

37(05)

Н 36

Ж 8950

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

1941

№ 6

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА — 1941

СОДЕРЖАНИЕ

Пять лет работы после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»	1
Школа и педагогическая наука. Речь народного комиссара просвещения РСФСР тов. В. П. ПОТЕМКИНА на Всесоюзной конференции по педагогическим наукам	8
В. ЧИСТЯКОВ — Изучать педагогическое наследство Н. К. Крупской	12
Н. П. СТОРОЖЕНКО — Н. К. Крупская о самостоятельной работе учащихся	14
Б. П. ЕСИПОВ — Об использовании педагогического наследства А. С. Макаренко	18
Ф. И. МУЗЫЛЕВ — К вопросу о сознательном усвоении детьми школьных знаний	21
Н. А. МИТИНА — Как я изучаю своих учащихся	25
А. НУСЕНБАУМ — К дальнейшим успехам в деле изучения и обобщения передового опыта	30
Проф. А. А. КРАСНОВСКИЙ — О самообразовательной работе учителя в области педагогики	32

Вопросы методики

И. Н. СЕБРЯКОВ — Как добиться сознательного и прочного усвоения арифметики в начальной школе	35
И. Л. СМИРНОВ — Виды и принципы выбора письменных работ по орфографии	38
Я. Д. ПЕТРОВ — Картина в рассказе учителя на уроках истории	44

Библиография

М. А. ДАНИЛОВ — «Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров — «Педагогика»	48
Л. Н. СКАТКИН, Е. А. ЗАЦЕПИНА, Е. А. СОКОЛОВА — «Проф. П. Н. Шимбирев — «Педагогика»	53
Ф. ГОРГИЕВ — «Психология», под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца	57
Р. Д. ЦИРЛИНА — Библиографический указатель произведений А. С. Макаренко	60
Об извращении учебно-воспитательной практики	62

Хроника

Отв. редактор **П. В. Зимин**

Москва, Орликов пер., 3, Дом книги, Учпедгиз. Редакция журнала

Подписано к печати 23/V 1941 г.	Уч. авт. л. 9,08	А 38900
Колич. знаков в 1 п. л. 95000	Цена 1 р.	Тираж 100.000
Год издания девятый		Заказ 552

18-я тип. треста «Полиграфкнига». Москва, Шубинский пер., 10.

№ 6 НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

И Ю Н Ъ
1 9 4 1

ОРГАН НАРКОМПРОСА РСФСР

ПЯТЬ ЛЕТ РАБОТЫ ПОСЛЕ ПОСТАНОВЛЕНИЯ ЦК ВКП(б) «О ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИЗВРАЩЕНИЯХ В СИСТЕМЕ НАРКОМПРОСОВ»

Постановление Центрального комитета ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» сыграло громадную роль в подъеме учебно-воспитательной работы школы и поставило на правильные рельсы педагогическую науку.

Постановление указывало в основном на следующие извращения, неправильности и ошибки в руководстве школой.

Наркомпросы союзных республик допустили массовое насаждение в школах так называемых «педологов», независимых от педагогов, передоверив им важнейшие функции по руководству учебно-воспитательной работой. Это привело к снижению роли и ответственности педагогов и нанесло вред делу советской школы.

Вред этот был усугублен характером и методологией педологической работы. Изучение детей велось неправильными, бессмысленными и вредными методами, некритически заимствованными из арсенала буржуазной классовой педологии, представляющими из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащими задачам советской школы и здравому смыслу.

Вина за неуспеваемость и недисциплинированность учащихся всецело сваливалась на объективные причины, лежащие вне школы и учителя; в конечном счете это базировалось на признании ложно-научного антимарксистского «закона» современной педологии — «закона» «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности в какой-то неизменной среде».

Многие дети огульно зачислялись на основании ложнонаучных заключений в категории трудных и неисправимых и удалялись из нормального школьного коллектива.

Все это находилось «в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей».

Все это препятствовало созданию условий, которые бы обеспечивали успешное обучение в советской школе в всей массе детей трудящихся. Педологические извращения наносили, таким образом, удар закону о всеобщем обучении.

ЦК ВКП(б) указывал, что такие извращения в практике органов наркомпросов могли сложиться в результате того, что наркомпросы находились в стороне от коренных и жизненных задач руководства школой и развития советской педагогической науки.

Педагогическая наука находилась в пренебрежении у наркомпросов, она не разрабатывалась; разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не изучался и не обобщался; педагогика была подчинена несложившейся, вихляющей и полной вредных антимарксистских тенденций так называемой педологии. Последняя «была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов».

Указание ЦК о ликвидации педологии и о восстановлении полностью в правах педагогики и педагогов создало сильный подъем среди учителей. Учительница 16-й школы Ба-

уманского района т. Гейбер, например, писала: «Педологическая лженаука мешала учителю, путала его, выбивала у учителя почву из-под ног.

Мудрое решение ЦК ВКП(б) о педологических извращениях положило этому конец. Мы теперь ждем от ученых педагогов ответа на многие вопросы обучения и воспитания, мы ждем, что вместе с нами ученые педагоги под руководством нашей партии создадут, наконец, подлинно марксистскую науку о ребенке».

А вот выдержка из письма, полученного из глубинной сельской школы:

«В своей школе мы педолога не видели. Однако педологические извращения у нас наблюдались. Было такое время, когда на некоторых ребят очень легко зачисляли в разряд умственно-отсталых и считали это правильным. После опубликования постановления ЦК партии о педологических извращениях мы критически пересмотрели всю работу и увидели, насколько мы были неправы, считаясь с педологическими бреднями и перенося их в свою школу.

Работать и работать — вот в чем главное. Все зависит от нас — учителей»¹.

Оказалось, что многие задачи, казавшиеся раньше неразрешимыми в условиях обычной школы, успешно стали разрешаться учителями, освободившимися теперь от вредной тенденции зачислять учащихся пачками в число «ненормальных», «трудных» и т. д. Изгнание из школы «педологической магии» повысило внимание и заботу учителей о каждом отдельном ученике. Учительство со всей отчетливостью осознало, что именно самый процесс учебно-воспитательной работы является ведущим и решающим фактором развития ребенка.

Осознав свои права и свою ответственность, советские педагоги стали энергично работать над повышением своего политического и общеобразовательного уровня и педагогической квалификации. Люди, которые десятками лет хранили про себя свой замечательный опыт, стали теперь выступать на собраниях методических объединений и на учительских конференциях. Тысячи новых работников втянуты за последние годы в активную методическую работу. Резко повысился спрос на педагогическую литературу. В повестках педагогических советов в школах сейчас уже не являются преобладающими организационные вопросы; на этих совещаниях обсуждаются главным образом педагогические проблемы.

Учителя много и напряженно работают над тем, чтобы добиться высокого качества зна-

ний учащихся, наилучшей успеваемости и высокой дисциплинированности всего класса и каждого отдельного ученика.

Тем нетерпимее становятся такие факты, когда некоторые учителя еще плохо работают над собой, когда они, в силу недостаточной подготовки, не могут справиться с ответственными обязанностями воспитателей нашей советской детворы и когда органы народного образования равнодушно взирают на наличие слабой подготовленности части учительства.

Вот, например, в Воткинском районе Удмуртской республики на 48 начальных школ имеется только 45 учителей (из 111) с законченным средним образованием. Бригада Наркомпроса, располагавшая сведениями о 42 учителях, подлежащих дополнительному обучению, установила, что из них фактически учатся лишь 6 человек. Методической работы среди учительства Воткинский районный отдел народного образования не организовал. Ясно, что при таком положении вещей значительная еще часть педагогов Воткинского района не справляется должным образом с ответственными задачами по коммунистическому воспитанию детей. Здесь права у педагогов пока оказываются только формальными, так как к высококачественному выполнению своих обязанностей они еще недостаточно подготовлены. А подготовка эта должна идти постоянно в связи с повседневной деятельностью учителей.

Конечно, в недостатках знаний и умений учителя в сильной мере повинны и наши педагогические учебные заведения, которые готовят учителей. В их работу необходимо внести очень значительные коррективы. Это и делается теперь на основе известных указаний наркома просвещения РСФСР, требующих определенных улучшений в преподавании педагогических дисциплин и в постановке педагогической практики.

Каждый учитель сам должен проявлять свою инициативу в организации работы над собой. Между тем некоторые учителя проявляют беззаботность в этом отношении. Не так уже редко встречаются еще такого рода факты: на уроке истории в IV классе одной из школ близ г. Читы ученик попросил учительницу К. объяснить непонятные места из книги «Салават Юлаев». Но.. учительница этой книги не знала и оказалась в неловком положении. Имеют еще место факты проявления некоторыми учителями и очень грубого невежества. Все это, конечно, нетерпимо, все это находится в вопиющем противоречии с той великой ролью, которая возложена на нашего советского учителя. Чтобы

¹ Из письма А. К. Сумароковой, заведующей Яковлевской начальной школой № 2 Ивановской области

реализовать свои действительно почетные и высокие права, каждый учитель должен овладеть высокой культурой и добиться высокого мастерства в выполнении всех своих обязанностей по обучению и воспитанию подрастающего поколения строителей коммунизма.

В настоящее время уже тысячи передовых учителей работают без второгодников, показывая пример глубокой преданности делу коммунистического воспитания и образец высокого педагогического мастерства.

Имена многих мастеров-педагогов широко известны всему учительству. Сотни учителей получили высокую награду от правительства. Опыт лучших учителей стал достоянием массы учительства, так как освещению этого опыта много внимания было уделено и в нашей печати и на учительских совещаниях и конференциях.

И те учителя, которые изучают имеющуюся литературу, которые прислушиваются к голосу опытных мастеров педагогического дела, заметно улучшают свою работу, достигают и у себя высокой успеваемости своих учеников. Больших успехов достигают и многие молодые учителя, старательно, честно и энергично работающие. Вот, например, во 2-й начальной школе г. Златоуста весь коллектив учителей, под руководством заведующей т. Мурыгиной, дает высокие показатели работы.

В контрольных работах по русскому языку (в конце первого полугодия) в I, в III и в IV классах не было ни одной работы с оценкой «плохо». Особо следует отметить в этой школе работу молодой учительницы т. Варгановой, которая учительствует всего лишь 3-й год. Почти все ее ученики имеют хорошие навыки в счете, грамотно, красиво пишут, умеют работать с учебником и картой. В классе т. Варгановой 25 человек учатся только на «хорошо» и «отлично». По организованности, дисциплинированности и опрятности — это лучший класс в школе. Ведя большую внеклассную работу с учащимися (т. Варганова руководит пионерским отрядом и работой с октябрятами), эта учительница находит время и для повышения своего образования. Состоя заочницей III курса педагогического училища, она сдает все испытания только на «хорошо» и «отлично».

Итоги контрольных работ, предложенных четвертым классом областными (краевыми) отделами народного образования, показали действительно высококачественную учебную работу многих школ.

Вот, например, в 34-й школе г. Тулы в классах учительниц Баташовой и Богачовой

предложенную задачу правильно решили все 75 учащихся; в 29-й школе у учительницы Дыгерн все (41) ученики дали также правильное решение задачи. В Парсуковской школе Тарусского района Тульской области у учителя Смирнова все ученики хорошо справились с контрольной работой. Прекрасные результаты дала в той же области Дубенская школа и многие другие. Это говорит о том, что есть безусловная возможность добиться полной успеваемости учащихся в самых обычных условиях массовой школы.

Для этого необходимо, чтобы передовые учителя и работники отделов народного образования по-деловому инструктировали массовых работников, организовали бы их подготовку, приучали бы всех пользоваться педагогической литературой и осуществлять на практике ее указания. Вместе с тем должна, конечно, настойчиво проявляться и требовательность к каждому учителю, воспитывающая чувство ответственности и побуждающая к непрерывному повышению качества работы. Это должно сочетаться с использованием инициативы самих учителей, ибо только активность самого работника способна привести, в конечном счете, к успешным результатам его работы. Имеет поэтому громадное значение в каждой школе правильный стиль работы, дружеская атмосфера, товарищеское сотрудничество старых, более опытных и молодых педагогов.

Такой характер работы мы имеем, например, в Казанской школе Московской области, руководимой учительницей-орденоносцем Юлией Михайловной Савельевой. О стиле работы в этой школе очень интересно рассказывает посетивший ее научный сотрудник Наркомпроса РСФСР А. С. Толстов.

«В школе образцовая чистота и порядок. Классные комнаты уютно оформлены. В них много света и воздуха. В коридоре постелена красивая ковровая дорожка. На уроках и в перемену образцовая дисциплина. В перемену весело, но нет резкого крика, оживленно, но нет беготни, возни. Внешность учащихся дополняет общую картину большого порядка в школе, подлинной заботы о детях. Дети очень приветливые. Юлия Михайловна и ее товарищи по работе держат ставку на воспитание в своих учащихся сознательности, уважения к старшим, вежливого обращения с товарищами. Вы здесь не услышите вульгарных: «Ванька, Манька». Когда я вошел в класс, не оказалось лишнего стула. Учительница предложила мне свой стул. Тогда дежурный, не дожидаясь указания, сам, с разрешения учителя, пошел в коридор и принес оттуда стул своей учительнице.

В основном учительский персонал состоит из молодежи, среди них есть яркие работники, например, юная Вера Петровна Смирнова, бывшая ученица Юлии Михайловны.

Первоклассники, ученики Веры Петровны, читали так, как иногда не читают и во втором классе: четко, плавно, с соблюдением интонации. Стихи они говорили толково, выразительно. Юлия Михайловна недаром обратила мое внимание на тетради детей: по своей общей чистоте, красоте, правильности почерка тетради учеников Веры Петровны могут служить прекрасным экспонатом на любой педагогической выставке. Каждая тетрадь тщательно исправлена, надписи учительницы могут заменить учащимся прописи. Вообще почерку учащихся Юлия Михайловна уделяет серьезное внимание. Например, во втором классе, у учительницы Е. И. Перцовой, дети пишут уже по одной линейке блестяще, с поразительной четкостью. Тетрадь ученицы Ткачевой Таси просто художественна.

Учащиеся пишут грамотно. В двух четвертых классах предложенный мною диктант в 110 слов написан учащимися без плохих отметок. Общая успеваемость по школе 98%. Юлия Михайловна требует от своей учительской молодежи исправления диктантов, упражнений немедленно в тот же день, когда они написаны.

— Я сама так всю жизнь делала и от них этого добиваюсь.

Учителя тщательно выполняют это указание своего уважаемого заведующего школой и результаты налицо. Другим фактором, способствующим выработке грамотности учащихся, является то большое внимание, которое уделяется в школе Юлии Михайловны чтению, чтению в классе и вне класса. Во всех классах школы дети очень охотно беседуют о прочитанных книгах, живо передают их содержание. Если это сочинение писателя-классика, то они знакомы и с главнейшими биографическими сведениями. В первом классе у В. П. Смирновой один мальчик с большой выразительностью прочитал мне стихотворение «Румяной зарею покрылся восток». Я робко спросил его, не знает ли он, кто написал это замечательное стихотворение.

— Александр Сергеевич Пушкин.. Вы его портрет видели? Вон посмотрите — он у нас есть! — сказал Володя, указывая на хороший портрет Пушкина.

В третьем классе, у молодой, вдумчивой, спокойной, тщательной в работе Александры Евгеньевны Лезовой, учащиеся прекрасно рассказали биографию Пушкина, уделяя особое внимание его отношениям с няней. Когда я передал Александре Евгеньевне положи-

тельный отзыв о ее работе, она сказала: «Нам здесь легко работать: мы всегда имеем помощь от Юлии Михайловны. Она все время нам говорит, чтобы обращали больше внимания на развитие наших учеников».

В IV классе на мой вопрос, какие стихотворения дети учили в течение года, дети мне назвали ряд стихотворений Лермонтова: «Парус», «Спор», «Три пальмы», «Казачья колыбельная песня», «Бородино», «Беглец» и др. Учащиеся с большим увлечением и с полным пониманием читали творения народного поэта.

— «Почему вы уделили столько внимания Лермонтову?» — спросил я класс.

И я услышал совершенно обоснованный ответ.

— В прошлом году был 125-летний юбилей со дня рождения поэта. Нам Юлия Михайловна очень интересно рассказала о его жизни. Стихи его всем ребятам очень понравились.

— А в нынешнем году, — заметила робко ученица Зоя Лапенкова, — был юбилей первого русского ученого Михаила Васильевича Ломоносова, Юлия Михайловна нам рассказывала его биографию. Она сама была на родине Ломоносова в деревне Денисовке и в Холмогорах.

Я попросил детей напомнить мне биографию Ломоносова. Желание выполнить мою просьбу выразил весь класс. Особенно хотелось пополнить мою квалификацию Володе Калинин. Я вызвал его.

Мальчик говорил с большим увлечением, буквально переживая вместе с будущим ученым из крестьян его стремление к учению. Язык рассказчика образный.

— Зима 1730 г. была жестокая: птицы на лету падали мертвые. В одну лунную ночь тянулся обоз с рыбой верстах в 70 от Холмогор к Москве. Подле одного воза шел мальчик, припрыгивая и постукивая руками, под мышкой у него мешочек с книгами.

Так описывал Володя Калинин путь Ломоносова в Москву.

Живая жизнь бьет в Казанской школе: здесь даются прекрасные знания и отзываются на все события политической и общественной жизни».

Так нужно и так можно поставить работу во всех школах. Задача полной ликвидации второгодничества — вполне осуществимая задача. За выполнение ее надо энергично бороться. К сожалению, еще не мало учителей относятся пассивно к работе и благодаря плохой организованности и недобросовестной подготовке дают низкую успеваемость. Эти учителя не выяснили еще себе, что успехи в их работе зависят, прежде всего, от их собственных усилий.

Некоторые учителя еще склонны не замечать своих собственных недостатков и свои неудачи в обучении и воспитании детей объяснять дефектами, присущими детям или привитыми им средой. Некоторые педагоги еще с большой легкостью склонны приклеивать отдельным учащимся ярлыки «безнадежных», «неисправимых», «дефективных». А эти же учащиеся у других педагогов в условиях обычной школы оказываются и успевающими, и активистами в общественной работе, хорошими членами коллектива.

Бывает, что учителя с нотой раздражения говорят об отдельных учащихся, считая их обреченными на неисправимость, говорят об этом в присутствии учащихся или даже заявляют об этом самим детям, внушая тем самым им неверие в их силы, рисуя перед ними мрачные перспективы. Это все еще остатки педологических извращений, с которыми необходимо бороться.

Иногда наблюдаются впрочем в школах и явления такого порядка, которые следует отнести к перегибам в борьбе с педологическими извращениями. Учителям заявляется: не может быть плохих учеников; если у вас есть плохие ученики, значит вы — плохой учитель. Эта точка зрения исходит из того, что роль ученика в педагогическом процессе пассивна, что он только объект педагогического воздействия, между тем как мы у ученика воспитываем сознательное, активное и ответственное отношение к учебной работе. Если ученик не выполняет своих обязанностей, он виновен, и он должен за свою вину отвечать. Высокая требовательность к учащимся — необходимое условие работы школы.

Иногда корни неуспеваемости ученика или его плохого поведения лежат в семье, в качествах родителей, безответственно относящихся к воспитанию своих детей.

Но никто не может отрицать, что и в тех случаях, когда корень зла лежит не в учителе, с него ответственность не снимается. Ведь школа является ведущей по отношению к семье. Кто же должен консультировать по педагогическим вопросам родителей, как не педагоги? А кто же должен привлекать к ответственности родителей, преступно относящихся к своим родительским обязанностям, как не школа? А в тех случаях, когда ученик сам виновен в плохих знаниях, в плохом поведении, кто же ему должен разъяснить это и кто должен направить его? Конечно, в первую очередь педагог. Часто он это сможет сделать при помощи коллектива учащихся, при помощи родителей.

Если же трудно решать сложные задачи воспитания одному, так у нас работает кол-

лективная педагогическая мысль — в школьном педагогическом совете, в методических объединениях, в педагогических семинарах и т. д. Любой учитель у нас может получить всегда консультацию по всякому педагогическому вопросу от компетентных педагогических учреждений.

Итак, каждому учителю необходимо, в сознании своих больших прав, как прав педагога, роль которого так высоко ставит партия и правительство, повысить свою ответственность и повысить свою активность в заботах о наилучшем разрешении воспитательных задач.

Учителю призвана помочь в этом деле наша растущая и крепнущая советская педагогическая наука.

Постановление ЦК ВКП(б) о педологических извращениях заставило работников педагогической науки многое пересмотреть в содержании и методах исследовательской работы. Вызванная постановлением ЦК критика антимарксистских «теорий» и лженаучных «трудов» содействовала выработке правильной линии в разработке педагогических проблем.

Освобожденная от неправильной методологии и вредных методов исследования, заимствованных некритически из буржуазной лженауки, наша советская педагогика вплотную подошла к практике учебно-воспитательной работы. Было ясно осознано всеми ведущее и решающее значение фактора воспитания в развитии ребенка в наших социалистических условиях; педагогическая наука была освобождена от неправильной линии в исследовании, когда (под влиянием педологии) процесс развития ребенка метафизически отрывался от процесса воспитания.

Все это плодотворно сказалось на развитии советской педагогики. Но все же приходится сказать, что и в области педагогических дисциплин и в области психологии движение вперед шло до сих пор медленными темпами. На фронте исследовательской работы теоретиками педагогических наук еще недостаточно проявлено творческой энергии, дерзания на новое. Наша педагогическая теория еще отстает от запросов передового учителя. Те достижения, какие у нас имеются на фронте педагогической науки, еще далеко не могут нас удовлетворить.

Но было бы неправильно сказать, что здесь достижений никаких нет и что педагогическая практика ничего не может получить от педагогической теории. Определенные достижения в разработке педагогической теории у нас имеются, и они были отмечены в решениях состоявшейся в конце апреля с. г. Всесоюзной научно-методической конференции по педагогическим наукам. К числу достижений сле-

дует прежде всего отнести издание пяти учебных пособий по педагогике — трех для вузов: [1) московского коллектива авторов под ред. проф. Каирова, 2) ленинградского коллектива авторов под ред. проф. Груздева и 3) киевского коллектива авторов под ред. проф. Чавларова] и двух для педагогических училищ [1) Есипова и Гончарова, выпущенного в 1941 г. 2-м изданием, и 2) проф. Шимбирева]. Три фундаментальных работы вышли также и по психологии: «Основы общей психологии» проф. С. Л. Рубинштейна (2-е издание 1940 г.), «Психология» под ред. Корнилова, Теплова и Шварца (2-е издание 1941 г.) и «Психология» проф. Костюка (на украинском языке).

Как констатировала конференция по педагогическим наукам, эти пособия еще страдают значительными недостатками, особенно в освещении вопросов конкретной методики воспитательной работы, но они все же уже подготовили базу для создания в ближайшем будущем высококачественных учебников по педагогике и по психологии. Успешному выполнению этой задачи будет способствовать рекомендованное конференцией объявление конкурса на составление этих учебников.

О росте нашей педагогической науки говорит и значительное количество изданий классиков педагогики, сборников и монографий.

Профессором Каириным в его докладе на Всесоюзной конференции по педагогическим наукам были приведены следующие данные:

С 1937 г. было издано по педагогическим дисциплинам следующее количество названий: Учпедгизом Наркомпроса РСФСР — 41, «Молодой гвардией» — 18, Институтом школ — 17, Наркомпросом РСФСР — 15, Ленинградским институтом усовершенствования учителей — 19.

Значительное количество работ издано и на периферии.

Изданы крупные работы и по методикам большинства предметов, преподаваемых в нашей школе.

Много ценных материалов за это время напечатано в наших педагогических журналах. В педагогических институтах, в научно-исследовательских институтах по педагогическим наукам и в институтах усовершенствования учителей нашего Союза за последние годы подготовлены десятки докторских и сотни кандидатских диссертаций по педагогике, истории педагогики и психологии.

Большой вклад в педагогическую науку внесли районные, краевые и республиканские научно-педагогические конференции учителей, на которых лучшие наши учителя в сотрудничестве с научными работниками докладывали

о своем ценном и интересном опыте учебно-воспитательной работы.

Некоторые из этих конференций были посвящены целиком определенным темам. Материал тематических конференций представляет особенно большую ценность благодаря разностороннему освещению проблемы. Так мы уже получили и в ближайшее время получим солидные издания по темам: «Семья и школа», «Методы повышения успеваемости», «Воспитание сознательной дисциплины», «Самостоятельная работа учащихся» и др.

Ряд конференций и совещаний был посвящен изучению наследства классиков педагогики и крупнейших советских педагогов.

Во всей этой работе, принимающей широкий размах, имеется однако еще много недостатков. Отметим главнейшие из них.

В тематике исследовательской работы по педагогическим наукам преобладают историко-педагогические темы. Многие научные работы уклоняются от более трудоемких и актуальных педагогических тем, выдвигаемых непосредственно запросами самой школьной практики, поэтому целый ряд таких вопросов остается до сих пор неосвещенным в нашей педагогической литературе. К ним относятся, например, вопросы учебного плана и программ, вопросы о работе ученического коллектива, пионерских организаций, вопросы руководства школой и др.

До сих пор нет значительных работ по педагогической психологии. Педагогика и психология еще не находятся в таком тесном сотрудничестве, как это было бы необходимо.

Наша педагогика должна быть марксистской наукой о детях, а изучение ребенка у нас поставлено плохо. И, изучая опыт школ, мы мало изучаем самих детей; мы почти всецело фиксируем свое внимание на том, что делает учитель.

Различные стороны жизни школы изучаются в статике, а не в динамике, недифференцировано по отношению к разным возрастным периодам развития детей.

Многие работы ведутся оторванно от практики и благодаря своей абстрактности и неактуальности остаются лишь в кабинетах и архивах. Изучение же опыта школ зачастую производится еще неточными методами, поспешно, поверхностно; мало собирается фактического материала, да и самые методы педагогического исследования не разрабатываются.

Изучение опыта школы ограничивается часто еще лишь описанием и поверхностным анализом, поэтому работы, знакомящие нас с этим опытом, не стоят еще на должной теоретической высоте.

Работы по частным методикам в большинстве случаев оторваны от психолого-педагогических основ и представляют собою лишь чисто практические указания и советы рецептурного характера, теоретически малообоснованные. Приятное исключение здесь представляет лишь недавно вышедшая книга И. В. Гиттис «Начальное обучение истории» (см. рецензию на нее в 4-м номере нашего журнала за 1941 г.).

Чтобы упорядочить научно-исследовательскую работу в области педагогики, необходимо внести в нее планоность, организованность, устранить параллелизм и излишнее дробление. Нужна организация этой работы во всесоюзном масштабе. Нужна коллективная творческая работа, в которой должно быть сотрудничество работников научных учреждений и работников школ.

Нам предстоит еще большая работа, направленная на разрешение следующих очередных задач:

1. Повышение уровня теоретической и практической подготовки учителей; некоторая перестройка с этой целью в работе педагогических учебных заведений; улучшение методической работы с учительством; организация помощи педагогам в их самообразовательной работе.

2. Проведение мероприятий по распространению достижений, имеющихся в опыте лучших

школ и передовых педагогов, в практику всей массы учительства.

3. Тесное сближение теоретической работы в области педагогических наук с практикой воспитания и обучения; дружное сотрудничество теоретиков с учительством. Еще большее приближение тематики исследовательской работы к нуждам и запросам школы. Повышение теоретического уровня педагогических исследований. Установление более тесного контакта между смежными педагогическими дисциплинами.

Апрельская всесоюзная конференция по педагогическим наукам наметила пути упорядочения научно-исследовательской работы. Центром, объединяющим и направляющим эту работу, решено сделать педагогическую секцию Учебно-методического совета Наркомпроса РСФСР.

Опираясь на учение Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина, овладевая великим искусством применения в исследовании марксистско-ленинской методологии, осуществляя теснейшую органическую связь с опытом школы, — теоретики педагогики в тесном сотрудничестве с передовым учительством поднимут советскую педагогику до уровня, достойного нашей социалистической родины.



ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

Речь Народного комиссара просвещения РСФСР тов. В. П. ПОТЕМКИНА на Всесоюзной конференции по педагогическим наукам

Я не ставлю своей задачей подводить итоги той значительной работы, которая выполнена была в течение недели на пленарных и секционных собраниях всесоюзной конференции по педагогическим наукам. Материал, явившийся результатом этой работы, требует систематизации и внимательного изучения. Для этого необходимо известное время. В своем выступлении на заключительном пленуме конференции я хотел бы вкратце наметить те основные задачи Народного комиссариата просвещения, при разрешении которых он вправе рассчитывать на активное сотрудничество педагогической науки.

Народный комиссариат просвещения является по преимуществу наркоматом школ и наркоматом кадров. В области школьного строительства перед Народным комиссариатом просвещения поставлена партией и правительством ответственной задачей. К концу третьей сталинской пятилетки в республике должно быть осуществлено всеобщее среднее обучение: семилетнее — в сельских местностях и национальных республиках, десятилетнее — в городах и рабочих поселках. Как известно, начальное обучение в стране уже осуществлено. Ныне мы фактически подошли к завершению семилетнего обучения. В предстоящем 1941/42 учебном году 97,8% учащихся, оканчивающих 4-е классы, будут приняты в 5-е классы средней школы. По сельским местностям этот процент составит 97.

Для столь же успешного развития всеобщего десятилетнего обучения в республике необходимо обеспечить известные предпосылки. К ним относятся: рациональное построение и планомерное расширение государственной школьной сети; обеспечение школ необходимым учебным оборудованием; снабжение школ учебниками, наглядными пособиями, канцелярскими письменными принадлежностями.

Все эти материальные предпосылки сами по себе еще недостаточны. Необходимо, чтобы наряду с ними школа была обеспечена педагогическими кадрами соответствующей подготовки и квалификации.

Наконец, для осуществления всеобщего обучения нужно, чтобы качество учебно-воспитательной работы было поднято на такой уровень, при котором исчезнут такие отрицательные явления внешней школьной практики, как нехватка

школой детей, так называемый отсев и второгодничество.

Нужно ли доказывать, что для успешного разрешения всех перечисленных задач Народный комиссариат просвещения и все его органы нуждаются в самом активном и конкретном содействии педагогической науки?

В истекшем году Народным комиссариатом просвещения и его органами на местах выполнена весьма значительная работа по проверке и упорядочению школьной сети республики. В итоге этого мероприятия были сокращены около 15 тыс. излишних классов-комплектов, высвобождены для более рационального использования свыше 22 тысяч учителей, достигнута экономия государственных средств по одной статье заработной платы в размере свыше 90 млн. рублей.

Этого мало: кроме точного знания своего громадного школьного хозяйства, Наркомпрос и его органы на местах имеют в настоящее время государственный перспективный план развития школьной сети на ближайшие годы по каждому из районов республики.

Трудно переоценить важность этой работы. Как по срокам своего выполнения, так и по своему масштабу она оставляет за собой все начинания некоторых капиталистических стран в области государственной рационализации школьной сети.

Необходимо иметь в виду, что проведенное Наркомпросом мероприятие еще не завершено. Работа в этом направлении будет продолжаться и в ближайшие годы. Я ставлю вопрос: может ли педагогическая наука, занимающаяся проблемами организации народного образования, остаться в стороне от этого дела? Не вправе ли мы ожидать от нее самой активной помощи в деле научной разработки этой важнейшей государственной проблемы?

В республике идет строительство сотен и тысяч новых школ. Наркомпрос и его архитектурно-проектная мастерская работают над установлением типа школьного здания, удовлетворяющего всем требованиям педагогики и гигиены. В стране победившего социализма строящиеся школы должны быть на уровне наших санаториев, нашего метро, советских театров, клубов, стадионов, дворцов культуры.

Мы обращаемся к представителям педагогической науки и школьной гигиены с призывом помочь нам разрешить эту творческую задачу, принять активное участие в разработке проекта такого школьного здания, которое было бы достойно страны Ленина — Сталина. Для каждого из нас это должно быть делом советского патриотизма.

В мае 1940 года Народный комиссариат просвещения представил в правительство списки типового оборудования школ учебными пособиями. Этот материал был подготовлен при содействии Государственного института школ и представителей передового учительства. Осуществление предложенного Наркомпросом плана еще впереди. При его реализации откроется самое широкое поле для творческой мысли конструкторов, изобретателей и в особенности педагогов — практиков и теоретиков. В этой области те дисциплины, которые представлены на всеобщей конференции, должны сказать свое авторитетное слово.

В истекшем году Народный комиссариат просвещения усиленно работал над обеспечением школы надлежащими учебниками. Впервые за 23-м году своего существования школа получила учебники по истории, стоящие на уровне современной науки. Значение такого приобретения трудно преувеличить. Оно, несомненно, будет содействовать повышению общеобразовательного и политического уровня нашей страны. Улучшены и учебники по литературе.

Перед нами встает общий вопрос: каков должен быть нормальный тип советского школьного учебника? Этой проблеме будет посвящена одна из сессий Учебно-методического совета. Может ли педагогическая наука остаться в стороне от ее разрешения? Среди делегатов конференции имеется немало лиц, которые известны всем как авторитетнейшие методисты школьных дисциплин, обладающие притом и богатым опытом практической работы в школе. К ним в первую очередь и обращается наш призыв. Мы уверены, что они помогут Наркомпросу создать образец хорошего школьного учебника.

В настоящее время Народный комиссариат просвещения, Государственный институт школ и секция Учебно-методического совета заняты пересмотром учебных планов и программ средней школы. Пользуясь случаем еще раз огориться, что дело отнюдь не идет о генеральной ревизии учебного материала советской школы. Он уже в основном определен и стабилизировался. Речь может идти только о его улучшении. Необходимо разгрузить программы школьных дисциплин от излишнего

балласта. Нужно внести в них взаимную согласованность. Устраняя из учебного материала последние остатки формализма, вербализма, вульгарного социологизма, надлежит обогатить его теми элементами, которые содействуют привитию учащимся известных практических навыков. Такая задача ответственна и сложна. При разрешении ее необходимы особая вдумчивость и осторожность.

Быть может, никогда вокруг Народного комиссариата просвещения не кипела такая горячая, порою страстная теоретическая работа. Активнейшее участие в ней принимают лучшие представители нашей педагогической практики и теории. В частности и педагогическая секция конференции уделила серьезное внимание проекту учебного плана, разработанному Государственным институтом школ и Учебно-методическим советом.

В центре внимания Наркомпроса в плане повышения качества учебно-воспитательной работы школы стоит проблема поднятия культуры русского языка и надлежащей постановки языков иностранных. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 16 сентября 1940 года об иностранных языках, приказ Народного комиссариата просвещения от 28 декабря 1940 г. и от 11 января 1941 г. о повышении грамотности в средней и высшей школе известны, вероятно, всем присутствующим на конференции.

Успеху намеченных и проводимых Народным комиссариатом мероприятий должно содействовать применение научно проверенных методов преподавания русского и иностранного языков. Здесь — обширнейшее поприще для педагогики и психологии.

На этих днях мне удалось познакомиться с одним томом «Ученых записок» Ленинградского педагогического института имени Герцена. Этот, 35-й, том «Записок» целиком посвящен актуальнейшей проблеме — развитию речи у ребенка. Группа компетентных ученых во главе с проф. Вейнбергом посвящает этой проблеме ряд чрезвычайно интересных статей. Я отдаю должное добросовестности и научной глубине, с которыми разработаны в этом указанном мною томе вопросы, связанные с развитием речи у детей. Но я позволю себе со всей откровенностью сказать, что, по моему мнению, значение этой работы несколько умаляется ее оторванностью от непосредственной нашей школьной практики.

Хотелось бы, чтобы наши ученые поскорее спустились со своих горных высот к нашей грешной земле и несколько более вымателем и чутко прислушались к ее зову. Я думаю, что такая возможность имеется. Ведь и нынешняя конференция на своем пленуме имела

случай оценить по достоинству замечательное выступление ленинградского профессора Петровой, которая в своем лице сочетает научную филологическую эрудицию с богатым опытом практической работы в школе. Это, конечно, не единичное явление. Мы хотим, чтобы оно распространилось возможно шире. Это явится самым верным залогом того, что намеченная мною проблема организации преподавания родного и иностранных языков будет разрешена так успешно, как мы этого желаем. В этом мы заинтересованы с точки зрения не только образовательной, но и политической.

Я перечислил лишь главнейшие из очередных задач, разрешаемых Народным комиссариатом просвещения в плане его нынешней работы. Все они упираются в проблему подготовки кадров квалифицированных учителей, без которых наши наилучшие намерения и решения не могут получить практическое осуществление.

Конференции уже известно, что Народный комиссариат просвещения совместно с Всесоюзным комитетом по делам высшей школы приступил к работе над улучшением учебных планов и программ высших педагогических учебных заведений. Уточняется профиль будущих специалистов педагогического дела. В учебных планах педвузов и университетов подобающее место отводится дисциплинам, необходимым для работы в школе. Значительно расширяются рамки предварительной педагогической практики.

Считаю необходимым отметить еще один существенный момент в подготовке будущих преподавателей. Необходимо вооружить их знанием и опытом работы с детским коллективом и организациями учащейся молодежи. В этой последней области многое предстоит сделать заново.

Не только Народный комиссариат просвещения, но и ленинско-сталинский комсомол вправе ожидать от ученых — педагогов и психологов активной помощи в надлежащей постановке и разрешении данной проблемы.

