и расстояния между ними увеличиваются до 20 см. Настурция требует солнечного местоположения и влажной, рыхлой, нежирной почвы. Используется для клумб и посадки в вазы и ящики на балконах, верандах, наружных лестницах.

Семена душистого горошка, намоченные на ночь перед посевом, высеваются в грунт на расстоянии 10—15 см. Между взрослыми растениями оставляются расстояния в 25—30 см. Душистый горошек — растение вьющееся, требующее опоры и подвязки. Местоположение солнечное.

Семена садовых бобов также намачиваются на ночь перед посевом. Сеют их в ямки на расстоянии 15 см. В дальнейшем растения прореживаются и оставляются на расстоянии 20—25 см. Садовые бобы — вьющееся растение, отличается быстрым ростом, требует опоры и подвязки, поднимается на высоту до 4—6 м. Местоположение солнечное; необходима обильная поливка.

Семена ноготков высеваются на расстоянии 8—10 см, окончательное расстояние между растениями — 20 см. Ноготки — растение, не требовательное к почве, цветет рано и обильно.

**Горох** высевается, начиная с первых чисел мая, двустрочными лентами. Вдоль гряды проводят по шнуру две борозды глубиной 5—6 см. Расстояние между бороздками для низких сортов гороха 20—30 см, для высоких сортов — 40 см. Семена высевают на расстоянии 2—3 см одно от другого. На 1 кв. м гряды требуется 20 г семян. После появления всходов (через 20—25 дней) лишние растения удаляют, оставляя всходы низких сортов на расстоянии 5—10 см, высоких сортов — 10—15 см. Одновременно с прореживанием всходов устанавливаются наискось тычины, за которые горох мог бы цепляться. Уход за горохом — поливка, рыхление почвы, полка, легкое окучивание вскоре после появления всходов.

**Фасоль** сеют также двустрочными лентами вдоль гряд. Расстояние между рядами — 50 см, между растениями в рядах — 15 см. Сеют фасоль в конце мая и начале июня. Перед посевом делают лунки через каждые 15 см, и в каждую лунку кладется по 2 семени. На 1 кв. м гряды нужно 10 г семян. После появления всходов одно растение удаляется, другое, более сильное, оставляется. Уход за фасолью такой же, как и за горохом.

**Редис** сеют очень рано, начиная с 15 апреля, если позволяет почва. Чтобы иметь постоянно свежий редис, посеви его повторяют через каждые 10—15 дней. Сеют его рядами поперек грядков на 6—8 см ряд от ряда и на 4—6 см в ряду. Уход: рыхление почвы, пропалывание, поливка, прореживание. На 1 кв. м площади нужно 15—20 г семян.

**Наблюдения за развитием растений:** появление и рост всходов, появление цветов, образование и созревание плодов.

**Получаемые детьми знания:** узнавание семян выращиваемых растений по внешнему виду, первоначальные сведения о подготовке

почвы к посеву (почва должна быть рыхлой, влажной, без камней, щепок, больших комьев и пр.), посев и уход за растениями. Развитие растения от семени до урожая. Культурные и сорные растения. Значение пропалывания.

**Приобретаемые детьми умения:** рыхление и разравнивание граблями вскопанной земли, разметка мест для посева, посев семян, поливка растений, рыхление почвы и пропалывание посевов, сбор урожая.

## II класс

**Морковь** сеется как можно раньше (примерно 15/IV—3/V), так как покрытые твердой оболочкой семена ее прорастают медленно (всходы появляются через 14—24 дней). При позднем посеве гряды или бороздки (если сеют на ровном месте) надо основательно поливать. После посева семян гряды следует поливать до появления всходов.

Сеют морковь в бороздки поперек гряды на расстоянии 25—30 см друг от друга. При посеве на ровной поверхности сеют двустрочными лентами; расстояние между строчками 20 см, между лентами — 35 см.

Бороздки делают колыхком; дно их слегка утрамбовывают и на него высевают семена (сеют щепотью или с листка бумаги, сложенного вдвое — «лодочкой»). Сверху семена присыпают тонким (2—3 см) слоем земли, слегка утрамбовывают и присыпают перегноем или рыхлой землей. На 1 кв. м гряды нужно 1 г семян.

После появления всходов густые посевы прореживают, оставляя сильные, крепкие растения и удаляя слабые. Через 10—15 дней после появления всходов их прореживают на 2—3 см, спустя 20—30 дней после этого прореживают второй раз на расстоянии 10—15 см. Уход: поливка, рыхление почвы, полка, прореживание.

**Свекла** сеется с начала мая до половины июня (поздние посевы следует делать намооченными и проросшими семенами в сырую землю).

На грядах свеклу сеют в поперечные бороздки на расстоянии 25—30 см одна от другой. На 1 кв. м гряды нужно 1,5 г семян.

На ровной поверхности делаются двустрочные ленты, как для моркови.

Если свеклу сеют сухими семенами, то рекомендуется смешать их с небольшим количеством семян салата: появляющиеся через 4—5 дней всходы салата обозначают ряды посева и позволяют поэтому немедленно начать борьбу с сорняками и рыхление почвы (всходы свеклы появляются лишь через 9—14 дней после посева). Салат оставляется на 20—30 дней, затем употребляется в пищу.

Лишние всходы свеклы удаляются. В дальнейшем растения 2—3 раза прореживаются до окончательного расстояния между ними в 25—30 см. Одновременно с прореживанием производится пропалывание и рыхление почвы. По мере надобности гряды поливаются.

**Наблюдения за корнелюдами:** появление и рост всходов, их внешний вид, развитие корня (через 10—14 дней выдергивается по одному корню и зарисовывается).

С юннатами ставится опыт, выясняющий влияние прореживания на урожай корнеплодов (на одной грядке корнеплоды прореживаются, на другой не прореживаются, урожай

сравнивается по величине и форме корней в по их общему весу).

**Получаемые детьми знания:** необходимость более глубокой обработки почвы под корнеплоды, значение прорезывания растений и рыхления почвы.

**Приобретаемые детьми умения:** устройство грядки, прорезывание корнеплодов, рыхление почвы, пропалывание.

**Картофель** сажают в первой половине мая на расстоянии 60 × 60 см. Глубина посадки 6—10 см. Клубни сажают под лопату. На 1 кв. м площади нужно 200 г посадочного картофеля (18—22 клубня на 1 кг).

Очень полезно за месяц до посадки клубни картофеля «подвялить» — выставить в ящиках на солнце, чтобы они дали ростки.

Уход за картофелем — пропалывание, частое рыхление почвы, окучивание. Окучивание начинают, когда стебли достигнут 10—12 см и повторяют не менее 2—3 раз в лето.

**Наблюдения:** появление ростков из клубня, позеленение их и дальнейший рост, корни и клубни картофеля (выкопать один куст и рассмотреть его подземную часть), цветение картофеля и образование плодов (если эти явления имеют место).

Ставится опыт на тему «Влияние на урожай картофеля посадки целыми клубнями, половинками клубней и глазками». Под опыт забирают 3 грядки. Клубни разрезают не поперек, а вдоль, от острого конца к тупому, чтобы на каждой половинке были глазки. Глазки вырезают пирамидкой, чтобы захватить небольшую часть клубня. При посадке в каждую ямку кладут 4—6 глазков. Разрезанные клубни и глазки обсыпаются толченым углем, чтобы защитить их от гниения.

Второй опыт можно поставить на тему «Влияние удобрения золой на урожай картофеля». Сухая зола вносится за 10 дней до посадки клубней и заделывается в почву граблями. На 1 кв. м площади вносится 60 г сухой золы.

**Получаемые детьми знания:** размножение картофеля клубнями, строение клубня, подготовка клубней к посадке, на каком расстоянии надо сажать клубни картофеля, значение окучивания.

**Умения:** подготовка клубней картофеля для посадки, посадка под лопату, окучивание картофеля.

**Капуста.** Для получения рассады семена капусты высевают в парник или в ящики в начале второй половины апреля. Семена высевают на 2—3 см одно от другого в бороздки, находящиеся на расстоянии 3—4 см одна от другой. После посева семена прикрывают перегноем или рыхлой землей и поливают. Ящики прикрывают стеклами (в крайнем случае, фанерой или картоном), чтобы семена не пересыхали. Когда появятся всходы, ящик открывают и, если температура воздуха выше 0°, выносят на день из комнаты. На ночь ящик убирается в прохладное помещение. Днем надо следить, чтобы земля в ящике не пересохла. На солнце и при ветре нередко приходится поливать землю 2 раза в день.

Когда семядоли вполне разовьются (через 10—15 дней), рассаду пикируют. Полив предварительно землю в ящике, рассаду вынимают с помощью острого колыхка толщиной в палец, отщипывают 1/3 корня и сажают в другой ящик на расстоянии 8 см друг от друга.

При этом рассада опускается в подготовленные ямки до самых листьев (семядолей) так, чтобы корешки не загибались в стороны. Затем тем же же колышком, воткнутым в почву немного наискось около ямки, прижимают рассаду к земле. После пикировки рассада поливается.

Во второй половине мая, когда у рассады будет 4—5 настоящих листьев, она высаживается на гряды на расстоянии (для сорта «Слава») 60 × 70 см и поливается. При посадке надо следить за тем, чтобы верхушечная почка («сердечко») и листья рассады не засыпались землей. Приемы посадки: совочком (или заостренным колом) сделать в земле ямку, полить ямку и на дно ее бросить горсть перегноя, посадить рассаду, полить ее, почву вокруг рассады присыпать сухой рыхлой землей или перегноем. На 1 кв. м площади потребуется 2—3 шт. рассады. Через 10—15 дней рассада окучивается.

Уход за капустой: поливка, рыхление почвы, окучивание, борьба с земляной блохой, пропалывание.

**Наблюдения:** появление всходов, их внешний вид; рассада в первые дни после посадки ее в грунт; развитие рассады; образование кочна.

Юннаты могут поставить опыт, выясняющий влияние жидкого удобрения на урожай капусты. Поливка удобрением производится раз в 10—14 дней. Готовят его так: в бочку закладывается на  $\frac{1}{3}$  ее высоты навоз или на  $\frac{1}{6}$  высоты — птичий помет, и бочка доверху наливается водой. Брожение заканчивается обычно через 7—10 дней. Перед поливкой растений жидкое удобрение разбавляется водой — на 1 часть удобрения 4—6 частей воды. Норма поливки — 1 л на растение. Перед поливкой удобрением растения надо слегка полить чистой водой.

В уголке природы ведутся наблюдения за развитием вредителей капусты.

**Знания:** рассада капусты, пикировка, их значение; правила посадки рассады в грунт и ухода за нею; вредители капусты и способы борьбы с ними.

**Умения:** выращивание рассады капусты в ящиках или в парнике (подготовка почвы, посев семян, уход за рассадой, пикировка), высадка рассады в грунт и уход за нею, борьба с вредителями капусты.

### III класс

**Помидоры.** Для получения рассады семена помидоров сеют с 5 по 15 апреля в парник или в ящики. Сеют в бороздки, проведенные на расстоянии 3 см одна от другой. Такое же расстояние соблюдают и между семенами. Семена присыпают тонким слоем перегноя или рыхлой земли и поливают. Накрытые стеклом ящики ставят в теплое место. Всходы появляются через 6—7 дней после посева.

После появления всходов ящики открываются и переносятся к окну на южной стороне. При температуре воздуха выше 7° ящики выносятся на день наружу. На ночь они ставятся в помещении, где не слишком тепло (достаточно температура 5—10° тепла).

Пикируют рассаду томатов после образования первого листочка. Пикировать можно в ящики, цветочные горшки, бумажные стаканы,

консервные банки. Днем, если позволяет погода, рассада держится под открытым небом.

Высаживают рассаду томатов в конце мая — начале июня. Расстояние между рядами 70 см, между растениями в рядах — 50—70 см. Ряды намечают по шнуру, ямки (лунки) делают совочком. В лунку наливают воды, затем бросают в нее горсть перегноя, опускают корни рассады и обжимают землю руками. После посадки рассаду опять поливают, а лунку присыпают сверху перегноем или сухой землей. На 1 кв. м площади потребуется 2 шт. рассады.

Рассаду помидоров надо привязать к палкам, при этом стебель не притягивается к самой палке, а привязывается свободно, «восьмеркой» (мочалка или шпагат протягивается в виде восьмерки между палкой и стеблем).

Уход за помидорами: рыхление почвы, пропалывание, удаление боковых побегов — «пасынков». В северных районах на растениях оставляют 1—2 стебля, в остальных — 2—4 стебля. Все побеги, кроме оставленных, выщипываются руками по мере их появления. После завязи плодов очень полезна поливка жидким удобрением.

**Наблюдения:** появление всходов, их внешний вид, рост рассады в ящике и в грунте, появление цветов, строение цветка, где вырастают «пасынки», образование плодов.

Юннатами могут быть поставлены два опыта: 1) опыт, выясняющий влияние пасынкования на урожай помидоров (помидоры на одной грядке пасынкуются, на другой не пасынкуются); 2) опыт, выясняющий влияние жидкого удобрения на урожай помидоров (техника опыта та же, что в опыте с капустой во II классе).

**Знания:** особенности выращивания помидоров — подготовка рассады, подвязка растений, пасынкование, подкормка жидким удобрением.

**Умения:** подготовка почвы к посеву семян, посев, пикировка рассады и уход за нею, высадка рассады в грунт, подвязка и пасынкование, уход за растениями в грунте.

**Огурцы** сеют в конце мая — начале июня. Проросшими семенами в смоченную бороздку можно сеять до половины июня. Поперечные бороздки на грядах делают глубокие (до 10 см) на расстоянии 80—100 см одна от другой. На дно бороздки хорошо насыпать немного перегноя. При посеве кладут по 2 шт. семян на расстоянии 4—5 см. Сверху семена засыпаются перегноем или рыхлой землей. На 1 кв. м площади нужно 0,5—1 г семян.

Можно сеять огурцы и на ровной поверхности, если почва легкая и хорошо прогревается солнцем. В этом случае сеют однострочными рядами на расстоянии 70—80 см ряд от ряда.

Всходы огурцов прореживают, оставляя растения на 10—15 см одно от другого.

Уход за огурцами: рыхление почвы, пропалывание, поливка в засушливую погоду. Полезно расправить плети огурцов, прижав их к земле деревянными рогульками или колышками.

**Наблюдения:** появление всходов, их внешний вид, появление цветов, строение цветка, образование плодов. Опыт одновременного посева в грунт семян и посадки рассады. Рассада выращивается в дернинках, бумажных стаканах, ящиках и высаживается вместе с комом земли.

**Знания:** особенности выращивания огурцов... посев семян и посадка рассады, подготовка рассады, уход за растениями в грунте.

**Умения:** выращивание рассады огурцов, посев семян и высадка рассады, уход за растениями.

**Семенники моркови, свеклы, капусты.** Корни моркови, свеклы и других корнеплодов, отобранные на семенники, должны быть целыми (без повреждений), здоровыми и хорошо развитыми. Кочны и кочерыги капусты высаживаются в грунт только в том случае, если они за зиму хорошо сохранились, не больны, не повреждены.

Кочерыги перед высадкой в грунт постепенно приучают к свежему воздуху и яркому свету: прикопав их в земле, притеняют рогожами или еловыми ветками. Когда кочерыги позеленеют и на корнях образуются мочки, кочерыги высаживаются в грунт.

Семенники моркови сажают на расстоянии 50 × 70 см, свеклы и капусты — на 70 × 70 или 60 × 90 см. Высаживают их весной как можно раньше, как только позволит почва.

При посадке семенников моркови и свеклы надо следить за тем, чтобы верхушки их были на одном уровне с поверхностью земли. Верхушки слегка присыпают землей. Стебли привязываются к колыям; лишние побеги удаляются.

Кочны капусты сажают так, чтобы нижняя часть их была у самой земли. Землю при посадке хорошо уплотняют. Когда растения пойдут в рост, на кочках делают крестообразные надрезы для лучшего роста верхушечной почки. Стебли привязываются к колыям.

**Наблюдения:** появление побегов из почек кочерыги и рост их; появление цветов, строение цветка, образование плодов и их строение, количество семян в одном плоде.

**Знания:** понятие о двухлетних растениях и их развитии на втором году жизни; правила посадки семенников корнеплодов и капусты в грунт и ухода за ними.

**Умения:** подготовка семенников к высадке в грунт, посадка их, уход.

#### IV класс

**Земляника.** Посадка земляники производится ранней весной, когда кустики не тронулись еще в рост. На грядах земляника высаживается в продольные ряды с расстоянием в 30—35 см между ними. Расстояние между кустиками в рядах — 15—20 см.

В намеченных местах вырываются лунки. Перед посадкой в лунки наливается вода; когда вода всосется почвой, на дно лунки кладется перегной. Корни кустиков обмакиваются перед посадкой в раствор жирной глины. Кустики земляники сажаются так, чтобы верхушечные почки их («сердечки») находились над поверхностью почвы, а вся корневая система была бы полностью погружена в почву. Слишком глубокая посадка (засыпка «сердечка») часто ведет к гибели земляники вследствие выпревания.

После посадки кустика земля еще раз поливается водой и присыпается перегноем или рыхлой сухой землей.

