

№ 7

# НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ИЮЛЬ  
1944

ОРГАН НАРКОМПРОСА РСФСР

Г. Бочаров

## СОВЕТСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Более 26 лет тому назад, в ноябрьские дни 1917 года, старая русская интеллигенция решала для себя вопрос: как быть? с кем идти? Когда-то она называла себя «солью земли», «духом народа», «вершителем его судеб». Она любила вспоминать о своих революционных традициях. Но в целом она не была ни вершителем народных судеб, ни «духом народа» уже потому, что в ней не было единства. Она могла только казаться единой в годы общественного подъема, в намечающейся борьбе с общим врагом — царизмом, перед решительными схватками, но она уже распадалась и разбиралась в самый момент решительных схваток, и в мрачные годы реакции. Так было в последние десятилетия прошлого века, так было в дни революции 1905 года, так было после Октября 1917 года.

И все же, несмотря на разброд, у русской интеллигенции были и есть и славное прошлое, и славные традиции. Но это прошлое и эти традиции принадлежат только лучшей ее части. Наследство Радищева и декабристов, Белинского, Добролюбова и Чернышевского, Веры Засулич и Веры Фигнер, Баумана и Свердлова принадлежит той части старой русской интеллигенции, которая вынесла на себе всю тяжесть революционной борьбы, которая не покинула революционной партии в годы реакции, которая либо шла вместе с большевиками, либо открыто и честно пришла к большевикам в 1917 г.

Эта часть русской интеллигенции по праву могла называть себя народной. Ее возглавляли и вели за собою Ленин и Сталин. Но эта поименно народная интеллигенция была тогда немногочисленна. Реакционная же интеллигенция породила тысячи «премудрых искарей» и сотни Климов Самгиных.

В первые годы советской власти премудрые искари дрожали и саботировали, а уцелевшие Самгины, забыв о традициях, окунувшись в путь европейских кабаков и вековое достоинство променяли на лакейские ливреи. На

шестых этажах парижских трущоб, в дешевых ресторанах, за рюмкой абсента, они любили вспоминать о России, и Россия представлялась им то разудалой цыганщиной московского «Яра», то окладистой бородой ямщика, то крестным знаменем и поясным поклоном русского мужика, то праздничными нарядными на казенной службе.

Но была и другая, гораздо более значительная часть старой русской интеллигенции, в которой не погасла совесть русского человека. Эта интеллигенция испугалась народной власти, она не могла сразу пойти с пролетариатом, но изменить своему народу и предать его была неспособна.

К этой «задумавшейся» интеллигенции, еще внутренне чуждой народу, обращался в 1919 г. Валерий Брюсов со своею «инвективой», обвинительной речью поэта.

«То, что мелькало во сне далеком,  
воплощено в дыму и гуле.

Что ж вы коситесь неверным оком  
в лесу испуганной косули?

Что ж не спешите в вихре событий  
упиться бурей грозно странной,

и что ж в былое с тоской глядите,  
Как в некий край обетованный»<sup>1</sup>.

К уму и сердцу лучших ее представителей зывал тогда Александр Блок в статье «Интеллигенция и революция»:

«Мир и братство народов — вот знак, под которым проходит русская революция. Вот о чем ревет ее поток. Вот музыка, которую имеющий уши должен слышать. Всем телом, всем сердцем, всем сознанием слушайте революцию».

Эту часть интеллигенции имел в виду В. И. Ленин, когда говорил А. М. Горькому:

«Скажите интеллигенции, пусть она идет к нам. Ведь, по вашему, она искренно служит интересам справедливости? В чем же дело? Пожалуйте к нам: это именно мы взяли на себя колоссальный труд поднять народ на

<sup>1</sup> В. Брюсов, Тозарицам интеллигентам.

ноги, сказать миру всю правду о жизни, мы указываем народу прямой путь к человеческой жизни, путь из рабства, нищеты, унижения»<sup>1</sup>.

Но была у советской власти и другая, еще более важная, задача воспитания своей народной социалистической интеллигенции.

24 года до Великой Отечественной войны с немецкими захватчиками шел этот процесс роста новой советской народной интеллигенции и слияния с нею лучшей, передовой старой интеллигенции. В эти годы мирного социалистического строительства наша родина была захвачена бурным ростом политического и культурного уровня миллионов людей. Всеобщее начальное, а затем семилетнее обучение, тысячи новых школ, сотни высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, невиданные и немислимые в старой России тиражи книг, газет и журналов, театр, кино, радио, вошедшие в быт каждого советского человека, — все это растило и воспитывало новые кадры интеллигенции советской страны. Вот цифры, приводившиеся на XVIII съезде партии: в 1913 г. в Московской сельскохозяйственной академии (ныне Тимирязевской) на 1 322 студентов было: князей — 2, баронов — 1, потомственных дворян — 165, личных дворян — 5, сыновей военнослужащих — 196, сыновей лиц духовного звания — 94, потомственных почетных граждан — 69, личных почетных граждан — 23, лиц купеческого звания — 73, мещан — 290, казаков — 37, крестьян из семей кулаков — 322. А в 1938 году в Академии учились: рабочих — 636, крестьян-колхозников — 826, специалистов — 76, служащих — 652.

Тогда же, на XVIII съезде ВКП(б), товарищ Молотов приводил характерные цифры. В 1938 году в СССР советская интеллигенция составляла 9 591 тыс. человек или 14% населения. В Курской области в 1913 году было 3 тыс. учителей, 70 агрономов, 274 врача. В этой же области в 1938 году стало 24 тыс. учителей, 2 279 агрономов и 941 врачей.

Товарищ Сталин на этом же съезде так характеризовал рождение и рост новой интеллигенции:

«Наряду с этим мучительным процессом дифференциации и разлома старой интеллигенции шел бурный процесс формирования, мобилизации и собирания сил новой интеллигенции. Сотни тысяч молодых людей, выходцев из рядов рабочего класса, крестьянства, трудовой интеллигенции пошли в вузы и техникумы и, вернувшись из школ, заполнили поредевшие ряды интеллигенции. Они влились в интеллигенцию новую кровь и оживили ее по-новому, по-советски. Они в корне изменили весь облик интеллигенции по образу своему и подобию. Остатки старой интеллигенции оказались растворенными в недрах новой советской народной интеллигенции.

Создалась, таким образом, новая советская интеллигенция, тесно связанная с народом и готовая в своей массе служить ему верой и правдой.

В итоге мы имеем теперь многочисленную новую, народную социалистическую интеллигенцию, в корне отличающуюся от старой буржуазной интеллигенции как по своему составу, так и по своему политическому облику».

Так выросла в нашей стране единая по духу, многочисленная народная интеллигенция.

До войны ее талантливые представители показали миру, что лучшие изобретатели, ученые, полярники, мореплаватели, летчики, архитекторы, музыканты, шахматисты — у нас, в советской стране.

И вот грянула война.

Война оказалась серьезным испытанием и для всего советского народа и для советской интеллигенции. В прошлом тяжелые потрясения, серьезные события обычно раскалывали интеллигенцию, резче обнаруживали идейный разброд, делали ее дряблой и недееспособной. Но в Великой Отечественной войне советского народа как раз и сказались новые качественные особенности единой по духу советской интеллигенции. Она с честью выдержала испытание, так же как выдержал его советский народ.

Товарищ Сталин дал интеллигенции очень высокую оценку: «От рабочего класса и крестьянства не отстает в деле помощи фронту и наша интеллигенция. Советская интеллигенция преданно работает на дело обороны нашей страны, непрерывно совершенствует вооружение Красной Армии, технику и организацию производства. Она помогает рабочим и колхозникам в подъеме промышленности и сельского хозяйства, двигает вперед в условиях войны советскую науку и культуру»<sup>1</sup>.

За время войны неоднократно собирались сессии Академии наук СССР, и все они были подчинены задаче широкого использования советской науки для фронта, для обороны, для победы.

Открывая сессию 25/IX 1943 г., президент Академии наук В. Л. Комаров говорил:

«На всех самых отдаленных участках нашей необъятной родины, от Кольского полуострова до солнечной Армении, от Москвы до восточного берега озера Иссык-Куль, в горах Урала, песках Кара-Кума, богатых месторождениях Казахстана, на плодородных землях Сибири и Средней Азии — всюду неустанно работали наши ученые, помогая скромным трудом еще болшему усилению жизненной мощи нашей авиации, флота, артиллерии».

Нынешняя война потребовала огромного количества сложных высококачественных машин, орудий, снарядов, приборов.

Война потребовала от советских ученых-конструкторов исключительно напряженного труда, мастерства, изобретательности. И советские ученые, конструктора, инженеры и техники отдали свои силы, свое мастерство, свой талант родине и борющемуся народу.

Мы хорошо знаем имена Грабина, Иванова, Котина, создавших новые типы мощных артиллерийских орудий. В дни разгрома немцев под

<sup>1</sup> А. М. Горький, В. И. Ленин.

<sup>1</sup> И. В. Сталин, Доклад на торжественном заседании 6 ноября 1943 г.

Москвой враги почувствовали на себе мощь новых танков КВ и Т-34.

Во время войны нашими учеными и инженерами создана новая противотанковая артиллерия, новые образцы минометов и боеприпасов.

Советские конструктора, ученые Лавочкин, Ильюшин, Петляков, Яковлев, Миксулин, Швецов и другие, во много раз увеличили мощь нашей авиации.

«Мирные» на первый взгляд наука и профессии непосредственно служат сегодня победоносной борьбе советского народа.

Когда командиры приступает к разрешению боевой задачи, он часто интересуется ботаникой, геологией, климатологией. Его интересует, например, густота травяного покрова, состав почвы, количество осадков. Специалисты-геологи дали Красной Армии немало ценных указаний о том, где возвести убежища и оборонительные рубежи. Агрономы указывали, какие почвы и при каких условиях удобны для прохождения тяжелой артиллерии и танков. На Кавказе академик Гвалтереладзе и проф. Щербakov составили для Красной Армии карты месторождений минеральных красок, открытий, тоннелей, откосов, пещер. Один из лучших знатоков Кавказа, проф. Кузнецов, показал бойцам много неведомых дорог и троп через горы. Живущий в Сочи, прикованный тяжелой болезнью к постели, проф. Инченко подготовил для частей Красной Армии военно-географический справочник.

В дни обороны Москвы профессор истории Бочкарев, правнук Карамзина, внук Петра Кропоткина, пламенный патриот родной страны, почти ежедневно ездил на передовую линию читать лекции бойцам. Профессору Бочкареву 63 года. Он почти слеп. Он рассказывал бойцам о полководцах нашей страны, о 1812 годе, и после его лекций бойцы говорили: «За сердце заходит», а потом шли бой за родную Москву. Однажды, перед отъездом на фронт, проф. Бочкарев получил известие о гибели сына в бою. Он не отложил своей поездки. «Скажите, что я еду на лекцию» — предупредил он домашних. В этот день проф. Бочкарев читал свою лекцию бойцам так вдохновенно и с такою силой убеждения и ненависти к врагу, как никогда.

Временно была захвачена немцами Украина, Донбасс, разрушены и разграблены металлургические, тракторные, машиностроительные заводы юга. Страна переводила промышленность на восток. В глубоком тылу широко развертывалось производство вооружения. И тогда тысячи ученых, инженеров, строителей включились в стройку в Заволжье, на Урале, в Сибири.

За годы войны под руководством наших ученых, инженеров, техников построены многие новые заводы, новые цехи, зажжены новые домы, создана мощная военная промышленность, обеспечивавшая разгром врага. В этой гигантской работе проявились талант, мастерство, изобретательность наших специалистов, самоотверженные на горячую любовь к родине и ненависть к врагу. Вот некоторые примеры.

Коллектив инженеров под руководством тов. Гольдина добился освоения производства огнеупорных изделий в восточных районах. Это обеспечило работу коксохимической про-

мышленности и черной металлургии.

Профессор высшего технического училища Рубцов разработал новый способ отливки мин, увеличивший их производство в 4 раза и давший возможность производить их на любом, даже примитивно оборудованном, литейном заводе.

127 работников железнодорожного транспорта, обеспечившего перевозки и для фронта, и для народного хозяйства, награждены званием Героя Социалистического Труда.

Тысячи специалистов сельского хозяйства создали стране новые источники продовольствия. Широко известны имена акад. Лысенко и Якушкина, под руководством которых перенесены многие культуры из Белоруссии и Украины за Урал, разработаны и практически осуществлены новые методы выращивания зерновых культур и корнеплодов.

Крупнейшие деятели советской медицины, профессоры Бурденко, Орбели, Вишневский, разработали во время войны новые способы лечения. Тысячи врачей самоотверженно работают на фронте и в тылу, спасая жизнь бойцов.

Мы привели немногие образцы пламенного патриотизма и самоотверженной работы многих тысяч советских ученых. Только за один 1943 г. 550 ученых были награждены Сталинской премией.

«Когда прохочут пушки, музы безмолвуют», — так выразительно определялся характерный для военных периодов упадок искусства. Но боевые музы самой передовой в мире страны не пугливы и не бесстрашны. Природа советского искусства решительно отлична от природы искусства любой буржуазной страны. Наше искусство не продается и не покупается. Оно свободно, оно дышит единым духом миллионов людей, и именно поэтому оно реагирует чутко. Разве могли молчать музы нашего народа, когда враг угрожал жизни народа, когда он разрушал города, истязал матерей и младенцев? Наша литература за годы войны создала немало таких произведений, которые останутся жить и будут читаться долго и после войны. «Радуга» В. Василевской, «Фронт» Корнейчука, «Русские люди» Симонова, стихи и поэмы М. Алигер, В. Инбер, Н. Тихонова, Суркова, Щепачева и многих других — это запечатленные в художественной форме и любовь, и гнев, и ненависть, и отвращение, и мужество, и уверенность.

В годы Отечественной войны большие, хорошо известные и любимые нами поэты и писатели выросли как блестящие мастера новых жанров. Мы знали А. Н. Толстого и И. Эренбурга, как авторов замечательных романов. Теперь мы знаем их и как мастеров публицистики, блестящей, искренней, зажигающей пламенем сердца и разящей врага насмерть. Мы знаем В. Инбер не только как мастера интимной лирики, но и как автора исключительной по величию и силе монументальной поэмы «Пулковский меридиан». Мы очень мало знали до войны о Симонове, М. Алигер. Пьесы Симонова, его волнующую лирику Отечественной войны, поэму Алигер «Зоя» знает теперь вся страна.

В годы войны ни в одной стране не создано музыкального произведения, которое могло

бы сравниться по великолепию и мощи с седьмой симфонией Шостаковича.

Памятьнами советскому искусству периода войны останутся фильмы «Ленинград в борьбе», «Сталинград», «Разгром немцев под Москвой», и др.

О советском учителе — воине и партизане — будут складываться песни. Их многие тысячи, учителей, оставивших светлые классы, в руках которых теперь не мел и не тетради, а граната и автомат. Советские учителя — не в последних, а в первых рядах нашей интеллигенции. Они борются с врагом за жизнь народа и за жизнь детей, от которых они временно оторвались.

Вот учитель, Герой Советского Союза, командир танка Тимофей Максимович Шашло. Он двинул подожженный танк на артиллерийскую батарею врага. Выбравшись из горящего танка, он один сражался с семью автоматчиками-немцами, пока не подоспела наша пехота.

Вот учитель математики, Герой Советского Союза, лейтенант Вас. Миловатский. Он лично убил 120 немцев, он защищал Сталинград, он лично изучил 17 видов оружия.

Учителя-партизана Гречишников на Смоленщине поймали и повесили немцы, но люди глядели на его труп и давали священную клятву мстить врагам.

Учитель Ростовской области Куельский не смог уйти и остался на территории, занятой немцами. Он ждал освобождения, и когда Красная Армия начала наступление, он стал помогать советским бойцам. Заметив в подвале немецкого пулеметчика, он проник в подвал и убил его, а потом из этого же пулемета открыл огонь по немцам.

Вот учитель Елецкой школы Красников, командир партизанского отряда, гроза для немцев. Он ушел в партизанский отряд вместе со своими учащимися старших классов.

Вот учительница-героиня Варвара Филипповна Ляшкова. Подвергаясь смертельной опасности, она спасла во время оккупации жизнь 33 раненым бойцам.

Вот севастопольская учительница т. Федоричник. Во время героической защиты Севастополя она организовала бригаду из учителей, родителей и учащихся. Она помогала медицинскому персоналу на линии огня, собирала теплые вещи, стирала белье, работала санитаркой, а ее товарищи, севастопольские учителя Шварштейн, Донец, Козлова, Хитрова собирали ребят и не прекращали занятий в катакомбах Севастополя.

Вот ленинградская учительница истории Александра Николаевна Миронова. Она целыми днями работала на оборонной трассе, когда враг подступал к городу, а после этого проводила агитационную работу. В тяжелую для ленинградцев зиму 1941/42 года, в свирепые морозы она собирала на улицах Ленинграда полузамерзших, голодных детей и спасла больше ста детских жизней.

Много, очень много учителей-героев. Их именами пестрят страницы газет: комсомолец-орденоносец Лидия Кликковина, дважды орденоносец, учительница Новосибирской области В. П. Крылова, учитель Рязанской области Г. И. Купьрев, учитель Алтайского

края Д. Ленник, учительница-партизан Бурмистрова, учителя братья Шукаловы и тысячи других.

«Многие учителя, пренебрегая опасностью, помогают партизанам, добывая для них ценные сведения, спасают раненых красноармейцев, собирают тайные сходки колхозников в домах, ригах, лесах и рассказывают им правду о войне, возбуждая в сердцах измученных крестьян волю к борьбе»<sup>1</sup>.

Так оценил товарищ Калинин работу советских патриотов-учителей в немецком тылу. На фронте, в огне борьбы не забывают учителя-бойцы о школе, о детях, о своих товарищах по профессии.

«Очистив нашу землю от немецких захватчиков, — пишет учитель-боец Охотин, — мы снова вернемся в школу и начнем свой первый после войны урок».

В первых рядах советской интеллигенции идут учителя и в нашем тылу. В годы войны они не только учат ребят. Они — организаторы и пропагандисты в городе и в деревне. Их организаторским и личным трудом обработаны тысячи гектаров колхозной земли, выращены тысячи пудов хлеба, картофеля, добыты тысячи тонн угля, тысячи кубометров дров. Мыслями о фронте, о защите родины живут учителя в советском тылу.

«Вчера шла дорогою, — пишет молодая учительница Угринова, — и все время думала о чувстве Родины. Я шла прекрасными колхозными полями. Рожь — на полметра выше головы. Это — Родина. В траве краснеет земляника, как девушка от первого поцелуя — это Родина. Вот рубят и пилят лес для Москвы, Сталинграда, Ярославля. Ребяташки дерут корье, собирают орехи, ягоды. Машинист ведет тяжело груженный состав, и все это — наша Родина, ее жизнь, дыхание, сила. Как дорого все это нам. И как больно думать, что подлый враг разрушает и уничтожает наши города, фабрики, колхозы, наши дворцы, леса и рощи. Ненавистью горюшь все!».

Эти мысли и чувства, эту волю к действию, личный пример учителя-патриота передают учителя нашим детям.

Вместе со своими учителями в партизанские отряды пошли очень многие старшие школьники. Людмила Павличенко, герой Краснодарца Олег Кошевой, краснодарские партизаны братья Игнатовы, Зоя Космодемьянская, Вольда Куриленко — это воспитанники наших советских учителей.

В городах и селах, где были немцы, наши дети продолжали оставаться советскими детьми. Они уносили тайком заводные ключи от немецких грузовиков, они резали телефонные провода, они срывали фашистскую свастику, они вывешивали красные знамена, они пели советские песни. Они тайком пробирались в леса к своим учителям, в партизанские отряды с продуктами и с ценными сведениями. Они не забывали своих учителей.

В своих сочинениях и творческих работах учащиеся советской школы выражают горячее стремление служить любимой родине и защищать ее.

<sup>1</sup> М. Калинин, Учителство и война, «Учительская газета» от 14 июня 1942 г., № 24.

«Если я в бою лишусь правой руки, я возьму винтовку в левую руку и буду стрелять,— пишет ученик одной из школ г. Молодова Курзанов.— Если мне перебьет осколком ноги, я буду стрелять лежа, я вцеплюсь в горло врага зубами, а пока сердце бьется во мне и глаза мои видят свет солнца, я буду бороться с врагом».

«И один в поле воин, если это советский воин»,— пишет другой учащийся.

Вот отрывок из письма ученицы 33-й школы г. Ленинграда Зины Ворожейкиной.

«Когда началась война, мне было 16 лет. Резко изменившиеся условия жизни, неожиданно навалившееся горе, ежеминутная смертельная опасность — все это породило во мне тысячу самых разнообразных мыслей.

Сейчас мне восемнадцать. Эти два года я считаю равноценными всей моей жизни. Путь был труден, но он много мне дал. Многого передумала я в бесконечные, темные одинокие вечера и с отчетливой ясностью поняла великое значение слов: народ, родина, социализм.

До войны я считала себя счастливой, потому что я живу вообще и потому, что я живу в самой молодой и в самой радостной стране. А теперь к этому я могу прибавить еще многое. Я смотрела смерти в лицо, поэтому ощутила сильнее желание жить, бороться. Моя жизнь принадлежит родине. Я живу в момент, решающий ее судьбу. Я — это какая-то частица того, что мы называем советским народом, Страной Советов. Ленинград для меня — символ Родины, и жизнь моя неотделима от жизни Ленинграда. Я перевооружаю страницы дневника, маленькую летопись моей жизни, а в душе растет счастливейшее из сознаний: мы живем в Ленинграде, а Ленинград — навеки Ленинград».

Ученица Зина В., отрывок из письма которой и маленькое стихотворение были напечатаны в «Ленинградской правде», получила в ответ 210 писем от бойцов с фронта.

Так самоотверженно борется и работает интеллигенция нашей родины.

А что же может противопоставить нашей народной интеллигенции интеллигенция наших врагов? Вот убедительные факты. Со времени прихода к власти фашистской клики полторы тысячи крупнейших ученых покинули Германию. В знаменитом Гейдельбергском университете из 215 профессоров осталось только 99. А чем же занимается фашистская «наука»? Она проповедует нелепую теорию расового неравенства, «теорию» в кавычках, созданную для выгод финансовых воротил.

В половине XX столетия фашистская, с позволения сказать, наука докатилась до отрицания... разума. Вместо разума она проповедует подсознательное и непознаваемое. Она провозгласила «непознаваемыми» немцев как высшую расу.

Ее теоретики Вейцекер, Леман, Йордан и др. утверждают, что научное мировоззрение физиков, химиков и вообще представителей точных дисциплин потеряло крах.

Она официально проповедует культ грубой силы, возврат к средневековью. Все это не сумасшедший бред отдельных невежд, — этот бред именуется «последними достижениями» фашистской немецкой науки и проповедуется

с кафедр германских университетов.

Есть у фашистов техника, мощная, но слепая техника, которая довлеет над ограниченными ею же умами немецких интеллигентов.

Эта техника обращается против них же самих, когда им противопоставляется другая техника, не слепая, а помноженная на разум, одушевленная высокой целью. Так было иод Сталинградом и Курском. Так происходит сейчас, когда земля наша очищается от грязи, которую нанесли немцы, и от них самих.

Нет и большого искусства у врагов. За годы войны не выдвинулось ни одного крупного имени, не появилось ни одного выдающегося явления в немецкой литературе, музыке, живописи.

Зато есть кафе-шантаны в оккупированных столицах Европы.

Есть публичные дома для господ офицеров. Есть свастика на древних развалинах Акрополя.

Когда люди умирают, обнажается их внутренняя сущность. Перед смертью люди не лгут.

Вот правда среднего немецкого интеллигента:

«Я не хочу как-либо преуменьшить свою вину, хочу лишь указать, что глубокие причины всех зверств и преступлений немцев в России нужно искать в германском правительстве. Гитлеровский режим сумел подавить благородные чувства германского народа и воспитать у него низменные инстинкты. Можно вспомнить слова поэта: «Это проклятие зла, которое в свою очередь порождает зло». Я прошу принять во внимание, что не один я таков». Эта правда вышла из грязных уст немецкого офицера, подсудимого Лангхельда на Харьковском процессе, за несколько часов до смерти.

Что можно прибавить к этим словам? Это — правда, но правда облюдка, у которого нет личности. Это правда смерти, забвения.

А вот другая правда, правда советского человека, сказанная за минуту до смерти:

«Эй, товарищи, чего смотрите невесело? Будьте смелее, боритесь, бейте немцев, жгите, травите».

Мне не страшно умирать, товарищи. Это счастье — умереть за свой народ».

«Вы меня сейчас повесите, но я не одна. Нас двести миллионов, всех не перевешаете. Вам отомстят за меня. Солдаты! Пока не поздно, сдавайтесь в плен, все равно победа будет за нами».

«Прощайте, товарищи. Боритесь, не бойтесь. С нами Сталин, Сталин придет!»

Зоя Космодемьянская воспитана советскими учителями. И сама она — молодая поросль народной интеллигенции. Ее предсмертные слова сказаны народу горячо, честно, открыто, брошены прямо в глаза врагу. Как величественны они по сравнению с животной мольбой о пощаде усмирленного немецкого зверя. Зоя умерла так, как умели умирать лучшие представители русской подлинно народной интеллигенции. Но в ее делах, в ее облике, в ее речи у фашистского эшафота — правда бессметия, правда великого будущего нашей родины.

## ТИПИЧНЫЕ НЕДОСТАТКИ УРОКОВ

(Из заметок инспектора)

Посещая уроки разных учителей на одну и ту же тему, порой удивляешься, насколько один урок похож на другой. Часто встречаешь одни и те же недостатки, повторяющиеся у разных учителей и у одного и того же учителя на разных уроках.

Цель данной статьи — обратить внимание учителей на ряд характерных недостатков уроков начальной школы и указать способы их изжития.

Большинство уроков в начальной школе начинается с проверки знаний, полученных на предыдущем уроке, с проверки выполнения задания.

В тех случаях, когда учащиеся должны были приготовить к уроку статью по учебнику, например, по истории, по географии, часть урока, посвящаемая проверке, проходит в большинстве случаев исключительно шаблонно. Ученик вызывается к столу, к карте и более или менее близко к тексту повторяет заученную им статью учебника. Иногда учитель оговаривается тем, что выслушивает пересказ статьи, иногда задает и два-три вопроса по предыдущему материалу. Но не всегда приходится слышать, чтобы, вместо шаблонного пересказа, учитель заставлял ученика ответить на ряд по-новому поставленных вопросов, которые помогли бы выявить подлинное понимание учеником материала. Учителю нередко не приходится в голову, что почти дословное воспроизведение статьи учебника по сути дела совершенно не свидетельствует о том, что ученик знает материал: быть может, он бездумно заучил его и только. При этом бывает, что один и тот же рассказ дети повторяют три и даже четыре раза, несмотря на то, что первый ответ был оценен четверкой или пятеркой. Это не может служить проверкой усвоения, потому что второй, третий, тем более четвертый из вызванных для рассказа одного и того же материала учеников, если у него хорошая память, может «по свежему следу» повторить рассказ своего товарища, если даже он и не заглядывал в книгу. Здесь мысль учащегося не стимулируется к работе, а трехкратное повторение одного и того же, наводя скуку, рассеивает внимание, отвлекает его в сторону. Также скучно и трафаретно проходит сплошь и рядом на уроках истории, географии и естествознания (а отчасти и чтения) закрепление нового материала. Автору статьи много раз приходилось наблюдать, что уже во время рассказа учителя добрая половина учащихся, вместо того, чтобы слушать рассказ, принимала вид украдкой торопливо зубрить статью, которая, как они думали, будет задана к сле-

дующему разу. Расчет простой: учитель закончит свой нехитрый рассказ, произнесет традиционное: «Кто знает?», они подымут руки, их вызовут, и за хорошее изложение статьи они получают отличную отметку. Не велика цена такому закреплению, которое опять-таки не стимулирует работы мысли, не заставляет думать, соображать. Заученное, как инородное тело, войдет в сознание учащегося, полегит там бесплодно и «растет».

Надо признать, что нередко и самый рассказ учителя на уроках истории, географии, естествознания, несмотря на наличие в некоторых случаях на уроках наглядных пособий, не идет дальше повторения учебника, иногда, значительно уступая ему в выразительности, прामотности, стройности, наглядности.

