



Начальная
ШКОЛА

УЧПЕДГИЗ
МОСКВА
1945

2-3

УЧПЕДГИЗ • 1945 • МОСКВА



ОБРАЗЦОВО ПРОВЕСТИ ВЫПУСКНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ В ШКОЛЕ

ВЫПУСКНЫЕ экзамены в четвертых классах в нынешнем учебном году будут проходить в новых условиях. Самое важное изменение заключается здесь в том, что на экзаменах будут проверяться знания учащихся не только по программе IV класса, но — в существенных и важных элементах — за весь курс начальной школы.

Это требование, ставшее известным всему учительству еще задолго до начала учебного года, очень положительно отразилось на качестве обучения в школах. Школы усилили внимание к повторению ранее пройденного и серьезно стали заботиться о том, чтобы знания и навыки элементарного начального курса были усвоены учащимися неизгладимо.

Новым, благоприятным для школы условием подготовки к экзаменам является в нынешнем году то обстоятельство, что экзаменационные билеты составлены Народным Комиссариатом Просвещения и опубликованы во всеобщее сведение. Билеты, исчерпывающие в своей совокупности основные вопросы программы данного предмета, делают ясными и для учителей и для учащихся те требования, которые будут предъявлены на экзаменах.

Самый характер билетов таков, что их содержанием предупреждается натаскивание учащихся для зазубренных формальных ответов. Билеты как раз рассчитаны на борьбу с формализмом в знаниях учащихся.

Рассмотрим для примера некоторые из билетов. Вот один из билетов по русскому языку:

1. Придумать простое распространенное предложение с однородными членами, выраженными именами прилагательными.

Какие члены предложения называются однородными?

2. Указать окончания в существительных и в прилагательных в придуманном

предложении и объяснить правописание этих окончаний.

3. Составить (устно) небольшой рассказ по картине «Журавли летят» (Хрестоматия Рыбняковой и Браиловской, ч. II).

Как видно из этого примера, от учащихся потребуется не шаблонный грамматический разбор предложения, а разбор целевой, проверка понимания грамматических явлений. Кроме того, от ученика требуются еще ответы на несколько теоретических вопросов по грамматике, причем используется текст того же самого предложения.

Третье издание билета имеет целью проверить развитие ученика в области родной речи: в приведенном примере ученику предлагается составить рассказ по знакомой картине; в других билетах предлагается или рассказать содержание одного из прочитанных произведений или сказать его наизусть.

Сверх этого проверяется качество чтения у каждого ученика: дается незнакомый, но доступный текст, например, из учебника V класса, из книжки для внеклассного чтения, из детской газеты; ученик должен прочитать этот текст и передать его содержание.

Такая проверка требует, чтобы знания учащихся носили действительный характер, чтобы дети обладали определенными умениями и навыками.

Возьмем один из билетов по арифметике:

1. Сложить устно... (дается пример на сложение двух трехзначных чисел, из которых одно легко округляемое число). Объяснить, как произведено сложение.

2. Написать таблицу мер веса.

3. Решить задачу (задачи для каждого билета подготовляются в школе).

Каждый билет по арифметике включает:

1. Пример на нумерацию многозначных чисел или пример на устное или

письменное вычисление; при этом от ученика требуется умение объяснить, как он производит запись или вычисление.

2. Вопрос из теории арифметики, на который от ученика требуется обстоятельный ответ и приведение собственных примеров.

Что касается задач, то совокупность их по всем билетам должна охватить все виды типовых задач, решаемых в начальной школе.

Таким образом и по арифметике проверяется не только полнота знаний, но и сознательность их усвоения, их прочность и умение учащихся применить знания в решении задач.

Характер вопросов в билетах по истории ясен из следующего примера:

1. Рассказать о победе русских над татарами под предводительством Димитрия Донского.

2. Ответить на вопросы:

а) Почему Ленин должен был уехать из России и жить за границей?

б) Против кого боролся и как погиб Сергей Лазо.

На экзаменах по истории таким образом потребуются от учащихся знание самых основных фактов, событий, самых выдающихся исторических деятелей и умение объяснить отдельные факты крупного исторического значения. Для билетов из курса истории отобрано самое основное, самое необходимое.

Круг вопросов, проверяемых по истории, определяется и задачами воспитания у учащихся советского патриотизма, воспитания чувства гордости за свою страну, за великое прошлое русского народа и других народов СССР, уважения к выдающимся историческим деятелям, самоотверженно отдававшим свои силы, свою энергию, свою жизнь за интересы своего народа, своего отечества.

И в географии для билетов отобрано самое существенное, самое основное. Проверяется знание учащимися географических фактов, понимание связей между природными явлениями и деятельностью людей, их занятиями, знание карты, географические умения (пользование компасом, умение читать топографический план, применить его в несложных заданиях и т. п.).

Совершенно ясно, что к ответам на такие билеты натаскать учащихся нельзя. Нужно правильно вести обучение в течение года, выполняя последовательно учебную программу. Нужно с самого начала делать для учащихся ясными требования, какие предъявляются к качеству их знаний. Правильное сочетание ясных и доступных объяснений учителя, активной мыслительной работы учащихся, частых упражнений и повторений, постоянной проверки знаний, умений и навыков, иначе говоря нормальное ведение всей учебной работы и есть самая

верная, самая лучшая подготовка учащихся к экзаменам.

В конце учебного года на последних уроках нужно провести еще подытоживающее повторение, чтобы обобщить с учащимися всю систему знаний по предмету, еще раз проверить и уточнить знания школьников, достигнуть полной их уверенности в твердости этих знаний, при которой естественно желание быть спрошенным и готовность отвечать по любому билету, по любой части программы.

При таком уровне подготовки учащихся они будут освобождены от лишнего напряжения в самый период экзаменов и будут приходить на каждый экзамен с бодрым настроением.

Они не растеряются и перед новыми для них лицами, которые будут в комиссии, принимающей экзамены. В нынешнем учебном году учащиеся IV классов мелких школ будут труппироваться для сдачи экзаменов при крупных школах. Это обстоятельство, несомненно, повышает ответственность и школьников и учителя, оно внесет некоторую взволнованность в переживания детей. Но вместе с тем оно внесет и некоторую праздничность, долю торжественности в настроение учащихся. Детям захочется показать свою подготовленность, они будут жить желанием действительно отлично выдержать экзамен за начальную школу перед ответственной комиссией, ответить смело и уверенно.

Вся организационная сторона экзаменов с достаточной ясностью определяется инструкцией Народного Комиссариата Просвещения. Заведующему школой и учителям нужно лишь вовремя позаботиться о точном ее соблюдении.

Заблаговременно нужно познакомить и родителей учащихся с тем, как будут ныне проходить экзамены. Нужно добиться, чтобы дома для учащихся выпускного класса на период конца учебного года и на период экзаменов были созданы условия, наиболее благоприятные для самостоятельной учебной работы. И в самой школе надо обеспечить возможность выполнять в определенные часы домашние задания тем детям, у которых дома нет для этого подходящих условий. Важно, чтобы в тех случаях, когда нет учебников для каждого ученика, была создана возможность пользования учебниками в специально отведенные часы в самой школе; здесь же следует предоставить учащимся возможность пользоваться атласами, картами и другими наглядными пособиями.

Отеческая забота о детях и в то же время воспитание у детей ответственности и самостоятельности, настойчивости в достижении высокого качества знаний — вот что создаст лучшие предпосылки для успешного проведения экзаменов.

Дидактика и методика

Доц. М. А. Данилов

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЧНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

ЧТО значит «усвоить» знания? Усвоить — значит сделать их «своими», т. е. сделать их, по выражению Ушинского, «органическим элементом мыслительного процесса школьника». Усвоенными знаниями, умениями и навыками школьник владеет так же легко и оперирует так же свободно и уверенно, как и результатом своего собственного опыта. Усвоенные знания прочно входят в сознание школьника и закрепляются, расширяются и углубляются в процессе его разнообразной умственной деятельности. Они как бы сами находят место своему применению в умственной жизни человека и потому оказываются прочными. Таким образом, неправильно сводить понятие прочного усвоения лишь к простому применению и закреплению знаний памятью. Это важный признак прочного усвоения, но не единственный. Важно также учесть и то, что признак прочности знаний нельзя рассматривать в отрыве от других признаков полноценных знаний и прежде всего от их конкретности, осмысленности и от умения применять их на практике.

Задача настоящей статьи и заключается в том, чтобы раскрыть те наиболее важные положения об усвоении знаний учащимися, правильное применение которых помогло бы учителю продуманно и обоснованно улучшить с систему своей учебной работы в классе. При этом будем предполагать, что основные дидактические принципы, которые излагаются в учебниках педагогики, знакомы нашему читателю.

1. Усвоение знаний начинается с упорядочения и систематизации имеющихся у детей конкретных представлений, их опыта и переживаний. С предельной ясностью это положение раскрыто у Ушинского: «Должно сначала приучить детей отдавать себе отчет о тех мыслях, которые уже есть в их головах, правильно думать и выражаться о тех предметах, с которыми они более или менее знакомы. Понятий, мыслей и познаний, слов и выражений в голове десятилетнего ребенка уже весьма много, более, может быть, чем он приобретает их во все последующее свое учение, но эти понятия и мысли, познания, слова и фразы влива-

лись в детскую голову одновременно, случайно, в беспорядке, безотчетно, часто перемешиваясь со множеством ошибок. Лучшее начало учения состоит именно в том, чтобы привести в порядок, уяснить то, что уже собрано в детскую голову, превратить безотчетные знания в сознательные и тем самым пробудить деятельность сознания и преподавать ребенку ту самостоятельность, при которой только учение и становится полезным» («Педагогический листок», 1910, № 8).

В наших школах эти советы великого педагога обычно выполняются в начале учебного года. Учитель проводит беседы с учащимися, организует их рассказы о том, как они проводили лето, в какие игры играли, как гуляли и т. п. Однако в последующие месяцы эта работа забрасывается. Нужно понять, что в данном случае речь идет о том, чтобы изучение каждого нового более или менее крупного вопроса начинать с приведения в ясность и систему всего того, что у учащихся по данному вопросу в сознании имеется.

При этом на каждом шагу обучения необходимо заботиться о том, чтобы ученик хорошо понимал слова учителя и учился ясно, точно и четко выражать свои наблюдения и мысли. Все классики теории начального обучения — и прежде всего наш соотечественник Ушинский — утверждали, что развитию речи учащихся и овладению родным «отечественным» языком должно принадлежать центральное и притом ведущее место в начальном обучении. Основная же идея при изучении отечественного языка состоит в том, что «дети могут выразить ясно и самостоятельно только ту мысль, которую усвоит так же ясно и самостоятельно. Поэтому главное дело наставника состоит в том, чтобы прежде всего усвоить ребенку ту или другую мысль, а потом уже заботиться об ее правильном и самостоятельном выражении» (Избр. соч., т. II, стр. 248, изд. 1913 г.). Именно поэтому Ушинский устанавливает тесную связь наглядности с изучением отечественного языка. «Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в память, сам собой, без посредства чужого слова пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если

она ошибочна, дополняет, если она не полна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, систему, если она не расположена логически. Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облакалась в слово. Это составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, из которых потом вытекут сами собой логическая речь и понимание грамматических законов» (подчеркнуто мною. — М. Д.).

Усвоение нового знания, таким образом, правильнее всего начинать с восприятия учащимися изучаемых предметов. Иногда достаточно бывает простого перехода от изученной ступеньки знания к новой, неизученной: «Мы с вами знаем сложение многозначных чисел и будем безошибочно складывать числа при решении задач и в различных вычислениях. А теперь поучимся вычитать многозначные числа. Постарайтесь внимательно выслушать, как это делается...» — и учитель переходит к объяснению нового материала. Иногда бывает целесообразно указать учащимся на важное значение предстоящей темы: «Вы изучили и хорошо знаете горы нашей страны. Переходим теперь к новой теме — «Реки СССР». Постараемся сначала выяснить, какое значение имеют реки для нашего государства. Подумайте все и подготовьтесь к ответу, как и для чего в нашей стране используются реки». Учащиеся после некоторой паузы дают ответы. Учитель подытоживает их ответы и заключает: «Видите, значение рек огромно для жизни народа. И каждому нужно хорошо знать реки. Вам нужно внимательно изучить этот вопрос. Сначала нужно вспомнить все то о реках, что вы изучали в III классе». Ученики вспоминают. «Вы неплохо усвоили прошлый годний материал. Но в IV классе нужно знать больше», — заключает учитель и переходит к объяснению вопроса: «Реки СССР, текущие на север».

В только что рассмотренном случае важно и то, что учитель удачно связал изучение нового материала с ранее изученным. Умелый переход от известного, изученного к неизвестному, неизученному является важным приемом подготовки учащихся к восприятию нового учебного материала. Бывает и так, что к новому материалу полезно подводить учащихся путем постановки перед ними практической задачи. Вот в III классе учитель урок — объяснение решения задачи на нахождение двух чисел по их сумме и разности — построил следующим образом. Оборудование урока — стопка из пятидесяти тетрадей, карандашей; на столе — кучка кубиков (12–20 штук).

Педагог вызывает учеников и предлагает разделить стопку тетрадей (13 штук) двум ученикам так, чтобы первому дать на 5 тетрадей больше, чем другому.