О роли детского коллектива и сознательной дисциплине учащихся достаточно говорилось на учительских конференциях, в дискуссиях, организованных «Учительской газетой», на сессии Учебно-методического совета. Конференция не может не признать, что во всех этих вопросах слово — за авторитетнейшими педагогами и психологами. Нет сомнения, что это слово и будет произнесено.

Вы видите, какие ожидания и надежды обращены к нашей педагогической и психологической науке. Поэтому вы легко поймете, почему с таким удовлетворением Народный комиссариат просвещения наблюдал на одной

из сессий Учебно-методического совета живую инициативу ряда представителей теоретической науки — заслуженного деятеля науки Чехова, профессоров Корнилова, Львова, Ривеса, Медынского, Иорданского и других, проявленную при обсуждении таких жгучих проблем, как сознательная дисциплина в школе и работа с детским коллективом. Это дало повод народному комиссару просвещения обратиться к представителям педагогики и психологии с призывом всем своим фронтом включиться в творческую работу, которая в настоящее время ведется в комиссариате и связанных с ним учреждениях и организациях.

Обращение это встретило самый сочувственный отклик. Явление это совершенно понятно. Не может наша советская наука не сознавать своего истинного призвания и своих жизненных интересов. О призвании советской науки напомнил здесь председатель Всесоюзного комитета по делам высшей школы тов. Кафтанов, цитируя слова товарища Сталина о науке, служащей народу. Об интересах науки также говорили на данной конференции, когда указывали на необходимость для теоретического знания обогащать и проверять себя на практическом опыте советской школы. В сочетании теории с практикой — самый верный залог богатого расцвета для той и другой.

Советская школа значительно моложе педагогики и психологии. Не подлежит никакому сомнению, — и это я говорю без малейшего желания кого-либо задеть, — что нашей педагогике и психологии требуется несколько омолодиться. (Смех. Аплодисменты.) Им следует приобщиться к горячей, кипучей, страстной жизни, которую сейчас живут советская школа и наше передовое учительство. Конечно, и учительство в своих исканиях нуждается в научном компасе. Дайте же этот компас. При его помощи наше советское учительство совершит подлинные чудеса. (Аплодисменты.)

Непростительно и опасно для науки отдаляться от питающего ее источника жизни. Образ Антея, почерпающего силы от соприкосновения с матерью-землей, должен служить для нас напоминанием и предостережением.

В своей работе Народный комиссариат просвещения опирается на такие научные учреждения, как Государственный институт школ и Учебно-методический совет. И тот и другой могут засвидетельствовать, что в настоящее время их научная и организационная работа нашла естественное русло и развивается в определенном плане и при ясной перспективе. Это объясняется тем, что как институт, так и Учебно-методический совет включены в осуществление общего плана Народного ко-

миссариата просвещения. Вместе с ним они ставят и разрешают очередные задачи этого плана. Остается пожелать, чтобы и другие научные коллективы педагогов и психологов возможно скорее примкнули к этому творческому сотрудничеству.

Разумеется, Народный комиссариат просвещения не может претендовать на то, чтобы его республиканский план выполнялся научными силами всего Советского Союза. Мы скромно ограничиваем себя рамками нашей федерации. Однако могут ли союзные республики не обмениваться своим творческим опытом? Можем ли мы и впредь не прибегать к таким плодотворным формам этого обмена, какою является нынешняя всесоюзная конференция по педагогическим наукам?

Не только Комиссариат просвещения республики, не только учительство и школы нашей федерации рассчитывают на активное сотрудничество людей педагогической и психологической науки. Те же запросы и притом в настойчивой форме предъявляет к нашей науке и советская семья.

Что может быть красноречивее лежащего передо мною документа, который содержит следующее обращение к Наркомпросу: «Я читал статейку в газете «Известия» от 9 апреля про книгу для родителей. Я сам малограмотный. Детей имею 8 душ. Хотел бы, чтобы кто-нибудь мне помог их воспитать. Самый старший сын — от 1920 г. Прошу Вас: вышлите мне наложенным платежом книгу для ро-

дителей, чтобы такая могла мне помочь воспитать детей в коммунистическом духе, чтобы дети не были такими слепыми, как я. В просьбе моей прошу не отказать».

Нужно ли что-либо добавлять к этим простым словам? Кто из нас, слушая их, вновь не почувствует в своем сердце веления долга перед народом? Кого не взволнует это требование одного из бесчисленных тружеников советской земли — дать его детям коммунистическое воспитание? Так глубоко в массы двухсотмиллионного народа нашей страны проникли идеи великой большевистской партии. То, чего требует от нас колхозник села Лучинец Копайгородского района Винницкой области тов. Заболотный, находится в наших руках. Коммунистическое воспитание, которого он хочет для своих детей, дается сочетанием учения Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина с теоретическим богатством педагогической науки и опытом нашей передовой советской школы. Вот в чем заключены основы коммунистического воспитания. Это оружие у нас в руках. Надо поставить его на действительную службу многомиллионному советскому народу. И если мы это делаем, — а мы это делаем уже сейчас и будем делать впредь упорно, последовательно, горячо, по-боевому, — легко и радостно будет нам разрешать высокие и благородные задачи народного просвещения в стране великого Сталина. (Продолжительные аплодисменты, все встают.)



ИЗУЧАТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО Н. К. КРУПСКОЙ

В. Чистяков

ПЯТЬ ЛЕТ прошло со дня знаменательной для советской педагогики даты — опубликования постановления ЦК ВКП(б) о педагогических извращениях в системе наркомпросов.

Это постановление подняло советскую педагогику на уровень важнейшей для социалистического государства науки и открыло широчайшие возможности для ее развития и расцвета.

Советскую педагогику нельзя мыслить без Н. К. Крупской, нельзя восстанавливать педагогику без изучения ее педагогического наследства.

За истекшее пятилетие в нашей стране проделана значительная работа по восстановлению педагогики в ее правах, но предстоит еще большая, упорная, настойчивая и разносторонняя деятельность в этом направлении.

Одной из первейших задач является овладение педагогическим наследством Н. К. Крупской.

Педагогические взгляды Надежды Константиновны непосредственно связаны с учением Маркса, Энгельса, Ленина и Сталина о коммунистическом воспитании и образовании.

После Великой Октябрьской социалистической революции перед советской школой была поставлена задача — готовить поколение, способное окончательно установить коммунизм. Выполнению этой исторической задачи и была подчинена деятельность Надежды Константиновны по коммунистическому воспитанию детей.

Педагогическое наследство ее разнообразно и разносторонне. Все области народного образования, коммунистического воспитания нашли свое отображение и освещение в работах Надежды Константиновны. Среди них основное место принадлежит советской школе и коммунистическому воспитанию детей.

Педагогическое наследство Н. К. еще не изучено. Далеко не освоено даже то, что уже издано, что напечатано в ее книжках, брошюрах и многочисленных статьях. В силу этого и в настоящей статье речь может идти не о педагогическом наследстве Н. К. в целом, а лишь об отдельных вопросах этого наследства.

Одной из основных забот Н. К. Крупской в области народного образования была забота о введении и осуществлении в СССР всеобщего обязательного обучения детей. Она рассматривала его как важнейшую задачу органов народного образования, как важнейший фактор коммунистического воспитания детей. Вместе с тем Н. К. указывала, что эта задача может быть с успехом выполнена только тогда, если за ее осуществление возьмутся сами рабочие, крестьяне, сами трудящиеся; необходимо организовать общественность на совместную со школой работу по осуществлению всеобщего начального обязательного обучения.

Привлечение общественности к работе по просвещению, по коммунистическому воспитанию детей Н. К. рассматривала как один

из важнейших принципов в работе органов народного образования и школ.

Об этом принципе нельзя забывать и теперь, когда перед народным образованием стоят еще более сложные и еще более важные задачи: осуществить всеобщее среднее обучение — десятилетнее в городах, семилетнее в сельских местностях и в национальных республиках.

Н. К. Крупская заботилась не только о количественном охвате детей начальной и средней школой. Она заботилась и о качестве обучения в школе. Чему учить, как учить — вот основные вопросы, от разрешения которых зависит качество работы школы.

Еще до Великой Октябрьской социалистической революции, а в особенности после нее, Н. К., вооруженная марксистско-ленинским учением о коммунистическом воспитании, понимала, что советская школа должна быть принципиально отличной от любой буржуазной школы. Она всю свою кипучую деятельность направляет на то, чтобы школа стала орудием пролетарской диктатуры, орудием советского государства. К этому же она призывает и все учительство СССР.

В своих теоретических трудах Надежда Константиновна неоднократно развивает мысль В. И. Ленина о том, что все дело обучения современной молодежи должно быть делом воспитания у ней коммунистической морали.

Работая над вопросами содержания обучения в школе, Н. К. Крупская стремилась к тому, чтобы знания, которые даются учащимся в школе, не были схоластическими, оторванными от действительности, от жизни. Она не раз высказывала мысль о том, что знания, сообщаемые детям в советской школе, должны послужить им средством переустройства общества на коммунистических началах.

По мысли Надежды Константиновны преподавание в советской школе должно способствовать вооружению учащихся умениями применять полученные знания в практической деятельности, усвоению определенной системы и суммы знаний учащимися в школе, должно обеспечить выработку у них основ коммунистического мировоззрения.

Многие полагают, что формирование у учащихся коммунистического мировоззрения есть задача старших классов средней школы.

Н. К. Крупская также подчеркивает особую роль в этом старших классов средней школы, где серьезно изучаются основы дарвинизма, физика, химия, история и другие предметы. Однако — подчеркивает Н. К. — не только старшие классы средней школы имеют возможность вырабатывать в детях коммунистическое, диалектико-материалистическое мировоззрение. Коммунистическое мировоззрение у учащихся формируется школой в целом. И если старшие классы имеют дело с выработкой основ мировоззрения, то начальная школа — с привитием учащимся начатков этого мировоззрения. Таким об-

разом, уже в начальной школе следует обращать большое внимание на эту сторону обучения. «Иметь мировоззрение — это значит обладать сознательным отношением к жизни, к окружающей природе, и чем сознательнее, чем яснее будет понимание того, как человек относится к природе и к общественной жизни, тем больше власти будет у человека и над природой, и над событиями». Обеспечить начатки сознательного отношения к жизни, к окружающей природе — такова задача начальной школы.

По мнению Надежды Константиновны, обучение — основное русло выработки у учащихся коммунистического мировоззрения. «Знание, — говорит она, — большая сила, школа должна научить учащихся понимать жизнь». «Школа должна идейно влиять на ребят, закладывать у них основы коммунистического мировоззрения, сделать для них близким и понятным дело коммунизма, школа должна вооружить ребят знанием. Но иметь мировоззрение — это значит не только уметь объяснить явления, но и знать, как действовать в жизни».

Вот эти черты, отмеченные Н. К., и должна прививать и развивать школа у своих учащихся. Это будет означать, что школа стоит на правильном пути, что сообщаемые ею знания не схоластические, оторванные от жизни сведения, а подлинные знания, необходимые в жизни, в строительстве бесклассового коммунистического общества.

Большое внимание уделяла Надежда Константиновна образовательно-воспитательному значению учебных предметов. Говоря о математике, Н. К. указывала, что «математика принадлежит к числу наук, имеющих громадное значение для выработки умения логически мыслить, делать обобщения. Это — наука, в которой систематика играет особо большое значение». Уже в этой, сравнительно скупой формулировке Надежда Константиновна вскрыла основное образовательно-воспитательное значение математики как учебного предмета в школе.

Воспитательное значение географии она формулирует так: «Сейчас мы можем и должны в нашей стране Советов превратить географию в мощный рычаг социалистической пропаганды...»

География — это предмет, который может наглядно, конкретно осветить ряд мировоззренческих вопросов, основные экономические и политические вопросы.

Современная техника, имеющийся опыт использования печати, библиотек, музеев, кино, радио, опыт экскурсионного дела могут поднять преподавание географии на очень высокую ступень. Это необходимо осуществить, за это надо взяться, засуча рукава».

О воспитательном значении биологии Н. К. говорит следующим образом: «Преподавание естествознания сейчас имеет особое значение. У нас еще имеются верующие (взрослые. — В. Ч). Это показывает, что слаба была в последнее время пропаганда материалистического мировоззрения, что перед преподавателями... стоит очень большая и серьезная задача — поднять на должную высоту преподавание биологии, сделать это преподавание таким, чтобы оно закладывало основы правильного понимания окружающей природы».

Надо сказать, что буржуазия и ее прислужники — современные попы всех мастей — большие мастера выхолащивать из науки ее суть, ее основу...

Биология в школах буржуазных государств преподносится часто так, что теория или вообще выхолащивается из нее, практика захлестывает теорию, или дается теория, взятая вне связи с практикой, вырванная из ее естественных реальных связей и опосредствований. явления даются вне показа их развития. Можно составить толстейший на вид учебник, где будут очень сложные описания различных животных, будет труднейшая номенклатура, но самого существенного не будет сказано: важнейшие научные обобщения, которые составляют основу науки, будут выхолощены».

Высказывания Н. К. Крупской о воспитательном значении учебных предметов не ограничиваются только приведенными примерами. Нет такого учебного предмета в советской школе, воспитательное значение и роль которого не раскрыла бы Н. К.

Имя Надежды Константиновны Крупской неразрывно связано также с разработкой вопроса о политехнизации школы. Основываясь на учении Маркса, Энгельса и Ленина о политехническом образовании, она считала политехническое образование неотъемлемой составной частью образования, получаемого учащимися в советской школе.

«Политехнизм не есть какой-то особый предмет преподавания, он должен пропитывать собою все дисциплины, отразиться на подбore материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении, нужна взаимная увязка этих дисциплин и увязка их с практической деятельностью и особенно увязка их с обучением труду» (К р у п с к а я, т IV, стр. 53—54).

Близко сопрягается с проблемой политехнического образования также и важнейшая для сегодняшнего дня проблема вооружения учащихся практическими навыками. И в этом вопросе Надежда Константиновна сказала свое авторитетное слово. Она решительно возражала против воспитания из советских школьников белоручек, барчат. Она высказывалась за воспитание из советских школьников честных, сознательных тружеников, уважающих труд людей, умеющих по-большевистски работать, умеющих работать не только головой, но и руками. Надежда Константиновна считала, что чем более практических навыков обеспечивает школа своим учащимся, тем лучше эта школа, тем более приспособленных, более ценных для жизни людей подготавливает она.

Само собою очевидно, что выработка у учащихся практических навыков не должна подменять овладение ими системой твердых, прочных и глубоких знаний общеобразовательных предметов. Только сочетая овладение основами наук с приобретением практических умений и навыков, школа будет идти по правильному пути.

Нельзя обойти молчанием и высказывания Надежды Константиновны о постановке воспитательной работы школы. Центральное место занимает здесь проблема детского коллектива.

Надежда Константиновна рассматривала детский коллектив в школе как условие, без ко-

того нет хорошо организованной школы. Она придавала огромное значение организованности детей. Она высоко ценила развитие творческой инициативы у детей, детской самостоятельности. В лице Надежды Константиновны мы находим горячего сторонника детских ученических организаций, в особенности детских коммунистических организаций в школе. Исключительно велика ее роль в развитии у нас пионерского движения.

Надежда Константиновна показывает нам образцы умения беседовать с детьми, умения разговаривать с ними.

Исключительное значение имеют в этом отношении «Письма к пионерам», вышедшие уже несколькими изданиями.

«Письма к пионерам» — это классический педагогический документ, с которым необходимо хорошо познакомиться каждому советскому учителю и в особенности учителю начальной школы. Разумеется, что с «письмами» должны быть знакомы и все пионеры, все школьники.

В чем состоит ценность «Писем к пионерам» для учителя? Их ценность заключается прежде всего в том, что учитель получает в них методику воспитательной работы с детьми.

Надежда Константиновна выдвигает перед детьми крупные, серьезные вопросы. Об этом говорит тематика «Писем к пионерам»: «О возникновении пионерской организации»; «Мое» и «наше»; «Надо беречь свое и чужое время»; «Пионер — друг и товарищ всем ребятам»; «О дружбе ребят всех национальностей»; «Как бороться с пропусками и опозданиями» и ряд других.

Надежда Константиновна беседует с детьми просто, доступно, понятно. Естественно, что ее письма находили живейший отклик среди детей. Ребята отвечали Надежде Константиновне не только потоком ответных писем, но и практическими делами по устройению своей школьной, пионерской жизни. «Письма к пионерам» основаны на воспитании у детей социалистической убежденности. В то же время они построены на знакомом, доступном детям материале. Сочетание всех этих сторон делает «Письма к пионерам» замечательным педа-

гогическим документом, настольной книжкой для пионера, школьника, для учителя.

Большое внимание уделяла Надежда Константиновна советскому учителю, его коммунистическому воспитанию.

Она учит, что советский учитель — учитель нового типа.

Наш учитель — носитель и пропагандист идей коммунизма. Он призван осуществлять коммунистическое воспитание детей, подготавливать поколение, способное окончательно установить коммунизм.

Советский учитель, как учитель нового типа, является не только учителем в школе, но работником просвещения в широком смысле этого слова. Внеклассная и внешкольная работа с детьми, ликвидация неграмотности и малограмотности среди взрослых, политпросветработа среди населения — все это кровное дело советского учителя.

Учитель организует свою работу в тесной связи с населением, с рабочими и крестьянами. Как представитель фронта коммунистического воспитания, он активный участник социалистического строительства.

Н. К. Крупская требует от советского учителя знания в совершенстве своего предмета, овладения диалектическим материализмом и умением применять его в процессе обучения. Она настойчиво требует от учителя знания педагогики, методики обучения. По мнению Надежды Константиновны, учитель должен хорошо знать психо-физические особенности детей разного возраста, законы их развития, уметь использовать эти законы в процессе своей педагогической деятельности.

Надежда Константиновна неустанно учит о высокой ответственности, почетной и благородной роли советского учителя.

Советский учитель служит трудящимся, служит делу освобождения от эксплуатации человека человеком. Советский учитель — слуга народа. «Таким слугой быть не зазорно, быть таким слугой — великая честь», — говорит Надежда Константиновна. В служении народу, борющемуся за дело коммунизма, видит Надежда Константиновна историческое призвание советского учителя.

Н. К. КРУПСКАЯ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ

Н. П. Стороженко

НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА КРУПСКАЯ настойчиво подчеркивает огромное воспитательное значение самостоятельного труда учащихся. Она указывает, что подлинного борца, подлинного строителя коммунизма из ребенка мы можем вырастить лишь тогда, если будем систематически, изо дня в день, шаг за шагом приучать его к самостоятельной всесторонней умственной и физической деятельности. Она резко осудила попытки воспитать белоручек, людей не приспособленных, слабозвоных, не умеющих преодолевать трудности. «Разве белоручка может быть папанинцем? Некоторые ребята недавно думала, что при социализме никто ничего не будет делать. Нет, при социализме все рабо-

тают, только труд этот иной, много легче, производительнее, интереснее. Это труд не на помещика и капиталистов, — это труд на общую пользу. Только он требует знаний, умения эти знания применять в жизни, пользоваться самыми разнообразными инструментами, управлять машинами. Надо иметь и знания и прочные навыки труда»¹.

Н. К. Крупская особенно настоятельно подчеркивала необходимость вырабатывать умение учиться, приобретать знания. Она говорила: «Человеку надо взять из этого необъятного моря знаний те знания, которые нужны для

¹ Н. К. Крупская — «Письма пионерам», 1938, стр. 38.

жизни, которые помогают ему организовать собственную жизнь, собственный труд, организовать свои отношения с другими людьми»¹.

Она говорила, что «то дело, для которого мы поработаем, в котором примем участие, в которое вложим кусочек своего «я», делается гораздо более близким, понятным, любимым»².

Воспитатели знают, насколько правдиво отражает действительность эта мысль Надежды Константиновны. Кто не видел детской радости после выполненной работы, кто не видел оромнейшего удовлетворения у детей после удачного ответа на уроке, после полученной высокой оценки?

Н. К. Крупская обосновала значение самостоятельной работы для советских школьников будущих строителей социализма. «Самая прекрасная школа,— говорит она,— дает лишь сравнительно небольшой объем знаний. А между тем современная жизнь требует уйму общих и специальных знаний. Прогресс техники, прогресс науки, постоянная смена занятий, смена функций, необходимость продумывать и разрешать ряд новых возникающих проблем требуют умения самостоятельно работать над приобретением знаний. Если мы посмотрим на то, как работали Дарвин, Эдисон, Маркс, Энгельс, Ленин, мы увидим у них громадное умение работать, громадную настойчивость в труде, умение проделывать уйму черновой, мелкой работы, наблюдать обобщения»³.

Н. К. Крупская — сама человек большой культуры, высокообразованнейший педагог, знает, как надо добывать знания, как надо учиться. Она, как никто другой, оценила значение самостоятельной работы учащихся. «Это одна из важнейших проблем, которые должна разрешить наша советская школа»⁴, — говорит Надежда Константиновна. В решении этой задачи определяющую роль она отводит опытным учителям. «Тут должны помочь своим опытом учителя с большим стажем, они могут дать очень много»⁵.

В педагогических трудах Надежды Константиновны мы находим, в связи с разработкой проблемы самостоятельной работы учащихся, крайне много принципиальных указаний, основанных на глубоком обобщении педагогического опыта. Этими указаниями надо руководствоваться всем воспитателям советской школы.

Прежде всего обращает внимание вопрос, поставленный Н. К. Крупской, о взаимосвязи между овладением знаниями и овладением навыками.

Опыт советской школы показывает, насколько это положение верно. Учитель, который стремится лишь передать знания, довести их до учащихся и не заботится о том, чтобы наряду с приобретением знаний привить определенный круг навыков, умений детям, не может добиться прочных знаний, не подготовит учащихся к практической деятельности.

Поэтому Н. К. Крупская говорит: «Овладеть знанием можно лишь, овладевая одновременно целым рядом навыков»⁶.

Далее Н. К. Крупская устанавливает значение навыков и повторяемости при обучении для разных возрастов детей. «Чем ниже возраст, тем больше надо времени на овладение навыком», — говорит она и подчеркивает особое значение повторяемости для маленьких детей, отмечая при этом то обстоятельство, что дети во время упражнений получают большое удовлетворение. «Понаблюдайте,— говорит она,— маленьких ребят, и вы увидите, какое бесчисленное число раз они повторяют одно и то же движение, одно и то же слово, выражение, и как им это не надоедает, ибо, овладевая навыком, они чувствуют свой рост»¹.

Правильно организованная самостоятельная работа учащихся на дому значительно повышает качество учебы в школе. «Самостоятельная работа над приобретением навыков должна сделать содержательнее классную учебу»². Кроме того, воспитатели должны использовать домашние задания и для того, чтобы выравнивать знания учащихся одного и того же класса. Педагоги знают, какое имеет это значение для школы. Надежда Константиновна говорит: «Работа на дому может и должна выравнивать уровень знаний и навыков у ребят и тем повышать эффективность работы школы»³.

Самостоятельная работа учащихся имеет неограниченное и воспитательное значение. Правильно организованная самостоятельная работа учащихся на дому должна служить средством воспитания сознательной дисциплины, должна воспитывать чувство ответственности за порученное дело.

Таково огромное воспитательное и образовательное значение правильно организованной самостоятельной работы учащихся.

Надежда Константиновна еще в 1932 г. предупреждала от легкомысленного отношения к самостоятельной работе детей. «Задание уроков на дом — палка о двух концах, и, если оно методически не продумано, оно может приводить как раз к обратным результатам: научить халтурить, недобросовестно относиться к выполнению своих обязанностей, приобретать отрицательные навыки, мешающие учебе, обманывать»⁴.

Это предупреждение Н. К. Крупской актуально и в наши дни. Разве у нас среди некоторой части учителей нет таких, которые дают задания спустя рукава, подходят необдуманно к даче заданий, не инспектируют детей, не учитывают посильности заданий, плохо проверяют выполнение детьми работы?

Н. К. Крупская в своих трудах дает много указаний, имеющих очень важное значение для правильной организации домашних заданий.

Для того чтобы задание было выполнено, нужны определенные условия. Обеспечены ли дети учебными принадлежностями, учебными пособиями, располагают ли они временем, есть ли у них место для работы? Это не так просто, как кажется на первый взгляд, говорит Н. К. Крупская. Учителя знают, что не всегда дети имеют место для работы дома,

¹ Н. К. Крупская — «О молодежи», 1933, стр. 23.

² Там же, стр. 17.

³ Н. К. Крупская — «Методика задания уроков на дом», «Народный учитель», 1932 г., № 1, стр. 40.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Н. К. Крупская — «Народный учитель», 1932 г.,

¹ Н. К. Крупская — «Народный учитель», 1932 г., стр. 40.

² Там же, стр. 40.

³ Там же, стр. 40.

⁴ Там же, стр. 40.

не всегда для занятий есть нужная обстановка. В настоящее время много говорят о том, чтобы родители больше нагружали детей домашними обязанностями, давали им поручения и т. д. Это правильно. Но у нас часто забывают о другом. В некоторых семьях учащиеся перегружены разного рода работой по домашнему хозяйству. Перегружают так, что это сказывается на их учебной работе. Надежда Константиновна, рассматривая вопросы учебной работы школьников на дому, предлагает принять целый ряд мер.

«Нам надо широко развить систему таких детских комнат и детских учебных изб, где бы можно было пользоваться учебниками, книжками для чтения, где можно было бы спокойно учиться. Необходимо широко развернуть устройство детских учебных комнат при жактах, в клубах, учреждениях, в избах. Тут сильно могут помочь профсоюзы, жилищоварищества, кооперация... и проч.»¹.

Таким образом, одним из требований к организации самостоятельной работы детей является создание необходимых условий для выполнения задачи.

Особую важность приобретает вопрос о силе задания заданий для детей. Учитель, давая задания, должен учитывать возраст детей, их подготовку, должен считаться с тем, что дети уже умеют делать и чему их надо научить. В связи с этим Надежда Константиновна пишет: «Часто даются одни и те же задания детям совершенно различных возрастов, с совершенно различной подготовкой, различным жизненным опытом. Непосильные задания только раздражают, приучают к небросовому отношению к своим обязанностям»². Надежда Константиновна предупреждает педагогов от ошибок. А как еще мало с этим считаются некоторые! Вспоминается характерный в этом смысле диалог учителя с учеником в одной из школ:

— Почему задание не выполнил? — спрашивает учитель школьника.

— Не вышло — говорит мальчик.

— А ты пробовал?

— Нет.

— Почему же говоришь, не вышло?

— Я тот раз пробовал — не вышло, зачем опять пробовать...

Непосильное задание губит интерес к работе у детей, ослабляет у них веру в свои силы и способности, приучает не выполнять заданной работы.

Далее Надежда Константиновна указывает на необходимость тщательного инструктажа детей о том, как выполнять то или иное поручение. Она говорит: «Задавать не просто «отселева доселева», а учить, как наилучшим образом, в наиболее короткий срок выполнить задание, как преодолеть встречающиеся трудности, на что обратить особое внимание»³. Инструктаж исполнителя — одно из незыблемых требований в любом деле, необходимом для каждого взрослого, тем более для детей. Чем меньше по возрасту дети, тем тщательнее, тем внимательнее и даже подробнее должен быть инструктаж.

В самостоятельной работе дети должны приобретать самостоятельность постепенно. Они идут от простых к все более сложным заданиям.

Итак, инструктирование детей о порядке и методах выполнения задания, а также постепенное увеличение самостоятельности в работе детей — одно из требований педагогики к организации самостоятельной работы учащихся.

Огромнейшее значение имеет для детей ясность цели задания. Для чего? Что это дает? Чему научит работа? Какой даст результат? Вот эти вопросы со стороны детей должны быть предвосхищены учителем умелым объяснением цели задания. «Нужно, чтобы ученику была понятна цель задания и эта цель воодушевляла его. Тогда он может с увлечением проделывать очень много неинтересной, но нужной работы. Чем младше возраст, тем интереснее должно быть само задание. Интересная работа облегчает ее выполнение, учит лучше работать, лучше воспитывать сознательное отношение к труду»⁴.

Н. К. Крупская говорит об интересном задании не в смысле забавы, легкости выполнения, а о таком задании, интерес к выполнению которого вызывается ясно осознанной целью выполнения и удовлетворением результатами труда, о задании интересном самим процессом выполнения. «Как правило, самое интересное задание — это то задание, которое максимально развивает самостоятельность ребенка, будит его мысль. Наша задача — не муштра ребят, наша задача — наилучшая организация их сил»².

Итак, необходимо при задавании уроков на дом уяснить цель задания, строить задания так, чтобы они давали возможность детям проявить самостоятельность и творчество.

В каждом классе учащиеся лишь относительно одинакового уровня развития. Следовательно, есть более подготовленные, сильные и менее подготовленные. И с этим надо считаться. Поэтому Н. К. Крупская предлагает индивидуализировать задания. Она говорит: «При заданиях на дом нельзя вводить уравниловку. Надо индивидуализировать задания, учитывать пробелы, имеющиеся у ученика, сумму его знаний и навыков, — более сильным ученикам давать задания, которые не уведили бы их вперед, а лишь углубляли его знания, улучшали бы их качество. Надо иметь также в виду, что выполнение одного и того же задания обычно берет у разных учеников совершенно различное количество времени. Это надо учитывать при распределении уроков»³.

Из этого указания Надежды Константиновны вытекает необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся, необходимость индивидуализации заданий.

Необходимы также проверка и оценка результата самостоятельной работы учащегося.

¹ Н. К. Крупская — «Методика задавания уроков на дом». «Народный учитель» № 1 1932 г., стр. 41.

² Там же, стр. 41.

³ Н. К. Крупская — «Народный учитель» № 1 1932 г., стр. 41.

⁴ Н. К. Крупская — «Методика задавания уроков на дом». «Народный учитель» № 1 1932 г., стр. 41.

² Там же.

³ Там же, стр. 42.

«Задавание уроков на дом тогда только целесообразно, если организован учет выполнения заданий, качества выполнения этих заданий. Отсутствие проверки дезорганизует учащихся, понижает сознание ими ответственности. Отсутствие систематичности проверки, эпизодичность проверки дезорганизует. Необходимо постоянная проверка выполнения... Без контроля и учета выполнения задавание уроков на дом может дать лишь отрицательные результаты»¹. Советские педагоги знают, насколько это принципиальное положение Н. К. Крупской актуально для нас, особенно сейчас, когда во многих школах недостаточно серьезно относятся к проверке и оценке знаний учащихся и тем самым наносят большой ущерб делу воспитания.

Если рассматривать опыт передовых советских учителей, то мы видим, что они в своей работе высоко оценивают указания Н. К. Крупской и практически успешно реализуют их. Жизнь показала, насколько жизненны и мудры педагогические положения об организации самостоятельной работы, выдвинутые Н. К. Крупской.

Как на пример очень тщательного подхода к разрешению вопроса о самостоятельной работе учащихся со стороны Надежды Константиновны следует указать на ее материалы по вопросу работы учащихся с книгой.

Н. К. Крупская говорила, что в основу всякого изучения ложится работа с книгой.

Иллюстрируя это положение, Надежда Константиновна ссылается на то, какое значение имела книга в жизни В. И. Ленина. Она пишет: «Знания помогли Ленину стать подлинным вождем трудящихся, вождем мирового пролетариата. Какую массу книг он прочитал, изучил, видно из того, что в его книжке «Развитие капитализма в России» имеются ссылки на 583 книги. Трудно сосчитать, сколько книг он прочитал. Всю жизнь он пользовался библиотеками, полжизни провел в библиотеках и за чтением библиотечных книг»².

Исходя из такой оценки книги для жизни, для воспитания человека, Надежда Константиновна подробно разрабатывает методику работы над книгой.

Она указывает, что прежде чем начинать работать над книгой, необходимо поставить перед собой определенные задачи, иметь эти задачи все время в виду с тем, чтобы в процессе работы их разрешать. Какие задачи должен поставить перед собой читатель, беря книгу в руки?

«Первая задача при чтении — это уяснить себе и усвоить прочитанный материал.

Вторая задача — продумать прочитанное.

Третья задача — сделать из прочитанного необходимые для памяти выписки.

И, наконец, четвертая задача — это дать

себе отчет, чему новому научила прочитанная книга»¹.

Прежде чем работать над книгой, — говорит Надежда Константиновна, — надо позаботиться, чтобы поскорее и лучше овладеть литературным языком и навыком чтения. При чтении надо научиться отдавать отчет о прочитанном. Окончил читать книжку или главу, надо разобрать, что хотел сказать автор, какие он проведит основные мысли и какие приводит доводы. Хорошо разгадать ход мыслей автора, — говорит Н. К. Крупская. Отчетливое усвоение прочитанного — это первый шаг в деле сознательного чтения.

Не всякая книга, прочитанная один раз, может быть понята. Бывает, что книгу надо прочесть второй, третий, если надо и четвертый раз. Надо работать до тех пор, пока все прочитанное будет усвоено, понято, осмыслено.

Н. К. Крупская рассказывает, как вести записи, составлять план книги. Она говорит, что это не дается сразу и нужны упражнения. Очень важно замечание Надежды Константиновны о том, что лучше всего такое чтение, когда человек ищет в книге ответы на те или иные вопросы и что такое чтение наиболее плодотворно. К этому она выдвигает еще одно неперемное требование, которое часто упускают: «Приобретаемые из книжки познания надо проверять путем личных наблюдений или путем трудовой переработки»².

Надежда Константиновна очень много уделяет внимания рационализации работы с книгой, т. е. такой работе, во время которой можно сэкономить время и энергию. Надо уметь работать с книгой, надо беречь силы, надо беречь время, — говорит она и специально разрабатывает правила рациональной работы над книгой. Чтобы осуществить экономии сил и энергии, говорит она, необходимо:

- а) правильно распределить свое время;
- б) поставить себя в наиболее благоприятные условия для работы;
- в) овладеть необходимыми для работы с книгой навыками;
- г) правильно выбирать материал для занятий;
- д) правильно распределять работу;
- е) разрабатывать с точки зрения экономии сил и времени формы работы;
- ж) иметь в своем распоряжении необходимые пособия и указания»³.

Надежда Константиновна подробно раскрывает, как практически осуществить эти правила во время работы.

Многие передовые советские учителя понимают великую роль самостоятельной работы учащихся для подготовки нового человека, коммуниста, борца. Они уже накопили богатый опыт, который является живым воплощением педагогических идей и теории Н. К. Крупской.

¹ Н. К. Крупская — «Как и чему учиться», стр. 60—61.

² Там же, стр. 65.

³ Там же, стр. 67.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДСТВА

А. С. МАКАРЕНКО

Б. П. Есинов

кандидат педагогических наук

ЗА ПОСЛЕДНИЙ ГОД в нашей педагогической прессе много писалось об Антоне Семеновиче Макаренко. Все наше учительство и многие родители широко знакомы с педагогическими идеями и опытом этого выдающегося талантливого советского педагога.

Всестороннее и внимательное изучение педагогического наследства Макаренко нужно, конечно, не только для того, чтобы знать о нем. Оно нужно для того, чтобы воспользоваться тем ценным, что есть у Макаренко, для улучшения воспитательной работы в наших школах.

Итак, изучение педагогического наследства Макаренко связывается с его использованием. Совершенно ясно, что это использование не должно быть механическим.

У нас бывает так: некоторые только изучают педагогическое наследство Макаренко, говорят о нем, восхищаясь опытом и мыслями Антона Семеновича, и этим ограничиваются; другие направляют свое внимание не на самое существенное у Макаренко, а на второстепенные детали, на некоторые внешние формы и приемы вне их связи с идеей. В первом случае получается лишь простое любование и говорильня, во втором случае — искажения и извращения, как это получилось, например, с применением в школах рапортов и линеек, которые вносили шаблон в жизнь коллектива учащихся, механизировали способы воспитательного воздействия на детей или, что еще хуже, превращались в средство морального издевательства над детьми.

В педагогической работе не могут быть терпимы шаблон и трафарет. Педагогическая работа — глубоко творческая работа.

Именно такую яркую творческую работу мы видим на примере самого А. С. Макаренко. Антон Семенович сам в своих выступлениях предупреждал учителей о том, что не все моменты из опыта работы колоний подходят для школы. Ясно, что учет разницы условий работы колоний и работы школы необходим.

Эту разницу, однако, следует видеть не в том, что Макаренко работал с «ненормальными» детьми, а в школах мы имеем дело с детьми «нормальными». Из колоний Макаренко вышли полноценные советские граждане. Воспитанники колоний находились в свое время в ненормальных условиях, условиях беспризорности, но это отнюдь не значит, что они по природе своей были ненормальными. Макаренко выступал против теорий, которые утверждали обреченность части детей на преступное поведение и на умственную отсталость в силу наследственности или в силу фатального влияния какой-то неизменной среды.

Разницу между школой и колонией надо видеть в том, что колония — это интернат, здесь дети живут все время, а в школах в большинстве случаев нет интерната; на

школьников большое воспитательное влияние оказывает семья; здесь, следовательно, громадное значение имеет налаживание работы с родителями. Макаренко и в этой работе нам очень помогает своей «Книгой для родителей» и «Лекциями о воспитании детей»¹.