Только большой работой над собой, добросовестной подготовкой к занятиям хороший учитель добивается полноценных уроков, обогащающих ум и затрагивающих сердце учащихся. Каждый учитель при желании может найти материал, оживляющий его рассказ. Но главная беда заключается в том, что самая форма рассказа обычно страдает «несовершенством». Он ведется равнодушно, без живых, зажигающих интонаций, без обрисовки образов и картин. Вот молодая учительница в школе степного города говорит о зоне смешанных лесов. Сама она не раз бывала в чудесных лесах Подмоскovie с их немолчным шепетаньем, зелеными, веселыми полянками и пьянящим запахом листвы и цветов, видела, знает то, чего не видели ее маленькие питомцы, но ей и в голову не приходит ввести в свой рассказ свои впечатления. Ей кажется проще и спокойнее просто повторить статью учебника. И вместо эмоционального рассказа о виденном (она могла бы рассказать, например, об одной из своих прогулок по июньскому лесу, конкретно описав и деревья, и небо, и голоса птиц, и цветы), который вызвал бы у учащихся живое представление об изучаемом предмете, получается суховатая официальная информация. Как будто урок должен быть китайской стеной отгорожен от живой жизни!

Не удивительно, что после такого рассказа и повторение, и закрепление оказываются простым воспроизведением статей.

Устный опрос, проверка усвоения учащимися учебного материала должны быть так же детально продуманы учителем, как и подготовка к объяснению нового материала. На практике же обычно подготовка к уроку сводится именно к освоению учителем нового, подлежащего передаче уча-

щимся материала: заучиванию статей, выбору задач и т. д. (В известной степени исключение представляют уроки грамматики и арифметики.) Проще всего предложить учащимся связано пересказать заученное к уроку. Такой пересказ нужен, но ограничиться требованием пересказа нельзя. Готовясь к уроку, учитель заранее обязан придумать и вписать в план систему вопросов, которые помогут выяснить, насколько разобрался ученик в теме, в материале. Вопросы должны быть сформулированы понятно, ясно, но между ними обязательно должны быть такие, которые потребуют от учеников работы мысли. Пусть, например, ученик великодушно рассказал о природе тундры. Естественно спросить его, почему в тундре низкорослые деревья, почему там беден животный мир. Ученик рассказал о пользе, которую приносит нам лес. Полезно спросить его, что дал лес классу, в котором он учится. Если он не приучен думать, он не даст полноценного ответа и на такие простые, но требующие размышления, наблюдений, выводов вопросы.

Существуют различные формы опроса, усложняющие его и тем приучающие учащегося к размышлениям и к более глубокому усвоению материала. Можно вместо механического воспроизведения статьи учебника потребовать от учеников пересказа материала урока по новому плану, составленному учителем и записанному на доске. Можно предложить изменить порядок рассказа. Учитель, объясняя тему «Реки СССР», «шел» с запада на восток. Учащемуся, вызванному к доске, предлагается избрать обратный путь или, например, показывать реки в порядке их величины: сначала самую большую, потом меньшие и т. п. Таких вариантов форм опроса много, и они общезвестны, но учитель подчас «упускает их из виду».

Сказанное относится и к закреплению. Закрепление, проводимое в форме дословного или близкого к нему повторения рассказа учителя, требует большой затраты времени, наполовину ненужной. К чему требовать от трех-четырех учащихся повторять одно и то же, когда уже дважды повторенный рассказ как будто свидетельствует о том, что материал усвоен. Закрепление нужно проводить разными методами, при чем учитель должен особенно интересоваться вопросом, насколько понят новый материал. А это лучше всего выясняется в беседе, построенной с выделением особо существенных вопросов, в беседе, во время которой вопросы задает не только учитель, но и учащиеся.

Вот учитель рассказал об отмене крепостного права. Он предлагает ученикам не пересказывать только что слышанное, а ответить развернуто на вопросы: Почему крестьяне были недовольны реформой? Почему крестьяне заставили платить выкуп? Кому оказалась выгодной реформа? Как понять слова Некрасова: «Распалась цепь великая, распалась — расколчилась: одним концом по барину, другим по мужику»? И если учащиеся разумно ответили на эти вопросы, учитель может быть уверен, что они материал усвоили.

Заметим, что существующая практика повторения тремя-четырьмя учащимися одного и

того же, помимо бесцельности, вредна тем, что вводит в заблуждение учителя<sup>1</sup>. Любуясь «гладкостью» и бойкостью ответов, учитель (а иногда и присутствующий на уроке директор, зауч или методист) упускает из виду, что подлинного знания и понимания материала такой пересказ часто не отражает. Четверки и пятерки сыплются как из рога изобилия, а учитель до конца не подозревает, что он плохо подготовил своих учеников. Он может и никогда не узнать этого, и только при приеме его питомцев в V класс вдруг обнаружится, что они не умеют думать, и знания у них чисто формальные, не могущие служить базой для дальнейшей учебы.

Говоря о недостатках устного опроса, отметим еще характерное злоупотребление очень многими, особенно молодыми учителями, такой формулой: «Кто может ответить?», «Кто знает»? Некоторые учителя «на добровольности» строят весь опрос и даже начинают урок с вопроса: «Кто мне может сказать, что задано к сегодняшнему уроку?» Благодаря тому, что в начальных классах дети очень любят отвечать (за немногими исключениями), класс в конце концов оказывается опрошенным, и видимость проверки всех учащихся соблюдена. Но, само собой разумеется, истинная картина знаний класса при такой системе оказывается скрытой: большинство учащихся отвечает на те вопросы, на которые они хотят отвечать. Вопросы *Кто читает? Кто может?* следует задавать тогда, когда учащиеся не обязаны уметь ответить на данный вопрос.

Очень часто приходится встречаться в школах с такими фактами, когда учитель оставляет без объяснения то, что дети не понимают, хотя и говорят об этом. Идет урок выделения звука д. Учительница предлагает детям придумать слова со звуком д. Среди множества простых и понятных всем слов прозвучало непонятное большинству: *дзот*. Учительница reagировала кивком головы и поощрительным «правильно!» Ей и в голову не пришло объяснить его.

В IV классе в течение урока было прочитано 3 главы из отрывка «Сон Обломова». Учащиеся услышали ряд непонятных слов и выражений. Объяснение некоторых из них они узнали из примечаний, помещенных в хрестоматию. От учительницы услышали только «разъяснение» слова *моцион*, и то неправильное («отдых», вместо «движение, прогулка»).

Многие слова сплошь и рядом остаются без всяких пояснений. Необъясненными на уроках остаются метафоры, военные термины.

На очень хорошем уроке чтения во II классе не было объяснено заглавие рассказа «Сигнал». Когда я спросил, почему оно осталось без комментариев, учительница сказала, что неделю тому назад читалась статья на «железнодорожную» тему и тогда это слово было уже названо и пояснено. Это характерно: педагог не проверяет, усвоено ли значение однажды объясненного слова. Сплошь

<sup>1</sup> Она имеет смысл лишь в том случае, когда материал с большим трудом усваивается детьми, в частности при заучивании правил.

и рядом учитель не считает нужным и обратить внимание учащихся на сноски внизу странички хрестоматии с объяснением слов (сами догадуются!). Все это ошибки одного порядка — недооценка необходимости тщательного разъяснения каждого непонятого для учащихся слова и оборота. В итоге непонимание учащимися текста и, как дальнейшее следствие, механическое зазубривание... Поражает еще такое обстоятельство. Учащиеся очень редко сами просят объяснить непонятное слово. Невольно приходит в голову, что у педагога, не склонного к комментариям, ученики привыкают довольствоваться механическим заучиванием.

Очень часто такие учителя находят себе оправдание в том, что для объяснения «всех слов» нехватает времени. Это оправдание наивно. Чем меньше будет объяснять непонятных слов учитель, тем больше их будет накапливаться и, наконец, действительно «нехватит» времени. На уроке должны быть объяснены все непонятные учащимся слова и выражения, но методы объяснения, конечно, должны быть разными. Во-первых, большая часть слов и выражений может быть объяснена по предложению учителя самими детьми. Такие объяснения часто бывают очень удачны, образны, доходчивы. Во-вторых, учитель не обязательно должен давать точное определение непонятному слову или обороту. Можно ограничиться в ряде случаев синонимами, иллюстрацией, показом движения и пр.

Учитель не должен забывать, что если он вчера объяснил новое слово, то сегодня и завтра он непременно должен различными способами проверить, насколько хорошо усвоено детьми объяснение. Очень редко, к сожалению, приходится слышать на уроке упражнения по использованию в живой речи ученика новых слов. Обычно это делается в изложениях и сочинениях, при чем нередко используется только что сообщенное слово. В таких случаях новое слово, сравнение, метафора оказывается в ученической работе чужеродным телом, «выпирающим» из текста. А вот предварительные упражнения — устные и письменные — в употреблении нового слова — это очень полезный, но редкий вид работы.

Учителя избегают объяснений новых слов часто и потому, что они не знают, как объяснить их. Работе по объяснению слов на уроке должна предшествовать глубокая, серьезная работа учителя по изучению трудных слов текста, которые могут оказаться непонятными большинству учащихся. Это первый этап работы. Второй этап — уснение для себя тех методов, которыми будут объяснены слова. Третий этап — подбор синонимов, определений, объясняющих слова. Все три вида работы требуют большой внимательности.

Молодые учителя сплошь и рядом перепечатывают словарь детей и не в состоянии стать на ступень их понимания. Лучше попробовать проверить понимание слова, кажущегося понятным, чем пройти мимо непонятого. Иногда все слова, составляющие словосочетание, понятны, но самое словосочетание представляет трудности для понимания. По-

няты слова «след» и «простыл», но непонятно их сочетание.

Не менее важно выбрать наилучший путь комментирования слова или оборота. Если слово легко объясняется через синоним или рисунок, не к чему искать определения (период, фраз), так как это самый трудный вид объяснения, и его лучше избегать. Учителя недостаточно широко используют жест, действие. А как лучше объяснить такие слова как «наотмашь, плашмя, ввысь».

Самой сложной работой оказывается подыскание объяснений. Это большой труд и для опытного учителя. Очень важно найденные определения и синонимы записывать: они всегда пригодятся. У опытного учителя такие записи и являются основным источником, откуда он черпает материал для объяснений. Он может и хорошо знать значение данного слова, но не так легко подобрать лучшее из лучших объяснений. Раз оно найдено, его нужно записать. Второй источник — словари, прежде всего имеющиеся в учебных книгах. Учитель не может рассчитывать на то, что ученики сами их отыщут. Надо их к ним подвести. Что касается общих словарей, то объяснение слова, взятое из таких словарей, не может быть, механически перенесено в план учителя. Нельзя, например, для объяснения четвертоклассникам слова *глаб уу*, взять определение: «спускное на перекладине бревно, которым запретают проезд по дороге» (БСЭ).

Недоустимо — а это бывает сплошь и рядом — объяснение, наспех придуманное в ходе урока, случайно яришедшее в голову. Такое объяснение может оказаться вреднее всякого отсутствия объяснения. Если его дал любимый учитель, то очень трудно бывает потом доказать ребенку, что оно неправильно. Учитель второух объяснил ученикам, что *манеж* — это большая конюшня, и ученики затем смело заменяли слова *конюшня* словом *манеж*.

Мы много уделили внимания вопросу об объяснении детям слов и выражений при чтении. Пусть однако читатель не поймет это так, что уроки чтения надо превратить в какое-то сплошное «словотолкование». Самое главное — надо связывать читаемое с жизненными наблюдениями и впечатлениями детей.

Отсутствие живой связи с жизнью, к сожалению, весьма характерный недостаток многих уроков. И одна из причин этого лежит в том, что многое остается на уроках непонятым значительной части учеников. Не будем забывать, что огромное число учащихся дома, в быту говорят не на литературном языке и поэтому учебный материал, получаемый ими в школе, воспринимают порой как что-то обособленное от жизни, а учитель нередко ничего не делает, чтобы связать урок с жизнью, чтобы сделать все, что дается на уроке, понятным, близким, живым. Особенно чуждым оказывается материал исторический и географический, иногда еще потому, что учитель сам неясно представляет изучаемое.

Одна учительница, рассказывая о быте Московского княжества, сообщила, что «бояре жили в роскошных замках и давали блестящие балы». Это говорит и о непонимании

слов *замки и балы* и об отсутствии конкретных и правильных представлений у самой учительницы. Как же она может дать учащимся картину этого быта? Но аналогичное явление происходит сплошь и рядом и с материалом более близким. Учитель дает его как что-то отвлеченное, связанное не с живой жизнью, а только с книгой, и в результате полученные на уроке знания, никак не связанные с реальной действительностью, оказываются в сознании учащихся мертвым грузом, который никак не может быть использован в жизни. Так, например, часто бывает с грамматическими сведениями, со склонениями, спряжениями. Ученик блестяще склоняет любое существительное, а в живой речи формы различных падежей «безбожно» путает.

Вот почему так настойчиво мы требуем связи уроков с живой жизнью, чтобы знания, получаемые в школе, не оставались отвлеченными формулами, но стали жизненно нужными.

Сейчас мы постоянно говорим об «увязке» преподавания с нашей военной действительностью. Как же проводится эта увязка на практике? Неудачная «увязка» — недостаток многих уроков в начальных классах. Очень часто связь с современностью бывает чисто механической.

Вот урок арифметики в I классе. Учительница читает задачу. «В комнате было три стула, принесли еще 6. Сколько стало?» и таким же бесстрастным тоном (какая же тут страстность?) после решения первой диктует вторую: «Стрелок убил четырех немцев, потом еще пять. Сколько немцев он всего убил?» И, наконец, третью. «Летело шесть самолетов, потом еще три...» Считается, что на этом уроке была связь с современностью, но так ли это? Дети усердно складывали цифры, они были в мире цифр, но кроме сухо прозвучавших слов *немцев, бил, самолеты* никакого вейния великой войны на этом уроке не было. Подобных уроков арифметики во всех классах бывает сколько угодно, связь их с современностью чисто формальная. А вот как связала задачу с современностью молодая учительница 28-й школы г. Омска. Прежде чем приступить к чтению условия зада-

чи, в которой фигурировали вещи, посылаемые бойцам на фронт к 23-му февраля, она очень коротко сказала несколько простых и теплых слов о том, какую радость дают нашим войнам праздничные посылки, как воодушевляет их на новые подвиги сознание, что о них помнят, о них заботятся. И задача с посылкой стала живой, интересной и воспитывающей.

В уроки грамматики современность также вводится иногда формально: для разбора берутся предложения на военные темы, но, поскольку они анализируются только с точки зрения грамматической формы, нужных эмоций они не вызывают; для склонения берутся такие слова как *война, танк, атака* и т. п., но и в этих случаях связь с сегодняшним днем остается внешней. А между тем, стоило учителю немного подумать, например, взять эти слова из только что прочитанного рассказа или стихотворения, и эта связь стала бы живой и действенной.

Иногда учитель просто не видит пути для связи изучаемого материала с современностью. Учительница III класса почти весь урок посвятила беседе о лесе и все-таки о значении леса для человека было сказано только, что он дает нам дрова для отопления жилищ и заводов и дерево для построек. Если бы она немного подумала, она бы нашла простой путь для привлечения современности. Она бы могла поговорить (может быть, начав с интересного вопроса, обращенного к классу) о том, что лес дает нашим бойцам, и дети сами бы припомнили с радостью, что из дерева делается и часть винтовки, которой боец поражает врага, и бумага его записной книжки, и его карандаш. Припомнили бы, что лес служит надежным укрытием, а кое-что смогла бы добавить еще и учительница. Таких уроков, когда учитель не замечает, что наша горячая современность «сама просится» на урок, приходится слушать немало.

Дело воспитания детей настолько ответственное, дело что каждому педагогу надо с большой критичностью отнестись к себе и сделать все возможное для того, чтобы достигнуть безупречности в своей работе.

*Н. Щенцова*

## КАК РАБОТАТЬ ПО КНИГЕ «РОДНАЯ РЕЧЬ» В I КЛАССЕ

### Содержание книги

Школа и семья должны воспитать в детях лучшие качества человеческой личности: любовь к родине, к ее вождям — Ленину и Сталину, уважение к русскому народу и другим народам СССР.

Чтение есть одно из основных средств, помогающих формированию личности, поэтому учителю следует хорошо знать материал новой книги для чтения в I классе «Родная речь», знать, какое воспитательное воздействие на детей оказывает каждая статья, какие знания она дает детям.

В книге «Родная речь» для воспитания патриотического чувства дан ряд статей, отражающих героизм русского народа, его способность отдавать все силы на оборону Родины («Ваня Андрианов», «О пяти сынах — молодых соколах» и др.), смелость, находчивость, наблюдательность наших бойцов («Невидимка», «Куклы разведчика», «Кукушка и воробы»), гуманность наших красноармейцев, их самоотверженная любовь к детям («Бойцы спасли детей», «Письмо с фронта»). На тему «Фронт и тыл — единое целое» помещены следующие стихотворения и рассказы: «Четверка дружная ребят» — С. Маршак, «Ма-

стерская» — А. Барто, «Подарок» — Е. Благиной и др. Эти рассказы стимулируют учащихся к деятельной помощи фронту.

Дети любят наших вождей, интересуются их жизнью.

О В. И. Ленине и об И. В. Сталине помещены рассказы, укрепляющие любовь детей к этим великим людям нашей эпохи. Стихотворения «Имя вождя», «Наш Ленин», «Песня о Сталине» следует выучить наизусть.

Рассказы и стихотворения наших классиков — Л. Толстого, А. Пушкина и др. — в ярких образах рисующие природу, укрепляют и развивают у детей любовь к родной стране.

Большое воспитательное влияние оказывают сказки. Развивая фантазию и воображение детей, сказки в то же время укрепляют в них веру в торжество справедливости. В большинстве сказок побеждают смелые, благородные люди, а хитрые и коварные бывают наказаны.

Сказки и по форме, и по содержанию очень близки детям. «В народной сказке, — пишет Ушинский, — великое, исполненное поэзии, дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину верит сам в эти грезы» (т. II, стр. 177).

Образы сказочных героев настолько яркие, что на всю жизнь запоминаются детьми и способствуют выработке их миросозерцания.

Таковы, например, трогательные образы братца Иванушки и сестрицы Аленушки (сказка дана во второй книге для чтения), которая, преодолевая необычайные трудности («желты пески на грудь легли», «тяжел камень ко дну тянет», «шелковая трава ноги спутала») на зов братца поднимается со дна морского. Эта идея глубокой деятельной любви, выраженной во многих наших сказках, волнует детей, возбуждая у них горячее желание и волю быть подобными. Четкость фабулы, ясная последовательность действий, живописный язык помогают детям быстро овладеть содержанием сказки, что способствует развитию навыков сознательного, правильного, выразительного и беглого чтения, а также рассказывания. Особенно большое значение для выработки навыков чтения в первых классах имеют речевые повторы, например, в сказках «Репка», «Теремок мышшки», «Козлята и волк» и т. п.

В книге «Родная речь» даны сказки на следующие темы: а) о согласной дружной жизни и о значении общей работы — «Репка», «Курочка, мышка и тетерев»;

б) о вежливом почтительном отношении к старшим — сказка Гримма «Каша»;

в) о необходимости дисциплинировать себя, уметь подчиняться разумным советам. («Умней обождать», «Кот, петух и лиса», «Козлята и волк»).

Некоторые сказки морального значения не имеют, например, сказка «Лиса и гуси», «Лиса и тетерев». При чтении этих сказок следует уяснить характерные особенности действующих лиц: хитрость лисы, находчивость гусей, перехитривших коварную лису. Но каждая народная сказка ценна тем, что воспитывает у детей эстетические чувства. Для более глубокого понимания смысла сказок

полезно сопоставлять их между собой, указывать общее и отличное; например, в сказке «Кот, петух и лиса» общее — забота козы о козлятах и коша о петухе; отличное — петух не слушает совета коша, не может преодолеть любопытства, выглядывает в окошко на зов хитрой лисы и погибает; в сказке «Волк и козлята» дети выполняют приказания матери, не открывают дверь коварному волку, не поддаются обману и остаются живы и благополучны.

Учитель, добываясь воспитательного воздействия при чтении художественных произведений, должен помнить, что достигнуть этого можно не холодным сухим рассуждением, а непосредственным влиянием художественных образов.

В работе над сказками каждый раз нужно отмечать правду и вымысел, но не следует анализом совершенно убивать содержание сказки. Например, при чтении сказки «Репка» ученики сами должны сделать вывод о значении дружной коллективной работы.

Этот вывод является жизненной правдой, а затем дети указывают вымысел: в природе не бывает такой репы, которую человек не может вытянуть; кошка с собакой не могут дружно действовать.

Некоторые же «старательные» учителя выясняют, что кошка не могла пойти на зов Жучки, а мышка не послушалась бы кошку. А если бы и послушалась, то кошка съела бы ее. Такое толкование сказки является лишним и вредным, так как убивает сказочные образы и затемняет идею сказки: каждый по своим силам может быть полезным в общем труде.

Учитель должен рассказать детям, что сказки создавались неграмотными людьми в стародавние времена, когда люди, не умея объяснить явлений природы, думали, что мир населен сверхъестественными силами, во власти которых находится человек.

В те далекие времена люди считали, что животные им очень близки, что их жизнь мало отличается от жизни людей. Поэтому они и наделяли их человеческими качествами: одних хитростью, других доверчивостью и т. п. Но, приписывая животным человеческие качества, составители сказок сохраняли характерные особенности жизни каждого из персонажей; например, волк — *из-за кулисы хитрый* (нападает в лесу на овец, телят, жеребят) и т. д. При чтении необходимо эти характерные особенности каждого животного отмечать и сопоставлять с их действительными свойствами.

Для учащихся младшего возраста имеет большое значение рассказывание сказок самим учителем: оно вызывает у них сильные переживания и служит образцом живой связной речи.

Рассказывание сказок является естественной формой общения учителя с детьми, переносящей их в ту эпоху, когда не было письменности, и сказки передавались из уст в уста. Рассказывание, вызывая работу мысли и чувства, доставляет детям большое эстетическое наслаждение, пробуждает у них любовь к родному слову, к чтению и развивает художественный вкус. Рассказывание создает интимность и близость со слушателями. «Худо-

жественный рассказ — ключ к сердцу аудиторы — девиз американских рассказчиков.

Рассказывание учителя вызывает и у детей желание рассказывать толково и выразительно.

Творческому усвоению содержания и выразительности речи особенно помогает драматизация сказок: перевоплощаясь в действующих лиц, учащиеся находят нужные слова, которые произносят с соответствующей интонацией и с правильным изменением темпа.

При драматизации сказок дети проявляют большую самостоятельность: они намечают действующих лиц, обстановку действия. При неудачном исполнении учащиеся указывают недостатки исполнителей и совместно исправляют их.

В чтение по лицам и в драматизацию следует вводить всех учеников: это активизирует внимание детей и способствует сознательности и выразительности речи. Например, при чтении или драматизации сказки «Репка» все учащиеся говорят повторные слова, объединяющие разные моменты сказки: «Тянут, потянут, вытянуть не могут». Чтобы достигнуть музыкальности хорового чтения, необходимо заранее отметить ударные слова. При чтении по ролям или при драматизации сказки «Теремок» дети могут хором читать, а еще лучше читать следующие повторные выражения: «Стоит в поле теремок, теремок, он не низок, не высок, не высок. Вот по полю, полю мышка бежит, перед ним остановилась и пищит». Дальше вступает мышка, которая спрашивает тонким голосом: «Терем-теремок, кто в тереме живет?» За мышкой ведущий рассказывает повествовательным тоном: «Никто не откликается. Стала мышка в тереме жить да поживать»...

Подобного рода исполнение организует внимание детей, так как каждый в отдельности и все вместе должны следить за ходом сказки и во-время вступать.

Для укрепления любви к родителям, бабушке, бабушке, для воспитания внимательного отношения к старикам, к младшим по возрасту детям в книге помещены следующие статьи: «Мама», «Песня матери», «Всегда», «Мать и дети» — стих. Плещеева, «Спи, младенец мой прекрасный» — М. Лермонтова, «Петрик встречает папу», «Письмо отцу», «Моя сестра» — С. Аксакова, «У бабки была внучка», «Подкидывш» — Л. Толстого, «Плюшевый медвежонок» — Успенского.

В книге уделено особенно большое внимание вопросу о детях-сиротах, пострадавших от немцев. На эту тему даны рассказы: «Плюшевый медвежонок», «Письмо бойцу на фронт», «Письмо с фронта», «Бойцы спасли детей». О значении товарищества и дружной коллективной работы кроме указанных выше сказок говорится и в следующих произведениях: «Каков товарищ?» — К. Ушинского, «Муравей и голубка» — Л. Толстого и др.

В книге даны также рассказы и стихотворения для воспитания у детей санитарно-гигиенических навыков: «Родной брат поросенка» — Митчель, «Грязнуля», «Давайте же мыться, плескаться» — К. Чуковского, «Весенняя уборка» — Вольнова и др. На тему «Человек и охрана здоровья», кроме указан-

ного материала, помещены статьи о частях тела и о их функциях: «Лиса и собака», «Один и два» и др.

Правильно организованные уроки чтения возбуждают у детей эмоции и воображение, развивают логическое мышление и способствуют развитию речи.

Для развития наблюдательности, а, следовательно, и логического мышления большое значение имеет естествознание. «Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей» (Ушинский).

Конкретные представления о природе необходимы и для успешного обучения языку: они дают богатое, живое содержание слову и материал для разнообразных упражнений детей в выражении своих мыслей.

В книге «Родная речь» дано большое количество статей, отражающих или различные явления природы, или жизнь и повадки домашних и диких животных. Большинство этих статей следует читать после того, как проведены соответствующие экскурсии в природу, наблюдения, опыты, практические работы, например, статьи: «Сад на окошке», «Прежде, теперь и потом», «Как проводят день мой чижик» и т. п. Ни в коем случае нельзя подменять чтением непосредственного ознакомления детей с предметами и явлениями природы.

«Надо научить детей приобретать знания не только из книг, но из неба и земли, из дубов и буков» (А. Коменский), т. е. путем непосредственных наблюдений природы и простейших опытов.

В тех случаях, когда нельзя провести непосредственных наблюдений, следует перед чтением показать детям соответствующие картины, а также использовать иллюстрации, помещенные в хрестоматии. Рассказы о домашних животных, о пользе, которую они приносят людям, помогут воспитанию у детей бережного отношения к полезным животным.

Особенное внимание в книге уделено статьям о птицах, так как даже городские дети могут систематически наблюдать их жизнь и повадки, а также проявлять заботу о полезных птицах: зимой устраивать столики для их кормления, весной готовить скворечни, дуплянки. Заботы о животных и чтение соответствующего материала искореняют у детей дурные привычки: разорять птичьи гнезда, стрелять из рогаток и т. п.

Народные песни, загадки, поговорки, народные приметы, помещенные в книге для чтения, обостряют наблюдательность детей, обогащают их речь образными выражениями, а скороговорки помогают учителю в упражнениях над дикцией учащихся (правильным и четким произношением гласных и согласных звуков).

Сначала дети читают скороговорки медленно, по слогам. Затем постепенно учащают темп. Для разнообразия упражнений ученики произносят скороговорки по одиночке и хором.

Упражнения над загадками особенно полезны на занятиях по природоведению, когда содержание загадки указывает на те существенные признаки предмета или явления, которые только что наблюдали; например, загадка, характеризующая свойство льда

«В огне не горит и в воде не тонет» или свойство снега «На дворе горой, а в избе водой». Еще в большей степени это указание относится к упражнениям над народными приметами и пословицами о природе. Например: народную примету «Журавль прилетел и тепленький принес» дети могут проверить и хорошо осознать весной, при наблюдении над изменением погоды и прилетом птиц. Пословицы, поговорки и народные приметы учащиеся могут использовать, как заголовки к календарям погоды, например: «Март с водой», «Апрель с травой», «Май с цветами».

Загадки, пословицы, поговорки и народные приметы полезно учить наизусть и выразительно их произносить на итоговых уроках по естествознанию.

### План книги

В основу плана положен принцип времени и места. «Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенком, который придает событию то или другое время года, глубоко и плодотворно укореняется в душе дитя» (К. Ушинский, т. II, стр. 188).