**Уход за земляникой:** рыхление почвы и пропалывание (3—4 раза в течение лета).

**Наблюдения:** появление цветов, строение цветка, созревание первых ягод. Через опре-

деленные промежутки времени отмечается появление новых «кусов», удлинение их, укоренение молодых растений. Следует поставить интересный опыт на тему «Сколько кустиков земляники можно получить от одного ее куста». На грядке или делянке, размером в 1—2 кв. м, высаживается в середине куст земляники. Почва поддерживается все время в рыхлом состоянии, без сорняков. Осенью подсчитывают, сколько молодых кустиков выросло на «усах» растения.

**Знания:** размножение земляники «кусами», особенности выращивания земляники: подготовка почвы, плодосмен в земляничнике, подготовка кустика земляники к пересадке, посадка кустика, уход за грядкой.

**Умения:** посадка земляники, уход: поливка, рыхление почвы, пропалывание, удобрение.

**Смородина** размножается черенками (однолетними побегами). Черенки (не короче 30—40 см и не тоньше 0,5 см) срезают рано весной, до стаивания снега, прикапывают во влажном песке и помещают в прохладное место (погреб, подвал).

Весеннюю посадку черенков необходимо производить как можно раньше (как только можно выйти на участок) и обязательно до распускания почек.

Сажают черенки рядами на расстоянии 75—80 см ряд от ряда и 20—25 см между черенками. Для предохранения почвы от высыхания ее прикрывают соломистым навозом, опилками, соломенной резкой.

Уход за черенками смородины: рыхление почвы, умеренная поливка.

К посадке на постоянное место годны однолетние и двухлетние кустики, имеющие 3—4 побега высотой в 50—60 см. Сажают кустики на расстоянии 2 м один от другого и на 3—4 см глубже, чем они сидели в питомнике. При посадке земля плотно прижимается к корням, стебли обрезаются до 15—18 см высоты, в сухую погоду почва поливается (1 ведро воды на 4—5 растений).

Кустики пересаживаются на постоянное место на пришкольном участке или в ягоднике колхоза, а также раздаются детям для посадки на приусадебных участках.

Уход за смородиной: рыхление почвы, пропалывание, обрезка стеблей у старых кустов.

**Наблюдения:** распускание почек на черенках смородины, развитие побегов, появление листьев, изучение корней черенка (выкопать один черенок и рассмотреть корни).

**Знания:** размножение смородины черенками, особенности выращивания смородины: подготовка почвы, заготовка черенков, посадка их в грунт, уход, пересадка кустиков на постоянные места.

**Умения:** заготовка и посадка черенков, рыхление почвы, пропалывание.

**Растения коллекционного участка.** Весной производятся посевы важнейших культурных растений, например, хлебных (яровая рожь, яровая пшеница, ячмень, кукуруза), кормовых (овес, клевер, вика, кормовые корнеплоды), овощных (лук, салат, репа, редька, брюква и пр.), прядильных (лен, конопля), новых культур (соя, кенаф, канатник, каучуконосы), наиболее распространенных медоносных и лекарственных растений.

**Наблюдения:** появление всходов, их внешний вид; развитие колоса ржи, пшеницы, ячменя и образование в них зерен; появление цветов у

клевера, вики и других растений; форма и строение плодов различных растений.

**Значия:** разнообразие культурных растений и способов их использования человеком. Важнейшие хлебные, кормовые, овощные, прядильные и новые растения; какие части этих растений и для чего используются человеком. Растения яровые и озимые.

**Умения:** подготовка почвы и посевного материала, посев, уход за растениями.



Важнейшие весенние работы выполняются на уроках естествознания. Эти уроки проводятся не в классе, а на участке, и в каждый из них включается, как обязательная часть, практическая работа учащихся по выращиванию растений. Эта часть урока не должна продолжаться больше 15—20 минут. Что не успели сделать на том или ином уроке, может быть выполнено во внеурочное время.

Чтобы хорошо провести урок на участке, учитель должен тщательно подготовиться к нему: наметить цель урока и те конкретные знания и умения, которые должны быть даны учащимся; продумать, как наглядно и интересно для учащихся объяснить учебный материал, как инструктировать их перед работой, как организовать работу в с/х учащихся, как закрепить полученные детьми знания и умения.

Очень важно заранее наметить и приготовить к уроку все, что нужно для работы, например, порции семян для каждого ученика,

инструменты и принадлежности для работы, перегнойную почву (если она потребуется) и т. п.

При инструктировании учащихся перед работой надо обратить серьезное внимание на показ правильных приемов работы данным инструментом (лопатой, граблями, мотыгой и пр.).

Урок на участке должен отвечать следующим методическим требованиям:

1. Перед учащимися должна быть поставлена конкретная цель работы. Работы должны быть связаны с изучением почвы, растений и способов их выращивания, с изучением сорняков, вредителей и способов борьбы с ними.

2. Приемы каждой работы должны быть обстоятельно объяснены и четко показаны учителем.

3. Работа и инструменты должны быть правильно распределены между учащимися.

4. Учитель должен внимательно следить за правильностью приемов и организованностью работы, помогая отдельным учащимся и исправляя замеченные ошибки.

5. В конце урока должна быть проведена итоговая беседа и даны указания о дальнейшем уходе за посевами.

Всю работу с учащимися на пришкольном участке следует вести так, как обычно ведется работа в классе. Самый вид участка должен оказывать воспитывающее влияние на учащихся: грядки и делянки должны быть правильно спланированы и аккуратно оформлены, дорожки и борозды вычищены, посевы снабжены этикетками и пр.



## О ПРОСТЕЙШИХ ЗЕМЛЕМЕРНЫХ РАБОТАХ В III КЛАССЕ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*П. Николаев*

**КАЖДАЯ** школа во всех классах должна приблизить преподавание отдельных учебных предметов к нуждам и запросам практики социалистического хозяйства, не нарушая при этом систематического расположения программного материала.

Одной из форм практического применения математических знаний учащихся III класса является проведение простейших землемерных работ в связи с изучением геометрического материала.

### Геометрический материал в курсе арифметики III класса

В программу арифметики III класса входит следующий геометрический материал:

«Прямая и ее отрезок. Черчение и измерение отрезка прямой.

Углы: прямой, тупой и острый.

Квадрат и прямоугольник; их стороны и углы. Черчение квадрата и прямоугольника по линейке и наугольнику.

Квадратные меры. Вычисление площади прямоугольника.

Ар и гектар. Измерение площади земельных участков прямоугольной формы» («Программа начальной школы НКП РСФСР», 1940, стр. 41).

### Простейшие землемерные работы, выполняемые в III классе

Понутно с изучением указанного геометрического материала могут быть проделаны в III классе следующие простейшие землемерные работы:

1. Провешивание на земле прямых линий и их измерение.

2. Измерение расстояния шагами и на-глаз.

3. Построение прямого угла на местности.

4. Нанесение участка на план.

Первые три вида землемерных работ выполняются на пришкольном участке или лучше на открытом поле, а последний (четвертый) вид — в классе с использованием добытого на практических работах материала.

### Землеизмерительные приборы для III класса

Для проведения перечисленных простейших землемерных работ необходимо иметь, как минимум, следующие землеизмерительные приборы: мерную веревку, веши, бирки, полевой циркуль и эккер.

**Мерная веревка** необходима для измерения расстояний, площадей при планировке опытного земельного участка и т. д.

Мерную веревку можно сделать из бечевы. Длина мерной веревки может быть от 10 до 20 м. Ее надо разделить на метры и дециметры. Места делений на мерной веревке нужно обозначить узкими полосками цветной материи. Для удобства пользования веревкой, деления ее на метры следует обозначить полосками материи одного цвета, а деления каждого метра на дециметры — другого цвета. Лучше, если на местах делений веревки на звенья привязать небольшие деревянные дощечки: прямоугольной формы — для делений на метры и треугольной формы — для делений на дециметры. Для удобства пользования веревкой — на дощечках, показывающих деления ее на метры (на дощечках прямоугольной формы), нужно делать обозначение соответствующего метра химическим карандашом или лучше масляной краской, приняв один конец веревки за начало отсчета. На обоих концах веревки надо сделать небольшие петли или прикрепить к концам ее небольшие железные кольца. (Петли или кольца должны входить в счет длины веревки.)

Мерную веревку надо держать в сухом месте. Ею следует пользоваться, по возможности, в сухую погоду, так как ненастная погода вызывает изменение длины.

**Вехи** нужны бывают при провешивании прямых линий на местности.

Вехи надо делать из дерева круглого сечения диаметром в 3—4 см, длиной в 2 м. Для того чтобы можно было видеть веху на большом расстоянии на темном фоне земли и на светлом фоне неба, надо ее, по возможности, раскрасить полосками в белый и красный цвета. Для удобного втыкания вехи в землю надо нижний конец ее заострить и обить листовым железом.

Для проведения простейших землемерных работ с учащимися III класса надо иметь примерно 5—10 вех.

**Бирки** нужны при измерении прямых линий на местности.

Бирка делается из деревянного брусочка длиной в 20—30 см, шириной в 2—3 см и толщиной в 1—1½ см. К верхнему концу бирки приделывается петля из бечевы для одевания бирки на железное кольцо. Железных колец надо иметь два, а бирок — десять.

**Полевой циркуль** необходим для более быстрого измерения прямых линий на местности.

Полевой циркуль можно сделать из 3 палок, связанных в концах между собою в виде буквы «А», так, чтобы между ножками циркуля расстояние было в 1—2 м. При пользовании полевым циркулем нужно представлять его так же, как и чертежный циркуль.

**Эккер** является прибором для построения прямого угла на местности и для проверки направления прямых линий, идущих под прямым углом одна к другой.

Эккер можно сделать так: отрезать две деревянные планки, длиной от 20 до 40 см, шириной в 3—4 см и толщиной в 2 см, скрепить их накрест (в середине) друг с другом; по концам планок, по средней линии, надо вбить строго перпендикулярно к поверхности планок четыре булавки, или тонких гвоздя (без шляпок), или толстые иголки длиной в 4—5 см.

Вместо крестообразного эккера можно сделать более простой эккер из квадратной дощечки размером 30 см × 30 см или 40 см ×

40 см, провести на ней две диагонали, по концам их вбить перпендикулярно к поверхности дощечки гвозди или булавки. С обратной стороны доски эккера нужно прибить гвоздями или привинтить шурупами деревянный брусок длиной, равной ширине доски эккера, толщиной в 2—3 см, шириной в 3—4 см; в середине бруска надо сделать отверстие для укрепления эккера к подставке.

Подставку к эккеру нужно сделать из круглой или четырехгранной палки, длиной от 100 до 120 см, толщиной в 3—4 см. Верхний конец палки надо заострить так, чтобы можно было вдевать его в отверстие, сделанное на обратной стороне доски эккера. Чтобы подставка эккера лучше держалась в земле, конец ее надо заострить и обить листовым железом.

Для предохранения эккера от сырости следует выкрасить его масляной краской или протравить морилкой, а потом покрыть масляным лаком.

### Провешивание прямых линий и их измерение

Одной из простейших землемерных работ является провешивание на земле прямых линий и их измерение. Эта работа может быть проведена учащимися III класса под непосредственным руководством учителя в апреле — мае в порядке повторения и закрепления знаний учащимися геометрического материала, изученного в этом классе в III четверти учебного года.

Провешиванием прямых линий называется проведение, точнее — обозначение этих линий на земле посредством вех. Положение прямой линии на плоскости определяется положением двух ее точек. Для обозначения на земле прямой линии в двух ее точках устанавливаются вехи. Если длина прямой линии велика, то устанавливается несколько вех.

Эта работа проводится на открытом ровном поле в следующем порядке.

Учитель, взяв с учащимися 10 вех и выбрав подходящее место в открытом поле, устанавливает на нем начальную точку провешиваемой линии. Один из учащихся втыкает веху строго отвесно в эту точку и отходит на полшага в сторону. Другой ученик идет с вехой на то место, которое будет отстоять от первой вехи примерно на расстоянии до 200 шагов и на котором будет находиться конечная точка провешиваемой линии. По сигналу учителя он втыкает в выбранную точку свою веху строго отвесно и отходит в сторону на полшага. Между двумя выбранными точками, которые в данном случае обозначены первой и второй вехами, и надо провешивать прямую линию. Для этого третий ученик идет по направлению ко второй вехе, шагов на 10—20, взяв одну из свободных вех, держа ее вытянутой рукой строго отвесно и стараясь не загородить своим туловищем вторую (конечную) веху.

Третья веха вместе с первыми двумя вехами должна образовать прямую линию, что достигается следующим образом. Первый ученик должен подойти поближе к своей (первой) вехе, поместить правый глаз по линии первой и второй вех и визировать (намечать) этим глазом провешиваемую линию, подавая третьему ученику соответствующий сигнал:

поднять правую руку, если третий ученик должен передвинуть свою веху несколько правее, или же левую руку, если веху надо поставить левее. После того как третья веха будет поставлена на требуемое место, нужно воткнуть ее в землю так, чтобы она не упала и не качалась.

Далее учитель с незанятыми учащимися переходит к третьей вехе. Один из учащихся берет одну свободную веху и отправляется шагом на 10—15 по направлению ко второй (конечной) вехе и после ряда соответствующих сигналов втыкает свою веху на требуемое место.

Точно таким же образом расставляются на провешиваемой линии и другие вехи. В результате на местности образуется прямая линия.

Весь указанный здесь процесс можно повторить еще раз, но с несколько измененным вариантом; например, взяв линию другой, лучше большей длины, расставляя вехи на расстоянии до 30—50 шагов и поручая расстановку вех другим учащимся, ранее не занятым на непосредственной работе по провешиванию первой прямой линии.

Вслед за работой по провешиванию прямых линий на местности может быть проведена работа по измерению длины прямой линии.

Измерение длины прямой линии на местности обычно делается двумя учениками. Один из них удерживает конец мерной веревки у начальной (первой) вехи, другой ученик, взяв с собой связку бирок, уходит вперед вдоль провешанной линии и натягивает мерную веревку с помощью кола, вдетого в петлю веревки. Первый ученик, глядя на этот кол, следит, чтобы мерная веревка совпала с провешанной линией. Второй (передний) ученик, натянув туго мерную веревку, втыкает у своего кола бирку. Потом оба ученика подвигаются с мерной веревкой вперед, пока задний конец веревки не совпадет с воткнутой биркой. Следующий ученик вытаскивает бирку, надевает ее на находящееся у него кольцо, на место бирки ставит отвесно кол, вдетый своим нижним концом в петлю веревки. Этот процесс повторяется до тех пор, пока передний ученик не достигнет конца измеряемой линии. Число бирок, подобранных задним учеником, покажет, сколько раз мерная веревка откладывалась в измеряемой линии. Зная, какова длина мерной веревки и сколько раз она отложилась в измеряемой линии, можно определить длину этой линии. Так, например, если длина веревки равна 20 м, а ученик подобрал 9 бирок, то это значит, что длина провешанной и измеренной линии содержит 180 м. Может случиться и так, что последний раз мерная веревка не уложится полностью в измеряемой линии, тогда по соответствующим делениям мерной веревки на метры и дециметры придется особо определить оставшуюся часть длины измеряемой линии.

Полученный после измерения длины линии результат надо записать на особый листочек и сохранить.

Работу по измерению провешанной прямой линии надо повторить несколько раз, чтобы все учащиеся усвоили порядок и приемы этой работы. Для оживления работы можно ввести в нее разнообразные приемы, например, второй раз измерение начать с другого конца провешанной линии вместо мерной веревки пользо-

ваться полевым циркулем, откладывая его нужное число раз по измеряемой линии.

Учащиеся, свободные от участия в непосредственной работе по провешиванию и измерению прямых линий на местности, должны вести тщательное наблюдение за ходом работы.

## Измерение расстояний шагами и на-глаз

После того как учащимися будут усвоены способы провешивания и измерения прямых линий на местности, надо познакомиться их со способами измерения расстояний шагами и на-глаз.

При некотором навыке можно довольно точно определять расстояния на местности шагами. Сначала нужно определить среднюю длину шага в дециметрах. Потом нужно наметить расстояние между двумя точками и узнать, какое число шагов будет между этими точками, стараясь идти ровным, вольным шагом. Произведение от умножения длины среднего шага на число шагов будет показывать расстояние между взятыми точками в дециметрах. Это расстояние нужно выразить в метрах, сделав соответствующее превращение.

Для проверки, насколько точно было определено шагами расстояние между двумя взятыми точками, нужно это расстояние измерить полевым циркулем.

Для более правильного образования прямых линий на местности (при определении длины их шагами) можно пользоваться эккером. Эккер с своей подставкой должен быть установлен так, чтобы точка пересечения взаимно перпендикулярных линий на эккере совпала с начальной точкой измеряемой линии, а два штифтика (булавки) эккера с конечной точкой измеряемой линии образовали одну прямую линию. При продвижении вперед учеников, измеряющих расстояние шагами, нужно по штифтикам эккера следить за тем, чтобы эти ученики не отклонялись в сторону от прямой линии.

При определении расстояния на-глаз нужно, опять-таки на открытой местности, наметить две точки и предложить учащимся определить на-глаз это расстояние в метрах. Учащиеся будут называть примерные числа.

Чтобы учащиеся научились безошибочно определять расстояния на-глаз, надо проделать с ними ряд упражнений с последующей проверкой путем измерения взятых расстояний мерной веревкой или полевым циркулем.

## Построение прямого угла на местности

Следующим видом простейших землемерных работ является построение прямого угла на местности.