Работникам начальных классов школы следует также учесть, что описанный Макаренко опыт его работы в колониях — это опыт воспитания детей среднего и старшего возраста. Таким образом, работники начальных классов могут использовать в опыте Макаренко не столько отдельные приемы, сколько те выходы, какие являются общими для воспитательной работы с детьми; они могут также многому поучиться у Макаренко в его подходе к детям, в стиле его работы.

Для правильного творческого использования педагогического наследства Макаренко важно прежде всего уяснить, что является в опыте Макаренко и в его идеях самым существенным и наиболее ценным. Постараемся здесь в кратком изложении охарактеризовать это существенное.

Первая и самая важная идея педагогической системы Макаренко — это социалистический гуманизм, сущность которого заключается в следующем: уважение к личности ребенка, любовь к детям, ответственность за детей, знание каждого воспитанника, проектирование хорошего в ребенке, доверие к нему.

В своей статье «Разговор с читателем»² Макаренко пишет: «Жизнь есть не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость. Сделать эту радость не противоречащей долгу, стремлению к лучшему, это значит решить вопрос об этике большевистского поведения». Итак, руководствоваться сознанием и чувством долга по отношению к своей социалистической родине, создать себе радость, стремясь к радости коллектива — вот в чем будет счастье. К этому счастью и нужно вести детей.

Проявление социалистического гуманизма мы видим у Макаренко в его отношении ко всякому воспитаннику. Нужно сказать, что он очень хорошо знал каждого воспитанника. Горький, который лично наблюдал Макаренко на самой работе в колонии, говорит о Макаренко так: «Все видит, все знает, знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, что как будто делает моментальный фотографический снимок с его характера».

И действительно, когда вы читаете «Педагогическую поэму» и другие произведения Макаренко, вы видите, как образно, отчетливо он характеризует каждого воспитанника

¹ См. статью И. А. Печерниковой — «Макаренко о воспитании в семье» в № 1 нашего журнала за 1941 г.

² «Книга и пролетарская революция» № 4 за 1939 г.

колонии. Действительно он знает глубоко душу каждого воспитанника.

Макаренко очень внимательно, заботливо относится к каждому из воспитанников. Воспитанники считают Макаренко своим настоящим отцом. Один из его воспитанников писал: «Наш Антон Семенович, наш Макаренко,— это, конечно, отец, настоящий, по-советскому полноценный, создатель, друг, вдохновитель и воспитатель».

Когда были похороны Макаренко, в Москве собралось очень много его воспитанников, и их переживания на этих похоронах были настолько сильными, что присутствующие поразились, насколько эти чувства — подлинно сыновние чувства по отношению к Макаренко.

Следующая важная идея в системе педагогических взглядов Макаренко — это идея о том, что воспитывать детей нужно через коллектив. Только коллектив создает условия для расцвета индивидуальности. Важно взаимодействие педагога с коллективом воспитанников, а не просто с отдельными воспитанниками. Педагог — авторитетный руководитель этого коллектива.

Но здорового коллектива не может быть без определенного жизненного содержания. И в жизни коллектива не может быть допущена остановка. Эта мысль имеет колоссальное значение для нашей школы. В школах имеются ученические организации, но нередко оказывается, что и при наличии таких организаций по существу спящего коллектива ребят нет.

Бывает и так, что даже жизненное содержание есть у ученической организации, например, соцсоревнование. И все же настоящей жизни коллектива нет, потому что протекает эта работа по соцсоревнованию из года в год совершенно одинаково. Никакого оживления не вносится.

Между тем перед коллективом учащихся можно ставить интересные, все новые и новые задачи по линии учебной, по линии дисциплины, по линии организации физического труда, культурно-просветительной работы, физкультурно-оборонной работы и т. д. Всегда в жизни коллектива найдется новое увлекательное содержание.

В опыте колоний, руководимых Макаренко, мы видим, как коллектив живет полной жизнью.

Макаренко ставил новые и новые перспективы перед своим коллективом, новые и новые задачи, остановки в жизни коллектива здесь не было. Это очень важный момент. И наша школа, безусловно, этот принцип должна воспринять от Макаренко, ибо это очень плодотворная педагогическая идея.

Базой для создания и развития коллектива является труд. Идея трудового воспитания есть также одна из основных идей педагогической системы Макаренко, причем именно такого трудового воспитания, где в основе лежит связь производительного труда с обучением. В колониях был учебный труд воспитанников в школе, было индустриальное и сельскохозяйственное производство, общественная работа, клубная работа и самообслуживание — бытовой труд. На базе этого разнообразного труда Макаренко воспитывал у колонистов такие черты, как уважение ко всякому труду, как готовность выполнять свои трудовые обязанности не только по ин-

тересу и влечению к тому или иному виду труда, но по чувству долга.

Показателен такой интересный факт: приехал как-то в колонию им. Горького один «педагогический доброжелатель». Ходил по колонии и смотрел, как живут колонисты. Вошел в свинарник. Там один из колонистов ухаживает за свиньями и чистит свинарник.

Потом этот посетитель жаловался Макаренко: «Я смотрел работу в свинарнике, мне жалко стало воспитанника, я ему посочувствовал. А когда я отошел, я услышал, как этот воспитанник разговаривает со своим товарищем: «Я — энтузиаст, а он думает, что я лошадь».

Отношение колонистов к труду было отношением энтузиастов, и они выполняли с интересом и неинтересной работой.

У воспитанников колоний создавалось идейное отношение к труду как к общественно-необходимому делу.

Клубная работа также была необходимым и важным звеном в жизни коллектива колонистов. Это по существу то, что мы в школе называем внеклассной работой. Разнообразие и увлекательность этой работы характерны для колонии, и познавательное, и воспитательное значение клубной работы велико. Макаренко придавал большое значение этой работе. В колонии был и тихий и громкий клуб, и было много интересных развлечений. Была стенная газета, которая выпускалась очень часто. В редактировании ее принимал участие сам Макаренко. С содержанием и формами клубной работы Макаренко знакомит нас в книге «Марш тридцатого года».

Трудовая жизнь в коллективе — важнейшее условие воспитания дисциплинированности и организованности у детей. Дисциплина — это результат воспитательной работы. Дисциплина должна быть основана на внутренней убежденности воспитанника. Нам нужно не простое послушание — это очень элементарное требование. Необходимо, конечно, и простое послушание, но послушание не должно быть слепым, а оно должно быть сознательным, дисциплина же не должна сводиться к простому послушанию; мы хотим такой дисциплины, при которой воспитанник сам проявлял бы стремление возможно лучшим образом выполнять то, что от него требуется, возможно лучшим образом выполнять те правила, которые установлены в воспитательном учреждении, и других побуждать к тому же. Мало того, если даже нет приказа, но воспитанник чувствует, что нужно выполнить какое-то дело для коллектива, то он должен и без приказа это сделать. Мы стремимся именно к такой дисциплине, а не к простому послушанию. Это также очень важная и существенная идея, которую мы должны претворить в жизнь в наших воспитательных учреждениях, особенно в наших школах.

Дисциплина должна быть основана на требовательности. Необходима ясная и решительная требовательность к воспитаннику со стороны руководителя и со стороны коллектива, причем эта требовательность должна быть основана на уважении к ребенку. Макаренко рассуждал так: «Я требователен потому, что я тебя уважаю». И ребята в колонии понимали, что, если Макаренко повышает к кому-либо требования, значит этот воспитанник

вырос в его глазах. Это очень сильно влияло в положительном направлении на поведение воспитанников.

С этими идеями связано и отношение Макаренко к наказаниям. Он считал, что наказания имеют эффект, если они применяются в слаженном коллективе. А если коллектива нет, ты наказание применяешь, а оно никакого впечатления не производит. Если коллектив поддерживает это наказание, и воспитанник чувствует, что, получая наказание, он несет ответственность перед коллективом, тогда наказание производит должное воспитательное влияние.

Рассуждение о том, что плох тот педагог, который не умеет обходиться без наказаний, Макаренко считал неправильным. Если воспитанник совершил проступок: скулганил, обманул, нагрубил, что же, оставить его безнаказанным? Макаренко считал неправильным оставлять безнаказанным воспитанника, если он совершил проступок. Когда это нужно — наказание должно быть применено. Воспитанник, которому все сходит с рук, которого только ласкают и уговаривают, превратится в избалованного человека, который будет все требовать от других, а сам не будет давать ничего коллективу. В этих взглядах есть много поучительного и для школы. Но, конечно, речь при этом не идет о применении в школах буквально тех же форм наказаний, какие практиковались в колониях. Кстати, здесь следует решительно опровергнуть распространённое среди некоторой части педагогов и граждан мнение, что Макаренко был за применение физических наказаний. Это неправильное представление об идеях Макаренко. Макаренко был резким противником физических наказаний. В «Книге для родителей» (на стр. 201) он приводит в сильной и яркой форме доводы против физических наказаний. И те, кто утверждает, что Макаренко был сторонником применения физических наказаний, или не знают этого вопроса или сознательно хотят дискредитировать Макаренко. На самом деле Макаренко — решительный противник физических наказаний.

Макаренко придавал большое значение искусству ведения бесед с детьми, умению разговаривать с ними. И этому искусству нам нужно у него учиться.

В своих разговорах с воспитанниками Макаренко проявлял остроумие, находчивость и, главное, уверенность в себе и в правоте своих собственных убеждений, уверенность в том, что эти убеждения он мог сделать убеждениями своих воспитанников.

Приведем для примера из «Педагогической поэмы» разговор Макаренко с одним воспитанником по поводу рыбной ловли. Содержание этой беседы интересно тем, что в ней Аянто Семенович старался разрушить мелко-собственническую психологию у воспитанника.

Воспитанник Таранец при помощи сетей, которые назывались ятерями, ловил рыбу. И вот однажды он принес в мою комнату, рассказывает Макаренко, тарелку живой рыбы.

— Это вам, рыба.

— Вижу, только я не возьму.

— Почему?

— Потому что неправильно. Рыбу нужно дать всем колонистам.

— С какой стати? — покраснел Таранец от обиды, — с какой стати? Я достал ятерю, я ловлю, мокну на речке, а давать всем?

— Ну, и забирай свою рыбу. Я ничего не доставал и не мок.

— Так это мы вам в подарок...

— Нет, я не согласен, мне все это не нравится. И неправильно.

— В чем же тут неправильность?

— А в том: ятерей ведь ты не купил. Ятерю подарены? Кому? Тебе? Или всей колонии?

— Почему всей колонии? Мне...

— Я думаю, что и мне, и всем. А сковороды чьи? Твои? Общие. А масло подсолнечное вы выпрашиваете у кухарки, чье масло? Общее. А дрова, а печь, а ведра, ну, что ты скажешь? А я вот отберу у тебя ятерю, и конечно будет дело. А самое главное — не по-товарищески. Мало ли что — твои ятерю. А ты для товарищей сделай. Ловить же все могут.

Ну, хорошо, — сказал Таранец, — хай будет так. А рыбу вы все-таки возьмите.

Рыбу я взял. С тех пор рыбная ловля делалась нарядной работой по очереди, и продукция сдавалась на кухню.

В «Книге для родителей» мы находим интересные, удачные разговоры с детьми более младшего возраста. Здесь есть интересные беседы родителей, умеющих подходить к детям. Дети играют на дворе в военную игру. Одни родители против такой игры, боятся, как бы там не досталось их детям, как бы их ребенок не ушибся, а другие родители одобряют такую игру.

«Вася проснулся рано, еще отец не успел на работу уйти, и спросил, сколько часов. Отец ответил:

— Что тебе часы, когда на Мухиной горе чужое знамя стоит. Хороший разведчик давно на горе был бы, а ты спишь».

Или вот еще другой момент. Вася входит вместе с товарищем в свою квартиру, а перед этим они дрались и ссорились. Отец же посоветовал Васе: ты перестань с ним драться, а подружись с ним и приведи его к нам. Вася привел этого Митю. И вот пришли они грязные, отец их встречает:

— На кого вы похожи, где вы были, вы сажу чистили?

— Мы воевали, — сказал Вася.

— Страх какой!

— Мы, знаешь, знамя захватили.

— И говорить с тобой не хочу, военные должны раньше умываться, а потом разговаривать.

Ну, раз военный должен раньше умываться, ничего не поделаешь, надо итти умываться, и Вася идет.

Интересны также беседы самих ребят между собой.

Воспитанники колонии им. Горького, когда поехали в Куряж, были уже закаленными горьковскими коллективистами. Это было уже ядро таких людей, что, если в это ядро попадет новый человек, так он исправит свои недостатки, подчинится влиянию этого коллектива.

Нужно сказать, что беседы горьковцев с куряжанами — это изумительные страницы в «Педагогической поэме». Активисты из колонии имени Горького так пропагандируют

идею уважения к труду среди куряжан, что этой пропаганде позавидует любой педагог.

Макаренко придавал большое значение и эстетической стороне воспитания. И на вопросы дисциплины он смотрел не только со стороны учения о нравственности, но и со стороны эстетической. Он всюду искал красоту. И в вопросах поведения он тоже искал эстетику, он стремился к тому, чтобы поведение было морально красивым у колонистов.

Как это нужно понимать? Поясню это на примере. Собрание колонистов постановило уступать место старшим в трамвае. Раз постановление выносилось, каждый считал долгом его выполнять. Через некоторое время на собрании ставится вопрос о выполнении установленного правила. Выяснилось, что правило колонисты соблюдают, но как соблюдают: вон он уступил место в трамвае старшему и смотрит, какое это произведет на всех впечатление; он как бы хвастает тем, что уступил место; нет, это не годится. И выносится новое постановление: «Уступать и не смотреть». Это уже более высокая ступень требований в отношении поведения, это уже красивое морально поведение. Вот так Макаренко понимал эстетическую сторону в дисциплине, эстетическую сторону в поведении. Он эстетику стремился внести в самую жизнь, в самые поступки, в самое поведение воспитанников.

Макаренко придавал большое значение и

внешней красочности в обстановке жизни в колонии.

Нет, конечно, надобности подражать буквально тем внешним формам красивых церемоний и той символике, какую мы встречаем в колониях, но внесение внешней красочности в жизнь школы — необходимое дело, имеющее также большое воспитательное значение.

Нет возможности в одной небольшой статье исчерпать то богатство ценных идей и методов, какие мы находим в произведениях Макаренко.

Нами не затронуты не только мелкие, но даже некоторые и очень важные вопросы, которые находят себе освещение у Макаренко (например, вопрос об авторитете педагога, о воспитательном значении режима и др.).

Всякому педагогу необходимо, конечно, изучить основательно самые произведения Макаренко в подлиннике. В настоящем номере журнала публикуется указатель сочинений Макаренко на русском языке.

Педагогическому опыту Макаренко, ярко обрисованному им самим в его талантливых произведениях, придавал огромное значение такой великий ценитель, как Алексей Максимович Горький. О педагогах, подобных Макаренко, он писал: «Это не мечтатели, не фантазеры, они, должно быть, новый тип педагогов. Это — люди, сгорающие в огне действительной любви к детям, а прежде всего это — люди, которые, мне кажется, хорошо сознают и чувствуют свою ответственность перед лицом детей».



К ВОПРОСУ О СОЗНАТЕЛЬНОМ УСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ШКОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

Ф. И. Музылев

кандидат педагогических наук

ОДНОЙ из важнейших задач учителя является задача обеспечить у своих учеников твердое, прочное и сознательное усвоение знаний. Естественно встает вопрос, как это сделать. Для ответа на этот вопрос необходимо прежде всего отчетливо уяснить себе, от чего зависит успешность обучения ребенка. Лишь зная это, учитель сможет правильно строить свою педагогическую работу в конкретных условиях школьной жизни. Из своей практики каждый учитель хорошо знает, что одни школьники быстро и легко усваивают школьный материал, другие — медленно и с трудом, для третьих — тот же материал оказывается иногда непосильным. Пытаясь найти причины этих различий, учитель часто видит их в слабой памяти ребенка, в недостаточном его умственном развитии и т. д.

Бесспорно, что слабая память и недостаточное общее развитие ребенка могут служить причиной его слабых успехов в учебе, но такой ответ ни в коем случае не может и не должен удовлетворить учителя. Задача учителя как раз и заключается в том, чтобы, обучая, воспитывая ребенка, обеспечить и его умственное развитие. Следовательно, мы стали перед новым и весьма важным вопросом:

от чего же зависит, чем определяется умственное развитие ребенка?

Лженаука педология отвечала на этот вопрос, как известно, указанием на решающую роль наследственности и среды.

ЦК ВКП(б) в своем постановлении от 4/VII 1936 г. охарактеризовал эту точку зрения как лженаучную, а педологию как лженауку. Взгляд на психическое развитие ребенка, который пропагандировался педологами, действительно ничего общего не имеет с истинной наукой. Конечно, не приходится отрицать влияния наследственности. Однако умственные способности формируются и развиваются в первую очередь в результате игровой, учебной и трудовой деятельности ребенка, организуемой, направляемой и руководимой людьми. Решающее значение в умственном развитии ребенка имеют люди и, прежде всего, специально для этой цели подготовленные — воспитатели, учителя.

Сказанное в отношении наследственности в полной мере относится и к среде. Среда в понимании педологов являлась чем-то неизменным, а умственное формирование ребенка — результатом случайного действия этой якобы неизменной силы. Роль педагога, роль всей

воспитательной системы, организованной обществом, при таком взгляде на развитие ребенка фактически игнорировалась.

Нужно заметить, что взгляды педологов на развитие ребенка отнюдь не являлись их изобретением. Они были установлены еще до возникновения педологии в реакционной буржуазной педагогической науке. Педологи лишь некритически перенесли эти взгляды к нам.

Правильное решение вопроса заключается в признании единства обучения и умственного развития ребенка. Умственные способности ребенка развиваются не сами по себе, а в процессе определенной деятельности, выполнение которой обязательно требует от ребенка тех или иных умственных качеств. Так, например, наблюдательность как качество личности может образоваться лишь в деятельности наблюдения, систематически организованного учителем.

Если в школе перед учеником никогда такой задачи не ставилось, а внешкольные условия жизни также не вызывали у него этой необходимости, то, естественно, что наблюдательность у него и не будет развита в должной мере. Точно так же не получит высокого развития и мышление ребенка, если все преподавание в школе будет культивировать главным образом механическую память. Следовательно, процесс обучения и процесс умственного развития тесно связаны между собой, взаимно обуславливая друг друга.

Учитель ни на одну минуту не должен упускать из виду, что, обучая ребенка, т. е. сообщая ему новые знания и сведения, он в то же время и умственно его развивает. Однако это умственное развитие — не побочный продукт усвоения знаний, а результат сознательного руководства этим развитием со стороны учителя в процессе обучения.

Обратимся теперь к характеристике процесса усвоения. Усвоение — процесс сложный. Оно включает в себя такие психические функции, как восприятие, понимание, память, речь, умение практически использовать усвоенные знания, что связано с образованием прочных навыков и т. д. Уже из этого короткого перечня видно, что в усвоении участвуют почти все психические функции в весьма сложном и изменчивом сочетании. Однако в этом сложном и многообразном умственном процессе не все психические функции имеют одинаковое значение.

Экспериментально-психологическое изучение и педагогические наблюдения установили, что в процессе обучения наиболее интенсивно развивается детское мышление. Это вполне понятно, если мы учтем, что содержание обучения прежде всего предъявляет требование к мышлению ребенка, без соответствующего развития которого сознательное обучение, вообще говоря, невозможно.

Важнейшие изменения в психическом развитии школьника идут по линии развития мышления. Все остальные психические процессы развиваются под сильнейшим влиянием именно этого фактора. Ни один психический процесс не может быть правильно понят в своем развитии вне связи его с развитием мышления. Так, например, восприятие по мере развития мышления становится все более и более содержательным, отражающим существенные свойства воспринимаемых предметов и явле-

ний; зрелая воля взрослого человека — это рассуждающая, разумная воля, т. е. воля, тесно связанная с мышлением; также тесно связаны с развитием последнего и эмоции. Хотя маленького дошкольника часто называют существом эмоциональным, однако этим никто не хочет сказать, что у него имеются глубокие и богатые эмоциональные переживания. Наоборот, эти переживания, по сравнению со взрослым человеком, довольно бедны по своему содержанию и глубине. Дошкольник эмоционален лишь в том смысле, что не умеет еще владеть своими чувствами, что он благодаря своей впечатлительности непосредственно их проявляет во-вне, не сдерживаемый никакими разумными доводами. Так называемые высшие эмоции — интеллектуальные, эстетические и др. у него еще не развиты. Последние же развиваются у ребенка вместе с развитием мышления и сознания на базе расширяющегося опыта, знаний и отношений к людям и природным и общественным явлениям, формирующимся в процессе его воспитания и обучения.

На вопрос о том, каково первое и основное условие сознательности усвоения школьником знаний, мы можем ответить так: сознательное усвоение будет обеспечено лишь при том условии, когда учитель своим преподаванием стимулирует детскую мысль, развивает мышление ребенка, а не ограничивается голой нагрузкой на память школьника.

Это прекрасно понимают лучшие педагоги и тщательно продумывают содержание и методику своей работы именно в этом отношении.

«Уже во втором классе, — рассказывает учительница т. Дерябина, — ученики каждое правило подтверждают примерами, а каждую задачу объясняют, почему это сделано так, а не иначе и как это сделать по-другому, ученики доказывают правильность написания слов, ссылаясь на грамматические правила».

Умение размышлять, объяснять, доказывать, самостоятельно ставить перед собою вопросы и решать их — ценнейшие качества ученика, воспитание которых составляет залог успешности его обучения.

В школе часто ученик на вопрос, поставленный в иной форме, чем это он привык слышать от учителя, не может ответить, обнаруживая полную беспомощность. Это означает, что он не привык думать, что он заучивает механически, не размышляя, что учитель, удовлетворяясь шаблонными ответами своих учеников, неправильно ведет свое преподавание, приносит вред детям, тормозя их умственное развитие.

«Чтобы заслужить (отличную) отметку, — писала «Правда» в передовой от 20/V 1940 г., — мало без запинки пересказать факты, изложенные в стабильном учебнике. Нужно показать понимание предмета, умение свободно ориентироваться в нем, самостоятельно думать».

Итак, важнейшим условием, обеспечивающим сознательное усвоение детьми школьных знаний, является развитие мышления.

Придавая такое большое значение мышлению, не умаляем ли мы этим самую роль памяти в усвоении? Ведь общеизвестно, что значение памяти в этом процессе также велико.

Почему же на первый план выдвигается мышление?

Память в процессе усвоения играет действительно весьма существенную роль. Но какая память? Память осмысленная, логическая, как ее называют в психологии, т. е. работающая в теснейшей связи с мышлением, мыслящая память, как удачно назвал ее один из видных советских психологов. Проиллюстрируем это на отдельных примерах. Раньше сущность памяти видели в том, что всякое воздействие оставляет в нервной системе некоторый след. Этот след тем прочней и дольше удерживается, чем чаще повторяется это воздействие. Отсюда выводили правило, что хорошее запоминание определяется количеством повторений. Чем больше повторений, тем лучше. Исходя из этих соображений, для изучения памяти была создана и соответствующая методика. Так как память зависит только от количества повторений, а содержание заучиваемого не играет существенной роли, то всячески стремились последнее устранить. С этой целью для заучивания обычно давали бессмысленные слоги, вроде **чыз, цуз** и т. п., полагая, что память в ее чистом виде можно изучить только подобным образом. На основании полученных таким путем экспериментальных данных и была создана теория памяти. Типичным выражением этой теории является известная кривая забывания Эббингауза. Ее мы воспроизводим на рисунке 1. На абсциссе отложены дни, на орди-

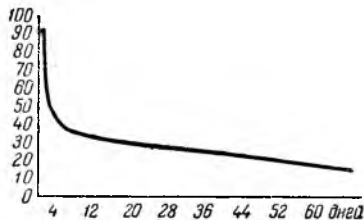


Рис. 1

нате — количество материала в процентах, которое испытуемый оказывался способным вспомнить в определенный день после 100% заучивания на память. Кривая отчетливо показывает, что чем больше времени прошло с момента первоначального заучивания, тем меньше испытуемый может воспроизвести материала, т. е. тем больше забывает.

Последующее изучение процессов памяти внесло ряд существенных изменений в старое учение о памяти. Оказалось, что процессы запоминания, воспроизведения и забывания протекают различно в зависимости от содержания материала, который человек заучивает, от цели, которые он при этом ставит, от отношения к материалу и т. д. Наглядным примером этого может служить кривая удержания в памяти осмысленного, хорошо понятного содержания (см. рис. 2). Сравнивая эту кривую с кривой Эббингауза, легко заметить, что память человека в первом и втором случае работает по-разному, причем второй случай как раз является типичным для человека, а первый — абстрактным, вымышленным, ибо в жизни мы запоминаем, прежде всего, стараясь понять, осмыслить явление. Значит, основу хорошего запоминания состав-

ляет понимание того, что мы заучиваем, а не количество повторений само по себе. Это, разумеется, не означает отрицания роли повторения. Повторение сохраняет все свое значение, но при одном условии: если содержание заучиваемого достаточно понято, хорошо осознано.

В связи с этим стоит и другой факт, многократно подтвержденный наблюдениями и спе-

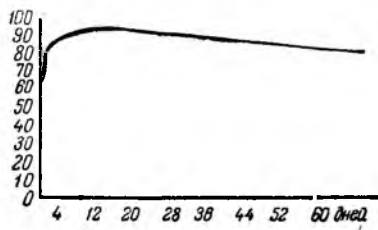


Рис. 2

циальными опытами. Повторение уже однажды выученного материала (например, по истории или другому какому-либо предмету) приносит большую пользу в том случае, если оно ведет к более глубокому осознанию этого материала; простое воспроизведение его точь-в-точь как это было выучено вначале, менее продуктивно. Вот почему важно не только количество повторений, но и качество их, т. е. то, как происходит повторение: углубляются ли знания детей или они воспроизводятся в старом виде, без всяких изменений, дополнений и новых точек зрения. Такое повторение часто ничего, кроме скуки, у детей не вызывает, ибо оно ничем новым их не обогащает, никаких новых мыслей у них не будит.

Значение мышления в процессах памяти особенно отчетливо выявлено при изучении вопроса о методах наиболее рационального заучивания. Известно, что можно заучить какой-либо материал, непрерывно повторяя его до момента безошибочного воспроизведения. Такой способ носит название сгущенного или концентрированного повторения. Можно выучить урок другим способом: распределить повторение на несколько дней, например 2 или 3. Он называется методом распределенного повторения. Второй способ, как это хорошо установлено специальными опытами, является наиболее рациональным как в смысле экономии времени, так и в смысле прочности запоминания. Например, в одном эксперименте одному испытуемому понадобилось 69 повторений для того, чтобы заучить на память определенное количество слов в один прием, и только 38 повторений для заучивания этого же материала при распределении повторений на 3 дня. Почему распределенное повторение оказывается более продуктивным? Все исследователи, занимавшиеся изучением этого вопроса, объясняют этот факт тем, что при распределенном повторении происходит более глубокое осмысление заучиваемого материала, а чем лучше понят материал, тем легче и быстрее можно его запомнить. Любопытно отметить, что маленькие дошкольники, у которых мышление еще слабо развито, при распределенном повторении запоминают хуже. Им легче запомнить сразу путем непосредственно следующих одно за другим повторений.

Значит развитие памяти не совершается изолированно от мышления, а находится в теснейшей связи с ним. Работы мышления требует прежде всего сам характер усваиваемых ребенком в школе знаний. Учитель должен научить ученика не буквально воспроизводить прочитанное в книге, а самое главное, наиболее существенное. Не случайно учитель, столкнувшись с затруднением ученика что-либо вспомнить, говорит ему: подумай-ка хорошенько и припомни. Припомнить что-либо можно, лишь предварительно подумав. Значит, память в ее высших формах связана с мышлением, думанием, причем развитие мышления качественно преобразует деятельность памяти.

Сознательность усвоения предполагает понимание ребенком содержания преподаваемых учителем знаний. Основу понимания составляет процесс сравнения. Понять что-либо — значит установить, что общего имеется у данного предмета с другими, ему подобными, и что его отличает от них. Знаменитый русский педагог Ушинский был совершенно прав, когда заявлял, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом. «Сравнение, — писал он, — есть основа всякого понимания и мышления, другого пути для понимания предметов внешней природы нет».

Мышление маленьких школьников, понимание ими окружающих явлений совершается преимущественно при непосредственном восприятии их. В связи с этим исключительное значение для успешности усвоения школьниками школьных знаний приобретает наглядность преподавания. Не случайно все великие педагоги не переставали требовать широкого применения наглядных пособий и непосредственного наблюдения детьми явлений жизни в процессе обучения детей в школе. Применение в школе наглядных пособий, организация учителем наблюдений детей с определенной, заранее поставленной целью воспитывают у них ценнейшее качество личности — наблюдательность. Развитие же способности наблюдать, — как справедливо указывает Песталоцци, — главная основа развития мыслительной способности.

На первый взгляд может показаться, что дети вообще наблюдательны, и потому особых мер к воспитанию наблюдательности как будто бы нет необходимости принимать. Однако это неверно. Детская наблюдательность сама по себе представляет неорганизованное, случайное явление. Дети, действительно, многое замечают в окружающих их явлениях самостоятельно, но какая масса важных, существенных явлений остается вне поля их зрения! Превратить случайное, неорганизованное наблюдение детей в целенаправленное, сознательно регулируемое наблюдение — первейшая задача учителя.

Знания, которые ребенок усваивает в школе, должны носить действительный характер, т. е. он должен не только запомнить их и бойко пересказать, но и уметь применять их на деле. Только при соблюдении этого условия можно считать, что ребенок усвоил их сознательно. Школьник, который заучил на память, например, правила по грамматике или арифметике, но не умеет в соответствии с ними грамотно писать или правильно решать примеры и задачи, еще не усвоил их. Сознательное усвое-

ние обязательно предполагает органическую связь знаний, навыков и умений. Навыки и умения — не добавление к знаниям, которое может быть или не быть, а составная неотъемлемая часть знаний. Учитель лишь тогда может считать свою цель достигнутой, когда он добьется у учеников органического единства знаний и навыков. Самый ужасный позор, который учитель может преподнести ученику, говорил в свое время Песталоцци, это снабдить его знаниями без умения действовать, т. е. без навыков и умений практически пользоваться полученными в школе знаниями.

Сознательность усвоения отнюдь не исчерпывается пониманием самого процесса действия, но включает в себя и отношение к данному действию. Школьник может прекрасно понимать, почему у такое-то арифметическое действие надо производить определенным образом, он может хорошо понять и легко запомнить устройство, например, какого-либо цветка и т. п., совершенно не понимая, для чего это надо делать. Этот разрыв между осознанием самого процесса действия и пониманием его значения, личного и общественного, весьма отрицательно отражается на качестве усвоения. В тех случаях, когда школьник не понимает, для чего ему нужно запомнить какой-либо школьный материал, он теряет интерес к нему, и в связи с этим у него резко снижается умственная работоспособность. Чем старше становится ребенок, тем все больше и больше растет у него потребность осознать, какое значение имеет изучение им того или иного предмета, для чего это надо изучать. Конечно, всякий школьник, как бы он ни был мал по возрасту, всегда руководится в своих действиях и поступках каким-либо осознанным мотивом. Один учится ради получения хорошей отметки, для другого, хотя отметка и безразлична, но учеба привлекает и сама по себе, третий — из боязни наказания, четвертый хочет доставить родителям удовольствие своими успехами, пятый может руководиться желаниями заслужить похвалу или обещанный подарок со стороны родителей и т. д. Мотивы могут быть самые разнообразные. Для учителя безразлично, какой мотив является решающим для ребенка в его отношении к учебным занятиям или общественной работе, даже если школьник проявляет отличные успехи в учебе. Следующий пример пояснит, почему учителю важно знать мотивы, которыми дети руководятся в своей учебе. Один папаша, желая подтянуть своего сына, отстававшего по математике, обещал ему платить за каждую правильно решенную задачу. Прельщенный таким легким заработком, сын действительно стал усиленно заниматься математикой и скоро достиг в ней заметных успехов. Учитель, не зная истинных мотивов перемены отношения школьника к его предмету, вероятно, даже ставил его в пример другим. Внешне все как будто бы обстояло благополучно, а с точки зрения существа воспитания — это было самое грубое извращение коммунистических принципов. Так можно воспитать только узкого, ограниченного своими личными эгоистическими интересами человека. Надо, чтобы наши дети с самого раннего детства руководились в своем поведении более возвышенными и благородными мотивами, которые бы совпадали с общими великими зада-

чами, над разрешением которых героически трудится весь советский народ.

Надо, чтобы школьники рано проникались сознанием, что их учебный труд есть важная часть общего труда всего советского народа, что успехи социалистического строительства, которыми мы все справедливо гордимся, определяются и их успехами. Замечательные образцы того, как надо связывать личные интересы и стремления школьников с общественными задачами, показывают наши лучшие учителя. «Моя главная опора — сознательное отношение детей к учебе», — пишет уже упоминавшаяся нами учительница т. Дерябина, — понимание детьми связи их учебы с общественным движением — является самым мощным средством сознательности и прочности усвоения знаний. В начале учебного года мы знакомим учеников с важнейшими директивами партии и правительства и этими директивами руководствуемся в своей работе».



КАК Я ИЗУЧАЮ СВОИХ УЧАЩИХСЯ

Н. А. Митина

учительница 167-й школы Москвы

I

ИЗУЧЕНИЕ школьника начинается с первого момента знакомства с ним. Когда я вызываю по списку учеников I класса, пришедших в первый день в школу, я зорко наблюдаю, кто как реагирует на вызов. Здесь уже сказываются особенности отдельных детей. Я обращаю внимание учащихся на то, что их много и все сразу в класс войти не могут, поэтому мы будем вставать в ряд «веревочкой». Детям нравится это выражение.

Вот они начинают становиться. Один пятится назад, другого ставит мама, некоторые спокойно встают сами. Из ряда бойко пробегает маленькая смуглая Люся, с блестящими черными глазами. Она встает около меня, восторженно смотрит на меня и говорит: «Я первая». Незаметно для меня машет матерью, чтобы отошла в сторону. Во всей фигурке какая-то самоуверенность, как будто она сейчас сразу выросла. Лицо радостное и серьезное. Я истолковываю это как настроенность Люси к учению, интерес к школе. При входе в класс Люся от одной парты перебежала к другой, выбирая лучшие цветы (на партах были расставлены стаканчики с цветами по числу учащихся). Люся села на первую парту, захватила оба стакана в свои руки. На мое замечание: «Люся, один стакан для Юры», — Люся обертывается, снимает стакан с соседней парты и ставит Юре, а мне объясняет: «Та девочка плачет, ей не надо цветов» (показывая на соседку, которая вошла в класс со слезами). Отмечаю люсину «смелость» и наблюдательность.

Дальше я подмечаю, что Люся все лучше старается забрать себе, захватывает лучшие карандаши и шарики. Начинаю борьбу со склонностью к собственничеству, к стяжательству: предлагаю Люсе раздать своему ряду карандаши, не выбирая, не меняя — по поряд-

«Проходя по рядам учеников, — пишет другая учительница т. Покровская, — я часто говорю: ребята, вся страна старается, и мы должны стараться».

Следовательно, сознательное усвоение детьми школьных знаний не определяется только самой по себе методикой обучения, даже хорошей. Учитель должен довести до сознания ученика не только содержание изучаемого им учебного материала, но и то, какое общественное значение и смысл имеет учебная работа каждого ученика, всего класса и школы в целом. Лишь тогда их учеба приобретает, как правильно замечает т. Дерябина, «возвышенный характер». В этом как раз и заключается сущность того важнейшего дидактического принципа советской педагогики, который известен под именем воспитывающего обучения.

Люся с закрытыми глазами берет из коробки карандаши, быстро раздает, но предвзрительно положила себе на парту один карандаш, а другой зажала в руке. Когда Люся села на свое место, ей показалось, что у Юры карандаш лучше. Сделав едва уловимое движение в его сторону, она сдержалась, но завистливо посмотрела на Юрин карандаш, недовольно разглядывая свой, но не переменяла. Значит, волевой момент был вызван.

Люся хочет, чтобы спрашивали только ее, она сердится, неприязненно смотрит на того, кто спросил, пытается поправить, выкрикнуть свой ответ.

Дома она самая младшая. Брат — взрослый, сестра значительно старше. На Люсю все любуются и восторгаются ею. Люся и в классе хочет такого же отношения к себе.

Я разьясняю в семье, как вредно такое любовование ребенком; советую: одобряя Люсю, где это нужно, указывать и на ее недостатки и добиваться лучших результатов.

Для себя учитываю, что честолюбие Люси надо развить в стремление преодолевать препятствия и добиваться поставленной цели. Люся нетерпелива, у нее не выходят прямые палочки. Люся бросает ручку, резко повертывается на парте, отталкивает тетрадь, хмурится. Я обращаюсь к Вале и говорю: «Валя, ты спокойно работаешь, стараешься, палочки у тебя выходят все лучше, правильно держишь ручку, вот так же, как я», и показываю, как надо держать, не обращая внимания на Люсю. Люся настоужилась, берет ручку, подражая мне. Я подхожу к ней, не замечая ее настроения, делаю ей указания, пишу на доске. Люся усаживается, как надо, заглядывает в тетради соседней и на доску и пробует писать. «Эта палочка вышла лучше», — поощряю я. Люся радуется, она пережила радость достижения, но и убедилась, что на ее настроение не обращается внимание.