Первое движение ученицы — сосчитать тетради. Педагог предложил разделить тетради, не считая. Минута растерянности... А как же? Дети тянут руки. Это подбадривает девочку, и она уверенно отсчитывает 5 тетрадей указанному ученику, а остальные делит поровну.

Для проверки учащиеся, получившие тетради, подсчитывают количество тетрадей, и класс видит, что задание выполнено верно.

Второму ученику педагог предлагает сделать то же самое с карандашами. Разделить 11 карандашей между двумя учениками, при этом одному из учеников нужно дать на 3 карандаша больше, чем другому. Он это сделал, не задумываясь. Но педагог заставил его осмыслить прием решения:

— Почему ты отложил 3 карандаша одному ученику?

— Ему нужно дать на 3 карандаша больше. Я ему сначала и дал 3 лишних карандаша, а остальные разделил поровну.

То же самое продельвается с книгами. Эти две задачи указали детям прием решения таких задач. Педагог предложил детям попрактиковаться в конкретном применении этого приема: они должны свои 12 кубиков разложить на 2 кучки так, чтобы в первой было на 2 шт. больше, чем в другой. Педагог наблюдал за приемами работы. Дети молча работали, быстро поднимали руки для ответа.

После проверки работы с кубиками была дана задача для устного решения (с небольшими числовыми данными). Педагог требует обоснования решения задачи. В данном примере заслуживает внимания не только то, как учитель подготовил учащихся к восприятию нового, но и то, что он дал учащимся реальную «овеществленную» задачу, потребовал от учащихся догадки о способах ее решения и проверки решения. Затем учитель сделал удачно переход от задач «вещественных» к задачам тоже конкретным, но воображаемым — без привлечения предметов, находящихся тут же в классе. Педагог добивается главного — чтобы ученики поняли, в чем смысл уравнивания данных при решении подобных задач.

Что касается организации наблюдений детей, то здесь нужно более решительно, чем это обычно делается в практике учителей, применять наблюдения реальных предметов, явлений в их натуральном виде и в естественной обстановке. Нужно стремиться к тому, чтобы школьник приучался всматриваться в окружающие его предметы и явления. Тогда он и в картине увидит то, что должен увидеть, т. е. отражение реальной жизни. В практике же даже хороших учителей нередко наблюдения школьников ограни-

чиваются картинками. Надо иметь в виду, что как книга, так и картинка могут выполнять двойную роль в начальном обучении детей: приближать их к реальной жизни и отдалять их от этой жизни. Искусство педагога и заключается в том, чтобы научить детей видеть на картинке жизненные явления, но для этого нужно и наблюдения их направлять прежде всего на реальные объекты. Рассмотрению на картинке леса, лугов, домов в младших классах должно предшествовать наблюдение этих объектов в природе, экскурсии детей и т. д. Хорошо известно, что Ушинский считал объектами первых наблюдений детей в школе классную и грифельную доску. И это безусловно правильно. У нас же бывают случаи, что учитель знакомит учащихся даже с метром как единицей измерения... по картинке. Конечно, показать метр на таблице — в связи с другими единицами мер — хорошо, но этому обязательно должно предшествовать наблюдение единицы измерения — «метра» в природе, т. е. так, как он применяется в жизни.

2. Только при правильной организации воспитатель школьника можно решить важнейшую задачу в работе учителя — подведение учащихся к выводам и обобщениям. Самое главное как раз и заключается в том, чтобы, наблюдая предмет, выделяя существенные стороны в нем, сравнивая его с другим предметом и устанавливая черты сходства и различия, — учащиеся логикой наблюдений (которая, конечно, направляется учителем) подвигались к тем выводам, заключениям, обобщениям, которые являются результатом их собственной мысли, совершенно закономерным и неизбежным с точки зрения данных, полученных при наблюдении. Конечно, эти выводы для взрослого человека кажутся не такими уже глубокими, но для ребенка они составляют иногда целый переход, «скачок» от конкретных представлений к обобщениям. Уже вывод о том, что слово может быть разложено на слоги и что это деление связано с гласными (голосовыми) звуками, — является для школьника очень важным «открытием». И это понятно: ведь это одно из первых его обобщений в процессе обучения.

Иногда полагают, что все это относится только к урокам, на которых фигурируют вещественные предметы, которые легко видеть, осязать и т. д. (Кстати сказать, у нас удивительно редко применяется знакомство детей с предметами внешнего мира путем осязания.) Дело, однако, обстоит не так. Необходимо стремиться к тому, чтобы и наблюдения и самостоятельные выводы детей имели место и на таких уроках, где вещественный предмет не может быть представлен. Приведем пример урока во II классе на тему «Понятие о *ъ* и *ь* — разделительных знаках» (из опыта Зиминской школы Кировской области). После проверки домашних зада-

ний учитель объявляет, что сегодня будет изучено новое правило. Он подходит к доске, снимает газету и открывает плакат с текстом: «Семья взошло. Семья Ивановых работает в поле. Коля рубил колья для забора. Я сел и съел весь обед. Я обедал, а Барбос обедал кости».

Дети читают первые 2 предложения и объясняют смысловое значение слов *семья* — *семья*. Потом учитель задает вопросы: «Сколько букв в слове *семья*? А сколько букв в слове *семья*? Какая буква в слове *семья* написана после *м*? Есть ли буква *ь* в слове *семья*? Между какими буквами написан знак *ь* в слове *семья*? (*м* и *я*). *М* — какая буква? (согласная). *А* — какая буква? (гласная)». Затем учащиеся самостоятельно из азбуки составляют слово *семья*. Они читают, а потом вставляется *ь*, и дети опять читают (*семья*). Учитель спрашивает, в каком слове звук *я* произносится отдельно от *м*? Какой буквой обозначено раздельное произношение звуков *м* и *я* в слове *семья*? Между какими буквами написан *ь*? (гласной и согласной). Для чего написан *ь*? (чтобы показать, что согласная буква не сливается с гласной). Точно так же работа проводится над словами. *Коля* — *колья*; *сел* — *съел*; *обедал* — *обедал*. После этого делается вывод: если согласный звук не сливается с гласным, то в письме между ними пишутся разделительные знаки — *ъ* или *ь*. Учитель читает из учебника упражнение № 123, а дети объясняют смысловое значение и написание разделительных знаков. Задание на дом: написать в один столбец слова без разделительного знака, а в другой — с разделительным.

Приведенный пример является поучительным прежде всего тем, что учитель взял совершенно правильно установку на подведение учащихся к самостоятельным выводам из наблюдений над словами текста и их произношением. Однако (да простит нам автор урока) хочется сказать, что взятая им совершенно правильная линия не доведена до конца. Произошло то, о чем выше было сказано, а именно — наглядность сведена почти всецело к зрительным восприятиям. Наблюдение направляется вопросами учителя: сколько букв в слове *семья*? сколько букв в слове *семья*? А между тем восприятие школьников было бы значительно богаче, глубже и плодотворней для дальнейшей работы школьников над словом, если бы учитель направил их внимание (конечно, после выяснения значения слов, что сделано учителем умственно) на произношение слов: «Прочтите два первых подчеркнутых (слова *семья* и *семья* подчеркиваются на глазах детей) слова внимательно вполголоса и заметьте, одинаково ли они произносятся? Еще раз произнесите неторопливо, растянуто эти слова и постарайтесь заметить, что в произношении этих слов различно? В чем разница произношения того и дру-

того слова? Не торопитесь: учитеесь произносить слово и прислушиваться к своему голосу — как произносится каждое из них; в чем различие?» И когда будет установлено различие, следует побудить учащихся подметить различие в буквах этих слов по тексту. Учащийся в этом случае шел бы от звука к букве, от явления к его изображению. Тогда вопрос: «Для чего написан мягкий знак» падал бы на вполне подготовленную почву и вызвал бы вполне осознанный и обоснованный ответ учащихся. В связи с этим становится ясным и то, что учитель слишком много материала взял для этого урока. Анализ слов с твердыми раздельными знаками целесообразнее было бы отнестя на следующий урок.

Из изложенного ясно, что первоначальное восприятие новых знаний и, следовательно, организация наблюдений детей и объяснение материала учителем в связи с этим имеет очень важное значение в усвоении знаний учащимися.

Однако этого недостаточно.

3. Главным в усвоении знаний является процесс образования правильных представлений и понятий учащихся и развитие их логического мышления.

Именно это главное и существенное очень часто недооценивается учителем. Таковы во всяком случае результаты наблюдений за уроками многих учителей начальной школы. Дело, однако, не только в наблюдениях. В беседах с учителями мы ставили такой вопрос: «В чем главное назначение наглядного обучения, применения средств наглядности в начальном обучении?» И неизменно получали ответы вроде следующих: «Сделать более ясным знание предмета, который показывается». «Добиться прочности, ведь виденный предмет лучше запоминается...» «Чтобы ученику было легче и понятнее» и др. В связи с этим следует привести классическую формулировку К. Д. Ушинского по этому вопросу: «Главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и умение верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы» («О первоначальном преподавании русского языка», Собр. соч., изд. 1913 г., т. II, стр. 145). Эти замечательные слова дают направление учителю.

Центральным моментом работы по развитию мышления учащихся является процесс образования правильных представлений и понятий у детей. Этот огромный и важнейший вопрос, — к стати сказать, еще недостаточно изученный педагогической наукой, — нет возможности даже в самой краткой форме осветить в данной статье¹.

Приведем здесь лишь некоторые за-

мечания по этому вопросу. В начальном обучении одним из наиболее важных приемов руководства логической деятельностью детей является сравнение, сопоставление, выделение главного, существенного, установление черт сходства и различия рассматриваемых явлений и предметов. Еще Коменский указал: «Различие между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым. Глубокая истина заключается в общеизвестном выражении: «Кто хорошо различает, тот хорошо обучает» (Избр. пед. соч., изд. 1939 г., т. I, стр. 213). Наш великий соотечественник — педагог Ушинский не только утверждает необходимость логических упражнений в начальной школе, но и дает непревзойденные образцы методики их постановки. Основное положение заключается в том, что если обучение строится на активном наблюдении того или иного предмета или ярких впечатлений от него, то «предмет сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страниц книги...»

Результаты работы по развитию мышления очень ярко сказываются уже с младших классов. А в IV классе учащиеся, при некотором внимании учителя к этому вопросу, оказываются в состоянии проявить самостоятельность при решении задач, при подходе к новому вопросу и формулировать те или иные обобщения.

Учащийся начальной школы еще не может делать сложных выводов и усваивать полных определений. Поэтому в начальной школе применяются простые, краткие определения, в которых отражаются немногие, лишь главнейшие, признаки предметов и явлений, доступные пониманию детей. Но когда эти короткие главнейшие определения, выводы и обобщения приобретаются учащимися правильно, как результат собственных наблюдений, сопоставлений, сравнений и других видов логической деятельности, — их образовательное значение колоссально. С помощью этих обобщений и определений школьник приучается упорядочивать свой опыт, классифицирует окружающие предметы и явления по существенным признакам. Тем самым он осваивает путь, метод приобретения знаний и подготавливается к тому, чтобы в дальнейшем, по мере овладения новым фактическим материалом, перерабатывать свои знания, все более обогащать их содержание. Осознание того, что значит делать выводы из конкретных явлений или фактов и обобщать их, — является важнейшим приобретением школьника и доставляет ему большую радость. И учитель должен вдумчиво вести его к этому.

При этом очень важно добиться такого положения, чтобы школьники отдавали себе отчет в том, что они делают, и связывали бы это с тем, что они делали

¹ Скажем, что ценные наблюдения и серьезные логические выводы и советы по этому вопросу можно найти в статьях М. Н. Скаткина, опубликованных в журн. «Начальная школа» № 7 за 1940 г. и № 1 за 1941 г. и «Советская педагогика» № 2—3 за 1942 г. и № 4 за 1944 г.

знание. У опытных учителей уже в I классе можно наблюдать очень интересные в этом отношении явления. На уроке письма в I классе (у А. Н. Бердянских, г. Молотовск Кировской обл.) мы наблюдали, как ученики выполняли классные упражнения — «Разделение слов на слоги». Дети сами прочитали задание и продумали, как его надо выполнять. Учитель на 1—2 примерах проверил, все ли дети правильно поняли задание, и предложил (после некоторых напоминаний о посадке и т. п.) начать работу. Класс начал работать. «А разве у можно отделить?» — вполголоса в раздумье спрашивает один из учеников. Педагог быстро понял в чем дело: ученики уже знают правило о том, что «одна буква не переносится», и это правило встало в противоречие с тем, что полученной инструкцией — черточками отделить слоги. Педагог смутился и, остановив работу всего класса, терпеливо объяснил с учащимися, что значит разделять слова на слоги и что значит разделять слова на переносные части. «А вот теперь все ясно», — совсем по взрослому сказали дети (оказалось, что ученик высказал вслух то, о чем думали многие). И эта реплика, как, впрочем, и весь факт, так красноречиво раскрыли отношение школьников к выполняемому упражнению, что никаких оснований для смущения у педагога не было.

Когда усвоение знаний происходит правильным путем и учащийся перерабатывает в своем сознании воспринимаемые знания, — у него воспитывается критическое отношение к изучаемому материалу. Это значит, что в его знаниях нет ничего принятого «просто так», «на веру». Все, что он действительно изучал, может им быть легко обосновано и, пусть элементарно, но доказано. Конечно, в начальной школе встречаются отклонения от этого положения. Приходится некоторые знания давать без обоснований и доказательств. Так, правописание слов с безударными гласными, не проверяемыми ударениями (*коридор, огурец* и др.), ученик запоминает со слов учителя или по учебнику. Но это не противоречит высказанным положениям. Ученик знает, что это он просто запомнил, что это в данное время не может быть ему еще объяснено, но будет объяснено в дальнейшем.