Построение прямого угла на местности целесообразнее увязывать с выполнением каких-нибудь конкретных практических задач, например, с выполнением таких задач, как устройство прямоугольной площадки для игр, установление прямоугольного опытного земельного участка и т. д.

Построение прямого угла на местности делается с помощью эккера. Допустим, что надо устроить участок прямоугольной формы для практических занятий по естествознанию размером 30 м × 50 м. Для этого надо сначала установить эккер с подставкой на то место, где должны пересечься первые две

стороны участка. Потом по первым двум штифтикам (булавкам) эккера надо визировать (намечать) одну сторону участка, а затем по другим двум штифтикам — вторую сторону. Обе эти стороны пересекутся под прямым углом. Так получится первый из четырех прямых углов участка. Для построения второго прямого угла участка надо эккер передвинуть по одной из двух образованных прямых линий на 30 м или на 50 м (смотря потому, по которой из намеченных сторон участка он передвигается), установить эккер так, чтобы одна пара штифтиков его совпала с той стороной участка, по которой эккер передвигался. По другой паре штифтиков надо установить третью сторону участка. В результате получится второй прямой угол участка. Для построения третьего и четвертого углов участка надо поступать, как и при построении второго угла, соблюдая при этом размер соответствующих сторон участка. Отмер сторон участка можно производить мерной веревкой или полевым циркульем.

### Нанесение участка на план

Полученный при установлении опытного участка или площадки для игр материал надо использовать в классной работе при вычерчивании соответствующего плана.

Эта работа может быть выполнена примерно так. Прежде всего надо восстановить в памяти учащихся числовые данные, полученные при разбивке земельного участка (числа, показывающие длину и ширину, вид угла). Затем надо повторить с учащимися то, что им известно о

плане и черчении его из уроков географии за первую четверть, при этом особо надо остановиться на значении масштаба. Далее учитель должен показать учащимся на классной доске технику построения плана. Наконец, учащиеся должны начертить план участка в своих обычных тетрадах по арифметике. Масштаб для построения в тетрадах плана участка  $30 \text{ м} \times 50 \text{ м}$  должен быть взят  $1:1000$ , который означает, что 1 мм на плане соответствует 1 м на местности.

Для черчения планов учащиеся должны иметь необходимые чертежные принадлежности: линейку с делением на сантиметры и миллиметры, чертежный наугольник и циркуль-ножку.

После того как у учащихся выработаются достаточные навыки по нанесению на план снятого в натуре ряда земельных участков, можно выполнить с ними комбинированный план каких-нибудь прямоугольных земельных участков, расположенных близко друг от друга и занятых, например, школьными постройками, двором, палисадником, опытным участком, спортплощадкой и т. д., соблюдая соответствующий масштаб и при показе расстояния между отдельными участками. На начерченном плане прямоугольники, означающие двор, опытный участок и др. надо сопровождать соответствующими надписями.

Все описанные в этой статье простейшие землемерные работы могут быть повторены и для учащихся IV класса. Эти работы надо проводить в III и IV классах во внеурочное время.



## ПРОВЕРКА ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ ПО АРИФМЕТИКЕ

Г. Б. Поляк

старший научный работник Государственного института школ

**КАК** наиболее рационально проводить проверку в классе домашней работы по арифметике?

Проверка домашних заданий должна проводиться так, чтобы она давала учителю возможность выявить, как ученик приготовил заданный урок, как он усвоил проработанный дома материал. Это относится ко всем предметам школьного преподавания, в том числе и к арифметике. Между тем, в школьной практике проверка домашних заданий по интересующему нас предмету часто проводится так, что она не достигает указанной цели. Основной недочет, наиболее часто наблюдаемый в этой области в школьной практике, заключается в том, что, отвечая заданный на дом урок, вызванный ученик пользуется своими записями в тетради, читая выполненную им дома работу по этим записям.

Такая система проверки не дает учителю возможности выявить, решал ли ученик заданные упражнения самостоятельно, умеет ли он их решать.

При такой системе проверки ученик, который списал заданную работу у своего товарища или решал ее при прямой подсказке со стороны старших членов своей семьи (отца, матери, братьев, сестер), может хорошо отве-

тить домашний урок. Главный порок подобной системы проверки заключается, таким образом, в том, что она не стимулирует учащихся к самостоятельному добросовестному выполнению домашних заданий.

В противовес этого рода практике лучшие учителя при проверке домашних заданий по арифметике либо вовсе не позволяют вызванным для ответа ученикам пользоваться своими записями, либо ограничивают их в праве пользования этими записями.

Заметим, что указанное ограничение относится только к вызванным для ответа учащимся. Что касается остальных учеников, то во время ответа своего товарища они проверяют выполненное ими домашнее задание по своим тетрадам.

При таких требованиях к ученику он более основательно выполняет домашнюю работу, чтобы быть готовым к ответу.

Стимулом к лучшему выполнению домашних заданий служит оценка ответов учащихся со стороны учителя. Отметки за домашнее задание могут ставиться при любой системе проверки. Однако в том случае, когда ученик отвечает домашний урок по записям в своей тетради, у учителя нет достаточных оснований для объективной оценки его знаний Другое

дело, когда ученик отвечает урок без права пользования своими записями. В этом случае учитель имеет возможность с достаточной достоверностью оценить его ответ.

Эти оценки учитель должен широко использовать для стимулирования учащихся к лучшему приговлению домашних заданий, отмечая перед классом учеников, хорошо отвечающих уроки, давая указания, как лучше готовить домашние задания, тем из них, кто получил плохую или посредственную отметку.

Чтобы проверить эффективность данной системы проверки по сравнению с проверкой, при которой ученик отвечает заданный урок по записям в своей тетради, мы поставили такой опыт. Во II классе 360-й школы Москвы, где раньше учащиеся отвечали домашние задания по записям в тетрадях, была введена новая система проверки, при которой вызываемому для ответа ученику не разрешалось пользоваться своими записями. Опыт показал, что благодаря новой системе учащиеся стали значительно лучше готовить домашние задания.

Путем опроса детей удалось выяснить, что многие из них стали дома решать примеры по нескольку раз вместо однократного письменного решения, какое практиковалось ими ранее. По нескольку раз ими повторялось и решение задач.

За сравнительно короткий срок учащиеся этого класса стали заметно лучше считать, лучше решать задачи.

Аналогичные результаты дал опыт учителей ряда школ Киевского района Москвы, которые стали пользоваться указанной системой проверки домашних работ по арифметике.

Остановимся отдельно на проверке задач и примеров.

При проверке заданной на дом задачи вызванный ученик должен объяснить ее план и решение, пользуясь лишь задачником. Тетрадь же он должен сдать учителю. Проверка обычно протекает здесь так: если ученик помнит условие задачи, он рассказывает его на память. Если же он не помнит условия, он читает его по задачнику. Затем он объясняет, как он решал задачу, формулируя отдельные вопросы плана и указывая действие, относящееся к каждому вопросу. При этом, если действие может быть выполнено устно, ученик решает его в уме и называет результат. Если же действие не может быть выполнено в уме, ученик, отвечающий урок, лишь называет соответствующие числовые данные и действие, которое нужно над ними произвести. Что же касается результата, то, по вызову педагога, его называют другие ученики на основе записей в своих тетрадях.

Так как при решении сложной задачи часто приходится для производства ряда действий пользоваться числами, полученными в результате ранее выполненных операций, целесообразно, чтобы ученик, отвечающий урок, записывал на доске результаты каждого действия, а иногда и данные и результаты. В этом случае при указании последующих действий ученик будет в состоянии назвать не только требуемую операцию, но и те числа, над которыми следует ее выполнить.

Для того чтобы запись на доске отнимала возможно меньше времени, целесообразно, чтобы она выполнялась возможно более кратко. Мы имеем в виду запись действий в

строчку, либо, как уже указывалось, запись одних только результатов.

Особенно необходимы такие записи в тех случаях, когда в задаче приходится иметь дело с многозначными числами, так как без этих записей ученику, отвечающему урок, трудно при указании последующих действий назвать относящиеся к ним числовые данные.

Дело однако не только в этом. Когда проверка задачи проводится без всяких записей на доске, учащиеся, неверно решившие ее, часто не в состоянии уяснить себе, в чем заключаются допущенные ими ошибки, как нужно решать данную задачу. Когда же проверка задачи сопровождается записями на доске (пусть даже записью только результатов действий), ученикам, допустившим ошибки в домашней работе, легче их найти и исправить, легче понять, каково правильное решение задачи.

По этим соображениям, запись решения проверяемой задачи (или только результатов действий) целесообразна не только в старших классах при многозначных числовых данных, но иногда и в младших классах.

При проверке задачи чаще всего вызывается один ученик, максимум двое (последнее имеет место обычно при проверке задачи с большим количеством действий; в этом случае несколько действий объясняет один ученик, другой — остальные).

Проверка домашнего урока однако не достигнет своей цели, если ограничиться опросом лишь 1—2 учащихся. Следует каждый раз предлагать отдельные вопросы всем учащимся, чтобы убедиться, в какой мере весь класс справился с заданной задачей.

Свои вопросы учитель может задавать классу после объяснения вызванным учеником плана и решения задачи, частично же в процессе этого объяснения (последнее главным образом в случае допущения ошибки вызванным учеником).

Учитель может требовать от учащихся формулировки отдельных вопросов плана, объяснения мотива выбора отдельных действий (почему выбрано то или иное действие), объяснения значения полученных результатов (что означает полученный результат) и др.

Для того чтобы яснее было, как должна проводиться проверка заданной на дом задачи, приведем соответствующие примеры из школьной практики.

Во II классе была задана на дом задача № 40: «В трех кусках 98 м ситца. В одном куске 32 м, в другом на 8 м меньше. Сколько ситца в третьем куске?»

Вот как на следующий день была проведена проверка решения этой задачи.

Учитель. Иди, Маня, к доске с тетрадью и задачником. Дай мне тетрадь. Расскажи условие задачи, а затем расскажешь, как ты ее решала.

Ученица рассказывает условие, затем начинает объяснять план и решение.

— Сначала я узнала, сколько метров во втором куске. От 32 м отнять 8 м, получится 24 м.

Второй вопрос: сколько метров ситца было в первых двух кусках? К 32 м прибавить 24 м, получится 56 м.

Третий вопрос: сколько ситца в третьем куске? От 98 м отнять 56 м, получится 42 м.

— Ты ответила отлично. Ступай на место. У кого неверно решена задача? (Таких нет.)

— Теперь проверим, поняли ли вы все эту задачу.

После этого всему классу были последовательно заданы вопросы: что спрашивалось в задаче? Сразу ли это узнали? Почему нельзя было сразу решить главный вопрос задачи? Что означает число 24? Число 56? Что мы узнавали третьим действием?

Ответы на эти вопросы давали различные ученики по вызову учителя, при этом чаще всего спрашивались более слабые учащиеся.

Иногда полезно, чтобы во время этого опроса тетради учащихся были закрыты. Особенно это уместно, когда задача решалась с записью плана. Когда общеклассный опрос ведется при открытых тетрадях, некоторые учащиеся дают ответы, механически читая записи в своих тетрадях. Когда же опрос ведется при закрытых тетрадях, ученики должны еще раз продумать план и решение задачи.

Приведем пример из школьной практики.

В III классе была задана на дом задача № 434: «Заводу требуется на год 3 870 т нефти и в 9 раз больше угля. Нефти доставили только пятую часть, а угля 15 800 т. Сколько нефти и угля надо еще доставить на завод?»

Вот как на следующий день была проведена проверка этой задачи.

Учитель. Кто не выполнил домашнего задания? (Таких нет.)

— Иди, Миша, к доске, с тетрадью и задачиком. Дай мне тетрадь, а сам прочитай условие и затем расскажи, как ты решал задачу.

После чтения условия ученик начинает объяснять:

— Сначала мы должны узнать, сколько требуется на год угля. Для этого нужно 3 870 т умножить на 9.

Учитель (обращаясь к классу).

Какой ответ получился у вас в первом действии?

— Получилось 34 830 т угля.

— Запиши ответ на доске и объясняй задачу дальше.

Ученик продолжает свой ответ, при этом он каждый раз называет лишь числовые данные и действие, которое нужно произвести над ними. Что же касается результатов действий, то, по вызову учителя, их называют другие ученики, проверяющие задачу по записям в своих тетрадях.

По окончании ответа вызванного к доске ученика учитель проводит следующую беседу:

— Все ли так решали задачу? (Все.)

— Закройте тетради. Кто может объяснить, что означает число 34 830 (указывает на запись на доске).

— 34 830 т угля нужно было доставить на завод.

— Что означает число 774?

— 774 т нефти доставили на завод.

— Что означает число 3 096?

— 3 096 т нефти еще осталось доставить на завод.

— Хорошо. Что означает число 19 030?

— 19 030 т угля надо было еще доставить на завод.

Во время беседы также чаще всего вызывались более слабо подготовленные ученики.

Переходим к рассмотрению вопросов, связанных с проверкой заданных на дом примеров. Здесь следует особо остановиться на проверке примеров, решаемых с помощью а) устных и б) письменных приемов вычислений.

Когда примеры (в I и частично во II классе) решаются посредством приемов устных вычислений, вызванный для ответа ученик должен решать их по задачику, сдав при вызове свою тетрадь учителю, который во время ответа ученика проверяет выполненный в ней урок.

Для того чтобы можно было в достаточной мере выявить, как вызванный ученик приготовил заданные на дом примеры, следует требовать от него решения не одного упражнения (как это обычно имеет место при ответах по записям в тетрадях), а нескольких (2—4, в зависимости от сложности) примеров.

Как и при проверке заданной на дом задачи, целесообразно, наряду с обстоятельным опросом 2—3 учеников после их ответа (а частично и в процессе его) предлагать отдельные вопросы всем учащимся для того, чтобы проверить, как класс в целом приготовил заданный урок. Вопросы учителя могут требовать от учащихся решения отдельных более трудных примеров, входивших в состав домашнего задания, объяснения приемов, с помощью которых они решали тот или иной пример. И здесь учитель должен уделять особое внимание тем ученикам, которые допустили ошибки при решении отдельных примеров с тем, чтобы допущенные ошибки были сознательно исправлены ими.

Приведем выдержку из записи урока во II классе, показывающую систему проверки примеров, решаемых с помощью устных вычислений.

Учитель. Какие примеры были заданы на дом.

Ученик. Примеры № 479 (3-й, 4-й, 5-й столбик).

Учитель. Иди, Надя, к доске с тетрадью и задачиком. Дай мне тетрадь, а сама будешь по задачику решать 3-й столбик.

Ученица.  $42 : 3 = 14$ ;  $48 : 3 = 16$ ;  $45 : 3 = 15$ ;  $51 : 3 = 17$ .

Учитель. А как ты решала последний пример?

Ученица.  $30 : 3 = 10$ ;  $21 : 3 = 7$ ;  $10 + 7 = 17$ .

Учитель. Хорошо.

После этого были вызваны еще двое учащихся, из которых один решал 4-й столбик, а другой — 5-й, затем была проведена следующая беседа со всеми учащимися:

Учитель. У кого были ошибки в примерах?

Ученик. В примере  $48 : 3$  у меня получилось 18.

Учитель. А теперь какой у тебя ответ в этом примере?

Ученик. 16.

Учитель. Объясни, как разделить  $48 : 3$ .

Ученик. 30 разделить на 3, получится 10; 18 разделить на 3, получится 6; 10 да 6, получится 16.

Больше ошибок не было, и проверка примеров закончилась на этом.

Иногда после подобной проверки полезно предложить всем учащимся закрыть тетради,

после чего им предлагается один или два наиболее трудных примера из числа заданных на дом. Задание учителя может быть формулировано примерно так: «В домашней работе был пример 78 : 3. Какой ответ получился у вас?»

Остается рассмотреть вопросы, касающиеся проверки примеров, решаемых с помощью письменных вычислений.

Учитывая, что письменное решение примеров (в отличие от устного) отнимает слишком много времени, целесообразно при вызове ученика требовать от него решения лишь одного из ряда примеров, заданных на дом (лучше наиболее трудного). Что же касается остальных примеров, то можно разрешить ученику записать ответы к ним на доске, пользуясь записями в своей тетради. Таким образом, при проверке примеров, решаемых с помощью письменных приемов вычислений ученики, вызываемые для ответа, лишь частично ограничиваются в праве пользования своими записями. Это, как мы видели, вызывается сложностью письменных вычислений, требующих слишком большой затраты времени на решение каждого примера. Полная проверка всех примеров, как это предлагалось нами в отношении примеров, решаемых с помощью устных приемов, потребовала бы слишком много времени в ущерб изучению нового материала, намеченного для урока.

Следует иметь в виду, что в то время как при задании на дом примеров, решаемых с помощью устных приемов, необходимо затем проверять не только, умеют ли учащиеся применять соответствующие приемы устного счета, но и умеют ли они бегло решать заданные примеры, — при задании на дом примеров, решаемых посредством письменных приемов, следует лишь проверить, усвоили ли ученики прием того или иного действия. В первом случае поэтому целесообразна проверка решения всех заданных упражнений, во втором случае достаточно ограничиться частичной проверкой отдельных, более трудных из числа заданных примеров.