Пухлые короткие пальчики плохо слушаются. Я говорю Люсе: «Надо приучить их работать».

Предлагаю брусочек пластилина и вместе с Юрой оставляю Люсю после уроков. Оба с увлечением лепят цифры, буквы, фигуры. У Люси выходит лучше. Она торжествует. Но Юра мастер вязать узлы, он катается на коньках, на лыжах, ему часто приходится подвязывать бечевки. Даю обоим рассыпные палочки. Юра ловко связывает палочки в пучки для счета. У Люси не выходит петелька, но она не хочет сдаваться, приходит упрям раньше всех и связывает палочки, собирает веточки, прутики на прогулке в саду и упражняется дома. «Юра вот так показывал», — поясняет она сестре. Значит, она признала авторитет Юры. Она уже понимает, что и у других она может поучиться. Но не сразу сдаётся Люся. Она заявляет Юре: «А тонкую иголку ты не удержишь». — «А мне и не надо, мальчики не шьют», — заявляет Юра.

Ждем случая. Юра оторвал карман у синего халата. У Люси отлетела пуговица. Предлагаю рукодельный ящик. Юра долго вдевал нитки в иголку. Лукаво поглядывая на него, Люся сделала это быстро. Наконец, Юре удалось вдеть нитку в иголку. Юра быстро, крупными стежками белыми нитками пришил карман. Люся отстала, с трудом попадая в мелкое отверстие пуговицы. Юра кончил раньше. Люся огорчена и кричит Юре: «У тебя, как зубы». Действительно, белые нитки резко выделялись на халате Юры. Юра поднимает крепкий кулачок. — «Ну, теперь не выпадет у тебя платок», — ловко добавляет Люся, слегка отстраняясь, — удар отражен. Потом оба сами сшили себе перочистки. Цветные доскутки Юры понравились Люсе больше темных своих и она, расхваливая свою перочистку и критикуя Юрину, ловко обменялась с ним и торжествующе любовалась полученной вещью. Скоро она увидела, однако, что ее светлая перочистка стала грязной — вся в черных пятнах. Она захотела взять у Юры свою обратно. Не удалось. Тогда Люся сшила себе вторую перочистку, согласившись, что надо иметь темную, как и у других детей.

Я замечаю Люсе, что у ее кукол не подшиты полотенце, простыни, некоторые куклы без платья, в беспорядке. Люся обещает все подшить и позвать меня, когда все сделает. Через несколько дней Люся зовет меня к себе. Всю дорогу ведет меня за руку с видом старшей. Когда спустились вниз, она бережно поддерживала меня и предупреждала, что ступенька разбита. Запоминаю ее умение быть предупредительной к другим. Люся бойко показывает приведенный в порядок дом кукол. Салфетка, полотенца, простыночки — все подшито. И «даже туфли кукле сшила», — показывает Люся. Я одобряю и предлагаю ей попробовать сшить себе туфли для физкультуры. Люся соглашается и при помощи мамы выполняет это.

— Теперь ты устрой себе получше уголок октябренка. — даю я Люсе задание. Когда у Люси оказался лучший уголок октябренка, я поручаю ей следить за моим столом в классе. Люся внимательно оберегает стол, снимает лишние книги, стирает пыль, следит, чтобы всегда были чистые чернильницы с красными и черными чернилами, шьет мне новые перочистки, добавляет свежие цветы. Люся научи-

лась заботиться о других и стала помогать дома наводить порядок.

Валя лучше поет. Нелли лучше танцует, чем Люся. Предлагаю Люсе вместе с ними спеть и станцевать. Люся довольна и хочет теперь выступать только вместе с ними. Значит, постигла радость коллективного достижения.

Валин ряд сидит лучше. В ряду у Люси спорят, меняют ирредиметы, — отмечаю я. Люся настрожилась. «Сиди смирно», — одергивает она Юру. Юра показал язык, но усложился.

Люся стала заботиться о порядке во всем ряду. Люся хочет, чтобы было хорошо во всем ее классе, она уже помогает тем, кто не справляется. Сама она учится отлично. Внимательно слушает, старается выполнять все задания. Она дружит с более активными детьми в классе, но любит командовать. Я стараюсь выявить ее организаторские способности. Ее выбирают в вожатые «звездочки» октябрят. Она несет свои картинки, прыгалку, мяч для общего пользования. Ее уже не удовлетворяет, что она отличница. Ей уже хочется, чтобы ее «звездочка» была отличная. Она помогает товарищам разрезать буквы, составлять слова, читать с каждым, кто делает ошибки, уговаривает каждого хорошо писать, указывая, что у нее-то вышло, значит и у него должно выйти. Она вырезает из материи звездочку октябренка для каждого, помогает пришить ее к халату, приносит воротничек для Юры, который часто по-забывчивости приходит без воротничка, приносит лишнюю ручку, линейку, карандаш, чтобы дать тому, кто забыл. Она дома говорит маме: «Дай нам, для нас», а не «Дай мне».

Ее глубоко огорчает ее сосед — непоседливый, вертлявый, рассеянный Юра. «Следи, следи», — постоянно шепчет она ему и очень много помогает после уроков, убеждая его не портить «звездочки». Юра подчиняется ей. Как-то Юра не послушался меня, не собрал бумажек, разбросанных им. В перемену Люся набросилась на Юру и стала барабанить кулаками по его спине. Юра не остался в долгу, и его кулачки, как молоточки, заработали по плечам Люси. Пришли оба в слезах. На замечание дежурной: «Зачем, Люся, так сделала?» Люся с сознанием полной своей правоты заявила: «Чтоб Юра слушался учительницу». Я замечаю Люсе, что теперь меня огорчил не только Юра непослушанием, но огорчили и Люся и Юра тем, что подрались, разволновались, не смогут работать в своей «звездочке», и всему классу это неприятно.

Весь час Люся сидела тихо, глубоко задумавшись, в глазах — тревожная мысль. Очевидно, ей непонятно было, что, заступаясь за учительницу, она всех расстроила. Она была задумчива до конца дня, всех сторонилась, на меня смотрела грустно, вопросительно. Когда все ушли, Люся спросила: «А как же, если Юра вас не слушается. Все в звездочке слушаются. Ведь он насорил, а подбирать не хочет». Я увидела Люсю, что дракой ничего не добьешься, а лучше выбрать Юру санитаром, и он будет следить за чистотой класса. Люся ушла веселая и удовлетворенная. Скоро санитар Юра держал класс в образцовом порядке (ему энергично помогала Люся).

В III классе Люся постепенно включается в более сложную общественную работу. К своим обязанностям относится добросовестно. Она

вожатая звена пионеров. Приходит раньше всех, каждого тщательно проверяет, точно ли выполнил задание. Она строго дает команду для строя и следит, как ведет себя звено на перемене. Она каждому дает задание, какое он должен выполнить к сбору звена (в звене преобладают мальчики). К неявившемуся она немедленно идет на дом выяснять причину, почему он не пришел. Она переживает успехи и неудачи каждого члена своего звена, помогает отстающему выполнить задание, достать нужную книгу для чтения, добывается, чтобы никто в звене не снижал уровня своей успеваемости и своей дисциплинированности. Обращается со всеми приветливо, весело, а где нужно — серьезно и строго.

Работает она с любовью, с воодушевлением и увлечением. Очевидно, это заставляет других подчиняться ей. По росту она в классе самая маленькая, но в ней чувствуется какая-то внутренняя сила. Она организует коллективные выступления и всегда участвует в них сама. Люся хорошо танцует, хорошо играет в пьесах, активный корреспондент стенгазеты.

Люся, четвертоклассница, помогает отстающим другого моего класса — третьего. Она работает в кружке по истории и в кружке по рукоделию. Она хорошо шьет и вышивает. Дома много помогает матери.

Люся равно дружит с мальчиками и с девочками. Слабые невольно ей подчиняются, более сильные с ней считаются. Она умеет быть с ними «в контакте», в то же время охраняя свою самостоятельность.

Со мной Люся дружит, часто советуется, всегда следует моему дружескому убеждению.

Я изучаю, какие стихотворения выбирает Люся, что читает она, каких героев любит. В сочинении на тему «Что я люблю читать» Люся пишет: «Я люблю читать про героев. Особенно про летчиков нашей страны. Я беру книги в школьной библиотеке. Я прочитала все про летчиков, что было. Я записалась еще в одну библиотеку и беру прежде всего книги про летчиков. Я организовала дома свою библиотечку».

Читает Люся много и других книг. На вопрос «На кого бы я хотела походить из тех людей, о которых я читала или слыхала», Люся отвечает:

«Я много читала, слыхала о трех отважных летчицах. Я хочу походить на этих женщин. Я давно мечтаю стать летчицей и этого добьюсь».

Люся не может слышать равнодушно звук мотора самолета. Она вся всхлипнет, встревожится, неотрывно смотрит и следит за полетом. Кажется, что она вот-вот поднимется с земли. «Я буду учиться все годы отлично, — заявила она, — чтобы стать летчицей».

II

Ляля мама привела в школу всю в слезах, с красными опухшими веками. Когда стали выстраивать детей «веревочкой», Ляля зарылась в широкую юбку матери; мать ее подталкивала, а она вопила надрывным голосом. Мое обращение к ней повышало ноты. Тогда я сказала матери Ляли: «Помогите мне проводить детей в школу (мы собирались во дворе), а когда Ляля перестанет плакать, уведите ее домой». Ляля, повидимому, привыкла «гоняться» за матерью, поэтому она переста-

ла кричать, но крепко держалась за передник матери, на меня старалась не смотреть, в ряд к детям не вставала.

Когда дети вошли в класс, мать старалась отдернуть руку Ляли и протолкнуть девочку в дверь. Ляля с ужасом на лице и в глосе вцепилась в платье матери. Я снова повторила: «Когда Ляля перестанет кричать, вы ее уведите домой, а пока сидите в классе вместе с ней».

Мать села на стул, Ляля — на колени. Крошечная, с белыми гладкими волосами, словно вымокшими, бесцветным лицом и глазами, она напоминала беспомощного котеночка, попавшего под ливень. Я посоветовала матери сдерживать свое возмущение и негодование, как бы не обращать внимание на Лялю, держать себя так, как будто она не для Ляли пришла в школу, а по своему делу. Мать Ляли приходила и в следующие дни. Она доставала с верхних полок книги, картинки, передавала их дежурным детям, проводила перемены с детьми, иногда указывая Ляле, что она ей мешает, и слегка отстраняла ее от себя. Ляля пряталась за спину матери, намеренно ни на что не смотрела. Красивую книжку, которую дети получили в подарок, Ляля не взяла, оттолкнула. Все это говорило не только о каком-то безотчетном страхе перед новой обстановкой, но о каком-то внутреннем протесте против всего, что связано с школой, с учением. Три дня в таком состоянии проходила Ляля. Мать заявила: «Мне некогда сидеть с ней, пусть тогда не учится, опять сидит дома». (Ляле было 9 лет.) Я сказала: «Хорошо, вы Лялю оставьте дома, приходите поработать одна, а то Ляля и нам мешает». «Нет, я с тобой приду», — упрямо заявила Ляля. «Не смотрите, что она, как моль, а она настоящая, как бес», — не сдержалась мама. Через несколько дней я пошла вместе с ними к ним на квартиру. Ляля — по одну сторону матери, а по другую. Дома Ляля угрюмо села в угол; вид у нее был тоскливый. Мать рассказала, что у нее было 11 детей. «Двое «отошли», самостоятельно живут, двое на работе, шестеро в школу ходят, а мы с Лялей одни дома, и она, седьмая школьница, в прошлом году тоже не пошла в школу».

Отмечаю дома полное отсутствие книг, спрашиваю: «У вас полдюжины школьничков, а книг не видно?» — «Они все учебники с собой взяли, когда же им книги читать, они с учебниками не справляются — все плохо учатся, я безграмотная, отец с нами не живет, помогать некому, меня то и дело в школу таскают, я замучилась. А семилетку кончила только одна Надя». Понятен стал страх Ляли перед школой: она видела, что братьям и сестрам доставалось не мало из-за учения, и маме неприятность, и глубоко впитала неприятное чувство к школе и ко всему, что связано с ней.

Спрашиваю, а где же игрушки Ляли — у Ляли кривится рот и дрожат губы, неприятно смотрит на мать. «Я спрятала куклы, теперь в школу будет ходить, и куклы надо забросить». Ляля повернулась спиной к нам, плечики ее вздрагивали; мать не обращала на это внимания. Я громко возразила: «Нет, нет, куклы все сейчас достанем, после школы Ляля будет играть». Подхожу к Ляле, вынимаю из своего портфеля куклолку-перочистку и даю Ляле. Ляля удивленно взглянула на меня

(первый раз открыто) и посмотрела на куклу, но не взяла. Я положила куклу рядом, снова отошла к столу и говорю матери: «Завтра в школу все принесут куклы, игрушки». (Действительно, детям было дано задание принести любимую игрушку.) Мама иронически улыбается. (Учитываю ее точку зрения.) Ляля повернулась к нам лицом — моя кукла была уже у нее в руке. «Ну, мама, доставайте все Лялины игрушки. (Ляля недоверчиво взглянула на меня.) Пусть Ляля выберет сама, что хочет и придет с этим в школу». «Вот, за сундуком твой ящичек», — недовольно говорит мама. Ляля, как бабочка, вспорхнула к сундуку, но не могла достать ящика. Я встаю, помогаю. У Ляли — еще недоверие и опасение, не угрожает ли что ее сокровищам. Ляля радостно принялась расставлять свои игрушки. Я вернулась к матери, стараясь ее убедить, что не надо лишать Лялю игр, и она может дома играть. Ляля изредка оглядывается и смотрит на меня спокойно. Я обращаюсь к ней с вопросом, какую она куклу больше любит. Ляля показывает: «Эту и вот ту», — это были первые ее слова со мной.

Так Ляля вступила со мной в разговор. Переживания за день утомили Лялю, и она незаметно для нас заснула, прижав крепко куклу, рядом с игрушками. Я взяла одну из любимых Лялей игрушек и, сказав матери, чтобы она позволила Ляле взять с собой, что она захочет, предложила ей еще один день провести в школе. Это надо было для того, чтобы мать убедилась, как важна каждая мелочь в воспитательной работе. Мать ворчала и на меня, и на Лялю. Ляля во всех моих благих намерениях видит ловушку и упорно отворачивается. Пришла в класс снова заплаканная, угнетенная. Мама не дала в школу куклу, но Ляля впервые с любопытством повернула глаза к классу, проверяя меня, правду ли я разрешила принести игрушки и кто что принес.

Я попыталась предложить ей с моего стола игрушку — Ляля не взяла. Тогда я сказала ей. «Твоя кукла одна, сама пришла в школу». Ляля холодно на меня посмотрела. Я показала ей ее куклу. Она сама сползла с колен матери и протянула руку. «Возьми, Ляля, ее со стола», и Ляля сделала несколько шагов. Ее кукла застряла в книгах на столе. Ляля задержалась у стола. Тем временем бойкая Люся похвасталась Ляле своей мигающей куклой, повертев ее перед носом Ляли. Поймав оживленный взгляд Ляли, я предложила ей сесть рядом с Люсей. «И мама», — пискнула Ляля. Пришлось стул поставить маме в проходе.

«Наталья Андреевна, у меня третий день семья без обеда», — взмолилась мать. — «Попробуйте выйти. Дети, сейчас Лялина мама принесет ее игрушки». Ляля, заметив, что осталась одна, уже выпустила слезу. Я вернула маму, сунув ей пару игрушек, и встретила ее одобрением: «Вот как скоро сбегала мама за игрушками». Ляля убедилась, что ее без мамы не обидели, что мама всегда может вернуться.

На следующий день мама ушла, на смену пришла сестра Ляля. Дальше они уходили на час, два раньше, оставляя Лялю в классе. Потом стали только приводить и уводить Лялю. Ляля привыкла ко мне, убедилась, что я ей помогу. Дети относились к ней по-раз-

ному: одни жалели за ее постоянные слезы, другие смеялись, третьи были безразличны. На все Ляля молча реагировала только неистовыми слезами; они текли, как осенний мелкий дождь по стеклу, по ее застывшему лицу, затекали как-то в уши, в рот, заливали сложенные на груди руки. Очевидно, мать, поглощенная заботой накормить 9 человек, не могла утешать Лялю, и дома Ляля плакала до тех пор, пока не засыпала.

Как-то Люся с большой тревогой указала Ляле, что у нее и тетрадка «заплаканная». Ляля стала вытирать слезы и несколько сдерживаться.

Несколько девочек стали играть с Лялей, помогать ей, и Ляля, наконец, сама заявила: «Мама, жди меня внизу, в класс не ходи». Это достижение было в середине октября. Нужно было остерегаться неприятных моментов для Ляли, чтобы расположить ее к школе, и шаг за шагом вводить ее в трудовую школьную жизнь, чередуя, слиявая игру и труд, и упорно, неустанно проводить работу дома.

Способности у Ляли ниже среднего; запас слов чрезмерно ограничен; ассоциации крайне бедны; память слаба; фантазия крайне слабая. Целыми днями Ляля с мамой. Мама занята по хозяйству, Ляля предоставлена сама себе. Это выработало у нее привычку играть самостоятельно. За эту крупную самостоятельности пришлось уцепиться. Вся фантазия Ляли, весь ее интерес сводился к тому, чтобы накормить кукол, но изобретательства тут было мало. У Ляли был какой-то страх к книге. Очевидно, она видела дома, как старшие вынужденно садились за учебу, как радостно захлопывали учебник. Ляля отталкивала книгу, если ее клали на парту. «Я не хочу читать», — горько плакала она, не зная еще ни одной буквы. Удалось заинтересовать ее книжками-картинками — складной «ширмой». Я расставила эту «гармошку», и Ляля нашла нарисованную корову, похожую на ту, какую летом она видела в деревне, и собаку, «как их Седка».

Однажды, так как у Ляли оказалась страничка тетради без слез, без клякс, я дала ей домой ширму-картинку. А для кукол помогла сделать из оберток для конфет тоже книжку-ширму. Мы сделали несколько таких «книжек-картинок». Ляля пережила удовольствие посмотреть книгу и поняла, что учебник доставляет не одни только огорчения.

В первый год ежедневно приходилось уделять Ляле дополнительное время для занятий и проводить их даже на дому, чтобы научить сестру и мать помогать ей. Мама не хотела сделать ей наборное полотно и полотно для кассы букв. «Для чего эти пустяки?!» Ляля теряла буквы, и мы не могли сложить слова. Приходилось маме не раз покупать всю азбуку из-за потери 2—3 букв. Мама не представляла, что учить надо постепенно и требовала сразу бойкого чтения. Приходилось оберегать Лялю от неумелой помощи матери и от упреков, что Ляля бестолковая, что она не выучится никогда, что она, «как пеня». Приходилось наглядно подчеркивать каждое маленькое продвижение Ляли, чтобы внушить всем веру в ее возможности. Чрезмерно слабым пальчики Ляли не справлялись с пластилином — вначале пришлось пользоваться тестом. Первая радость творчества была пере-

жита Лялей, когда она к кружочку из теста подставила палочку, она удивительно обрадовалась, что получилась новая вещь. А потом она стала обводить трафареты букв, загущивая их. Ляля полюбила «дощечку с ямочками», так называла она выданные ей дощечки с двумя рядами круглых отверстий, по 5 в каждом, куда она вставляла цветные палочки, вначале пропускала, потом подвяд. Ей стоило больших усилий вставить палочку, но пальчики крепко держали, упорно искали места и нажимали,—они крепи.

Ляля постигла счет до пяти, когда все дети знали в пределе десяти. Восприимчивость замедленная, но не безнадежная. Когда Ляля складывала у ног своей куклы ее имя «Маша», она всех предупреждала, чтобы никто ей не показывал,—«она сама!»

Ее удовлетворяло чувство самостоятельности. Заменяв первую букву *м* буквой *с*, она радостно прочла новое имя и с живостью посадила другую куклу к этому имени. Потом нашла в книге картинку — куклу и имя под нею, гордилась, что это сказано про ее кукол, а другое имя она отнесла к тете Маше, а дальше вообще относила имена к какой-нибудь «отвлеченной» тете, и так постепенно сами по себе отбрасывались подсобные предметы. Ляля развивалась.

Дома она самая младшая — ее любили, в классе самая маленькая, самая слабая, ее любят и жалеют, помогают, постепенно развивая ее самостоятельность.

Ляля оказалась трудолюбивой, ей хотелось, чтобы у нее было, как у других, и она часто переделывала работу. Ей захотелось самой читать, после того как она прочитала в большой книжке с яркими маками, розами подписи под цветами и сама подписала свои рисунки цветов.

Ей дома все внушали, что она мала, глупа и ей не сделать того или другого, и спешили сделать за нее, предупредить всякое усилие, заглушали маленькую веру в свои силы. Ляля два года не могла без посторонней помощи учиться, но в III классе она обратилась к помощи других уже только в трудных случаях. Она полюбила книги, стала читать их, но надо было каждый год начинать чтение с самых доступных, сначала с тех, что относились к репертуару чтения для предыдущего класса. В IV классе Ляле трудно учиться, она нуждается в умелой помощи, но ста-

рается по своим силам и способностям и учится без плохих отметок. Она хорошо рисует, помогает по хозяйству, очень исполнительная и старательная, аккуратно несет все дежурства и настоятельно требует от других выполнения своих обязательств.

Редакция нашего журнала обратилась к Наталье Андреевне Митиной с просьбой, написать статью о том, как она изучает своих учеников. Тов. Митина в ответ на это дала две интересные педагогические характеристики.

Мы печатаем их здесь потому, что они ярко показывают, как наблюдательный, вдумчивый и внимательный педагог умеет, казалось бы в мелких деталях, видеть существенные стороны в поведении ребенка и намечать и для себя, и для родителей пути, которые бы вели дальнейшее воспитание ученика по правильному руслу.

Тов. Митина изучает каждого своего ученика в процессе учебно-воспитательной работы. Она знает при этом хорошо и внешкольную жизнь детей. Она знает хорошо, как ребенок воспитывается в семье. Обладая чувством ответственности за детей, она воспитывает это же чувство ответственности и у родителей.

Преследуя определенные воспитательные цели, педагог добивается изменений в поведении ребенка, выработки новых качеств у ученика. Ребенок развивается, растет, освобождается от отрицательных черт, приобретает положительные. Тов. Митина показывает в своих характеристиках эти изменения в ребенке под влиянием воспитания. Она не раскрывает нам того, как накапливает материал о каждом ученике, как фиксирует данные,—она воспроизводит процесс своей работы главным образом по памяти. Но ее характеристики живые и интересные.

Редакция обращается с просьбой к учителям и к научным работникам присылать материал, характеризующий наших детей, изображающий их рост и развитие в процессе воспитания. Редакция просит писать при этом и о методах, применяемых с целью изучения ребенка, и о затруднениях, встречающихся в этом деле.

На страницах нашего журнала необходимо будет дать подробное освещение темы об изучении ребенка.



К ДАЛЬНЕЙШИМ УСПЕХАМ В ДЕЛЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОБОБЩЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА

А. Нусенбаум

научный сотрудник Института школ

За годы, прошедшие со времени опубликования постановления ЦК ВКП(б) о педагогических извращениях, произошли значительные сдвиги в деле изучения и обобщения богатого и многостороннего опыта лучших учителей нашей родины.

За эти годы в наших педагогических журналах, в «Учительской газете» и других органах печати появилось не мало статей, освещающих страницы из опыта лучших учителей и школ, который, таким образом, стал достоянием всего нашего учительства. Многие из этих статей оказали большое влияние на практику других школ, о чем свидетельствуют хотя бы многочисленные письма, получаемые лучшими учителями, опыт которых описывался, и настойчивое стремление возможно полнее изучить их многолетний опыт. К голосу таких признанных мастеров педагогического дела, как орденосеца Н. В. Покровская, О. Ф. Леонова, депутат Верховного Совета СССР, орденосеца Г. И. Спирков, и ряд других наших педагогов, прислушиваются особенно наши молодые учителя, упорно борющиеся за высокое качество учебно-воспитательной работы. В статьях лучших учителей они находят ответ на свои затруднения.

Среди статей, освещающих образцовый опыт наших передовых учителей, особенно выделяются своим ценным и конкретным содержанием работы, посвященные отдельным вопросам преподавания русского языка — чтения, письма (каллиграфии), развития устной и письменной речи, правописания и грамматики. Были также помещены ценные статьи по некоторым общим вопросам организации и методики работы школы — вопросы организации самостоятельной работы, организации и методики занятий с двумя классами, проблемы воспитательной работы, в частности, проблема индивидуального подхода к учащимся, и ряд других.

Многие из этих статей были помещены помимо центральных журналов, в многочисленных местных изданиях; из их числа выделяется актуальностью тем и содержательностью материала Ленинградский бюллетень «В помощь учителю», в каждом номере которого появляются сжато написанные и ценные описания передового опыта учителей Ленинградской области.

Наряду с журнальными статьями, кратко списывающими отдельные стороны работы учителей и школ, получили значительно большее распространение, чем прежде, школьные монографии. Этот вид работ имеет исключительное значение в деле изучения опыта. Как бы ни были ценны отдельные статьи, они в силу своей краткости не в состоянии вскрыть всю систему работы учителя и школы и сделать необходимые выводы, а между тем, у нас уже имеется много учителей и школ, опыт которых требует глубокого и разносто-

ронного изучения. В этом и состоит задача монографий.

Из числа двух или трех десятков вышедших за эти годы монографий некоторые имеют целью дать описание работы того или иного учителя в целом. К числу наиболее удачных монографий этого рода следует отнести работу И. Печерниковой об опыте учительницы т. Бабайкиной.

Другие монографии посвящены общему описанию опыта школы. К числу этих работ принадлежат, в частности, монография Чертовиченской школы, монография Н. Позднякова и Е. Форгунатовой о Мурашкинской школе, Л. Володиной о Вексинской школе, монография С. А. Черепанова и Розановых «Зайковская школа», монография школы им. С. Т. Шацкого. Все упомянутые работы содержат не только ценный фактический материал, но и показывают отличительные черты процесса обучения в советской школе, в частности, высокую сознательность обучения, наличие продуманной системы учебной и воспитательной работы, применение разнообразных методов, способствующих воспитанию инициативных строителей коммунизма, воспитание любви к нашей родине. Авторы этих монографий не ограничиваются одним описанием опыта, а, используя разнообразные приемы и оперируя важнейшими источниками изучения опыта учителя (дневник учителя, наблюдения и описания занятий, детские работы, высказывания учителей и учащихся), анализируют обнаруженные ими образцы опыта, подмечают закономерности, делают ценные выводы для педагогики. Соавторами большинства этих работ являются учителя, а некоторые работы, например, «Школа им. С. Т. Шацкого», написаны самими учителями.

Имеются и работы, освещающие опыт учителей на одну тему. Небольшой опыт издания таких монографий говорит о большой ценности этих работ с научной и практической стороны. К их числу относится прекрасная работа Е. Н. Петровой «Год работы» и «Урок в двухкомплектной школе» Б. Орловского, П. Белевича и А. Карасевой. Книга Е. Н. Петровой представляет собой обстоятельное и интересное описание эксперимента, проведенного автором для проверки своих взглядов в области методики преподавания русского языка. Благодаря высокому научному уровню, показу приемов, процесса и результатов работы, а особенно искусному и яркому показу личности детей и их развития в ходе обучения, эту монографию можно признать одной из лучших. «Урок в двухкомплектной школе» представляет собой результат углубленного и длительного изучения опыта учителя-орденосеца Нижне-Избылецкой школы т. Перуновой. Подробно описано и проанализировано большое количество уроков. Весь материал приведен в тщательно разработанную

систему. На основе опыта т. Перуновой авторы делают свои выводы в отношении методики построения урока в условиях ведения одновременных занятий с двумя классами.

Кроме монографий, изданы также и другие книги из опыта лучших учителей. Мы имеем в виду сборники: «Воспитательная работа в начальной школе», «Воспитательная работа в средней школе», «Из опыта классного руководителя» и многочисленные сборники «В помощь учителю», издающиеся на местах областными и краевыми отделами народного образования, наркомпросами автономных республик и институтами усовершенствования учителей. Во многих из этих сборников имеется ряд ценных статей из опыта, но качество разных статей, даже в одном и том же сборнике, нередко совершенно неодинаковое. Часто помещается сырой материал без каких бы то ни было комментариев, что недопустимо, так как такие описания, лишенные анализа, не могут правильно ориентировать учителя, особенно молодого.

В процессе работы над составлением монографий имело место плодотворное сотрудничество учителей-практиков с педагогами-теоретиками, работниками научных институтов и институтами усовершенствования учителей и преподавателями педагогических учебных заведений. Это сотрудничество оказалось чрезвычайно ценным и обусловило высокое качество работы, а также содействовало дальнейшему росту педагогов-практиков, опыт которых изучался. Совместная работа учителей и научных работников многим помогла также устранению отрыва педагогической теории от практики нашей школы.

Эта работа должна продолжаться на более высокой ступени. В настоящее время мы уже имеем достаточный опыт, позволяющий нам выявить отличительные особенности хорошей монографии, в частности:

1. Четко поставленная тема.
2. Удачный отбор положительного опыта.
3. Правдивое и конкретное описание процесса работы.
4. Показ системы работы учителя в ее развитии.
5. Показ детей и их развития в процессе обучения.
6. Показ приемов преодоления возникших трудностей.
7. Описание состояния школы и класса в начале работы и результатов.
8. Показ отношения учителя и учащихся к работе.
9. Анализ приемов, применяемых учителем.
10. Выводы и обобщения о значении опыта, описываемого в монографии.

Вот некоторые из важнейших требований, предъявляемых к монографии.

В самое последнее время получила широкое распространение новая форма обобщения и распространения опыта лучших учителей — мы имеем в виду научно-педагогические конференции, проводимые в настоящее время не только в центре, но и во всех, в том числе и отдаленных от центра, краях и областях.

Созванная Институтом школ первая Всероссийская научно-педагогическая конференция ярко показала, какие неисчерпаемые возможности мы имеем в деле выявления и распространения лучшего опыта наших передовых учителей с целью повышения успеваемости на-

шей массовой школы и воспитания сознательной дисциплины. Доклад А. М. Дерябиной, разработавшей ценнейшие приемы достижения прочных знаний и коммунистического воспитания, успешность которых показала сама жизнь, доклад В. И. Лавровской, предложившей систему обучения грамотному письму, разработанную ею в подробностях, доклады тт. Покровской и Лаптевой, описавших ряд образцов вдумчивого индивидуального изучения и воздействия на отдельных детей, и многие другие доклады послужили началом широкого обмена опытом между лучшими нашими учителями.

В течение 1940 г. был создан ряд краевых и областных научно-педагогических конференций. В результате был накоплен богатейший материал по разнообразнейшим вопросам школьной работы. Этот материал тем более ценен, что на каждой конференции имели возможность выступить лучшие учителя. Большая часть авторов докладов впервые осветила свой опыт.

Многие из этих докладов были вновь прочтаны на 2-й Всероссийской научно-педагогической конференции, созванной Институтом школ летом 1940 г.

Этот материал, поскольку можно уже сейчас установить, является ценнейшим вкладом в педагогическую науку. В первую очередь заслуживают высокой оценки доклад т. Гуляевой (Свердловск), «Самостоятельные работы по развитию речи», в котором приводится продуманная система воспитания навыков самостоятельной работы в неполной средней школе, понимаемая как умение слушать, говорить, писать и читать; доклад т. Богомоловой (Ульяновск) «Какими я средствами достигла прочного усвоения знаний по русскому языку в пятых классах», в котором приводятся оригинальные и в то же время простые и доступные каждому учителю приемы работы, с помощью которых докладчица, по ее словам, добилась полной грамотности; доклад т. Цлаф (Куйбышев) «Об основных факторах сознательного, активного и прочного усвоения математических знаний учащихся», по-новому освещающий некоторые важные вопросы обучения вообще и обучения математике, в частности; доклад т. Шнейдерман (Нальчик, Кабардино-Балкарская АССР), творчески применивший ряд положений дидактики к обучению математике; доклад т. Бабурина (Калинин) «Как наиболее рационально подготовиться к уроку», раскрывшего разнообразные приемы подготовки содержания и методов работы на опыте своей работы по математике в средней школе; т. Селиванова «О краеведческом изучении литературы в школе», собравшего богатый мало исследованный материал о деятельности великих наших писателей, связанной с Куйбышевской областью; доклад т. Василенко (Челябинск) «Какими средствами я добилась прочных и глубоких знаний по истории СССР в III и IV классах», применяющей ценные приемы упражнений и закрепления пройденного и добивающейся, таким образом, прочных знаний; т. Маркова (Тамбов) «Какими средствами можно добиться наилучшего восприятия учебного материала», обобщившего ценные приемы, применяемые на практике в данной школе, и многие другие.

Эти учителя, как видно из их сообщений, не только описывают свой индивидуальный

опыт, но и овладевают педагогической теорией, и именно поэтому их доклады двигают науку.

В текущем году происходили новые научно-педагогические конференции в Москве и других городах. Особенность этих конференций состоит в том, что эти конференции тематические: большинство из них посвящено одной или двум темам. Например, в трех районах Москвы происходили конференции, посвященные вопросу об организации и методике самостоятельной работы. В других городах происходили конференции по вопросу о практических навыках и пр. Не трудно убедиться в том, что такое углубление работы научно-педагогических конференций приведет к улучшению качества изучения и обобщения опыта учителей.

На состоявшихся конференциях устраивались выставки. Весьма ценной, например, была выставка, устроенная в Октябрьском районе Москвы.

Организация научно-педагогических конфе-

ренций приобретает все более широкий и разносторонний размах. Для дальнейшего улучшения работы по изучению и обобщению опыта лучших учителей необходимо добиться, чтобы в хороших школах велся постоянный учет накапливаемого учителями опыта. Необходимо разработать систему ведения записей и собирания материала, который можно было бы затем использовать при изучении опыта данного учителя и школы.

С учителями, опыт которых уже изучался, необходимо вести длительную работу над дальнейшим изучением и систематизацией их опыта, а также над их научным ростом; лучшие доклады и работы передовых учителей нужно издать и, таким образом, сделать достоянием всего нашего учительства.

Опубликованные статьи из опыта лучших учителей необходимо систематизировать в виде реферативных сборников и, таким образом, сделать доступными изучению, анализу и обобщению.



О САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

Проф. А. А. Красновский

ПРОФЕССИЯ учителя, в отличие от многих других профессий, является исключительно творческой. Она требует от учителя постоянного роста и усовершенствования, умений передавать свои познания детям, приобщать детей к сознательному строительству социалистической культуры. Сами учащиеся составляют предмет постоянных, ежедневных, ежеминутных наблюдений со стороны учителя. Рост их сил и задатков, рост их познаний, умений и навыков, многочисленные, разносторонние связи детей не только в школе, но и в семье и на улице, положительные и отрицательные виды воздействия их друг на друга и многие другие более частные и часто индивидуальные особенности детей,— все это составляет предмет особых внимательных наблюдений учителя.

При всем том учитель не может оставаться в положении простого наблюдателя. Каждое свое наблюдение, каждый факт учитель анализирует и расценивает с точки зрения практических задач своей учебно-воспитательной работы. Он взвешивает, сравнивает, сопоставляет, устанавливает общие всем детям особенности в росте и поведении и индивидуальные отклонения, устойчивые, прочные и временные, относительные свойства и качества детей, прочно укрепившиеся познания, умения, навыки, и та-

кие, которые требуют еще дополнительной учебно-воспитательной работы.

А дальше или одновременно с этим идет напряженная работа учителя по изысканию и выбору приемов, методов и средств учебно-воспитательной работы, по развертыванию системы мероприятий в определенной последовательности по определенному плану, по изысканию путей и средств общеклассной работы с детьми и способов и приемов индивидуального влияния на каждого ученика в школе и в семье.

Какую бы основательную школу ни прошел учитель за время подготовки к своей деятельности, в процессе живой работы с детьми она окажется недостаточной. Каждый час учебно-воспитательной работы выдвигает все новые и новые требования к учителю.

Иначе говоря, требуется систематическая самообразовательная работа учителя над повышением своей квалификации. Следует при этом заметить, что эта работа, естественно, приводит и к облегчению его труда и к подлинному успеху в педагогической деятельности.

Как же надо представлять себе наиболее рациональные пути самообразовательной работы учителя?

В интересах дела следует обособить ее от текущей работы учителя по подготовке к

очередным занятиям и вести речь о самообразовательной работе как об особом виде, не совпадающем с текущей работой по подготовке к очередным занятиям и по выполнению очередных учебно-воспитательных мероприятий. Этим, однако, мы ни в какой мере не исключаем как необходимой естественной связи ее с текущей работой учителя, так и ее плодотворного влияния на текущую учебно-воспитательную работу.