В начальной школе и опыт и горизонт школьника еще очень ограничены. Слово учителя, учебник является для школьника авторитетным и надежным источником наряду с его собственными наблюдениями. И тем не менее при правильном ходе обучения учащиеся приобретают очень важное качество: способность самостоятельно разбираться в вопросе и противостоять неправильным суждениям, которые иногда встречаются на их пути. Слушают ли они рассказ взрослых, читают ли книгу, или рассматрива-

ют картину — они в состоянии не поддаваться влиянию неправильных положений и предрассудков, а стараются внести поправки в такой материал. Так возникает наиболее ценный вид сознательности — активная сознательность, борьба за истину. В одной школе на уроке по русскому языку учащиеся II класса составляли рассказ по картине: «Старая и новая деревня». Педагог, ведя урок, заметил, что ученики против обыкновения рассказывали очень неохотно, вяло. А одна ученица подняла руку и сказала: «Разве тут старая деревня нарисована? Это неправда! Тут два колхоза — один плохой, другой хороший». При внимательном рассмотрении педагог убедился, что он допустил ошибку, отобрав эту картину для урока (хотя она была взята из серии специальных картин, выпущенных для школ). На картине «Старая деревня» были нарисованы поля без межей, крестьянки одеты так же, как и колхозницы «Новой деревни». Даже головные платки у женщин повязаны одинаково. Лялька же с младенцем, нарисованная на поле «старой деревни» не убедила ребят. Они заключили, что на картине изображена не старая деревня, а плохой колхоз, в котором еще нет ясель. (Из рукописи т. Бабанова «Педагогическая проза» — описание опыта учителей Беляевых, Ярославской обл.). В этом факте заслуживает внимания и наблюдательность школьников и обоснованность их суждений. Они правильно выделили решающий признак колхозной деревни («поле без межей») и не придали значения факту второстепенному (ребенок в ляльке на поле). В этом факте выразилась самостоятельность детского мышления. Ведь учитель, показывая картину, объяснил, что здесь изображена старая деревня. Тем не менее они оказались стойкими в своих суждениях. Это — очень отрадное явление. Оно положительно повлияло на самих учащихся: укрепило их самостоятельную мысль.

Чрезвычайно важно, чтобы учащийся начальной школы отдавал себе отчет в каждом шаге своей учебной работы. Это достигается тем, что учитель перед началом каждого вида работы называет ее цель, содержание, характер. Он требует от учащихся ответа на вопросы — что они сейчас делают, чему сегодня научились, какое упражнение ими выполнено. Важно, чтобы ответы учащихся раскрывали существо дела: «Мы сейчас считали в прямом и обратном порядке до 10», «Мы разлагали слова на слоги», «Мы выполняли упражнение на отыскивание родственных слов» и др.

Нетрудно видеть, что сознательное усвоение знаний учащимися оказывает положительное влияние на развитие наблюдательности, мышления, памяти и других сторон сознания школьников и в силу этого создает возможность для дальнейшей их плодотворной умственной работы.

4. Усвоение достигается при всемерной заботе учителя о выработке у школьников жизненного подхода к знаниям.

На практике далеко не все учителя обращают внимание на эту существенную сторону обучения. И последствия не замедлят сказаться. Учащиеся IV класса нередко не справляются, например, с задачей на вычисление площади поля прямоугольной или квадратной формы, особенно в тех случаях, когда линейные измерения выражены составными именованными числами.

Нужно поэтому выдвинуть следующее правило: в объяснении нового следует отталкиваться от жизненного опыта ребенка, а в нужных случаях организовать этот опыт. Что дает соблюдение этого правила, ярко можно видеть, например, в опыте работы учительницы Н. И. Блонской по теме: «Слова, обозначающие действие предмета» (см. ее статью в журнале «Начальная школа», 1941, № 4). Учащиеся под руководством педагога выявляют все действия, которые они производят в классе, в школе, затем переходят к обозрению действий учителя. При этом учитель требует называть действия в том порядке, в каком они производятся, и выписывает их на доске. Далее учитель называет предмет и предлагает детям назвать действия, им производимые. Когда на доске написано большое количество глаголов, педагог обращает внимание детей на то, что действия предметов очень многообразны и слова, обозначающие эти действия — как видно — различны. Но все эти слова сходны между собой в том, что они обозначают действия предметов. Дальше учитель формулирует определение. Очень важно, что при этом вся деятельность школьников (и ученые в классе, и игры, и жизнь дома) получает живое отражение в «словах, обозначающих действие». Все примеры, приводимые в объяснении учителя, как и упражнения учащихся, должны быть жизненными и доступными для детей и имеющими практическое значение в их глазах. Очень важно, чтобы уже самые первые свои знания школьники применяли в жизни. При изучении каждого вопроса нужно побуждать учащихся подходить к нему с различных жизненных сторон: «В каких случаях приходится пользоваться этим правилом? Кому чаще всего приходится решать подобные вопросы? Приведите пример из жизни» и т. п.

5. Усвоить (а не просто зазубрить) ребенок может только доступные ему знания, преподаваемые в определенной системе и последовательности — вполне понятной и ясной для него.

Это правило означает, что на каждом шагу обучения как учебный материал, так и глубина его усвоения должны соответствовать возрастным особенностям учащихся, уровню их умственного развития и предшествующей подготовке. Тренирование доступности связано с понима-

нием процесса умственного развития ребенка. Известно, что нельзя представлять ребенка, как взрослого в миниатюре. Еще Руссо указал, а современная наука доказала, что ребенок на каждом этапе по-особому воспринимает мир, по-своему мыслит и действует, своим путем учится из опыта, у него своеобразны и индивидуальны переживания. Путь развития сознания ребенка до уровня, свойственно взрослому человеку, совершается не прямолинейно, а зигзагообразно, сложно, диалектически. Можно сказать, что каждое впечатление, представление, понятие в ходе индивидуального развития человека совершает сложный путь движения. Стоит прислушаться к суждениям детей о самых простых вещах, а еще лучше припомнить (если это удастся) свои представления о том или ином предмете, относящиеся к разным возрастам, чтобы убедиться в этом. Возьмем, например, развитие понятия о силе. У школьника I класса нет общих представлений о силе. Для него сила непосредственно связана с тем или иным человеком или животным. «У нас в классе есть сильные ребята, да и я сильный». «Лошадь сильнее собаки: она много может свезти». Ученик III—IV класса о силе скажет примерно так: «Сила бывает у лошади, у автомобиля, у самолета. Сила движет машины. В машинах силу дает мотор». На тот же вопрос можно получить более обобщенный ответ в VI—VII классе: «Источник, причина движения называется силой». Нельзя, разумеется, стандартно рассматривать эти ответы. Каждый школьник ответит по-своему. Важно понять, что представления школьника — вместе с ростом его знаний — изменяются, совершенствуются; отсюда следует, что учитель не должен ни на минуту забывать уровень развития школьников. Больше того, опытные учителя прямо говорят, что учитель лишь в том случае добьется доступного обучения, если сумеет взглянуть на материал обучения глазами школьника. «Учи, отправляясь от точки зрения ученика, взгляни на мир глазами ребенка, — говорили крупнейшие педагоги, — и ты обретешь успех в обучении». Приступает ли учитель к объяснению нового материала или организует упражнения и практические занятия учащихся, — он стремится представить эту работу с точки зрения самих школьников, принимающихся за нее впервые. Благодаря этому он устанавливает те приемы обучения, такой подбор наглядных пособий, при которых объясняемый материал будет доступен для них,

Принцип доступности не означает снижения уровня всего обучения и подчинения его всецело интересам детей. На доступном материале и приемах обучения учитель строит работу так, что дети подводятся к новой, более сложной, ступени обучения. Развивая ум школьников на доступном им сегодня материа-

ле, учитель подводит их к пониманию более сложного материала, который станет им доступным завтра. Доступное не есть просто легкое для школьника. Доступное — то, что близко примыкает к детскому опыту, к усвоенным знаниям, что может быть осознано, понято школьником при его усилиях и напряжении, — разумеется, при известной заботе учителя об условиях, облегчающих восприятие. Доступный материал — материал, движущий умственное развитие школьника. Доступность материала теснейшим образом связана с систематичностью и последовательностью обучения.

6. Прочность усвоения знаний достигается разнообразными средствами, среди которых особенно важное значение имеют упражнения, закрепление, заучивание и повторение учебного материала, применение знаний в различного рода самостоятельных работах учащихся и заданиях практического характера.

Одна из отличительных особенностей начального обучения и состоит в том, что здесь всякий новый шаг в знаниях должен сопровождаться необычайно широким кругом разнообразных видов деятельности школьников. В этом смысле можно сказать, что начальное обучение — это по преимуществу обучение на основе упражнений, повторений, заучиваний, самостоятельных творческих работ, различных работ практического характера, а в младших классах (I—II) кроме того и игр. Суть дела заключается в том, чтобы каждый шаг в изучении знаний сопровождался как можно большим количеством разнообразной умственной работы школьника, содействующей более глубокому и прочному усвоению знаний и систематическому развитию познавательных сил ребенка. Все крупные педагоги неизменно отстаивали это положение, считая основательность знаний краеугольным принципом прежде всего начального обучения.

Повторение должно органически вплестись во всю ткань учебного процесса. Достаточно наглядным подтверждением этого правила является преподавание наших опытных учителей: они все время повторяют: и перед началом объяснения нового учебного материала, чтобы опереться на предшествующие знания, и в процессе усвоения нового материала, и в разнообразных упражнениях и при окончании изучения той или иной темы.

Необходимо вместе с тем широко применять систематизирующее, подытоживающее повторение по тому или иному крупному разделу программы или по наиболее важным темам на специальных уроках повторения, а также и на протяжении учебного года и к концу его.

Суть повторения заключается в припоминании основного, существенного, в установлении новых связей в изученных знаниях.

Наиболее частая ошибка в практике

повторения в школах как раз и заключается в том, что повторение рассматривается, как повторное выполнение того, что школьник однажды уже проделывал. Такое повторение не дает прочных знаний. Прочность знаний при повторении достигается не столько тем, что ученик просто еще раз прочитывает материал, а тем, что ученик по-новому смотрит на ранее изученный материал, глубже его понимает и осознает. Так, повторяя первоначальные знания о звуке и букве после того, как изучено сопоставление звука и буквы при письме, школьник глубже и яснее понимает разницу между звуками и буквами. Звук мы слышим, а буквы видим, но не всегда звук слышится в слове и не каждую букву нужно произносить при чтении слова. Или при повторении склонения существительных в III классе — учитель, поставив вопросы: какие окончания имеют существительные первого склонения в родительном, дательном, предложном падежах в единственном числе? сравните эти окончания между собою? или: в каких падежах первого склонения встречаются одинаковые окончания? — побуждает учащихся по-новому взглянуть на изученный материал и установить новые связи, ранее школьником не подмеченные. Особенно благоприятной формой повторения учебного материала являются такие работы, как грамматический разбор, решение задач и упражнения.

Повторение каждого вида нужно проводить в разнообразных формах. Повторение не должно идти целиком по проторенной дорожке первоначального усвоения. Оно в этом случае рискует стать механическим. Необходимо разнообразить виды деятельности школьника при повторении. Так, повторяя грамматические знания о той или иной части речи в IV классе нужно применить следующие формы: определение (объяснение) этой части речи, приведение разнообразных примеров, иллюстрирующих ее значение в речи; формулировка правил об изменении ее; приведение примеров применения этой части речи и разбор ее связи с другими словами и т. д.; составление устных рассказов с использованием этой части речи в разных формах; сравнение повторяемой части речи с изученными после нее (например, в чем сходны и чем отличаются существительные и прилагательные). При таком разнообразии видов деятельности школьников уроки повторения становятся одними из самых интересных. Учащиеся с большим увлечением работают на этих уроках и достигают очень многого.

При заключительном повторении — главное в систематизации знаний школьников. Ценность заключительных повторений по теме, по разделу программы как раз и заключается в том, что ученик имеет возможность обзреть учебный материал в системе, в последовательности.

И нужно всячески содействовать систематизации знаний учащихся на этом этапе повторения. Особенно важно это при подготовке учащихся к выпускным экзаменам. С этой целью полезно рекомендовать учащимся прочитать оглавление изученного учебника и вдуматься в содержание каждого раздела, чтобы восстановить главное из того, что там сказано. Полезно также рекомендовать учащимся составлять краткие таблицы, например, по географии о реках (название, откуда берет начало, куда впадает, главные притоки); или по русскому языку таблицы о знаках пунктуации (какой знак, для чего и в каких случаях ставится, пример). При повторении успех дела определяется тем, насколько учитель сумеет,

особенно в III и IV классах, организовать и направить активное желание школьника овладеть знаниями и научить их самостоятельно работать.

Итак, прочность знаний учащихся всегда высугает в единстве с другими признаками полноценных знаний. Действительно прочными знания и навыки могут быть только в том случае, если они осознаны школьником, хорошо продуманы, тесно связаны с его личным опытом и знаниями, ранее приобретенными, многократно применялись им в разнообразных упражнениях в классе и в жизненной практике и составляют действительно «органический элемент мыслительного процесса» школьника.