При письменном решении примеров в результате обычно получаются многозначные числа. Когда при проверке таких примеров результаты, как это часто наблюдается в школьной практике, не записываются, а лишь зачитываются ученикам, которые проверяют урок по записям в своих тетрадях, часто трудно исправить допущенные ими ошибки, а тем более осознать их. Кроме того, принявшись за исправление какой-нибудь ошибки, учащийся может не уловить новых результатов, которые в это время зачитываются вызванным для ответа учеником, поэтому целесообразно, чтобы результаты действий записывались на доске. Еще лучше записывать на доске и числовые данные.

Для того чтобы на уроке не тратилось время на запись примеров, можно, как это делают некоторые учителя, во время перемены записать на доске заданные на дом примеры.

В этом случае при проверке домашнего задания вызванные для ответа ученики подписывают под каждым примером соответствующий результат.

Приведем пример из практики III класса. На дом были заданы 4 примера из № 224 (Сборник Поповой).

Во время перемены дежурные написали на доске эти примеры:

$$\begin{array}{r} 16\ 500 \\ - 4\ 307 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 28\ 400 \\ - 7\ 208 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 76\ 008 \\ - 4\ 095 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 1\ 287\ 007 \\ - 506\ 307 \\ \hline \end{array}$$

При проверке домашнего задания под каждым примером был написан результат действия. Благодаря этому учащимся легко было видеть, в каких примерах ими были допущены ошибки, в чем они заключаются.

Заметим кстати, что запись данных и результатов действий (или только результатов) целесообразно иногда применять и при проверке примеров, решаемых с помощью устных приемов вычислений.

Учитель должен добиваться, чтобы каждая ошибка, допущенная учеником, была им осознана. Для этого в соответствии с характером ошибки и подготовкой ученика учитель может иногда (при незначительности ошибки) ограничиться кратким устным объяснением, иногда (в частности, когда одна и та же ошибка встречается у нескольких учеников) он может вызвать одного из них для выполнения данного упражнения на доске. Иногда же, если требуется слишком много времени на объяснение ошибки, допущенной одним учеником, учитель может предложить ему остаться после уроков для индивидуального занятия с ним.

Необходимо, далее, добиваться, чтобы ученики, допустившие ошибки, обязательно исправили их. При этом если работа, подлежащая исправлению, не велика по объему, ученики исправляют ее тут же в классе. Если же для ее исправления требуется сравнительно много времени, они это выполняют дома или в классе после уроков.

Учитель должен каждый раз отмечать у себя тех учеников, которым необходимо переделать неверно решенные примеры или задачу, и затем проверять, как они справились с этой работой.

Может создаться впечатление, что описанная выше система проверки требует слишком много времени. На самом деле это не так. Опыт показывает, что при правильном подборе заданий для домашних работ на проверку их рекомендованым нами способом уходит примерно столько же времени, как при обычной системе проверки.

Вообще же следует помнить, что проверка домашней работы — органическая часть урока, поэтому нужно проводить ее без особой поспешности. Не следует, однако, чересчур затягивать проверку, чтобы это не отражалось на успешном проведении других, не менее важных частей урока.

Предлагая вниманию читателей изложенную выше систему проверки домашней работы по арифметике, мы хотели бы указать, что в этой системе важны не детали (последние могут при различных ситуациях видоизменяться), а основная ее целенаправленность, стремление, чтобы проверка помогала учителю возможно более точно и объективно учитывать качество выполнения домашних заданий, чтобы она в то же время стимулировала учащихся к добросовестному самостоятельному приготовлению домашних заданий.

# ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

## ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ

И. А. Печерникова

научный сотрудник Горьковского областного  
института усовершенствования учителей

**ЛЮБОВЬ** и способность к труду является одним из самых важных нравственных качеств человека. Воспитать это качество у нашего молодого поколения — почетная и благородная задача семьи и школы.

Только их совместная работа при ведущей роли школы может обеспечить выполнение большого государственного дела — трудового воспитания наших учащихся.

В течение прошлого и настоящего учебного года мы беседовали со многими учителями и родителями, участвовали примерно в 25 родительских собраниях, посетили семьи на дому и в настоящее время располагаем большим материалом, который дает нам возможность сделать вывод, что системы трудового воспитания в большинстве семей не существует и школа в этом отношении помогает семье мало, а если и помогает, то достаточной настойчивости не проявляет.

Как это ни парадоксально, но в очень многих семьях трудящихся дети, особенно мальчики, воспитываются в духе пренебрежительного отношения к труду. Такие юноши и девушки, как Виктор Кетов и Тамара Коробова, столь ярко обрисованные в замечательной «Книге для родителей» Макаренко, встречаются еще во многих советских семьях.

Такая постановка воспитания в семье крайне отрицательно отражается на моральном облике детей. Прежде всего, у них отсутствует основное моральное качество — уважение к человеку. Они не уважают даже своих родителей. Ученица Репейникова однажды заявила родителям:

— Вечно вы, как придете с работы, так суетитесь, словно угорелые, и все без толку. Обед во-время не готов, печку топите чуть не ночью.

На упреки матери она отвечает:

— Твое нытье мне надоело. Кончу школу — уеду работать в другой город. Живите, как хотите, и не воображайте, что я буду с вами перенасыщаться.

Вот до каких рассуждений дошла ученица в результате того, что с ранних лет она была освобождена от всякого труда, благодаря тому, что на протяжении всех лет ученической жизни ни школа, ни семья не занимались ее трудовым воспитанием.

У мальчиков, которых освобождают от труда в семье, вырабатывается взгляд на женщину как на слугу мужчины, как на рабыню семьи.

Мальчик Шестаков однажды заявил учителю:

— Хорошо, что я не девочка, а то бы пришлось мне, как старшей сестре, и деньги зарабатывать, и уборкой заниматься, и отцу носки штопать.

Учитель его спросил:

— А ты разве не помогаешь сестре?

— Я не дурак, чтобы бабьими делами заниматься, — ответил мальчик.

К сожалению, эти примеры далеко не единичны. Собранные нами данные заставляют сделать вывод, что там, где отсутствует трудовое воспитание в семье и где в этом отношении школа не приходит на помощь родителям, в нравственном облике детей можно отметить отвратительные черты обломовщины, барства, неуважения к людям.

А. С. Макаренко писал, что такие семьи сдают обществу бракованную продукцию в виде будущих прогульщиков, болтунов и пошляков.

Мы интересовались мотивами, которые побуждают родителей освобождать детей от домашней работы и отдавать им весь свой труд, не требуя от них ничего. Эти мотивы следующие.

1. Родители в детстве выполняли непосильный физический труд, — это у них создало глубокую травму, и они решили своих детей совсем избавить от необходимости трудиться.

2. Родители считают, что физический труд — удел тех, кто готовится стать рабочим, а не инженером, рядовым бойцом, а не командиром, уборщицей, а не артисткой. Они убеждены, что их дети будут незаурядными людьми, которым не понадобятся навыки будничной работы.

3. Родители считают полезным и целесообразным только учебный труд, который, с их точки зрения, должен воспитать у детей все необходимые качества трудящегося человека. Задача родителей — заботиться лишь о том, чтобы дети старались хорошо учиться и не отвлекались на якобы бессмысленную физическую работу.

4. Родители считают, что если дети живут совершенно беспечно, если их не отягощают никаким трудом, если все члены семьи делают для детей только приятное, — то этим самым обеспечивается подлинно золотое детство нашего молодого поколения. Такой мотив выдвигается родителями не только городских учащихся, но и сельских. Один председатель колхоза сообщает нам:

— В некоторых семьях такая высокая забота о ребятах, что им ни зимой, ни летом па-

леп о палец стукнуть не дают. Только учи уроки, гуляй, да развлекайся. Сладкое житье в нашей стране молодежи...

Все эти мотивы имеют один источник — абсолютное непонимание роли труда в формировании человеческой личности, непонимание того, что если дети не научатся уважать будничныи труд, не приобретут необходимые трудовые навыки, то они не смогут быть полноценными членами нашего социалистического общества.

Н. К. Крупская писала: «У нас введено всеобщее обучение, на школьную учебу обращено большое внимание, но это не значит, что наши ребята могут расти барчатами, которые не умеют пуговицы пришить к пальто, вскипятить молоко, вычистить себе сапоги, позвонить по телефону, не знают, как приступить к машине, как за лошадью ухаживать. Стране социализма барчат не надо» (Из «Писем к пионерам»).

Огромным недостатком школы является то, что она крайне мало помогает родителям в организации правильной постановки трудового воспитания в семье. Большинство школ на эту тему не проводится ни лекций, ни бесед, ни консультаций. При знакомстве с домашними условиями учащихся чаще всего обращается внимание на то, чтобы родители воспитывали у детей навыки учебного труда, следили за выполнением домашних заданий, требовали от детей дисциплинированного поведения, но далеко не всегда выясняется, в какой степени дети занимаются самообслуживанием, работают в саду или на огороде, помогают родителям в домашнем труде и т. д. Очень редко в этом направлении даются конкретные указания семье, и совсем в исключительных случаях выполнение этих указаний контролируется, и учитель настойчиво добивается, чтобы родители завели в семье твердую систему трудового воспитания.

Только недостаточно внимательным отношением классных руководителей к этому вопросу можно объяснить такое положение вещей, когда многие девушки и юноши чуть ли не до самого окончания школы смотрят на свой дом, как на такое место, где они могут позаниматься, отдохнуть, пообедать, могут неограниченно пользоваться услугами родителей, старших сестер, бабушки или домработницы, предъявлять различные барские требования, а самим для семьи не делать абсолютно ничего.

Школа также еще недостаточно оценила значение труда в деле коммунистического воспитания нашей молодежи. Наша школа еще сама сплошь и рядом бывает оторвана от практики. Преподавание носит в большинстве случаев словесный характер, мало проводится экскурсий, мало организуется практических занятий. Во многих школах (особенно это относится к городам) не ведется работы на пришкольном участке, в школьном саду и т. д. Плохо организуется в школах работа ручельных, столярных, технических кружков. В период лагерной жизни мало проводится походов в колхозы, в совхозы, на МТС, на ближайшие ремесленные предприятия.

А ведь учителя и пионервожатые не только могли бы все это организовать, но и привлечь к участию в этой работе родителей и общими силами воспитывать у детей любовь и уважение к труду, воспитывать у них трудовые

навыки, тем самым приближая школьников к практике социалистической жизни.

Учителя и родители должны изучить положительный опыт трудового воспитания, которое с успехом осуществляется многими семьями в сотрудничестве с передовыми школами, под руководством учителей.

Приведем образцы такого опыта.

Учительница начальных классов школ Горького т. Арефьева познакомилась со многими детьми, поступившими в I класс еще до начала учебного года. Она посетила их на дому, подробно побеседовала с родителями, поблудала в домашней обстановке самих детей, и сразу же дала родителям точные указания в отношении режима дня, организации учебных занятий дома, а также в отношении воспитания трудовых навыков у детей.

Для того чтобы родители имели возможность помогать детям в подготовке домашних заданий, т. Арефьева подробно их проинструктировала, как нужно правильно держать перо, сидеть во время письма, как обращаться с тетрадкой, книгой и т. д. Одновременно она объяснила родителям, что они не должны недооценивать возможностей первоклассников, которые свободно могут полностью себя обслуживать: самостоятельно одеваться, умыться, прибирать свою постель, следить за своим уголком, подметать комнату, выполнять сильные поручения родителей.

Все это с самого начала правильно ориентировало родителей, заставило многих из них отказаться от тепличного воспитания своих детей и предъявлять к ним определенные требования.

Нужно сказать, что в момент, когда дети с чувством известной ответственности и волнения вступают в школьную жизнь, наиболее удобно заставить их перестроиться. Родители в этих случаях говорят детям:

— Теперь ты школьник и должен начать жить по-новому. Ты должен больше сам о себе заботиться и оказывать по возможности помощь нам, родителям.

Родительницы учащихся первых классов одной из школ Свердловского района г. Горького Окнова и Ванина по совету учительницы в первые дни учебы организовали дома маленькие «субботники»: они вместе с ребятами шили кассы для букв, обертывали учебники, вытаскивали палочки, вырезали цветные кружочки для доски по соцсоревнованию и т. д. Все это они сделали не только для своих детей, но и для их товарищей, причем эту работу они организовали так, что в ней принимали активное участие сами дети. Многим ребятам впоследствии даже казалось, что вообще все это сделали они сами, а матери им только кое в чем помогали. Малыши с гордостью заявили учительнице, что они не только сейчас сделали необходимые пособия, но и в будущем все будут делать себе сами. Учительница их похвалила и посоветовала помочь так же хорошо изготовить пособия другим ребятам, которые сами не могут со всем этим справиться. Вновь был организован маленький «субботник». Ребята старались передать свой опыт другим ученикам, объяснили им, как нужно выстругивать палочки, шить кассы, обертывать учебники, и старательно руководили их действиями. Теперь уже родителям не было необходимости особенно

вмешиваться в их работу, и они лишь наблюдают за дружным трудом малышей.

Заслуженная учительница Софья Ивановна Знаменская выступила для родителей начальной школы № 10 Свердловского района г. Горького с лекцией о воспитании трудовых навыков у детей и провела на эту тему много коллективных и индивидуальных консультаций для родителей. Она очень часто бывает в семьях и проявляет исключительную настойчивость в привлечении внимания семьи к трудовому воспитанию детей. При первых посещениях семьи и в беседах с родителями Софья Ивановна улавливает все основные недостатки в постановке семейного воспитания и, в частности, трудового воспитания детей. Она дает точные указания родителям, какую работу дети должны выполнять в семье, требует, чтобы родители добивались от детей самостоятельности в выполнении отдельных поручений, чтобы они тщательно следили за чистотой и аккуратным видом своей одежды, чистили ботинки, делали починку и т. д.

Характерно отметить два особенно яркие момента в опыте работы с семьей этой замечательной учительницы. Во-первых, она указания делает дифференцированно, в зависимости от физических возможностей детей, от степени их привычки к труду, от особенностей домашних условий и т. д. Во-вторых, она через определенные сроки обязательно проверяет выполнение ее указаний путем вызова родителей, повторных посещений, бесед с самим учеником и т. д. После того как ее первые требования выполнены и у детей закрепились соответствующие новые навыки, она предъявляет дополнительные требования и вновь проверяет их выполнение. Так, например, один ученик раньше ничего не делал в семье, но при помощи учительницы родители добились того, что он стал себя обслуживать. Учительница далее потребовала, чтобы мальчик кое в чем помогал родителям, а когда он и к этому привык, учительница посоветовала ему устроить при доме маленький цветничок и т. д. Учительница умеет добиться того, что большинство родителей начинают ответственно и тщательно выполнять все указания и постепенно добиваются замечательных результатов. Но с некоторыми родителями ей приходится столько работать, что просто порой удивляешься героической настойчивости и упорству советского учителя.

Для примера укажем, как велась работа с родительницей, которая с самых ранних лет до такой степени баловала свою дочь, что девочка до поступления в школу не умела надевать ботинки. Учительнице пришлось буквально воевать с матерью.

Однажды девочка (которая кстати сказать была очень озорной) отвернула кран бака с водой и убежала. Учительница это увидела, завернула кран и потребовала, чтобы девочка взяла тряпку и вытерла пол. Поупрямившись, девочка все же выполнила требования Софьи Ивановны, но об этом случае узнала мать и устроила форменный скандал:

— Вы ненавидите мою дочь, вы над ней издеваетесь, я буду жаловаться прокурору,— кричала она.

Тов. Знаменской все же постепенно удалось заставить мать перестроиться и предъявлять некоторые требования к дочери. И тогда выяснилось, что с линией учителя не согласен

отец. Каждое отступление девочки от вновь введенных правил он одобрял.

— Ничего особенного нет, что ребенок не будет выполнять всех капризов учителя,— заявил он.

В связи с тем что учительница часто посещала семью и продолжала убеждать родителей изменить систему воспитания девочки, отец как-то сказал ей:

— Я вижу, что у вас много свободного времени. Легко живется учителям.

Учительница привлекла себе на помощь общественные организации того учреждения, в котором работал отец, продолжала настойчиво влиять на родителей, сумела заставить подчинить своему авторитету самое ученицу и, наконец, все же добились своего.

Сейчас эта девочка поступила в среднюю школу, и классный руководитель отметил, что у ней прекрасно воспитаны культурные и трудовые навыки.

На родительских собраниях т. Знаменская всячески поощряет родителей, которые проявляют инициативу и настойчивость в воспитании трудовых навыков у детей.

О тех детях, которые хорошо справляются с трудовыми задачами в семье, Софья Ивановна рассказывает всему классу с тем, чтобы побудить всех учащихся следовать примеру этих детей.

При помощи родительницы К. П. Кузьминой она организовала в школе кружок рукоделия, в который вовлекла не только девочек, но и мальчиков. Учительница объяснила ребятам, что они должны уметь сами себе пришивать пуговицы, обметывать петли, починить одежду. Это освобождает их от необходимости ждать, когда им в этом отношении придут на помощь мать или сестры. Кроме того, это будет иметь для них большое значение в Красной Армии. Плох тот боец, который не сможет полностью обслужить самого себя. И мальчуганы с удовольствием занимаются в кружке рукоделия, многие из них связали себе варежки, шарфы на шею. Один из учеников с гордостью рассказал учительнице, что он пришел пуговицу к пальто своей младшей сестренки.

Хорошо организовали работу по рукоделию и многие другие учителя. В частности, много внимания уделяется этой работе в Муромской школе № 16, в Трофимовской школе и в других. В этих школах устраиваются выставки ученических работ по рукоделию, с которыми знакомятся все учащиеся и родители. Выставки способствуют вовлечению новых детей в рукодельные кружки.