1. Естественным исходным моментом самообразовательной работы целесообразнее всего оставить текущую учебно-воспитательную работу, выполняемую учителем. Чтобы эта работа стала источником для педагогического самообразования учителя, необходимо поставить себе за правило ежедневно, хотя бы в течение получаса, делать проведенную за день учебно-воспитательную работу предметом размышления и педагогического анализа. Пусть учитель даст себе труд записать в свой педагогический дневник главнейшие виды проведенной за день работы и сформулировать, что удалось и почему удалось ему выполнить и, наоборот, что не удалось и почему не удалось выполнить, как он того хотел бы. И тут же следует еще короче сформулировать те вопросы, на которые нужно найти ответы в книгах, в беседах со своими более опытными товарищами по работе, во время педагогических совещаний или путем корреспонденций в бюро консультаций по педагогическим вопросам, например, Института школ в Москве.

Само собой разумеется, что тут могут быть самые разнообразные вопросы как по своему содержанию, так и по степени трудности. Одни вопросы будут касаться материала преподавания, другие — способов передачи материала учащимся, третьи — индивидуальных особенностей учащихся, четвертые — организации учебно-воспитательной работы, пятые — семейных условий и влияния их на учащихся, шестые — влияния товарищей и т. д. При этом не должно быть никакого смущения перед самим собой признаться в неосведомленности, в неопытности в некоторых делах, в простоте и элементарности вопросов. Нужно помнить, что элементарные вопросы — нередко самые трудные, если к ним относиться с необходимой серьезностью и глубиной.

Однако прежде чем искать ответ на свои недоуменные вопросы где-то на стороне, настойчивый, творчески настроенный учитель взвесит вопросы, взвесит свои силы и способности и сделает попытку самостоятельно разрешить эти вопросы и притом не только путем размышления над ними, но и путем про-

верки на практике учебно-воспитательской работы.

Установив причину своей неудачи, учитель наметит приемы работы, с помощью которых эти причины могут быть устранены и заменены средствами, ведущими к поставленной цели, а затем снова попробует на практике применение новых приемов. Строго говоря, так и поступает каждый из учителей, настойчиво совершенствующих свое мастерство.

Однако для того, чтобы это стало подлинной самообразовательной работой, учитель должен подвергнуть анализу новые результаты и сделать для себя необходимые выводы.

2. Только что изложенный вид самообразовательной работы можно назвать самообразованием и повышением своей педагогической квалификации посредством обдуманного проведения и усовершенствования личного педагогического опыта.

Второй вид самообразования учителя — изучение педагогической литературы. На помощь учителю в этой работе должны прийти знания, вынесенные им из педагогического училища, и учебные книги по педагогике, психологии, по методическим дисциплинам. У нас, к сожалению, весьма широко распространено ошибочное, даже можно сказать, вредное отношение к учебникам, которые мы когда-то изучали. И редко, редко кто делает разумный совет учителям почаще обращаться к тем книгам и учебникам, по которым они учились. Между тем эти учебники являются необходимым пособием во многих затруднительных случаях. Обращаясь за справками к этим молчаливым «друзьям» наших ученических лет, мы легче всего, скорее всего восстанавливаем в памяти научную терминологию и научную систему, под влиянием которых формировалось наше мировоззрение, поэтому мы позволяем себе дать учителю совет постоянно держать у себя под руками для систематических справок прежде всего те книги и учебники, по которым он учился. По остроумному выражению Гербарта, учебные пособия в области педагогики своей системой представляют собой нечто вроде «географической карты» или «нечто вроде плана хорошо построенного города, где одинаковые направления пересекаются однообразно и где глаз сам собой ориентируется без подготовки».

Весьма часто приходится обращаться к литературным источникам за справками. Справки требуют не так много времени, как чтение книг полностью, от первой до последней страницы. Будучи вызваны естественно назревшими вопросами, справочные данные легко и прочно укладываются в сознании и дают немедленный результат. К этому виду самообра-

звания с неизбежностью прибегает каждый образованный человек.

В самом деле, кому из нас не приходится прибегать к уточнению своих познаний, к справкам о точном названии географических пунктов, широты, долготы, о хронологических датах каких-либо событий для восстановления в памяти исторических событий, биографий выдающихся деятелей науки, литературы, искусства, описаний явлений естественно-научного порядка и т. д.

В таких случаях мы раскрываем имеющееся у нас пособие не с первой страницы, а с той, на которой начинается изложение интересующего нас вопроса, оставляя в стороне или восстанавливая в памяти только в общих чертах связь в постановке преподавания данного раздела предмета с другими разделами.

Если у нас под руками несколько методических пособий по одному предмету, то, при малейшей возможности, мы не ограничиваемся чтением только одного пособия, но обращаемся и к другим, сравниваем, сопоставляем, где дано более приемлемое для нас изложение, с тем, чтобы воспользоваться этими избранными указаниями в своей практической работе.

И, кстати сказать, не нужно смущаться и пренебрегать справками по хорошо известным нам учебникам. Опыт показывает, что они тут оказываются более, чем уместными. Приобретаемый нами с каждым днем педагогический опыт, острота вопросов, выдвигаемых практикой, позволяют нам по-новому читать учебник, открывать в нем такие стороны и такие педагогические указания, которые в школьные годы не нашли в нашем сознании необходимых связей с практикой.

Прием обращения к нескольким книгам по одному и тому же вопросу у нас пока распростран недостаточен, между тем наблюдения показывают, что он особенно ценен для учителей.

Приводя в качестве примера обращение к учебникам, мы, понятно, не имеем в виду считать этот вид педагогической литературы единственным для данных целей. Педагогические журналы заключают в себе огромное количество солидных статей. В частности, журнал «Начальная школа» следует не только читать за каждый текущий год, но всемерно использовать для справок по различным вопросам и за прошлые годы.

Учитывая острую нужду учительства в справках по отдельным вопросам, библиотеки

должны иметь у себя хорошо поставленный библиографический отдел и продвигать библиографические справочники по наиболее актуальным вопросам на районные совещания учителей, на кустовые объединения учительства и даже в отдельные школы.

Наряду со сказанным необходимо также систематическое и глубокое изучение солидных трудов по педагогике и методикам, классиков педагогики, трудов по психологии общей и педагогической. Нет надобности доказывать и разъяснять всем понятную ценность этого вида работы.

Нужно поставить дело так, чтобы чтение серьезной литературы являлось необходимым делом каждого учителя; чтение классических произведений буржуазной педагогики: Коменского, Руссо, Песталоцци, Гербарта, Дистервега, Ушинского, Толстого, социалистов-утопистов Оуэна, Фурье, Сен-Симона, представителей русской революционно-демократической педагогической мысли, Белинского, Добролюбова, Чернышевского, Писарева¹ необходимо сопровождать критическим анализом. Вводные статьи к изданию произведений названных мыслителей, соответствующие страницы из учебных пособий по истории педагогики, отдельные статьи в советских педагогических журналах, да, наконец, и личное понимание учителем задач культуры в нашем социалистическом отечестве помогут учителю правильно оценить и воспринять то лучшее, возвышенное, чем действительно изобилуют произведения названных передовых умов культурного человечества, и отбросить те взгляды и позиции, которые продиктованы были условиями эксплуататорского общества. Но что в особенности необходимо воспринять от классиков педагогики прошлого, — это творческую изобретательность одних, как, например, Руссо, Песталоцци, Толстой, социалисты-утописты, систематичность педагогической мысли других — Коменский, Герbart, Ушинский, горячие искренне демократические стремления наших революционеров-демократов.

В свете работ классиков педагогики, при критическом отношении к ним, для нас становятся ясными, с одной стороны, принципиально новые позиции нашей педагогики, а с другой — завершение и последовательное осуществление в нашей педагогике всех лучших, подлинно прогрессивных идей передовых умов культурного человечества.

¹ Значительная часть названных классиков в последние годы издана Учпедгизом.



ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

КАК ДОБИТЬСЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО И ПРОЧНОГО УСВОЕНИЯ АРИФМЕТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. Н. Себряков

преподаватель Ростовского педучилища

МАТЕМАТИКА, в частности арифметика, имеет особенное значение для развития мышления детей; при изучении ее дети на простом и конкретном материале знакомятся с основными методами познания — индуктивным и дедуктивным, применяют процессы обобщения и отвлечения, анализа и синтеза; устанавливают связи между арифметическими понятиями (например, между сложением и умножением) и, наконец, осознают основные законы арифметических действий: переместительный, сочетательный и распределительный.

Одним словом, правильно поставленное преподавание арифметики дает учащимся зачатки научного мышления.

За последние годы наша школа значительно выросла, педагогический процесс стал более правильным и четким. Во многих школах дети хорошо считают устно, бойко производят письменные вычисления и неплохо стали решать задачи.

С другой стороны, от самих же учителей приходится выслушивать жалобы на то, что дети несмотря на повторение, быстро забывают усвоенное; преподаватели V и VI классов жалуются на нетвердость знаний и слабое математическое развитие тех самых детей, которые в IV классе учились на «хорошо» и «отлично».

При приеме окончивших семилетку в Ростовское педагогическое училище (особенно в текущем году) выяснилось, что поступающие часто обнаруживали поразительное непонимание арифметики и неумение решать задачи, хотя в семилетках они также имели посредственные, хорошие и даже отличные оценки.

Приходится констатировать непрочность знаний и навыков учащихся. Отчего она происходит?

Ссылаясь на «естественную» забывчивость детей не приходится потому, что арифметика — не есть собрание не связанных между собою фактов и явлений, которые требуют для запоминания только памяти, наоборот, это стройная система арифметических понятий, вытекающих друг из друга и тесно связанных между собою. Изучение этой системы понятий, как было указано выше, должно развить мышление ребенка и подготовить его к усвоению более сложных математических (и других) понятий.

Причина непрочности знаний заключается, по видимому, в недостаточной логической обо-

снованности арифметических правил и законов в сознании детей, вследствие чего учащиеся, не рассуждая, запоминают правила, а так как правил много, забывают и путают их.

Но ведь в настоящее время нет (или почти нет) учителей, которые бы давали детям правила без объяснений.

Почему же эти объяснения не оставляют в сознании детей следа, почему на них дети не учатся рассуждать, почему у них недостаточно развивается логическое мышление?

Чтобы ответить на этот вопрос, проследим весь ход развития математического понятия в сознании детей.

Первый этап познания — ощущение и восприятие.

Мышление детей конкретно, поэтому восприятие должно основываться на ярких конкретных образах, а отсюда вытекает необходимость применения и наглядных пособий, и раздаточного материала для самостоятельной проработки.

Наглядные пособия в начальной школе применяются, но не во всех классах.

В первом классе при прохождении чисел первого, второго десятка и сотни педпроцесс достаточно оборудован наглядными пособиями, но во втором классе наглядные пособия начинают исчезать: дети уже не носят в класс палочек, и такие отделы, как, например, табличное умножение, проходятся или без наглядных пособий, или же с недостаточным употреблением их. В этом одна из причин того, что учащиеся часто не различают множимого от множителя, а затем неправильно ставят и наименования при сомножителе.

Особенно плохо обстоит дело с нумерацией тысячи, которая обычно не иллюстрируется, а ведь нумерация тысячи очень важна, потому что трехзначными числами заканчивается первый класс — класс единиц, и по аналогии с ним дети проходят нумерации II, III и IV классов многозначных чисел. Правда, палочки для иллюстрации трехзначных чисел уже неудобны, но можно воспользоваться метром для образа сотни, дециметром — для десятка и сантиметром — для единиц. Хорошим пособием служат также дощечки, бруски и кубики арифметического ящика.

Необходимым условием для успеха познавательного процесса являются внимание и интерес учащихся.

Чем возбуждаются внимание и интерес? Отчасти применением наглядных пособий, яркостью и живостью изложения, а главным образом доступностью для детей материала.

Дети быстро теряют интерес к учению, если сообщаемые им знания недоступны для их понимания, не приведены в соответствие с силами и возможностями детей данного возраста. В педагогическом процессе это положение в основном соблюдается, так как в программе начальной школы учтены возрастные особенности детей. Лишь иногда у молодых учителей наблюдается стремление добиться от детей II и даже I класса точных отвлеченных определений, которые еще недоступны детям этого возраста.

За процессом восприятия идет процесс осмысливания, процесс понимания, который сводится главным образом к уяснению причинных связей нового понятия с другими более элементарными и раньше усвоенными понятиями.

В процессе познания — это самый важный этап, и он должен быть особенно тщательно продуман.

Без установления причинных связей не может быть понимания, а вместе с тем и развития мышления и прочности усвоения.

Часто приходится слышать от преподавателей, что дети I класса хорошо усвоили сложение без перехода через десяток, но затрудняются в случаях сложения с переходом через десяток.

Покажем, как нужно построить урок, чтобы установить прочную связь с пройденным, а следовательно, и добиться понимания нового приема.

Предположим, учитель хочет провести объяснение нового приема на примере $8 + 5$. Примерное построение этого урока.

1. Выяснение состава 5. Дети устно перебирают все случаи состава 5 из 2 слагаемых: $(4 + 1; 3 + 2; 2 + 3; 1 + 4)$.

2. Дополнение однозначных чисел до 10 быстрым устным счетом: «Дети, я буду говорить числа, а вы говорите, сколько нужно к ним добавить, чтобы получить 10? «8»? (отв.: 2) и т. д.

3. Прибавление к десяти однозначных чисел $(10 + 2; 10 + 5; 10 + 3$ и т. д.).

Первые упражнения проводятся на наглядных пособиях, а затем отвлеченно. Наглядными пособиями могут служить палочки или же решетка, в которую вставляется 10 кубиков; при получении десятка дети должны связывать палочки в пучок или же надевать на них резиновые колечки.

4. Теперь дети подготовлены к пониманию приема сложения с переходом через десяток, который состоит в том, что 5 разбивается на 2 и 3; 8 дополняется до десятка, к которому прибавляются остальные единицы; $8 + 5 = 8 + 2 + 3 = 10 + 3 = 13$.

Сообщая новые знания, учитель должен тщательно проанализировать новое понятие, выделить из него основное положение и построить беседу и повторение так, чтобы это основное положение было ясно всякому ученику.

Не всегда учителя справляются с этой работой. В качестве примера приведу разностное и кратное сравнение чисел. Что основного в усвоении понятия разностного сравнения чисел? Конечно, установление того, что раз-

ностное сравнение производится при помощи вычитания. Учащиеся до сих пор применяли вычитание только для нахождения остатка.

Теперь нужно выяснить, что при нахождении разности тоже употребляется вычитание.

Приведу из методики Снигирева и Чекарева урок, построенный неправильно.

Учитель вызывает одного ученика к столу: «Возьми 3 кубика и положи их направо, а затем столько же налево. По сколько кубиков направо и налево? (По 3.) Поровну или не поровну? (Поровну.)

Возьми еще 2 кубика и прибавь их к кубикам направо. Сколько там получилось кубиков? (5.) А налево? (3.) Теперь поровну кубиков или не поровну? (Не поровну.) Где больше? (Направо.) На сколько больше? (На 2.) Почему? (Потому, что мы туда прибавили 2 кубика.)»

Дальше учитель кладет направо, например, 5 карандашей, а налево 8. «Иди сосчитай, сколько карандашей направо и налево. Поровну там карандашей или не поровну? (Не поровну.) Где больше? (Налево.) На сколько больше? (На 3.) Почему? (Потому, что 8 больше 5 на 3.) Как это узнать? (Из 8 вычесть 5.)»

Ответит ли ученик так, как предполагает автор разработки урока?

Нет, не ответит, потому что действие вычитание не выяснено; о нем не было и речи. Как же должен ответить ученик, если он внимательно слушал объяснение? Если он даже случайно и даст верный ответ: «Больше на 3», то на вопрос: «Как это узнать?» ответит: «К 5 прибавить 3, получится 8». Все предыдущие рассуждения подготовили его к дополнению меньшего числа до большего, а не к вычитанию из большего числа меньшего.

Как нужно было бы закончить верно начатый урок? Нужно было бы заставить ученика снять и справа и слева по 5 карандашей (т. е. поровну) и выяснить: 1) почему налево ничего не осталось, а направо осталось 3 карандаша; 2) какое мы действие сделали, сняв 5 карандашей из кучки в 8 карандашей и, наконец, 3) указать, что 8 — это большее число, а 5 меньшее; сделать еще несколько аналогичных упражнений, обобщить их, и тогда вывод, что при разностном сравнении из большего числа нужно вычесть меньшее, для детей будет очевиден.

Так же неправильно произведено объяснение и кратного сравнения (стр. 147): в нем тоже не выявлено действие деления.

Только те знания станут прочным достоянием ученика, в усвоении которых ребенок принимает активное участие. Для этого нужно, чтобы дети не только наблюдали, но сами по возможности работали руками — измеряли, взвешивали, вырезывали, сравнивали и т. д. Этим мы добьемся более яркого восприятия и более сознательного усвоения. Кроме того, необходимо предоставить детям самим сделать соответствующий вывод. Иными словами, учитель должен применить наиболее активный метод преподавания — эвристическую беседу.

В настоящее время в некоторых школах мы наблюдаем отход от эвристической беседы как метода преподавания. Некоторые учителя думают, что они должны сами проводить

все объяснения лекционно и сами же должны делать вывод. Это — неправильное и вредное мнение; оно повлияет отрицательно и на развитие детей, и на активность их, и, наконец, на прочность усвоения.

Для возбуждения активности учащихся на уроке нужно поощрять удачные выступления учеников похвалой и даже хорошей оценкой.

Ученик, обнаруживший при выводе нового правила или приема знание пройденного, на котором основано новое, и, сверх того, умение рассуждать и делать выводы, заслуживает хорошей оценки; но ставить плохую при объяснении нового материала учитель не должен, потому что слабые и нерешительные дети побоятся принять активное участие в беседе.

К сожалению, при выводе правила обычно принимают участие только лучшие ученики, а остальные лишь повторяют и механически усваивают готовые выводы.

От разъяснения нового понятия на наглядных пособиях учитель должен перейти к отвлеченному выводу правила.

В переходе от конкретного к отвлеченному мы тоже наблюдаем неправильности.

Возьмем в качестве примера урок, на котором давалось определение объема прямоугольного параллелепипеда по его линейным размерам (в одной из школ Ростова).

На предыдущем уроке учитель дал учащимся понятие об объеме: установил, что объем измеряется объемом, принятым за единицу, и продемонстрировал единицы для измерения объемов. На данном же уроке он перешел к непосредственному измерению объема параллелепипеда. Для этого, как известно, дается задание составить параллелепипед данных размеров (например, длина — 4 дм, ширина — 3 дм, высота — 2 дм) из кубических дециметров. Вспомнив, что все измерения куб. дециметра равны 1 дм, учитель спросил, сколько куб. дециметров нужно положить в 1 ряд, чтобы длина его равнялась 4 дм. Получивши ответ, что нужно положить 4 куб. дм, учитель положил их и обратил внимание, что получился параллелепипед длиной в 4 дм, но ширина и высота его равны 1 дм; далее спросил, сколько рядов нужно приложить друг к другу, чтобы получить один слой кубиков, имеющих длину 4 дм, а ширину 3 дм. Дети ответили, что нужно положить 3 ряда. Сделавши это, учитель установил, что получившийся параллелепипед имеет данную длину и ширину, но высота его всего один дециметр и предложил последний вопрос: «Сколько нужно положить слоев, чтобы получить параллелепипед данных размеров». Получивши ответ «2», учитель сложил параллелепипед, проверил его линейные размеры и заставил вычислить, сколько же куб. дециметров содержит параллелепипед.

Рассуждения: в одном ряду 4 куб. дм, рядов же 3, следовательно, один слой содержит 4 куб. дм \times 3 = 12 куб. дм; в 1 слое 12 куб. дм, а слоев 2, следовательно, объем их — 12 куб. дм \times 2 = 24 куб. дм.

Обе записи объединяются в одну:

$$4 \text{ куб. дм} \times 3 \times 2 = 24 \text{ куб. дм.}$$

После этого выведено правило определения объема прямоугольных параллелепипедов.

Построение этого урока — совершенно правильное и доступное детям; дети принимали в рассуждениях и выводе активное участие, но все же урок имел один существенный недо-

статок: учитель не имел достаточных данных для вывода общего правила.

В школе переход от «живого созерцания к абстрактному мышлению» совершается индуктивным путем, а последний требует накопления фактов (в данном случае частных конкретных выводов), анализа их, обобщения одинаковых признаков, и уже результатом синтеза является абстрактный вывод, представляющий новое арифметическое правило или же арифметический закон.

В данном же случае мы имели всего один конкретный факт, относящийся к параллелепипеду с линейными размерами — 4 дм, 3 дм и 2 дм, и строить отвлеченное правило для измерения объемов параллелепипедов любых размеров мы не имели никакого права; это будет не индукция — переход от частных фактов к общему абстрактному выводу, а суждение от единичного к единичному.

Как же нужно было поступить?

Необходимо было провести не одно непосредственное измерение, а несколько; данные и вычисления записать на доске, заставить детей проанализировать записи и только после этого делать отвлеченный вывод.

Перехожу к вопросу об усвоении правил. В приведенном выше уроке мы видели преждевременный переход к абстрактному выводу. Эта ошибка не случайна: при разборе уроков обычно считается урок неполноценным, если в конце его не выведено и не «закреплено» правило. Между тем далеко не на каждом уроке надо выводить правила.

Преждевременный вывод правила понижает сознательность и прочность усвоения. В самом деле, если выделено правило, то ученики в дальнейшем заучивают его и начинают решать по правилу уже без рассуждений.

Какой же получается результат?

«Правила заучиваются быстро, автоматически, а рассуждения, т. е. то, что составляет существенное в теории, как вещи, ненужные для решения задач, выбрасываются, выветриваются. Арифметика превращается в собрание рецептов нужных, полезных для решения задач.

Эти рецепты когда-то были обоснованы, разъяснены, но обоснования их забыты. А скоро эта же участь постигает и самые правила, которые, будучи лишены логической или образной опоры, в свою очередь начинают забываться, или искажаться, не вызывая у учащихся никакой логической реакции» (Методика арифметики Кавуна и Поповой, стр. 34).

Как же нужно поступать?

Кавун дает совершенно правильные указания: «Нужно решить ряд примеров и задач, не пользуясь правилом; к правилу же перейти только после того, как все эти рассуждения станут прочным достоянием памяти. Временная задержка правила вынуждает детей некоторое время пользоваться повторными рассуждениями, вследствие чего они приучаются рассуждать и хорошо усваивают логические процессы, столь необходимые для твердого усвоения правил».

Для твердого усвоения необходимо повторени е. «Повторение — мать учения», но и повторение должно быть, по выражению Кавуна, р а с с у ж д а ю щ и м, т. е. повторять нужно именно «логические процессы, столь необходимые для твердого усвоения правил».

а правила вспомнятся и твердо запомнятся в результате восстановления логического процесса.

К сожалению, при повторении большинство учителей обращают внимание именно на правила.

Такое повторение не увеличит сознательности усвоения, а следовательно, и прочности знаний, в лучшем случае оно только может подготовить учащихся к сдаче испытаний.

Добившись сознательного усвоения математических понятий, учитель должен перейти «от абстрактного вывода к практике». На практических упражнениях и работах происходит окончательное и наиболее прочное закрепление полученных знаний. Практические упражнения по арифметике носят самую разнообразную форму: решение примеров для образования прочных и устойчивых вычислительных навыков, решение задач, составление задач самими учащимися, разнообразная работа по измерению в классе и на открытой местности, подсчеты приходо-расходных тетрадей и т. д.

Практические работы способствуют не только образованию навыков, но более глубокому осознанию и пониманию математического материала.

Подведем итоги. Чтобы дети хорошо и прочно усвоили новое математическое понятие, правило или закон, необходимо:

обеспечить яркое конкретное восприятие на наглядных пособиях и на раздаточном материале;

повторить пройденное, с которым связано новое понятие;

возбудить внимание и интерес у детей доступностью и ясностью изложения;

возбудить активность детей и добиться того, чтобы дети смогли проявить некоторую долю самостоятельности при выводе правил;

накопить достаточное количество конкретных фактов и только после анализа и обобщения их переходить к выводу отвлеченного правила;

правило можно выводить только тогда, когда логическое обоснование его, т. е. рассуждение, станет прочным достоянием учащегося;

при повторении также нужно обращать внимание на твердое усвоение именно рассуждений, приводящих к правилу; тогда твердо запомнится и правило, как логическое следствие усвоенных детьми рассуждений;

усвоение теории нужно сопровождать практическими работами, образованием твердых навыков, применением усвоенных правил к разрешению практических вопросов, исходя из принципа единства теории и практики в советской школе.

ВИДЫ И ПРИНЦИПЫ ВЫБОРА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ПО ОРФОГРАФИИ

И. Л. Смирнов

302-я школа Москвы

(Из опыта работы в I и II классах)

Общие положения

РЕЧЬ — ПОКАЗАТЕЛЬ мышления и средство социального общения. Мышление и речь неотделимы. Мысль выражается словами. Слова, не содержащие мысли, перестают быть человеческими словами. Бред сонного человека нельзя назвать человеческой речью. Это только бред. Слово может быть понято со стороны значения и формы только в связи с другими словами — в предложении. Слово есть нечто живое, изменяющееся в оттенках в зависимости от основной мысли, выраженной в предложении. Конкретное содержание представлений и понятий, выражаемых словом, изменяется и развивается с развитием общего сознания человека. Ребенок, говоря слово «тело», имеет в виду собственное тело и тело других, а изучая физику, химию, геометрию и употребляя слово «тело», будет вкладывать в него уже иное содержание.

Грамматика и орфография изучаются в начальной школе для того, чтобы научить детей правильно понимать чужую мысль и выражать свою мысль в устной и письменной форме, т. е. грамматика и орфография изучаются ради развития устной и письменной речи учащихся.

Программы по русскому языку всех лет обучения в начальной школе в области грам-

матики начинаются, переплетаются и заканчиваются предложением. Слово изучается с трех сторон: а) со стороны смыслового значения, б) со стороны его роли в предложении, в) со стороны формы изменения слова.

Одностороннее изучение слова, пренебрежение одной из сторон при преподавании русского языка тормозят развитие культуры детской речи, тормозят овладение устной и письменной речью.

В подборе видов письменных работ должна быть определенная система, последовательность, обеспечивающая развитие мышления, творческих способностей, развитие устной и письменной речи учащихся.

Наблюдения показывают, что орфография легче усваивается, когда изучение ее связывается с грамматикой, что и грамматика легче усваивается, когда изучение ее связывается с развитием речи.

Наблюдения показывают, что дети более развитые делают меньше орфографических ошибок, что большинство орфографических ошибок менее развитых детей зависит от их недостаточного высокого общего развития.

Источники ошибок и меры их устранения

Наиболее часто встречающиеся типичные ошибки детей при письме можно свести к некоторым группам.

1. Ошибки, вытекающие из непонимания смысла всего предложения или отдельных слов, входящих в предложение: «На дворе горы, а «вызде» водой». «Из окна в окно золотое «болатно».

Вывод — нужно давать детям писать в диктанте только такие предложения, в которых значение каждого слова детям понятно.

2. Ошибки, вытекающие из неумения детей применять правила и знания грамматики на практике в решении новых орфографических задач. Например, слова: «дуб — дубок», «трава — травка» и т. п. дети писать научились и пишут правильно, а в новых словах на те же правила делают ошибки, пишут не «сладкий», а «слаткий», не «сторона», а «старана» и т. п.

Один из выводов, который нужно из этого сделать, — надо упражнять детей в подборе, в придумывании возможно большего количества и разнообразных слов с одним корнем: «дубки, дубок, дубовый, дубище, дубочек...» «травка, трава, травянистый, травушка, травинка» и т. п.

Второй из выводов, в данном случае применительно к изучению правописания слов с безударными гласными — надо научить детей к слову с безударной гласной «сторона» подбирать однокоренные слова с ударной гласной: «стороны», «сторонка» и к словам с ударной гласной — слова с безударной гласной, спрашивать детей: как напишешь слова: «сторонился, посторонился...» И то и другое меньше одинаково важно.

Третий из выводов — нужно приучать детей пользоваться всеми формами умозаключений, а не только методом аналогии, ограниченной однотипными примерами, поэтому примеры должны быть разнообразными. Например, ни в каком случае не следует ограничиваться даже на первом году обучения примерами типа: «коза — козы», «сосна — сосны...» или: «носы — нос», «плоды — плоды...», т. е. ограничиваться только подбором слов, обозначающих названия предметов. Надо подбирать слова с данным корнем, обозначающие и качества, и действия и обстоятельства действия предметов, например: «больной, боль, болит, заболел, болезнь, больно» и т. п. и подбирать в разбивку с ударными и с безударными гласными.

Наблюдения показывают, что дети, когда примеры подбираются в порядке только определенного чередования, улавливают прежде всего этот порядок чередования, делают поспешные неправомерные заключения, исходя из этого порядка, а не из анализа, не из признаков данного слова. Например: я подбираю слова с ударением на первом слоге и затем на втором слоге и спрашиваю детей: «На какой слог в этом слове падает ударение?» Дети привыкают к этому порядку и отвечают как будто правильно, но когда я начинаю подбирать слова вразбивку, то дети ошибаются.

Подбор слов только в определенном порядке привлек внимание детей только к порядку подбора и отвлек от сути самого дела, от улавливания ударения в слове.

3. Ошибки, вытекающие из забывания применить хорошо известные им правила правописания. Например: дети хорошо знают правила правописания слов с сочетаниями: жи, ши, ча, ща, чу, шу и, когда напоминаешь,

пишут правильно, а без предупреждения — делают ошибки, «пишут, как слышат». То же самое получается с употреблением большой буквы в именах собственных даже в ярко выраженных случаях собственных имен.

Вывод — надо периодически и систематически возвращаться к изученным орфограммам и закреплять навыки их правильного письма повторными систематическими упражнениями. Надо время от времени напоминать о прежде изученном. Навыки без новых упражнений утрачиваются.

4. Ошибки, вытекающие из ограниченности объема детского внимания и памяти. Например: перенасыщенные орфограммами письменные работы, в частности, диктанты, вызывают ошибки. Дети в одно и то же время не могут охватить своим вниманием и удержать в своей памяти много разнообразных специально подобранных орфограмм, и если каждое слово письменной работы содержит в себе орфограмму, а иногда и не одну, дети делают ошибки (например, для них трудно предложение: «На головке у козла рог красивый красовался»). Вывод — для письменных работ следует брать не только специально подобранный материал, состоящий из отдельных предложений, нарочито усложненный или упрощенный, но и отрывки литературных произведений.

Упражнения только на специальном упрощенном или усложненном материале не обеспечивают «грамотного письма». Приучаясь писать только насыщенные данными орфограммами предложения, дети начинают искать эти орфограммы и там, где их нет, и слова простые пишут с ошибками. Например, изучая слова с ь как знаком разделения: «бьет, вьет, льет, совет, сольет» и т. п., дети и слова: «кулёк, полёт», начинают писать: «кульёк, полёт»... или: «кулёк, полёт» и т. п.

5. Ошибки, вытекающие из недостаточно развитого логического мышления детей, из сложности грамматики и орфографии русского языка, из противоречивых представлений и навыков, которые образуются у детей в процессе изучения русского языка. Например: дети, нередко, не разбираясь в том или ином явлении языка, его грамматики и орфографии, применяют не те законы и правила, какие нужно, и делают ошибки. В огромном числе случаев они применяют фонетический принцип, т. е. «пишут, как слышат», «пишут, как говорят сами»: «идуть», «авец многа», «карова» и т. д.

Выводы — надо работать над развитием грамматического мышления учащихся, подчинять обучение орфографии изучению грамматики, которое развивает детей.

6. Ошибки, вытекающие из недостаточного внимания детей к «мелочам»: не поставил вычку в букве й, забыл поставить точку, недостаточно всмотрелся в слово при его чтении и пропустил букву или даже целый слог.

Наиболее распространенная группа ошибок в первом и втором классах это ошибки, вытекающие из противоречий разговорной и письменной речи, из противоречивости орфографических принципов.

Основные предосылаи грамотного письма

При изучении любой орфограммы, любого раздела программы необходимо прежде всего обеспечить ясность и правильность понимания,

сознательность усвоения и затем уже образование прочного навыка правильного грамотного письма различными упражнениями, опирающимися на слуховую, зрительную и моторно-мышечную память.

От наблюдений явлений языка к обобщениям, выводам правил, законов и отсюда к практике, к действию, к применению правил, к упражнениям, к решению задач — таков путь обучения ученика грамматическим и орфографическим знаниям и навыкам. С этой точки зрения необходимо оценивать и подбирать различные виды письменных работ. Нельзя без ущерба для успешности обучения грамматике и орфографии увлекаться какими-либо одними видами письменных работ и считать их основными.

Надо выяснять и устанавливать причины, вызывающие у детей затруднения при изучении орфографии и индивидуализировать обучение.

Наблюдения над процессом и результатами обучения орфографии показывают следующее:

1. Один слуховой диктант после объяснения орфограмм не обеспечивает усвоения и закрепления их грамотного письма. Учащиеся должны видеть образцы орфограмм, поэтому нельзя считать диктант основным и единственным приемом обучения орфографии по отношению к орфограммам различного характера.

2. Одно списывание с правильного текста и даже большого количества слов с данными орфограммами тоже не обеспечивает их усвоения и закрепления. Необходимо, чтобы и при списывании учащиеся решали задачи, видели предмет с новой стороны.

3. Специальные виды орфографических упражнений, например, типа: «столбы — столб», «трава — травка», не обеспечивают грамотного письма даже данных слов в предложении. Дети эти упражнения могут выполнять правильно, а в слуховых диктантах на те же орфограммы делать ошибки.

4. Одно чтение орфограмм хотя бы и неоднократное, повседневное не обеспечивает грамотного письма. Например, дети очень много раз на обложке тетради читали слова: «тетрадь», «ученик», а при письме по памяти они могут написать: «титрат», «учиник».

5. Усвоение любой орфограммы не может быть достигнуто в один определенный, хотя бы и длительный отрезок времени. В первый период изучения орфограммы она усваивается только в общих чертах, несмотря на то, что первый после объяснения краткий слуховой диктант на данную орфограмму бывает грамотным.

Второй после объяснения более длинный диктант бывает менее грамотным. И только в результате всестороннего изучения орфограммы диктант бывает более грамотным. Дальнейшие упражнения на ту же орфограмму бывают иногда не эффективны. Интерес к ним притупляется. Целесообразен перерыв, возвращение к ранее изученным орфограммам в целях их закрепления или переход к изучению новых орфограмм. В противном случае снижается грамотность письменных работ.

Виды письменных работ

Виды письменных работ разнообразны и должны быть разнообразными, развивающими различные способности детей: слуховую, зри-

тельную, моторно-мышечную и логическую память детей, но методика их проведения во всех случаях должна быть развивающей мышление.

Все разнообразие видов письменных работ в I и II классах можно свести к следующим основным группам: списывание, диктанты и сочинения.

Виды списывания, основанные на непосредственном созерцании орфограмм, разнообразны и по своим задачам, какие ставятся при списывании, и по своему значению для развития различных способностей и навыков учащихся.

1. Списывание с установкой: списать точно и красиво. Материал для списывания: художественные произведения, стихи и проза, отрывки и цитаты из речей вождей, пословицы, загадки, поговорки, скороговорки. Списывая точно этот материал, учащиеся накапливают образцы правильного начертания слов в их связи с другими словами, знакомятся с литературной речью, с различными формами выражения мысли в словесном творчестве.

Методика этой работы: а) чтение и смысловой анализ текста; б) грамматический и орфографический анализ (не всегда); в) ин-структирование учащихся: «Сначала прочитай весь текст всего материала или отдельного предложения, разберись в смысле прочитанного, затем прочитай каждое слово, всмотри в него, раздели на слоги, на буквы, затем снова прочитай и только после этого пиши на память». Так следует приучать детей списывать вначале, чтобы предупредить побуквенное списывание или списывание без анализа слов, безответственное списывание, обычно сопровождающееся ошибками; г) последующая работа над текстом, например: «Румяной зарю покрывсь восток...» Выписать и придумать синонимы: «румяной», «красной», «алой», выписать сравнения, «крылатые словечки» и т. п. Этот вид списывания я применял на протяжении всего второго года обучения, связывая его с развитием речи, с изучением стихотворений, с записями того, что детям больше всего понравилось.

2. Списывание, связанное с грамматикой и с орфографическими упражнениями, с различными заданиями, например: «Перепиши точно и раздели на слоги... подчеркни гласные буквы...» «Подчеркни во всех предложениях родовые слова, расставь в родовых словах ударения...» «Подчеркни вопросительные предложения...» «Подчеркни слова с мягким знаком, с й, с сочетаниями: жи, ши, чу, шу, ча, ща...» «Подчеркни глухие согласные, звонкие согласные». «Подчеркни слова, обозначающие предметы, одной чертой, двумя чертами — обозначающие действие предмета...» Это простейший вид списывания. Дети здесь пишут так, как напечатано, и в том порядке, как напечатано без перестановки и отыскивания слов.

Следующим по сложности будет списывание, связанное с грамматикой, с орфографическими упражнениями и развитием речи, хотя и не требующее изменения самих слов, но требующее их подбора, отыскивания по определенным признакам, например:

«Напиши предложения, пользуясь словами для справок, по образцу или без образца».

«Подбери и напиши пары или тройки слов, обозначающих предметы, качества, действия, пользуясь словами для справок».

«Напиши вместо точек слова с противоположным значением, пользуясь словами для справок».