ВЫСКАЗЫВАНИЯ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ОСНОВАТЕЛЬНОСТИ И ПРОЧНОСТИ ОБУЧЕНИЯ¹

Коменский Ян Амос (1592—1670)

«1. От многих раздаются жалобы, да и факты это подтверждают, что только немногие ученики выносят из школ основательное образование, а большинство — только поверхностное образование или даже только намерк на образование.

2. Если ты будешь искать причины этого, то она окажется двойкой. Это происходит либо потому, что в школах, пренебрегши существенным, обращают внимание на ничтожное и пустое, либо потому, что ученики снова забывают то, что они выучили, так как большая часть знаний только скользит по поверхности ума и не внедряется в него. Этот второй недостаток настолько распространен, что мало людей, которые на него не жаловались бы. В самом деле, какими бы мы считались учеными, если бы память тотчас воспроизводила нам все то, что мы когда-либо читали, слышали, восприняли умом, — мы, которые использовали каждый случай для приобретения знаний! Но такой способностью наша память не обладает, и очевидно, что мы черпаем воду решетом.

3. Но есть ли средство против этого зла? Несомненно, найдется. Обратившись к школе природы, опять-таки будем искать руководящих указаний в ее творениях, предназначенных для долгого существования. Таким путем можно будет найти метод, при котором каждый будет знать не только то, что выучил, но даже более, чем он выучил, т. е. не только свободно излагать почерпнутое от учителей и из авторов, но и основательно судить о самих вещах.

4. Но этого можно достигнуть,

1. Если основательно будут рассматри-

ваться только те вещи, которые должны принести пользу.

II. Занимаясь, однако, всеми этими вещами уже без всякого изъятия.

III. Если всему будет положено прочное основание.

IV. Если указанные основания будут закладываться глубоко.

V. Если все затем будут опираться только на эти основания.

VI. Все, что нужно различать, должно быть различаемо с полной определенностью.

VII. Все последующее должно опираться на предыдущее.

VIII. Все, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно.

IX. Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком.

X. Все должно закрепляться постоянными упражнениями. (Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения, т. I, «Великая дидактика», М. 1939, стр. 173—174.)

«7. Только то в человеке прочно и устойчиво, что он впитывает в себя в юном возрасте... первые впечатления настолько устойчивы, что было бы чудом, если бы они изменились... Поэтому чрезвычайно разумно, чтобы они внушались в юном возрасте согласно с требованиями истинной мудрости». (Там же, стр. 107.)

«13. Природа ничего не творит без твердого основания, без корня.

Растение не растет вверх, пока не пустит свой корень вниз, а если попытается это сделать, то ему придется завянуть и погибнуть. Вот почему разумный садовник даже и посадки не производит, пока не убедится в том, что черенок уже пустил корень». (Там же, стр. 175.)

¹Материал подобран А. В. Смирнов и.

«15. Такого фундамента не подводят под обучение те преподаватели, которые: 1) не работают над тем, чтобы прежде всего сделать учеников любознательными и внимательными, 2) не посвящают учеников в намечаемый ими общий план занятий в целом, так, чтобы ученики отчетливейшим образом понимали (различали), что нужно делать и что делается в действительности. А какой прочности можно ожидать, если ученик учится без любви к знанию, без внимания и без понимания?» (Там же, стр. 176.)

«20. Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями». (Там же, стр. 212.)

«22. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.

Ничто не происходит мгновенно, так как все, что совершается, происходит благодаря движению, а движение протекает последовательно. Итак — нужно будет останавливаться с учеником на каждой части науки, пока он ее не усвоит и пока не будет уверен, что знает ее. Достигнуть этого... можно только путем затверживания, спрашивания, повторения до полного усвоения» (стр. 213).

«8. Упражнение следует начинать с элементов, а не с выполнения целых работ. Ведь плотник не учит своего ученика сразу строить башни и замки, но учит сначала держать топор, обрубить деревья, обтесывать бревна, — прсбуравливать балки, вгонять гвозди, соединять части и т. д. И живописец не поручает новичку сразу изображать человеческие лица, но сначала учит его составлять краски, приспособлять кисточки, проводить линии, а затем пытаться делать более грубые очертания и пр. И тем, кто учит ребенка искусству читать, не дает ему сразу целого текста книги, но элементы букв, сначала отдельные, потом соединенные в слоги и слова, потом предложения и пр. Следовательно, и новичкам в грамматике сперва нужно предлагать изменять отдельные слова, затем конструировать слова по два, затем одночленные, двухчленные, трехчленные предложения; далее дело должно дойти до построения периодов и, наконец, до построения речи в целом...

Если таким образом мы пойдем постепенно в каком угодно искусстве, то невозможно не сделать быстрых и основательных успехов». (Там же, стр. 216—217.)

«9. Первые упражнения начинающих должны вращаться вокруг известного материала» (Там же стр. 217).

«12. Первая попытка подражания должна быть самой точной, чтобы ни в одной, даже малейшей, черте в ней не было отклонения от оригинала.

...Все первоначально является как бы

основой для последующего: на прочных основах можно возводить прочное здание всего остального, на колеблющихся основах все будет колебаться... нужно заботиться о том, чтобы ученики, подражая образцам изучаемого ими искусства, старались воспроизводить их совершенно точно. При преодолении первой трудности остальные преодолеваются сами собой, точно так же как город, ворота которого взяты, уже находится в руках победителя. Поэтому нужно опасаться поспешности: никогда не надо переходить к следующему, не усвоив прочно предшествующего. Достаточно быстро идет вперед тот, кто никогда не сбивается с пути. И то время, которое уходит на правильную установку основ, есть не задержка, а лучший залог сокращения, ускорения и облегчения работы в дальнейшем». (Там же, стр. 219.)

«43. ...обучение нельзя довести до основательности без возможно более частых и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. А какого рода упражнения являются наилучшими, на это нам указывают естественные процессы, которые в живом теле служат для питания, а именно — движения для привлечения пищи, переваривания и выделения ее... так равным образом будет умножать знание тот, кто всегда:

I. Будет искать и привлекать к себе духовную пищу.

II. Будет переживать и переваривать то, что он найдет и привлечет.

III. Переварив, будет выделять и сообщать другим». (Там же, стр. 184.)

«37. Так как движения так или иначе модифицируются и приобретаются постепенно, то и деятельность может быть усвоена не иным каким-либо способом: чтобы приобрести уверенность и привычку в своих действиях, нужно учиться этому не иначе, как часто повторяемыми опытами и упражнениями, а не через чужое или собственное наблюдение. Следовательно, умения действовать можно достигнуть не иначе, как частыми действиями и многократными упражнениями. Это — неопровержимая истина». (Ян Амос Коменский, Выход из схоластических лабиринтов на равнину. Избран. педагогич. соч., т. II, М. 1939, стр. 272.)

Песталоцци Г. (1746—1827)

«§ 63. Выгода от умения и знания состоит для людей собственно в прочности основ, из которых они исходят и на которых они покоятся. Человек, знающий многое, придет полнее и искуснее всякого другого к согласию с самим собою, к гармонии своих знаний с своими житейскими отношениями и к одинаковому развитию всех сил своей души. Если же этого не происходит, то очевидно — его знание есть только блуждающий огонь, — оно вносит в его душу расстройство, а с внешней стороны, лишает его самых

существенных удовольствий жизни...» (Песталоцци Г., Избр. педагогич. сочин., т. III; Мелкие сочинения. М. 1909, стр. 33.)

«72. Вообще моим правилом было: прерасходно усвоить с детьми все, даже самое ничтожное, что они изучают, и никогда не идти назад, не допускать их забывать ни одного слова, раз уже ими выученного, никогда не допускать их писать хуже хоть одну букву, которую они прежде хорошо писали. Я был терпелив с малоуспевающими, но я был строг в том случае, если кто-нибудь из детей делал что-нибудь хуже, чем делал это раньше». (Там же, стр. 37—38.)

«75. ...Память, которая развивается благодаря познаниям, следующим одно за другим в психологически правильной последовательности, сама пробуждает другие душевные силы. Память, комбинирующая трудные буквы, оживляет силу воображения; память, следящая за рядами чисел, приковывает ум к их внутренним отношениям; память усваивающая сложные истины, приучает ум внимательно относиться к простому и сложному».

«76. Вообще результатом этой работы у моих детей была не одна только все увеличивающаяся вдумчивость, но и заметное возрастание всех их духовных сил; благодаря ей же у них формировалось такое настроение, в котором я замечал многостороннее и прочное развитие элементов человеческой мудрости» (стр. 39—40).

«14. ... Старайся во всяком искусстве соблюдать последовательность в приобретении познаний, последовательность, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к прежним знаниям, очень хорошо усвоенным и ставшим для тебя неизгладимыми... Далее приведи в своем уме все однородные по существу предметы в такую же связь, в какой они на самом деле находятся в природе, все несущественные предметы подчини в своем представлении существенным, и в особенности впечатление, производимое на тебя видом чего-либо искусственного, впечатлению, производимому природой и ее настоящей действительностью, и никакому предмету не придавай в своем представлении большего значения, чем то, которое он имеет для людей в действительности» (стр. 131).

К. Д. Ушинский (1824—1870)

«Кто не замечал над собой, что в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те образы, которые мы восприняли сами посредством созерцания, и что к такой, врезавшейся в нас, картине мы легко и прочно привязываем даже отвлеченные идеи, которые без того изгладились бы быстро». (К. Д. Ушинский, Избр. педагогические сочинения, т. II, Учпедгиз, М. 1939, стр. 156.)

«Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую все, что есть в сознании, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово учения, иначе оно не попадет в душу ребенка. Понятно, что приучить дитя держать эти двери открытыми есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего учения... Пробуждая интересы к окружающему в душе ребенка, и в особенности интересы к слушанию занимательных рассказов, мы должны остерегаться, чтобы не перейти через границу благоразумия и не обессилить детской души, кормя ее только интересным для нее да интересным, и не возбуждая ее к самостоятельной деятельности, которая прежде всего выражается в активном внимании.

В активном внимании не предмет уже владеет человеком, а человек — предметом. Мне скучно, например, перечитывать ученические тетрадки; но я знаю, что это мой долг, и что от этого зависит успех учения, за который я отвечаю; и вот я перечитываю внимательно в тридцатый раз одно и то же и замечаю каждую, малейшую ошибку, не пропуская ни одной. Меня в то самое время сильно привлекает к себе начатая мною книга или интересная для меня беседа, идущая в той же комнате; но я упорно направляю свое внимание на исполнение своего долга. Чем более у меня власти над самим собой и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели, т. е. чем больше во мне силы воли, тем больше и активного внимания. Люди рассеянные, по большей части, в то же время и люди слабохарактерные, с ничтожной волею. Понятно, само собой, как важна для человека привычка владеть своим вниманием и направлять его свободно, смело отрывая от предметов, которые его привлекают, и направляя на предметы вовсе не привлекательные. В жизни — это необходимое условие всякого дельного практического характера; в учении это — необходимое условие всякого дельного ученика». (Там же, стр. 171—172.)

«Детское внимание надо воспитывать понемногу, и нет ничего хуже, как надорвать его. Дитя, которое, по физической невозможности внимательно следить долгое время за одним и тем же предметом, приучится мало-помалу уже вовсе не следить за уроком и делать только внимательную мину, — такое дитя учить уже очень трудно». (Избр. педагог. соч., т. I, Учпедгиз, М. 1939, стр. 333.)

«Повторение с целью припомнить забытое показывает уже недостаток учения и вообще плохое преподавание в школе. Плохая школа, как и плохое издание, беспрестанно читится, поправляется и никогда не бывает в исправности; хорошая же школа, беспрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается в поправках. Сами дети очень не любят по-

вторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспрестанно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никакой нужды повторять забытое. Забвение есть отчасти тоже дурная привычка; и дети, которых учили многому, но бестолково, которые беспрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впоследствии дурной памятью.

Наши школы особенно страдают забывчивостью; они много сыплют в детей и редко справляются, осталось ли что-нибудь из насыпанного. Хорошо еще, если ученик меньше забывает, чем учит; но если приход с расходом ровен, то остается в голове нуль и еще хуже, чем нуль — привычка ничего не усваивать прочно и забывать быстро...

Рассказывая какое-нибудь событие в первый раз, вы должны передать только главные его черты, две, три интересные живописные подробности. Если вы в первый же раз привяжете к событию слишком много объяснений и подробностей, то весь рассказ рухнет в детской голове: утвердите в ней сначала немного, но прочно и потом уже мало-помалу, стройте на этом укоренившемся прочном основании». (Избран. педагогич. сочин., т. II, М. 1939, стр. 193.)

«4. Воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж. Понимая, что всякий след памяти есть не только след протекшего ощущения, но в то же время и сила для приобретения нового, воспитатель будет беспрестанно заботиться о сохранении этих сил, так как в них лежит залог для приобретения новых сведений. Всякий шаг вперед должен опираться на повторение прежнего».