В Совхозской, в Чернухинской, в Мотовиловской, в Балахнинской и других школах на родительских собраниях поставлены доклады о трудовом воспитании в семье. Очень важно, что учителя этих школ обращают внимание родителей на творческую сторону труда. Если ученикам дается задание наблюдать за цветами, то подробно разъясняется, как это нужно делать; если предлагается ухаживать за жеребенком, то дается инструкция о кормах, о режиме. Таким образом, ребята имеют возможность применять данные науки, наблюдать результаты, улучшать качество, внося в процесс труда рационализацию.

В начале нашей статьи мы отмечали, что во многих семьях отсутствует трудовое воспитание, и учащиеся воспитываются бабками, но за последнее время мы обнаружили кое-где и

другую крайность, когда родители, ссылаясь на необходимость детям трудиться, загружают их однообразной и непосильной работой.

Мы беседовали с первокурсниками Кирилловской школы Арамасского района и выяснили, что они, в большинстве своем, выполняют целый ряд трудовых обязанностей. Трудиться любят. Они охотно работают на огородах, в садах, ухаживают за курами, носят хворост в дом, следят за тем, чтобы в комнате было красиво: наводят порядок, украшают стены портретами, рисунками, елками. Но очень неохотно они нянчатся с младенцами. Говорят, что это очень скучно, что мучаешься, когда они кричат, не знаешь что делать. А между тем, оказалось, что многих девочек и даже некоторых мальчиков по несколько часов подряд родители заставляют сидеть с младенцами, т. е. выполнять явно непосильную для восьмилеток обязанность.

Некоторых ребят родители заставляют возить навоз, рубить лед, зимой чистить сарай и т. д. Характерно, что родители, дающие такую непосильную нагрузку маленьким школьникам, объясняют, что они выполняют указания газетных статей, в которых говорится, что ребят нужно воспитывать в труде.

С этими извращениями надо решительно бороться, и задача каждого учителя вести в этом направлении систематическую разъяснительную работу среди родителей.

Мы еще очень мало изучаем и обобщаем опыт трудового воспитания, который имеется в лучших советских семьях, и часто не учитываем, что учителю нужно не только учить родителей, но иногда и учиться у них.

Вспомним, как тщательно изучал опыт семейного воспитания в семье Веткиных А. С. Макаренко и как много он получил для себя полезного.

Очень много полезного для каждого учителя дает тщательное изучение опыта трудового воспитания семьи Пфлаумер. Н. А. Пфлаумер показывает в своей книге целую систему воспитания в труде, которое начиналось с самого раннего возраста. Вот, что она рассказывает о трудовом воспитании своего старшего сына Сережи.

«Сережа очень увлекался всяким ремесленным. С малых лет любимой его игрушкой был молоток. Однажды Давид Иванович купил ему ножное точило, такое, с каким ходят точильщики по дворам. Восторгу Сережи не было пределов.

— Точить ножи-ножницы! — целыми днями кричал он, и действительно точил все наши ножи и ножницы.

Сначала, конечно, пальцы у него были в ссадинах, но мы с мужем считали, что без ссадин, порезов и синяков ребенок вырасти не может, и относились ко всему этому довольно спокойно. А Сережа ходил гордый-прегордый от того, что выполняет «мужскую работу». Больше всего ему нравилось быть полезным нам, взрослым.

Давид Иванович всегда был страстным охотником и рыболовом. Он очень часто уезжал с приятелями на рыбалку и очень рано начал брать Сережу с собой.

Была у нас лодка с прицепным мотором, на которой мои рыболовы уходили вниз по реке на целую ночь. С вечера раскидывали сети, а собрав улов, варили на костре уха. Сережа у них был за повара. Мальчику не

было еще и семи лет, когда его уха прославилась среди рыболовов Рыбинска.

На охоту Давид Иванович начал брать Сережу, когда мальчику не исполнилось еще и шести лет. Сережа тогда, конечно, не мог стрелять, но он с увлечением помогал отцу чистить ружье и ухаживать за всеми охотничьими принадлежностями. Это бережное отношение к оружию сохранилось у Сергея и по сейчас» (М. Пфлаумер — «Моя семья», стр. 54—55).

В результате мальчик вырос крепким, приспособленным к жизни, с мужественным характером, с хорошей привычкой к любому труду.

Интересен опыт трудового воспитания в семье Курмышского колхозника Ал. Ив. Моторина, о котором нам рассказала учительница А. П. Денисова, награжденная орденом Ленина.

У него пять человек детей, старший уже окончил школу, младший учится в III классе.

Родители воспитывали у детей любовь к труду собственным примером самоотверженной работы в колхозе, с самых ранних лет приучали их помогать друг другу одеваться, делать игрушки, убирать вещи.

Родители упорно приучали детей к тщательному выполнению каждой работы. Они всегда старались поручать детям только полезные виды труда.

Хорошо организовать систему трудового воспитания им энергично помогали учителя. Результаты получились великолепные. Все дети — образец ответственного отношения к учебно и прилежности в выполнении самой разнообразной работы по домашнему хозяйству. Квартира Моториных убрана красиво и блещет чистотой.

Мальчуганы по собственной инициативе ходят к своему старому дедушке рубить дрова.

Летом все с увлечением работают в колхозе. Петя, который учится в III классе, взял шефство над жеребенком «Тереком» и, ухаживая за ним, проявляет много творчества и энтузиазма. Дети Моториных трогательно ухаживали за своей матерью, когда она болела, и после ее выздоровления долго не давали ей заниматься домашними делами, стараясь все за нее сделать.

Все ребята — цветущие, здоровые, дисциплинированные. Ими по праву гордятся не только учителя и родители, но и весь колхоз «Искра».

Итак: 1. Задача каждого учителя вести широкую разъяснительную работу среди родителей и на основе педагогических работ А. С. Макаренко, опыта трудового воспитания семьи Пфлаумер и опыта лучших родителей учащихся своей школы показывать, какое большое значение имеет воспитание в труде для формирования личности ребенка.

2. Необходимо упорно бороться с недооценкой трудового воспитания и не допускать, чтобы родители воспитывали детей барчатами. Также необходимо бороться с другим извращением в воспитании: попытками загружать детей непосильной работой, дергать их на различные посылки и бесконечные мелкие поручения.

3. Необходимо родителям давать совершенно точные указания, как построить систему трудового воспитания в конкретной семье, с

чего начать, к каким трудовым заданиям постепенно переходить, как помочь детям трудиться творчески, заботясь о хорошем качестве работы. Все эти указания нужно делать, учитывая возраст детей, их физическое развитие, их трудовую подготовку.

Необходимо, чтобы правильное трудовое воспитание сочеталось с выполнением режима.

Вся система воспитания должна быть построена так, чтобы в основе лежал учебный труд и принимался во внимание творческий

труд наших детей, литературное, техническое творчество, мичуринская работа, живопись и т. д. Учебный, физический и творческий труд детей должны правильно сочетаться в каждой семье.

Учителю необходимо не только однажды дать указания и консультации родителям, но проверять, как родители выполняют указания и по примеру заслуженной учительницы С. И. Знаменской не отступать, пока не будут получаться положительные результаты.



## ЦЕННЫЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЬНИЦЫ Е. Я. САЛИЕНКО

Б. П. Есинов

Е. Я. Салиенко, учительница Харькова, рассказывает нам о том, как она творчески применила в своей практике принципы, являющиеся особенно характерными для педагогической системы Антона Семеновича Макаренки. Она имела перед собой трудную задачу — овладеть классом, в котором, в силу разных причин, долго не могли наладить нормальную работу; дети подчинялись хулиганствующим «вожакам», срывали уроки; несколько учителей, начав работу с классом, отказались заниматься с ними, так как не могли «справиться» с этими «дезорганизаторами».

Тов. Салиенко пошла в этот класс с уверенностью в успешное решение стоявшей перед ней педагогической задачи, так как она опиралась на определенные, глубоко осознанные и руководимые ею мысли и знала «механику» воспитательного влияния на детей.

Учась у А. С. Макаренки, т. Салиенко рассуждала так: дети не испорчены по своей натуре; они активны и любознательны; они жаждут деятельности, они хотят радости, как и все живые люди; но они не организованы; их активность проявляется в отрицательном направлении; дети подчиняются «главарю», который ведет их по пути разного рода безобразных действий; надо сломить авторитет этого «главаря», развенчать «героя»; вместо отрицательной радости создать для детей положительную радость, открыть перед ними интересную перспективу; спать их на почве устремления к ясной и интересной цели, на почве общей положительной работы в дружный коллектив; стать авторитетным руководителем этого коллектива; решительно проводить сразу же линию требовательности, основанной на уважении к детям.

На первом же уроке т. Салиенко сумела внести перелом в жизнь класса. Правда, она допустила при этом педагогический риск: она вызвала «вожака» Шурика Л. на срыв урока. Ясно, что такой прием не может быть общим, рекомендуемым для применения каждым учителем в подобных случаях, но в данном индивидуальном случае у т. Салиенко был уверенный расчет на успех этого приема, так как он в ее руках был инструментом для подрыва «авторитета» отрицательно влиявшего на детей «главаря», для развенчания в их

глазах его ложной силы. Тов. Салиенко при помощи этого приема вызвала у детей сознание того, в каком тяжелом и глупом положении они находились, перестав фактически заниматься тем, ради чего они пришли в школу.

Но нельзя было медлить с новым шагом. Как только у детей было создано чувство неудовлетворения созданными у них порядками, надо было сейчас же поставить перед ними яркую новую для них цель и занять твердое положение руководителя, ведущего к этой цели. Тов. Салиенко это сделала очень умно, выдвинув перед детьми задачу подготовки к празднику. На почве решения этой конкретной задачи стал создаваться новый целеустремленный коллектив под руководством педагога. Активные дети показали себя инициативными, когда педагог вызвал их на обсуждение вопроса о том, как же они будут готовиться к празднику.

Однако основная задача у педагога была другая: создать у детей как можно скорее целеустремленность к тому, чтобы хорошо учиться, ликвидировать свою запущенность и приняться за дружную работу по овладению прочными знаниями.

Тов. Салиенко очень умело заставила детей в определенный момент ее беседы с ними задуматься, с какими данными об успеваемости они придут к празднику. Тут радость детей умоляла. Педагог очень искусно дает почувствовать детям, что именно он может «этой беде помочь», ибо он ведь и пришел для того, чтобы учить детей, чтобы дать им хорошие знания. Только для этого нужно, чтобы дети выполняли точно все требования педагога.

Так т. Салиенко повела класс дальше как твердый, требовательный, но и открывающий радость для детей руководитель.

В детскую радость т. Салиенко включила и радость родителей, которым предстоит с чувством большого удовлетворения узнать об успехах их детей, на что многие уже потеряли всякие надежды.

Иные, быть может, спросят: для чего все эти психологические и педагогические тонкости, эти сложные и искусные ходы? Не лучше ли было бы просто прийти в класс и, застав здесь беспорядок, сурово и строго

скомандовать: «Смирно!» Если нужно, удалить одного, другого ученика из класса, записать несколько выговор, сообщить директору и пр.

Это действительно просто. Больше того, это слишком упрощенно. Такой способ привел бы к тому, что дети оставались бы во враждебных отношениях с учителем, они оказывали бы влиянию учителя сопротивление различными средствами; воздействовать на них пришлось бы все время мерами принуждения. А это никак бы не могло привести к организации здоровой нормальной работы коллектива, к созданию сильного авторитета учителя — руководителя этого коллектива.

Работа т. Салиенко потому и интересна, что она проведена тонко, с большим педагогическим искусством.

В докладе т. Салиенко показан конкретно лишь небольшой кусок ее работы с данным классом, лишь первая неделя работы, а о дальнейшем сказано в немногих словах. Но начало-то здесь как раз и является очень важным.

Умело созданный авторитет педагога и налаженная этим педагогом работа дружного, крепкого, целеустремленного, живущего радостными перспективами коллектива обеспечили дальнейшие успехи класса.



## ИЗ ОПЫТА МОЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ<sup>1</sup>

*Е. Я. Салиенко*

научная сотрудница Харьковского  
городского института усовершенствования  
учителей

«Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость», — говорил А. С. Макаренко в «Педагогической поэме».

Завтрашняя радость есть одно из звеньев, за которое следует крепко ухватиться в работе с детьми, чтобы вытянуть замечательную цепь: в ней первое звено — радость, второе — инициатива, третье — дисциплина, четвертое — могучая сила коллектива, затем гордость родителей и советской общественности — те факторы, которые вырабатывают основные черты волевого советского гражданина.

«Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути, по которым предполагается его завтрашняя радость» («Педагогическая поэма», ч. III).

По моему глубокому убеждению, основные положения системы воспитания Антона Семеновича Макаренко еще в большей степени, чем в работе со старшими детьми, надо использовать при обучении и воспитании детей в младших классах.

Малыш — это чистейший чернозем, где надо умеючи глубоко проложить борозды, точно рассчитать время всходов и дальнейшего созревания.

Со своей стремительной силой неистраченной энергии тянутся к радости наши дети.

Но педагоги должны уметь организовать эту радость, вызвать ее и воплотить в жизни.

Глубокую правду этих слов я оценила сознательно в тот момент, когда передо мной была поставлена трудная задача. В нашей 102-й школе встал вопрос о том, как 40 детей III класса научить заниматься и заставить жить жизнью коллектива.

Это были дети, которые долгое время не работали систематически. Ни авторитет старших, ни авторитет родителей для многих из этих детей не имел никакого значения.

Злобно настроенные «вожаками», дети каждому новому педагогу старались придумать настолько остроумные и серьезные преграды, что человек терялся.

То, что не заполнено в жизни детей нами, взрослыми, дети стараются заполнить сами. Они ищут радость. В детях нашего III класса буйно цвела своя, придуманная ими «радость» отрицательных действий против взрослых. Упоение этой «радостью» было настолько велико, что срывы уроков доведены были до виртуозности. А надо сказать правду, что это были в большинстве своем очень способные, любознательные, с хорошо развитой фантазией дети.

Чем труднее решить задачу, тем выше и сложнее должна быть техника. В данном случае первой задачей была необходимость потушить то, чем жила дети, — их сегодняшнюю, ненужную «радость».

Вторая задача — зажечь радость завтрашнего дня. В то время я осознала всю ценность тех положений, которые выставляет Антон Семенович Макаренко. Я впитала их в себя, я поняла, что так хорошо сказанные слова о завтрашней радости — это есть то, за чем бессознательно я гналась в своей долголетней работе с детьми, что помогало мне самые «трудные» группы детей подчинить общей радости коллективного труда.

Теперь я овладела и техникой воспитания, сознательно применяя те или иные приемы. Стоя перед «трудным» классом, я чувствовала всю силу практических приемов, освещенных теорией, которая вела меня вперед.

Смотря в лицо этим разнузданным ребятам, заставившим отказать от работы с ними уже трех педагогов, я сказала: «Мне хотелось бы увидеть, как это в III классе замечательно умеют срывать уроки».

— А вы позволите?

— Да говорю же, что хочу увидеть.

— Есть такое дело.

Высочил из класса Шурик Л. Войдя обратно в класс, он коротко отдал команду: «Сорвать урок!»

— Есть сорвать урок, — откликнулись голоса.

Это была отрицательная игра, но надо точно знать, когда игра положительная или отрицательная перерастает в серьезное действие.

<sup>1</sup> Доклад, сделанный в Харькове 30 ноября 1940 г. на научной сессии, посвященной изучению педагогического наследия А. С. Макаренко.

Смесь вместе с детьми, суфлируя и направляя их роли, я вошла незваной гостьей в их коллектив. Мое разрешение сорвать урок приглушило любованье собой и потушило ненужное геройство. И когда Шурик отдал распоряжение Мише К. занять свое место, тот ответил зло: «Отстань, обезьяна! Она разрешила, а ты выслуживаешься».

Создалось опасное положение. Но я знала точно, в какой момент развернувшееся отрицательное действие выльется в то хорошее общее собрание, где я так от души, в лоб (как говорил А. С. Макаренко ленинградским учителям) скажу ребятам: во-первых, чего я от них хочу, во-вторых, чего я от них требую, и, в-третьих, я подсажу им, детям III класса, что у них будет через пять дней. Я зажгу перед ними радость завтрашнего дня.

Глубоко проанализировав произведения А. С. Макаренко, уловив основную ведущую нить в его системе, я умела сказать детям так, что они в моем слове чувствовали мою волю, мою культуру, мою личность. Я с первых дней выращиваю авторитет знания, авторитет помощи — огромную силу воспитательной работы.

Оценив произведенный срыв урока как своеобразную пьесу, я предложила детям записать дома каждому свою роль и с брезгливостью описала детям конец этой пьесы на сегодня. После этого, с глубокой верой в свои слова, нарисовала новое действие, как оно должно быть в советской школе. Это действие не надо было готовить — его надо было пережить за ближайшую неделю.

Я описала детям чудесный праздник, который будет у нас 5 февраля. Это «костер», посвященный «Седову» и «седовцам» с приглашением родителей как будто на собрание, где, вероятно, будут говорить о плохом поведении детей, а на самом деле родители будут участниками праздника, хорошо подготовленного детьми. Это была наша «военная» тайна. Как мало нужно, чтобы зажечь завтрашнюю радость, для овладения которой маленькие дети превращаются в сгустки воли с полноценным напряжением энергии. Перед детьми была поставлена близкая по времени, осуществляемая по заданию цель, что обещала радость не только им, но и родителям и школе.

«Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше» («Педагогическая поэма», ч. III).

Пусть это маленькие дети, но основа должна быть заложена в раннем детстве. Что не дорабатываем мы в младшем возрасте, то нельзя искусственно приклеить в старшем. Можно многое сделать, но полноценным оно не будет. Основные черты человека должны быть заложены во-время. А время, когда есть в наличии опыт, освещенный теорией, — прекрасный кузнец, особенно, когда есть так много примеров жизни замечательных большевиков, когда жизнь замечательных людей проходит рядом с жизнью маленьких детей.

Я хотела от детей подчинения решению коллектива в вопросах подготовки к празднику. Я требовала от детей точного выполнения взятых ими на себя поручений. Яснось задача потянула за собой второе звено — инициативу.

«Инициатива придет тогда, когда есть задача, ответственность за ее выполнение, ответственность за потерянное время, когда есть требования коллектива», промелькнули передо мною слова А. С. Макаренко в моем сознании. А 40 человек уже крепко держали в руках новое звено цепи:

— Надо выставку!

— Надо класс убрать, стены побелить!

— Надо тетради чистые на выставку!

— Фотомонтаж, газету, пригласительные билеты!

— Цветы, галстуки, костюмы!

Пела многоголосая радость, крепко переплетаясь с инициативой, стремясь поскорее перейти в действие.

— Дайте, пожалуйста, журнал, я посмотрю ваши оценки за первую четверть (а я их знала наизусть).

Радость умолила, лица вытянулись. К этому времени уже никто самовольно не разгуливал по классу. Было еще немного шумно, но я терпеливо выслушивала только того, кто говорил с места. Я еще не сделала ни одного замечания.

Рождалась дисциплина, педагог занял центральное место.

— Эх вы, орлы, сами себе крылья обломали, — просматривая журнал, сказала я. — Но я знаю, как беде вашей помочь, чтобы к празднику все изменилось.

— Решать будем по десять задач!

— Писать будем, сколько зададите, — все напишем!

— У кого плохие оценки, пусть остается в школе!

— Хитрый, сам будешь гулять, а я — сиди в школе!

— Не так все это будет, — сказала я. — Достаньте быстро, за полторы минуты, дневники, тетради по языку и учебники. Кладите так: дневник, тетрадь, сверху учебник, требую точного выполнения распоряжения. Приготовьте сорок ручек. После звонка всем встать!

Звонок, и дети пошли завтракать.

Выходила я из класса в этот день в толпе детей, которые громким шопотом говорили о наших, уже общих делах. Сознание успеха овладения трудовым коллективом детей вело меня уверенно вперед.

Радость, инициатива, дисциплина вытягивали новое звено — могучую волю коллектива. Шла подготовка к празднику. В классе на уроке 40 перьев скрипели все в одно время, тетради блестели чистотой и свежестью, в классе было чисто; цветы полты, карты на месте — так уже требовал коллектив.

Моя воля стала волей коллектива.

Это был второй день работы.

Переложив сложную мелодию овладения коллективом на ноты, я решила еще раз «сыграть» уже в учебе детей. Проработав в течение четырех дней несложный тип задачи так, что дети знали его наизусть, и взяв небольшие числа, я предложила детям в течение 45 минут решить три задачи в пять действий, подзадорив их «сомнением» в успехе дела. Надо было видеть активность 40 детей. Молнией перескакивало от одного к другому острое желание добиться правильного, последовательного хода решения задач.

Звонок. Решены все три задачи. Замечаниям педагога нехватало ни места, ни времени.

Одвигнутый одним стремлением коллектив детей показал движущую силу сплоченных действий.

Дети ушли завтракать, оставив, по моему распоряжению, открытые тетради. Я поставила 38 присутствовавшим детям 38 «отлично» за выполнение работы, 38 «отлично» по поведению, ибо им некогда было повернуть головы, и 24 «отлично» за выполнение домашних заданий.

100 «отлично» за 45 минут — летела телеграмма по всем этажам школы. Это было в день нашего праздника 5 февраля, который прошел радостно и весело для детей и родителей. Приглашенные на общее собрание родители ожидали обычных заявлений о дисциплинированности детей, и тем ярче была их радость, когда они увидели одетых в одинаковые костюмы пионеров, с красными галстуками, которые шли стройной колонной или бесшумно пробегали, выполняя свои обязанности.

Это была боевая агитация. Результатом явилось то, что до конца года почти ни один ученик не получил замечания на уроке и никогда не было случая, чтобы мне своевременно не сообщили родители, по какой причине не был ребенок в школе. Родители дорожили каждым учебным днем.

На следующий день в присутствии приглашенного на урок директора я дала детям трудную задачу нового типа. Вызывала учеников слабых, с трудом была решена одна единственная задача. Дети были обескуражены.

— Надо искать выход из положения, — подсказала я. — Класс должен выйти из прорыва. В новой пьесе, которую мы будем готовить для всех детей младших классов, примут участие только те, кто за пять дней быстро продвинется вперед. Это я зажигала новую радость, расширяя коллектив новыми слушателями и зрителями (детьми других классов), ставя близкую, понятную, осуществимую цель. Я еще не требовала полной ликвидации прорыва, что было невозможно в то время, и сама мобилизовала все средства детям на помощь. Очень много интересных моментов пережили мы в работе по языку.

Медленно, упорно двигаясь вперед в развитии математического мышления моих, отставших в работе детей, я старалась заинтересовать детей многообразием чудесных форм и сочетаний различных видов работы по языку. Я упорно вела детей к орфографической грамотности на основе глубокой работы по развитию устной и письменной речи. Класс быстро рос. Одна радость сменяла другую. Коллектив, вырастая, требовал еще новых форм работы, уже внеклассной, кружковой. Коллектив заявлял о своих возросших правах на отдельную личность, которая не укладывалась в рамки наших постановлений, наших коллективных решений. Каждую плохую оценку, неверный шаг переживал и оценивал весь коллектив.

Но отдельные дети доставляли много горя. И тем больше должна была быть собран-

ность педагога, готовность в нужную минуту правильно решить задачу.

Бывшие «вожаки» с трудом мирились со всеми нашими порядками, хотя были заинтересованы и умели многое делать, — надо было дать работу их рукам, чтобы в ближайшее время добиться успеха в учебе. Они были записаны в технический кружок, где работа была построена на глубокой заинтересованности детей, где были подобраны такие виды работы, что давали немедленный эффект. Коллектив постановил, что пропуском на работу является отличная оценка по поведению.

Я требовала подчинения постановлениям коллектива; это было и требованием беспрекословного выполнения моих распоряжений во всей работе.

Упорно борясь за каждую деталь в работе, надо создать свой стиль в работе младших классов, крепко любимый и поддерживаемый детьми. Я этот стиль уловила, посещая уроки лучших наших мастеров-педагогов.

Работа воспитательная должна так переплестись с моментами учебной работы, чтобы в сердцах детей была сегодняшняя радость труда, завоеванная усилиями коллектива. В глазах горела радость завтрашнего дня, а могучий коллектив готов был всегда, каждый час и минуту, глубоко сливаясь в одном порыве, запеть любимую песню:

Сталин — наша слава боевая,  
Сталин — наша юность и полет,  
С песнями, борясь и побеждая,  
Наш народ за Сталиным идет.

И этого достигли многие педагоги. Мы выросли в своей работе. Инициатива наша налицо. Нашей завтрашней радостью являются сплоченные коллективы всесторонне развитых детей.

Мы требуем, чтобы немедленно освещены были светом теории те перспективные пути, по которым располагается наша завтрашняя радость, радость педагогов страны большевиков. Время помочь педагогам осознать свой опыт, осознать общие педагогические принципы и методические средства. Каждый вопрос в ежедневной работе требует теоретического освещения. Значение теории в нашей педагогической работе велико.

Товарищ Сталин указывает, что «...теория становится беспредметной, если она не связывается с революционной практикой, точно так же, как и практика становится слепой, если она не освещает себе дорогу революционной теорией» («Вопросы ленинизма», стр. 14).

Научная мысль, уже рожденная, должна быть оформлена крепко собранными в своей целеустремленности, глубоко дисциплинированными людьми науки, которые, опираясь на проверенный опыт бойцов-педагогов, стремятся заглянуть вперед так зорко, как умел глядеть Владимир Ильич Ленин, и умеют мечтать о перспективах радости для детей так, как мечтал об этом А. С. Макаренко, осуществляя свои мечты в творческой работе.



# БИБЛИОГРАФИЯ

## КРАТКИЙ ОБЗОР АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**ЗА** ИСТЕКШИЙ год на книжном рынке появилось не мало антирелигиозных книг и брошюр.

С целью облегчить учителю пользование антирелигиозной литературой и печатается этот краткий обзор тех новинок, которые появились за последнее время. При составлении обзора частично использован материал журн. «Антирелигиозник» — раздела «Новые книги и статьи».

П. Федосеев — И. В. Сталин о религии и борьбе с нею. Огиз — Гаиз, 1939, 6 стр., ц. 80 коп., 30 000 экз.

В небольшой по размерам брошюре автор собрал основные высказывания товарища Сталина о религии и борьбе с нею, сгруппировав их по разделам. В первом разделе собраны высказывания, разоблачающие связь церкви с эксплуататорскими классами, в частности, связь православной церкви с самодержавием, изобличающие ее как служанку царизма.

Второй и третий разделы брошюры разъясняют философские основы пролетарского атеизма и вскрывают социальные корни религии. В последних двух разделах собраны высказывания, показывающие отношение коммунистической партии к религии и разъясняющие задачи антирелигиозной пропаганды и методы преодоления религиозных предрассудков.

Брошюра — весьма нужная и полезная для учителя, ориентирующая его в трудных и сложных вопросах борьбы с религиозными пережитками.

П. Каширин — Нравственность и религия. Огиз — Гаиз, 1939, 78 стр., ц. 30 коп., 20 000 экз.

Очень ценная и полезная книжка. Простым, доступным языком автор излагает понятие о нравственности, разоблачая поповское учение о вечной, общечеловеческой, внеклассовой нравственности, якобы являющейся «голосом бога» в человеке, и давая правильное марксистско-ленинское определение нравственности.

На ряде примеров автор вскрывает эксплуататорскую сущность религиозной «нравственности» и ее непримиримость с нравственностью коммунистической. Четко определяя понятие коммунистической нравственности, автор убедительно доказывает, что носителем морали, выражающей интересы подавляющего большинства населения земного шара, является рабочий класс.

Книжка рассчитана на массового читателя. (Второе переработанное издание книжки вышло в издании Сталинградского областного книгоиздательства: «Нравственность рели-

гиозная и нравственность коммунистическая», 58 стр., ц. 80 коп.)

Ф. Путинцев — О свободе совести. Институт философии Академии наук СССР. Огиз — Гаиз, М., 1939, 62 стр., ц. 50 коп., 50 000 экз.

Автор собрал богатый фактический материал о религиозной нетерпимости в классовом обществе, где церковь является опорой господствующих классов. В книжке показано преследование господствующей церковью сектантов, «еретиков» и инаковерующих, разъясняется, в чем состоит коренная противоположность буржуазного и пролетарского понимания свободы совести и показано, что подлинная свобода совести существует только в СССР. Книга написана популярным языком.

Ю. Францев — Фетишизм и проблема происхождения религии. Гаиз, 1940, 81 стр., ц. 4 руб., 10 000 экз.

Книга является научным исследованием, посвященным выяснению значения и места фетишизма в вопросе происхождения религии.

Автор, крупнейший специалист в области изучения фетишизма, на основании обобщения большого исторического и этнографического материала дает критику различных теорий происхождения религии и приходит к выводу, «что только изучение явлений фетишизма в свете учения Маркса — Энгельса о религии может приблизить возможность разрешения вопроса о характере древнейших религиозных верований».

Книга рассчитана на подготовленного читателя.

В. К. Никольский — Происхождение религии. Гаиз, М., 1940, 103 стр., ц. 2 руб. (с иллюстр.), 30 000 экз.

Содержание книги разбито на 6 глав, подробно излагающих вопросы возникновения религиозных верований, постепенного изменения религии от первобытных верований дикаря, олицетворяющего силы природы, к политеизму на основе превращения первобытно-общинного строя в рабовладельческий. На примерах религиозных верований рабовладельческих обществ автор подводит читателя к пониманию известного положения, высказанного Энгельсом, что единый бог современных мировых религий никогда не был бы осуществлен без единого царя, в частности, без единого восточного деспота.

Основной материал книги посвящен разбору религии в первобытном обществе. Книга написана живо и популярно.

Г. А. Ибрагимов — Ислам, его происхождение и классовая сущность. Гаиз, М.,

1940, 112 стр., ц. 40 коп. (с иллюстр.), 10 000 экз.

Автор подробно рассказывает о причинах, месте и времени возникновения ислама, разоблачает его классово-эксплуататорскую сущность и показывает тот вред, который имеют пережитки ислама в настоящее время.

В брошюре приведен большой фактический материал о контрреволюционной деятельности мусульманского духовенства, разоблачающий это духовенство как лакеев империалистов.

М. Э. Матъе — Мифы древнего Египта. Ред. акад. Струве. Издательство Государственного Эрмитажа. Л., 1940, 116 стр., ц. 7 р. 50 к. (с иллюстр.), 5 000 экз.

После введения, посвященного мифологии древнего Египта, в книге помещены переводы подлинных текстов древнеегипетских религиозных сказаний. Материал разбит на три отдела: 1) Сказания о сотворении мира, 2) Солнечные сказания, 3) Осирис. В конце книги даны примечания и перечень рисунков. Для учителя-историка книга является ценным пособием.

С. И. Радциг — Античная мифология. Очерк античных мифов в освещении современной науки. Изд. Академии наук СССР, 1939, 188 стр., ц. 5 руб.

В книге дан разбор важнейших греческих и римских мифов, их происхождение. Для учителя-антирелигиозника наибольший интерес представляют мифы о страдающих, умирающих и воскресающих богах, поскольку они дают богатый материал для разоблачения мифов о Христе.

Н. В. Румянцев — Миф о Христе и христовы праздники. Огиз — Гаиз, 1940, 63 стр. (с иллюстр.), ц. 60 коп., 50 000 экз.

Автор — крупный специалист в области происхождения христианства и, в частности, в вопросах, связанных с христианской мифологией. Автор рассказывает, как возник миф о Христе, доказывает, что Христос как личность никогда не существовал, и вскрывает классово-эксплуататорскую сущность мифа. Полутно дается объяснение происхождения важнейших христианских праздников.

Брошюра написана популярно и является ценным пособием для учителя в его антирелигиозной работе.

М. В. Левченко — История Византии. Краткий очерк. Соцгиз, М., 1940, 265 стр. + 1 карта (с иллюстр.), ц. 6 р. 75 к. в перепл., 20 000 экз.

Книга знакомит читателя с историей восточной христианской церкви с V по XV в. Исторические факты, приводимые в книге, характеризуют христианскую церковь в Византии как мощный оплот императорской власти. В очерке рассказывается о том, как на протяжении многих веков христианская церковь преследовала свободомыслие и уничтожала культурные ценности античного мира. Интересны главы об иконоборческом движении, о церковной литературе и византийской культуре.

С. Инфессура, И. Бурхард — Дневники. Вводная статья и примечания С. Г. Лозинского. Огиз — Гаиз, 1939, 243 стр., ц. 5 р. 40 к. в перепл. (с иллюстр.), 5 000 экз.

«Книга содержит сокращенный перевод дневников секретаря римского сената Стефано Инфессуры и церемониймейстера папского двора Иоганна Бурхарда, описывающих современные им события в Папской области. Книга дает много материала для характеристики пап, папской политики и политической жизни XV и начала XVI века» (из аннотации к книге).

Б. Белопольский, А. Тайдышко — Крещение Руси. Газетно-журнальное и книжное издательство Ленинградского Совета РК и КД. Ленинград, 1939, 54 стр. + 1 карта, ц. 75 коп. (с иллюстр.), 25 000 экз.

В брошюре рассказывается о языческих верованиях славян и политике князя Владимира, использовавшего христианскую религию как средство для укрепления своего могущества.

Особый раздел посвящен вопросу о прогрессивном значении крещения Руси. Заключается брошюра главою, разоблачающей христианскую церковь как орудие угнетения и эксплуатации масс.

Б. Д. Греков — Главнейшие этапы в истории крепостного права в России. Соцгиз, М.—Л., 1940, 116 стр., ц. 1 р. 75 к., 5 000 экз.

Работа акад. Б. Д. Грекова не носит специфического антирелигиозного характера; она посвящена рассмотрению возникновения и развития крепостного права. Но независимо от цели и задач автора материал, приведенный им, и, в частности, обширная документация показывают христианскую церковь как крупнейшего крепостника и помещика.

В. В. Мавродин — Образование русского национального государства. Гос. соц. эконом. издательство. Л.—М., 1939, 196 стр. + 2 карты, ц. 3 р. 50 к. в перепл., 30 000 экз.

Как и предыдущая работа акад. Грекова, работа Мавродина не ставит перед собой цели показа роли церкви в период образования русского национального государства, но излагаемый материал ярко и убедительно показывает роль церкви, предательство церковью народных и государственных интересов в период монгольского ига.