Ученики переходят после булавки к чтению книги во второй половине осени. В это время у детей еще ярки и сильны впечатления отлета птиц, листопада, поэтому книга начинается со стихов и рассказов, отражающих начало осени. Большим событием в жизни детей является поступление в школу, жизнь в школьном коллективе, товарищи. На фоне осени этой теме посвящен ряд литературных произведений. Рядом со статьями о школе даны литературные произведения о жизни детей в семье, об их играх и развлечениях, о друзьях детей — кошке и собаке, о привитии санитарно-гигиенических навыков в семье и школе.

Чтобы возбудить у детей сочувствие к сиротам и вызвать к ним внимание, даны рассказы о детях, лишенных семьи. В этом же разделе помещены произведения, знакомящие детей с особенностью жизни в городе, статьи о приготовлении людей и животных к зиме (белка, еж, медведь, птицы).

Несколько статей посвящено празднику Октябрьской революции.

Второй раздел книги «Зима». В него входят статьи, отражающие изменения в природе зимой, игры и развлечения детей (катанье на коньках, на лыжах), труд взрослых в деревне, помощь детям, жизнь домашних животных и зверей.

В раздел «Зима» входят литературные произведения, посвященные дню памяти Ленина.

Сюда же внесены статьи о товарище Сталине, друге и соратнике Владимира Ильича, проводящем в жизнь заветы Ленина.

В конце отдела даны литературные произведения, относящиеся к теме «Героическая Красная Армия — защитница СССР».

Третий раздел — «Весна».

В него внесены статьи об изменении природы весной: таяние снега, прилет птиц, пробуждение насекомых, жизнь растений, дождевых и диких животных, о работе в колхо-

зах и т. д. В этом отделе даны также стихотворения, относящиеся к 1 мая.

Заканчивается книга произведениями, укрепляющими у детей любовь к родине: рассказом о защите родной земли, о находчивости и наблюдательности наших бойцов, стихотворением «Имя вождя» и Гимном Советского Союза.

### Методические указания для учителя

Какие задания, помогающие организации уроков чтения, даны в книге?

Большинство статей сопровождается вопросами, помогающими детям уяснить содержание прочитанного. Вопросы, поставленные в книге, принесут детям, особенно большую пользу при самостоятельном чтении в классе или дома. Ко многим статьям даны задания для выборочного чтения: этот прием, активизируя внимание детей, укрепляет навыки чтения, так как на первых порах обучения повторность чтения имеет решающее значение. Обычный же прием повторного чтения — прочитай и расскажи, применяемый многими учителями, не активизирует учащихся, не вызывает работу мышления, не поддерживает интереса к чтению.

Задания для выборочного чтения не только помогают усвоению содержания, но и обогащают речь образными выражениями; например, перечитывая ответы на вопросы, какое утро — дети отмечают: утро морозное; какое солнышко — яркое; как блестят глазки — как звезды блестят и т. д. Для упражнений над выразительностью чтения даются задания и указания, как провести коллективную декламацию, например, «Ко дню птиц», чтение на голоса, по ролям и т. п.

В систему упражнений по развитию речи входят три основных раздела:

- 1) Пополнение и уточнение словаря детей.
- 2) Построение предложений.
- 3) Построение связной речи.

К первому разделу относятся: а) объяснение непонятных слов, данное в сносках;

б) пополнение словаря образными выражениями при выборочном чтении;

в) классификация предметов; например (на стр. 4), дети по картинке сначала называют перелетных птиц, потом птиц зимующих; в другом месте дети классифицируют хвойные и лиственные деревья; посуду металлическую, глиняную и деревянную, учебные вещи, игрушки, мебель и т. д.

Ко второму разделу относятся следующие упражнения:

1) Закончить предложение одним из слов, данных в справочнике.

2) Дать полный ответ на вопрос (например, на стр. 169).

3) Построить предложения, соединяя по смыслу слова из двух разделов.

4) На основе причинно-следственной связи соединить по смыслу части предложения, размещенные в двух столбиках.

К третьему разделу относятся:

а) Рассказывание прочитанного по плану. Чтобы выработать у детей умение толково и выразительно рассказывать прочитанное, необходимо научить детей составлять план. Наи-

более подходящим материалом для первоначальных упражнений по составлению плана являются короткие динамические рассказы с ясною последовательностью действий.

Таков, например, рассказ Л. Толстого «Полкар». Для конкретного восприятия детьми структуры рассказа в книге даны картинки. Дети рассматривают их и каждой дают заголовок, лучшие из заголовков учитель записывает на доске.

Для лучшего усвоения текста учащиеся по частям плана проводят выборочное чтение, затем передают содержание рассказа своими словами, пользуясь при этом картинками в хрестоматии, а более сильные могут рассказать по плану уже самостоятельно без картин.

Следующим видом воспроизведения прочитанного является рисование детей к рассказу. Картины, нарисованные детьми карандашом или словами, возбуждают деятельность воображения и способствуют творческому восприятию детей.

Подобного рода задания даны к некоторым рассказам (например, на стр. 87). Кроме того в хрестоматии указаны и другие виды составления плана, например, распределить заголовки, данные составителями книги в деформированном виде, по частям рассказа (стр. 112, 149, 174).

Указанные приемы, проверенные на практике, дают хорошие результаты: дети к концу года приобретают навыки в составлении плана (под руководством учителя) и умеют рассказывать небольшие рассказы, особенно сказки.

б) Творческое рассказывание в связи с прочитанным по аналогии из своей жизни или внеклассного чтения.

в) Творческое продолжение прочитанного с перенесением действий или явлений в другой период времени. Например, после чтения статьи «Деревенская улица утром» учащиеся рассказывают, что будет на этой улице вечером.

г) Рассказывание по картинкам. В книге предложены детям разные виды устных сочинений: 1) по двум картинкам, расположенным во временной последовательности событий, например «Туда и обратно»; 2) по нескольким картинкам, передающим разные действия одного предмета, например, работа лошади; 3) по одной картинке («Дети зимой в лесу»). Чтобы облегчить детям составление рассказа, все картинки сопровождаются вопросами.

Работы по картинкам являются лучшим средством для развития речи, поэтому книга для чтения снабжена достаточным количеством иллюстраций, в числе которых помещены репродукции с картины Саврасова «Грачи прилетели» и Шишкина «В сосновом лесу». Использование картин в книге отнюдь не исключает упражнений детей по стенным картинкам в красочном виде.

Так как учащиеся в I классе плохо владеют техникой письменной речи, то и упражнения по картинкам и другие упражнения по развитию речи проводятся преимущественно в устной форме.

*Е. А. Адамович*  
Моск. обл. институт  
усовершенствования учителей

## УРОКИ ЧТЕНИЯ

Каждому известно, какое огромное значение в жизни человека имеет книга.

Книга — это дверь, через которую входит в душу взрослого и ребенка жизнь во всех ее многообразных проявлениях. Книга открывает сокровищницу умственных богатств, накопленных поколениями.

Но книга мертва, если человек, пользующийся ею, не умеет извлечь из нее всего, что она в себе содержит.

Умение это должна вырабатывать в детях школа.

Жестоким упреком старой революционной школе звучат слова Максима Горького:

«Изучение грамоты под руководством дяди, а потом уроки чтения в школе не дали ему никакого представления о том, что книга может быть интересной, а потому и не оставили после себя сколько-нибудь заметного следа.

Но стоило ему в качестве мальчика пароходного буфета столкнуться с поваром Смурым, страстным любителем чтения и поклонником книги, и он понял, что значит книга: книги раскрывали ему новый мир, давали силы для перенесения тягостных испытаний его молодости».

В нашей советской школе постановка обучения чтению тоже еще далеко не на высоте.

Уроки чтения часто еще являются такими уроками, где царит скука, где пропадает совершенно понапрасну для ученика много драгоценного времени, где очень много, подчас, пустых, ненужных разговоров. Учитель нередко не учит ученика читать так, чтобы он мог увидеть в читаемом все, что показывает автор, не умеет вызвать к читаемому живого интереса.

Среди учителей есть еще люди, сами плохо знающие книгу, сами не понимающие многого, а с другой стороны, есть и такие, которые зная книгу, литературу, не владеют методикой обучения чтению.

Объяснительное чтение является такой системой обучения чтению, которая в руках умелого педагога обеспечит правильное развитие навыков сознательного чтения.

Объяснительное чтение, не самоцель. Оно — путь, ведущий к самостоятельному сознательному чтению. Оно — средство для правильного развития логического мышления и речи учащихся.

Глубоко вскрывая сущность объяснительно-

го чтения, Бунаков с предельной ясностью показал, что объяснительное чтение включает в себя выяснение всех сторон читаемого, неразрывно между собою связанных. Все должно стать ясным взору ребенка в читаемом и значение каждого слова, и значение предложений, и связь между ними, и основная идея, и само построение рассказа, стихотворения и вообще любого произведения.

Из всего многообразия приемов объяснительного чтения учитель выбирает в одних случаях одни, в других — другие, в зависимости от характера читаемого произведения, от развития класса и др.

Однако, никакие приемы объяснительного чтения ни в отдельности, ни в совокупности не достигнут никогда цели, если учитель не сумеет правильно организовать на работу класс.

Эта организационная сторона является одним из самых слабых мест в постановке обучения чтению.

Первым условием является такая постановка каждой части урока, при которой дети ощущают, что они делают совершенно конкретную работу. А для этого всегда в их сознании должны быть ясны цель и результаты.

Если учитель ведет беседу, то дети в конце концов должны представить себе, что они узнали из этой беседы. Если ведется пересказ прочитанного — ученики должны хорошо отдать себе отчет относительно качества их пересказа. Если дети читают про себя — они должны знать, для чего это они делают, т. е. иметь конкретное задание, выполнение которого учитель проверит. Досадно бывает видеть на уроках такую картину: учитель предлагает детям читать про себя без всякого задания, ученики совершенно механически выполняют это, а иные и совсем не выполняют, ибо рассказ этот они уже читали, а никакой другой работы над рассказом им не предлагается.

Вторым условием правильной организации урока объяснительного чтения должно быть активное участие каждого во всякий момент работы. Обычно класс внимательно читает первый раз, а затем при вторичном чтении, и, особенно, при пересказе, активны в классе два человека — учитель и опрашиваемый ученик. Остальные в лучшем случае сидят смиренно, бегают глазами по страницам книги, а по существу отсутствуют, заняты своими мыслями. В худшем же случае начинают шептаться, разговаривать, шуметь. Для того чтобы не получалось такого положения, необходимо в полной мере применять различные приемы классного разбора, давно известного в методической литературе, но забываемого.

При проверке чтения, подготовленного дома, классный разбор заключается в том, что после оценки чтения вызванного ученика учитель предлагает классу отметить, что удалось в чтении и что не удалось. Вначале учитель сам дает такую характеристику и постепенно приучает к ней учеников. Это создает у учеников критерий, развивает вкус к хорошему чтению. Эта коллективная работа весьма полезна. Часто учитель, пользующийся этим приемом, прибегает к следующему: если кому-нибудь из учеников не понравилось, как вызванный прочел, то учитель предла-

гает ему самому прочесть, как надо. Класс слушает, затем разбирается, кто лучше прочел, как правильнее. Конечно такой разбор занимает время. Учителю, имеющему большой класс, приходится опрашивать за один урок человек 6—8. Весь урок ушел бы на разбор чтения всех вызванных. Этого не нужно. Но надо так сделать, чтобы на каждом уроке было разобрано качество чтения 2—3 учеников.

Пересказ прочитанного должен проходить так, чтобы каждый внимательно слушал. А это возможно бывает тогда, когда учитель дает классу задание — слушать, с тем чтобы дополнить и, если нужно, исправить, и в то же время сам не мешает вызванному бесконечными вопросами, подсказывающими и сбивающими.

При чтении нового текста по небольшим отрывкам приемом, сосредотачивающим внимание учащихся именно на данном отрывке, является постановка задания всему классу, например: «Вася, читай первый отрывок. Все тоже читай и отметь слова, какими описана наружность Петьки».

По данному заданию отвечает вызванный, а затем по вызову учителя и еще кто-либо из класса. При этом очень хороша формулировка вопроса, которую мы встречали у ряда учителей: «А ты как думаешь?» Такая постановка приучает учеников к той мысли, что можно по-разному думать о некоторых вещах, иметь свое мнение. Кроме того, такая формулировка не подсказывает ученику, и ученик не знает, как оценит учитель ответ первого — положительно или отрицательно. Он должен сам внимательно читать, слушать ответ вызванного и затем ответить сам.

Третьим условием является создание в классе таких хороших дружеских отношений между детьми, чтобы класс был готов слушать каждого из товарищей, чтобы не было насмешек, не развивалось критиканство.

Все указанные условия необходимы для того, чтобы уроки объяснительного чтения вели к неуклонному улучшению качества чтения учащихся.

Переходя непосредственно к методике проведения уроков объяснительного чтения, нельзя не уточнить еще одного вопроса, который часто задают учителю, а именно, каково взаимоотношение между объяснительным и выразительным чтением? Совершенно верно сказал один из методистов, что без объяснительного чтения не может быть чтения выразительного. Иначе говоря, вся работа над выразительностью чтения должна идти от разбора и уяснения смысла. Правильное понимание смысла подскажет правильную интонацию. Некоторые учителя работу над выразительностью строят исключительно на подражании, при чем чисто механическом. Мы наблюдали такие уроки, на которых учитель без всякого разбора читал отрывок, дав детям задание — хорошо слушать, чтобы прочесть так же. Дети с хорошим слухом и памятью воспроизводили с точностью всю манеру чтения учителя.

Другие учителя в работе над выразительностью исходят только от знаков препинания. Голосом должен быть показан вопрос, а ка-

тонация вопроса в зависимости от его смысла (радость, испуг и т. д.) — это учителя не интересует. Лучшие учителя работу над выразительностью ведут на основе тщательного разбора смысловой стороны.

Дети сами прекрасно находят нужную интонацию после уяснения смысла. Один ученик дает одну интонацию, другой — другую, выясняется, какая из них лучше отражает смысл. Такая работа ведется, начиная с I класса.

На уроке в I классе учительницы Фигуровской (Михневский район Московской области) дети читали рассказ «Нужно дружно».

Вызванный мальчик очень грубо прочитал слова Володи, который отдает самой младшей девочке игрушку — пароход. Смысл слов Володи заключается в том, что и без этой игрушки все обойдутся, пусть Лиза играет с ней.

Учительница остановила чтеца и в короткой беседе выяснила с детьми, что Володя, как старший, относится к Лизе снисходительно, ласково уступает ей.

Это выяснение подсказало детям совершенно иную интонацию слов Володи, которая и воспроизведена была тотчас в чтении. Здесь даже не потребовался показ учителя — так все стало детям ясно.

Работа над выразительностью чтения на основе объяснительного чтения это — большая воспитательная работа. Вникая глубоко в смысл читаемого, понимая положение, характеры, поступки действующих лиц или проникаясь красотами описываемой природы, ребенок испытывает различные эмоции, начинает переживать то, что подсказывает автор. И эти эмоции часто оставляют след на всю жизнь.

Свои эмоции ребенок выражает в интонации чтения и этим и закрепляет их, и передает другим.

Уроки объяснительного чтения очень многообразны, как по форме, так и по содержанию. В них никогда не должно быть штампа, шаблона. Каждый учитель вносит в них свои детали, подчас интересные и своеобразные. Но, наряду с этим, есть много учителей, которые плохо разбираются в основных принципиальных вопросах постановки уроков объяснительного чтения. У этих учителей попытки перестроить свои уроки в направлении объяснительного чтения ведут к тому, что урок выходит однобоким: он или превращается в сплошной разговор по поводу или даже не по теме читаемого, а чтения по существу нет; или основное внимание уделяется выяснению значения отдельных слов, но нет углубленной работы над идеей произведения, его композицией. Разговор «по поводу» вместо тщательного анализа текста приводит к таким явлениям, как непонимание учениками ряда слов, встречающихся в читаемом произведении, после окончания работы над ним. С другой стороны, подробное объяснение слов без работы над содержанием в целом и над идеей произведения оставляет перед детьми закрытым самое интересное, нужное.

Из основных элементов объяснительного чтения остановимся на следующих: предварительная подготовка к чтению, первичное чтение, анализ произведения, при котором

особое значение имеет правильная катехизация, т. е. постановка вопросов, обобщение данных анализа и, наконец, заключительная часть урока.

Вопрос о подготовке к чтению, о предварительной беседе блестяще разработан Ушинским. Он дал непревзойденные образцы таких бесед. Он выдвинул, обосновал и развил принцип «Узнай саму вещь, а потом читай о ней».

В практике наших школ подготовка к чтению принимает порой уродливые формы, потому что сам учитель не представляет себе ясно цель данной предварительной беседы.

Можно указать следующие типичные примеры неудачной подготовки к чтению.

1) Учитель сообщает детям заглавие наметенного к чтению рассказа и передает жюри, ко содержанию рассказа. Непонятно — зачем это делается, тем более в III и IV классах.

2) Учитель в предварительной беседе дает детям очень много материала, который никакой связи с читаемым не имеет. Так, например, перед чтением басни «Волк и журавль» учительница минут 10 употребляет на воспроизведение всего, что дети знают о волках, тогда как здесь достаточно было вспомнить об отличительных свойствах волка — злость, жадность.

Или, например, во II классе учитель перед чтением стихотворения Тютчева «Весенняя гроза» предлагает детям рассказывать о случаях во время грозы; дети рассказывают о трагических случаях (молнией человека убило); в стихотворении же совершенно иная тема: в нем дано описание весенней грозы; таким образом, в данном случае не было никакой связи между предварительной беседой и чтением. Другое дело, когда учитель в предварительной беседе выяснил бы с детьми, что бывает перед грозой (душно, пасмурно, тучи низко, все затихает) и как легко становится после грозы (легко дышать, поют птицы, солнышко выглядывает и т. п.). Воспроизведя в памяти детей все эти яркие представления, учитель подготавливает детей к пониманию образов стихотворения Тютчева.

3) Предварительная беседа часто бывает малосодержательна. Например, перед чтением рассказа «Тигренок» учительница спросила, кого называют тигренком и как называют маленьких детенышей других животных. Это затем никак не используется. Иная картина на другом уроке, где учительница с целью подготовки к чтению показала детям картину «Тигр». Дети рассмотрели ее, поняли, какой это страшный зверь. А затем при чтении следили, какие ухватки и повадки взрослого тигра проявлял тигренок. И им совершенно ясно стала необходимость продажи тигренка в зоопарк.

4) Чрезвычайно важным является вопрос о введении в предварительную беседу или рассказ учителя различных сравнений. Чтобы хорошо, глубоко сравнить два явления природы, общественной жизни надо оба явления хорошо знать. Иное сравнение будет формальным. Некоторые учителя очень любят во вводной беседе, до чтения детьми данного произведения, давать им готовые, совершенно схематические сравнения. Например, перед

чением рассказа «Петька на даче» учительница говорит о том, как жили дети до революции и что дала детям советская власть. Для чего эта схема? Иное дело, если учащиеся, читая рассказ; проникнутся глубокой симпатией к Петьке, поймут безотрадность его жизни и затем сами сравнят бесперспективность той далекой жизни с жизнью советского ребенка, перед которым открыты все дороги.

Учить детей сравнивать, сопоставлять по сходству, но контрасту необходимо, но надо учить их это делать самим и сравнивать конкретно. А для этого не нужны схемы и ярлычки, а нужно глубокое понимание конкретных явлений и сильное данному возрасту обобщение.

Отсюда вопрос — когда надо дать ученику сравнение? Многие учителя прекрасно пользуются методом сравнения в заключительных беседах и при организации творческих работ учащихся в связи с прочитанным.

5) В погоне за «увязкой» с современностью учителя также допускают часто грубые ошибки. Материал современности привлекается иногда в виде механического привнесения, ничего не дающего детям: учитель, например, говорит детям о Великой Отечественной войне, о фашизме вне органической связи с основными вопросами читаемой статьи. Так, одна из учительниц, считая необходимым предпослать чтению рассказа Горького «Пепе» вводный рассказ, строит последний так: говорит о местоположении Италии, о ее природе, климате и затем подробно рассказывает об Италии, как союзнице Германии, и последующим выходе Италии из войны. Последняя часть рассказа учителем в дальнейшей работе не используется и только отвлекает детей от содержания рассказа Горького.

Между тем, продуманное, умелое использование материала современности вызывает интерес детей, заставляет их самих думать и в результате имеет большое познавательное и воспитательное значение. Рассказать о трагической судьбе Италии, о борьбе итальянских патриотов с немецкими захватчиками нужно и целесообразно после того, как рассказ «Пепе» прочитан и разобран. У детей перед глазами — живой образ Пепе, все симпатии детей направлены к живому, любознательному, остроумному мальчику. Рассказав ученикам об Италии, учитель ставит вопрос: «Взрослые люди думают о Пепе по-разному, одни говорят, что Пепе будет анархистом, другие — что он будет поэтом, а как вы себе представляете, как вел бы себя Пепе, став взрослым ко времени теперешней войны, с кем и на чьей стороне он «сражался бы?»

В связи с таким вопросом вполне уместно творческое продолжение рассказа Горького о том, как Пепе стал взрослым.

6) Часто серьезные ошибки допускаются в предварительной беседе при объяснении «непонятных» слов.

Некоторые учителя, во-первых, исходят из очень проблематического представления о том, какие именно слова должны быть непонятны детям; во-вторых, они берут много слов, не выделяя из них таких, без понимания которых дети не поймут содержания и основной мысли рассказа, намеченного для чтения. При

чем все намеченные слова учитель объясняет сам в порядке их следования или предлагает объяснить ученикам. Мы наблюдали уроки, когда на доске красовалось до полутора десятка слов, намеченных к объяснению до чтения.

В обоих случаях учитель не приучает детей, читая, думать самим о значении того или иного слова, самим решить, что понятно и что непонятно. Кроме того есть слова, которые непонятны детям вне контекста, а встретив их в тексте, ученик сумеет в эти слова внести конкретное содержание. Иной раз это не будет точным, тогда дело учителя уточнить. Наконец, объяснение случайно стоящих рядом слов часто бессмысленно — дети забывают эти слова, особенно в младших классах.

Однако словарная работа должна иметь место в предварительной подготовке к чтению. Прекрасный образец этой работы мы видим у двух учительниц Павлово-Посадского района Московской области. Одна из них в III классе перед чтением рассказа Горького «Забастовка в Парме» выделила слова «забастовка» и имя итальянского патриота Гарибальди, рассказала о том, как в капиталистических странах рабочие ведут борьбу с капиталистами, рассказала о рабочей солидарности. Затем рассказала детям о Гарибальди. Остальные слова объяснялись при чтении. Очевидно, что без понимания сущности забастовки и борьбы рабочих дети не могли бы понять, зачем детей из Пармы принимают рабочие Генуи.

Другая учительница IV класса перед чтением рассказа «Пепе» дала учащимся представление об Италии. Показала ряд картин с итальянскими пейзажами и умело ввела в свой короткий, но яркий рассказ ряд слов. «Смотрите, какая прекрасная вилла — белая, с колоннами. А вот по стене глицинии вьются. Эти весенние лиловые цветы гроздьями» и т. п.

У детей новое слово тесно связывается с совершенно конкретным содержанием, а затем при чтении значение этого слова закрепляется.

7) Чтению ряда рассказов в I и II классах необходимо предпослать не только беседу, но и большую работу, связанную с наблюдениями, постановкой опытов, одним словом — познание самой вещи. Значение этой работы, к сожалению, часто недооценивается учителем. Так, чтению рассказа Толстого «Человек под снегом» учительница предпослала очень поверхностную беседу о том, какое описывается здесь время года; какая погода. Сообщила детям, что под снегом тепло. Этого, в данном случае, конечно, недостаточно. Чтению такого рассказа должны предшествовать предметные уроки, чтение деловых статей, знакомящих детей с плохими и хорошими проводниками тепла, беседы о значении снежного покрова для озимых полей. В общем дети должны получить ряд знаний, закрепить их. Тогда чтение Толстовского рассказа даст возможность детям самостоятельно понять, почему Арефий не замерз под снегом.

8) Иногда предварительная беседа имеет целью вызвать в памяти детей произведения, аналогичные с намеченными для чтения или по теме, или по форме. Это обычно очень

короткие, но полезные беседы, заранее направляющие мысль детей на возможность обобщения. Так, перед чтением сказки «Храбрый заяц» педагог предлагает детям вспомнить сказки, о каких животных они читали, вспомнить, какими изображаются животные. И затем переходят к чтению новой сказки.

Обобщая все сказанное о предварительной подготовке к чтению, можно указать несколько видов предварительной беседы, которые учитель должен использовать там, где это уместно, в зависимости от характера читаемых произведений.

1. Беседа, цель которой дать ученику необходимые знания, без которых он не сумеет правильно понять ни содержания рассказа, ни главную мысль его.

Здесь уместно использование картин, постановка наблюдений и опытов. Большое значение имеет хороший рассказ учителя, правильно проведенная словарная работа. Здесь же используются и знания, уже имеющиеся у детей. В такой беседе некоторые учителя умело подчеркивают то существенное, что поможет затем понять основную мысль.

Интересна в этом отношении беседа, проведенная одной учительницей Павлово-Посадского района в I классе перед чтением сказочки «Козел». Чтобы понять, как мог козел уйти от волка, надо представить себе, что козел шел по лесу очень осторожно и, начиная разговор с волком — «ты не смерть ли моя, ты не съешь ли меня?», он был уже готов к прыжку в кусты. Осторожность козла мотивируется так, что козел знает, кто его враги в лесу. Чтобы подвести детей к этому, педагог в предварительной беседе выяснил, кто враги козла, и установил, что козел своих врагов знает и остерегается их.

При разборе поведения козла, дети живо вспомнили то, о чем говорили предварительное, и сумели самостоятельно разрешить вопрос, почему козлу удалось уйти от волка.

Не менее интересна подготовка к чтению рассказа «Ширшов» в IV классе у учительницы Кунцевского района т. Немировой. Здесь мы имеем удачное сочетание рассказа учителя о полярниках на дрейфующей льдине, рассказов учащихся о том же и словарной работы. Учащимся дается задание дома прочитать рассказ. Перед заданием проводится краткая беседа об экспедиции Папанова. Называются фамилии отважных полярников, устанавливаются даты начала и конца экспедиции, отмечается трудность и ответственность работы на дрейфующей льдине.

Объясняются слова, обозначающие существенные предметы, слова, являющиеся терминами, которые учащиеся IV класса обязаны знать. Слова и объяснения их записываются учащимися в словарики.

Полус, Ледовитый океан, Северное море — это это Арктика.

Растения, засушенные и распределенные по таблицам — гербарий.

Прибор, увеличивающий предмет во много раз — микроскоп.

Дрейфующая льдина — это движущаяся льдина.

2. Беседа с целью вызвать у детей воспоминания, эмоции, которым будут соответство-

вать эмоции при чтении намеченного рассказа.

В такой беседе особенно важно соблюдать чувство меры: учитель не должен идти на поводу у детей, которые в своих рассказах могут уйти далеко в сторону и превратить беседу в длинные рассказы. Такая беседа особенно хорошо проходит там, где у учителя с детьми созданы искренние, глубокие отношения, основанные на любви и уважении.

3. Беседа, имеющая целью воспроизвести ранее прочитанное. Такая беседа обычно нужна тогда, когда читаются произведения, которые могут быть объединены одной темой, например «Героические люди», «Дети-герои».

Сюда же относятся и сезонные материалы в младших классах, например, по теме «Весна», «Зима» и т. п. В этих случаях воспроизведение ранее прочитанного необходимо для того, чтобы настроить мысль детей в определенном направлении, сосредоточить их внимание на том, что характерно для данной темы.

Вариантов предварительных бесед может быть много. Но каждый из них будет служить для разрешения определенной задачи введения в содержание читаемого и подготовки соответствующих переживаний.

Каков бы ни был в каждом данном случае характер предварительной беседы, учитель, намечая ее, всегда должен поставить перед собою вопрос о том, как будет использован материал этой беседы в дальнейшей работе над рассказом. Непользование материала обесценяет всю подготовку к чтению, делает ее напрасной. Если в беседе даны были детям знания, необходимые для понимания описываемого в рассказе, надо в процессе чтения проверить, как ученик связал эти знания с конкретными образами, правильно ли понял эти образы, закрепилось ли в его сознании значение слов, объясненных в предварительной беседе, и т. п.