«5. Повторение может быть двух родов, из которых одно мы назовем активным, а другое пассивным. Пассивное повторение состоит в том, что ученик вновь воспринимает то, что воспринимал уже прежде, видит то, что уже видел, слышит то, что уже слышал, причем, как мы показали выше, следы ощущений углубляются. Активное повторение состоит в том, что ученик самостоятельно, не воспринимая впечатлений из внешнего мира, воспроизводит в самом себе следы воспринятых им прежде представлений. Это активное повторение гораздо действительно пассивного, и способные дети инстинктивно предпочитают его первому: прочитав урок, они закрывают книгу и стараются проговорить его на память. Большая сила активного повторения, сравнительно с пассивным, заключается в сосредоточенности внимания. Можно прочесть десять раз страницу без внимания и не помнить; но

нельзя ни разу проговорить этой страницы, но сосредоточив внимания на том, что говоришь, если не на самой связи содержания, то на связи слов, строчек, букв. Можно исправить иногда в ребенке замеченную неспособность к учению, приучив его к активному повторению урока, если он сам еще не открыл его пользы своим маленьким опытом: активное повторение не только так же, но гораздо сильнее усиливает следы, чем пассивное восприятие; но этого мало: активное повторение, или, другими словами, воплощение опять во внешние формы содержания того, что мы восприняли из внешних форм, дает учащемуся необходимый навык такого воплощения. Отвечая вслух и с величайшей точностью своей выученный урок, выражая изустно или письменно воспринятую мысль, рисуя на память изученную карту и тому подобное, учащийся приобретает навык воплощать в слово и отчасти в дело свой внутрененный мир».

«10. Зная, что забвение есть отчасти дурная привычка, происходящая от непрочного усвоения многочисленных следов комбинаций, которые, исчезая из памяти сами, увлекают за собою и те элементы, из которых они были составлены, воспитатель должен предупреждать такое поверхностное усвоение. Вот почему, например, лучше давать детям читать не многое, но с отчетом в прочитанном, чем многое без всякого отчета. При выборе чтения воспитатель должен соображать, чтобы содержание книги каким-нибудь образом могло привязаться к тем следам, которые уже есть в голове воспитанника. Чтение разнохарактерное, беспорядочное, без повторений и выводов, кладет в молодую голову множество плохо связанных, слабых рядов, которые не только сами перепутываются и уничтожаются, но и ослабляют силу прежних, твердо положенных ассоциаций». (Там же, стр. 207—209.)

«...Ежедневные уроки в школе Фрелиха очень не велики, а годовые задачи классов рассчитаны по силам самых слабых учениц; повторение идет беспрестанное; в каждый урок повторяется то, что выучено в прежний; в каждом классе снова перебирается то, что приобретено в прежних, а в результате выходит не только сильное развитие мысли и слова, но и замечательное обилие фактических сведений... Вся эта беспрестанно повторяющаяся метода, беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душою знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность. Пять, шесть собственных имен, например, заметить в первый раз очень нелегко, но при повторении этих

имен прибавьте к ним еще два, три новых, находящихся с ними в связи, из общего рассказа или описания, и эти новые будут усвоены уже гораздо легче прежних. быстро отыщут себе место в душе и улягутся в ней очень прочно. Таким образом позоря беспрестанно старое и, при каждом повторении прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которого взрослому никогда не одолеть, если б оно усвоило один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого; Тот же самый метод употребляется здесь и при усвоении идей...

При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда, этот органический рост души идет сначала очень медленно; но чем далее, тем быстрее и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте. Но если такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень, то учение, которое прошли мы в наших гимназиях, можно уподобить пьяному вознице с дурно увязанною клядою: он все гонит вперед, не оглядываясь назад и привозит домой пустую телегу; хвастаясь только тем, что сделала большую дорогу». (Избр. педагогич. сочин., т. I, М. 1939, стр. 338—339).

«...бессознательное чтение и даже поверхностные объяснения, данные кое-как, я считаю вредными: главное назначение первоначальной школы именно состоит в том, чтобы приучить нового ученика к отчетливости и основательности в понимании». (Там же, стр. 175.).

Каптерев П. Ф. (1849—1922)

«...Учитель тщательно должен изучить личность каждого поступившего к нему ученика, узнать, что он именно принес с собой в школу, какие группы представлений у него сильные и отчетливые, и какие слабы. Он должен взять в свои руки нить психического развития своего ученика, окончившуюся на известном месте при поступлении в школу, и непрерывно продолжать выпрямлять ее, нигде и ни в чем не обрывая; новое должно плотно примыкать к старому». (Каптерев П. Ф., Дидактические очерки, изд. 2-е, П. 1915, стр. 313.)

«Знание отдельного бесвязного, не приуроченного ни к какой группе явлений, факта — не есть настоящее знание; нужно озаботиться выяснением причин и оснований факта, для чего полезно, если возможно, разлагать факт на составляющие его элементы; весьма полезно обра-

щать внимание не только на связь отдельных фактов, но и целых групп фактов между собою, целых областей знания». (Там же, стр. 311—312.)

«Знание, сформулированное неудобоваримо вообще, а тем более для начинающего ума, прочно усвоить его в законченном виде трудно. Когда большое дерево пересаживают из одной почвы в другую, то оно редко принимается, чаще же засыхает. То же нужно сказать и про знания. Знание, развившееся и сформулировавшееся в одной голове и в своем законченном виде перенесенное в другую голову, едва ли будет полезно для этой последней. Такое знание будет мертвым, лишенным живой действительной силы, не имеющим никакой органической связи с предшествующей умственной жизнью того питомца, в голову которого оно перенесено. Оно явилось вдруг, неожиданно в его голове без всякой предварительной подготовки, явилось совершенно чуждым, не имеющим никаких связей с другими прежними знаниями. Так оно и останется чуждым, не превращенным в кровь и плоть умственной жизни питомца. Преподавание, стремящееся прямо к сообщению формул, т. е. последних результатов исследования, не останавливаясь или мало останавливаясь на тех процессах, которые привели к законченному знанию, не изучая в отдельности его элементов и свойств, есть престая выучка. При таком способе передачи сведений основательно усвоения быть не может». (Там же, стр. 345.)

«Прежде чем рассуждать о чем-либо, нужно запастись материалом рассуждения, т. е. вопросом, ясно поставленным и объясненным, обставленным фактами. Материал рассуждения должен быть усвоен полно и ясно. То явление, тот предмет, который изучается, должен быть показан в действительности; если это невозможно сделать, то следует показать его изображение, дать яркое его описание, представить хорошую характеристику. Перегружать усвоение мелкими частностями не годится, это значит засаривать память и ум мусором. Усвояемый предмет должен быть взят полно — конечно, применительно к возрасту — со стороны своих главных характерных черт. Скучная фактичность, бедное, тощее описание портит урок в самом корне: что извлечешь из крапкого и тусклого усвоения, как о нем будешь рассуждать? Рассуждать-то будет не о чем. Подобно тому, как для переварки пищи, для полноты и энергии этого процесса, необходимо введение в желудок достаточного пищевого материала, а то и переваривать будет нечего, так и для развития центральных умственных процессов — переработки впечатлений — необходима их полнота и доброкачественность. Переработка полных впечатлений будет заключаться, прежде всего, в их анализе: каждое воспринятое свойство явления, каждую

часть предмета нужно тщательно рассмотреть и изучить. Воспринятый предмет нужно расщепить на составляющие его свойства и части, сделать каждое свойство и часть как бы особым предметом и их столь же тщательно исследовать, как тщательно был воспринят предмет в целом. Только тогда получится совершенно отчетливое знание предмета, всех его свойств и частей, или отдельных предметов, если воспринималась их целая группа. (Т а м ж е, стр. 365.)

«Все уроки должны находиться в свя-

зи и составлять одну неразрывную сеть научного знания в известной области, предыдущее и последующее должны сменять одно другое не только хронологически, но и причинно. Для такого связывания отдельных уроков в одну ткань знания очень полезны повторения по отделам, по большим частям курса и, наконец, всего курса, именно в целях связывания отдельных уроков и объединения всего преподавания по данной науке» (стр. 366).



М. Е. Адрианова

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У СЕМИЛЕТОК ¹

ОБЫЧНО дети, достигшие семилетнего возраста, если развитие их шло нормально, на своем родном языке говорят свободно и относительно правильно. Правда, часто речь их однообразна и бесцветна, что объясняется скудным словарным запасом, неточна, так как дети этого возраста одним словом называют несколько предметов, например, все комнатные растения называют «цветами», даже если они и нецветущие; словом *большой* определяется и длина, и величина, и возраст: «*большая* веревка», вместо *длинная*; «*большое* дерево», вместо *высокое*; «*большой* человек» вместо *взрослый* и т. п. У семилетних детей даже голос человека может быть назван *толстым* и *тонким*. «Я могу петь *тонким* и *толстым* голосом» неоднократно слышала я от своих учеников.

У многих детей за словами нет точных понятий. Дети повторяют слова за взрослыми, не понимая их истинного значения.

Мысля конкретно, дети и речь человека понимают только в прямом смысле слова, а переносное значение слов до них часто не доходит. Девочка, читая о том, что у Тани умерли отец и мать, и что она осталась «круглой сиротой», сказала: «*Круглой*, такой как шарик!» Одному семилетнему мальчику предложили уйти из комнаты, не шуметь и не мешать читать тете; мальчик сперва выразил сомнение, читает ли тетя, так как рот у нее был закрыт. Он только что стал постигать тайну слияния звуков и по своему опыту знал, что чтение — дело весьма трудное и требует больших усилий; а затем, услышав, что она читает «про себя», он живо заинтересовался: «А кто про тебя написал?»

В фонетическом отношении речь семилетних детей такова, что они свободно произносят все звуки русского языка. Есть дети, страдающие органическими недо-

статками речи (шпелявость, картавость, сюсюканье); с этими детьми требуется немедленная работа по исправлению их речи, а иногда даже вмешательство специалистов (логопедов). Нередко в школе встречаются дети, которые говорят нечетко, заменяют одни звуки другими и не потому, что они не могут выговорить звука, а просто из-за «речевой неряшливости» или «дикционной лени».

Речь многих детей засорена лишними словами, добавочными звуками, отдельными штампованными выражениями, вульгаризмами. Рассказывая что-либо, дети иногда заполняют речевые паузы «мычаением» — «*М... М... М...*» «Наступила зима. *М... М...* Выпало много снега. *М... М...*». Или некоторые дети «экают» перед началом предложений *э...э...э...* На зов вместо *что?* отвечают *а?* Слова *оа*, заменяют междометиями *ага!* или *у..су*. Подражая взрослым, дети говорят: *пока, мирово, точно* и т. п.

Не всегда хорошо владея дыханием при длительной речи (например, при произнесении стихотворения или сказки), дети «проглатывают» окончания слов, а затем и слова в целом; речь ребенка становится торопливой, неясной, неотчетливой. Мешает правильной и свободной речи и застенчивость, которая проявляется у семилетних детей, когда они уже критически подходят и к своим рисункам, и к своей речи. В незнакомом коллективе детей, в новой необычной обстановке класса, некоторые из детей начинают говорить тихо, робко, а иногда просто замолкают, как бы теряя «дар речи». Большую чуткость должен проявить учитель по отношению к таким «молчаливикам»! Интересно, что об одной такой девочке пишет Л. Н. Толстой. Будучи одной из самых внимательных слушательниц в его школе, девочка ничего не говорила. И Л. Н. Толстой не принуждал ее к рассказам. И вот один раз, когда Лев Николаевич предложил детям рассказать о чем-то, он увидел, как эта девочка беззвучно шевелила губами, она уже рас-

¹ Доклад, сделанный на совещании учи елей I классов и воспитателей детских садов в Киевском районе Москвы в октябре 1944 г.

сказывала. Но и здесь А. Н. Толстой, как талантливый педагог и тонкий психолог, составил ее в покое... И через несколько дней девочка заговорила сама.

* * *

Как же следует развивать речь пришедших в школу семилетних детей? Как научить их понимать, чувствовать и любить русский язык — язык великого народа? Как научить их говорить правильно, образно, используя все богатство и красоту русской речи?

«...Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только отдельные слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения» — писал замечательный русский педагог К. Д. Ушинский. «В языке своем народ в продолжение многих тысячелетий в миллионах индивидуумов сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выразились в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которые отразились в слове природа страны и история народа».

Язык есть выражение мысли, и учить языку — это значит учить логическому мышлению. «Если человек не может грамотно, правильно изложить свои мысли, значит он и мыслит так же бессистемно, хаотично», — говорит тов. Сталин герою социалистического труда А. С. Яковлеву.

Мы понимаем, что научить ребенка выражать свои мысли правильно, ясно, красиво и вместе с тем свободно не так просто; для этого необходимо обогатить ум ребенка новыми представлениями, развить в нем любознательность, интерес и умение наблюдать, потому что, чем шире будет круг представлений у ребенка, тем богаче будет его речь. Только одними уроками по «развитию речи» язык ребенка не разовьешь. И мы поэтому с момента прихода ребенка в школу работаем над его общим развитием.

Экспедиции в природу, наблюдения над изменениями в природе, над трудом человека, чтение и слушание литературных произведений, самостоятельные занятия детей — все это разовьет мышление ребенка и, следовательно, разовьет и его речь. Карамзин справедливо говорил: «Богатство языка есть богатство мыслей».

Свою работу по развитию устной речи мы ведем в двух направлениях: работа над внутренним содержанием речи и работа над развитием техники речи.

Уточнить и расширить словарь ученика, научить его логично выражать свои

мысли, правильно строить предложения и располагать их в логической последовательности, обогатить память ученика лучшими образцами художественной литературы — вот как понимаем мы работу над внутренним содержанием речи.