Специальный раздел четвертой главы посвящен религиозным течениям «в период феодализма, часто являвшимся лишь оболочкой классовой борьбы».

М. Шахнович — Русская церковь в борьбе с наукой. Лениздат, 1939, 192 стр., ц. 2 руб.

Работа т. Шахновича представляет краткое изложение истории борьбы церкви против науки. В брошюре приводятся многочисленные исторические примеры, справки и выдержки из документов, характеризующие церковь как ярого врага науки и просвещения.

А. Ф. Лебедев — Великая Октябрьская социалистическая революция и церковь. Обл. книгоиздательство, Сталинград, 1940, 80 стр., ц. 1 р. 80 к., 6 185 экз.

Брошюра т. Лебедева посвящена вопросу контрреволюционной деятельности церковников. В ней рассказывается о переходе духовенства в лагерь временного буржуазного правительства в период февральской революции, о контрреволюционной деятельности церковников, их борьбе против советской власти.

Материал брошюры расположен в соответствии с главами «Краткого курса истории ВКП(б)» и является своеобразным пособием, освещающим контрреволюционную деятельность церкви на соответствующих этапах социалистического строительства.

**Ф. Олешук** — Играло ли христианство в истории человечества прогрессивную роль. «Московский рабочий», 1940, 42 стр., ц. 75 коп., 50 000 экз.

Брошюра т. Олешука представляет переработанную стенограмму лекции, прочитанной в Политехническом музее в Москве.

**Акад. Б. А. Келлер** — Происхождение и развитие жизни на земле. Сельхозгиз, М., 1940, 148 стр., ц. 3 руб. в перепл. (с иллюстр.), 25 000 экз.

Работа акад. Б. А. Келлера представляет популярное изложение истории возникновения и развития жизни на земле. Для антирелигиозника она является ценным пособием не только как работа, вооружающая его знанием фактического материала по одному из краеугольных мировоззренческих вопросов, но и по той антирелигиозной направленности, которой пронизана вся книга.

**Г. А. Гурев** — Откуда пошел род человеческий. Гаиз, 1940, 79 стр., ц. 3 руб. в перепл. (с иллюстр.), 20 000 экз.

Излагая учение Дарвина и Энгельса о происхождении человека, автор разоблачает нелепость и вздорность религиозных представлений о «создании человека богом». Затрагивая вопросы происхождения религиозных представлений о человеке, автор не ограничивается доказательством их антинаучности, а доводит читателя до логического умозаключения о вредности религии и ее классовой сущности.

**Б. М. Завадовский** — Существует ли душа. Гаиз, 1940, изд. 5-е перепеч. и дополн., 61 стр., ц. 80 коп. (с иллюстр.), 10 000 экз.

В брошюре разоблачается нелепость религиозных сказок о бесплотной душе, якобы оживотворяющей тело человека.

Простота и ясность изложения делают работу т. Завадовского доступной для широких кругов читателей.

**Ем. Ярославский** — Марксизм и дарвинизм. Переработанная стенограмма лекции, прочитанной 16 августа 1940 г. в Политехническом музее в Москве. «Московский рабочий», М., 1940, 44 стр., ц. 60 коп., 25 000 экз.

В лекции т. Ярославского раскрывается огромное атеистическое значение учения Дарвина. Одновременно т. Ярославский дает исчерпывающие доказательства атеизма Дарвина, разоблачая попытки буржуазных поповствующих «ученых» выдать Дарвина за верующего человека.

**Г. А. Гурев** — Системы мира (от древних до Ньютона). Изд. Академии наук СССР. Научно-популярная серия под общей редакцией акад. С. И. Вавилова. 198 стр., ц. 8 руб., 5 000 экз.

Г. А. Гурев подробно излагает историю развития взглядов на вселенную, на строение мира и показывает борьбу науки с религией за гелиоцентрическое учение.

**Г. А. Гурев** — Астрология и религия (история одного заблуждения). Гаиз, 1940,

130 стр. + 1 вкладка, ц. 5 руб. (с иллюстр.) 10 000 экз.

Изучая историю возникновения и развития лженауки астрологии, автор показывает, как астрология, будучи в руках жрецов средством одурманивания трудящихся, используется для этой же цели в современных буржуазных странах различными реакционными элементами. Книга хорошо оформлена и написана живо и интересно.

**К. Л. Баев и В. А. Шишаков** — Правда о небе. Гаиз, 1940, 86 стр., ц. 85 коп. (с иллюстр.), 20 000 экз.

В книжке показана нелепость религиозных представлений о земле и небе и даны первоначальные сведения о форме Земли, ее размерах, движении и месте во вселенной. Даны также сведения о солнце, звездах, кометах и о звездной вселенной. Книжка рассчитана на широкий круг читателей.

**В. А. Шишаков** — Небо и небесные явления. Мирозведение в самом сжатом очерке. Изд. Московского планетария, М., 1940, 112 стр., ц. 3 руб., 5 200 экз.

Автор популярным языком излагает историю развития науки о вселенной и борьбу науки с религией за научное мировоззрение. Приводится фактический материал о противодействии церкви научным открытиям в астрономии.

Основная часть брошюры посвящена изложению современной космографии и объяснению различных небесных явлений и связанных с ними суеверных представлений. Приводятся факты, как современная поповщина использует суеверия и религиозные предрассудки в контрреволюционных целях.

В конце брошюры даны справочные сведения и список рекомендуемой литературы.

**Ю. Коган** — О церковном браке. Огиз — Гаиз, 1940, 55 стр., ц. 35 коп. (с иллюстр.), 20 000 экз.

В брошюре рассказывается о том, как православная церковь, освящая крепостнический брак, узаконила рабское положение женщины. Аналогичный материал дается и по другим религиям (ислам, иудейская, буддийская).

Показывая, что религия закрепляет семейное и общественное рабство женщины, автор вскрывает происхождение некоторых свадебных обрядов и рассказывает о значении гражданского брака в СССР, об укреплении новой, социалистической семьи.

В брошюре удачно подобраны иллюстрации из русской художественной литературы (Пушкин, Некрасов, Горький и др.), умело использованы выдержки из «священного писания», факты из газет царского и советского времени. Материал изложен живо и интересно.

**Л. Климович** — Долой паранджу! Огиз — Гаиз, М., 1940, 64 стр., ц. 25 коп., 20 000 экз.

Автор, разъясняя социальный и физический вред ношения паранджи, призывает вести борьбу с религиозными пережитками, унижающими достоинство женщины, и показывает, что эти пережитки являются наследием эксплуататорского строя.

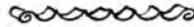
М. И. Шахнович — О «святой исповеди» (церковь на службе шпионажа). Огиз — Гатз, 1940, 58 стр., ц. 60 коп., 10 000 экз.

На ряде примеров автор показывает, как «тайнство исповеди» являлось средством угнетения и порабощения трудящихся. Роль церкви как аппарата государственной власти и попов как «жандармов в рясах» убедительно показана в связи с использованием исповеди для борьбы с революционным движением.

Особо уделено внимание вопросу об использовании исповеди в целях шпионажа.

А. Гленбоцкая — Борьба против религии — борьба за коммунизм. Опыт антирелигиозной пропаганды по Ростовской области. Ростовское областное книгоиздательство, Ростов-на-Дону, 1940, 56 стр., ц. 65 коп., 10 000 экз.

В брошюре описана работа лучших организаций союза воинствующих безбожников Ростовской области и лучших агитаторов-безбожников. Знакомство с опытом антирелигиозной пропаганды, безусловно, будет полезно каждому учителю и поможет в его повседневной антирелигиозной работе.



## «В. А. САГЛИН — ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

Пособие для учителей начальной школы.

Учпедгиз, 1940, 126 стр., ц. 2 р. 25 к., 10 000 экз.

Почерки учащихся в начальной школе обычно страдают многими недостатками. Часто и сами учителя пишут нечетко, неправильно, т. е. недооценивают значения своего письма как образцового показа для учеников, и не работают над его усовершенствованием.

Хуже всего, что многие учителя и сами не знают, как надо обучать правильному письму и как исправлять запущенные почерки учеников.

В результате письмо учащихся из класса в класс резко ухудшается, а с его ухудшением растет и орфографическая неграмотность.

Автор, В. А. Саглин, стремится помочь учителю успешно справиться с одной из самых основных и ответственных задач, стоящих перед школой, — обучением четкому письму.

Данное пособие для учителей включает в себе следующие разделы.

Цель, условия и методы обучения письму. Обучение письму в I классе.

1. Предбукварный период.

2. Обучение детей письму в букварный период:

- а) программа по чистописанию;
- б) общие методические указания к ведению занятий по обучению детей письму;
- в) письмо строчных букв и их элементов;
- г) примерный урок письма буквы в букварный период;
- д) письмо заглавных букв.

3. Второе полугодие:

- а) письмо строчных букв в генетическом порядке;
- б) письмо цифр;
- в) письмо заглавных букв;
- г) примерный урок письма заглавной буквы «Н».

Обучение чистописанию во II классе.

1. Среднее письмо II класса в первом полугодии.

2. Среднее письмо II класса во втором полугодии.

3. Примерный урок письма строчных букв во II классе в первом полугодии.

Письмо в III и IV классах.

Исправление запущенных почерков.

Подготовка к скорописи в средней школе. Письмо мелом на классной доске.

Автор — сторонник генетического способа обучения письму, принятого, кстати сказать, и в программе по чистописанию в начальной школе. «Внося разнообразие в содержание упражнений по генетическому способу, а также приучая детей к сознательному восприятию начертания буквенных знаков, можно достигнуть хороших результатов» (стр. 20).

Сущность генетического способа он излагает практически, основываясь главным образом на опыте ленинградских школ и указывая содержание и приемы обучения для каждого отдельного периода.

Его изложение охватывает не только все основные проблемы, связанные с письмом, например: тип парт, тетрадь и ее положение, посадку, ручку, перо, формы и размеры букв, нажим, наклон, интервалы между буквами и словами, типы соединений букв и т. д., но и наиболее существенные детальные вопросы, как-то: переход от карандаша к перу (стр. 24), продолжительность урока письма (стр. 28), письмо группами и под такт, как учителю наблюдать за письмом детей в классе (стр. 29) и т. д.

Все это представлено достаточно подробно и наглядно: в книге 73 таблицы, 20 рисунков и несколько примерных уроков.

Практический характер книги подчеркнут и в самом предисловии: «Автор при составлении этого руководства стремился построить его так, чтобы учитель, кроме теоретических установок, нашел в нем ответ на все основные практические вопросы, которые встанут перед ним при обучении детей письму».

Большую ценность в этом руководстве составляют разделы, посвященные письму в III и IV классах, исправлению запущенных почерков, переходу на скоропись в средней школе и письму мелом на классной доске.

Один из самых больших вопросов при обучении письму — вопрос о скорописи. Программа по чистописанию не касается этого вопроса, так как он связан с ученическим письмом в III и IV классах, о которых в программе почти ничего не говорится. В практике же учителю постоянно приходится иметь

с этим дело как в начальной, так, особенно, в средней школе.

Автор ушел это обстоятельство в своем руководстве и на стр. 98 и 99 дал ряд существенных практических указаний по этой работе. Большое достоинство этой книги в том, что в ней забота о скорости письма связывается с занятиями в средней школе, чего до сих пор не делалось.

Не уделялось внимания в руководствах по чистописанию также и письму мелом на доске. В. А. Саглин делает это.

Благодаря этим разделам «Обучение письму» прочтут с большим интересом и пользой не только учителя начальной школы, но и средней. Техниккой письма на классной доске должен владеть преподаватель любой специальности.

Вслед за американскими руководствами по чистописанию, например, руководством Фримана, в книге приведены образцы деформированных букв при скорописи. Но американцы дают и образцы букв, наиболее удобных для скорописи; на необходимость этого из русских методистов чистописания указывал еще т. Евсеев.

В. А. Саглин признает неизбежность индивидуальных отклонений, так как с этим связано формирование индивидуального почерка: «Обычно в письме учащихся III и IV классов уже намечаются некоторые индивидуальные отклонения от приемов письма, полученных в предыдущих классах, и постепенно приобретаются мало-помалу черты индивидуального почерка», стр. 97.

Но далее, на стр. 98 подчеркивается: «Учащимся должны быть даны соответствующие указания о допустимых изменениях в приемах начертания некоторых букв».

Американцы, добивающиеся хороших по-

черков в своих школах, идут дальше: они составляют таблицы букв с допустимыми изменениями.

Отсутствие подобных таблиц в данной книге надо отнести к числу ее недостатков.

Хорошее мероприятие, рекомендуемое В. А. Саглин на стр. 109, а именно: составление классного альбома правильных четких почерков, не сможет заменить вполне те таблицы, о которых только что упоминалось.

Следующим, но уже более значительным недочетом книги, является то, что автор, требуя со стороны учителя особого подхода к ребенку, не раскрывает подробно, как это осуществить. Многие указания автора по исправлению запущенных почерков, в общем очень полезные, грешат недосказанностью:

«Дети, вследствие сильно развитой у них подражательности,— говорит автор,— начинают копировать скорописное небрежное начертание букв учителем и искажают правильное начертание букв. Помимо этого, могут быть и причины, кроющиеся в физических особенностях ребенка. К ним относятся недостатки строения руки, пальцев, сильная близорукость или дальновзоркость, нервность ребенка и т. д. Все такие причины требуют особого внимания со стороны учителя и особого подхода к ребенку» (стр. 104).

В чем же должен заключаться этот особый подход — ничего не сказано.

Не вскрыты здесь и причины именно таких, а не иных деформаций букв при скорописи. Зарубежные руководства указывают подобные причины. Хорошо бы такую же практику заимствовать и автору.

Это руководство заслуживает широкого распространения среди учителей, и поэтому тираж в 10 000 экземпляров слишком мал для него.

*Н. С. Поздняков*

## ПОСОБИЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ОРФОГРАФИИ<sup>1</sup>

Книга А. М. Александрова — «Система обучения орфографии в школе» состоит из четырех разделов. В первом разделе автор раскрывает требования к построению системы обучения орфографии. «Главным в системе обучения орфографии является сознательное усвоение орфографического материала, что обеспечивается неразрывной связью орфографии с грамматикой», — совершенно правильно говорит автор на 3-й странице своей книжки. Далее автор рассматривает и другие требования, от выполнения которых зависит успех усвоения орфографии. На конкретных примерах автор показывает следующее:

1. Готовясь к изучению орфографической темы, учитель должен установить, к какому типу относится изучаемая орфограмма (фонетическому, морфологическому, традиционному) и какие в связи с этим надо дать ученикам знания и практические навыки для самостоятельного применения правила при письме.

2. Сообразно с особенностями орфограммы

следует отобрать виды устных и письменных упражнений.

Автор особенно подчеркивает значение устных орфографических упражнений. Это позволяет удваивать и утраивать количество орфографических задач, так как устные упражнения требуют меньшей затраты времени, чем письменные.

В системе работ по орфографии важное место должны занимать стилистические упражнения, являющиеся лучшим средством применения грамматической теории в речевой практике. Это утверждение автора тоже чрезвычайно ценно, ибо в практике школ очень часто стилистические работы не сопровождаются постановкой и выполнением грамматических и орфографических заданий.

3. Установить последовательность применения видов упражнений, их повторность и постепенный переход от предупредительных работ к самостоятельным.

На примере изучения безударных гласных во II классе автор показывает чередование видов работ и изменение в степени самостоятельного применения правила в зависимости от формы упражнения. На примере применения диктантов автор показывает чередование раз-

<sup>1</sup> А. М. Александров — «Система обучения орфографии». Методические материалы в помощь учителю. Ростовский областной институт усовершенствования учителей. Ростовское обл. ведомств. издательство. 1940 г., 42 стр., ц. 1 р. 50 к., 3 000 экз.

его видов. Так, в период первоначального изучения правила используется предупредительный диктант. Ученики коллективно проводят орфографический разбор текста, а затем пишут. На втором этапе изучения правила предупредительный диктант уступает место объяснительному, при этом ученик самостоятельно решает орфографические задачи, объясняя их решения после письма. Далее идут свободные и творческие диктанты; они еще более усиливают самостоятельность применения учащимися правила. Высшей формой самостоятельного применения правила является письмо сочинений и изложений. Ученику приходится здесь одновременно самостоятельно решать орфографические, логические и стилистические задачи.

4. Правильно наметить систему повторения материала.

5. Вести борьбу за правильное орфоэпическое произношение и предупреждение диалектологических ошибок. На примерах, взятых из речевой практики Цыплянской и Константиновской станиц, автор доказывает необходимость работы в этом направлении. Он указывает и простые приемы, помогающие изжить эти ошибки. В системе работ по орфографии упражнения, целью которых является ликвидация ошибок местного говора, должны занимать важное место. Ошибок такого типа в речи учащихся обычно много, и учителя часто не знают приемов борьбы с ними.

6. В заключение первой части автор предлагает обращать самое серьезное внимание на подбор текстов для упражнений. «Тексты для упражнений предлагаются простые, понятные, воспитывающие. Тексты должны в себе содержать достаточное количество орфографических задач. В тексте вводятся слова на повторение ранее изученных орфограмм».

Таким образом, мы видим, что в первой части книги имеются нужные массовому учителю указания о системе обучения орфографии. По нашему мнению, было бы лишь целесообразнее идти при изложении не индуктивным, а дедуктивным путем, т. е., изложив и точно сформулировав одно требование, подкрепить его разбором 2—3 соответствующих примеров из практики школ, после этого перейти к такому же изложению второго требования и т. д.