«Подбери к слову, обозначающему предмет, несколько слов, обозначающих его качества или его действия, пользуясь словами для справок».

«Составь и напиши предложения или целый рассказ из слов деформированного текста».

«Прочитай весь текст, преобразуй вопросительное предложение в повествовательное и перепиши».

«Прочитай предложения, найди слова одинаково написанные, но имеющие различный смысл, перепиши и поставь в них ударения: «кружкй — кружки».

«Напиши полный ответ на вопрос, пользуясь словами для справок».

«Прочитай и перепиши предложения, подчеркни слова, которые произносятся одинаково, а пишутся неодинаково: «плод — плот».

Все эти виды списывания требуют на втором году обучения выполнения следующих условий, обеспечивающих безошибочное, грамотное письмо:

а) предварительный смысловой анализ, чтобы все слова, которые будут писать дети, были им понятны;

б) разбор грамматический или орфографический, чтобы задание было для детей совершенно ясно;

в) детей необходимо всякий раз предупредить, чтобы они сначала прочитали все задание, разобрались в нем, прочитали, запечатали каждое слово и затем писали. Окончат задание — обязательно прочитали его в целом и отдельные слова, проверили, так ли оно выполнено.

Следующая группа видов письменных работ, примыкающих к списыванию, — письменные работы на основе зрительной памяти, запоминания образов слов.

1. Предупредительный зрительный диктант на изучаемые орфограммы.

Учащиеся предупреждаются о том, что они будут писать зрительный диктант на такие-то правила. Текст диктанта читается. Производится анализ текста, восстанавливающий знания детей. Затем текст предложений пишется на доске. Учащимся предлагается следить за самим процессом письма. Внимание к нужным орфограммам привлекается вопросами: «Как нужно написать данное слово?» «Почему его нужно так писать?» «Как ты напишешь это слово?» и т. д. Написанный текст прочитывается снова, запечатлевается. И затем текст или закрывается или стирается.

2. Письмо по памяти выученных наизусть стихотворений, лозунгов, пословиц, поговорок, загадок и т. п.

Текст для письменных работ по памяти на втором году обучения должен быть кратким, не больше двух, трех, четырех предложений. Дети должны быть предупреждены перед чтением и заучиванием, что они данный текст будут писать по памяти. Это предупреждение организует и направит их внимание, заставит всматриваться в образы начертаний слов, чтобы лучше их запомнить.

Следующая группа видов письменных работ — письменные работы, требующие преобразования слов, например: «Пиши по образцам, ставь вместо точек слова в единственном числе: «козы —...», «сосны...», или во множественном числе: «стол...», «воз...», или преобразуй слова по образцу (например, зад. 59, 60, 61, 79, 80, учебник Афанасьева). «Переписывая предложения, ставь вместо точек слова, заключенные в скобки, изменяя их, как нужно», например: «Я сломал свои... (льжа...)» (Зад. 44 106 учебника Афанасьева).

Эти виды письменных работ значительно сложнее предшествующих. Они требуют от детей грамматических знаний, умений изменять слова, согласовывать по форме, правильно связывать по смыслу. Как и предшествующие, они требуют предварительного смыслового анализа, анализа грамматического и орфографического.

К этой группе видов письменных работ некоторыми сторонами примыкает контрольное списывание, списывание слов с пропущенными буквами, например: тра-ка, ст-рона, маш-ны, тро-ник, скаме-ка, васи-ки, к-рова» и т. п. Здесь для того, чтобы правильно написать эти слова, дети должны или изменить их, когда встречаются со словами, правописание которых проверяется изменением слова (безударные гласные, звонкие согласные, непроизносимые согласные: «травинка, стороны, тростинки»), или вспомнить правила правописания данной группы слов, воспроизвести в своей памяти звуковую или зрительный образ слова самостоятельно.

При контрольном списывании во втором классе следует делать предварительный смысловой анализ предложений, но не нужно делать орфографического разбора, при котором самый смысл контрольного списывания утрачивается.

Следующая группа — письменные работы, опирающиеся на грамматические знания и слуховую память детей: а) слуховой предупредительный диктант, б) слуховой проверочный диктант.

Слуховой предупредительный диктант целесообразно давать на свежую память вслед за чтением, объяснением орфограмм, после списывания двух-трех орфограмм. Эти диктанты при изучении новых орфограмм могут состоять из двух-трех коротких предложений или из отдельных слов на данную орфограмму. Они дают возможность проверить понимание учащимися данной орфограммы, их умение применить знания на практике, выведенное правило при письме новых слов.

При объяснении новых орфограмм, выведения орфографических правил из наблюдений необходимо будить детскую мысль, предлагать им придумывать новые слова на данную орфограмму. Задания для придумывания на следующих уроках следует разнообразить, например: при изучении правописания безударных гласных на а и о можно давать детям такие задания:

«Придумайте к слову «столы» родственное по смыслу с таким же корнем слово, обозначающее один предмет, несколько предметов, качество, действие предмета...» «Придумайте слова, отвечающие на вопросы: чего? чему? о чем?; какой? какая? какое?..» «Придумайте слово с безударной гласной... с ударной

гласной...» «К слову, обозначающему качество,— слово, обозначающее предмет с другим корнем, слово, обозначающее предмет в единственном числе, множественном числе» и т. п.

На первом уроке при объяснении орфограмм следует избегать рассеивания внимания детей на преодоление различных трудностей, на вспоминание прежде изучавшегося. На первом уроке при изучении любых новых орфограмм следует сосредоточивать внимание детей прежде всего на ясном, точном и полном понимании данных новых орфограмм, на придумывании только таких примеров, которые помогут детям глубже и всесторонне познать данные орфограммы. Первый урок на данные орфограммы должен быть особенно целеустремленным.

Слуховой предупредительный диктант, вслед за наглядным объяснением и выводом, как прием обучения, является незаменимым приемом, развивающим у детей навык применять знания грамматики и орфографии на практике.

Проверочные диктанты целесообразно делать после раностороннего изучения и различных видов письменных работ с данными орфограммами. Во втором классе в начале года он может состоять из 25—30 слов и к концу второго года обучения — 45—50 слов. Диктовать нужно так, как говоришь. Напоминание о правилах повышает грамотность детской работы. Но напоминание о правилах не должно превращаться в орфографический разбор. Проверочные диктанты следует давать как связанные тексты, а не отдельные предложения. Сначала весь его прочитать. Убедиться в понимании детьми прочитанного текста. Затем продиктовать разговорным языком не больше двух раз. Иногда, если нет уверенности в том, что все дети запомнили текст, бывает необходимо предложить детям повторить предложение и после этого писать. После письма бывает нужно предлагать детям прочитывать, внимательно просмотреть, что написали, в особенности в начале учебного года для того, чтобы исправить сделанные по недостаточной внимательности ошибки.

К группе проверочных письменных работ можно отнести самостоятельные письменные работы по учебнику или по материалам, написанным на классной доске, которые требуют от учащихся знаний грамматики и правописания слов, которых они в данный момент не слышат и не видят. Например: «Напишите в предложении вместо точек недостающие слова (слов для справок при этом не дается). «Ветер повалил телеграфный...», «В саду каркает...».

К последующей группе видов письменных работ можно отнести изложения и сочинения. Виды изложений и сочинений также разнообразны и по заданиям, в сложности исполнения и развивают у детей различные способности.

1. Изложение по общему плану, состоящему из вопросов, написанных на доске, по картинке или без картинки, после предварительного устного коллективного составления ответов на вопросы плана.

2. Изложение по общему плану, состоящему из назывных предложений, например: «а) Внешность белки. б) Пища белки. в) Жилище белки. г) Враги белки», тоже по картинке или без картинки, после предваритель-

ного устного коллективного составления изложения.

3. Изложение по общему плану, состоящему из вопросов или назывных предложений по картинке или без картинки, но индивидуальное, без предварительной устной коллективной работы по изложению.

4. Сочинение по картине на общую тему по общему плану без чтения и разбора вспомогательного текста, после предварительного устного, коллективного сочинения. Текст устного сочинения учителем не записывается. Пишутся на доске лишь отдельные слова для справок, и, кроме того, учащимся разрешается спрашивать, как писать то или иное слово.

5. Сочинение по картине на общую тему по общему плану, но индивидуальное, без чтения и разбора вспомогательного текста, без предварительного устного коллективного сочинения.

6. Сочинение по картинке на индивидуальную тему по плану, составляемому самими учащимися.

7. Сочинение свободное творческое на индивидуальную тему по выбору самого учащегося.

Задача этих групп-видов письменных работ — научить детей излагать «чужую» и свою мысль в письменной форме. Наблюдения показывают, что дети легче справляются с задачей изложить свою мысль — написать о наиболее ярком случае из своей жизни, о своих наблюдениях и испытывают больше затруднений, когда перед ними ставится задача изложить своими словами, но ясно и точно «чужую» мысль, изложить рассказ или статью.

Для того чтобы облегчить детям изложение «чужой» мысли, надо помочь детям «чужую» мысль освоить, сделать так, чтобы она стала их мыслью. Для этого требуется применять приемы, в результате которых текст рассказа или статьи, подлежащих изложению, становится детям совершенно понятным, или давать им такой текст, содержание которого детям совершенно понятно и без предварительной работы.

Но и сочинения имеют свои трудности. Дети только в том случае могут творить, когда у них есть материал для творчества. Давать детям писать сочинения, а в особенности творческие, свободные сочинения на индивидуальные темы по выбору самих детей можно только тогда, когда всей предшествующей работой удастся развить у детей и творческое воображение, и обогатить детей представлениями, понятиями, развить у детей мышление.

Кроме особых трудностей, характерных для изложения и сочинения, эти группы видов письменных работ содержат в себе и общие трудности. Как обеспечить орфографическую грамотность изложений и сочинений?

Боязнь того, что ученики при изложениях, а в особенности при сочинениях, будут делать много ошибок и привыкнут ошибаться, заставляет некоторую группу учителей совершенно отказаться от изложений по плану, состоящему из назывных предложений, и тем более от индивидуальных сочинений. Ложно понимаемый принцип обучения правописанию: «ни одной ошибки для глаза и руки» толкает к тому, что из предмета изучения языка выбрасывается самое ценное, основное, ведущее, ради чего изучается в начальной школе и

грамматика и орфография,— развитие речи, навык устно и письменно излагать мысль и остается только грамматика и орфография, оторванные от развития речи, от практики.

Я не боюсь и не боюсь давать детям писать изложения и сочинения даже в первом классе, а тем более во втором. У меня развитие устной и письменной речи, изучение грамматики и орфографии идут одновременно и составляют единый целостный процесс. Грамматика, орфография и развитие устной и письменной речи связываются, переплетаются и помогают друг другу.

Грамотность изложений и сочинений обеспечивается всей системой, всем разнообразием приемов обучения и видов письменных работ, о которых говорилось выше.

И наблюдения показывают, что в изложениях и сочинениях дети делают не больше ошибок, чем в первых слуховых диктантах на новые орфографические темы.

Принципы выбора письменных работ

В каких случаях, в какой последовательности и как можно применять перечисленные мною виды письменных работ? При выборе видов письменных работ я всегда исходил из следующих положений.

Составляя план работы по той или иной теме грамматики и орфографии, я всегда учитывал особенности данного грамматического или орфографического материала, анализировал материал и определял, от чего зависит усвоение данного материала, какова его природа, каких упражнений она требует, при помощи каких приемов и видов письменных работ данный материал может быть закреплен.

При изучении правописания слов с сочетаниями звуков: жи, ши, чу, шу, чи, ща я применил эти принципы и разработал следующий план работы по этой теме.

Тема: «Правописание слова с сочетаниями звуков: жи, ши, ча, чу, ща, шу» — 12 уроков.

1-й урок — Правописание сочетаний: жи, ши.

1. Накопление конкретных представлений о правописании слов с сочетаниями: жи, ши.

а) Рассматривание таблицы слов (написанных на доске): «Ужи, ежи, чжи, стрижи жид, жир, чжик, жирный, лыжи, лужи, ножик. Шина, машина, шило, пишки, ерши, пиши, спешил, тишина, мыши, груши».

б) Деление слов на слоги. Буквенный анализ слогов: жи, ши и вывод: «После звуков ж, ш гласный звук, неясно слышимый, обозначается буквой и».

2. Отыскивание слов со слогами жи, ши в предложениях печатного текста, письменного текста (зад. 38 в учебнике Афанасьева).

3. Придумывание слов со слогами: жи, ши.

4. Слуховой предупредительный диктант: «Мыши жили в норках». «Ежи ели мышей».

5. Анализ смысловый и слоگو-буквенный (зад. 39 в учебнике Афанасьева).

6. Задание на дом (зад. 38. Списать и подчеркнуть слоги «жи, ши»).

2-й урок. Закрепление навыков правописания слов с сочетаниями: жи, ши.

1. Проверка выполнения домашнего задания. Чтение предложений и подчеркнутых слов.

2. Слуховой предупредительный диктант: «Чиж и пели». «У белки в лапах шешки».

3. Смысловый анализ предложений и слоگو-буквенный анализ слов с сочетаниями: жи, ши (Сб. упр. Ушакова, упр. 104, стр. 56).

4. Письменная самостоятельная работа (упр. 104, стр. 56).

5. Задание на дом (упр. 103 по Ушакову).

3-й урок. Предупредительный зрительно-слуховой диктант на слова с сочетаниями: жи, ши.

1. Примерные тексты диктантов: «а) Дай шило, Боря. Надо зашить туфли. Где наши ножи? Чем резать кожи? Вот кусок лайки. Возьми эти ножницы. б) Напиши письмо. Покажи мне, прочитай сам. Найди ошибки. Исправь их. Не нажимай сильно пером».

2. Задание на дом (упр. 105 по Ушакову).

4-й урок. Упражнение в правописании слов с сочетаниями: жи, ши.

1. Слуховой предупредительный диктант: «Ерши живут у нас в банке».

2. Смысловый и слоگو-буквенный анализ (упр. 107 по Ушакову).

3. Самостоятельная письменная работа (Упражнение 107, стр. 57).

5-й урок. Правописание слов с сочетаниями: ча, ща, чу, шу.

1. Накопление представлений о правописании слов с сочетаниями: ча, ща, чу, шу.

а) Внимательное рассматривание и чтение таблицы слов печатного и письменного текста, ударных и безударных: чайник, чаша, частво, чулки, туча, прощай, роша, обещаю, чуело, гуша, шука, пишу, прощу, рыщу».

б) Смысловый и слоگو-буквенный анализ слов таблицы.

2. Отыскивание слов с сочетаниями: ча, ща, чу, шу (Упр. 108, Сб. Ушакова, стр. 57).

3. Задание на дом (упр. 108, Сб. Ушакова).

4. Придумывание слов с сочетаниями: ча, ща, чу, шу.

5. Смысловый, слоговой анализ (упр. 111 по Ушакову, стр. 58); или: переписывание с доски слов таблицы с подчеркиванием слогов: чу, шу, ча, ща.

6-й урок. Упражнения в правописании слов с сочетаниями: чу, шу, ча, ща.

1. Смысловый и слоگو-буквенный анализ слов (упр. 110 по Ушакову, стр. 57).

а) Анализ образца.

б) Устное изменение слов.

в) Показывание образцов изменения на доске.

г) Самостоятельная работа (письменная).

2. Задание на дом (упр. 111 по Ушакову, стр. 58).

7-й урок. Предупредительный зрительно-слуховой диктант на слова с сочетаниями: чу, шу, ча, ща.

1. Текст диктанта:

«Коля стал ловить шуку. Наш Витя поймал леща. В воде мелькали окуньки. Мы слышим — плачут чайки. Стрижи летают целый день».

8-й урок. Самостоятельная работа: 1) Решение орфографической задачи: «Списывание с доски со вставкой пропущенных букв»:

«Грачи крич...т. Мыш... пиш...т: Зме... ш...пят. Соловьи свищ...т. Еж... пыхтят. Жук жужж...т. Чиж... поют. Львы рыч...т: Ч...шки хрюкают. Сороки стрекоч...т. Кузнечики трещ...т».

2. Задание на дом (зад. 113 и 114 в Сб. Ушакова).

9-й урок. Слуховой контрольный диктант: «Мой чаше зубы, Витя. Я лечу больной зуб. Скорей надень майку. Пойдем в рощу гулять. Там есть густая чаща. Живей иди, спеши».

10-й урок. Работа над ошибками.

Самостоятельная работа — контрольное списывание.

Задание на дом. Чтение и смысловый анализ (упр. 115 в Сб. Ушакова, стр. 58).

11-й урок. Сочинение по картинкам на тему «Лесные звуки».

Картинки к сочинению: «Лес», «Мышь», «Змея», «Еж», «Жук», «Чиж», «Соловей», «Сорока», «Грач».

Сочинение в данном случае состоит из коротких предложений и слов, которыми дети уже пользовались в предшествующих письменных работах.

Результаты работы по этому плану очень хорошие. Учащиеся сознательно усвоили правила правописания слов с этими сочетаниями, научились пользоваться этим правилом и настолько прочно овладели им, что в последующие периоды на первом и на втором году обучения не делали ошибок в самостоятельной работе при письме и новых слов с этими сочетаниями.

Суть принципов выбора видов письменных работ для наиболее эффективного и экономного изучения правописания той или иной группы слов заключается в следующем.

1. Надо в каждом отдельном случае определить принцип, который лежит в основе правописания данной группы слов: фонетический,

исторический, традиционный, условный, морфологический¹.

2. Надо затем определить факторы (психологические основы) усвоения правописания данной группы слов в зависимости от их особенностей (слуховая, зрительная, моторно-мускульная память, грамматическое мышление).

3. Надо подобрать из видов письменных работ и устных упражнений те из них, которые соответствуют основному принципу правописания и факторам усвоения правописания данной группы слов.

По рецепту работать нельзя. В учебной работе и по русскому языку важна не рецептура, не тот или иной прием обучения или вид письменной работы, а прежде всего диагностика, умение найти в каждом отдельном случае наиболее экономный и эффективный прием обучения и вид письменной работы, наиболее соответствующий особенностям орфографического материала и особенностям психики учащихся.

Кроме того, в учебной работе по русскому языку имеют исключительное большое значение задачи и общее направление работы, основные руководящие принципы и задачи обучения языку в начальной школе: «научить читать, писать и понимать прочитанное», излагать в устной и письменной форме свою мысль, — для этого изучается язык.

Подчинение обучения орфографии этим задачам создает предпосылки для более успешного обучения и самой орфографии.

¹ О принципах правописания см. в статье тов. Редозубова в № 2 «Начальной школы» за 1941 г. (Р е д.)



КАРТИНА В РАССКАЗЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Я. Д. Петров

НАЗНАЧЕНИЕ картины на уроке может быть разным.

Она может служить источником знаний и включается в урок при изложении нового материала. Вокруг такой картины учитель развертывает беседу, характеризуя исторические события, отношения между классами, государственное устройство и пр. («Полюдь»).

Картина может служить средством для закрепления ранее изложенного материала. По ходу изложения, в процессе рассказа учителя, картина может быть использована для того, чтобы:

а) создать у детей живое конкретное представление об отдельных наиболее важных эпизодах события;

б) оживить рассказ учителя, возбудить внимание и интерес учащихся к материалу;

в) подвести учащихся к выводам и обобщениям, при помощи картины сделать эти выводы более осмысленными и содержательными.

Готовясь к уроку, учитель должен сам тщательно образом изучить картину, заранее определить, на какие моменты обратить внимание детей, чтобы вызвать у них нужные эмоциональные переживания, что следует оставить в тени и что выдвинуть на первый

план, при этом необходимо иметь в виду, что дети, предоставленные самим себе, часто в картине замечают вначале то, что наиболее ярко на ней представлено, а не на то, что нужно для раскрытия темы.

Без достаточной подготовки детей к восприятию картины их первые представления часто бывают неправильны.

Дальше следует точно определить место и время показа картины. Важно, чтобы её включение произошло естественным путем, логически связывалось с ходом изложения.

Учитель при демонстрации картины должен стремиться обеспечить целостное восприятие её. Это особенно важно помнить при работе с учащимися младших классов, так как они склонны занять свое внимание отдельными яркими деталями, а не сюжетом.

Картины, которые показывают общественные отношения, быт и культуру прошлого, государственной строй и органы управления, требуют тщательного анализа. Без объяснения учителем действий, показанных на картине, ребенок не поймет основной идеи картины.

«Младшие дети, — рассказывает один учитель, — обращают внимание главным образом на частности, которые им при первом взгляде на картину бросаются в глаза. К примеру, по-

казываю картину «Полюдь» учащимся III класса. Дети забрасывают вопросами и замечаниями:

- Кто это? Это кудесник?
- Какой смешной дяденька!
- Ах, какая шапка!
- А что это несут? Чего он согнулся?

О смысле картины говорят очень мало. Лишь дав полностью детям удовлетворить свое любопытство, достаточно наглядиться на все диковинное, поражающее и смешное, я привлекаю их внимание к существенному и тогда уже последовательно анализирую содержание. Так воспринимают картину учащиеся начальной школы. Со старшими дело складывается иначе. Они схватывают общий смысл картины, основу сюжета, но часто невнимательны к деталям. Старших детей приходится приучать к сосредоточенному, вдумчивому разглядыванию деталей, воспитывать у них умение различать частности в целом и по частностям восстанавливать общее.

Картина должна быть открыта для рассмотрения лишь в тот момент, когда она нужна по ходу работы, когда дети уже подготовлены к ее восприятию.

Необходимо некоторое время для того, чтобы дети могли спокойно рассмотреть картину.

Вот один из примеров использования картины в рассказе учителя.

Тема рассказа — «Капитализм в России».

В плане рассказа предусмотрена демонстрация двух картин: Верхотурова «Расчет» и Караченцева «Штрафы в царской России». Цель показа картин — создать яркие образы, характеризующие бесправие и нищету рабочих при капитализме.

В своем рассказе учительница знакомит детей с положением и жизнью рабочего класса во 2-й половине XIX в.

«...Заводчики и фабриканты заставляли рабочих, не только мужчин, но и женщин и детей, работать по 13—14 часов в сутки. Часто рабочий день продолжался 17—18 часов. Жили рабочие в тесных и грязных казармах. На одних и тех же койках спали рабочие разных смен: только вставали одни, как на их место ложились другие. На фабриках было грязно, сыро, темно. По всякому поводу с рабочих удерживали штраф, т. е. делали вычет из заработка. Рабочего штрафовали по любому поводу, когда только хозяину или его слуге — мастеру — этого хотелось. На Прохоровской мануфактуре в Москве, например, были установлены такие штрафы:

- «За проход в нижние ворота — 50 к.
- За отлучку со двора — 50 к.
- За раннее вставание — 50 к.
- За грубость мастеру — 1 р.
- Оделся за 5 мин. до окончания работы — 50 к.
- За непослушание — 40 к.
- За жалобу инспектору, что будто бы из лавки хозяина выдают гнилую говядину — 1 руб.»

Обычно, фабриканты платили рабочему 40—50 коп. в день. И вот, приходит день расчета, рабочий идет в кассу, расписывается в ведомости, а на руки получает гроши.

Посмотрите, что здесь изображено на картине (показывает картину Караченцева — «Штрафы в царской России»). Рабочий у расчетной кассы. В одной руке он держит це-

лую пачку штрафных квитанций, по которым у него удержали почти половину заработка. В другой руке немного денег — остаток после вычетов. На эти гроши он должен жить сам и содержать свою семью.

Все штрафы из заработка рабочих идут в карман капиталиста. На картине рядом с капиталистом вы видите вывеску: «Мест на службу не имеется». Было много безработных; крестьянство в деревне разорялось. Все новые и новые толпы людей шли в город искать заработка. На каждое свободное место находились десятки людей, которых голод и нужда заставляли соглашаться работать за любую оплату. Этим пользовались капиталисты.

Но угнетение, издевательство и обман рабочих со стороны капиталистов, в свою очередь, вызывали у рабочих бурю гнева и ненависти к эксплуататорам и их лакеям.

Вот посмотрим другую картину, которая имеется также в учебнике, на стр. 107. Что мы здесь видим?

Развалился в кресле, сидит толстый и самодовольный фабрикант. Он презрительно смотрит на группу рабочих и работниц, которые пришли за получением своего заработка.

На картине изображена фигура рабочего с вытянутыми руками и искаженным от негодования лицом. Зарплата очень низка, а после вычета всевозможных штрафов ему нечего получить. Дома его ждут голодные дети и жена. Но фабриканту до этого нет дела, ему лишь бы получить больше прибыли, больше положить денег в свой карман. Рядом с рабочим — женщина-мать со своим ребенком. Лицо ее выражает ужас и отчаяние. Нет денег, нечем платить за квартиру, не на что купить хлеба... Улица... безработица и голодная смерть.

В левом углу картины мы видим фигуры рабочих с крепко сжатými кулаками; лица их выражают решимость и сознание необходимости бороться со своими угнетателями и притеснителями. Так зарождается классовое сознание и воля к борьбе среди передовой части рабочего класса.

«Но как организовать для этой борьбы? Где искать рабочим поддержку? Кто должен стать во главе этой борьбы? Все эти вопросы мы с вами, ребята, разберем в следующий раз...» Так заканчивает свой рассказ учительница.

Можно считать, что картины были удачно включены в рассказ. Первая из них послужила главным образом иллюстрацией к вопросу о штрафах на капиталистических фабриках. Те переживания рабочих, которые отражены на картине, были прочувствованы детьми. Именно прочувствованы, а не только осознаны. Ученик В., слушая учительницу, бросил такую реплику: «Ишь обдирали, на них работали, а они деньги клали себе в карман!»

Вторая картина («Расчет»), художника Верхотурова, послужила материалом для разъяснения детям тех отношений, которые существуют между рабочими и капиталистами. С помощью этой картины дети лучше поняли бесправие и полную зависимость рабочих от фабрикантов в условиях капитализма.

Картина дает также образы тех рабочих, которые уже понимают свое положение и

ищут выхода из него путем борьбы за дело рабочего класса.

Для рассказа учителя на уроке больше подходят картины как специально учебного характера, так и художественные, написанные на исторические темы. Ими учитель пользуется в целях создания яркого и красочного образа. Основное, что требуется при этом от учителя,— суметь рассказом подготовить детей к восприятию картины. Эмоциональные переживания учащихся приведут их к оценке, т. е. дети с помощью учителя установят свое отношение к этим событиям, будут радоваться или ненавидеть, восторгаться или осуждать.

Когда в своем изложении учитель дойдет до вопроса, иллюстрируемого картиной, он открывает ее и продолжает после небольшой паузы (нужной для общего обозрения) свой рассказ, придерживаясь содержания картины.

Такой прием использования картины делает рассказ учителя убедительным, обеспечивает более сильное эмоциональное воздействие на учащихся. Важно и то, что учитель при этом подготавливает детей к чтению исторической картины; рассказ учителя дает учащимся образец такого чтения.

Вот один из примеров включения картины в рассказ учителя.

Тема урока: «Начало революции 1905 г.». Учитель рассказал детям о войне России с Японией, о поражении России в этой войне, о вспыхнувших стачках в Петербурге и о том, как поп Гапон организовал по заданию полиции «общество рабочих» с целью разгромить движение рабочих.

«В 1905 г. петербургские рабочие все же решили идти к царю «искать правды и защиты». Они хотели подать царю петицию-просьбу, чтобы он даровал им политическую свободу, равенство всех перед законом, восьмичасовой рабочий день, отменил выкупные платежи с крестьян, передал землю народу».

Большевики предупреждали рабочих, что их расстреляют. «Свободы не просят — свободу завоевывают», — говорили большевики. Но многие рабочие тогда еще были несознательны. 9 января 1905 г. вместе с женами и детьми, с иконами и царскими портретами пошли к царскому дворцу. Царь встретил это мирное шествие градом пуль.

Вот перед вами картина художника Владимирского. На ней изображен расстрел рабочих в Петербурге возле Зимнего дворца 9 января 1905 г. Рассмотрите внимательно эту картину.

Вы видите вдали шеренгу солдат, посылающих по команде офицеров залп за залпом в безоружную толпу рабочих. Вся площадь усеяна трупами и ранеными.

Свыше тысячи человек было убито, еще больше ранено. Так царь ответил на просьбу рабочих улучшить их жизнь. После кровавой расправы 9 января рабочие поняли, что большевики были правы. В тот же день в Питере возникли первые баррикады. Рабочие взяли за оружие, чтобы завоевать себе свободу».

Картина Владимирского, рисующая расстрел рабочих 9 января, послужила иллюстрацией в рассказе учителя. Она не потребовала много времени на анализ своего содержания, так как все детали концентрируются вокруг одного эпизода — зверской расправы царя с безоружной толпой рабочих. К такой картине

достаточно несколько коротких замечаний учителя, и содержание ее будет воспринято учащимися правильно.

Приведем другой пример использования картины в рассказе учителя.

Тема урока: «Борьба советов за мир».

Учитель рассказывает о положении в стране после 25 октября 1917 г. Объясняет учащимся, почему необходимо было заключить мир на любых условиях и этим спасти советскую власть. Старая армия неспособна была больше воевать, она разбрелась по домам. Солдаты были слишком измучены войной. Они рвались к своим семьям, дождой, чтобы отдохнуть. Вот посмотрите (учитель показывает картину) — на крышах вагонов, на буферах, на тормозах разбегаются солдаты по домам. Ничто не могло их остановить. Ленин говорил, что солдаты голосуют за мир ногами, т. е. они бросают фронт и идут в свои села. Следовательно, от старой армии ничего не осталось, а Красной Армии еще не было создано. Стало быть, мир нужно было заключить во что бы то ни стало».

Благодаря картине учащиеся наглядно представили себе распад старой армии. Для них стала понятна основная причина, которая требовала заключения мира.

Какие выводы можно сделать из сказанного?

1. Основные этапы работы с картиной следующие: а) подготовка учащихся к восприятию картины; б) рассмотрение её в объяснение (интерпретация) содержания и замысла картины.

Эти этапы характерны при использовании в обучении всех картин, независимо от их видов.

2. Важно не только определить место включения картины в рассказ учителя, но, главное, продумать, как подвести учащихся к восприятию картины, чтобы она:

во-первых, была логически связана с последовательным изложением материала, во-вторых, способствовала бы созданию ярких образов и правильно конкретизировала детские представления об историческом событии.

3. В рассказе лучше пользоваться стенными картинами большого формата, в красках. После урока, на котором картина показана впервые, желательно оставлять ее на некоторое время в классе.

4. По своему содержанию картина должна разъяснять основную мысль рассказа. Впоследствии образ, созданный словом и картиной, наполнит конкретным содержанием выводы и обобщения.

5. Картинами, которые демонстрировались в рассказе, следует пользоваться при опросе учащихся. Вокруг содержания картины может быть развернута беседа, краткие рассказы учащихся, отдельные зарисовки и т. п.

Исторический портрет

Учитель в своем рассказе часто применяет исторический портрет как наглядное пособие. К портретам исторических деятелей учащиеся проявляют большой интерес. Им хочется узнать, какой внешний вид человека, о котором рассказывает учитель. Портрет способствует некоторой конкретизации детских пред-

ставлений, в иных случаях учащийся, вспоминая зрительный образ исторического лица, легче восстанавливает события, которые совершались при его участии.

«— Расскази о завоеваниях царя Ивана Грозного!

Ученик некоторое время молчит, потом говорит:

— Это о том царе, который убил своего сына и нарисован с длинной острой палкой»...— и переходит к рассказу о завоевании Казани и Астрахани.

Дети любят «узнавать» портреты. Кто это?— такой вопрос они часто задают учителю и своим товарищам. Наблюдения показывают, что на детей большое впечатление производит портрет, показывающий исторического деятеля в каком-либо действии. В таком случае портрет сочетается с картиной, и по нему гораздо легче говорить учащимся о свойствах характера и поступках деятеля, нежели по простому портрету. Например, такие картины, как «Ленин у прямого провода», «Ленин на субботнике», «Ленин на броневике», «Ленин и Сталин в Смольном», «Приезд Сталина в Конную армию» и многие другие, дают более богатый материал для характеристики жизни и деятельности вождя революции, чем обычные портреты Ленина и Сталина.

Вполне возможно отдельные портреты давать в том окружении и с теми доспехами, которые характеризуют деятельность лица; например: «Иван Федоров в обстановке первой типографии». Для детей такое изображение более выразительно.

Как пользоваться историческим портретом в рассказе на уроке?

Лучше всего показывать портрет классу попутно с изложением события и характеристикой деятелей, участвующих в нем.

Учитель, рассказывая, вывешивает портрет на доску и тут же дает соответствующее разъяснение. Необходимо заметить, что давать детям подробную характеристику человеку по портрету трудно, этого делать не следует. Надо говорить о тех чертах, которые отражены художником в портрете и связаны с положением и деятельностью лица.

Таким образом, мы видим, что исторический портрет может и должен быть использован в рассказе учителя. Он необходим для конкретизации детских представлений при характеристике исторических лиц. Для младших классов более выразительным является портрет в сочетании с картиной.

Схема и карикатура в рассказе учителя

Картина, портрет, изображение предметов материальной культуры дают образы, близкие к реальности. Они ничем не опосредованы, поэтому более доступны учащимся 10—12 лет. Но в школе могут применяться и применяются такие наглядные пособия, которые дают условное изображение исторических фактов. К таким пособиям относятся схемы и символические рисунки (в частности, карикатуры).

Схема через условное изображение показывает, например, соотношение частей и зависимость их от целого, государственное устрой-

ство и т. д. Любая схема в обучении детей младших классов требует от учителя обстоятельных объяснений.

Расшифровка символа, без чего нельзя усвоить смысл схемы, для детей довольно затруднительна. Схема, изображающая СССР, не дает конкретного представления о дружбе народов, о их совместной борьбе за коммунизм, пусть даже она будет иллюстрирована фигурами, изображающими народы братских республик.

Однако, несмотря на эти трудности, учитель может применить схемы как при изложении нового материала, так и при выводах.

Особенно привлекают детей иллюстрированные схемы. Такие схемы являются очень хорошими наглядными пособиями к учительскому рассказу. Они способствуют и систематизации знаний учащихся. Учитель рассказывает о государственном устройстве СССР, вывешивает на доску схему и свое изложение строит на основе разъяснения и показа изображений, данных в схеме. Или, например, детям нужно дать представление о социальном строе России накануне революции 1905 г. Учащиеся получают более яркое и образное представление об этом, если учитель воспользуется известной иллюстрацией «Социальная пирамида» (мы царствуем над вами, мы управляем вами, мы молимся за вас, мы стреляем в вас... а мы работаем на вас).

Чтобы создать конкретные представления у детей при помощи схемы, учитель должен в своем рассказе раскрыть сущность тех связей и отношений, которые она изображает. Только в таком случае схема поможет как систематизированию знаний учащихся, так и более глубокому осмысливанию изучаемых явлений.

Очень желательна зарисовка схемы учащимися в тетради после рассказа учителя.

Карикатура изображает в сатирическом тоне существенную особенность исторического явления или лица.

Эта условность, символичность изображения в карикатуре при использовании ее на уроке требует от учителя особого подхода в использовании такой иллюстрации.

Прежде чем показать карикатуру, учителю надо убедиться, что дети хорошо знают самый факт, который послужил основанием для сатирического изображения. Возьмем, к примеру, карикатуру «Мужичок на одной ноге», которая показывает крестьянское малоземелье, созданное реформой 1861 г. В рассказе учителя эта карикатура может быть применена только после того, когда учитель разъяснит детям, что сотни тысяч крестьян были совсем обезземелены — посажены на нищенский надел, крестьянские наделы были так малы, что «куренька некуда было выпустить».

При демонстрации карикатуры следует задать детям несколько вопросов: Что здесь изображено? Как стоит крестьянин? Почему же так стоит? Что хотел показать этим художник?

Такой подход обеспечит правильное восприятие карикатуры учащимися. В рассказе карикатура может быть наиболее удачно использована тогда, когда учитель переходит к выводам. Она помогает учителю выпукло подчеркнуть самое существенное, и вывод для учащихся делается понятным и конкретным.

БИБЛИОГРАФИЯ

Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров — «ПЕДАГОГИКА»

Изд. второе, исправленное и дополненное. Допущено Наркомпросом РСФСР в качестве учебного пособия для педагогических училищ. Учпедгиз, М., 1941, 50 000 экз.

НЕТ НАДОБНОСТИ доказывать, что начальная школа, вернее, начальные классы нашей общеобразовательной, политехнической школы играют огромную роль. Работа учителя в начальных классах закладывает тот фундамент знаний, умений и навыков, прививает те качества личности школьника, влияние которых оказывается довольно стойким на всем дальнейшем ходе его обучения, воспитания и развития. Отсюда следует, что необходимо особое внимание уделять учебно-воспитательной работе в начальной школе и в начальных классах средней школы. Естественно поэтому, что вопрос о высококачественной подготовке учителей начальной школы и, прежде всего, вопрос об их серьезной научной подготовке по педагогике приобретает в этих условиях особенно важное значение.

Выход вторым исправленным и дополненным изданием учебного пособия по педагогике для педагогических училищ — «Педагогика» Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова — как нельзя более своевременен.