Развитие же техники речи — это работа над произношением, над звуковой стороной речи, что является не менее важной задачей в I классе.

* * *

У детей семилетнего возраста счастливая особенность — любовь к новым словам, и удивительная способность — быстрота запоминания их. Вот почему словарной работе мы придаем большое значение на первых годах обучения и ведем работу над словарем ученика не «от случая к случаю», а систематически.

Готовясь к началу учебного года, мы просматриваем букварь, книгу для чтения, сборник упражнений по орфографии, арифметический задачник (что особенно важно, так как в некоторых задачах бывает много непонятных слов) и сразу выделяем те слова, которые могут быть непонятны детям и над которыми мы будем вести работу в течение года. Эти слова мы делим на две категории: 1) слова, которые должны войти в активный словарь ученика, т. е. те слова, которые дети должны не только понять, запомнить и объяснить, но и уметь их употреблять в устной речи, а потом и в письменной речи; и 2) слова, которые ученик должен только понять (пассивный словарь). Например, читая в книге «Родная речь» стихотворение «Деревенские часы» — Ходят без завода, петушиного рода, куриного племени, гребешок на темени... слова *племч* и *род* мы отнесем к словам понимания (пассивный словарь), а слова: *завод*, *темч* — к словам употребления (активный словарь).

Каждое новое слово, с которым встречается ребенок, должно быть объяснено, если возможно, показан предмет, обозначаемый словом, затем его следует написать на доске и записать с учениками, разобрать по смыслу (*листья падают — листопад*). Учитель должен произнести его правильно, литературно (пишем *сего дня*, а говорим *свинок*), а затем научить и ребенка произносить слово правильно. И, наконец, применять его в собственной речи; вначале это будет придумывание предложений с новым словом: *В саду началась листопад. У березы красивая крона. С утра моросит дождь* и т. п.

Для активного запоминания новых слов мы составляем картотеку. Карточка стоит в классе и доступна всем ученикам. Я с детьми заранее заготавливаю карточки 16 × 12 см. На этих карточках записывается новое слово, объяснение его значения и, если слово имеет конкретное значение, то дается рисунок или наклеивается соответствующая картинка. На этой же карточке мы записываем

пример с этим словом, причем стараемся брать его из классической литературы, если это возможно.

Во втором полугодии можно уже давать задания на дом всем детям составить «карточку» на какое-либо слово. На другой день всем классом выбирается лучшее объяснение слова и «автор», получив от учителя чистую карточку, после уроков, заполняет ее. Карточка пользуется большой любовью у детей и в свободное время у столика, где стоит карточка, всегда собирается группа детей и слышатся возгласы: «Вот моя карточка!». «А это Леночки!» и т. д.

Они любят читать карточки, и это понятно, ведь здесь их собственное творчество!

В эту же карточку у нас включаются и слова с непроверяемыми безударными. И так как здесь от детей требуется не только понимание, но и запоминание орфографии слова, то мы стараемся слова с безударными давать в хорошо запоминаемом тексте. Например, на слово *корабль*: Ветер по морю гуляет и *кораблик* подгоняет.

П у ш к и н
На слова: *багаж, корзина, собака, картина*: «Дама садвала в *багаж*:

корзину, картину, картонку
и маленькую *собачонку*».

С. М а р ш а к
Не реже одного раза в месяц я провозжу учет и повторение слов, записанных в карточке, что содействует лучшему запоминанию. Я вынимаю карточку и спрашиваю детей: «Кто помнит, где мы встречались со словом *листопад*?»

«*Листопад, листопад,*

листья по ветру летят» — отвечают дети хором.

«А кто мне объяснит это слово?» — «Лена, нарисуй на доске квадрат, а ты, Таня, круг!». «Придумайте предложение со словом *иней*. и т. д. Такого рода повторение проходит быстро и оживленно. Когда дети научатся писать, даю задание на дом — придумать предложения на слова из нашей карточки.

Само собой разумеется, что с первого же момента в активный словарь детей мы вводим слова вежливой речи: *Спасибо, Дайте мне пожалуйста, Будьте добры, Разрешите мне взять, Благодарю вас.*

Дети эти слова называют «вежливыми словами» и любят их употреблять, а еще больше любят, когда взрослые обращаются к ним, малышам, с вежливой речью. «Дима, *будь добр*, принеси мне линейку!», «*Спасибо*» и Дима горд: с ним, маленьким мальчиком, говорят «по-взрослому». И сразу непосредственно за таким разговором с учительницей Диме даже неудобно шалить.

Иногда мы подбирали слова по темам, для этого мы изготовляли дидактический материал, который представлял собой набор карточек 7 на 3 см с написанными на них словами, вложенных в конверт с

общим заглавием, например: «Наша школа» (*класс, доска, парта, карта, расписание...*); «Наш дом» (*квартира, комната...*); «Сад» (*деревья, клумбы, дорожка...*). К карточкам со словами мы вкладывали отдельные карточки с рисунками. Дети под рисунки подкладывали соответствующие слова, затем списывают, рисуют. В дальнейшем мы усложняем эту работу, например, вкладывая в конверт с заглавием «Наша школа» две карточки: «Мебель», «Учебные вещи». Дети должны уметь классифицировать слова, что воспитывает логическое мышление. Эта работа систематизирует представления детей, ведет их к образованию понятий, обогащает словарь и предупреждает орфографическую неграмотность. Хорошо составлять тематические словари в виде таблиц на различные темы, например, «Наша елка», «Кухня» и т. п.

Что такое предложение — семилетний ребенок знает практически. И только при обучении чтению и письму дети сталкиваются с тем, что речь человека состоит из предложений, а предложения из отдельных слов, между которыми в устной речи человека не всегда делаются паузы. «Я иду *вшколу*». Вот почему так смешно бывает слышать, когда дети мало знакомые слова говорят с предлогами, понимая, что предлог это организующая часть слова. «Мы после уроков бежим *наперемену*» («*Наперемена* (т. е. рекреационная комната) у нас светлая и чистая», — с увлечением рассказывает мальчик о своих первых днях в школе. Сочетание слов *чай пить*, многие дети объединяют в одно слово. На мое предложение сесть *чай пить*, мои деревенские ученики отвечали: «Спасибочко. Мы уже *почайпили!*» «Наша бабушка пошла *кобедню* (к обедне) и т. п.

«Для того чтобы выучиться практически различать части речи и усваивать их особенности, детям мало одного словесного материала, преподающего учителем; им нужен конкретный дидактический материал, на котором они могли бы упражнять свой ум не только через ухо, но и через глаза и через руки», говорит Ю. И. Фаусек, большой специалист в работе с детьми семилетнего возраста. Такой материал мы и даем уже в первом классе. Работа с ним является пропедевтической грамматикой. На нем дети накапливают себе словарный запас, научаются различать части речи (без определений, конечно, — практически), самостоятельно делают некоторые грамматические выводы.

Дидактический материал представляет собой 45 конвертиков (по числу учеников), в каждый конвертик вложены карточки с отдельными словами одного предложения (предлоги пишутся на карточках равной со всеми величины). Ребенок, составляя предложение, «ощущает» каждое слово, как самостоятельную единицу речи, перемещает его внутри предложе-

ни. Наблюдает зависимость слов между собой.

Составлять предложения, подбирать определения и эпитеты, которыми так богат русский язык, работать над точностью определений можно только тогда, когда ученики умеют наблюдать, видеть, рассматривать.

Умело проведенная экскурсия заставит заговорить самого молчаливого ребенка!

Например, экскурсия в сад, где дети увидят: сугробы, снежный покров, «ковёр зимы», голые деревья (ствол, крона, ветка, ветви, почки), кусты, зимующих птиц, дает им новые понятия, представления, а следовательно, и слова. Закрыв глаза, по предложению учителя, дети тихо ходят по снегу, «снег хрустит, снег скрипит под ногами»... Берут снег в руки «снег рыхлый, пушистый, холодный...» Смотрят на снег, — «снег на солнце блестит, искрится...» Рассматривают снежинки, которые похожи на «звездочки», «иголочки».

Учитель направляет внимание детей на целый ряд предметов и вместе с ними подбирает подходящие определения и эпитеты, многие эпитеты учитель дает сам, так как дети их могут и не знать. Прогулки, экскурсии и наблюдения природы и труда человека сближают учеников с учителем, и даже застенчивые ученики начинают говорить и рассказывать.

* * *

Учить ребенка точно и ясно выражать свои мысли можно, приучая его рассматривать близкие предметы. «...Предмет сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страниц книги», — говорит Ушинский. — На рассматривании близких предметов мы можем учить ребенка говорить точно и ясно, потому что русское слово способно «не описывать, но отражать, как в зеркале предмет».

«В первых упражнениях наставнику, без сомнения, придется руководить беспрестанно и детскою наблюдательностью, и детскою мыслью, и детским словом и довольствоваться, если дети дадут правильный ответ на самый конкретный вопрос, как например: «Как называется предмет? Как называется та, другая часть предмета? Какого цвета? и проч. Потом он может комбинировать свои вопросы так, чтобы дети отвечали составными предложениями, и, наконец, подвести их к умению самостоятельно дать описание предмета, который они рассмотрели» (Ушинский). Внимательно рассмотрев свой класс, дети дают его описание. Очень живо проходит урок по рассматриванию книги. Здесь интересна словарная работа (*страница, заглавие, переплет, корешок, автор* и т. д.). Знакомство с частями человеческого тела дает богатый материал для описания тела. А мы знаем, что дети не только этого

возраста, но и старше, не отличают слов *затылок* от *темени*, *подошву* путают с *подметкой*, и даже не знают названия своих пяти пальцев.

* * *

Известно, что маленькие дети очень любят рассматривать картинки и могут проводить за этим занятием много времени.

При рассматривании картинок у детей возникают вопросы, они по-своему объясняют содержание картинок, а некоторые из детей составляют целые рассказы. Вот почему в нашей работе по развитию речи, мы отводим много времени работам по картине, картинкам, иллюстрациям, открыткам, книжкам-картинкам для раскрашивания и собственным рисункам детей.

Раскрашивание печатных картинок побуждает и малоразговорчивых детей к составлению рассказов. Раскрашивая картинку, ребенок внимательно всматривается во все детали ее и пока рука его занята раскрашиванием, в уме у него слагаются предложения. «У собаки шерсть черная и пушистая», говорит Надя З., раскрашивая туловище собаки, «А лежит она на травке», и Надя усердно водит зеленым карандашом, изображая траву. «В чашке у нее косточки...» И рассказ составляется легко и свободно.

Хорошим приемом по составлению предложений, а затем и небольших рассказов является «дорисовывание обстановки или окружения». Заранее вырезанные силуэты животных, людей, птиц раздаются ученикам, которые должны наклеить силуэты на листочки, дорисовать обстановку и придумать рассказы. Например, я приношу в класс вырезанные из серой, коричневой или черной бумаги силуэты кошек в различных позах, и ученики быстро принимаются за работу. Уже «милые и хорошие кошечки» наделены именами и наклеены на листочки. У одних детей кошечка оказывается на заборе во дворе, у других в комнате, и перед ней ставится чашка с молоком, у третьих кошка в сарае гонится за мышами и т. д. и т. д. «Художники» с увлечением помещают своих «зверей» в различные условия, вырисовывают детали обстановки, тем более, что самое трудное за них сделано, и у всех детей получаются интересные картинки, в которых они проявили свое творчество и рассказ о которых у них уже готов.

* * *

Для рассказывания мы пользовались книжками-картинками, вопреки существующему мнению, что книжки-картинки пригодны только для дошкольников. Есть целый ряд книжек-картинок, по которым очень легко и интересно вести уроки рассказывания. Примером таких книжек могут служить книжки — «Наш колхоз» и «Домашние животные» А. Пластова. Эти книжки содержат интересные красоч-

ные картины из трудовой жизни детей, близкой им и понятной.

Осенью, подготавливая материал для занятий, я отбираю картины, намечаю, в каком плане поведу работу над ними. Опыт показывает, что первоклассникам нужно брать картины из жизни детей, животных, несложные эпизоды из Отечественной войны. Пейзажи этому возрасту недоступны, и потому, когда малоопытный учитель берет для рассказа картину «Золотая осень» Левитана, то дети бьются в большом затруднении, не понимая, какого рассказа по картинке тут хочет от них учитель.

Очень полезным упражнением для развития памяти, воображения и обогащения речи учащихся является пересказ прочитанных или прослушанных сказок, стихотворений, басен, рассказов. Для пересказа хороши русские народные сказки. «Теремок», «Репка», «Лиса и собака», «Мужик и лиса», «Колобок» и др.; небольшие рассказы Л. Толстого, К. Д. Ушинского: «Косточка», «Волки», «Дед и внучек», «Четыре желанья» и т. п.

К сожалению, часто сам учитель мешает пересказу учащихся нетерпеливостью и чрезмерной активностью. Такой учитель не терпит пауз и стоит ученику задуматься, как учитель немедленно задает ему наводящие вопросы или сам говорит начало следующего предложения и вполне естественно, что это сбивает ученика, который теряет нить рассказа и только договаривает за учителем окончание предложений.

Учитель не должен перебивать рассказывающего ученика, не торопить его, а терпеливо и внимательно слушать его, приходя на помощь только в затруднительных случаях и то не промолгав, а тихо напомнить то или иное слово или выражение, которое помешало продолжать учащемуся рассказ. К этому же надо приучать и всех слушающих учеников. Во время рассказа товарища не поднимать рук, не перебивать его, а все замечания и добавления делать только после того, как ученик закончит свой рассказ.