Если в беседе вызваны были воспоминания, эмоции, в процессе чтения надо сопоставить их с тем, что описывает автор в рассказе, стихотворении.

Если беседа проводилась с целью воспроизвести прочитанное ранее, то в заключение, после чтения, следует использовать весь этот материал для обобщения.

Вторым существенным вопросом методики объяснительного чтения является вопрос о первичном чтении. Часты споры между учителями: Как читать в первый раз — целиком или по частям? Кто должен читать в первый раз — учитель классу вслух или сами дети?

При разрешении этих вопросов, как и многих других методических вопросов, не может быть раз навсегда установленного правила. Решать их необходимо в каждом случае особо, в зависимости от характера читаемого материала, задач, которые ставит перед собой учитель, возраста учащихся и развития техники чтения.

Сразу целиком надо читать коротенькие лирические стихотворения, художественные прозаические произведения или главы из них для того, чтобы поставить детей лицом к лицу с писателем, чтобы не раздробить целостности восприятия художественных образов. Но если произведение трудно или если оно приближается к деловой статье, то вовсе не

нужды непременно читать его сначала целиком, а уже потом по частям.

Так же следует разрешать вопрос: кто читает сначала — учитель или сами ученики. Возможно и то и другое.

Иной раз прочтает учитель или хорошо читающий ученик, а иной раз первичное чтение будет дано как чтение про себя.

Но в обоих случаях это чтение должно быть целенаправленным, и учитель обязательно должен проконтролировать, что дано детям это первичное чтение. После чтения в целом (кто бы ни читал) необходима короткая беседа.

Совершенно непонятными и необоснованными являются нижеследующие факты, наблюдавшиеся нами в начальных классах школ Московской области.

Учитель, наметив для чтения в классе рассказ Андреева «Петька на даче» (IV класс), дает учащимся задание — дома прочитать этот рассказ. А урок чтения начинается потом не с проверки того, что и как усвоено детьми из самостоятельного чтения, а с вторичного чтения всего рассказа в целом, при чем читает уже сам учитель. Кончив читать, учитель, не задав ученикам ни одного вопроса, переходит прямо к чтению этого рассказа по частям.

Таким образом получается совершенно бесконтрольное чтение детьми и беспечное чтение учителя детям вслух. К сожалению, такое чтение не является в школьной практике исключением.

Беседа после первого чтения в целом обычно заключается в том, что ставятся 2—3 вопроса по содержанию с целью убедиться, как дети поняли прочитанное или прослушанное: самую фабулу рассказа, смысл поступков героев его, или — что кому больше понравилось, каково отношение детей к поступкам действующих лиц и т. п.

Учительница Немирова Кушчевского района Московской области очень хорошо поставила контрольные вопросы после самостоятельного чтения учениками дома рассказа «Ширшов». Эти вопросы дали возможность установить, кто из учащихся внимательно читал рассказ и запомнил все основные заслуги и дела П. П. Ширшова. Собственно говоря, поставлен был один вопрос: «Кто был П. П. Ширшов?» Учащиеся перечисляли: участник экспедиции на дрейфующей льдине, Герой Советского Союза, директор Арктического института, Депутат Верховного Совета. После этого было начато вторичное чтение с подробным разбором.

Если чтение дается как чтение про себя, следует заранее поставить перед учащимися задание в виде вопросов, которые должны иметь в виду не детали, а основное.

В беседе после первого чтения в целом нет необходимости все вопросы разрешать до конца, до полного уточнения; некоторые из них должны остаться пока нерешенными с тем, чтобы в процессе дальнейшей работы разрешение их становилось более полным. Но учителю необходимо каждый не совсем разрешенный вопрос иметь на учете, с тем, чтобы возвращаясь к нему в процессе работы. А по окончании работы не должно остаться неразрешенных вопросов.

В основном вопрос о чтении произведения в целом и по частям можно разрешить так: работу над художественным произведением можно начинать с чтения его в целом учителем или самими учениками с последующей беседой по прочитанному в целом. В ряде случаев и художественное произведение можно читать сразу по частям. Но части должны быть крупные, и чтение каждой из них сопровождается беседой по основным вопросам.

Иной подход к чтению деловой статьи. Здесь нет художественных образов. Цель такого чтения — получить из читаемого некую сумму знаний. Следовательно, читать статью в целом нецелесообразно, а надо сразу читать ее по частям тщательно и детально разбирая каждую часть, а затем суммируя и обобщая изложенные в статье факты.

Третьим из числа основных вопросов методики объяснительного чтения является вопрос разбора, анализа читаемого.

Учитель обязан твердо знать, что разбор с учениками читаемого произведения имеет целью научить детей разбираться в читаемом самостоятельно. От качества разбора зависит качество понимания. Каждый прием разбора должен вскрыть перед учащимся новую сторону в прочитанном, при первом чтении ускользнувшую из поля внимания, или просто не понятую, не прочувствованную.

Правильно поставленный разбор не только помогает учащемуся глубже проникнуть в сущность читаемого, он является серьезной работой над языком. Перед учащимся раскрывается богатство языка писателя. Учащийся постепенно приучается ценить в читаемом не только, что написано, но и как написано.

Наконец хороший разбор приводит учащегося к необходимости понять мотивацию поступков людей, изображаемых писателем, и дать соответствующую оценку им. В процессе разбора закрепляются симпатии детей к описываемым героям. Только делается это не путем морализирования, а путем раскрытия конкретных сторон литературного образа и последующего обобщения. О качестве разбора можно судить по отношению учащихся к разобранному произведению. Можно так засушить разбор произведения, что оно станет для учащихся нелюбимым.

Нам пришлось однажды в беседе с учащимися VI класса спросить, нравятся ли им стихотворение Лермонтова «Три пальмы». Получился дружный ответ: «А ну его! Что в нем хорошего?»

Произошло это от того, что долго, нудно и скучно разбирает педагог эту чудесную вещь Лермонтова.

Разбор ведется двояким способом: от общего к частному и наоборот.

Разбор от общего к частному целесообразно проводить при чтении произведений недлиных, с простой фабулой, таких, где основным является изображение поступков героев, где мало описания и прост и вполне понятен язык.

Разбор может в этих случаях начинаться сразу с выделения главных частей произведения, при чем это выделение идет или тотчас по окончании первого чтения, или с этой целью произведение перечитывается еще раз.

Четыре тогда выделяются попутно с чтением. После того как выделены основные части, начинается перечитывание с подробным разбором каждой части.

Выделение частей здесь имеет целью закрепить в сознании детей ход развертывающихся событий и композицию рассказа или стихотворения.

Так можно начать разбор рассказов и стихотворений: «Холопские дети и барские шеняты», «Льдина холодина», «Дед Мазай и зайцы», «Генерал Топтыгин» (III класс); «Петька из даче», «Крестьянские дети» (IV класс).

Произведение, где и фабула сложнее, и язык труднее, и описаний много, где автор показывает не столько поступки, сколько психологию действующих лиц, целесообразнее начинать разбор с тщательного анализа каждой отдельной части и постепенно из отдельных кусков воссоздавать цельные образы, характеры.

Так, полезно разобрать главу из романа Гончарова «Сон Обломова», «Каштанку» Чехова и др.

В детальном разборе надо сочетать работу над содержанием и над языком каждого разбираемого отрывка.

При проведении разбора лучше учителя справедливо считают необходимым применять различные виды чтения, выбирая их в зависимости от характера читаемого отрывка. Один отрывок читается вслух с опросом по каждому почти абзацу или даже предложению, другой дети читают про себя с тем или другим заданием, третий подготавливается разбором для выразительного чтения.

Вместе с тем очень удачен разбор, когда учитель, анализируя с детьми детали, попутно подчеркивает то, что для всего произведения является основным. Это хорошо подводит учащихся к выяснению основной мысли произведения.

Иллюстрируем все эти положения примером. Учительница Кунцевской школы № 6 интересно провела во II классе чтение и разбор рассказа Горького «Как семеро плотников переходили через речку». После чтения рассказа учителем и короткой беседы по содержанию (про кого мы прочитали? Что с ними случилось? Кто из плотников был руководителем, вождем при переправе? Когда плотникам грозила самая большая опасность? Ка-

кой случай помог плотникам спастись?), учительница перешла к чтению этого рассказа по частям шестью учениками. Вопросы к каждой прочитанной части очень разнообразны и касаются разных сторон прочитанного.

Приводим вопросы к 1-му отрывку:

1) Вопросы по содержанию. Кто рассказывает о происшедшем? Что случилось?

2) Вопросы к изобразительным средствам писателя.

Прочти как сказано про взлом льда («Вверх зашуршало зловещим шорохом»).

Почему рассказчик называет шорох зловещим? (Выясняется, что он предвещает несчастье.)

А еще что сказано?

«Корка льда океана горбилась».

3) Вопрос, выясняющий переживания рассказчика и показывающий, как это переживание описано:

Как чувствовал себя рассказчик?

Прочтите, как об этом сказано.

(«Испуг схватил меня за горло...» и т. д.)

В дальнейшем, к подобным вопросам по чтению каждой части добавляется вопрос, выясняющий основное — роль Осипа во всем этом происшествии.

При чтении 2-й части спрашивается, как командовал товарищами Осип, что делал он сам? При чтении 3-й части — почему Осип не велит помогать утопающему Макею всем сразу? При чтении 4-й части обращается внимание на то, что Осип «скакал как заяц» и выясняется, зачем он это делал, и т. д.

Каждый ответ на заданный вопрос связывается с чтением отдельных слов, выражений. Таким образом идет серьезная работа над содержанием и языком произведения.

В результате такого разбора у детей накапливается ряд совершенно конкретных образов, ярких представлений, уточняются мотивы поступков Осипа, и все это дает возможность в заключение составить интересную, яркую характеристику Осипа.

В результате, таким образом, недаром прошла работа над рассказом. Читали много, перечитывая, усовершенствовались навыки чтения и вместе с тем углубляли понимание; у детей возник большой интерес к рассказу, ярким в сознании детей остался образ самоотверженного товарища — Осипа.

Вот такие уроки чтения нужны советской школе, советским детям.

## ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ РАССКАЗА ГОРЬКОГО «ПЕПЕ»

(Из опыта)

В этом году у меня IV класс. Сорок с лишним человек приняла я осенью от моей предшественницы. Уроки чтения я сама очень люблю. Поллюбили их и мои ученики. Произведения, напечатанные в хрестоматии, интересны для детей, но велики по объему и очень глубоки по содержанию.

Ни один рассказ нельзя прочитать и до конца разобрать в один урок.

Но я всегда так строю работу, чтобы первый урок дал представление о содержании рассказа в целом и вызвал в детях интерес к читаемому.

Рассказ Горького «Пепе» очень художественен и ценен в воспитательном отношении. Основное в рассказе самый образ итальянского мальчика Пепе, и поэтому в процессе чтения следует составить с детьми характеристику Пепе.

Выявляя отношение детей к Пепе, необходимо вскрыть перед ними отношение Горького к своему герою, направить внимание детей на то, что Горький любит Пепе, наделяет его положительными чертами и даже шалости Пепе в изображении Горького носят положительный характер. Работа над рассказом занимает два урока чтения и между ними один урок развития речи, на котором дети пишут характеристику Пепе.

На первом уроке читается и разбирается рассказ по частям. Попутно составляется характеристика Пепе.

На 2-м уроке — уроке развития речи дети пишут сочинение «Пепе», а третий урок посвящается разбору лучших из написанных работ и заключительной беседе с целью выяснить отношение взрослых людей и самого автора к Пепе.

На этом же уроке рассказ перечитывается в целом. Это уже упражнение в правильном и выразительном чтении. Читают ученики один за другим. Успеваю вызвать для чтения 10 человек.

Перечитывают учащиеся рассказ с удовлетворением, несмотря на то, что это уже неоднократное перечитывание.

Я довольна. Моя цель достигнута. Подготовку к чтению этого рассказа я провожу в виде недлинного, но яркого рассказа об Италии, ее климате, богатствах и красотах ее природы. Вспоминаем, где находится Италия (географическая карта).

Начинаем работать над первой частью рассказа, где Горький рисует образ Пепе. Эта часть очень красива, но трудна по языку. Я сама читаю ее ученикам и задаю один лишь вопрос, что понравилось в этом отрывке. Детям понравился Пепе. Они пока не вникли в язык, в отдельные живописные картины.

Предлагаю им прочитать отрывок про себя и постараться заметить подробнее, каков Пепе, что мы узнали о нем из этого отрывка. Затем делаю с детьми подробный разбор.

Так как дети приучены мною читать очень внимательно, ответы их правильны, точны. И в то же время дети хорошо ориентируются в тексте, подтверждая цитатами свои мысли.

На поставленный мною вопрос: «Какова наружность Пепе?» — дети прежде всего говорят, что Пепе худенький, хрупкий. На мое предложение уточнить значение слова *хрупкий* получаю ответ, что он того и гляди сломается. Обращаем внимание на сравнение, которое дается в рассказе, и выясняем, почему Пепе сравнивается с былинкой (уточню самое значение слов *былиночка*) и *ящерица* («бегает быстрее ловкой ящерицы»).

Спрашиваю затем у детей — о чем говорят лохмотья, в которые одет Пепе? Отвечают, что верно родители его очень бедны. После этого ставлю вопрос: «Каков Пепе по характеру?» Ответы таковы: «Веселый, всем интересуется, любопытный».

Приходится уточнить значение слова *любопытный*, сопоставив его со словом *любопытный*. Вносим поправку: Пепе — любознательный. Переходим к подтверждению фактами наших положений о Пепе, разбору значения отдельных слов и выражений.

Задаю вопросы: «В чем выражается любознательность Пепе? Из каких слов Горького можно заключить, что Пепе любознателен?»

Выражение «цветы, ручьями текущие» дети объясняют сами (их очень много, они покрывают все длинные полоски, как ручьи).

О значении слова *форестьеры* справляемся в словаре. Выражения: «Птицы в чеканной листве оливы» и «малахитовое кружево виноградника» — объясню сама, так как у учащихся нет конкретных представлений, необходимых для восприятия данных образов. Они знают, что такое оливы, виноградники, но детали, на которых построены образы, им неизвестны. Я стараюсь подробно описать листьям оливы и куста винограда, и тогда понятие «чеканная» и «малахитовое кружево» в сознании детей оживает, превращаясь в осязаемое, конкретное.

После разбора отрывок перечитывается учащимися с целью получить единое представление о Пепе. (Ведь единство было разрушено анализом.)

Затем по плану, записанному мною на доске, ученик делает краткий пересказ прочитанного. (Кто такой Пепе? Где он живет? Его внешность. Его характер?) Рассказ получается такой: «Пепе — маленький мальчик из бедной семьи. Живет в Италии. Он худенький, хрупкий, одет в лохмотья. Но он весе-

тый, никогда не унывает, все поет. Он очень любознательный. Его все интересует».

Этим рассказом положено начало характеристики Пепе. Но характеристика еще неполна. На этом же уроке переходим к чтению следующей части рассказа. Я предупреждаю, что дальше познакомимся с разными случаями из жизни Пепе и посмотрим, как в них проявляет себя мальчик.

Чтение «истории с яблоками» носит иной характер. Здесь не требуется детального разбора отдельных слов, выражений. Попутно с чтением выясняем только значение двух слов: сальдо и синьора. Выясняем смысл разговора Пепе с синьорой, его невозмутимость и остроумие. Слежу, чтобы в чтении были даны детьми соответствующие интонации. Детям содержание отрывка очень нравится, вызывает веселый смех.

Поступок Пепе я сознательно не ставлю на обсуждение, так как по существу говоря с нашей точки зрения это — отрицательный поступок (мальчик употребил яблоки, которые ему поручила отнести синьора, для битвы с мальчишками). Но мы выясняем,

I. Внешность Пепе.

II. Характер Пепе:

веселый, любознательный,

остроумный, находчивый.

Эта работа проходит очень быстро, так как она подготовлена всем предыдущим. Когда план записан мною на доске, предлагаю вопрос «нравится ли Пепе?» и предлагаю ответить на него небольшим рассказом по плану.

Вот рассказ вызванного ученика:

«Пепе мне нравится. Он очень веселый. Всегда бегаёт, поёт. Ему все надо знать. Мне нравится, что он остроумный. Яблоки все съел, а просит за работу 2 сальдо».

В заключение выясняем как сам Горький относится к Пепе, читаем последний отрывок, из которого ясно любовь Пепе к природе, еще раз подчеркивается его любознательность. На мой вопрос — чем отличается последний отрывок, дети отвечают, что «очень красиво написано». Дальше четыре ученика читают места, особенно понравившиеся. На дом задаю — подготовиться к письменному изложению характеристики Пепе и заучить наизусть небольшой, по своему выбору отрывок из рассказа.

На другой день мои ученики писали сочинение на тему: «Характеристика Пепе». Большинство хорошо справились с этой работой.

Привожу две работы.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕПЕ

Пепе итальянский мальчик. Ему десять лет, он хрупкий, тоненький, одет в лохмотья, которые болтаются на плечах. Живёт Пепе очень бедно. Но Пепе не унывает, он бегает с утра до вечера по берегу моря и откуда-нибудь постоянно слышится его голосишко. Пепе очень любознательный, его все занимает: цветы, ящерицы, птицы в листве оливок, рыбы на дне моря. Пепе занимают даже трещины на камнях, он стоит и смотрит, как

будто читает жизнь камня. Пепе любит природу, он целыми часами сидит на берегу моря и наблюдает за жизнью животных на дне моря и за растениями. Пепе большой шалун. Вот, например, история с яблоками. Здесь одна синьора поручила ему яблоки отнести подруге. Но Пепе по дороге подрался с мальчишками, и яблоки пошли на оборону. Пепе также остроумен, вот история с брюками... Там он говорит: «Когда от многого берут немножко, это не кража, а просто дележка!» Люди говорят о Пепе, что он будет анархистом; другие говорят, что он будет и поэтом. Вот мнение людей о Пепе.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕПЕ

Пепе — лет десять. Он хрупкий, тоненький, веселый, быстрый. Пепе весь день с утра до вечера ходит по берегу острова и поет. Его все занимает: цветы, птицы, ящерицы среди лиловых камней. Пепе часами сидит у берега моря и наблюдает за жизнью рыб, живущих в темных садах на дне моря. Пепе большой шалун, и он очень остроумен, это мы видим из истории с яблоками. Одна синьора поручила ему отнести в подарок подруге яблоки ее сада. Когда Пепе нес яблоки, он встретил мальчишек, которые начали обзывать его ослом. И дошло до того, что они начали смеяться над его матерью. Пепе не выдержал и начал кидать в них яблоками. Он вышел победителем и подружился с врагами. Мальчики и Пепе вместе съели остатки яблок. Пепе вернулся к синьоре только вечером. Пепе остроумно отвечал на ее вопросы.

Люди, которые присматриваются к Пепе, видят в нем хорошие черты. Некоторые говорят, что Пепе будет поэтом, а столяр Пасквалино говорит свое: Дети будут лучше нас, и жить им будет лучше!

Многие верят ему.

Третий заключительный урок чтения я начинаю с разбора лучших из написанных детьми работ. Отмечаю, что в сочинении отражены все стороны личности Пепе, уместно употреблены образные выражения. Затем останавливаю внимание детей на отношении взрослых к Пепе. Выясняем почему одни думают, что Пепе будет поэтом, а другие, что он будет анархистом. Перед письменной работой на этих вопросах я не останавливаюсь, боясь перегрузить детей материалом. Но интересно, что многие все-таки написали об отношении к Пепе взрослых. Кончаем работу над рассказом перечитываем его вслух уже без всяких комментариев.

Рассказ так нравится детям, что перечитывают они его с большим интересом. Все вызванные мною десять учеников читали хорошо, выразительно. Таким образом, разнообразя приемы, давая детям самостоятельную работу, ведя разбор содержания так, чтобы у детей возникали вопросы, чтобы дети были поставлены перед необходимостью хорошенько подумать, обращая внимание детей на язык произведения, я добиваюсь того, что уроки чтения являются самыми интересными для меня и для учащихся, и качество чтения каждого ученика непрерывно улучшается.

## ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ

### 1.

Правописанию безударных гласных в корнях слов учителя уделяют много времени. В педагогических журналах помещено не мало методических статей на тему о безударных гласных. Однако, несмотря на значительные усилия учителей, тетради школьников пестрят ошибками на безударные гласные. Причины этого, по нашим наблюдениям, заключаются в том, что, во-первых, отдельные случаи правописания безударных в методике не дифференцируются, во-вторых, не уделяется внимания обогащению словаря детей, чтобы облегчить им нахождение слов для определения правильного написания безударных гласных; в-третьих, работа по обучению этому разделу орфографии проводится эпизодически (во втором полугодии во II классе), а не систематически в течение всего срока обучения в начальной школе.

### 2.

Учебники и методики приводят одно правило на все случаи правописания безударных гласных, рекомендуя подыскать родственное слово, в котором проверяемый гласный звук находился бы под ударением. Однако ученики встречаются с разнообразными случаями написания безударных гласных, которые не могут быть подведены под одно правило.

Указанное выше правило оказывается неприменимым к случаям так называемого чередования гласных в корнях слов. Например, проверять написание слова «умирать» сопоставлением с родственным словом «мертвый» не только бесполезно, но и вредно, так как такое сопоставление может привести к неправильному написанию проверяемого слова. Упомянутое правило оказывается излишним при установлении написания безударного гласного в ряде слов, где это написание может быть проверено путем изменения слова. Например, написание слова «столбы» излишне проверять сопоставлением со словом «столбик», когда можно поставить проверяемое слово в единственном числе, где проверяемый звук окажется под ударением (столб).

Можно различать следующие случаи написания безударных гласных, имея в виду различные способы проверки правописания этих гласных:

1. Слова, в которых написание безударного гласного может быть проверено путем изменения слова, а именно постановкой проверяемого слова в единственном или во множественном числе. Слово «столы» пишется через *о* потому, что в единственном числе в этом слове звучит ударный *о* (стол). Чтобы узнать правильное написание слова «гора», мы изменяем это слово, ставим его во множественном числе (горы), где проверяемый гласный оказывается под ударением и звучит как *о*.

2. Слова, в которых написание безударного звука может быть установлено сопоставлением с родственным словом, где на проверяемый

звук падает ударение. Например, в слове «лесник» пишется *е*, потому что *е* звучит в слове «лес», где на этот звук падает ударение.

3. Слова, в которых написание безударного гласного не может быть проверено ни изменением слова, ни сопоставлением с родственными словами, например, «собака», «топор». Здесь буква *о* пишется по традиции.

4. Слова с чередованием гласных в корне. Например, «умирать» — «умереть», «клонить» — «кланяться». (Эти случаи изучаются в V классе и в настоящей статье мы их рассматривать не будем.)

Правописание каждой из указанных групп слов с безударными гласными должно изучаться отдельно, так как каждая из этих групп имеет свои особенности. Для разных групп слов с безударными гласными и правило правописания должно быть сформулировано особо.

### 3.

Для всех случаев написания безударных гласных от учеников потребуются умения выделять ударный слог в слове и различать гласные звуки.

Поэтому изучению правописания безударных гласных предшествует обучение умения находить ударные звуки в слове. Необходимо дать ученикам правильные приемы определения ударения в слове (произносить слово целиком, не разделяя его на слоги).

Надо проверить, умеют ли ученики отличить гласные звуки от согласных, различают ли они гласные звуки и гласные буквы. Проверка учеников в этом отношении, которую мы проводили в нескольких четвертых классах школ г. Москвы, показала, что не все ученики умеют правильно назвать гласные буквы и гласные звуки. Мы встречали и взрослых людей, которые относили звуки *в* и *ф* к гласным звукам.

Умение различать гласные и согласные звуки, умение выделять ударный слог и ударный звук в слове — основа, на которой ведется работа по обучению правописанию безударных гласных.

### 4.

Обучение правописанию безударных гласных следует начинать с более простых случаев, а именно, с тех, где правильное написание гласного может быть установлено путем изменения слова. Мы даем ученикам ряд слов: «стол», «столб», «снопы» и др. и предлагаем написать эти слова, когда они обозначают не один, а много предметов: «столы», «столбы», «снопы». Обращаем внимание учащихся на то, что при изменении слова в нем пишется та гласная буква, которая обозначает звук, который слышится в этом слове под ударением. Предлагаем ученикам написать столбец слов по образцу «стол — столы».

<i>стол</i> — <i>столы</i>	<i>мост</i> —
<i>столб</i> —	<i>слон</i> —
<i>ствол</i> —	<i>двор</i> —

Ученики составляют предложения с этими словами. Затем разбираем с учениками примеры изменения слов по образу «kozy — коза», обращаем внимание детей на то, что написание *о*, которое слышится под ударением, сохраняется и для гласного безударного. Ученики выполняют упражнение на изменение слов по данному образцу:

<i>kozy</i> — <i>коза</i>	<i>грозы</i> —
<i>косы</i> —	<i>горы</i> —
<i>осы</i> —	<i>волчы</i> —
<i>росы</i> —	<i>войчы</i> —

Разбираем с учениками случаи написания *е* когда оно соответствует звуку ударному и безударному, на примерах «лес — леса», «дело — дела», «стены — стена».

После разбора этих примеров формулируем правило: чтобы узнать, какую гласную букву надо писать в слове, надо изменить слово так, чтобы на проверяемый слог падало ударение.

Дальше следуют упражнения в установлении правильного написания безударного звука путем изменения слов.

Упражнения будут охватывать слова с различными безударными гласными: *о*, *е*, *и*, *я* (например: зерно, число, гряд).

Упражнения могут быть даны в виде списывания текста с пропущенными буквами. Сначала эти упражнения даются с заданием предварительно выписать слова, требующие проверки, и перед ними написать измененные слова с ударением на проверяемом слог. Приводим примерный текст для списывания: «В л-су была тр-па. Тр-па вела к избе. В избе жила с-мья л-спика. У избы росла с-сна. По с-сне прыгала белка. Дети нашли гн-здо белки».

В тетради ученика перед выполнением этого упражнения должна быть сделана следующая запись:

*Лес* — в лесу  
*тропы* — тропа  
*семья* — семья  
*сосны* — сосны  
*гнезда* — гнездо

Следующие упражнения, аналогичные приведенному, ученики выполняют, производя изменения проверяемых слов устно.

## 5.

Следующий этап обучения правописанию безударных гласных — изучение тех случаев, когда для проверки правильности написания безударного гласного необходимо сопоставление данного слова с родственным словом, в котором проверяемый гласный находится под ударением. Так, например, для правильного написания слов «лесник», «лесной» учащиеся должны сопоставить эти слова со словом «лес».

Для того, чтобы ученики могли производить подобные сопоставления, они должны обладать значительным запасом ассоциированных в их сознании родственных слов. Учителя, которые не заботятся о создании у учащихся запаса родственных слов, допускают большую ошибку. Рекомендую ученикам подыскивать слова для проверки правильного написания безударных гласных и предварительно не обеспечив накопления необходимого для этого запаса слов, учителя ставят учащихся в весьма затруднительное положение, заставляя их подбирать слова наугад, на основе ложных ассоциаций (например «подвода» — «вода»).

Необходимо до изучения указанных выше случаев правописания безударных гласных, провести работу по накоплению необходимого запаса родственных слов. Эта работа может быть проведена на уроках чтения и развития речи. На уроках чтения при разборе текста, если в нем встречаются родственные слова, мы обязательно предлагаем ученикам сопоставить их друг с другом, указать, что общее имеется в их значении и словесном выражении. Например, в рассказе встретились слова «земля», «землянка», «приземление». Мы обращаем внимание учеников на то, что слово «землянка» — обозначает помещение, сделанное в земле, «приземление» — обозначает приближение к земле при опускании самолета, парашюта. Эти слова произошли от слова «земля» и имеют в своем составе сочетание *земл*.

Слова, сходные по значению и звукобуквенному составу, называются родственными словами.

После этого объяснения учитель предлагает самим учащимся отыскивать в тексте родственные слова. При чтении текста, в котором нет родственных между собою слов, учитель сам называет слова, родственные тем, которые встретились в тексте, если считает нужным, чтобы ученики запомнили соответствующее «гнездо» слов.