В первом издании, относящемся к 1939 г., это учебное пособие при всех его положительных в общем качествах страдало крупными недостатками, которые в свое время отметились педагогической критикой. В предисловии «от авторов» указано, что второе издание выпускается «со значительными дополнениями и исправлениями» по сравнению с первым. Авторы при этом стремились учесть «все существенные замечания рецензентов, а также использовать указания, полученные на специальном совещании преподавателей педагогики педучилищ, проведенном при Управлении подготовки учителей Наркомпроса РСФСР в апреле 1940 г.».

Изменения, по характеристике авторов, заключаются в следующем: глава — «Предмет педагогики» — дополнена разделом «Наследственность, историческая среда и воспитание»; в главе «Цели коммунистического воспитания» более полно раскрыто понятие о всестороннем развитии человека, члена социалистического общества; вновь написана глава «Воспитание ребенка до школы»; глава «Учитель» перенесена в конец книги; глава «Развитие ребенка младшего школьного возраста» значительно расширена за счет более подробного освещения психических особенностей ребенка и краткой характеристики его физического развития; глава «Управление и руководство

школой» значительно сокращена; ряд глав (дидактика, методика воспитательной работы) дополнены в целях более глубокого обоснования основных положений и более конкретного освещения вопросов методики обучения и воспитания.

Не трудно видеть, что исправления и дополнения намечены авторами в совершенно правильном направлении. Второе издание учебного пособия освободилось от ряда недостатков, имевшихся в первом издании, и представляет собою ценное учебное пособие по педагогике для педагогических училищ.

Главными достоинствами этого учебного пособия является прежде всего улучшение в структуре всего учебного пособия, позволившая авторам в значительно большей логической последовательности излагать основной материал педагогической науки. Авторами принят следующий логический план изложения педагогики:

Глава I. «Предмет педагогики» раскрывает исторический характер воспитания, образования и обучения, классовую сущность воспитания, образования и обучения в классовом обществе. На фоне этого материала советская педагогика определяется как наука о коммунистическом воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения. Здесь же даны определения коммунистического воспитания, образования и обучения.

Рассмотрев вопрос о наследственности, исторической среде и воспитании и вопрос об основных источниках педагогики, авторы переходят ко второй главе: «Цели коммунистического воспитания».

Цели коммунистического воспитания рассмотрены подробно на основании высказываний классиков марксизма-ленинизма. Здесь же раскрыто учение об умственном и политехническом образовании, нравственном, эстетическом и физическом воспитании.

Содержанием третьей главы является «Система народного образования в СССР и в капиталистических странах». Таким образом, в первых трех главах рассматриваются общие вопросы воспитания, образования и обучения, раскрывается сущность и общие закономерности воспитания (исторический, классовый характер воспитания, цель нового, коммунистического воспитания, система народного образования как реализация политики комму-

нистической партии в области просвещения в стране социализма).

Главы IV и V посвящены характеристике воспитания детей до школы, а также вопросу об особенностях развития ребенка младшего школьного возраста. Таким образом, здесь раскрывается ребенок со всеми его свойствами и специфическими чертами развития и воспитания.

Главы VI—X содержат изложение дидактики, т. е. вопросов о принципах, содержании, методах и организации образования и обучения учащихся. Обучение всюду рассматривается как воспитывающее обучение, т. е. в тесной связи с воспитанием. Однако выделение для рассмотрения в этих главах обучения позволяет отчетливо сформулировать специфические особенности процесса обучения, требования к нему, принципы и т. д.

Главы XI—XII посвящены вопросам: содержание, методы и организации воспитательной работы (нравственное, эстетическое и физическое воспитание); внеклассная и внешкольная работа с детьми; комсомол, пионерские и ученические организации в школе. В этих главах на первый план выступает воспитание, воспитательная работа с детьми, рассматриваемая в тесной связи с обучением. Такое выделение воспитательной работы позволяет определить специфические особенности ее и более конкретно сформулировать методику воспитательной работы.

Глава XIV отведена вопросам школы и семьи. Главным содержанием здесь является вопрос о руководстве со стороны школы и учителя работой родителей по воспитанию детей в семье.

Глава XV посвящена вопросу «Учитель советской школы». Легко видеть, что вопрос об учителе, требованиях к нему, личных и общественных его качествах и т. д. в этой главе может быть раскрыт со всей глубиной и обоснованностью на основании всего ранее изложенного материала. Закономерности, принципы, правила воспитания и обучения, обоснованно сформулированные в предшествующих главах, выступают здесь как непрекращаемые требования к учителю.

В последней главе рассматриваются вопросы управления и руководства школой.

Такой логический план изложения педагогики, как нам кажется, является наиболее правильным. Он позволяет раскрыть последовательно цели, сущность, принципы, правила и условия сложного, многогранного процесса коммунистического воспитания подрастающего поколения.

В тесной связи с правильно в общем намеченной структурой учебного пособия находится и его систематичность. Можно без преувеличения сказать, что в учебном пособии изложены в систематическом виде основы педагогической науки. Дальше будут показаны некоторые недостатки системы изложения отдельных глав и вопросов. Но в целом, в существующем, в учебном пособии систематично изложены основы педагогической науки. Будущий учитель найдет в этом учебном пособии систему принципов, правил и приемов, вооружающих его для работы по коммунистическому, воспитанию, образованию и обучению детей

Существенным достоинством учебного пособия является также его направленность на

освещение вопросов воспитания, образования и обучения детей в младшем школьном возрасте. Благодаря этой направленности учебное пособие приобретает значительно большую степень конкретности в правилах, выводах, советах, чем это обычно встречается в других учебных пособиях по педагогике.

Авторы совершенно правильно излагают педагогику как науку об общих принципах и правилах коммунистического воспитания, образования и обучения и в то же время пытаются довести эти принципы и правила до возможно большей степени конкретности. Это удается авторам тем более, что учебное пособие насыщено конкретным материалом из практики работы учителя в начальной школе.

Так, например, вопрос об уроке разработан со всей тщательностью не только с теоретической стороны (глубоко обоснованные требования к уроку, отличительные черты урока в советской школе, типы уроков в зависимости от главной задачи, которая стоит перед уроком, и т. д.), но и сопровождается целым рядом ценных практических иллюстраций: описание хорошего урока; планы уроков разных типов и т. д. Этот практический материал в ряде случаев сопровождается ценными аналитического порядка замечаниями.

Однако далеко не во всех разделах учебного пособия можно увидеть такое правильное сочетание теоретических положений и конкретных примеров. Главы дидактики выгодно отличаются в этом отношении от глав, посвященных воспитательной работе. Можно указать, что глава о воспитании сознательной дисциплины не содержит конкретного материала из практики школьной работы и изложение методики воспитания сознательной дисциплины дано в общей форме (293—308). И все же в целом учебное пособие содержит много ценного конкретного материала для работы учителя.

Все изложенное говорит о том, что авторы основательно поработали над учебным пособием, прежде чем выпустить его вторым изданием. Но и в данном, улучшенном виде учебное пособие имеет ряд существенных недостатков. Самым крупным недостатком нового учебного пособия является то обстоятельство, что оно оказалось не свободным от некоторого схематизма и известной оторванности трактовки животрепещущих вопросов коммунистического воспитания от важнейших задач, стоящих перед страной социализма. Так, например, вопрос о нравственном воспитании и составных элементах нравственного воспитания (воспитание пролетарского интернационализма, советского патриотизма, готовности к защите родины) хотя трактуется правильно, однако не отражает в должной степени особой актуальности задач воспитания молодежи в духе боевой готовности к защите социалистической родины. В учебном пособии основательно разобраны эти вопросы и даны, как уже было сказано, правильно. Однако в некоторых местах есть отдельные нечеткие формулировки. Например, излагая вопрос о воспитании пролетарского интернационализма и советского патриотизма, авторы пишут: «Рабочий класс, ведя борьбу против буржуазии, ведет борьбу за благо всего народа своей страны. Пролетарский интернационализм вполне совместим с неутомимой работой на

благо страны, но совершенно несовместим с готовностью поддержать свою страну там, где ее интересы приходят в противоречие с интересами революционной борьбы. Следовательно, поддерживая свое отечество, пролетариат всегда должен иметь в виду интересы международной борьбы трудящихся, и этим определяется его отношение к своей стране» (стр. 274). Формулировка, как легко видеть, путаная и ошибочная. О каком пролетариате и при каких условиях идет речь? Общий контекст заставляет думать, что речь идет о пролетариате в условиях капитализма. Но тогда как же можно говорить о том, что пролетариат, «поддерживая свое отечество, имеет в виду» и т. д. Что поймет из этих фраз учащийся педучилища? Эта путаная фраза (уже не говоря о стиле — «...ведя борьбу, ведет борьбу...») тем более досадна, что авторы буквально вслед за этими словами излагают совершенно правильное положение о том, что лишь в пролетарской революции пролетариат приобретает свое отечество, а дальше приводят слова товарища Сталина: «В прошлом у нас не было и не могло быть отечества. Но теперь, когда мы свергли капитализм, а власть у нас рабочая, — у нас есть отечество и мы будем отстаивать его независимость» (275). В той части учебного пособия, где нужно, судя по оглавлению, говорить о методике воспитания готовности к защите социалистической родины, авторы слишком кратко (всего на 2 стр.) излагают этот вопрос, причем этот раздел начинается и кончается одним и тем же по существу тезисом: «Наши дети должны знать, что советский патриотизм ни в какой мере не связан с какими-либо завоевательными стремлениями; они должны знать, что наше правительство, наша страна энергично борются за дело мира» (стр. 284). Если принять во внимание, что в трактовке вопроса о воспитании готовности к защите социалистической родины не упоминается даже тезис о войнах справедливых и несправедливых и нет подробного развития указаний товарища Сталина о необходимости всему советскому народу быть в состоянии боевой готовности, чтобы никакая каверзная попытка капиталистов не застала нас врасплох, — тогда становится ясным, что авторы явно недоработали вопроса о воспитании молодежи в духе боевой готовности к защите социалистической родины, а в отдельные формулировки вкрался чуждый большевизму некий внешнеисторический «пацифизм». Совершенно очевидно, что в учебном пособии, призванном фактически выполнять роль учебника, где должно быть взвешено каждое слово, не место нечетким путаным формулировкам и расплывчатым, допускающим различные кривоколки трактовкам актуальных вопросов. Это — явная небрежность авторов.

Существенным недостатком учебного пособия является также далеко неполная выдержанность того логического плана, который, как уже выше было сказано, задуман совершенно правильно. Такая недоработанность логики изложения материала, к сожалению, встречается и в других учебных пособиях по педагогике. Тем не менее, авторы учебного пособия, готовя второе его издание, имели все возможности более совершенно разрешить задачу логического изложения материала во

всех темах и разделах курса педагогики. Прежде всего эта недоработанность сказывается на определениях. В первой главе, устанавливая основные педагогические понятия, их единство и различие, авторы совершенно правильно начинают с понятия «воспитание». «Понятие воспитание, — говорят они, — включает в себя всю сумму педагогических воздействий на ребенка» (стр. 12). Здесь же приводится определение воспитания: «Под воспитанием мы понимаем привитие детям правильного научного мировоззрения, коммунистической морали и правил социалистического общежития, выработку у детей большевистских черт характера и воли, развитие у них физических сил и укрепление здоровья».

Не трудно уловить противоречие между той и другой формулировкой. Если воспитание включает всю сумму педагогических воздействий, как указано в первом положении, то непонятно, почему во втором определении отсутствует такое «педагогическое воздействие», как вооружение учащихся научными знаниями. Ведь, если принять за основу второе определение авторов, получается вывод о возможности воспитания без вооружения учащихся научными знаниями. При этом речь идет, как видно из текста, о коммунистическом воспитании. Не ясно ли, что понятие коммунистического воспитания для первой ступени определения рассматривается несколько обуженно.

Недоработанность логики изложения сказывается на проблеме «Цели коммунистического воспитания» (гл. II). Здесь умело приводится обоснование целей коммунистического воспитания марксистско-ленинским учением, однако вся глава написана так, что изложение целей коммунистического воспитания оторвано от вопроса об идеалах нового человека — строителя социалистического общества. Изложение главы идет по такому плану: 1. Маркс и Энгельс о воспитании всесторонне развитого человека (в очень краткой форме даны основные положения о соединении обучения с производительным трудом, формула Маркса об элементах воспитания, о моральном и эстетическом воспитании), 2. Учение Ленина — Сталина о целях воспитания в советской школе (задачи воспитания — подготовить молодежь, способную окончательно установить коммунизм; необходимость овладения всей суммой знаний, накопленных человечеством, т. е. учение об умственном образовании, далее, политехническое образование, понятие (?) о воспитании коммунистической морали; понятие о физическом и эстетическом воспитании).

То обстоятельство, что в учебном пособии в связи с целями раскрывается сущность коммунистического воспитания и обратно показаны основные его элементы, надо признать положительным, плодотворным для всего дальнейшего изложения курса. Плохо то, что в этой главе авторы не показывают идеала нового человека, недостаточно конкретизируют положения о целях воспитания. А ведь для учащихся педагогических училищ, будущих учителей начальной школы, проблема целей коммунистического воспитания имеет колоссальнейшее значение. Цели воспитания являются движущей силой педагогической

деятельности учителя. Значит, изложение этой проблемы нужно дать особенно ярко, содержательно, научно, показав учащимся яркие образы вождей революционного пролетариата — Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина, а также передовых людей советского народа.

Нельзя сказать, что авторы обходят целиком эту задачу. В разделе, посвященном умственному образованию, показаны классики марксизма-ленинизма как деятели науки. Но непонятно, почему не дан образ великих людей в целом в этой главе; почему моральный облик Маркса, Ленина показан в главе о воспитательной работе — в части, посвященной воспитанию путем примера (стр. 301—302). Таким образом, материал первой главы оказался недостаточно содержательным и ярким, а глава XI включает по существу ненужное повторение материала первой главы, а в целом получается неполная систематичность учебного материала.

Известной несистематичностью страдает и глава XI, особенно ее первый раздел — «Нравственное воспитание». Излишний здесь является первая часть — «Основные положения о сущности коммунистической морали». В этой части, по сути дела, дано повторение материала, изложенного во II главе, о целях коммунистического воспитания. В последующих разделах: антирелигиозное воспитание, воспитание интернационализма и советского патриотизма и др. — все еще не соблюдено правильное соотношение между материалом социологического порядка и материалом педагогическим. В некоторых случаях социологический материал явно ущемляет материал педагогический; например, изложение содержания, методики и организации работы по воспитанию интернационализма и советского патриотизма дано в явно сокращенном, неразвернутом виде, и в то же время изложение вопроса о сущности и значении интернационализма и советского патриотизма, несмотря на то, что эти вопросы выступают повторно, дано в развернутой, излишне подробной форме. Однако дело не только в этом, вся структура главы и особенно выделение в конце ее раздела «общие методы воспитательного влияния на детей» (воспитание путем убеждений, путем оценки поведения учащихся, путем примера, воспитание через коллектив, воспитание практикой, делом, работой), после рассмотрения конкретных видов воспитательной работы (антирелигиозное воспитание, воспитание сознательной дисциплины и др.) неудачна.

Прежде всего непонятно, почему такие меры воспитательного воздействия, как поощрение и взыскание, не включены в состав общих методов воспитательного влияния; неизвестно, почему выпали также режим и его воспитательное значение, требовательность учителей и т. д. С другой стороны, получилось крайне урезанное изложение таких актуальных вопросов воспитания, как воспитание сознательной дисциплины. Изложение этого вопроса дано в такой схеме: а) значение дисциплины (1½ стр.), б) «проявление уважения к людям старших поколений» как предпосылка сознательного дисциплинированного поведения детей; в) воспитание навыков общественного поведения, г) необходимость принятия всех мер к предупреждению нарушений, д) меры

поощрения и взыскания. Не трудно видеть, что вопрос о воспитании дисциплины раскрыт крайне урезанно.

Воспитание сознательной дисциплины есть прежде всего выработка твердых убеждений и привычек дисциплинированного поведения, в основе воспитания дисциплины лежит точно определенный режим и ненарушимый распорядок школьной жизни, обоснованная требовательность учителей и т. д. При той логике построения главы, которая принята авторами, все эти вопросы выпали, а изложение важного вопроса получилось искаженное. Авторы должны были отказаться от повторения материала, изложенного во второй главе, и главу XI написать точно на тему «Содержание, методы и организация воспитательной работы», при этом общие принципиальные основы методики воспитательной работы должны не заключать, а открывать главу.

Вызывает законное сомнение и включение в курс педагогики основ психологии, как это сделано авторами в главе V. Здесь психология дана сама по себе, а не в качестве материала, обосновывающего педагогику. Авторы в предисловии указывают, что сделано это из практических соображений: «Так как в учебных планах педагогических училищ нет психологии как самостоятельного предмета, а знание психологии необходимо для учителя начальной школы...» Практические запросы, конечно, нужно учитывать. Однако нужно обязательно глубоко взвесить, каким путем лучше всего и правильнее всего это разрешить. То решение, которое дается авторами, нельзя считать правомерным.

Авторы встали на путь механического включения основных понятий психологии в курс педагогики. Глава V, раздел III, — «Психическое развитие ребенка младшего школьного возраста» — начинается с того, что дается «Понятие о психической деятельности человека» (стр. 80). Дальше приводится сжатый круг общих психологических сведений: восприятие и ощущения, память и запоминание, воображение и т. д. Авторы, изложив ту или иную функцию, т. е. определив ее специфику, характеризовав деятельность и т. д., пытаются связать изложение психологического материала с педагогическими задачами. Так, например, в связи с памятью приводятся условия и правила экономного заучивания (стр. 87). Не трудно видеть, что здесь авторы встали на ложный путь непосредственного выведения педагогических правил из данных психологии. А учащиеся педагогических училищ изучением такого материала наталкиваются на поверхностное отношение к выяснению сложнейших вопросов обучения и воспитания.

Действительно, можно ли всерьез в учебном пособии по педагогике говорить о борьбе с упрямством ребенка таким образом: «От этой черты (упрямства.— М. Д.) можно избавить ребенка путем развития у него сознательности, а иногда путем подчеркнутой невнимательности к его «фокусам» и путем переключения его действий на другие предметы» (стр. 110). Таков единственный рецепт, который указывают в этой главе авторы. Ясное дело, что такие рецепты ничего общего с наукой не имеют. Они, такие рецепты, появились как следствия попытки выведения педагогических советов непосред-

ственно из рассмотрения данных психологии. Конечно, в том разделе руководства, о котором идет речь (глава V), т. е. до изложения закономерностей обучения (глава VI и следующие) и воспитания (глава XI и следующие) и нельзя ничего обоснованного сказать о путях разрешения тех или иных педагогических задач. Значит, практическую задачу — ознакомление учащихся с основными данными психологии — авторы разрешают в данном учебном пособии неправильным путем.

К числу недостатков учебного пособия относятся и некоторая неконкретность ряда советов. Выше было указано, что авторы многое сделали для того, чтобы наполнить учебное пособие конкретным актуальным материалом из практики работы школы. Однако нельзя сказать, что авторы до конца справились с этой задачей. Например, на стр. 211, рассматривая вопрос о работе с учебником и книгой, авторы указывают, что при чтении статьи вслух учащимися на уроке, когда один ученик читает, а все остальные слушают, «один и тот же текст прочитывать на уроке больше двух раз не имеет смысла...» Нельзя сказать, чтобы это правило было достаточно обоснованным. Во-первых, в младших классах (I и II) нужно рекомендовать, варьируя приемы классного чтения (сплошное чтение текста, чтение текста по частям, чтение с объяснением, чтение в лицах и т. п.), прочитывать один и тот же материал и больше двух раз. Во-вторых, в III и IV классах нередко нет надобности и в двух чтениях самими учащимися. Методика упражнений (стр. 238—244) рассматривается всецело в плане закрепления знаний, а задача выработки умений и навыков почти снята. В связи с этим по учебному пособию получается известный разрыв между работой ученика над упражнениями в классе и привитием ему умений и навыков самостоятельной работы.

В трактовке методики упражнений почему-то ощущен очень важный в практике учителя вопрос о соотношении специальных и популярных упражнений. На стр. 88 указывается, что допустимо иногда пользоваться мнемоническими средствами запоминания, но не сказано, какими. Так неконкретным советом по очень сложному вопросу будущий учитель ориентируется недостаточно.

Раздел об учете возрастных особенностей учащихся и необходимости индивидуального подхода к детям содержит крайне небезупречные примеры. Вот девочка Зина Н. застенчива и проявляет эту застенчивость по-особому: начинает улыбаться во время ответов, при неправильных же ответах громко смеется. Учительница, испробовав несколько различных приемов, решила, наконец, воздействовать поощрением. «Начнет девочка во время ответа улыбаться или даже смеяться, учительница не обращает на это внимания, а, наоборот, говорит: «Молодец, Зина, хорошо выучила урок». Девочка, оказывается, посте-

пенно освободилась от своего недостатка и приобрела уверенность в своих силах» (стр. 137). Трудно сказать, чему учит приведенный пример. Во всяком случае он не учит будущего учителя правильному применению индивидуального подхода в обучении. Это, скорее, пример работы учителя «наугад». Здесь опущено самое главное звено индивидуального подхода — изучение личности ученика, его индивидуальных особенностей, как они проявляются в обучении и воспитании.

Учебное пособие по характеру и стилю изложения в общем доступно для понимания учащимися педагогических училищ. Язык простой. Однако, к сожалению, приходится признать, что язык учебного пособия еще не находится на уровне языка учебника. Прежде всего, встречаются очень растянутые предложения. Предложения, равные абзацу в 5—7 строк, можно встретить на стр. 137, 171, 248 и т. д. Встречаются неудачные формулировки вроде: «Речь и мышление представляют собой тесное единство» (стр. 96) или: «Энгельс очень точно определил такое положение, указав, что буржуазия дает образование рабочим лишь столько, сколько это в ее интересах» (стр. 26).

Как видно из изложенного, учебное пособие и во втором, сильно улучшенном издании не свободно еще от многих недостатков. Однако из того обстоятельства, что в данной статье материал о недостатках занимает места больше, чем материал о положительных сторонах учебного пособия, вовсе не следует, что в учебном пособии больше недостатков, чем достоинств. Отнюдь нет. Мы считаем, что учебное пособие Есипова и Гончарова по педагогике во втором издании значительно улучшено. Оно излагает систему знаний о воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения. Оно построено на марксистско-ленинском учении о воспитании, образовании и обучении. В учебном пособии авторы успешно разрешили ряд задач: систематичность построения курса педагогики, творческое использование буржуазного педагогического наследства и показ в учебном пособии конкретного опыта работы учителей советской школы по ряду вопросов с целью более точного и убедительного изложения организации и методики обучения и воспитания. Надо пожелать авторам совместно с преподавателями педагогических училищ организовать серьезную работу по проверке учебного пособия в практической работе с тем, чтобы к моменту, когда потребуется издание не учебного пособия, а учебника по педагогике, авторы освободили бы учебное пособие от недостатков, над ним еще тяготеющих, и создали бы полноценный учебник по педагогике для педагогических училищ.

М. А. Дамылов

старший научный сотрудник Государственного научно-исследовательского института школ



Проф. П. Н. Шимбирев — «ПЕДАГОГИКА»

Допущено Народным комиссариатом просвещения РСФСР в качестве учебного пособия для педагогических училищ. Учпедгиз, М., 1940, стр. 388, ц. книги 3 р. 25 к., перепл. 1 р. 25 к.

УЧЕБНОЕ пособие по педагогике для педагогических училищ, составленное П. Н. Шимбиревым, охватывает все основные вопросы курса педагогики для педагогических училищ, при этом освещение этих вопросов не ограничивается только областью педагогической работы в младших классах, что, естественно, является основным содержанием пособия для подготовки будущих учителей начальной школы, но затрагивает в некоторых главах также содержание и организацию учебных занятий в старших классах.

Это является, несомненно, положительной стороной пособия, так как перед читателем раскрывается общая перспектива постановки учебно-воспитательной работы в школе.

Не меньшее значение имеет освещение для будущих учителей и вопросов дошкольного воспитания.

Соответствующая глава учебного пособия дает содержательное изложение методики дошкольного воспитания, но, к сожалению, не освещает вопроса о том, как в школе закрепить и использовать результаты воспитательной работы детского сада.

Необходимо отметить особенности структуры данного учебного пособия. Автор в предисловии указывает: «Настоящее пособие по своей структуре отличается от других пособий по педагогике тем, что учение о коммунистическом воспитании во всем его многообразии и целостности, включая сюда цели, задачи, основные средства и пути коммунистического воспитания, предшествует разделам возрастной педагогики... Такое расположение материала, по мнению автора, более соответствует логике педагогической науки и вместе с тем позволяет избежать повторений» (стр. 2).

Замысел автора дать полное и всестороннее освещение вопросов коммунистического воспитания в целом заслуживает внимания.

Однако автору не удалось избежать существенных недочетов при таком построении учебного пособия.

Во-первых, автор вынужден при этой структуре преподнести учащимся педагогического училища, еще не знакомым с содержанием и методами обучения, материал, который будет им в некоторой части мало понятен и не может быть ими сознательно усвоен. Мы имеем в виду ссылки на преподавание различных предметов без предварительного ознакомления изучающих данное пособие с программой и учебным планом советской школы.

Во-вторых, отсутствие предварительной характеристики возрастных особенностей ребенка приводит к тому, что вопросы воспитания в главе «Основы коммунистического воспитания» рассматриваются «вообще», без учета возраста учащихся, по отношению к которым

применяются те или другие воспитательные мероприятия.

Автору не удалось раскрыть вопросы методики воспитания «в их специфике по ступеням детского возраста».

Наконец, ознакомление с содержанием раздела об учебных программах (стр. 209—225) и других разделов пособия показывает, что автору не удалось избежать повторений и приходится снова говорить об антирелигиозном, интернациональном воспитании и т. д.

В качестве положительных сторон указанной выше главы следует отметить конкретное изложение вопроса о мерах поощрения и взыскания, правильное освещение вопросов пола в воспитании.

Однако общий план главы об основах коммунистического воспитания построен неправильно.

Структура этой главы следующая: 1) цели коммунистического воспитания, 2) общее и политехническое образование (в этот раздел входит умственное воспитание), 3) воспитание коммунистического мировоззрения, 4) нравственное воспитание, 5) совместное воспитание, 6) воспитание сознательной дисциплины, 7) меры поощрения и взыскания, 8) эстетическое воспитание, 9) физическое воспитание.

Выходит, таким образом, что умственное воспитание оторвано от воспитания мировоззрения, а воспитание сознательной дисциплины почему-то не относится к нравственному воспитанию.

Вызывает недоумение то обстоятельство, что вопросы антирелигиозного и интернационального воспитания, а также воспитания советского патриотизма рассматриваются автором исключительно как мировоззренческие вопросы и отделены от вопросов нравственного воспитания. Такое, изолированное от общего учения о коммунистической морали рассмотрение этих вопросов приводит к тому, что воспитание детей в этом направлении сводится автором почти исключительно к «просветительной» работе: к использованию сведений из естествознания, истории, географии.

Существенным недостатком этой главы является то, что в ней не раскрывается методика коммунистического воспитания. Так, автор указывает на то, что педагог имеет полную возможность прививать ребенку новые качества в соответствии с задачами коммунистического воспитания (стр. 65), но как это делать, — об этом не сказано. На стр. 66 говорится: «Задача воспитания заключается в том, чтобы ребенок воспринимал только положительные примеры и был менее восприимчивым к примерам отрицательным». Как же учителю добиться, чтобы ребенок был «менее восприимчивым» (!) к отрицательным примерам — это не раскрыто в учебном пособии. «Важно прививать навыки и привычки нравственного

поведения. Эти навыки и привычки создаются в деятельности путем повторения тех или иных действий» (стр. 68). Какие это «те или иные действия», как организовать их «повторение» (?!), — на эти вопросы читатель ответа не получает.

Поражает полное отсутствие конкретных примеров из опыта воспитательной работы наших лучших учителей. Вопросы коммунистического воспитания преподносятся читателю в форме «декларации». Живая личность ребенка, который воспитывается в советской школе, не показана в пособии по педагогике.

Приводимые автором отдельные приемы воспитания рекомендуются «вообще», без указания на то, как и в каком сочетании они должны применяться к детям разного возраста.

Необходимо отметить, что в рассматриваемой нами главе совершенно обойден вопрос о трудовом воспитании детей, слабо освещен вопрос о воспитании детского коллектива.

Автором совершенно не использован в этой главе богатейший опыт в области воспитательной работы таких выдающихся советских педагогов, как Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко.

Теория обучения должна раскрыть сущность процесса обучения и показать особенности этого процесса в отношении учащихся разного возраста.

К сожалению, в учебном пособии процесс обучения раскрыт недостаточно полно, а частично даже неправильно освещен. Автор неправильно весьма узко трактует понятие обучения, как «процесс вооружения учащегося под руководством учителя определенными навыками и умениями» (стр. 13), не относя к обучению овладение учащимися под руководством учителя основами наук. Далее, автор в слишком категорической форме утверждает, «что ребенок не в состоянии самостоятельно овладеть знаниями, ему такая работа не по силам» (стр. 172). Правильное решение вопроса, как известно, заключается в том, что ученик активно овладевает знаниями под руководством учителя. Учитель систематически должен воспитывать у ученика навыки самостоятельной работы по овладению знаниями. Это, однако, отнюдь не означает, что ученик в деле овладения знаниями будет предоставлен самому себе, — руководящая роль в обучении, конечно, принадлежит учителю. Правильное понимание значения самостоятельности ученика в овладении знаниями помогает разрешить многие дидактические вопросы, в частности, вопрос о сознательном и активном усвоении знаний учащимися. Между тем, и этот важнейший дидактический принцип понимается автором весьма своеобразно: по мнению автора, «на основе этого мысленного «созерцания» фактов ребенок делает те или иные обобщения и опять принимает непосредственно самостоятельную (подчеркнуто нами), а усваивая этот вывод из того же рассказа учителя и мысленно проверяя и повторяя его в своем сознании» (стр. 168). Автор не раскрывает перед будущим педагогом содержание принципа сознательности и активности усвоения знаний, не указывает конкретно, какими путями можно добиться осуществления этого принципа в практике обучения. Вместо этого автор провозглашает: «Ребенок должен со-

знательно учиться в школе, понимая, что это его долг и обязанность перед советским государством. Он должен сознавать необходимость своей учебы в школе, необходимость подготовки к будущей деятельности. Отсюда задача родителей и учителей — внушить ребенку правильное понимание и правильное, сознательное отношение к учебе. Относьтесь сознательно к учебе как к серьезной обязанности и чувствуя свою ответственность за качество учебы перед родителями, учителями и всей советской общественностью, ребенок выработает в себе качества, необходимые будущему борцу за дело коммунизма и строителю бесклассового социалистического общества» (стр. 188, подчеркнуто нами). Итак, ребенок «должен сознательно учиться», а родители и учителя «должны внушать ребенку сознательное отношение к учебе» — вот, оказывается, как просто решается вопрос, над практическим разрешением которого упорно, длительно и настойчиво работают лучшие советские учителя! Так же «просто» решает автор попутно вопрос о коммунистическом воспитании учащихся: оказывается, ребенок сам «выработает в себе качества, необходимые будущему борцу за дело коммунизма». Как только могут совмещаться такая переоценка возможностей ребенка в отношении «самовоспитания» и такое недоверие к силам ребенка в отношении самостоятельного овладения основами наук!

Таким же образом «разрешается» и вопрос о воспитании внимания учащихся: «Ученик должен приучаться слушать рассказ учителя, рассматривать наглядные пособия, отвечать на вопросы учителя...» (стр. 173). А что делать начинающему учителю, если для какого-либо ученика это магическое слово «должен» окажется недействительным и он не будет «приучаться» слушать рассказ учителя? В таком случае автор рекомендует: излагать материал понятно, «обеспечить отдых ребенка на перемене», «тщательно продумать материал и методы обучения в целях максимальной мобилизации внимания детей» (стр. 173). А как же «мобилизовать» внимание учащихся, — об этом ничего не говорится.

В разделе «Интересы детей в обучении» не дано хотя бы элементарной характеристики интересов детей и нет указаний о том, как, воспитывая и направляя эти интересы, можно воспользоваться ими при обучении.

Разбирая вопрос о наглядности в обучении, автор дает весьма неудачную и неправильную сравнительную характеристику буржуазной и советской школы: «Отмечая чрезмерное увлечение предметной наглядностью в буржуазной начальной школе, мы должны отметить, — говорит автор, — что в практике советской школы нередко впадают в другую крайность: не используют наглядность, ведут чисто словесные беседы с детьми, лишая тем самым учебные занятия конкретности, образности и занимательности» (стр. 180). Так, по мнению автора, буржуазная школа оказывается школой наглядного обучения, а советская школа — схоластической школой!

Далее приводится ряд рассуждений о «предметной» и «изобразительной наглядности». При этом дается между прочим «совет» о рассмотрении подлинного цветка через микроскоп (?!), указывается, будто в проекцион-

ном фонаре используются «негативы» (?). Самый же принцип наглядности полностью так и не раскрывается перед изучающими данное пособие.

Принцип систематичности изучаемых знаний неправильно трактуется как «строгая логическая последовательность в расположении учебного материала, отвечающая системе соответствующей науки». Как раз в начальной школе, о которой главным образом и идет речь в разбираемом пособии, особенно ярко выступает разница в системе знаний, как они даются в учебном предмете, и системе знаний соответствующей науки, что без большого труда можно установить, сравнив, например, систему знаний по естествознанию или географии в начальной школе с системой соответствующих наук.

Автору следовало бы показать, что система знаний учебных предметов в школе строится не только на логической, но и на психологической основе.

В главе о методах обучения (глава IX) отдельные методы обучения рассматриваются в отрыве от основ дидактики. При описании методов не вскрыты существенные особенности некоторых из них. Так, в параграфе о работе с книгой и учебником подмечен вопросами методики обучения чтению (объяснительное чтение, выразительное чтение). Не показано значение письменных работ в преподавании разных предметов, вместо этого делается малоудачная попытка на одной страничке изложить методику проведения письменных работ по русскому языку (стр. 295). Неудачен пример экскурсии по географии в IV классе: в примерном плане экскурсии и ее описании дан такой обширный по объему материал, что его никак нельзя охватить в течение одной экскурсии. При описании рассказа-объяснения учителя автор дает совет: записать на уроках «ограничить запись плана рассказа и основных выводов по содержанию рассказа». Этот совет нельзя признать правильным: нецелесообразно при наличии учебников и еще недостаточной техники письма в начальной школе тратить время на уроках на записи планов рассказа учителя и выводов.

Необходимо отметить, что примеры из практики, приводимые в главах «основы дидактики» и «методы обучения», крайне ограничены по своему содержанию, весьма немногочисленны, не отличаются яркостью и убедительностью. Повидимому, автор не располагал достаточно разнообразным материалом из богатого опыта советской школы, что и заставило его повторно приводить одни и те же примеры: на стр. 190 и 275, 180 и 274, при этом значительное число приведенных примеров носит отрицательный характер («как не надо обучать»). Это обстоятельство, по нашему мнению, должно неблагоприятно отразиться на подготовке будущих педагогов, которых надо учить прежде всего на образцах работы наших лучших учителей. К сожалению, ссылок на опыт лучших учителей мы не находим.

При описании отдельных методов обучения совершенно недостаточно освещен вопрос об особенностях применения этих методов в связи с учетом различия возраста и развития учащихся разных классов начальной школы.

Говоря о внеклассной работе, автор считает, что кружки учащихся по предметам могут быть организованы только в средней школе (за исключением естествознания). Практика же говорит о том, что в начальных школах организируются и неплохо работают кружки географические, краеведческие и другие.

О постановке такой важной в воспитательном отношении работы, как внеклассное чтение учащихся и руководство этой работой со стороны учителя, в главе о внеклассной работе ничего не говорится. Вряд ли целесообразно с учащимися третьего класса, которые только что начинают изучать неживую природу и знакомиться с жизнью растений, ставить «ряд интересных опытов и наблюдений, имеющих целью расширить знания детей о жизни животных» (стр. 337). Применяемый автором термин «живой уголок» в связи с этим лучше бы заменить термином «уголок природы», имея в виду организацию наблюдений и сбор природного материала не только в области живой природы, но также и неживой природы.

Работе на приходном участке следовало бы уделить достаточное внимание, раскрыть значение и содержание практических занятий учащихся, а не ограничиваться буквально шестью строчками, как это сделал автор.

В главе XII «Семья и школа» автор дает правильные соображения о воспитании детей в семье, но совершенно не приводит конкретных примеров из практики семейного воспитания и связи семьи со школой, не дает указаний о мерах воспитательного воздействия на детей

«Дети бегают и дома, и на дворе, и в саду, и на улице, прыгают, кувыркаются, лезут на деревья, заборы, крыши. Они бросают камни и мячи, стреляют из лука, рогатки, они бьются, дерутся, качаются на качелях, бегают на гигантских шагах, плавают в воде и на лодках, стучат, рубят, пилят, строгают, строят, чтобы разрушать, и разрушают, чтобы создать». «Глядя на эту кипучую деятельность, родители часто оценивают ее только с точки зрения своих личных удобств и спокойствия. Отсюда часто окрики и запрещения являются основным методом воспитания ребенка со стороны родителей. Все это портит характер ребенка и толкает его на нарушение запретов родителей» (стр. 347). Прочитав это описание «кипучей деятельности детей» и замечание по поводу того, что запрещение со стороны родителей «портит характер», читатель остается в недоумении: что же из перечисленных «действий» детей хорошо и что плохо и какие же меры воспитательного воздействия следует применить по отношению к детям, нарушающим общественный порядок?