Автор, формулируя в заключении первой части все 6 основных требований, располагает их в строго систематическом порядке. Стараясь же вывести эти же требования из анализа практики, он берет примеры для анализа в другом порядке. Отсутствие системы изложения в этой части затрудняет чтение, у читателя в сознании может не остаться строгая, логически продуманная система, столь необходимая при обучении орфографии.

В последующих трех главах автор раскрывает, как должны выполняться в практике изучения типичных орфограмм выдвинутые им требования.

Сначала рассматривает «традиционную»<sup>1</sup> орфограмму. В качестве примера этой орфограммы автор берет написание *и* после *ж* и *ш*. В последовательном порядке показывается вся система работ, способствующая изучению и

закреплению этой орфограммы. Чтобы изучить ее, учащимся следует накопить достаточное количество зрительных и руковожательных образов. И вот автор, исходя из этого положения, говорит, что ученик должен:

1. Зрительно выделить в словах буквосочетания *жи* и *ши* (слоги).

2. Запомнить эти буквосочетания.

3. Приобрести навык их написания.

Исходными восприятиями при этом являются зрительные восприятия, и поэтому первыми работами будут:

1. Чтение и анализ текста.

2. Выборочное списывание.

3. Творческое списывание.

4. Составление рассказов из отдельных предложений, данных на доске.

Только после ряда работ, основанных на зрительных восприятиях, автор совершенно правильно рекомендует перейти к работам, основанным и на слуховых восприятиях, а именно к зрительно-слуховому диктанту, а затем и объяснительному слуховому диктанту.

Творческий диктант дается в качестве контрольной работы. Этот вид работы учителя применяют редко, и поэтому подробное его описание очень уместно.

Методику изучения фонетических орфограмм т. Александров раскрывает на неудачном примере изучения правописания мягкого знака разделительного. Автор утверждает, что «усвоение этой фонетической»<sup>1</sup> (?) орфограммы основано главным образом на слуховых восприятиях» (гл. III, стр. 25). Выходит, что, по мнению автора, можно узнать по слуху, что в слове *вет* надо писать мягкий знак разделительный, а в слове «вехал» — твердый знак. Нам кажется иначе. На слух дети могут определить лишь слитное и раздельное произношение согласных и гласных. Приобрести же прочный навык в правильном письме мягкого и твердого знака для обозначения в словах раздельного произношения согласных звуков с гласными можно лишь на основании знания состава слова. Правописание слов с мягким знаком разделительным (как и с твердым знаком) — это отнюдь не чисто фонетическая орфограмма, а орфограмма главным образом морфологическая. Неправильно утверждение автора, что «при изучении этого правила исходным и преобладающим являются слуховые упражнения со звуковым анализом» (там же, стр. 25). Правило это проводится во II классе, когда морфологическое осознание его еще недоступно учащимся, поэтому во II классе учитель должен при изучении этого правила, с одной стороны, развивать у учащихся умение слышать в слове раздельное произношение согласного с гласным, с другой — должен дать ему возможность путем упражнений запомнить зрительно и моторно правильное начертание наиболее употребительных слов с *ъ* и *ь* разделительными. Морфологическое же осознание правила приходит лишь в III классе при изучении состава слова.

Для первоначального знакомства с мягким знаком разделительным т. Александров предлагает выделять из данных учителем предложений пары слов, отличающихся в правописа-

<sup>1</sup> Т. е. орфограмма, не допускающая проверки путем морфологических соотношений.

<sup>1</sup> Подчеркнуто нами.

нии лишь наличием или отсутствием мягкого знака разделительного, при этом пары слов предлагаются в такой последовательности: *полю* — *полюю, солю* — *солюю, Коля* — *колья, Костю* — *костюю, полёт* — *полётю*. При такой последовательности подачи материала автор не выдерживает основного педагогического правила — идти от легкого к трудному, ибо наличие разделительного знака легко определить на слух лишь тогда, когда следующий за ним гласный звук является ударным (*полюю, солюю, полётю*, но не *колья, костюю*). Давая далее целый ряд слов для устного анализа, автор опять совершенно игнорирует при этом вопрос о месте ударения в слове. Не совсем удачен, с этой точки зрения, и текст «В родной земле». Все же остальные тексты очень удачны. Они интересны по содержанию и достаточно насыщены изучаемыми орфограммами. Последовательность работ хорошо продумана автором. Он уделяет много внимания развитию самостоятельности у учащихся, а также связи орфографических упражнений с постоянным развитием речи. Очень ценными являются предлагаемые в книге задания на дом: выписать слова с мягким знаком из прочитанного в классе рассказа. На практике, к сожалению, учителя еще очень редко связывают чтение с изучением языковых явлений. Вышеприведенное задание указывает один из путей такой связи.

Переходим к анализу последней части книги — «Морфологическая орфограмма». Как образец морфологической орфограммы автор берет изучение правописания возвратных глаголов 3-го лица и глаголов неопределенной формы. Перед описанием системы уроков по этому разделу автор раскрывает, какие трудности стоят в данном случае перед учителем, он указывает, о чем должен все время помнить учитель, и особенно подчеркивает роль грамматико-стилистических упражнений для усвоения морфологических орфограмм.

После ряда таких общих указаний автор переходит к описанию системы уроков. И здесь, как и в предшествующих частях, надо отметить как положительное явление в большинстве случаев удачный подбор текстов и постоянную связь занятий орфографии с развитием речи учащихся.

К недостаткам следует, по нашему мнению, отнести следующее:

1. При повторении глаголов неопределенной формы и первоначальном знакомстве с наличием в них частицы *ся* автор предлагает дать лишь один пример для разбора и вывода правила. Мы полагаем, что наблюдение можно здесь вообще исключить, но необходимо увеличить количество примеров для устного разбора.

2. Не следует давать ученикам правило в негативной форме: «В глаголах 3-го лица с частицей *ся* мягкий знак отсутствует, так как его нет в окончании *ет*». Не лучше ли начать именно с окончания: «В 3-м лице единственного числа настоящего и будущего времени глаголы оканчиваются на *ет* или *ит*. Частица *ся* прибавляется к этому окончанию».

3. Не следует в IV классе рекомендовать коллективное составление и запись творческого диктанта. Опыт показывает, что в 3-й четверти, когда проходят глагол, учащиеся свободно справляются самостоятельно с подобным заданием.

В общем в разделе «Морфологическая орфограмма» учитель найдет ряд ценных указаний, которые помогут ему улучшить качество своей работы.

Книга носит название «Система обучения орфографии в школе». Если здесь изложена «система», то читатель вправе искать в этой книге ответов на все затруднения, возникающие в процессе работы по правописанию. Однако книга не оправдывает своего названия. Читатель найдет в ней описание опыта работы над отдельными грамматическими темами. Но в книге нет обобщения, какова же должна быть вообще система работ при изучении каждого рода орфограмм.

Книга как-то обрывается, у нее нет конца. Описываются виды работ, необходимые для закрепления правописания глаголов неопределенной формы, описывается при этом ряд уроков, последний урок, как и все предыдущие, оканчивается заданием на дом. Этим заканчивает автор не только последнюю часть — «Морфологическая орфограмма», но и всю книгу с очень ответственным названием «Система обучения». Если серия методических разработок заканчивается заданием на дом, ничего нельзя возразить. Но книга, трактуемая о системе работ, так заканчиваться не может. Автор сформулировал в первой части книги шесть требований, которые должен выполнять учитель, готовясь к изучению орфографии. Во 2-й, 3-й и 4-й главах он стремился показать на отдельных, часто удачных примерах, как изучать разные по своей природе орфограммы. В конце книги само собой напрашивается заключение — как же учителю сочетать поставленные перед ним шесть основных требований с правильным изучением орфограмм разных типов. Такое заключение должно помочь учителю использовать советы автора не только при изучении гласных после шипящих или разделительных знаков, но использовать их вообще при занятиях орфографией. К сожалению, этого автор не доделал.

Пожелаем же автору в его будущих работах не только привлекать опыт лучших учителей, но и обобщать его.

А. И. Воскресенская и О. И. Малиновская



И. Герbart — Избранные педагогические сочинения, т. I. Редакция перевода и примечания проф. Г. П. Вейсберга. Вводная статья И. К. Баумана и проф. Г. П. Вейсберга. Учпедгиз, 1940, 292 стр., ц. 5 р. 45 к., 60 000 экз.

В том I Избранных педагогических сочинений И. Ф. Гербарта в новом переводе вошли произведения, написанные им в период с 1797 по 1806 г. В эти годы в основном сложилась педагогическая система И. Ф. Гербарта. Статьи, письма, отчеты, помещенные в сборнике, отражают процесс его теоретической и практической работы. Особый интерес представляет статья — «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания». Критическое изучение работ И. Ф. Гербарта поможет учителю в его повседневной работе.

И. Гиттис — Начальное обучение истории. Очерки по методике преподавания истории. Библиотека учителя. Учпедгиз, 1940, 244 стр., ц. 3 р. 75 к., 50 000 экз.

Книга представляет собою обобщение опыта самого автора, а также и других учителей ленинградских школ по изучению преподавания истории в начальной школе. В книге освещаются основные вопросы методики начального обучения истории СССР — развитие интереса у детей к истории, построение урока, беседа, наглядные пособия, самостоятельные работы учащихся и т. д.; на основе накопившегося многолетнего опыта систематизируются и теоретически обосновываются вполне оправдавшие себя в практике школьной работы приемы и методы начального обучения истории.

Е. Гурьянов — Развитие навыка письма у школьников. Учпедгиз, 1940, 88 стр., ц. 1 р. 20 к., 10 000 экз.

Книга знакомит учителей с задачами школы в воспитании навыка письма, с психофизиологическими основами навыка письма, с процессом обучения письму, с недостатками почерка и т. д. В книге дается анализ основных условий, влияющих на выработку навыка письма, и даются указания учителю, как надо добиваться у школьников развития четкого, быстрого и красивого письма.

А. Макаренко — Лекции для родителей. Под ред. Г. Макаренко и В. Колбановского. Учпедгиз, 1940, 120 стр., ц. 1 р. 25 к., 50 000 экз.

В лекциях для родителей освещаются вопросы об общих условиях семейного воспитания, о родительском авторитете, о дисциплине и режиме в семье. Отдельные лекции посвящены вопросам детской игры, трудовому, общественному и половому воспитанию. Лекции проникнуты горячим желанием А. С. Макаренко помочь родителям воспитать людей, достойных нашей великой социалистической родины.

Методы повышения успеваемости в школе. Труды I-й Всероссийской научно-педагогической конференции учителей РСФСР, ч. I, Учпедгиз, 1940, 248 стр., ц. 4 р. 50 к., 25 000 экз.

В первый раздел книги вошли лучшие доклады учителей начальной школы и обобщающие статьи работников Института школ.

Содержание: 1. Смирнов М. — Основные вопросы борьбы за успеваемость. 2. Гельмонт А. — Чему учит опыт передовых учителей, добившихся высокой успеваемости и прочных знаний учащихся. 3. Дерябина А. — Как я добилась прочных знаний учащихся. 4. Покровская Н. — Предупреждение неуспеваемости отдельных учащихся в начальной школе. 5. Лаптева В. — Индивидуальный подход к учащимся и предупреждение неуспеваемости. 6. Головин Н. — Связь обучения с жизнью. 7. Малютина М. — Приемы обучения грамотному письму. 8. Лебедева П. — Грамотность — основное условие ликвидации второгодничества. 9. Лычагина О. — Развитие речи и мышления учащихся в I—IV классах. 10. Лызлова А. — Как я обеспечиваю сознательное и прочное усвоение знаний по грамматике.

В докладах передается опыт учителей, добившихся высокой успеваемости и прочных знаний учащихся в начальной школе.

Нормы оценки успеваемости учащихся по географии в начальной школе (проект). Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР, 1940, 14 стр., ц. 15 коп., 30 000 экз.

Нормы оценки успеваемости учащихся по естествознанию в начальной школе (проект). Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР, 1940, 23 стр., ц. 35 коп., 30 000 экз.

Нормы оценки успеваемости учащихся по истории в начальной школе (проект). Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР, 1940, 15 стр., ц. 15 коп., 30 000 экз.

Проекты норм оценки имеют своей целью помочь учителю начальной школы правильно организовать учет успеваемости по географии, естествознанию и истории СССР. Ряд положений по применению норм конкретизируется примерами, которые в то же время являются методическими указаниями к нормам.

Преподавание математики и подготовка учащихся к практической работе. Наркомпрос РСФСР, 1941, 48 стр., ц. 55 коп., 15 000 экз.

В брошюре о привитии практических навыков в связи с преподаванием арифметики в начальной школе помещена одна статья — Поляк Г. — «Практические навыки в связи с преподаванием арифметики в I—IV классах школы». В этой статье автор указывает, как надо организовать преподавание арифметики, чтобы оно, наряду с общим умственным развитием и воспитанием учащихся, давало бы ряд практических умений и навыков, которые требуются в жизни. В связи с этим указывается, что необходимо делать в этом направлении по линии вычислительных и измерительных навыков.

А. Перротте и др. — Из опыта преподавания естествознания в начальной школе. Учпедгиз, 1940, 148 стр., ц. 2 руб., 5 000 экз.

Сборник освещает опыт работы по естествознанию 123-й школы Фрунзенского района Москвы. Помещенные в сборнике статьи дают подробное описание классной и внеклассной работы по естествознанию, проводившейся в

школе в течение нескольких лет. Наряду с описанием отдельных уроков по естествознанию в книге описан опыт работы с юными натуралистами, летние занятия в пионерлагерях, а также и самостоятельные работы учащихся по естествознанию в летнее время. Книга служит пособием для учителей начальной школы, а также для руководителей кружков юных натуралистов.

**В. Саглин**—Обучение письму в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы. Учпедгиз, 1940, 138 стр., ц. 2 р. 25 к., 10 000 экз.

В пособии дается материал и методика работы по обучению письму в начальной школе. Содержание: 1. Цель, условия и методы обучения письму. 2. Обучение письму в I классе. 3. Обучение чистописанию во II классе. 4. Письмо в III и IV классах. 5. Исправление запущенных почерков. 6. Подготовка к скорописи в средней школе. 7. Письмо на доске мелом.

Книга составлена на основе личного опыта автора, с учетом опыта лучших учителей, использованы также и дореволюционные методические пособия по обучению детей письму.

**К. Сангайло и др.**—Книга для чтения по географии. IV класс. Пособие для учителей начальной школы. Библиотека учителя. Учпедгиз, 1940, 308 стр., ц. 5 руб., 25 000 экз.

Книга представляет собою сборник художественных рассказов и очерков, которые могут быть использованы учителем на уроках географии в IV классе начальной школы. Весь материал книги расположен по зонам СССР.

Большая часть рассказов написана по разным источникам с соответствующей переработкой. Книга имеет целью помочь учителю оживить преподавание географии в начальной школе путем использования на уроках художественных рассказов.

**М. Скаткин**—Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе. Методическое письмо по организации внеклассной работы в школе. Государственный Научно-исследовательский институт школ НКП РСФСР, 1940, 19 стр., ц. 1 рубль, 1 500 экз.

Письмо имеет своей целью помочь учителю правильно организовать работу кружков юных натуралистов в начальной школе. В письме освещается значение внеклассной работы по естествознанию, содержание работы кружка

юных натуралистов, организация и методика кружковой работы. В конце книги приложен список литературы для руководителя кружка, а также и для внеклассного чтения учащихся всех четвертых классов начальной школы.

**П. Шимбирев**—Педагогика. Учпедгиз, 1940, 388 стр., ц. 4 р. 50 к., 25 000 экз.

В книге излагается систематический курс педагогики, построенный с учетом лучшего опыта советской школы. В книге всесторонне раскрывается содержание и методика коммунистического воспитания и образования детей. Роль семьи в деле коммунистического воспитания детей освещается в ряде глав. Книга является пособием для педагогических училищ, а также и для учителей начальной школы.

**Н. Головин**—Развитие письменной речи. Учебное пособие для учащихся III и IV классов. Учпедгиз, 1940, 59 стр., ц. 90 коп., 50 000 экз.

В пособии даются упражнения для учащихся III и IV классов по построению предложений различных типов, по составлению рассказов, сочинений по картинкам, образцы работы над образной речью детей, темы для сочинений и т. д. В пособии также даны образцы писем и дневников пионера и школьника.

В предисловии даются краткие указания о том, в какой последовательности должны проводиться данные в книге упражнения по развитию речи.

**Н. Никитин, Г. Поляк и Л. Володина**—Сборник арифметических задач и упражнений для I класса начальной школы. Учпедгиз, 1940, 144 стр., ц. 80 коп., 5 000 экз.

**Н. Никитин и др.**—Сборник арифметических задач и упражнений для II класса начальной школы. Учпедгиз, 1940, 144 стр., ц. 80 коп., 5 000 экз.

**Н. Никитин и др.**—Сборник арифметических задач и упражнений для III класса начальной школы. Учпедгиз, 1940, 176 стр., ц. 1 рубль, 5 000 экз.

Сборники арифметических задач и упражнений выпускаются пробными тиражами для проверки их на практике. Одновременно с комплектом этих задачник издательство выпускает второй комплект задачник для тех же классов другого авторского коллектива—Чекмарева и Эменова.