На уроках развития речи учитель использует картины, которые дают возможность при их разборе назвать ряд родственных слов. Некоторые «гнезда» родственных слов учитель записывает на доске, и ученики устно составляют ряд предложений с этими словами. Так, разнообразными путями обогащается запас родственных слов в сознании учащихся.

Устное изучение гнезд родственных слов целесообразно проводить во II классе с начала учебного года. Вот примерный список гнезд родственных слов с безударным *о*.

*Боль* — *больной* — *болезнь* — *болеть*  
*Бой* — *боек* — *богвой*  
*Воз* — *возница* — *возить*  
*Год* — *годовой* — *годовщина*  
*Говор* — *разговор* — *поговорки* — *говорун* — *говорить*  
*Голубь* — *голубой* — *голубчик*  
*Двор* — *дворовый* — *дворяжка*  
*Звон* — *звонок* — *звонить*  
*Ковка* — *поковка* — *ковать*  
*Козы* — *козел* — *козленок*

Конь — коньки — конюшня  
 Корм — кормить — кормушка — кормление  
 Косы — косить — косьба  
 Лов — ловушка — ловец  
 Лом — ломать — ломоть  
 Лошадь — лошадка — лошадиный  
 Мост — мостик — мостовая — мостить  
 Новый — новичок — новинка  
 Ночь — ночью — ночлег — ночевать —  
 ночевка  
 Овцы — овечка — овчарка — овчинный  
 Огненный — огонь — огонек  
 Поле — полевой — полянка  
 Почта — почтовый — почтальон — почтальончик  
 Род — родной — родители — родина  
 Скворушка — скворец — скворечник  
 Соль — соленый — солонка — солонина —  
 солить  
 Слова — словарь  
 Точка — точить — точильщик — точный  
 Угольный — угол — уголок  
 Ход — ходок — ходьба — ходули — выход —  
 ходить

В пояснение к этому примерному списку надо заметить, что он составлен в целях дальнейшего обучения правописанию. Поэтому первым словом в каждой группе помещено слово с ударением на *о* в корне слова.

Список не включает слов, которые легко могут быть образованы при помощи суффиксов, например «огонечек», «словечко» и т. п., а также слов, с которыми дети будут знакомиться в следующих классах, например, «позвонок».

Владение «гнездами» слов при помощи указанных выше приемов, включение этих слов в активный словарь школьника, послужит основой, на которой можно прочно строить обучение правописанию безударных гласных в родственных словах.

На основе наблюдения над произношением и правописанием групп родственных слов, например: боль — больной — болеть — болезнь, мост — мостки — мостить — мостовая, лес — лесной — лесник, ученики под руководством учителя делают вывод, что в корне родственных слов пишется тот гласный звук, который слышится в слове, где он стоит под ударением.

Для установления правильного написания безударного гласного ученики будут сопоставлять проверяемое слово с родственным словом, в котором ударение падает на проверяемый слог.

Правописание слов с безударными гласными изучается последовательно: сначала изучаются слова с безударным *о*, затем слова с безударными *е*, *и*, *я*, *н*, наконец, с безударным *а*.

Орфографические упражнения состоят в записи гнезд родственных слов, составлении в записи предложений на эти слова, в списывании текста с подчеркиванием изучаемой орфограммы, в списывании текста с подбором слов для проверки, в предупредительном диктанте, в списывании текста с пропущенными буквами.

Все эти разнообразные упражнения, в основе которых лежит сопоставление родственных слов, приведут к закреплению навыка правильного написания безударных гласных.

Считаем нужным сделать замечание относительно изучения слов с безударным *а*. Следует изучать только те из этих слов, где вместо *а* слышится в слове другой звук, например: часовой, ужас, шалун, запах, выдача и т. п.

В отношении тех случаев, где слышится *а* или звук, близкий к *а*, надо приучать учеников, не сомневаясь, писать слово так, как оно слышится. Излишнее сомнение в правильности написания звука *а* приводит к тому, что ученики начинают писать ошибочно *о* там, где следует писать *а*, например, в словах: баранка, сарай, тарелка, таракан и пр.

В III и IV классах учитель дополняет ранее изученные гнезда родственных слов новыми словами и знакомит учащихся с новыми гнездами слов.

Например, гнездо слов «звон — звонить — звонок» дополняется словом «позвонок».

В связи с расширением общего запаса слов учащихся, даются новые гнезда родственных слов, например: воды — паводок — наводнение; копка — окоп — копать — ископаемое; мокрица — мокрый — мочить — вымочка; лекарь — лечить — лечение — лечебница — лекарство и др.

3

Изучение правописания безударных гласных, не проверяемых ударением, проводится отдельно от ранее рассмотренных случаев в силу особенностей приемов изучения. Правописание этих слов не может быть обосновано ни сопоставлением с другими словами, ни изменением слова. Правописание этих слов приходится запоминать. В силу этого приемы их изучения опираются, главным образом, на зрительное запоминание: запись слов в словарь, списывание с подчеркиванием изучаемой орфограммы, зрительный диктант и пр.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> По этому вопросу см. статью Полякова В. Г. «О методах обучения правописанию безударных гласных, не проверяемых ударением» в журнале «Начальная школа», № 9, 1942 г. — *Ред.*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПО АРИФМЕТИКЕ

(Из опыта работы 642-й школы Ленинградского района Москвы)

Основная цель проведения самостоятельных работ в I—IV классах — закрепление знаний и навыков учащихся.

Исходя из этой цели, в практике нашей школы мы определили следующие основные линии самостоятельной работы по арифметике:

а) упражнения в применении получаемых знаний, тренировка в навыках и практических умениях;

б) самостоятельное изучение того, что изложено учителем.

При постановке самостоятельных работ мы руководствовались следующими педагогическими требованиями:

1. Содержание каждой самостоятельной работы определялось изучением программного материала.

2. Начиная самостоятельные работы с простейших, мы постепенно их усложняли как по содержанию, так и по приемам выполнения.

3. Чтобы самостоятельные работы вызывали больший интерес у учащихся, мы старались их разнообразить.

4. Самостоятельные работы давались после того, как учащиеся всей предшествующей работой были подготовлены к их выполнению.

5. Учитель должен был всякий раз хорошо проинструктировать учащихся, что и как им делать при выполнении данной самостоятельной работы.

6. Каждая самостоятельная работа своевременно и тщательно проверялась учителем.

Основным материалом для самостоятельной работы у нас были примеры и задачи. Кроме того применялись упражнения в устном счете, работы по усвоению простейших элементов теории, связанной с усвоением арифметических действий (III и IV кл.), и некоторые практические упражнения из курса элементарной геометрии.

Определяя конкретные виды самостоятельных работ по арифметике, мы старались установить более правильное соотношение между указанными выше разделами этих работ.

До сих пор еще в школьной практике большую долю в самостоятельных работах занимают примеры и мало — задачи.

В практике школы нередки такие явления: ученики справляются с решением задач на уроке при ответе у доски, но с такими же задачами, данными в контрольных работах, многие учащиеся не справляются.

Одной из главных причин неуменья учащихся решать задачи, безусловно, является неудовлетворительная постановка самостоятельных работ.

Еще хуже в практике школы обстоит дело с прочими разделами самостоятельных работ. В нашей статье мы рассмотрим подробно виды самостоятельных работ, применявшихся в I—IV классах нашей школы, по решению примеров и по решению задач.

## Примеры.

Самостоятельное решение примеров в I—IV классах занимает большое место в практике нашей школы. Это необходимые упражнения, которые вырабатывают твердые вычислительные навыки. Все примеры, имеющиеся в задачнике для каждого года обучения, были решены за год полностью и преимущественно в порядке самостоятельных упражнений.

Однако практика работы показала, что количество этих примеров для выработки у учащихся подлинно твердых навыков явно недостаточно. Приходилось в каждом классе дополнительно еще решать много других примеров. Поскольку данный вид самостоятельных работ был необходим на протяжении всего учебного года, они могли принять очень однообразный характер. Имея это в виду, мы старались разнообразить приемы работы и практиковать решение примеров в такой форме, которая вызывала у учащихся творческую мысль.

Все примеры, решаемые учащимися в качестве самостоятельных упражнений, можно было бы разделить на две группы. Одну группу составляли примеры из учебника, другую — примеры, составленные самими детьми по различным заданиям учителя. Последний вид самостоятельных упражнений в решении примеров особенно широко применялся в I и II классах и со стороны учителей получил высокую оценку.

Учителя условно называли эти работы «творческими» и рассказывали, какой большой интерес вызывали они у учащихся. В постановке столь обыкновенных упражнений исчезала шаблонность и трафаретность.

Самостоятельное решение примеров из задачника в I—II классах проводилось в такой последовательности: простые примеры в одно действие, например:  $5 + 1$ ;  $4 + 2$ ;  $3 + 3$ .

После того, как дети хорошо справлялись самостоятельно с решением простых примеров, этот вид упражнений усложнялся количеством действий:  $4 + 2 + 1$ ;  $9 - 2 + 3$ .

Далее эти упражнения имели еще новое усложнение  $4 + ? = 7$ ;  $? - 4 = 5$ .

Когда в 3-й четверти дети изучали действия умножения и деления, практиковалось решение примеров со скобками, как например:  $(2 \times 9) - 15$ ,  $(16 : 4) + 8$ .

Во II классе применялись для решения те же примеры, но с некоторыми новыми усложнениями. Например, решались примеры не только в два действия, но в три и четыре:

$$92 - 65 + 18 = 19;$$

решались примеры с двумя скобками  $(6 \times 7) - (8 \times 3)$ . Широко применялось решение примеров с х. Например:  $x + 36 = 70$ . И, наконец, в конце второго года обучения учащиеся от полукосвенного решения примеров, как это было в I классе и в течение трех чет-

вертей во II классе, перешли к письменным вычислениям в виде решения примеров столбиком.

Во II классе, когда тот или иной раздел заканчивался, практиковалось решение примеров из задачника на быстроту. Определенное количество примеров давалось решать учащимся не только на правильность, но и на скорость. Каллиграфия при этом обязательно учитывалась. Ученикам, например, давалось для самостоятельной работы определенное

количество примеров и предлагалось их решать в течение 15 минут.

Эта работа вызывала большой интерес со стороны учащихся и приучала их к строгости в вычислениях.

В I и II классах, как это было указано ранее, широко применялось в самостоятельных работах составление примеров самими учащимися. Практиковалось это в следующих формах:

1. Упражнения с геометрическими фигурами.

1	3	5
4	3	2
4	3	2

Задание: Сложи числа по рядам слева направо, сверху вниз, запиши в тетрадь и сосчитай, какие будут ответы.

3	1	5
	3	
		2

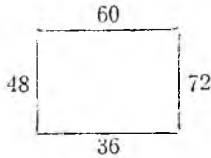
Задание: Напиши числа в пропущенных клетках так, чтобы при сложении чисел сверху вниз и слева направо получался один и тот же ответ (9).

Примеры запиши в тетрадь.


Задание: Запиши числа в клетках так, чтобы, складывая их слева направо, получить 10. Запиши составленные примеры в тетрадь.

$$\square : 4$$

Задание: Запиши по сторонам квадрата, какие числа будут делиться на 4. Запиши потом полученные примеры в тетрадь и реши их.



Задание: Запиши в квадрате, на какие числа делятся данные числа. Составь потом примеры, запиши в тетрадь и реши.

2. Составление примеров на так называемый равный счет.

Учащимся дается задание — составить на все действия 8—10 таких примеров, у которых был бы один и тот же ответ (например 36).

3. Составление примеров с различного рода заданиями. Например: составить столбики, в которых складывались бы три числа и в ответе получалось бы 72; составить примеры, в которых сначала складывались бы два числа, а затем вычиталось третье; составить примеры со скобками; составить примеры на вычитание с  $x$  и их решить.

У учителя имеется большая возможность разнообразить такие задания.

4. Составление примеров при помощи таблиц (особенно хороши для этих упражнений таблицы Шапошникова).

Большое количество разнообразных упраж-

нений можно дать по таблице (см. табл. на стр. 27 сверху).

На сложение: складывать числа одного столбика с другим (сверху вниз), одной строчки с другой (слева направо), прибавить к числам какого-либо столбика или строчки заданное число и др.

На вычитание: вычитать числа одного столбика из другого, вычитать какое-либо заданное число из взятой строчки и т. п.

На умножение: умножить числа одного из столбиков на заданное число. Составить примеры.

На деление: выписать из определенного столбика или строчки числа, которые делятся на заданное число.

Кроме указанных упражнений у нас проводилось решение примеров на исправление ошибок с целью приучить детей к самопроверке.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
А	4	17	25	32	49	51	63	75	83	91
Б	1	15	28	36	43	57	64	72	85	99
В	7	12	21	25	50	60	65	79	88	93
Г	10	18	30	34	45	55	65	80	82	100
Д	6	14	23	39	41	58	61	74	86	94
Е	9	16	23	31	47	43	69	77	84	91
Ж	3	11	29	37	44	56	63	71	89	97
З	5	20	24	33	46	51	67	76	90	95
И	8	13	27	40	48	52	70	73	87	92
К	2	19	22	38	41	50	62	78	81	98

На доске давалось несколько примеров с ответами. Среди всех примеров один или два были с неправильным ответом. Давалось задание — перерешать примеры, проверить ответы и найти неправильные.

Или давалось задание: сложить числа по столбикам и строчкам и исправить числа в данном квадрате. Ответ в примерах по столбикам сверху вниз и по строчкам слева направо должен быть 50.

15	30	5	5	10
5	10	15	20	0
20	0	5	10	15
10	25	20	0	5
0	5	10	15	20

Самостоятельное решение примеров в III—IV классах занимало также много времени. В этих классах необходимо было выработать у учащихся навыки безукоризненной техники в вычислениях с целыми числами. Это потребовало много самостоятельных упражнений в решении примеров. Чтобы не было однообразия в работе учащихся, при решении примеров и здесь давались дополнительно различного рода задания. Например, давались задания решать примеры того или иного рода с проверкой; произвести действия сложения или умножения в том порядке, который является наиболее удобным; произвести сложение нескольких чисел различными способами; произвести действие деления различными способами ( $18240 : 320 = 18240 : 40 : 8$ ) и т. д. Можно дать проверить полученные равенства, например:

$$18240 : 320 = 18240 : 40 : 8.$$

Задания подобного рода закрепляют элементарные знания, которыми должны овладеть учащиеся по программе III—IV классов о свойствах чисел, о зависимости между компонентами и др.

Несколько подробнее скажем о дополнительных заданиях.

Пусть надо решить пример на сложение многозначных чисел

$$12897 + 9594 + 238007 + 14654 + 85697.$$

К этому примеру даются такие дополнительные задания:

- произвести проверку решенного примера;
- подчеркнуть, какие слагаемые делятся на 9.

Или: надо решить пример с х.

$$85136 - x = 9854.$$

К этому даются дополнительные задания:

- придумать и решить пример, где бы неизвестное было уменьшаемым;
- сколько надо прибавить к разности чтобы получить 100 000.

Или: надо решить пример на умножение

$$45 \times 15 \times 20.$$

К примеру даются задания:

- перемножить числа в более удобном порядке;
- придумать подобный же пример на сложение, где бы можно было переставить слагаемые для более удобного вычисления.

Решения примеров с подобными рода заданиями вызывали со стороны учащихся интерес, творческую мысль, приучали их к самопроверке.

Особенно большое значение решение примеров с дополнительными заданиями имело в конце учебного года, когда весь программный материал был изучен и проводилось систематическое повторение всего пройденного.

К самостоятельным работам по устному счету мы приучали детей с самых же первых дней занятий. Это было очень важно. Постепенно дети приучались тренироваться в решении примеров устно. Эти самостоятельные упражнения прививали детям беглость в устном счете и упражняли их в запоминании результатов.

Для этих упражнений преимущественно давались примеры из задачника, хорошо проработанные несколько ранее в классе.

Кроме того в III и IV классах мы практиковали самостоятельные упражнения в устном счете по задачнику II класса. В этих классах

были решены все примеры, имеющиеся в этом задачнике, начиная с внетабличного умножения и деления в пределе 100.

Эта работа была очень ценна для детей и к концу года сами дети говорили, как упражнения по задачнику II класса научили их считать устно. И действительно, учащиеся

стали считать быстрее и с меньшим количеством ошибок.

Давались устные упражнения для самостоятельных работ и по таблицам. Так, например, в I классе мы пользовались таблицей сложения.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

### Задачи.

Научить всех детей решать самостоятельно задачи — дело очень сложное. Успех его обеспечивается строгой последовательностью в обучении.

В I классе в первой половине учебного года решение задач проводилось у нас преимущественно на уроках под руководством учителя. Учитель проводил перед классом подробное разъяснение задачи и тем самым прежде всего добивался понимания детьми ее содержания. Затем шел процесс обучения записи решения задачи. Показ записи решения на доске самим учителем был основным приемом.

Когда эти две ступени были освоены детьми, учителем вводились некоторые элементы самостоятельности в решение задач. Например, более знакомые по содержанию задачи решались без разъяснения их условия, оно сразу повторялось учащимися, а учитель лишь одним контролирующим вопросом выявлял, понятно ли условие задачи детям. Бралась, например, задача: «У одного мальчика было 2 тетради, а у другого на 3 тетради больше. Сколько тетрадей было у двух мальчиков?» Учитель после передачи условия задачи ставил перед детьми такой вопрос: «Известно ли нам в условии задачи, сколько было тетрадей у каждого мальчика?» После ответа задавался другой вопрос: «О котором же мальчике нам неизвестно, сколько было у него тетрадей?»

При положительных ответах учитель убеждался, что смысл задачи понят учащимся. Далее предлагалось детям приступить к решению задачи. Здесь, как видим, нет разбора содержания задачи, большая часть работы по освоению условия задачи выполняется детьми самостоятельно.

Систематически проводилась работа и по освоению записи решения задачи. Если за-

пись решения выполнялась детьми самостоятельно, учитель на первых порах сам записывал решение на доске, дети следили свою запись с записью учителя и исправляли ошибки, если они были.

Так настойчиво учителя I класса проводили работу по выработке у детей самостоятельности в решении задач. В итоге проведенной работы к концу I полугодия дети могли решать задачи самостоятельно.

Во втором полугодии в I классе, когда дети овладели процессом чтения, в такой же последовательности, какая показана выше, учитель приучал детей решать задачи по задачнику. Сначала работа проводилась в классе на уроках под неуклонным руководством учителя и только после довольно продолжительных занятий, а именно к концу 3-й четверти, дети вполне самостоятельно решали задачи из задачника.

Работа по воспитанию умений самостоятельно решать задачи очень важна, ибо здесь дети на простом материале уже научаются и самостоятельно приступать к решению задачи, и самостоятельно доводить решение до конца, и самостоятельно записывать решение задачи. В дальнейшем, в I и II классах все эти умения настойчиво закреплялись.

При подготовке к урокам учителя этих классов обращали сугубое внимание на содержание задачи. Если задача по содержанию была или сложна или нова, учитель записывал в план урока: «решить задачу с предварительным разбором». Если задача была проста и знакома детям, учитель намечал в своем плане самостоятельное решение детям задачи. Если же задача была посильная для самостоятельного решения лишь при некоторой, частичной помощи со стороны учителя, то в плане записывалось: «полусамостоятельное предварительное решение задачи — составить план решения устно, разобрать условие задачи» и пр.

В III и IV классах большое количество задач решалось учащимися самостоятельно. Хотя дети этих классов в значительной степени уже и владели навыками самостоятельного решения задач, все же и здесь работа по укреплению этих навыков проводилась большая.

Одним из главных недостатков в работе с учащимися III и IV классов на уроках арифметики заключается в том, что дети читают условия задачи невнимательно, быстро, не вникая в суть содержания задачи, почему и затрудняются приступить к ее решению. Другой недостаток заключается в том, что дети часто не доводят решение задачи до конца. Остановившись на каком-нибудь вопросе и не зная, как дальше развивать ход решения задачи, учащиеся быстро прекращают решение, заявляя: «Задача не выходит».

Это явление у нас было особенно распространено в начале учебного года, и потребовалась настойчивая работа со стороны учителей, чтобы научить детей доводить решение каждой задачи до конца.

В итоге нашей работы определены следующие выводы:

Во-первых, степень самостоятельности учащихся в работе по решению задач зависит от характера задачи, от ее сложности и трудности. Это должен строго учитывать учитель при подготовке к уроку.

Во-вторых, надо неустанно различными методическими приемами воспитывать у детей навыки самостоятельности при решении задач.

В-третьих, каждое решение задачи, выполненное детьми самостоятельно, необходимо обязательно проверить. При проверке учитель должен анализировать, перед учащимися ошибки, указывать, что было упущено учащимися, что надо было сделать для улучшения работы, как можно было избежать трудностей, которые они испытывали при выполнении работы.

Разная степень самостоятельности детей при решении задачи отражалась в разнообразии

этих заданий, которые принимали следующую форму:

1. Предлагалась задача для самостоятельного решения с разбором условия и с составлением плана решения устно.

2. Давались задачи для самостоятельного решения с предварительным разбором условия задачи.

3. Проводилось самостоятельное решение задачи с предварительным составлением только плана решения.

4. Давались задачи для полного самостоятельного решения.

5. После решения задачи устно предлагалось решить самостоятельно эту задачу другим способом.

6. Решенную в классе задачу предлагалось расширить введением в ее условие новых данных и решить вновь.

7. Решенную задачу в классе разобрать аналитическим способом.

8. Составить самим учащимся задачи и решить их самостоятельно.

Составление задач проводилось следующими приемами:

а) давалось задание составить задачу, подобную решенной в классе;

б) составить задачу на определенное правило, например: найти часть от числа, найти несколько процентов от числа и пр.;

в) в классе давалось начало условия задачи, дети самостоятельно должны были продолжить его;

г) давалось условие задачи без какого-нибудь необходимого данного для ее решения; предлагалось ввести это данное и самостоятельно решить задачу;

д) давалось одно условие задачи, дети должны были поставить вопрос к задаче и решить ее самостоятельно.

Указанная здесь методика самостоятельных работ по арифметике не освещает проблемы полностью. Несомненно, эти виды работ могут быть значительно дополнены.

*Н. Н. Себряков*

*Преподаватель Ростовского педучилища*

## **КАК ПОВЫСИТЬ СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ СОСТАВНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Как известно, задачи по количеству действий разделяются на простые и составные.

На простых задачах учащиеся осознают самый смысл арифметических действий, т. е. в каких случаях и при решении каких практических вопросов употребляется каждое арифметическое действие. В простых же задачах познают зависимость между важными в жизни величинами: например, ценной, количеством предметов и их стоимостью; скоростью, временем, расстоянием и т. д. Решение простых задач служит подготовкой к решению составных задач.

Через решение составных задач учащиеся изучают жизнь и вопросы нашего социализма с количественной стороны; овладе-

вают жизненными практическими навыками, осуществляют связь с другими предметами (естествознанием, географией и пр.); решение составных задач развивает последовательное логическое мышление учащегося.

На решение задач в школе тратится много времени недостаточно рационально. Обычно при решении каждой составной задачи требуют, чтобы в тетради и на доске были записаны довольно подробно условие и вопрос задачи; чтобы задача была повторена по вопросам, затем в целом трижды 2—3 раза. В некоторых школах требуют, чтобы обязательно записывались и все вопросы плана для каждой задачи. Это нужно, когда учитель обучает детей определенным приемам,

но затем не обязательно исполнять это всякий раз во всех подробностях.

Во всех классах, за исключением первого, можно требовать повторения условия несложных задач после четкого чтения условия без записи данных и без повторения по вопросам.

Нужно также приучить учеников к краткой записи условия задачи.

В некоторых случаях краткая схематическая запись условия задачи очень выгодна. Такая запись иногда не только сохраняет учителю дорогое время, но и помогает анализу задачи, показывая зависимость между величинами, входящими в состав задачи.

Привожу образец записи задачи № 662 (Сборник арифметических задач Поповой, III часть, стр. 74):

Условие по задачку:

«Самолет летит при встречном ветре 9 часов со скоростью 128 км в час. Потом он летит несколько часов при попутном ветре со скоростью 156 км в час. Всего он пролетел 2088 км.

Сколько времени был самолет в полете?»

Сокращенная запись:

	время	скорость
Путь 2088 км	9 час.	по 128 км
?		по 156 км

Определить время полета.

Кроме того, пользуясь этой записью, очень легко составить задачу для проверки решения.

В самом деле: найдя ответ и записавши его в схему краткой записи условия, мы можем стереть какое-нибудь из данных и предложить учащимся по ответу и остальным данным найти стертое нами число.

Конечно, необходимо объяснить ученикам принцип краткой записи, а именно: однородные данные записываются в одном вертикальном столбце; величины, связанные между собой,— друг против друга в горизонтальной строчке, и, наконец, числа, относящиеся к нескольким величинам,— против них за скобкой (в данном случае число 2088 км).

В этой задаче кратко записан и вопрос задачи. Иногда можно избежать и записи вопроса задачи, заменивши его вопросительным знаком.

Например, задача № 402 (на простое тройное правило).

Условие по задачку:

«Самолет-бомбардировщик пролетел 1925 км в 7 часов.

Сколько километров пролетит он в 9 часов, если будет лететь с той же скоростью?»

Сокращенная запись:

7 час.—	1925 км.
9 час.—	?

Вместо знака вопроса можно ставить крест (х).

Конечно, учитель обязан научить учеников письменно оформлять план решения задачи, но требовать от них письменной записи плана для всех задач нецелесообразно, потому что четкая и красивая запись плана (а другой записи учитель допустить не может) отнимает

слишком много времени, и урок арифметики превращается в урок чистописания.

Много времени выгадает учитель, если откажется от записи вопросов плана для всех задач, а будет записывать вопросы лишь для тех задач, по типу которых будут решаться другие задачи, или же для задач особенно сложных.

Общепространенное мнение среди учительства заключается в том, что следует увеличить количество решаемых задач. Говорилось даже, что в задачниках для III и IV классов задач мало. Это не совсем верно.

Основное заключается не в том, сколько решается задач, а в том, как они решаются, а решение задач у большинства учителей проходит следующим образом.

Когда условие задачи усвоено, учитель обычно спрашивает:

«Что можно узнать первым вопросом? Кто знает, поднимите руки».

Наиболее активные ученики поднимают руки и иногда сразу попадают на верный путь; иногда же ошибаются, но так как число комбинаций с данными сравнительно невелико, то ученики быстро догадываются, чего от них хочет учитель, и задача решается. Создается даже представление, что они сами решили задачу, а между тем большинство учащихся лишь механически следовали за более догадливыми учениками, что, однако, не мешало им верно повторить план решения, на некоторое время запомнить его и даже верно применить к сходным по типу задачам.

Между тем образовательное значение такого решения для большинства учащихся ничтожно, потому что ученики решили задачу, не затративши на ее решение никакого умственного труда; не затратил его и учитель. Кроме того, у учителя и у учащихся создается неправильное представление, что последние «научились» решать задачи такого типа и что это вовсе не трудно.

Очень часто приходится на консультациях выслушивать от молодых учителей недоумения. Как могло случиться, что учащиеся все время хорошо решали задачи, а через некоторое время, при проверке или же во время контрольной работы, оказалось, что большинство учащихся с решением задач не справилось; в чем причина такой «забывчивости» учащихся?

Причина ясна: учитель не добился сознательности решения задачи, а без сознательности не может быть и прочности усвоения. У учащегося остался в памяти лишь прием, рецепт для решения задачи, лишенный достаточного логического обоснования.

Рассмотрим основные условия, обеспечивающие сознательное усвоение способов решения задач.

Наглядность при решении задач

Яркость и конкретность восприятия основываются в большинстве случаев на применении наглядных пособий.

Применяются ли наглядные пособия при решении задач?

Да, иногда применяются, но, обычно, толь-

во в первых двух классах, а между тем решение самых трудных для детей задач — задач типовых — во II классе только начинается; в дальнейшем для большинства типовых задач наглядность почти не применяется и, это самое важное, — наглядное восприятие для задач данного типа никогда (за редким исключением) не повторяется, поэтому конкретный образ решения задачи бледнеет, стирается.

Для обеспечения яркого конкретного восприятия при решении задач можно иногда применить наглядные пособия, иногда прием драматизации; иногда яркий рассказ учителя может создать в воображении детей картинку, помогающую осмыслить задачу.

Приведу примеры на все три случая.