Большое значение в развитии речи детей имеют разговоры со взрослыми, которым они всегда подражают, и в первую очередь, конечно, разговоры с учителем. В детских садах в план работы воспитателя входят разговоры с детьми, в школе — это прекращается. И если в школе учитель говорит ученику, что он с ним хочет поговорить, то такой разговор не предвещает ученику ничего хорошего. В школе большей частью учитель разговаривает с учеником только в том случае, если последний в чем-либо провинился. Между тем индивидуальные разговоры учителя с учениками дают учителю очень много в воспитательном отношении: приближают ученика к учителю, дают возможность выявить его речь не в условиях урока, выявить интересы детей и т. д. В практике своей работы я часто специально приходила

в школу значительно раньше начала уроков, для того чтобы иметь возможность поговорить со своими учениками. Дети, увидев меня одну в классе, занятую какой-либо работой, вызывались мне помочь, и здесь я узнавала от детей все новости, которые их волновали. Яша П. рассказывал мне, что у него есть маленький братишка, Сашенька — «вот с такими крошечными ручками»; Женья К. — о том, что от брата с фронта пришло письмо и что скоро он вернется домой. Дети говорили спокойно, непринужденно. Я и сама рассказывала детям о случаях из своей жизни и этим побуждала детей к рассказам.

Иногда мы говорили о прочитанных книгах, о новых кинофильмах. Я учила их вести разговор: выслушивать говорящего, не перебивая его, вежливо вступать в разговор, говорить оборачиваясь лицом к тому, с кем говоришь, смотря ему в глаза и т. д. Эти беседы любили и я и дети.

Индивидуальные беседы с детьми, конечно не исключают коллективных бесед в классе на различные темы: беседы после экскурсий, по поводу прочитанных книг, просмотренного фильма, прослушанной радиопередачи и т. п. Успех беседы в классе будет обеспечен только в том случае, если учитель предусмотрит весь ход урока и все формулировки вопросов.

«Ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка» — это значит отобрать лучшие художественные произведения русской литературы, одни из них прочитать детям вслух, другие дать для самостоятельного чтения, и, наконец, лучшие предложить выучить наизусть.

Планируя работу на год, мы составляем списки произведений, которые будем читать вслух и давать детям для самостоятельного чтения и заучивания наизусть. Очень тщательно отбираем мы лучшие из лучших произведений, стараемся подобрать такие, которые оставили бы впечатление на всю жизнь, которые ребенок хотел бы еще раз перечитать. «...лучше никогда не видеть того человека, которого не захочешь увидеть другой раз; лучше никогда не читать такой книги, которую не вздумаешь еще раз прочесть» — говорит Магер в предисловии к своей французской хрестоматии.

Первые литературные произведения, с которыми мы знакомим учеников, это фольклор: загадки, пословицы, скороговорки, шутки, считалки, народные сказки, песни. Дети охотно слушают их, читают и легко запоминают. Сказки Пушкина, Жуковского, рассказы о путешествиях, об эпизодах Отечественной войны, о героях фронта и тыла, о жизни наших вождей — вот что являлось материалом для чтения.

Чтение вслух имеет огромное влияние

и на общее развитие ребенка, на привитие вкуса к художественной литературе и на обогащение речи детей, но все это только будет возможно в том случае, если чтение художественных произведений проводится систематически, по строго намеченному плану. Я читала детям один-два раза в неделю на последнем уроке, во второй половине урока. К чтению вслух я всегда подготавливаю: выразительно читаю произведение, рассчитывая его во времени, иногда заменяю какое-либо малопонятное слово другим и т. д.

Чтение вслух должно быть удовольствием для детей и педагог должен так обставлять эти занятия, чтобы сперва чтение учителем вслух, а потом и самостоятельное чтение учащихся было одним из любимых занятий учеников.

* * *

Заучивать наизусть в школе надо только то, что обогатит память учеников «сокровищами родного языка», и что будет иметь для них значение и цену тогда, когда они вырастут. Не следует заучивать малохудожественные «однодневные» стишки, которыми мы часто только засоряем память учащихся, тем более, что известно, что выученное в раннем детстве остается в памяти на всю жизнь. Вначале мы отбираем весь материал, над которым мы будем работать в течение года и планируем его по четвертям. Орывки из классической прозы, стихотворения, народные сказки, шуточные диалоги, считалки, скороговорки, пословицы, загадки и т. д.

Наряду с заучиванием стихотворений, басен мы заучиваем отрывки прозы А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. Заучивание прозы развивает логическое мышление у детей и требует большей сознательности при запоминании. Заучить наизусть прозу можно только, осознав и поняв ее, в то время как заучиванию стихотворений помогают ритм и рифма.

Заучивание наизусть способствует развитию речи учащегося, обогащая ее словами, выражениями, оборотами, делает ее более гибкой, выразительной, литературной. Заучивание наизусть развивает и укрепляет память ученика.

Заученные произведения становятся как бы «собственными» произведениями детей, и часто этот текст, заученный наизусть, служит переходом к собственной речи, особенно у детей застенчивых. «Если ученик научится хорошо говорить чужие слова, то тем свободнее он будет владеть своими»¹.

Заучивание стихотворений и прозы в I классах должно проводиться под непосредственным руководством учителя. В своей практике я никогда на первом году обучения не задаю на дом заучивания наизусть. Запоминание текста — слож-

ный психологический процесс, требующий большой осмысленности и целого ряда приемов, которым учитель должен обучить учеников.

Первоначально запоминание текста происходит со слов учителя, на слух, что требует от учителя выразительного чтения. Запомнить ученик сможет только то, что он хорошо понимает и ясно себе представляет. Перед заучиванием какого-либо художественного произведения я в предварительной работе подготавливаю учащихся к пониманию отдельных слов, выражений. На уроке я выразительно читаю произведение, разбираю его с детьми, стараюсь создать в представлении детей картины и вызвать соответствующие эмоции. Делю произведение (если оно большое) на отдельные смысловые части, чтобы облегчить запоминание, объясняю, как нужно читать, и заучиваю в классе со всеми детьми. В своей работе я применяю и хоровое чтение, так как считаю, что при правильной постановке оно дает положительные результаты. Работают все ученики, и те, которые стесняются говорить, в общем хоре чувствуют себя увереннее, запоминание происходит быстрее, и чтение хором является отдыхом для детей.

Необычайно живо проходят инсценировки басен, стихотворений с диалогами (например, Маршак С. — Серый волк в густом лесу...). Такой материал дети запоминают чрезвычайно быстро.

Чтобы заученное сделалось прочным достоянием памяти, необходимо заученные произведения повторять, что мы и делаем в свободные минуты, например, собирая книги в сумки перед уходом домой, или в ожидании почему-то задержавшегося завтрака и т. д.

Раз в десять дней мы проводим уроки «художественного чтения», которые являются одними из любимых уроков моих учеников.

Они посвящаются чтению произведений, заученных в классе и дома. У нас в классе у доски есть помост, дети выходят к доске и читают стихотворения, инсценируют басни, рассказывают сказки, загадывают загадки и т. д. Хорошим ктцем дети аплодируют. Я учу детей культуре слушания: сидеть тихо и спокойно, слушать внимательно, а выступающих учу стоять в спокойной позе, говорить классу, а не в пространство, не жестикулировать и т. д. И эти уроки повторения сближают детей и часто раскрывают перед учителем интересы детей, когда они говорят свои любимые стихотворения.

* * *

Вторая задача по развитию устной речи в I классе — это развитие техники речи, которая должна обеспечить внятность речи, т. е. ясность произношения (дикция) и правильность произношения (орфоэпия).

Уже в первые дни, знакомясь с деть-

ми, мы предлагаем каждому из них прочесть наилучшее стихотворение, басню или сказку, которую они знали до школы. И слушая ученика, мы отмечаем все особенности его речи (голос, дыхание, темп, недочеты произношения и т. п.).

К концу первой недели нам уже ясна картина, и мы намечаем план работы. Детей с органическими недостатками речи мы направляем к логопеду, а для детей с «неряшливой речью» или с «дикционной вялостью» мы устанавливаем обязательные индивидуальные упражнения.

В плане своей работы мы намечаем также упражнения для развития правильного дыхания, гибкости голоса, ясности произношения и т. д. и подбираем для этого соответствующий материал: скороговорки, диалоги, стихотворения и т. п.

Работу над ясностью произношения я связываю с обучением грамоте. Каждый изучаемый звук мы стремимся произносить в фонетически чистой форме. Я показываю детям положение органов речи при правильном произнесении данного звука. Особенное внимание уделяется ученикам с речевыми недочетами. Мы учим произносить ясно звук, слог, слово. Упражняемся в беззвучном «произнесении слова», говорим только «губами» — это заставляет детей, даже с вялым речевым аппаратом, энергично артикулировать.

Голоса у детей семилетнего возраста полнотонные и я стремилась только к одному, чтобы дети говорили «своими голосами» (полной грудью, но не крикливо и без напряжения).

Необходима работа также и над темпом речи: говорить по слогам, говорить медленно, говорить быстро; в основном я устанавливаю средний темп речи для детей, чтобы они при коллективных чтениях «не тели». Учу говорить громко, тихо, шопотом.

Знакомлю детей с тремя основными видами интонационных мелодий: повествовательной, вопросительной и восклицательной.

Серьезное значение я уделяю паузам. В I классе мы работаем сознательно только над паузами грамматическими, а паузы психологические, структурные и т. п. воспроизводятся с голоса. Знакомя детей с предложениями, я объясняю значение точки, учу детей «на точках» отдыхать, набирать воздух и читать следующее предложение, экономно расходуя воздух.

При чтении стихотворений я неукоснительно требую правильного положения тела. Если дети стоят (при хоровом чтении дети стоят у доски), то они должны стоять прямо, плечи неподвижны, грудь

слегка приподнята, руки опущены вдоль тела. Если дети сидят, то их руки спокойно лежат на столе.

Перед чтением я говорю детям: «Сейчас мы прочтем стихотворение Маршака «Карусель». Приготовьтесь. Сядьте прямо. Смотрите на меня, так как вы мне говорите стихотворение и я вас слушаю. Теперь вздохните полной грудью. Начинаем!»..

С детьми воспитатель должен говорить просто, но не упрощенным языком, не подделываться под речь ребенка, не притворяться, что он сам маленький. Часто учитель, начиная урок, говорит: «Ну, деточки, сейчас мы с вами будем учиться писать букву «эм»! «Этот слащавый тон неправилен. Учитель должен сказать так: «Сейчас, дети, я вас буду учить писать букву «эм». Зачем же учителю снижаться до семилетки? Учитель учит, а ученик учится. И не надо этого «мы с вами будем считать» и т. п. Ребенку всегда импонирует речь взрослого человека, потому что он сам хочет быть взрослым. И одна из задач по развитию речи состоит в том, чтобы приучать детей к серьезному, научному литературному языку.

Нельзя в I классе упрощать названия и давать заведомо неправильные определения, вроде: «какие листочки у цветика хорошие!», а затем на уроках естествознания говорить: «У цветка лепестки»; или в I классах упорно называть горизонтальную прямую «лежащей», а вертикальную «стоячей», а потом переучивают. Зачем заставлять детей запоминать определение, которое потом нужно будет забыть и заменить новым? Зачем ставить такие эксперименты над памятью детей? Учитель должен избегать и слов, вроде: «ручки, ножки, тетрадочка, головка» и т. д. Учитель должен следить за своей манерой говорить, он должен говорить громко (но не пискливо), ясно и четко, немногословно («Веди счет словам»), без излишней жестикляции и мимики.

В разговоре с детьми воспитатель должен быть образцом вежливости. Повторяю, ребенка надо приучить выслушивать старшего, не перебивать разговор взрослых, не перебивать товарища, разговаривая, смотреть на человека, с которым говоришь.

Дети со свойственной им восприимчивостью схватят не только особенности произношения учителя, но даже его манеру говорить. И учитель должен действительно говорить так, чтобы быть достойным подражания. Ребенок должен знать и любить свой язык, так как любовь к своему родному языку, знание и понимание его — это основа воспитания патриота своей Родины.



ТЕМА «ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА» В КУРСЕ ИСТОРИИ СССР В IV КЛАССЕ

ПРОГРАММА курса истории СССР в IV классе завершается темой «Великая Отечественная война советского народа с германским фашизмом». Понятно, что воспитательное значение этой темы, рисуемой беспредельную любовь народов нашей страны к своей Родине, рисующей героическую борьбу за социалистическое отечество, исключительно велико. Уроки, посвященные этой теме, должны быть особенно яркими, эмоциональными, зажигающими детские сердца пламенным патриотизмом. Ясно, что к урокам по этой теме учитель должен особенно тщательно подготовиться, умело отобрать конкретный материал. Надо помнить, что общие, а подчас и трафаретные слова о патриотизме, героизме и т. п. не достигнут цели, тогда как простой рассказ о конкретных фактах, конкретных делах живых людей глубоко взволнует душу ребенка и пробудит в ней лучшие чувства.

Конкретность изложения — это первое требование, которое должен предъявить к себе учитель.