Учителю начальной школы, особенно в сельских условиях, придется непосредственно сталкиваться с вопросами всеобщего управления школой, использования здания и оборудования школы. Нужно прямо сказать, что главы XIII и XIV рецензируемого учебника не дают будущим учителям необходимой ориентировки в этих вопросах.

Вместо раскрытия существа всеобщего осуществления прав и обязанностей школы в его осуществлении, изложения системы мероприятий по полному охвату детей и по предупреждению отсева на протяжении обучения, учебник ограничивается буквально 10 строками общего содержания по этому вопросу в

разделе «Подготовка к новому учебному году» (стр. 371).

Глава о педагогических требованиях к школьному зданию и школьной мебели не знакомит учителя с основными сведениями о школьных зданиях и их типах (в связи с использованием зданий), но, наоборот, во многом дезориентирует учителя, говоря, например, о зданиях на 500 учащихся (стр. 360), на 60—70 учащихся (стр. 364) и на 700 учащихся (стр. 358), в то время как известно, что таких типов школьных зданий не существует вовсе. Глава начинается с указаний на вред занятий в 2—3 смены, однако в ней нет никаких решительно практических советов о том, как лучше всего наладить занятия в этих условиях (стр. 358).

Автор неверно излагает существенный вопрос о соответствии парт росту учащихся (стр. 361), проходит мимо вопроса о значении правильной посадки для предупреждения утомляемости учащихся (стр. 362), напрасно рекомендует давно отвергнутые Наркомпросом парты типа Малова (там же), излагает вопросы освещения школьного здания таким образом, будто рекомендуемое обычно рассеянное освещение является неприемлемым (стр. 359). В свое изложение автор вводит ряд явно неудачных терминов и формулировок: «площадь света» (?), стр. 359, «ширина и глубина (?) парты».

В разделе «Руководство школы» автор обходит вопрос об особенностях работы начальной школы, ничего не говорит о составлении рабочих планов учителем, об организации методической работы и работе заведующего в начальной школе, а ведь книга написана для будущих учителей начальных классов. Особенно поражает способ изложения заключительного раздела книги «Руководство школой органами Наркомпроса». Этот раздел написан так, будто он обращен к сотрудникам Наркомпроса, а не к учителям.

«Управление начальной и средней школы несет ответственность за все имеющиеся на территории республики школы...» «Работа Наркомпроса по руководству школой должна охватывать...» «Основное внимание Наркомпрос сосредоточивает...» «Помимо программ и учебников, Наркомпрос должен снабжать школы...»

«Не менее важное значение в работе Наркомпроса имеет снабжение школ наглядными пособиями».

«Необходимо, чтобы все ответственные работники Наркомпроса систематически выезжали на места...» (стр. 380—381).

Странно звучит в этом разделе последняя фраза: «Силами работников аппарата Наркомпроса нельзя справиться с руководством школами (!), а потому Наркомпрос должен позаботиться о том, чтобы на местах работали сильными кадрами (!!) областные (краевые) и районные отделы народного образования».

Мы уже отмечали при разборе отдельных глав существенный недостаток пособия — отсутствие в рассмотренных главах образцов

учебно-воспитательной работы лучших учителей советской школы. Если просмотреть с этой точки зрения все пособие в целом, то придется констатировать, что в нем имеются всего только 4 упоминания об опыте учителей: на стр. 317, 353 и 375, да приведено 6 примерных планов уроков на стр. 184, 254, 257, 275, 280, 297, при этом из них не все являются удачными.

Вот и все, что автор счел необходимым использовать в учебном пособии по педагогике из богатейшего опыта советской школы!

Неудачно, громоздко и непонятно определяется предмет педагогики. Вот это определение:

«Педагогика — это наука о воспитании детей, наука о воспитании подрастающего поколения. Под воспитанием мы разумеем проводимый воспитателями процесс вооружения подрастающего поколения обобщенным опытом человечества в целях подготовки его (подрастающего поколения) к предстоящей общественной деятельности» (стр. 3).

Это определение не раскрывает сущности коммунистического воспитания. Оно страдает тем, что пытается определить неизвестное через неизвестное: «вооружение подрастающего поколения обобщенным опытом человечества» — это выражение само нуждается в определении, необходимо раскрыть, что такое «вооружение» и что понимается под «обобщенным опытом человечества».

Изложение материала в «Педагогике» изобилует «общими фразами», нередко целые страницы пестрят словами «должен», «необходимо», «не следует», например, стр. 69, 72 и многие другие. Встречаются в такие обороты речи: «Мобилизовав для более основательного изучения детьми этого вопроса наглядность в виде скелета рыбы» (стр. 278), «учитель... придумал наглядность» (стр. 175). Нередко встречаем такие «образцы» стиля: «Точно так же увлекает детей преподавание истории, если оно проводится не в форме сухих социологических схем, а путем образных и конкретных рассказов о событиях... давая яркую характеристику наиболее видных исторических деятелей» (стр. 174, подчеркнуто нами).

Такое употребление деепричастных оборотов не случайно: подобные «обороты речи» мы встречаем на стр. 303 и других.

Изучающий это пособие, сухо, однообразно, порою неряшливо написанное, лишенное живых, ярких и убедительных примеров из практики воспитания и обучения, будущий учитель получит представление о педагогике как об очень скучной «дисциплине», имеющей весьма отдаленное отношение к живой творческой работе советского учителя по воспитанию подрастающего поколения.

*Л. Н. Скоткин
Е. А. Зацепина
Е. А. Соколова*



«ПСИХОЛОГИЯ», под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца.

Издание второе, дополненное. Утвержд. Комитетом по делам высшей школы при СНК СССР в качестве учебного пособия для педагогических и учительских институтов. Учпедгиз, 1941.

ИСТОРИЧЕСКОЕ постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» сыграло исключительно большую роль в борьбе за построение системы советской психологии и высокое качество психологических работ. В свете указанного постановления психологами проведена очень большая критическая и творческая работа. За последние два-три года вышло несколько учебных пособий по психологии: «Психология» под редакцией Костюка (1939), «Основы общей психологии» (1941) С. Л. Рубинштейна, наконец, рецензируемое учебное пособие (два издания — 1938 г. и 1941 г.). Самый факт появления в свет указанных работ говорит о том, что психология сделала несомненный шаг вперед.

Особенностью рецензируемой книги является то, что она как учебное пособие в основном дает уже твердо установившиеся знания по психологии, без которых не может обойтись каждый педагог. Указанное пособие в значительной мере является творческим трудом, который должен «помочь не только в овладении психологическими знаниями советскому студенту и педагогу, но и способствовать продвижению психологии по пути создания подлинно передовой, марксистской науки» (из предисловия).

Перейдем к конкретному рассмотрению указанного труда.

Учебное пособие содержит в себе три главных раздела: 1) общие вопросы психологии; 2) учение о психических процессах и 3) индивидуально-психологические особенности личности.

В первом разделе дается совершенно правильное представление, прежде всего, о предмете психологии. «Психология,— говорит автор,— наука о психических процессах, являющихся особой высшей формой отражения материального мира» (5). Психика возникает на определенной ступени развития органической материи, она есть продукт особым образом организованной материи, мозга, способного отражать объективный мир. Материя первична, психика вторична, производна от материи. Процесс отражения объективной действительности есть сложный диалектический процесс. Правильное отражение создается лишь в процессе активного воздействия человека на природные и общественные явления. Критерием истинности отражения является практика. Сознание человека есть «высшая ступень развития психики, которая возникла у человека в процессе труда, является отражением общественного бытия и конкретно реализуется в целенаправленных отношениях человека к природе и другим людям» (6). В классовом обществе сознание человека является отражением классового бытия, например, психика

буржуа и пролетария принципиально различна. Об этом убедительно рассказано в первой главе учебного пособия. Далее правильно говорит автор (Корнилов), что психология изучает не просто личность, а психологические особенности личности (темперамент, характер, воля) и психические процессы (ощущения, восприятия, внимание, память, мышление и т. д.) и этим самым четко отграничивает свой предмет изучения от других наук. По вопросу о теоретических и практических задачах психологии правильно сказано, что последняя имеет большое значение для педагогики, поскольку она вскрывает основные закономерности развития отдельных психических процессов ребенка, также закономерности образования навыков, усвоения знаний, формирования интересов и т. д. В первом разделе дается краткий, но содержательный очерк исторического развития понимания предмета психологии.

В главе о методах психологии (автор Любимов) показано принципиальное различие методов советской психологии и методов, применяемых в буржуазной психологии. Автору удалось конкретизировать отдельные принципиально важные положения, относящиеся к определению предмета психологии, и в особенности, указать на необходимость изучать психику ребенка «в связи и на основе тех воспитательных и образовательных воздействий, которым подвергается ребенок в нашем обществе, а не просто изучать его внимание, память, мышление и т. п. как некоторые автономные явления» (29). И здесь же автор указывает, что, изучая деятельность ребенка, нужно ее брать «не во все ее объеме, а именно с точки зрения проявления в ней психических особенностей человека» (29). Последнее положение автора имеет особенное значение для правильного понимания предмета и методов психологии; одновременно оно прямо направлено против некоторой части психологов, которые считают, что предметом психологии является деятельность вообще, и тем самым становятся на ложный путь, ведущий к бихевиоризму или к реактологии.

В этом же разделе имеется специальная глава, посвященная анатомо-физиологическим основам психики. Не останавливаясь на отдельных недостатках этой главы, нужно сказать, что она написана с большим знанием дела, при этом нельзя не отметить, что, в отличие от соответствующей главы первого издания рецензируемого пособия, в ней очень удачно раскрываются материальные основы психики (автор Васильев).

Таким образом, первый раздел пособия излагает основные принципиальные положения советской психологии, легшие в основу рассмотрения всех других психологических вопросов, содержащихся в нем. К недостаткам

нужно отнести то, что рассматривение сознания дается в отрыве от задач, поставленных XVIII съездом ВКП(б) — задач коммунистического воспитания трудящихся масс, преодоления пережитков капитализма в сознании людей. Далее, при изложении вопроса о личности и психических процессах автор, повидимому, руководствовался главным образом дидактическими соображениями. С дидактической точки зрения материал изложен исключительно доступно для понимания и усвоения, но с принципиальной стороны нет четкого раскрытия указанной проблемы. Так, например, сперва рассматриваются восприятия, а потом ощущения, в то время как ощущение является первичным психическим процессом и реально предшествует восприятию. Определение мышления как «отражения в сознании не только отдельных предметов и явлений, но и связей и зависимостей» (12) не вскрывает специфики этого психического процесса, так как не сказано, что оно является опосредствованным отражением действительности.

Говоря о задачах психологии, автор не раскрывает главной задачи советской психологии — оказать непосредственную помощь педагогам в разработке марксистской науки о детях. Не останавливаясь на ряде других недостатков этого раздела книги, надо сказать, что он в основном дает достаточное представление о предмете и методах психологии, а также и анатомо-физиологических основах психики.

Второй раздел «Учение о психических процессах» содержит немало ценных мыслей и правильных положений, дающих возможность читателю составить себе ясное представление об этом учении. Несмотря на то, что разные главы написаны разными авторами, везде проходит красной нитью общая цель — изложить рассматриваемые вопросы с позиций марксистско-ленинской теории отражения. Это — весьма положительный факт. Любой психический процесс рассматривается как отражение объективной действительности. Так, например, ощущения и восприятия получают такое определение: «Ощущения — это отражение отдельных свойств материяльных вещей, возникающее в результате непосредственного воздействия этих вещей на наши органы чувств. Восприятие же есть процесс отражения вещей материального мира, возникающий также в результате прямого воздействия их на органы чувств» (80) (авторы — Богословский, Музылев).

Если обратиться к главе «Представления», мы увидим то же самое. Автор (Теплов) при анализе представлений исходит из того, что в основе представлений лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом опыте (127). Он показывает, что это положение одинаково относится как к представлениям памяти, т. е. воспроизведениям того, что было воспринято ранее, так и к представлениям объектов, которых мы никогда не воспринимаем (представления воображения). Так, например, каждый человек, читая «Войну и мир», так или иначе представляет себе Нагашу Ростову или Пьера Безухова. Можно не быть на крайнем севере и иметь представление о тундре. Автор убедительно показывает, что нет

ничего в представлениях, чего бы не было в ощущениях, источниках которых является материя, при этом он не впадает в упрощенство. Сказанное в отношении ощущения, восприятий и представлений относится и к освещению других психических процессов. Однако, говоря о применении марксистско-ленинской теории отражения к анализу психических процессов, нельзя не отметить, что в ряде случаев она понимается метафизически. Так, например, природа воображения в книге рассматривается в духе традиционной созерцательной психологии. Автор (Шварц Л. М.) утверждает, что наряду с творческим воображением существует воображение репродуцирующее, которое «сводится к построению заданного образа на основе даваемого материала» (228), и далее автор прямо говорит о различии пассивного и активного воображения (229), забывая, что пассивного воображения представления воображения не существует.

При рассмотрении психических процессов авторы правильно пытаются исходить из того, что основой возникновения и формирования психики человека является деятельность людей, практика. Что это так, видно из следующего. Так, например, в главе о восприятии прямо говорится, что «восприятие формируется в процессе практической деятельности человека, в которой человек использует данный предмет, изменяет его или создает заново» (122). Это же самое, например, мы видим в главе «Мышление». Автор (П. А. Шеварев), пытаясь исходить из практики, ставит основные вопросы мышления, при этом практика рассматривается не только как основа формирования психики и критерий истины, но и как цель познания. Автор правильно утверждает, что «процесс познания начинается с ощущений. Знание, которое они дают нам, — это знание конкретного и единичного. Однако такое знание еще не является достаточным для целей практики. Для целей практики всегда нужно предвидеть результаты наших действий, а такое предвидение было бы невозможно, если бы наше познание сводилось к наличию ощущений и не содержало бы в себе никакого обобщения» (176). Только познание, опирающееся на знание общих свойств и законов вещей, может служить целям практики (см. там же). Однако надо сказать, что одним из самых слабых мест рецензируемого учебного пособия является недостаточность фактического материала, показывающего конкретную зависимость развития психических процессов от практики, от реальной жизни людей и, в особенности, школьной практики.

Таким образом, общее стремление авторов рассматривать психические процессы в самой тесной связи с воспитанием и обучением нашло свое осуществление в учебном пособии только отчасти. В этом отношении, авторскому коллективу предстоит еще многое сделать, чтобы указанное пособие могло обеспечить педагога психологическими знаниями, необходимыми для его педагогической деятельности.

Далее, в качестве положительного момента в анализе психических процессов, по сравнению с первым изданием учебного пособия, нужно отметить значительно большее привлечение психологических и других исследований и тем самым его обогащение свежим и интересным материалом. Но это сделано недоста-

точно. Целый ряд монографий, докторских диссертаций и т. п. почти не использован. Это тем более досадно, что большинство из них находится в распоряжении авторского коллектива.

Следующий важный вопрос — это вопрос о том, насколько удалось авторскому коллективу рассмотреть психические процессы с точки зрения принципа развития. Нужно сказать, что в каждой главе мы находим попытку при анализе психических явлений исходить из указанного принципа, раскрыть их внутренне-противоречивую природу, показать их связь и взаимопереходы. Это особенно удается сделать при анализе вопроса о развитии психики ребенка. И в этом отношении учитель найдет для себя не мало интересных мыслей и материала. Но, к сожалению, даже в этой части учебного пособия не во всех главах этот вопрос получил свое достаточное освещение (см. глава о мышлении и др.). Если к этому добавить, что специальная глава о развитии психики совершенно выпала из учебного пособия, то становится ясным, насколько серьезен этот недостаток в указанном пособии. Однако, несмотря на все недостатки, содержащиеся во втором разделе, занимающем большую часть книги, читатель найдет здесь для себя относительно полное изложение учения о психических процессах и сделает не мало выводов, имеющих большое значение в деле коммунистического воспитания и обучения подрастающего поколения.

Последний раздел книги посвящен индивидуально-психологическим особенностям личности (темперамент, характер, способности и одаренность). Если в учении о психических процессах (ощущения, восприятия, представления, память и т. д.) дается анализ отдельных психических явлений, то в этом разделе книги есть попытка дать относительно цельное представление о психологии личности. Глава «Темперамент» в значительной мере написана на школьном материале. В ней наряду с определением сущности темперамента, классификацией темпераментов и рассмотрением психологических теорий по данному вопросу специально выделен вопрос о темпераментах школьников и их воспитании. Глава в целом дает много для понимания темперамента и его воспитания. Однако автор допустил отдельные ошибки в трактовке темперамента. Вот неко-

торые из них. Неверно общее утверждение автора, что «конкретная личность и дает нам единство человеческой психики» (323). На самом деле автор упускает из виду, что единство психики человека прежде всего определяется объективной действительностью. Далее, автор, характеризуя ученика-флегматика, неверно утверждает, что «внешние проявления его переживаний вполне (!) отражают их внутреннюю сущность: спокойный взгляд, слабая мимика лица, медленные жесты и движения» (332). Верно, что психические особенности ученика, выражаемые вовне, находятся в единстве с глубокими его переживаниями, но нельзя сводить внутреннее к внешнему, при этом делать темперамент отмычкой к объяснению важнейших вопросов психической жизни школьника. Скажем, спокойный взгляд ученика может иметь самые различные причины в различных ситуациях и ни в коем случае необъясним одним темпераментом.

Главы, посвященные анализу характера, способностей и одаренности, содержат в себе конкретный материал и ряд интересных психологических положений, имеющих большое педагогическое значение. Однако в них имеется ряд дискуссионных положений (определение характера, а также способности и одаренности и др.).

Нужно признать, что в рецензируемой книге психика советского человека не получила удовлетворительного освещения, — она растворена в анализе его различных психических процессов и индивидуальных особенностей вообще. Это — серьезный недостаток книги в целом. Нельзя пройти мимо еще одного недостатка учебного пособия, заключающегося в том, что оно, давая определенную сумму твердых знаний, очень слабо стимулирует самостоятельную мысль читателя; оно не ставит проблемы и обходит сложные вопросы психологии. Это сильно снижает ее теоретический уровень.

Однако, несмотря на все указанные недостатки, рецензируемое учебное пособие можно рекомендовать широким массам учителей, которые почерпнут из него для себя много ценных и полезных сведений для педагогической практики.

Ф. Горюев



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. С. МАКАРЕНКО¹

Книги

Книга для родителей. М., Гослитиздат, 1937, 326 стр. (На обороте титульного листа: «Книга... написана в сотрудничестве с... Галиной Стахивной Макаренко».)

То же. В журн. «Красная новь», 1937 г., № 7, стр. 3—48; № 8, стр. 3—64; № 9, стр. 86—131; № 10, стр. 79—102.

Мажор. Пьеса в 4 актах. (Напечатана под псевдонимом: «Гальченко, Андрей».) М., Гослитиздат, 1935, 117 стр.

Марш тридцатого года. Повесть о детской коммуне им. Ф. Дзержинского. Харьков, М.—Л., Гослитиздат, 1932, 163 стр.

Педагогическая поэма. Повесть в 3 частях, разн. изд. М., Гослитиздат, 1934, 1935, 1936, 1937 и «Советский писатель» (1940). Кроме того, в книгах: «Год семнадцатый». Альманах третий, стр. 59—218. М., «Сов. литература», 1933; «Год восемнадцатый», Альманах пятый, стр. 5—168. М., Гос. изд. «Худож. литература», 1935; «Год восемнадцатый». Альманах восьмой, стр. 130—337. М., Гос. изд. «Худож. литература», 1935.

Флаги на башнях. Повесть в 3 частях. М., Гослитиздат, 1939, 423 стр.

То же. В журн. «Красная новь», 1938 г., № 6, стр. 43—114; № 7, стр. 16—101; № 8, стр. 54—130.

Честь (повесть). В журн. «Октябрь», 1937 г., № 11, стр. 32—69; № 12, стр. 152—167; 1938 г., № 1, стр. 72—87; № 5, стр. 93—137; № 6, стр. 10—45.

Лекции

Лекции для родителей, под ред. Г. Макаренко и В. Колбановского. М., Учпедгиз, 1940, 120 стр. (серия «Родителям о воспитании».)

Кроме того, статьи, вошедшие в данный сборник, ранее опубликованы в следующих газетах:

Воспитание в труде. «Изв.» от 15/IX 1940 г., № 215, стр. 3.

То же. «Учит. газ.» от 15/IX 1940 г., № 121, стр. 3.

Дисциплина. «Учит. газ.» от 20/IX 1940 г., № 123, стр. 2.

Игра. «Учит. газ.» от 29/IX 1940 г., № 127, стр. 4.

Культурная работа в семье. «Учит. газ.» от 25/IX 1940 г., № 125, стр. 2.

О родительском авторитете. «Изв.» от 19/IX 1940 г., № 218, стр. 3.

¹ Р. Д. Цириной составлен полный библиографический указатель по Макаренко. В нашем журнале он печатается лишь выборочно, с учетом запросов массового учительства. В настоящем номере указываются произведения самого А. С. Макаренко.

То же, под заглавием «Родительский авторитет». «Учит. газ.» от 9/X 1940, № 131, стр. 2.

Половое воспитание. «Учит. газ.» от 22/IX 1940 г., № 124, стр. 4.

Семейное хозяйство. «Учит. газ.» от 13/X 1940 г., № 133, стр. 3.

Журнальные и газетные статьи

Воспитание детей в школе и семье. Сокращенная стенограмма доклада А. С. Макаренко 8 февраля 1939 г. в Московском доме учителя. (Неопубликованные материалы.) «Учит. газ.» от 27/XII 1940 г., № 164, стр. 2.

Воспитание характера в школе. (К итогам обсуждения статьи А. Макаренко «Проблемы воспитания в советской школе».) «Правда» от 23/III 1938 г., «Правда» от 7/V 1938 г., № 124, стр. 4.

Воспитательное значение детской литературы. «Лит. газ.» от 15/V 1938 г., № 27, стр. 3.

Детство и литература. «Дети в советской художественной литературе». «Правда» от 4/VII 1937 г., № 132, стр. 4.

Дисциплина, режим, наказания и поощрения. (Из педагогического наследия А. С. Макаренко.) «Учит. газ.», от 5/1 1941 г. № 3, стр. 5; от 8/1, № 4, стр. 4.

Доктор. Газ. «Медицинский работник» от 29/XI 1938 г., № 87, стр. 4. (О бывшем воспитанике А. Макаренко).

За дорогое будущее, к которому ведет Сталин. «Лит. газ.» от 26/X 1937 г., № 58, стр. 2. О предвыборном собрании Сталинского избирательного округа, на долю которого выпала историческая честь первому назвать имя первого из первых кандидатов в Верховный Совет Союза ССР — имя Сталина.

Записки педагога. (О книге Г. Семушкина «Чукотка».) «Лит. газ.» от 26/I 1939 г., № 5, стр. 3.

Максим Горький в моей жизни. В кн. А. Макаренко «Педагогическая поэма». Изд. «Сов. писатель», 1940 г., стр. 20—28.

Мальчик из Уржума. (О книге А. Голубевой, посвященной С. М. Кирову.) «Лит. газ.» от 1/XII 1937 г., № 65, стр. 2.

На пороге третьего десятилетия. (Достижения и задачи народного образования в СССР). Газ. «За ком. просвещение» от 1/IX 1937 г., № 121, стр. 2.

Наше знамя. (К выдвижению И. В. Сталина кандидатом в депутаты Совета Союза на предвыборном собрании коллектива Электрокомбината им. Куйбышева, Москва.) «Изв.» от 21/X 1937 г., № 246, стр. 1.

Некоторые педагогические выводы из моего опыта. (Доклад А. С. Макаренко на встрече с ленинградскими учителями в Областном доме учителя 16/X 1938

(неопубликованные материалы) «Учит. газ.» от 15/XII 1940 г., № 159 и 160.

Новая жизнь. (О собрании учеников старших классов 67-й средней школы, посвященном выборам в Верховный Совет СССР.) «Правда» от 16/X 1937 г., № 286, стр. 2.

О личности и обществе. (К утверждению Конституции СССР.) «Изв.» от 9/XII 1936 г., № 286, стр. 3.

О человеческих чувствах. Об отношении к летчикам в царской России и в СССР и о положении учителя (А. С. Макаренко) в царской России, очерк. «Красная Звезда» от 18/VIII 1937 г., № 190, стр. 2.

То же, в несколько иной редакции под заглавием: «Случай из прошлого» в газ. «Ленингр. правда» от 27/VIII 1937 г., № 197, стр. 3.

Открытое письмо Ф. Левину. (По поводу его статьи «Четвертая повесть А. Макаренко», журн. «Лит. критик», 1938 г., № 12.) «Лит. газ.» от 26/IV 1939 г., № 23, стр. 4. Письмо опубликовано после смерти А. Макаренко.

Педагогика индивидуального действия. (О воздействии на отдельную личность через первичный коллектив.) (Из педагогического наследства А. С. Макаренко.) «Учит. газ.» от 12/I 1941 г., № 6, стр. 3; от 17/I, № 8, стр. 2.

Прекрасный памятник. (О харьковской детской трудовой коммуне им. Ф. Э. Дзержинского. К 10-летию со дня его смерти.) «Правда» от 20/VII 1936 г., № 198, стр. 3.

Преподаватель словесности. (Неопубликованная статья.) «Лит. газ.» от 30/III 1940 г., № 18, стр. 4.

Проблема воспитания в советской школе. «Правда» от 23/III 1938 г., № 81, стр. 4.

Разговор с читателем. (Автор о «Книге для родителей».) «Книга и пролетарская революция», 1938 г., № 4, стр. 158—160.

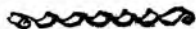
Стиль детской литературы (художественной). «Детская литература», 1938 г., № 17, стр. 8—12.

Счастье. (Задачи отражения советской действительности в художественной литературе.) «Изв.» от 7/XI 1937 г., № 260, стр. 5.

«Чудо», созданное советской жизнью. Из выступления А. Макаренко при обсуждении «Педагогической поэмы» в Доме советского писателя. Даны некоторые автобиографические сведения. «Лит. газ.» от 1/VIII 1936 г., № 43, стр. 6.

Р. Д. Цирлина

Библиотека Московского городского института усовершенствования учителей



ОБ ИЗВРАЩЕНИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

№ 394 от 11 апреля 1941 г.

Проверкой, проведенной Управлением начальных и средних школ НКП РСФСР, установлено, что за последнее время во многих школах г. Москвы стали широко проводиться так называемые школьные ученические линейки и введена по классам система рапортов учащихся перед началом каждого урока. В некоторых школах эти линейки предусматриваются даже в особом расписании, с точным указанием дня и часа проведения. В основном линейки организуются в целях принятия рапортов от классных организаторов об успеваемости и о поведении учащихся, а также санитарном состоянии классов, а рапорт в классе дежурным учащимся отдается для информации учителя о количестве присутствующих и отсутствующих на уроке и для оглашения фамилий тех учащихся, которые не выполнили домашних заданий. При проведении таких линеек нарушаются элементарные требования педагогического такта, индивидуального подхода к учащимся, учета их возрастных особенностей. В школе № 656 Молотовского района (директор т. Ермолаева) ученики, имеющие плохие отметки, вызываются перед строй и подвергаются публичному административному внушению. В 329 школе Красногвардейского района (директор т. Камышев) также практикуется вызов неуспевающих учащихся перед всей линейкой для объяснения каждым из них причин его неуспеваемости. В 290 школе Ростокинского района директор т. Троицкая 8 апреля 1941 г. на линейке старших классов принимала рапорты от классных организаторов об итогах работы класса за III четверть учебного года.

Таким образом, вместо развертывания углубленной, повседневной воспитательной работы, с привлечением комсомольских, пионерских, ученических и родительских организаций, руководители школ встают на путь внешнего административного воздействия на неуспевающих и недисциплинированных учащихся.

Московский городской и районные отделы народного образования проглядели указанные извращения в учебно-воспитательной практике школ и не приняли должных мер к их ликвидации. В результате, проведение линеек приняло широкие размеры.

Отмечая, что указанные факты являются подменой подлинной учебно-воспитательной работы методами поверхностного и формального административного воздействия, — п р и к а з ы в а ю:

§ 1

Организацию и проведение школьных ученических линеек, а также рапортов по классам запретить.

§ 2

Обратить внимание заведующего Московским горон т. Орлова на слабый контроль с его стороны за деятельностью руководителей районных отделов народного образования и школ в области учебно-воспитательной работы с учащимися.

§ 3

Обязать заведующего Мосгорон т. Орлова разъяснить настоящий приказ зав. роно и директорам школ.

§ 4

Предложить всем зав. край(обл)оно и наркомам просвещения АССР принять решительные меры к ликвидации извращений, указанных в данном приказе, если таковые имеют место.

Народный комиссар просвещения РСФСР В. ПОТЕМКИН

ХРОНИКА

Открывая Всесоюзное совещание руководителей работников народного образования, состоявшееся 27—31 января 1941 г., народный комиссар просвещения РСФСР В. П. Потемкин развернул большую программу действий по выполнению грандиозных задач строительства советской школы и повышения качества коммунистического воспитания подрастающего поколения.

В этом плане работы Наркомпроса большое внимание уделено вопросам педагогической науки. «Мы хотим,— сказал нарком,— на деле выполнить известное решение ЦК партии о восстановлении в правах педагогики».

В этом направлении Народным комиссариатом просвещения в нынешнем году проведен целый ряд важнейших мероприятий.

При Учебно-методическом совете Наркомпроса создана педагогическая секция, на которую возложена задача координации и руководства всей научно-исследовательской работой в области педагогических наук — педагогики, психологии и частных методик. В состав педагогической секции УМСа включены виднейшие научные работники, методисты и передовые учителя. На заседаниях педагогической секции УМСа, регулярно создаваемых не реже одного раза в месяц, обсуждаются основные теоретические вопросы педагогики и психологии, в разработке которых нуждается школа. Здесь готовятся важнейшие документы и решения по повышению качества учебно-воспитательной работы школы. Так, в этом году педагогическая секция УМСа подвергла серьезному обсуждению разработанные Государственным научно-исследовательским институтом школ проект нового учебного плана и изменения в программах школы, нормы оценки знаний учащихся, проект методического письма о воспитании сознательной дисциплины в школе. Педагогическая секция обследовала и обсудила работу педагогических журналов: «Советская педагогика» и «Начальная школа» и подготовила для рассмотрения в Коллегии Наркомпроса проекты решений по улучшению работы ведущих педагогических журналов, которые должны стать трибуной творческой научно-педагогической мысли и полностью отражать лучшие достижения нашей педагогики, психологии и методики преподавания.

Педагогическая секция УМСа в настоящее время занята изучением проектов нового учебного плана и новых программ по педагогике и психологии для недучилищ. Эти документы, разработанные кабинетом педобразования Института школ, имеют целью повысить качество педагогического вооружения молодых кадров учителей начальной школы. Оканчивающий педагогическое училище молодой советский учитель должен овладеть теорией педагогики и знанием детской психологии. Он должен прочно усвоить основные принципы советской дидактики и методики коммунистического воспитания детей. Для этого требуется значительное улучшение постановки в педучилищах педагогики и психологии. Конкрет-

ные мероприятия в этом направлении будут внесены после обсуждения указанных документов в педагогической секции УМСа на утверждение коллегии Наркомпроса.

Создав в лице педагогической секции УМСа авторитетный руководящий центр по координации научно-исследовательской работы в области педагогических наук и по рассмотрению важнейших документов, направляющих учебную и воспитательную работу школ, народный комиссар просвещения РСФСР предпринял специальное обращение к работникам педагогики, психологии и методики об их участии в этой работе. С этой целью в Наркомпросе было создано совещание представителей педагогических наук, на котором нарком изложил перед научными работниками намеченный Наркомпросом большой план работы: по реализации решений XVIII съезда партии о всеобщем среднем образовании, по упорядочению сети школ и дела планирования народного образования по ликвидации второгодничества и отсева, по улучшению качества обучения и воспитания и дальнейшей политехнизации школы, по повышению качества педагогической подготовки учителей, по изучению и широкому распространению лучшего опыта передовых школ. В разрешении всех этих вопросов, стоящих перед Наркомпросом, необходимо самое близкое и горячее участие работников педагогической науки. Нарком призвал научных работников педагогики энергично включиться в работу Наркомпроса, поставив свои ценные знания на службе практике строительства советской школы и делу всеобщего народного просвещения, для которого в нашей стране созданы невиданные в истории условия и возможности.

Призыв наркома нашел живой отклик. Представители квалифицированных коллективов научных работников педагогических кафедр и отдельные крупные ученые педагоги изложили на этом совещании планы и программы своей научно-исследовательской работы по актуальнейшим вопросам учебно-воспитательной работы школы и насущным проблемам советской педагогики.

Создание при Наркомпросе столь авторитетного совещательного органа, как Учебно-методический совет и расширенная педагогическая секция его, а также указанное обращение наркома к представителям педагогической науки означают собою важный шаг по активизации деятельности научных работников в области педагогики и сближению педагогической теории с школьной практикой и руководящей работой Народного комиссариата просвещения.

Поднятию педагогической науки на новый уровень в соответствии с властными требованиями растущей и бурно развивающейся советской школы, несомненно, будет способствовать проведенная на страницах «Учительской газеты» в марте-апреле текущего года дискуссия о насущных проблемах советской педагогики. В этой дискуссии поднят целый ряд актуальных вопро-

сов дидактики и методики коммунистического воспитания, требующих научной разработки. Выявлены существенные недостатки в области научно-педагогической работы и намечены общие пути развития нашей советской педагогики и психологии на основе критического усвоения классического педагогического наследства и серьезного изучения достижений нашей советской теории и практики воспитания.

Крупнейшим событием является созыв Наркомпросом РСФСР и Комитетом по делам высшей школы СНК СССР Всесоюзной научно-методической конференции по педагогическим наукам (19—26 апреля 1941 г.).

На эту конференцию съехались педагоги, психологи и методисты — работники педагогических кафедр и научно-исследовательских институтов — из всех союзных республик. На пленарных заседаниях и в секциях (педагогики, истории педагогики, дошкольной педагогики, психологии) были заслушаны и обсуждены доклады по самым насущным вопросам педагогической науки и подготовки научных кадров в области педагогики и психологии. Были подвергнуты критическому анализу вышедшие за последние годы учебные пособия по психологии и по педагогике для педучилищ, для педвузов и педагогической аспирантуры. Результаты широкого обсуждения учебных пособий по психологии и педагогике на конференции, несомненно, послужат для совершенствования и повышения научного качества выпускаемых книг по педагогике и психологии. На конференции получили должное освещение вопросы взаимной связи педагогики и психологии и пути подлинно научного исследования как законов развития ребенка и психологических основ обучения и воспитания (педагогическая психология), так и законов и методов обучения (дидактика) и методики воспитательной работы в советской школе. Деловое содружество и тесный контакт в этой работе психологов, научных работников педагогики и учителей, как показал опыт работы целого ряда коллективов (Москвы, Ленинграда, Тбилиси, Харькова и др.), дает самые благоприятные результаты. На конференции по педагогическим наукам получили свое освещение вопросы методики изучения и обобщения лучшего опыта школ (доклад проф. Вейкшана), вопросы методики изучения детей в процессе их обучения и воспитания (доклад проф. В. Н. Маркова), а

также вопрос о научном освоении и правильном использовании в практике школы педагогического наследства замечательного советского педагога А. С. Макаренко (доклад проф. С. М. Ривеса). На конференции были также обсуждены проекты улучшения учебных планов педвузов и программ по педагогике и психологии, мероприятия по повышению качества подготовки аспирантуры по педагогическим наукам и повышению научного уровня кандидатских и докторских диссертаций.

Всесоюзная конференция по педагогическим наукам является важным событием в нашей педагогической жизни и, несомненно, послужит значительной вехой на пути развития педагогической науки.

К числу конкретных мероприятий Наркомпроса по поднятию педагогической науки следует отнести прямые указания, данные в приказе Народного комиссара просвещения от 9/IV 1941 г. «Об улучшении преподавания педагогики и постановке педагогической практики в педвузах». Этим приказом предусмотрено издание сборников педагогической секции УМСа с опубликованием в этих сборниках важнейших докладов по вопросам педагогики и психологии. Управлению подготовки учителей НКП РСФСР совместно с педагогической секцией УМСа предложено разработать перспективный план научно-исследовательской работы по педагогическим наукам. Начиная с 1941 г. и в последующие годы намечено издавать наиболее ценные докторские и кандидатские диссертации по педагогическим наукам в качестве учебных пособий для вузов и учительства.

По распоряжению наркома организуется квалифицированный коллектив авторов по созданию научного «Педагогического словаря». Потребность в таком словаре вполне назрела. Культурный и научный рост нашего учительства настоятельно выдвигает задачу создания серьезных, капитальных руководств и настольных книг по педагогике и психологии. «Педагогический словарь» должен стать первой такой книгой.

Очерченные мероприятия, намеченные в плане работы Наркомпроса (осуществление которых частично уже началось), сыграют большую роль в деле развития советской педагогической науки.