а) Решение типовой задачи на вычисление неизвестного по разности двух значений величины:

«Ученик сперва купил 5 карандашей, а затем 8 таких же карандашей, при чем во второй раз заплатил на 36 коп. дороже. Сколько стоит 1 карандаш?»

Для иллюстрации учитель на классной доске ставит в один ряд 8 карандашей, а под ними в другой ряд 5 карандашей; против первого ряда пишет на доске: «На 36 коп. больше».

После повторения задачи учитель предлагает вопросы:

1. Одинаково ли количество карандашей в обеих покупках?

2. Одинакова ли стоимость их?

3. За что заплатены лишние 36 коп.? и, наконец,

4. Как решить эту задачу?

После решения задачи следует дать вторую задачу, которую можно иллюстрировать на чертеже (например, № 510 из задачника для III класса) и, наконец, перейти к решению задачи такого же типа без иллюстраций.

б) В качестве примера задачи, решаемой при помощи приема драматизации, привожу задачу «на встречу», решение которой я наблюдал в 56-й школе г. Ростова.

«Два мальчика одновременно пошли друг к другу навстречу. Расстояние между ними 15 шагов. Первый мальчик делает в секунду 2 шага, второй — 3 шага. Через сколько секунд они встретятся?»

Учитель вызвал двух мальчиков одинакового роста, предложил одному из них отмерить расстояние в 15 шагов и поставил мальчиков по концам этого расстояния лицом друг к другу.

По счету учителя «раз» первый мальчик сделал два шага, а второй три. Учитель остановил их и предложил классу следующие вопросы:

1) Что сделалось с расстоянием между мальчиками? 2) На сколько шагов оно уменьшилось за одну секунду? и, наконец, 3) Не догадаетесь ли, через сколько секунд мальчики встретятся?

Ученики дали верные ответы на все вопросы.

в) В тех случаях, когда по той или другой причине трудно иллюстрировать задачу на наглядных пособиях, можно заменить нагляд-

ность рассказом, который создаст бы в воображении учеников необходимую картину.

Предположим, что нужно объяснить типовую задачу на так называемое «смещение 2-го ряда», которая в начальной школе решается предположением и заменой одной величины другою.

Для примера возьмем задачу с небольшими числами.

«Апельсин 1-го сорта стоит 1 р. 50 к., а второго — 1 руб. Мальчик купил 20 апельсинов за 25 руб. Сколько из них было апельсинов 1-го сорта и сколько 2-го?»

Нужно создать яркий рассказ, как мальчик, которому дали 25 руб. и приказали купить 20 апельсинов, купил было 20 апельсинов по 1 рублю, а затем, когда увидел, что у него остаются деньги, сперва попросил заменить 1 апельсин 2-го сорта апельсином 1-го сорта; высчитал, что доплачивать придется по 50 коп., а затем сосчитал, сколько он может заменить апельсинов, чтобы истратить на покупку 20 апельсинов все 25 рублей.

Такой рассказ вызовет яркий образ приема решения задач этого типа.

### Последовательность в решении задач

Когда учитель объясняет новый материал, он должен повторить из пройденного то, на чем основывается новое. Хорошо может быть понято лишь то, что вытекает из прежнего — более простого и хорошо изученного. Тот же принцип должен быть применен и к решению задач. От простого нужно идти к сложному.

Отсюда следует требование строгой методической последовательности при решении задач и особенно задач типовых, а поэтому:

а) самые типы задач должны быть расположены в порядке возрастающей трудности;

б) в каждом типе необходимо начинать с задач с меньшими числами и с возможно малым количеством действий.

В дальнейшем сложность задач постепенно возрастает: увеличиваются числа, усложняется задача по количеству действий и, наконец, дается задача на комбинацию пройденных типов.

### Подготовка к решению задач

Нужно построить объяснение так, чтобы у учащихся составилось ожидание или предвидение вывода.

В применении к задачам это требует от учителя большой вдумчивости и тщательной подготовки учеников к решению каждой составной задачи, а особенно к задаче типовой.

В чем же заключается эта подготовка?

а) Многие арифметические и типовые задачи связаны с каким-либо арифметическим понятием или со свойством действий. Учащиеся могут его или не знать или же забыть, а следовательно, учитель обязан его объяснить или напомнить, прежде чем перейти к решению соответствующей составной задачи.

Всякий учитель знает, что учащиеся с трудом осваивают задачи на деление числа на части неравные в разностном отношении, даже такую «простенькую», как «Разделить 16

переве между двумя мальчиками так, чтобы у одного было на 2 больше, чем у другого». Такие задачи даются уже во II классе.

Отчего же происходит непонимание?

Дело в том, что для осознания этого типа задач нужно знать изменение суммы при изменении слагаемых, а оно проходит только в IV классе. Следовательно, учитель должен его выяснить на наглядных пособиях и специально подобранных примерах.

Типы задач на тройное правило и на пропорциональное деление требуют понимания прямой и обратной пропорциональной зависимости; задача на исключение неизвестного требует понимания аксиомы: если от обеих частей равенства отнимем поровну, то останутся равные остатки; задачи на уравнивание данных требуют понимания того положения, что если каждое слагаемое увеличится в одинаковое количество раз, то и сумма увеличится во столько же раз и т. д.

Поэтому, чтобы все ученики сознательно подошли к решению задачи, необходимо проверить, осмысливают ли они те математические понятия и свойства действий, с которыми связана данная задача.

б) В приведенной выше задаче № 402 имеется зависимость между расстоянием, скоростью и временем.

Нужно убедиться предварительно, понимают ли ученики и термины и зависимость между величинами; для этого нужно предложить решить ряд простых задач.

Например:

1. Поезд делает 40 км в час. Какое расстояние пройдет он в 5 часов?

2. Поезд проходит 60 км в час. В какое время он пройдет 300 км?

3. Поезд прошел 400 км в 8 часов. Какова его скорость?

И подвести итоги: 1) что нужно знать, чтобы определить пройденное расстояние; 2) чтобы определить время; 3) чтобы определить скорость?

в) И, наконец, если задача типовая, необходимо на простых задачах выяснить прием, который применяется для решения задачи данного типа, пользуясь, если возможно, наглядными пособиями, как об этом говорилось выше.

### Методы решения задач

Нужно возбудить активность учеников и добиться того, чтобы они самостоятельно могли сделать вывод.

В применении к задачам это значит, что ученики должны производить разбор их наиболее активным методом, развивающим последовательное логическое мышление, а таким методом является метод аналитический.

В самом деле, если ученик решает верно составленную задачу так называемым синтетическим методом, то это указывает, что он либо произвел анализ задачи в уме, либо случайно попал на правильное комбинирование приведенных в задаче данных. Обычное возращение против аналитического метода заключается в том, что он для учеников труден. Конечно, труден, потому что требует послед-

овательного мышления, но научить этому детей учитель обязан.

Для этого необходимо проводить систематическую подготовку, начиная с I класса, когда начинается решение задач в два действия.

Возьмем, например, задачу № 11 (задачник Поповой, часть I):

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

После усвоения условия учитель предлагает вопрос:

«Можем ли мы сразу ответить на вопрос, сколько стаканов в обоих кувшинах?»

Получивши отрицательный ответ, учитель спрашивает, почему этого нельзя узнать?

Ответ: «Потому что не знаем, сколько стаканов в другом кувшине». После этого учитель предлагает последний вопрос: «А можем ли узнать, сколько стаканов в другом кувшине?» — Как показывает практика, анализ в такой форме доступен ученикам I класса.

Очень важное значение для подготовки учеников к аналитическому разбору имеет решение неполных задач, т. е. таких, в которых отсутствует одно данное. Например:

«На столе стоят два кувшина с молоком, в одном кувшине 6 стаканов молока; сколько молока в обоих кувшинах?»

«Можно ли решить эту задачу? Почему нельзя? Дополни задачу и реши ее».

В следующих классах, начиная со второго, ученики учатся дополнять неполную задачу так, чтобы получить из нее составную задачу в 3—4 действия.

Приведу пример подготовки и проведения анализа составной задачи (№ 428 из задачника для IV класса Поповой и Пчелко).

### Условие по задачку:

«На товарную станцию доставили 45 ящиков с яблоками и 87 ящиков с виноградом. Вес всего груза 8 т 216 кг, при чем ящик с яблоками весит 84 кг. Сколько весит ящик с виноградом?»

### Краткая запись условия:

Общий вес	Колич. ящ.	Вес 1 ящика
6 т 216 кг	45 ящ. яб.	84 кг
	87 ящ. вино.	?

### Подготовка к решению и анализу:

1) Куплено 5 ящиков печенья, каждый ящик весит 16 кг. Какой можно поставить вопрос к этой задаче? (Сколько весят все ящики?)

Решите эту задачу.

2) Куплено 8 ящиков печенья, общий вес которых 96 кг.

Какой можно поставить вопрос? (Сколько весит каждый ящик?)

Решите эту задачу.

3) Куплено несколько ящиков печенья, общий вес которых 84 кг, а вес каждого ящика 7 кг. Какой вопрос можно поставить к этой задаче? (Сколько было ящиков?) Решите эту задачу.

После решения этих задач учитель предлагает следующие вопросы:

«Что надо знать, чтобы определить общий вес ящиков?» (Вес каждого и количество их.)

«Что надо знать, чтобы определить вес одного ящика?» (Общий вес и количество ящиков.)

«Что надо знать, чтобы определить количество ящиков?» (Общий вес всех ящиков и вес каждого.)

Решением предыдущих простых задач установлена зависимость между величинами, входящими в задачу: количеством ящиков, весом каждого из них и общим весом всего груза.

Для подготовки к анализу данной же задачи нужно еще дать две неполные задачи:

1) Если известно, что ящиков с печеньем было 6, можно ли узнать, сколько они все весят? Какого данного не хватает? Дополни задачу и реши ее.

2) Если известно, что 1 ящик с печеньем и 1 ящик с конфетами вместе весят 15 кг, можно ли узнать, сколько весит 1 ящик с конфетами? Какого данного не хватает? Дополни и реши задачу.

После такой подготовки анализ приведенной выше задачи станет доступным для всех учащихся.

Приведу рассказ ученика, анализирующего задачу.

«Чтобы узнать, сколько весит 1 ящик с виноградом, нужно знать вес всех ящиков с виноградом и количество их. Количество всех ящиков с виноградом известно, а вес их — нет. Чтобы определить вес всех ящиков с виноградом, нужно знать общий вес всего груза и вес всех ящиков с яблоками. Общий вес груза известен, а вес всех ящиков с яблоками — нет. Чтобы определить вес всех ящиков с яблоками, нужно знать вес каждого из них и их количество. Оба эти данные в задаче есть, а потому первый вопрос будет: «Сколько весят все ящики с яблоками?», второй — «Сколько весят все ящики с виноградом?», и, наконец, третий — «Сколько весит один ящик с виноградом?» Таким образом, наша задача состоит из трех простых задач».

Из сказанного выше видно, какое большое значение для осознания задач имеют неполные задачи, а между тем в стабильном учебнике их почти нет. Этот недочет задачника учитель должен восполнить.

Возникает вопрос — должен ли учитель так подробно готовить учащихся к решению каждой задачи и требовать всегда полного анализа?.

Конечно, нет! Учитель обязан научить детей самостоятельно мыслить и проводить анализ задач; но нельзя устанавливать какой-либо стандарт. Нужно к каждому вопросу подходить конкретно.

Когда учитель убедится, что ученики понимают зависимость между величинами, знают свойства действий и, наконец, умеют анализировать задачи данного типа, он может не делать никакой подготовки и не требовать анализа, а употреблять освободившееся время на решение большего количества задач.

Однако, учитель должен помнить, что без упражнений всякое умение слабеет и может исчезнуть.

Анализ типовых задач возможен только после того, как выяснен прием для решения задач данного типа.

## Формулировка приемов решения задач

Отвлеченный вывод можно делать лишь тогда, когда накоплено достаточное количество конкретных выводов и когда рассуждения, приводящие к выводу, стали прочным достоянием памяти.

В применении к задачам, особенно к задачам типовым, это значит, что, решивши одну или две задачи данного типа (например, на деление на неравные части), не следует спешить сообщать: «Дети, если вы будете решать задачи, где сказано, что одно число больше другого на столько-то, и дана их сумма, — нужно от суммы отнять излишек, а остаток разделить на две равные части, а затем к одной прибавить излишек».

Такое правило решения типовой задачи у учеников легко возникает в результате сознательного решения целого ряда отдельных задач с разным содержанием, а если дети еще не освоились с правилом решения, то сообщение правила в виде рецепта будет вредно, потому что важно развить у детей способность рассуждать, а преждевременное сообщение правила или приема делает рассуждение ненужным.

## Закрепление умения решать задачи

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

Это положение вполне применимо и к задачам.

Следует еще вспомнить основные положения сознательного и интересного для учеников повторения. Привожу в этих целях цитаты из ценной статьи проф. А. А. Смирнова «Закрепление знаний» («Начальная школа», № 2, 1941 г.):

«Каждое новое повторение не есть копия того, что было, а возобновление процесса в ином качестве, с несколько иным содержанием, в иной форме, на ином, более высоком уровне... Особенно важно подчеркнуть значение постановки таких задач для самостоятельной работы учащихся, которые были бы для них новыми, но для решения которых надо использовать знания, полученные в разных разделах курса».

«...Разнообразие повторений является основой, на которой можно разрешить противоречие, возникающее, с одной стороны, между необходимостью повторять, а с другой — отсутствием желания у детей повторять то, что ими уже усвоено».

В применении к решению задач эти положения требуют, чтобы происходило постепенное усложнение задач данного типа, и, наконец, давались задачи на комбинацию пройденных типов.

Нужно признать, что стабильные задачки

Топовой (ч. III) и Поповой и Пчелко (ч. IV) именно так и построены.

Среди учителей в настоящее время есть мнение, что задачи одного типа следует сосредоточить в одном месте и решать, следовательно, задачи сначала одного, потом, отработав это, решать задачи другого типа и т. д.

Проф. Смирнов дает такой ответ на этот важный вопрос.

«Экспериментальные данные показывают, что в тех случаях, когда повторение распределено на протяжении некоторого промежутка времени, а не дается концентрированно — запоминание значительно более эффективно».

Относительно же промежутков времени между повторениями проф. Смирнов дает вполне верное указание:

«Повторение надо производить чаще, но каждый раз понемногу. Это лучше, чем повторять редко и помногу».

То же самое мнение высказывает и методист Эменов, который говорит, что решение задач методом аналогии «превращается в натаскивание учащихся и дает, как показывают наблюдения, худшие результаты».

Таким образом, и в этом отношении распределение задач в стабильных учебниках следует считать правильным.

### Проверка решения задач

Для полного осознания решенной задачи необходима проверка задачи, а между тем, за редкими исключениями, в школах проверка решения задачи не делается.

Все учителя знают, что для большинства учеников ответ в задачке является единственным критерием того, верно ли им решена задача, и знают, как трудно убедить их в правильности решения, если в ответе допущена опечатка.

Очень часто учащиеся меняют правильный ход решения на неправильный лишь потому, что в их вычислениях допущена случайная ошибка: они подгоняют решение под ответ.

Необходимо приучить их проверять решение, при чем проверка, как известно, должна состоять в составлении и решении обратной задачи, в которой нужно найти одно из данных, пользуясь ответом и остальными данными.

Особенно это важно при решении типовых задач.

Следствием проверки задачи являются:

1) уверенность учеников в правильности решения;

2) доверие к своему мышлению и, кроме того,

3) полное осознание смысла задачи и приемов ее решения.

Привычка к самоконтролю имеет очень большое воспитательное значение.

Следует еще отметить, что в некоторых случаях проверка задачи может служить для перехода, от обыкновенной арифметической задачи к задаче типовой или же от типовой задачи одного рода к другому роду типовых задач, что значительно облегчает учителю объяснение приема решения новой типовой задачи.

Так, при помощи проверки задачи на увеличение числа на несколько единиц можно перейти к типовой задаче на деление числа в разностном отношении. Например:

«Два покупателя купили кусок ситца; один из них получил 20 метров, а другой — на 5 метров больше первого. Сколько метров было в куске?»

При проверке из этой задачи получается типовая задача:

«Два покупателя купили кусок ситца, содержащий 45 метров, при чем второй получил на 5 метров больше первого. Сколько метров получил каждый?»

### Творчество учащихся

«Обучение было бы несовершенным, односторонним, если бы оно было ограничено функциями восприятия, понимания и запоминания, без применения, без выявления активно творческих начал учащихся. Природа ребенка не только рецептивна, т. е. заключает в себе потребности восприятия, но и продуктивна, т. е. обладает творческими возможностями». (Проф. Кавун, «Методика преподавания арифметики», стр. 31).

Из всех видов математических упражнений задачи по преимуществу дают возможность развивать творческие способности учеников. Необходимо последовательно приучать их к самостоятельному составлению задач.

До сих пор в школах учителя упражняли детей только в составлении простых задач, и лишь в последнее время лучшие учителя начали приучать учеников составлять и составные задачи из ряда простых. Эти первые опыты уже оказали благотворное влияние на развитие сознательности в решении задач и заинтересовали детей.

Попытки составления типовых задач самими учениками очень редки. Но эта работа полезна для детей и вызывает у них большую активность и интерес к задачам, но при одном непременном условии, чтобы упражнения в составлении задач представляли стройную систему, с постепенным нарастанием логических трудностей.

## О ПРОЧНОМ УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АРИФМЕТИКИ

(В помощь молодым учителям)

Одним из важнейших качеств знаний учащихся по арифметике является прочность этих знаний. Однако, далеко не все школы могут похвалиться прочностью арифметических знаний учащихся. Непрочность усвоения арифметики является существенным недостатком работы многих школ.

В настоящей статье мы хотим поделиться опытом и на основе его дать ряд советов молодому начинающему педагогу, как добиться прочного усвоения детьми знаний по арифметике.

Учитель даст новые знания, навыки и умения на уроке; поэтому рассмотрим поставленный вопрос на фоне организации и проведения урока по арифметике.

Главной и основной работой учителя при подготовке к уроку должна быть работа о том, чтобы изложить материал урока ясно и понятно для учащихся, безупречно со стороны общих требований дидактики и особенностей методики данного предмета.

Эти требования возлагают на учителя обязанность тщательно готовиться к каждому уроку, как бы ни был прост материал урока. В частности, учитель должен: а) определить содержание и наметить ход урока; б) сформулировать точно текст правил и определений, чтобы на уроке не «импровизировать» и не давать неточных формулировок; в) решить обязательно все примеры и задачи, намеченные на урок. Решая пример или задачу, учитель должен одновременно подумать и о том, как он будет преподнести этот материал учащимся, чтобы они легко и правильно его усвоили.

При объяснении трудного материала учитель должен иметь не только план, но и более или менее подробный конспект урока. Работая над конспектом, учитель лучше выявит и продумает методические особенности и предстоящие трудности урока, в результате чего дети яснее и отчетливее поймут изучаемое, а это одно из важнейших условий прочности усвоения материала урока.

Остановимся теперь на некоторых специфических моментах урока по арифметике.

В арифметике большое значение имеет усвоение определений и правил.

Формулируя правила и определения, нужно голосом подчеркивать самое существенное в них. Например, при формулировке правила вычитания двузначного числа из двузначного ( $72 - 36 = 72 - 30 - 6$ ) дать его в таком виде: «Чтобы вычесть двузначное число из двузначного, нужно из всего уменьшаемого вычесть сначала десятки, а затем единицы вычитаемого». Подчеркнутое нужно акцентировать голосом. Одновременно можно вести запись в виде примера или чертежа (где это возможно), иллюстрирующих подчеркнутое.

Так, например, в приведенном случае полезно записать:  $72 - 36 = 72 - 30 - 6$ .

Формулировку некоторых правил полезно расчленять на части. Например, при выводе правила приведения обыкновенных дробей к наименьшему общему знаменателю, можно расчленить формулировку этого правила на следующие части: 1) находим наименьшее общее кратное знаменателей данных дробей; 2) отыскиваем дополнительный множитель к знаменателю каждой дроби, деля найденное наименьшее кратное на знаменатель каждой дроби; 3) умножаем числитель и знаменатель каждой дроби на соответствующий дополнительный множитель.

Выведенное правило внешне надо оформить так, чтобы это оформление способствовало лучшему его запоминанию. Для этого полезно записать его, сопровождая примерами, на доске в рамочку в таком виде:

Чтобы привести данные дроби к наименьшему общему знаменателю, надо:

1) Найти наименьшее общее кратное, знаменателей данных дробей;

2) отыскать для знаменателя каждой дроби дополнительный множитель при помощи деления наименьшего общего кратного на знаменатель этой дроби;

3) умножить числитель и знаменатель каждой дроби на соответствующий дополнительный множитель.

Пример:

$$\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 8}{3 \cdot 8} = \frac{16}{24}$$
$$\frac{5}{8} = \frac{5 \cdot 3}{8 \cdot 3} = \frac{15}{24}$$

Такую же запись должны сделать и учащиеся в своих тетрадях.

Записи, подобные приведенным, требуют довольно много времени, но они окупятся хорошим, прочным знанием учащимися этих правил и определений.

Добившись полного понимания выведенного правила, учитель должен потребовать от учащихся усвоения его наизусть. Разумное требование заучивания наизусть самого необходимого материала должно войти в практику нашей школы и при изучении арифметики.

Но как бы ни было хорошо организовано объяснение нового материала, все же этого недостаточно для прочного закрепления знаний. Требуется еще обязательное повторение изученного материала. Обычно под повторением разумеется воспроизведение на уроке, в особо отведенные для этого 5—10 минут материала, объясненного на предыдущих или на данном

уроке. Между тем для повторения нужно использовать каждый момент урока, с которым естественно увязывается пройденное ранее.

Приведем примеры такого попутного повторения. Пусть на уроке в III классе изучается тема: «Умножение многозначного числа на многозначное с нулем в середине множителя». При изучении этого нового материала на данном уроке возможно повторить: а) название членов действия (множимое, множитель, произведение); б) правило умножения многозначного числа на многозначное; в) название разрядов и классов числа; г) сколько во множимом (например 64516) всего сотен, всего десятков; д) сокращенные приемы устного счета.

Конечно, из всего вышеприведенного материала для попутного повторения преподаватель должен выбрать самое необходимое (наиболее важное или трудное и легко забываемое) в такой мере, чтобы не усложнить и не нарушить цельность восприятия нового.

Повторяя пройденное недавно, нужно повторять и давно пройденное. Необходимо довести до сознания учащихся, что их знания будут признаваться полноценными и оцениваться соответствующим образом при обязательном знании и давно пройденного.

Попутное повторение должно иметь место и при опросе учащихся. В связи с повторением пройденного на предыдущем уроке, надо давать отвечающему 2—3 беглых вопроса из ранее и даже давно пройденного (можно и из курса предшествующих классов); на эти вопросы учащийся должен уметь дать краткий ответ. Например: в IV классе в связи с повторением «Сложения обыкновенных дробей», можно предложить вопросы: «Что называется раздроблением именованных чисел?», «Раздроби 6 км 350 м в метры», «Скажи признак делимости на 4». Такие беглые экскурсии в прошлое закрепляют пройденное.

Повторение может иметь место на каждом этапе урока.

В какой форме повторяется и закрепляется пройденный материал на различных этапах урока? При проверке домашних работ полезным будет попутное беглое повторение ранее пройденного в связи с проверяемым материалом, заданным на предыдущем уроке. Допустим, что в I классе проверяются примеры на вычитание двузначного числа из двузначного с переходом через десяток. Уместно и полезно попутно задать вопросы: «Сколько не хватает у 7 до 10?», «Сколько надо прибавить к 8, чтобы получить 10?», «У меня 6 коп. Сколько мне не хватает, чтобы купить карандаш за 10 коп.?» Другой пример: в IV классе проверяются примеры на сокращение обыкновенных дробей (общий случай). Большое значение будет иметь воспроизведение знаний в памяти учащихся по таким вопросам: «Что значит сократить дробь?», «Каким свойством дробей мы пользуемся при их сокращении?», «Что называется наибольшим общим делителем?», «Признаки делимости на 4, на 3, на 8».

Само собою понятно, что здесь надо соблюдать чувство меры и вводить для повторения 2—3 вопроса. При выборе этих вопросов учитель должен учитывать знания учащихся своего класса и включать для повто-

рения тот материал, который они уже усвоили. Часть урока может быть специально отведена на повторение как таковое.

Начинать работу следует с повторения материала предыдущего урока: это необходимо для закрепления только что усвоенного. Повторением мы можем связывать пройденное с материалом, намеченным на данный урок, подготавливая этим базу для восприятия нового. Приведем несколько примеров:

Пример 1-й. Тема урока в I классе: «Сложение двух однозначных чисел с переходом через 10». Поскольку сложение в этом случае сводится к дополнению первого слагаемого до 10, а затем к прибавлению оставшейся части второго слагаемого к 10, основой для объяснения нового будет: а) случаи сложения двух однозначных чисел, дающих в сумме 10; б) прибавление к 10 чисел первого десятка.

Учитель, объяснив тему работы, говорит учащимся: «Вы научились складывать два числа, когда от сложения получилось число 10. Сегодня будем учиться складывать такие числа, от сложения которых получится число больше 10, но прежде повторим сложение двух чисел, когда получается около 10».

Это повторение можно провести или на решении 3—4 простых задач, или путем решения такого же количества отвлеченных примеров или путем организации устного счета в такой, например, форме: «Сколько надо добавить до 10 к 7? к 6? к 9? Сколько надо прибавить к 6, 8, 5, чтобы получить 10? Сколько не хватает у 10 до 12, 15?». Наконец, в форме письменного решения таких примеров:  $8 + ? = 10$ ;  $? + 6 = 10$ ;  $10 + ? = 13$ ;  $? + 10 = 17$ . Затем повторяются случаи прибавления к 10 чисел первого десятка.

Пример 2-й. Тема урока в IV классе: «Основное свойство дроби» (величина ее не изменяется от умножения и деления числителя и знаменателя на одно и то же число).

В качестве основы повторяем: а) изменение частного от увеличения или уменьшения в несколько раз делимого и делителя; б) изменение величины дроби от умножения или деления только одного числителя; в) изменение величины дроби от умножения или деления только одного знаменателя.

Повторение должно носить плановый характер: при планировании своей учебной работы учитель из каждого пройденного раздела программы должен выделить для повторения определенные вопросы трудные для усвоения. Сюда же присоединяются и вопросы, слабо усвоенные учащимися. Например, может обнаружиться, что учащиеся нетвердо знают прием выполнения того или иного действия или преобразования, слабо формулируют правила или определения, делают ошибки в записи многозначных чисел (с нулями в середине) и т. д. Все эти пробелы учитель должен взять на заметку и постепенно ликвидировать их при повторении.

Повторение можно вести различными приемами. Эти приемы зависят в значительной степени от характера и содержания материала, от возраста учащихся. Например, повторение техники выполнения действий удобнее

проводить на решении примеров, причем примеры эти следует подобрать заранее, чтобы они охватывали самое существенное, основное, наиболее трудное (детали опускаются, чтобы они не заслоняли в сознании детей самого главного, существенного). При повторении деления многозначных чисел в III классе нужно остановиться на случаях деления с одним или несколькими нулями (в середине или на конце); при повторении нумерации многозначных чисел (IV класс) даются примеры по преимуществу с пропуском разрядов, т. е. с нулями, соблюдая такую последовательность случаев: 384 360; 124 400; 251 302; 194003; 140625; 200174; 306342, т. е. ориентируясь на количество и положение нулей в числе.

При повторении правил и определений нужно требовать абсолютно точной их формулировки, для чего учащиеся должны заучить их наизусть, а затем для проверки степени сознательности усвоения определений или правил нужно предлагать детям привести соответствующий конкретный пример, а также требовать объяснения, почему это делается так, а не иначе. Примеры:

Допустим, что дети повторяют раздробление именованных чисел (III класс), например раздробление метров в сантиметры, и говорят: «Чтобы раздробить метры в сантиметры, нужно 100 умножить на число метров». Со стороны учителя следуют вопросы: «Придумай (приведи) примеры». Ученик говорит: «Чтобы 15 м раздробить в сантиметры, нужно 100 умножить на 15, получим 1500 см». «Почему?». «Потому, что в одном метре 100 см, а в 15 м их будет в 15 раз больше».

Форма повторения зависит и от возраста учащихся. В младших классах учителю приходится давать больше дополнительных, вспомогательных вопросов, регулирующих ответы детей, приучающих их к определенному порядку, системе. В старших же классах необходимо добиваться от учащихся более или менее самостоятельного, связанного обобщенного объяснения с весьма малой долей вмешательства учителя.

Важной частью урока является закрепление объясненного на данном уроке.

Время, отведенное на эту часть урока, нужно разделить между двумя формами работы. Вначале ведется коллективная работа со всем классом: учащиеся по очереди вызываются к доске, вызванный выполняет работу, давая объяснение вслух всего того, что он делает, класс следит и по предложению учителя, если в этом окажется необходимость, помогает вызванному; в то же время каждый из сидящих на месте в свою очередь выполняет общее задание. Описанная форма организации этой части урока в практике школ является преобладающей. Основной, трудно устранимый минус ее — недостаточная активность класса в целом, так как обычно в этом случае работает больше вызванный к доске ученик, а остальные учащиеся класса чаще всего бывают пассивными, ожидают, что появится на доске, и списывают это в свои тетради, нередко механи-

чески. Кроме того, здесь учителя, особенно молодые и малоопытные, допускают излишнее вмешательство в ответы вызванного к доске учащегося, подавляя тем его активность. Желательно проводить, кроме коллективной, совершенно самостоятельную работу учащихся над объясненным на данном уроке материалом. Таким образом учитель при подготовке к уроку делит материал, подобранный для закрепления нового, на две части: а) то, что будет решено на уроке коллективно и б) то, что дается для самостоятельной индивидуальной работы.

Во время выполнения учащимися этой последней учитель следит за их работой, прежде и больше всего с работой наиболее слабых, малоактивных, и помогает тем из них, которые в этом нуждаются.

Выполненное учащимися в процессе такой самостоятельной работы проверяется так же, как и домашняя работа.

Примеры и задачи для коллективной и индивидуальной самостоятельной работы надо подбирать так, чтобы обеспечивать естественное повторение давно пройденного.

Например: пусть в III классе изучается «Умножение именованных чисел». Совершенно естественно и легко осуществимо в примерах на эту же тему повторение наиболее трудных случаев умножения многозначных чисел (без ущерба для данной темы):

а) для коллективного решения в классе даются примеры:  $1456 \text{ р. } 28 \text{ к.} \times 9$  (умножение полного четырехзначного числа),  $604 \text{ р. } 50 \text{ к.} \times 8$  (умножение числа с нулем в его середине),  $7880 \text{ руб. } 60 \text{ к.} \times 7$  (умножение числа с нулями на конце);

б) для самостоятельной классной работы:  $2008 \text{ р. } 85 \text{ к.} \times 6$  (умножение чисел с двумя нулями в середине),  $1056 \text{ км } 300 \text{ м} \times 5$  (умножение чисел с нулями в середине и на конце числа).

Решая приведенные примеры, учащиеся с одной стороны закрепляют знания, приобретенные на данном уроке, а с другой — повторяют действия с отвлеченными числами.

Если это практиковать систематически, на протяжении всего учебного года, то не трудно понять, что многократное воспроизведение давно пройденного легко и постепенно закрепляется прочно, на всю жизнь.

Домашние работы также следует использовать для закрепления пройденного. Задавая примеры на только что усвоенное правило, необходимо давать несколько примеров и для повторения ранее пройденного.

Кроме повторения и закрепления вычислительных навыков необходимо повторять и приемы решения задач. Для этого в уроки, посвященные решению очередных задач, включается повторение ранее решенных типовых задач. Это повторение должно производиться главным образом путем решения устных задач.

Применение изложенных выше советов несомненно даст благоприятный результат, если оно будет проводиться систематически на протяжении всего учебного года.

## УЧИТЕЛЬ И ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

В решениях XII Пленума ЦК ВЛКСМ четко определены роль и задачи комсомольских и пионерских организаций: «Главной задачей школьных комсомольских организаций является помощь учителю в его учебно-воспитательной работе, в воспитании школьников сознательными, дисциплинированными, всесторонне развитыми гражданами, готовыми пойти на любые трудности и испытания, выполнять любую работу, необходимую для Родины». Деятельность школьных комсомольских и пионерских организаций определена Пленумом как неотъемлемая часть всей воспитательной работы, проводимой руководством и учителями школы. Делом чести и обязанностью каждой школьной комсомольской и пионерской организации является обеспечение передовой роли комсомольцев и пионеров в учебе и дисциплине, в точном соблюдении «Правил для учащихся».

Постановление XII Пленума одновременно ориентирует и учителей на активную помощь комсомольским и пионерским организациям в деле оживления их работы. И со стороны учителей начальной школы необходимо активное участие в налаживании пионерской работы. Многолетний опыт передовых школ показал, что там, где учитель уделяет большое внимание пионерской работе, отряд работает лучше. Там же, где учитель стоит в стороне от работы пионерского отряда, последний работает однообразно и потому недостаточно продуктивно.

Евдокия Ивановна Воейкова, учительница III класса 175-й московской женской средней школы, относится к числу педагогов, понимающих значение пионерской организации и опирающихся на нее в своей воспитательной работе. В течение нескольких лет она ведет третьи классы и каждый год добивается значительных успехов в деле обучения и воспитания детей. Свои успехи она во многом объясняет помощью со стороны пионерской организации.

— В классе должна быть заложена основа коллективной организованности детей, — говорит тов. Воейкова. — Без пионерской организации я бы не смогла создать крепкого детского коллектива, успешно вести воспитательную работу с учащимися.

Третий класс, который Евдокия Ивановна получила в этом учебном году, был слабо организован. В предыдущие годы в нем сменилось несколько учителей. У некоторых девочек было много отрицательных качеств: зазнайство, эгоизм, злорадно-насмешливое отношение друг к другу, склонность к сплетням. Работать в классе совсем не умел: и в домашних, и в классных работах широко практиковалось списывание. Самостоятельно работающие девочки поддались общему на-

строению и думали, что поступают по-товарищески, давая ленивым подругам списывать свои работы.

Несомненно, что первоочередной задачей воспитателя такого класса должна быть организация детского коллектива. Евдокия Ивановна подняла на большую высоту авторитет пионера. В классных и индивидуальных беседах говорила о высоком звании и моральном облике пионера. Она отобрала актив учениц, умеющих самостоятельно работать, и стала готовить их в пионеры. Умение работать, образцовая дисциплина, активное участие в общественной работе — вот основные требования, которые ставились перед желающими стать пионерами. К 26-й годовщине Великой Октябрьской революции была передана в пионерскую организацию первая группа октябрят в 14 человек. Штаб пионерской дружины школы назначил (по рекомендации тов. Воейковой) начальника штаба отряда — Наташу Костаньян.

Когда в классе появился костяк пионерского отряда, дети сами стали принимать участие в отборе октябрят в пионеры. Они серьезно подходили к этому делу. Каждая кандидатура тщательно обсуждалась, желающим стать пионерами указывали их недостатки, давали сроки для исправления. К новому году было передано в пионерскую организацию еще 10 октябрят, к 26-й годовщине Красной Армии — 19.

Отряд разбился на 4 звена. В каждом звене были выделены: «санитарка», следящая за чистотой рук, лица, шеи, за внешним опрятным видом школьниц; «проверяющая учебные вещи», т. е. все ли приносят необходимые для занятий книги, тетради, письменные принадлежности и нет ли в сумках чего-нибудь лишнего, ненужного для уроков; «проверяющая тетради» — девочка, следящая за тем как выполняются учащимися домашние уроки, главным образом, письменные задания; и особым листочке отмечается, выполнены уроки или нет, чистота тетради, внешнее оформление работы, до конца сделана работа или нет. Такая организация проверки выполнения домашних заданий помогла учителю в борьбе со списыванием. Дети сами начали резко осуждать списывание.

Особенно большую борьбу повело со списыванием звено Иры Августевич. В этом звене было вменено в обязанность «проверяющей уроки» следить и за тем, самостоятельно выполнено задание или нет. На звене обсуждались все факты недобросовестного отношения к учебе. Постепенно создавалось рабочее настроение даже у самых ленивых учениц. В первой четверти в классе было 13 неуспевающих учениц. К четвертой четверти осталось только одна, но и та стала учиться лучше.

перестала получать двойки, стараясь заслужить доверие отряда и тоже быть принятой в пионерскую организацию.

Второй серьезной задачей, которую поставила Евдокия Ивановна перед отрядом, являлось создание дружеской обстановки в классе. Развитие чувства товарищества. В начале года среди некоторых девочек наблюдалась вражда. Светлана Г. и Нина С. живут в одной квартире. Но матери их ссорятся между собой, и девочки восприняли эту вражду, перенесли ее в свои отношения. Однажды на уроке истории выяснилось, что Светлана не выучила заданного. Объяснила это тем, что Нина не дала ей книгу (все учебники в классе строго распределены по группам учащихся, в зависимости от количества книг). Нина, со слезами на глазах, уверяла, что Светлана сама не захотела подождать, пока она вынесет ей учебник. Завязался спор. После уроков этот факт был поставлен на обсуждение звена. Пионеры разобрались в деле и установили, что Нина действительно умышленно заставила Светлану ждать в коридоре, пока она вынесет ей книгу, желая хоть чем-нибудь досадить ей. Этот поступок встретил резкое осуждение со стороны звена. Нине сказали, что ее поступок недостойн звания пионера, и предупредили о недопустимости такой бессмысленной вражды между пионерами. С тех пор постепенно, под влиянием звена, девочки перестали враждовать, а к концу года даже подружились. Немалую работу, конечно, провела и Евдокия Ивановна с матерями этих девочек.

На обсуждение пионерской организации выносят все отрицательные поступки учениц. Наташа Г.— заносчивая, честолюбивая девочка любящая властвовать. Ее очень не любили в классе за эти качества. В связи с этим было немало ссор, детских обид. Евдокия Ивановна сказала пионерам, что они должны оказать ей помощь в исправлении Наташи. На сборах звена, на заседаниях штаба отряда неоднократно разбирались ее поступки. Дети старались, чтобы Наташа сама осознала хорошие черты своего характера. Постепенно девочка исправлялась. Выникала в общественную жизнь класса. Но нет-нет да и прорвется. Дети хорошо узнали ее особенность: Наташа охотно берется за любое дело, но потом не выполняет его. Много раз она подводила отряд. Наконец, как будто бы исправилась. И вот, когда обсуждался план проведения последнего сбора «Мой любимый герой», звену Наташи выпала доля готовить материал о Лизе Чайкиной. Наташа сказала, что у нее есть замечательная книга, в которой очень много материала о Лизе Чайкиной. Попросили ее принести книгу на следующий день. Но Наташа «забыла» принести книгу. Через день, два — то же самое. Наконец вожатая звена строго наказала принести завтра книгу, прибавив: «если она у тебя есть». Наташа вспыхнула, но ничего не сказала. На следующий день все были уже в сборе, начинаются уроки, а Наташи нет. Вдруг за дверью послышалось всхлипывание. Все дружно рассмеялись: «Наташа!». Евдокия Ивановна строго заметила детям: «Помните, вы — пионеры, а так людей не исправляют».

Девочки перестали смеяться. После уроков они по серьезному стали обсуждать поступок подруги: «Опять проявляются ее нехорошие качества, опять она подводит звено». Наташа, вся в слезах, пообещала, что это — в последний раз.

Дорожа званием пионера, дети стараются исправлять свои недостатки и помогать в этом друг другу. С течением времени дружба в отряде заменила прежнюю вражду. В один из весенних теплых дней зашел в классе разговор о том, кто работал с родителями на огороде, у кого уже выкопан и засажен участок. Люда Р. сказала, что она с бабушкой только один раз ездила на огород копать его. «Ну вот, глядишь, к концу лета и выкопаете», — засмеялись девочки. «А что же тут смешного? — вступилась Р.— Мама у нее очень занята на службе, не может ездить на огород, а бабушка старенькая, у нее сил нет. Чем смеяться, лучше давайте в воскресенье поедем всем отрядом в Никольское и поможем Люде с бабушкой. Если каждая из нас хоть по несколько лопаток вскопает, и то сколько мы сделаем!» Предложение было принято с энтузиазмом. В ближайшее же воскресенье весь отряд ездил в Никольское помогать Люде копать огород.

В конце января в отряд дали новую вожатую — ученицу VIII класса Нелли Поволоцкую, совсем еще неопытную в работе с детьми. Евдокия Ивановна в первое время просто приучала ее к работе, предварительно намечая с ней планы и рекомендуя материал и приемы. Постепенно вожатая привыкла к детям, и они ее полюбили. Она ежедневно приходила в отряд, играла с детьми, присутствовала на утренних зарядках (которые проводились детьми самостоятельно). Вскоре она сама могла составлять планы работы звеньев и отрядов и работать с детьми достаточно уверенно. Все сборы отрядов и звеньев проходили в ее присутствии и под ее руководством. Незаметно даже для самой себя она вошла в руководство отрядом. Сейчас она одна из лучших вожатых школы. Евдокия Ивановна всячески укрепляет ее авторитет в глазах пионеров. Заранее уговорившись с вожатой обо всем, что следует провести в отряде, она, однако, сама никогда ничего не решает, а отсылает девочек за решением к Поволоцкой: «Спросите у вожатой, как надо поступить» или «Узнайте, что думает об этом Нелли». Так, например, некоторые пионеры не всегда приходили в школу в галстуках. Проведенные беседы о значении галстука привели к тому, что пионеры твердо стали соблюдать обычай приходиться в школу в пионерских галстуках.

По мере того, как отряд крепнул организационно, как в нем укреплялись дружба и деловая обстановка, оживлялось содержание пионерской работы. Стали еженедельно проводиться сборы звеньев, не реже раза в месяц — сборы отряда. В содержание сборов входит и обсуждение вопросов, касающихся учебной жизни и поведения пионеров и разные общественно-полезные дела, а также игры (загадки, шарады, ребусы, танцы, пение, декламация).

Каждое звено раз в месяц выпускает стенд-зудло газету. У каждого звена в классе есть уголок, где выставлены все его работы: руко-делие, рисунки, коллекции, составленные де-вочкими, растения, за которыми они ухажива-ют, альбомы и т. п. Обилие этих материалов, красивое их оформление, интересное содер-жание свидетельствуют о деятельной жизни в отряде. Отрядная стенная газета (выходящая тоже раз в месяц) отличается разнообразием подымаемых в ней вопросов, серьезной их по-становкой, оригинальностью подобранныго ма-териала — стихов, заметок, рисунков. Ежене-дельно в отряде проводятся политинформации.

В классе развилась богатая самодеятель-ность. Возникло 2 балетных кружка. Кружки эти поставили на отрядных сборах много инте-ресных танцев, массовых и сольных. Рукодель-ные кружки привили девочкам очень полезные навыки и умения: девочки научились штопать чулки, вязать на спицах перчатки, чулки, да-же кофточки для кукол. Кружок внеклассного чтения, которым руководит Евдокия Ивановна, выпустил несколько альбомов своих лучших сочинений — стихов, рассказов, а также не-сколько тематических альбомов с фото и вы-резками из газет.

3-го мая на отрядном сборе девочки прочи-тали письмо школьников из освобожденных районов (помещенное в «Пионерской правде»). Авторы письма благодарили школьников ты-ловых областей за оказанную им помощь. Ира А. внесла предложение — принять деятельное участие в сборе книг для восстановления школьных библиотек освобожденных районов.

Девочки охотно приняли это предложение и через три дня уже собрали 300 хороших дет-ских книг и произведений писателей-класси-ков. Не удовлетворившись этим, они собрали еще и деньги, чтобы купить книги в магази-нах.

Мы застали отряд за серьезной подготовкой к двадцатилетию со дня присвоения пионер-ской организации имени В. И. Ленина. Отря-дом выпускается специальный номер стенной газеты «Юный ленинец», в котором помещает-ся итоговая статья о работе, проделанной от-рядом за год, статьи и стихи о детях-героях, фотографии лучших пионеров. Деловито про-шло обсуждение вопроса о том, кто же заслу-живает, чтобы поместить в стенгазете его фо-тографию. Из 43-х человек отряд выделил только 12 пионеров. Малейший недостаток, отрицательная черта в характере или пробел в работе служили причиной для отвода. Так еще раз отряд обсудил работу и поведение каждого пионера. И интересно отметить изме-нение, происшедшее за год в психологии де-вочек: прежде они обижались за каждое кри-тическое замечание, теперь же серьезно при-слушивались к критике; были даже и са-мокритичные выступления.

Это служит залогом того, что пионеры бу-дут стремиться своим поведением оправдать это высокое для них звание. И в этом — за-слуга учителя, сумевшего создать из неорга-низованной массы крепкий детский коллектив, наладить в нем воспитательную работу с по-мощью пионерской организации.

*С. Шварцман*

## ИНСЦЕНИРОВАНИЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Мы имеем очень мало пьес, специально написанных для детской театральной само-деятельности, особенно для детей младшего и среднего возраста. Каждый учитель — ру-ководитель художественной деятельности детей на собственном опыте знает, как труд-но найти пьесу, соответствующую интересам и силам участников детских кружков. Инсце-нирование литературных произведений значи-тельно расширяет возможности подбора репер-туара для детской театральной самодеятель-ности.

Детская литература — повести, рассказы и главным образом, сказки дают прекрасный материал для составления инсценировок, ин-тересных по содержанию, соответствующих возрасту детей и их творческим возможно-стям.

Часто всякую маленькую пьесу ошибочно называют инсценировкой. Инсценировка — это пьеса, написанная на основе литературного произведения любого другого — не драмати-ческого — жанра, т. е. повести, рассказа, сказ-ки и т. д. Не всякое литературное произве-дение годится для инсценирования. Для это-го нужно выбрать произведение, построенное на столкновениях, на борьбе действующих лиц между собой, насыщенные событиями, действием. Сказки — наиболее близкий де-

тям, любимый ими вид литературных произве-дений благодаря своему четко развивающему-ся действительному сюжету, простоте и ясно-сти характеров действующих лиц, краткости и выразительности языка — особенно рекомен-дуются для инсценирования. При инсцениро-вании почти всегда возникает необходимость внесения некоторых изменений в произведе-ние: сокращений, перестановок, дополнений и т. д.

При работе над классическими литературны-ми сказками, особенно стихотворными (напри-мер сказками А. С. Пушкина) возможны толь-ко некоторые сокращения. Изменения или до-полнения текста недопустимы.

Народные сказки предоставляют большие возможности в этом отношении. Текст народ-ных сказок легко поддается изменению, его можно сокращать, перерабатывать, дополнять. Объясняется это тем, что народные сказки не имеют твердо установленного текста и сюжета, а изменяются в обработке различ-ных авторов.

Инсценировка может быть построена на материале одной сказки, как, например, дан-ная здесь «Кот и лиса». Возможны дополне-ния, вставки из других сказок, близких по содержанию. Наконец, можно построить ин-сценировку на основе 2—3 сказок с одними

и теми же действующими лицами. Всякие изменения, допущенные в сказках при инсценировании, должны быть, конечно, целесообразными, оправданными. Это будут изменения, которые помогают выявить основную мысль сказки, охарактеризовать действующих лиц и т. д. Автор инсценировки должен хорошо разбираться в художественных особенностях народной сказки и стараться, чтобы сделанные им дополнения и изменения не шли вразрез с этими особенностями, а были бы органичны, естественны для данной сказки.

В сказке характеристики действующих лиц даются подчас только в нескольких выразительных словах, подчеркивающих главные черты героев. В инсценировке характеристики действующих лиц должны быть раскрыты в поступках, действиях, в диалоге.

Самым важным этапом работы над инсценировкой является составление сценария. Сценарий это подробный план будущей пьесы, в котором даны места действия, обстановка, характеры действующих лиц. В сценарии излагается в ряде сцен последовательность событий, их содержание, дается примерный текст, но пока не в виде диалога (разговора). В сценарии определяются все действительные моменты инсценировки, линия взаимоотношений действующих лиц. Сценарий — опора пьесы, ее скелет, который потом постепенно обрастает текстом-диалогом. Нужно поэтому особенно внимательно относиться к составлению сценария.

Текст инсценировки должен быть кратким и выразительным. Нужны только необходимые слова, определяющие действия и поступки персонажей (действующих лиц), их взаимоотношения.

Нужно добиваться живости, непосредственности диалога, наиболее полного приближения его к живой человеческой речи. Надо избегать громоздких фраз, книжных оборотов. Полезно проверять диалог на слух, т. е. так, как он будет воспринят зрителями. Еще лучше проверить текст в действии в предварительных черновых репетициях или в чтении по ролям. Следует обратить внимание на составление так называемых ремарок, т. е. на описание места действия, обстановки, тех или иных поступков, движений действующих лиц.

В ремарках важна точность и краткость (см. для примера ремарки в прилагаемой инсценировке).

Учитывая все сказанное о написании инсценировки, мы рекомендуем следующий план этой работы:

1. Выбор произведения для инсценирования.

2. Предварительная наметка основных сюжетных моментов и характеристика действующих лиц.

3. Отбор материала (выборка отрывков, эпизодов из инсценируемого произведения и, в случае надобности, отдельных моментов из других произведений на эту же тему).

4. Составление сценария.

5. Отбор готового текста — диалога. Выборка текста для переработки в диалогическую форму.

6. Предварительное черновое составление текста (проверка его на слух в репетициях).

7. Окончательная отработка текста.

Указанный план дается, конечно, только как примерный. Многое зависит от индивидуальности автора, от характера произведения, взятого для инсценировки, а также от участия детей в составлении инсценировки. Инсценирование — это интересный тип и полезный вид творческой работы для участников литературных и театральных кружков, для отдельных детей, склонных к литературному творчеству.

В процессе работы над инсценировкой дети прочтут новые книги, научатся лучше разбираться в литературном произведении, обогатят свой запас слов, научатся ярче, живее выражать свои мысли и т. д. Работа над инсценировкой также поможет исполнителям лучше разобраться в своих ролях и правильнее сыграть их. Возможность участия детей в работе над инсценировкой определяется их возрастом, уровнем развития, а также наличием отдельных литературно одаренных учащихся.

Во всяком случае дети обязательно должны участвовать в обсуждении выбранного для инсценировки произведения, составленного сценария и написанной инсценировки.

Своим участием дети помогут учителю — автору инсценировки. Они подскажут ему много интересных действительных моментов, деталей.

## КОТ И ЛИСА

(Инсценировка русской народной сказки)

Участвуют:

1. Дед.

2. Баба.

3. Кот — Котофей Котофенч.

4. Лиса — Лисафья Петровна.

5. Заяц — косой.

6. Медведь — Михайло Потапыч.

7. Волк — Левон Иваныч.

8—9. 1—2 мыши.

### ПЕРВАЯ СЦЕНА

*Часть избв. Крыльцо.* Кот, оглядываясь с опаской, тащит горшок со сметаной, начинает есть.

Кот. Мяу! Хороша сметана! (Насторожился, услышав шорох.) (Показались мыши, зашипали, увидев кота, бросились бежать).

Кот. Куда! Вот я вас. (Бросился к ним, но остановился.)

Поймать или не надо? Сметана вкусней!

Мыши. Отпусти, Котофей Котофенч!

Кот. Ладно, доем сметану, пока бабка не пришла. Ну, чего стоите, брысь. Надоели.

(Мыши убежали, спрятались в уголке.)

1-я мышь. Он сыт. Он теперь всегда сыт.

2-я мышь. Ой, не верю я коту. Бежим.

Кот (долизывая сметану). Много ли мне надо. Вот я и сыт (встал, прохаживается. Мыши подошли к горшку из-под сметаны). Слышен голос бабы.  
Баба. Дед, дед, беда!  
(Мыши притаились. Кот спрятался.)  
Баба (входит). Дед, кот всю курочку съел.

Дед (входит). Где он, озорник!  
Кот (тихо). Уж и всю. Косточку погрыз. Все на меня, несчастного, вялят.  
Дед. Эй, кот, иди на расправу!  
Кот (тихо). Как же, дожидайся! (Вскочил, отбежал подальше). Как бы не пришлось опять за мышей взяться! (Мыши услышали, в испуге убежали).

## ВТОРАЯ СЦЕНА

В лесу. Кот с мешком на плече.  
Кот. Ой, странно как! (Пролетели две птички.) Вот поймать бы, да боюсь. (Пробежал заяц.) Мяу!  
Ой, боюсь, м-р!  
Заяц. Ой, ой, спасите, голубчики! (Убежал.)  
Кот. Залезу в мешок, спрячусь, авось не увидят. (Спрятался.)  
Лиса и заяц (с опаской оглядываясь).  
Заяц. Юй, Лисафья Петровна, зверь страшный небывалый в лесу объявился. Боюсь я. (Убежал.)

Лиса. Померещилось косому (увидела мешок). Ну и зверь. Подстилка для лисят. (Потянула мешок.)  
Кот (вскочил под мешком). Мя-у!  
Лиса (отскочила). Мой! Твой, твой! (Тихо). Ой, Лисафья, смотри, беду наживешь! (Низко кланяясь.) А сам то ты кто, батюшка? Смилуйся, не погуби меня!  
Кот (под мешком). Фр! Кто меня тревожит? Я страшный, я сильный! Вот я вас!  
Лиса (отбежала в сторону). Ой, убьет. (Спряталась за кустик.)  
Кот (выглянул). Мяу! Никого. Ух, страху нагерпелся.

Лиса (выглянула). Вот он каков! Сколько лет живу в лесу, а такого зверя не видывала.  
Кот (увидел лису). Вот так зверь! Одним хвостом убьет.  
Лиса. Страшный, усатый, спина горбом! (Заметил друг друга, прячутся, затем лиса пытается подойти. Кот влезает на дерево.)

## ТРЕТЬЯ СЦЕНА

Лес. Лиса возвращается с охоты, несет утку, гуся. Навстречу заяц.  
Лиса. Ох, устала, ноженьки не держат. Эй, косой! Донеси до дому.  
Заяц. Боюсь, отнимут, Лисафья Петровна, а то и самого в придачу съедят.  
Лиса. Не дам я тебя в обиду, коли помогать будешь, ступай вперед. (Идут, навстречу волк.)  
Волк. Что-то вкусным запахло! Отдай, заяц, мясо, не то...

Баба. Мышей распустил, а сам кур потаскиваешь!  
Дед (схватывает палку или ухват). Вот я тебя! (Кот убежал, дед за ним).  
Баба (увидела горшок из-под сметаны). И сметану всю вылизал, разбойник!  
(Кот и дед спят на сцене. Погоня.)  
Дед. Ох, уморил проклятый.  
Баба. Гони его с глаз долой. Не нужен нам такой разбойник!  
Кот. Нечаянно сметану лизнул и уже не нужен. А мышей кто вам ловить станет?  
Дед. Уходи от нас, пока цел!  
Баба замахивается ухватом (прогоняет кота).  
Кот. Куда же мне, несчастному, телерь податься! Мя-у!

Лиса. Опять в подстилку оборотился. (Осторожно подходит.)  
Кот (на дереве). Она меня боится. Фр-р! Я страшный, я сильный!  
Лиса (тихо). Сильный ли? Уж больно маленький. Эй, откликнись, добрый молодец, кто ты таков?  
Кот (важно). Я из сибирских лесов к вам воеводой прислан. Я воевода — старшой над всеми. Поняла, рыжая! (В сторону — тихо.) Ой, Котофей, пропадешь!  
Лиса (тихо в сторону). Ну, Лисафья, не зевай! (Громко.) Поняла, батюшка воевода! (В сторону.) Подружусь с ним, тогда мне ни волк, ни медведь не страшны.  
Кот. Тебя как звать-то?  
Лиса. Лисафьей Петровной, батюшка. А тебя как величать прикажешь?  
Кот. Котофей Котофейчем!  
Лиса. А сделай милость, Котофей Котофейч, покажись мне, каков ты с виду, слезь с дерева!  
Кот (тихо). Ишь, хитрая. А не порвет она меня? Мя-у, м-р-р! Я страшный, боюсь меня?

Лиса (притворно). Боюсь, батюшка воевода.  
Кот (соскочил, стал в воинственной позе). Ну, что скажешь, каков?  
Лиса. Страшный! Одними усами всех зверей одолеешь. Ах, Котофей Котофейч, станем с тобой дружить, да жить вместе. А уж я всем, всем в лесу про твою силу расскажу. И все тебя слушаться станут.  
Кот. М-р-р-р! Что ж, давай, Лисафья Петровна, дружить. И я тебя не обижу.

Заяц. Ой, пропал..  
Лиса (важно). Это моя добыча.  
Волк. Отдай, лиса, а не то сам отниму.  
Лиса. А я скажу воеводе Котофей Котофейчу — он тебя смерти предаст.  
Волк (в испуге). Какому воеводе?  
Лиса. Из сибирских лесов прислан к нам воеводой Котофей Котофейч! А я ему первый друг!  
Волк. Как бы, Лисафья Петровна посмотреть на него?

Лиса. Приходи на поклон. Может, Котофей Котофич и покажется тебе. Только к нему без подарка нельзя.

Волк. Подарок?

Лиса. Ух, Котофей Котофич у меня сердитый, страшный. Кто ему не по нраву придется, сейчас же съест. Пойдем, косой, недосуг мне. (Важно прошла, зацп за ней.)

Волк. Ох-ох! На голодное брюхо подарок воеводе пойти добыть! (Ушел.) Лиса и заяц идут дальше, встречаются с медведем.

Медведь. Что у тебя, там, косой? Ну-ка, покажи!

Заяц. Ой, батюшка!

Лиса. Это, Михайло Потапыч, моя добычка.

Медведь. Подай сюда, лиса, не то сам отберу.

Лиса. Ступай-ка ты, Михайло Потапыч, по добру по здорову...

Медведь. Да ты гляди, лиса, с кем говоришь-то!

Лиса. А вот скажу я нашему воеводе, Котофей Котофичу, он тебя смерти предаст.

Медведь. Воевода! Какой воевода?

Лиса. А что прислан к нам из сибирских лесов. Ух и страшный! А я ему первый друг. И кто меня обидит...

Медведь. А как бы, Лисафья Петровна...

Лиса. Посмотреть его! Приходи на поклон, может Котофей Котофич и покажется тебе. Только к нему без подарка нельзя.

Медведь. Еще и подарок!

Лиса. Ух, Котофей Котофич у меня сердитый.. И кто ему не приглянется.. Понял?

Медведь. Ох, понял, Лисафья Петровна.

Лиса. Прощай, Михайло Потапыч, недосуг мне. (Важно ушла — заяц за ней.)

#### ЧЕТВЕРТАЯ СЦЕНА

*Избушка лисы и кота. Часть леса.* Лиса и кот кончают обедать.

Лиса. Сыт ли ты, Котофей Котофич?

Кот. Мя-у! Сыт, Лисафья Петровна!

Лиса. Доволен ли ты, Котофей Котофич?

Кот. М-р. Доволен, Лисафья Петровна. А что же волк с медведем?

Лиса. Придут. Эй, заяц!

Заяц (заглянул). Я здесь, Лисафья Петровна.

Лиса. Погляди, не видать ли медведя с волком.

Заяц. Ой, хоть и страшно, а пойду (убежал).

Кот (тихо). А меня они не тронут?

Лиса. Ох, и бояться они тебя, Котофей Котофич, ведь ты у нас воевода-старшой!

Кот. То-то же. М-р-р... избушка закрывается. Кот и лиса уходят. (Примечание: в случае затруднения с оформлением, эта сцена может происходить на полянке в лесу).

Волк (еле бредет, ташит тушу). Беда пришла — воеводу принесло. Неси ему подарки, а у самого живот подвело.

Медведь (с тушей на спине). Ох, не ждали, не гадали такой напасти. (Встретились с волком.)

Волк. Что это у тебя, Михайло Потапыч, никак на поклон воеводе?

Медведь. Ох, на поклон, Левон Иванович. Что не видать?

Волк. Дожидаюсь.

Медведь. Ступай, позови.

Волк. Я не поворотлив, лучше ты иди.

Медведь. Нет, брат, Левон, я косолап, куда мне.

(Показался робко выглядывающий из уголочка заяц.)

Медведь. Эй, косой, ты проворен и на ногу скор. Сбегай к лисе. Скажи, Михайло Потапыч с Левон Ивановичем давно уже ждут воеводу. И подарки принесли. Понял?

Заяц. Понял, Михайло Потапыч, я мигом...

Волк. Про подарки не забудь. (Заяц убежал). Страшно, Михайло Потапыч, а что, коли я ему не по нраву придусь.

Медведь. Ох, брат Левон, и мне страшно.

Волк. Спрятаться бы, а подарки тут оставь, на виду.

Медведь. Я на дерево влезу. Уж там он меня не достанет.

Волк. А мне куда же? Схорони меня, Михайло Потапыч.

Медведь. Лезь сюда в кусты. Листьями прикрою. (Спрятал волка и залез на дерево.)

Заяц (горжественно). Идут, идут. Воевода идет и Лисафья Петровна с ним.

Показались Лиса и кот. Кот важно выступает.

Медведь (тихо). Ну, брат Левон, невелик воевода-то? Вот так старшой!

Лиса (указав на подарки). Это тебе, Котофей Котофич. Медведь с волком подарками кланяются (низко кланяется коту).

Кот. М-р-р! То-то! Я страшный, я сильный.

Лиса. Уж ты да них не сердись, Котофей Котофич!

Кот. М-р-р! (бросился к туше, мурлыкает). М-р-р, мя-у, мя-у! (похоже на «мало-мало»).

Медведь. Мало? Невелик, да прожорлив. Слышишь, брат Левон, нам четверным не съест, а ему одному мало.

Волк. Ох, слышу.

Медведь. Как бы до нас не добрался. А усищи-то, а глазищи-то!

Волк. Ох, доберется, ударь подальше. (Зашевелился.)

Лиса (тихо). Бояться они моего Котофея Котофича.

Кот (насторожился, бросился в кусты, как на мышь). М-р-р.

Волк. Ой, пропал! (Выскочил и убежал.)

Кот от неожиданности испугался, вскочил на дерево.

Медведь. Батюшки и до меня добрался. (Бросился вниз и убежал.)

Кот. Фрр! Кто это? (Испугался.)

Лиса (сначала испугалась, предусмотрительно спряталась, потом вскочила). Так их, так, батюшка воевода.

Кот (с дерева). Ты здесь, Лисафья Петровна? (Соскочил.) Ну, какво!

Лиса. Теперь все тебя бояться будут, Котофей Котофич. И заживем мы с тобой припеваючи.

Кот (вскочил на тушу). М-р-р... Я страшный, я сильный.

## ДРУЖБА НАРОДОВ СССР

## Литмонтаж

## Для детских выступлений

Содружество народов в создании общей культуры, расцвет творческих сил всех народов, населяющих нашу Родину, любовь к Родине, — вот содержание первой части. Эта часть оформляется ярко празднично: живописные национальные костюмы, много зелени, цветов, яркое освещение.

Вторая часть начинается с удара гонга и затемнения. Праздник радости прерывается. Но и в этой части не нужно давать мрачного колорита. Единение народов, преданность вождю и партии, героизм, любовь к Родине и вера в победу — являются лейтмотивом этой части.

В монтажах обычно большое место занимает хоровая декламация. Необходимым условием ее хорошего звучания является стройность, музыкальность. Голоса желательно подбирать по тембру: высокие голоса (сопрано) и низкие (альты). Участники коллективной декламации, чтобы не было разноголосицы, должны «попадать в тон». Для этого, репетируя сначала с мелкими группами (два — три человека), руководитель должен прислушиваться к чтению, не допуская разнотона и неряшливости, которая так часто встречается в коллективной декламации, если исполнители ограничатся только тем, что выучат текст наизусть.

Большим недостатком в исполнении является еще монотонность (тоже обычное явление

в хоровой декламации). Для избежания этого нужно, чтобы дети поняли и прочувствовали текст. С этой целью руководитель разбирает с ними монтаж — его тему и идею в целом и по кускам. Исполнитель должен знать, о чем и для чего он говорит. Большое внимание надо уделить выделению главного слова во фразе («Рука *полководец*<sup>1</sup>, как *сталь*, тверда и паузам. Приучить ребят выдерживать паузу<sup>2</sup> — «*Россия* || была, *Россия* || есть, *Россия* || будет.»

После каждой строки стихотворения должна быть пауза (так называемая строковая пауза), чтобы строчки не сливались и звучали ритмично. От понимания текста пойдет и понижение, и повышение голоса, ускорение и замедление. Исполнение будет живым и правдивым.

На первых репетициях рекомендуется руководителю дирижировать хором, постепенно приучая его читать без управления.

Не нужно бояться трудностей. Обычно ребята, имеющие музыкальный слух, легко привыкают «держать тон». Хорошо разобранный и понятный текст заставит их «вжиться» в монтаж, а не быть только слушающими статистами.

<sup>1</sup> Ударное слово подчеркиваем.

<sup>2</sup> Пауза обозначается вертикальной двойной чертой.

Перед занавесом:

1-й чтец:

## ДЕРЖАВА

Мы влюблены в свою страну —  
В ее дороги и дубравы,  
В широких рек голубизну,  
В ее седую старину,  
В дела ее бессмертной славы.

Мы песню запоем — о ней,  
Спор заведем горячий — тоже.  
Нет никого у нас родней,  
Нет ничего для нас дороже.

И потому, что я такой —  
Как все, кто ей сыны по праву,  
Я славлю каждую строку  
Мою любовь —  
Мою державу.

Отчизна-мать!  
Твой человек  
Отлит из стойкого металла.  
Во всех ты бурях устояла  
И головы своей вовек  
Ни перед кем не преклоняла!

Вологодская областная универсальная научная библиотека

И этот день суровый наш  
Напрасно вызвали злодеи.  
Нет, никакому лиходею  
Ты не давала —  
И не дашь —  
Надеть ярмо тебе на шею!  
(Антон Пришелец)

Занавес открывается.

Ведущий:

## НИ ШАГУ ВСПЯТЬ

О родина, о мать моя,  
Когда тебе грозит неволя,  
Я признаюсь: люблю тебя,  
До упоения, до боли.

Люблю душой тебе внимать я,  
Люблю безбрежность, твой простор,  
Орлиный взмах могучих гор,  
Степей раскрытые объятия.

Лесов таинственную грусть  
Поэзию уснувшей нивы,  
И ручеек неторопливый  
И в поле одинокий куст.

## БЕЛОРУССКАЯ ПЛЯСКА

Люблю приземистую хату  
И старый тополь у плетня,  
Где дед, устав от хлопот дня,  
Учил меня ходить когда-то.

И ржанье лошади в ночном,  
И соловьиный щелк и пенье,  
Сирени юное цветенье  
И плач гармошки за окном.

Тягучие родные песни  
И запах скошенной травы...  
Нет! нет! Не отыскать чудесней  
Родимой русской стороны.

(Стих. Васильева, Сборн.

«Родина зовет», изд. ПДХВД, 1943.)

Выходят пионеры — русские, грузины, белорусы, украинцы, казахи и пр.

Пионер:

Кремлевские звезды

Над нами горят,  
Повсюду доходит их свет.  
Хорошая родина есть у ребят,  
И лучше той родины нет!

2-й чтец. Казах:

Горит в самцветах Советский Союз.  
Свободны — казах, армянин, белорус,  
Таджик и народ Закаспийских степей.  
И все шестьдесят возрожденных племен.  
Смотрю я на север — светлее слюды  
В полярном сиянии плавают льды,  
Смотрю я на юг — изумрудны сады,  
Качаются пальмы, стройны и горды.  
Смотрю я на запад — там, сердцу близка  
Рубинами в небе пылает Москва.  
По всем необъятным просторам, везде  
Я вижу веселую дружбу людей.  
Исчезла времен и народов вражда  
Под сталинским солнцем. Навек! Навсегда!

(Джамбул, Собр. стихов.)

3-й чтец. Украинец:

Соловейко в темном гае  
Солнышко встречает:  
Степи грезят, голубяя,  
Тихо ветер веет;  
Меж ярами над прудами  
Вербы зеленеют,  
Разрослись сады густые,  
Тополя на воле,  
Встали, словно часовые,  
Беседуют с полем  
Вся родная Украина  
Повита красою.  
Хорошеет, умываясь,  
Солнышко встречая.  
Не видать ее просторам  
Ни конца, ни края,  
Не убьет ее, не сломит  
Никакая сила...

(Шевченко, «Сон»).

1-й чтец:

«Похвалимся! — Россия говорит,  
Железо и пшеница у меня».

2-й чтец:

«Вот уголь, — Украина говорит, —  
Горами громадится у меня».

3-й чтец:

А Белоруссия в лесах поет:  
«Никто моих деревьев не согнет,  
На каждой стройке дереву почет,  
Берите бревна, шпалы у меня».

4-й чтец:

«А я! — Узбекистан кричит в ответ, —  
Как солнце в тучу, в белый пух одет.  
Метель из хлопка выпущу сосед,  
Все будете в обновках у меня!»

5-й чтец:

Азербайджан как взглянет на него:  
«Мой хлопок будет мягче твоего.  
Мое не в хлопке только торжество —  
Есть кое-что покрепче у меня!»

6-й чтец:

«Бушует нефть, как внешняя вода,  
Как месяц озаряет города, —  
Лицом черна, душою молода —  
И жар, и свет, и пламя у меня».

Песня «Богатство» («Правда», № 249, 9/IX 1937.)

Возгласы:

Да здравствует Сталинская Конституция!  
Да здравствует Советский Союз!

Коллективное чтение:  
Да светит над нами

Сталин,

Как солнце!

Как песня!

Как знамя!

(Е. Ярославский, «О Сталине», ОГИЗ, 1939.)

Затемнение. Удар гонга. Занавес закрывается.

Перед занавесом.

Ведущий:

Ранней ночью на рассвете,  
Когда Гитлер дал приказ  
И послал солдат немецких  
Против всех людей советских

Все:

Это значит — против нас.

Ведущий:

Он хотел людей свободных  
Превратить в рабов голодных,  
Навсегда лишит всего,  
А упорных и восставших,  
На колено не упавших,

Все:

Истреблять до одного.

(Михалков, «Правда», март 1944.)  
Сцена освещается. Открывается занавес.

Ведущий:

Сталин, Сталин вождь и друг  
С тобою весь народ.

Все:

Согреты мы твоим теплом,  
С тобой живем, с тобой идем,  
Веди, веди, веди вперед.

(Е. Ярославский, «О Сталине»,  
ОГИЗ, 1939.)

В е д у щ и й:

И в битву с врагами, как братья  
пошли  
Шестнадцать республик Советской  
земли,

Ка за х:

Шестнадцать цветущих сияющих  
стран  
И с ними в рядах мой родной  
Казахстан.

(Акын Байганин «Ленин  
и Сталин в поэзии СССР», Политиздат, 1938.)

У к р а и н е ц:

Будет мстить за Украину  
Честным гневом весь народ.  
Ни единый, ни единый  
Враг от мести не уйдет.

(М. Стельман, «Пионер», № 11—12,  
1943.)

Б а ш к и р:

Джигитам, мчащимся  
за строем строй,  
Под свист клинков, летящим в  
жаркий бой  
Тем, кто отчизне жертвует собой —  
Привет свой шлет Башкиростан.

(«Литература и искусство», 25/III, 1944,  
Рашид Ниглату, Стихотворение.)

1-й чтец:

И от моря и до моря  
поднялись большевики

Все:

И от моря и до моря  
встали русские полки.

1-й голос:

Встали с русскими едины

2—3 голос:

Белорусы, латыши,

4-й голос:

Люди вольной Украины,

5—6 голос:

И казахи, и грузины,

7—8 голос:

Молдаване, Чуваши.

Все:

Все советские народы  
Против общего врага,  
Все, кому мила свобода  
И Россия дорога!

1-й чтец:

И когда Россия встала  
Против немца в грозный час

Девочка:

«Всё на фронт», — Москва сказала.

М а л ь ч и к:

«Отдадим», — сказал Кузбасс.

2-й мальчик:

«Никогда», — сказали горы, —  
«Не бывал Урал в долгу».

3-й мальчик:

«Хватит нефти для мотора,  
Помогу», — сказал Баку.

4-й мальчик:

«Я богатствами владею  
Их не счесть, хоть век считай!  
Ничего не пожалею!»  
Так откликнулся Алтай.

2-я девочка:

«Мы оставшихся без крова  
В дом к себе принять готовы,  
Будет кров сиротам дан»

М а л ь ч и к:

Обездоленных встречая,  
Казахстану отвечая,  
Поклялся Узбекистан:  
Будет каждый верный воин  
И накормлен и напоен,  
Всей страной обут, одет.

Д е в о ч к а:

«Всё на фронт!» — Москва сказала.

Все:

«Всё, — страна ей отвечала,  
Всё — для будущих побед!»  
(Михалков, «Правда», март 1944.)

Все строятся под звуки военного марша,  
становятся полукругом в глубине сцены.

В е д у щ и й:

РЯДОВОЙ МАТРОСОВ

Смерти

насмешку бросив,  
с поднятой головой —  
шел

Александр Матросов  
гвардии рядовой.

Шёл

беззаветно-смело  
на пулеметный ствол,  
к щели

прижавшись телом,  
смерть от бойцов  
отвел..

Можно

прийти с вопросом  
в полк  
на передовой:

— Где

Александр Матросов  
гвардии рядовой?

Числится

в роте вашей,  
или навеки мертв  
парень,

собой сковавший  
вражеский пулемет?

Люди отвечают:

«Здесь он,  
в нашем  
родном кругу,  
в памяти  
дум и песен,  
в ненависти  
к врагу.  
Ходят в атаку  
с нами  
братья  
за селом село,  
на полковое знамя  
имя его  
сошло!  
Видишь —  
осколком рассыпъ,  
слышишь —  
клокочет бой,—  
здесь  
Александр Матросов  
гвардии рядовой...»

(Семен Кирсанов.)

Выходят пионеры. По сигналу горниста выстраиваются в одну шеренгу. На правом фланге вожатый. Знаменосец выносит знамя отряда.

1-й пионер:

Остался он в живых — навечно,  
Проверка роты... тишина...  
И перед строем каждый вечер  
Читает громко старшина:

2-й пионер:

«Матросов Александр Матвеевич!  
Герой Союза. Рядовой!»

1-й пионер:

Его дыханье вдруг повееет  
Как будто бы он здесь живой.

2-й пионер:

«В бою погиб он смертью храбрых»  
(пауза)

3-й пионер:

И каждый про себя клянется —  
Я, как Матросов — рядовой,  
Пока живу и сердце бьется  
Готов на подвиг боевой.

(Е. Тарховская «Гвардии рядовой»,  
Пионерская правда, № 47, 1943)

Все:

Нас мужеству учат герои  
Матросов, Олег Кошевой,  
Мы помним о подвиге Зои,  
Мы славим наш путь боевой.

(Рапорт пионеров на собрании  
комс. актива 29/X — 1943 г.)

Вожатый командует: «Смирно, равнение на флаг! Флаг опустить!» Пионеры стоят смирно, повернув головы к флагу. Вожатый отдает салют. Барабаны бьют дробь. Горнист играет сигнал вечерней зори. Флаг медленно опускается.

Из глубины сцены выходят хор. Ребята в пионерских костюмах и в национальных одеждах поют:

«Тимуровцев много веселых,  
Мы всюду в больших городах,  
Нас много в аулах и селах,  
В сибирской тайге и в степях.  
Пускай мы не вышли годами  
И нас не берут на войну,—  
Тимуровцы всеми путями  
Крепят молодую страну.

Припев:

Команды идут,  
Ребята поют:  
Тимуровцы, шагай, веселей, веселей!  
За дело друзья! Ленишься нельзя!  
Поможем отчизне своей.  
У нас боевая сноровка  
И сил непочатый запас  
Скорей бы нам дали винтовку,  
Гранату и противогаз!  
Пусть помнят фашистские банды —  
Пощады не будет врагам!  
Тимуровцев смелых команды  
Помогут героям-бойцам.

Припев:

1-й чтец:

Не расскажешь в детской сказке  
Ни словами, ни пером,  
Как летели с немцев каски  
Под Москвой и под Орлом.

Все:

Как на немцев наступая,  
Бились Красные бойцы  
Наша Армия — родная,  
Наши братья и отцы.

2-й чтец:

Как сражались партизаны,  
Как стояли, как стоят  
И залечивают раны  
Боевые великаны  
Ленинград и Сталинград.

Припев:

1-й чтец:

Все, что вечно было нашим,  
Мы назад себе вернем.

2-й чтец:

Все поля опять запашем  
И засеем их зерном.

1-й чтец:

Мы вернем себе назад  
Каждый дом и каждый сад.

2-й чтец:

Каждый кустик на дороге,  
Над которым выл снаряд.

Все:

Зарастут травой траншеи  
На местах былых боев,  
С каждым годом хорошея,  
Встанут сотни городов.

1-й чтец:  
Не забудем тех героев,  
Что лежат в траве сырой.  
(тихо)

Жизнь отдав на поле боя  
За народ, за нас с тобой.

(Михалков, «Правда», март 1944.)  
Все:

И в битву с врагами,  
Как братья пошли  
Шестнадцать республик  
Советской земли

Ведущий:  
Видно немцы позабыли,  
Сколько раз мы немцев били,  
Позабыли, как и где —  
Что вступили в бой кровавый  
С нашей вольною державой,  
В бой на суше и воде.

(Михалков, «Правда», март 1944.)

1-й чтец:

Я вижу светлый день Таджикистана,  
Седой Памир раскинулся кругом.  
Работают таджики неустанно,  
Их цель одна: победа над врагом.  
Узбеки, русские, татары и чуваша —  
Одна семья, один великий дом,  
Все города и все народы наши  
Куют сейчас победу над врагом.  
И русские встают от края и до края,  
Чтоб вместе с братьями в бою громить  
врага,

И Волга провожает их родная,  
И машет вслед ветвями им тайга.

Все мальчики:

Бьемся мы здорово,  
Рубим отчаянно,  
Внуки Суворова,  
Дети Чапаева.

(Маршак, Детиздат, 1941.)

2-й чтец

## ВПЕРЕД

Растоптан будет враг наш дикий,  
Труба победы протрубит.  
Ты отдохнешь, народ великий,  
От разоренья и обид.  
Построишь дом, хлеба посеешь,  
Поправишь сад и огород.  
Всех стариков своих пригреешь  
И приголубишь всех сирот.  
Закроешь и залечишь раны,  
Зальешь пожарами войны...  
Вперед, могучие сыны —  
Красноармейцы, партизаны,  
За мир! За знамя тишины!

(Ел. Благинина.)

Грузин:

Сталин!

Идут за тобой миллионы людей  
К большой высоте пролагаешь ты  
путь,  
И тот, кто однажды пошел за тобой,  
Скорее умрет, чем покинет твой путь.  
(Дагестанская песня.)

Ведущий:

Рука полководца  
Как сталь тверда,  
И крепко сжата.  
Он смотрит вперед,  
На нем, как всегда,  
Шинель солдата  
И нашу любовь,  
и нашу месть  
Никто не остудит,

Все:

Россия была, Россия есть,  
Россия будет!

(Матусовский, «Литературная  
газета», 23/II 1944.)

Хор исполняет Гимн Советского Союза.  
Муз. Блантера (Музгиз, 1942)

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

### ИЗ НАСЛЕДИЯ ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**П. О. АФАНАСЬЕВ.** Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. Учпедгиз, 1941 г., цена 5 р. 10 к.

Русская школа в дореволюционный период своего существования накопила богатый методический опыт. Этот опыт имеет для советского учителя не только исторический интерес, но и большое практическое значение. Только изучив этот опыт, он может уверенно идти вперед, усовершенствовать методы своей работы и развивать далее то, что является достижением советской школы. Вот почему нельзя не приветствовать всякую попытку

сделать опыт прошлого достоянием современной школы. Одной из таких попыток является «Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе», составленная проф. П. О. Афанасьевым. Эта хрестоматия знакомит нас с учением о методах и приемах преподавания русского языка в начальной школе представителей дореволюционной методики, начиная с Буслаева Ф. И., Ушинского К. Д. и продолжая такими методистами, как Паульсон, Водовозов, Корф, Бунаков, Вахтеров, Тихомиров, Флеров, Соломина, Шереметевский, Стоюнин, Алфёров, Анастаснев и др.

Материал хрестоматии изложен по обычным разделам методики: 1) обучение грамоте, 2) чтение, 3) грамматика, 4) правописание, 5) развитие речи.

Каждому разделу составитель предпосылает свое введение. В этом введении он в одних случаях знакомит читателя с методическим обликом того или другого методиста (такой характер носят биографические справки об Ушинском, Водовозове, Корфе, Бунакове, Тихомирове, Вахтерове, Флёрове), в других дает указания о том, что в данном разделе представляет особый интерес для современной школы.

Высказывания различных методистов не равноценны. Одни из этих высказываний не потеряли своего значения и для наших дней, другие — имеют только исторический интерес. Чтобы извлечь полезное, учителю нужно иметь представление о критерии ценности предлагаемого материала. Ясно, что не каждый учитель может располагать таким критерием. Составитель предусматривает этот момент и, помимо указаний общего характера, даваемых в вводных статьях, сопровождает многие статьи специальными примечаниями, содержащими критическую оценку предлагаемого материала. Такой характер носят, например, примечания, сопровождающие изложение звукового метода обучения чтению Ушинского (стр. 36), метод Резенера и Волкова (стр. 44), метод Флорова (стр. 80), метод Анастасьева (стр. 100) и т. д. Эти примечания дают возможность читателю критически отнестись к высказываниям методистов и отделить в них то, что ценно для сегодняшнего дня от того, что имеет только исторический интерес.

При этих условиях знакомство с наследием того может помочь каждому учителю разобраться в методических вопросах, возникающих в его работе.

Так, в разделе обучения грамоте наиболее трудным моментом является, как известно, момент слияния звуков, и, в особенности, слияние мгновенных согласных (б, п, д, т, к, ч и т. д.) с последующими гласными. Над методикой этого слияния работали многие методисты. И хрестоматия дает возможность учителю ознакомиться с учением о звуко-слиянии таких видных методистов, как Вахтеров, Тихомиров, Флёров. Большой интерес представляют в данном случае и «научный» способ обучения грамоте Шава, в обработке методиста Анастасьева, и «естественный» метод методиста Тимофеева, и «натуральный» метод Терешкевича, обращающих внимание на то, что к наиболее успешному разрешению

задачи звуко-слияния ведет не столько анализ самого слова, сколько анализ произношения этого слова.

Существенной проблемой для советской школы на данном этапе является методика «объяснительного чтения». Дореволюционными методистами эта методика была разработана с большой полнотой. Понятно, что в Хрестоматии этот раздел нашел наиболее полное отражение.

Учитель имеет возможность уяснить себе что такое «объяснительное» чтение, какие этапы пережило оно в своей истории, как нужно ставить его, чтобы оно достигало своей цели.

По статьям различных методистов можно хорошо ознакомиться с тем, какими приемами нужно пользоваться при объяснительном чтении слов, фраз, коротеньких рассказов, как нужно строить работу по объяснительному чтению произведений разного жанра — рассказов, басен, лирических произведений, научно-популярных статей и т. д.

Слабым участком работы советского учителя является выразительное чтение. В Хрестоматии дается ряд статей и по этому вопросу. Из этих статей заслуживает особого внимания статья Анастасьева «Условия выразительного чтения и требования к нему», содержащая толковые указания о том, какими приемами можно обучить выразительному чтению учащихся начальной школы.

В этом же разделе даны статьи: Болталова о воспитательном чтении, Тумина — о классе литературного чтения, Голубева и Попова — о внеклассном чтении.

Понятно, что много ценного и полезного для современного учителя содержат в себе и другие разделы Хрестоматии — преподавание грамматики, обучение правописанию, упражнения в устной и письменной речи. В этих разделах учитель найдет материал по таким актуальным вопросам, как построение уроков по грамматике, методика грамматического разбора, способы и приемы обучения правописанию, письмо под диктовку, свободная диктовка, различные виды работ по развитию речи, сочинения по картинке и т. д.

Уже эта краткая характеристика содержания Хрестоматии говорит о том, что это пособие является весьма ценным для учителя и нужным ему в повседневной работе. Несомненно, эта Хрестоматия расширит методический кругозор учителя, обогатит его опыт и послужит хорошим стимулом для работы по дальнейшему совершенствованию своей методики преподавания.

*И. М. Минин*