Великие события наших дней своими корнями уходят далеко в глубь истории. Знание прошлого помогает осмысливанию настоящего. Рассматриваемая тема завершает весь пройденный детьми исторический курс, и она должна базироваться на имеющихся у учащихся знаниях, подводить им некоторые итоги, что еще больше поднимет воспитательное ее значение.

Исходя из изложенных положений, образовательные и воспитательные задачи темы можно определить так:

1. Укрепить в детях горячее чувство любви к Родине и чувство гнева и ненависти по отношению к ее врагам.

2. Подводя итоги всему пройденному, вспомнить о многовековой борьбе трудящихся за лучшую жизнь, вспомнить, как в этой борьбе была свергнута власть угнетателей и наша родина стала свободной и счастливой, единственной страной в мире, где все принадлежит самим трудящимся, где сам народ является хозяином всего. Это поможет детям действительно понять причины того героизма, который проявляет наш народ в борьбе с врагом: нам есть что защищать.

3. Вспомнить о значении единства рабочих и крестьян в борьбе со своими врагами. Ведь дети знают, что крестьяне, лишенные руководства со стороны рабочих, всегда неизбежно терпели поражения (Разин, Пугачев), равно как и рабочие без тесного союза с крестьянами не смогли победить (революция 1905 года). Только благодаря единству рабочих и крестьян смогла победить Великая

Октябрьская социалистическая революция, благодаря этому единству была достигнута победа в гражданской войне, это единство закрепило в процессе строительства социализма, об этом единстве говорит Сталинская Конституция, — все это знают дети, а теперь надо показать им, что благодаря единству трудящихся, рабочих и крестьян СССР, мы смогли победить злого врага и в наши дни. И это надо показать не общими словами, но конкретными фактами, отчетливое единство и героизм рабочих и крестьян как в тылу, так и на фронте.

4. Вспомнить о том, как исторически складывались дружба и единство народов нашей Родины, совместно боровшихся со своими врагами, совместно строивших новую жизнь. Дети знают, как угнетались в прошлом русский и другие народы царской России, знают, что все эти народы во главе с русским народом боролись с угнетателями (участие народов Поволжья в восстании Разина, Салават Юлаев — вождь башкирского народа, участник восстания Пугачева, рабочее движение в Закавказье, возглавлявшееся товарищем Сталиным, и т. п.), знают, что в совместной борьбе они победили в дни Великой Октябрьской социалистической революции и гражданской войны, что, завоевав свободу, народы нашей родины добровольно объединились в братском союзе, создав СССР, знают, что в совместном труде народы нашей страны построили социализм.

Повторив все это, дети глубже поймут единство народов СССР в дни Великой Отечественной войны. И в конкретных примерах, на показе героев Советского Союза, представляющих разные национальности, надо показать детям и закрепить в их сознании значение этого единства.

5. Вспомнить, что благодаря крепостническому гнету, благодаря пережиткам крепостничества, царская Россия начала отставать в своем развитии от других стран; отставая она слабела, и, подчас ее били за ее отсталость.

Так, учащиеся знают, что, несмотря на героизм русских войск, царская Россия терпела поражения в Крымской, русско-японской, первой мировой войнах.

Дети знают, что победа Великой Октябрьской социалистической революции разбила цепи рабства и тем самым уничтожила причины, порождавшие нашу отсталость.

Воспроизведя яркие факты социалистического строительства в городе и деревне, дети действительно оценят его значение, так же, как на конкретном примере нашей победы над германским фашизмом они увидят и поймут, какой

МАТЕРИАЛЫ К УРОКУ

☆ Зимний период 1941/42 г. «Красная Армия, отбив атаку немцев на Москву, взяла инициативу в свои руки, перешла в наступление, погнала немецкие войска и в течение 4-х месяцев прошла местами более 400 километров».

(Сталин, 25-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции.)

☆ Летний период 1942 г. «Отмечается переломом в пользу немцев, переходом инициативы в руки немцев, прорывом нашего фронта на юго-западном направлении, продвижением немецких войск вперед и выходом в районы Воронежа, Сталинграда, Новороссийска, Пятигорска, Моздока. Воспользовавшись отсутствием второго фронта в Европе, немцы и их союзники бросили на фронт все свои свободные резервы...»

Главная цель немецкого наступления «состояла в том, чтобы обойти Москву с востока, отрезать ее от волжского и уральского тыла и потом ударить на Москву» (Сталин, Там же).

☆ Осень 1942 г. Немцы задержаны под Сталинградом.

☆ Зима 1942/43 г. «Битва под Сталинградом кончилась окружением 300-тысячной армии немцев, разгромом последней и пленением около $\frac{1}{2}$ окруженных войск... Сталинград был закатом немецко-фашистской армии. После Сталинградского побоища, как известно, немцы не могли уже отправиться» (Сталин, 26-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции).

☆ Летний период 1943 г. «Битва под Курском началась наступлением немцев на Курск с севера и с юга. Это была последняя попытка немцев осуществ-

ствить большое летнее наступление и в случае ее успеха наверстать потерянное. Наступление окончилось, как известно, провалом. Красная Армия не только отбила наступление немцев, но сама перешла в наступление и рядом последовательных ударов в течение летнего периода отбросила немецко-фашистские войска за Днепр» (Сталин, Там же).

☆ 1944 г. «Решающие успехи Красной Армии в этом году и изгнание немцев из пределов советской земли предприняты рядом сокрушительных ударов наших войск по немецким войскам, начатых еще в январе этого года и развернутых затем в течение всего отчетного года».

«...Новым моментом за истекший год в войне против гитлеровской Германии нужно считать тот факт, что Красная Армия вела свои операции в этом году против немецких войск не в одиночестве, как это имело место в предыдущие годы, а совместно с войсками наших союзников...» В июне 1944 г. «Войска и флот наших союзников совершили невиданную еще в истории по организованности и размаху массовую десантную операцию на побережье Франции и мастерски преодолели укрепления немцев.

Таким образом, Германия оказалась зажатой в тисках между двумя фронтами.

Как и следовало ожидать, враг не выдержал совместных ударов Красной Армии и союзных войск. Спротивление врага было сломлено, его войска в короткий срок были вышблены из пределов средней Италии, Франции, Бельгии, Советского Союза. Враг был отброшен к границам Германии» (Сталин, 27-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции).

☆☆☆

Н. А. Митина

учительница 636-й школы Москвы

УРОКИ ЧТЕНИЯ НА ИСТОРИЧЕСКУЮ ТЕМУ

Работа над статьей «Смерть Тараса Бульбы»¹ заняла в IV классе 2 урока.

ПЕРВЫЙ УРОК

I. Предварительная беседа

После звонка ученики строятся по звеньям в три колонны, входят организованно в класс и занимают свои места (все в белых рубашках и пионерских галстуках).

Учитель. Сегодня на уроке чтения у нас большой интересный материал, — будем особенно внимательны.

— Кто из вас был на Украине?

Трое поднимают руки.

Учитель. Мы с вами учили стихотворение про Украину. Скажи его, Марк. Ученик выходит к столу учителя и говорит:

Ты знаешь край,
где все обильем дышит?
Где реки льются
чище серебра,
где ветерок степной
Ковыль колышет,
В вишневых рощах
Тонут хутора?
Где из цветов
Плетет венок Маруся,
О старине поет
Слепой Грицко?

Учитель. Когда ты, Марк, жил на Украине, так было, как ты рассказал?

¹ Е. Е. Соловьева и др., Книга для чтения (IV класс). Учпедгиз, 1940, стр. 78—81.

Ученик. Да, было так.

Далее учитель вызывает группу учеников, которым предлагает прочитать коллективно следующее стихотворение об Украине:

1. Украина! Наша мать родная!
Ты ждала в неволе долго нас,
Ты в плену изнемогала, зная,
Что придет благословенный час.
2. Ты ждала в грозу и непогоду,
Ты ждала зимой и в дни весны,
Воинов прославленных в походе,—
Посмотри, идут твои сыны!
3. Ты с надеждою глядела в дали,
Ты стояла у Днепра реки,—
Посмотри, идут в могучей стали
Сталинские грозные полки!
4. Наша сила грозная едина,
Мы богатыри в святой борьбе.
Наша мать родная, Украина,
Честь и волю мы тебе несем!
5. И простор твой не затмится тучей,
Снова зашумят твои поля,
Ты свободной, славной и могучей
Расцветешь под звездами Кремля!

Учитель предлагает показать Украинскую Советскую республику на карте и сказать полное ее наименование. Затем он говорит:

Красная Армия принесла украинскому народу освобождение от ига немецких захватчиков. В рядах Красной Армии вместе бок о бок сражались и сражаются и русские и украинцы, успешно борясь с поработителями. Верные сыны украинского народа проявляют в этой борьбе такой же героизм, как и их русские братья.

Высокое патриотическое чувство развилось у украинского народа в вековой борьбе за честь и волю своей любимой Родины. В яркой художественной форме это патриотическое чувство и доблесть украинского народа, его ненависть к захватчикам изобразил великий писатель Николай Васильевич Гоголь в знаменитой его повести «Тарас Бульба».

Из истории вы помните, от кого особенно терпела Украина в начале XVI века?

Дети поднимают руки. Вызванный ученик отвечает:

— Украинцу притесняли тогда польские помещики, паны, и свои украинские помещики, и от татар, и от турок терпела Украина.

Учитель. Куда бежали украинские крестьяне от крепостной неволи?

Ученик. Крестьяне убегали от помещиков на Дон, Днепр. За порогами Днепра вольница укрепились, образовала Запорожскую Сечь.

Учитель. Да, эта Запорожская Сечь стала бевым центром казаков. С ору-

жием в руках защищали казаки свою свободу, они сдерживали набег крымских татар и турецких полчищ и сами нападали на них. В постоянной борьбе закалялись казаки, они были смелы, вольны, здоровы, мужественны. Писатель Гоголь описал казаков в повести «Тарас Бульба», а художник Репин Илья Ефимович изобразил казаков на картине «Запорожцы».

(Учитель вывешивает на доске портрет Репина и картину «Запорожцы», дежурные по предложению учителя раздают по партам открытки с этой же картинкой.)

Учитель. Какими изображены здесь казаки?

Ученик. Они веселые все, все смеются, один пишет, а они ему говорят, что писать.

Учитель. Казаки получили письмо от турецкого султана, в котором султан предлагает казакам перейти к нему в подданство и угрожает своим войском. Казаки дружно сочиняют ему ответ, все думают об одном, никто ничем не отвлекается, общее желание охватило всех — покрепче, понасмешливее ответить султану. И все дружно, смело отвечают: «Войска твоего не боимся, землемо и водою будем биться с тобой». И каждый из них готов отдать себя на защиту родины. Выше всего в жизни казаки ставили товарищескую дружбу, казювь к родине. Тарас Бульба убивает своего любимого младшего сына Андрия за измену товариществу. (Учитель показывает классу картину художника Зича «Убийств» Андрия.) Бульба присутствует при ужасной казни старшего сына Остапа, который мужественно, без единого стопа переносил неопишюемые мучения. Тарас стоял в толпе и, гордо подняв очи, одобрительно говорил: «Добре сынку, добре!». В предсмертную минуту Остап спросил: «Батько, где ты? Слышишь ли ты?» И ответил Тарас среди всеобщей тишины: «Слышу». Дрогнула миллионная толпа. Конные всадники погнались за Тарасом, но его и след простыл... Но «отыскался след Тарасов». Сто двадцать тысяч казюького войска показало на границах Украины. Это поднялась вся нация, весь народ отомстить за поругание своих прав, за бесчинства иноземных панов.

II. Чтение статьи учителем и детьми и работа над текстом

Учитель дальше читает детям из хрестоматии статью «Смерть Тараса Бульбы». Дети с глубоким вниманием слушают чтение.

Сделав небольшую паузу, учитель далее предлагает:

— Выньте «Книгу для чтения» Соловьёвой, по оглавлению найдите статью «Смерть Тараса Бульбы». Гриша, читай; все следите внимательно по книге, заметьте непонятные слова.

В чтении статьи вслух приняло уча-

сти 5 учеников. Непонятных слов не оказалось, так как ученики прочитали пояснения к словам, данные в сноске к статье. Кроме того, помогла предварительная беседа.

При чтении весь класс внимательно следил.

Были замечены такие ошибки:

Надо читать: Прочитано:

*справлял
не увидало
Днепра
под горкой
изгибов*

*отправлял
не увидело;
Днепра
под горой
изгибов*

Читали хорошо, с достаточной выразительностью. Учитель спросил класс:

— Кто читал повесть «Тарас Бульба» полностью?

Несколько человек поднимают руки. Учитель рекомендует всем прочесть это произведение целиком и советует:

— Прочтите дома вслух «Смерть Тараса Бульбы». Покажите дома и расскажите, что нарисовано на открытке.

А теперь найдите в статье слова, которые говорят о ненависти Тараса к врагу.

Несколько учеников прочитывают подмеченные ими места на данную тему:

«Тарас гулял по всей Польше и выжег восемнадцать местечек».

«Много избил он всякой шляхты».

«Не хочу, чтобы и люлька доставалась вражьи́м ляхам».

«Будущей весной прибывайте сюда вновь, да хорошенько погуляйте».

Учитель. Теперь найдите слова, которые показывают преданность Тараса казачеству, его спайку с товарищами.

Ученики прочитывают:

«Не на костер глядел Тарас, не об огне он думал, глядел он в ту сторону, где отстреливались казаки».

«Занимайте, хлопцы, занимайте скорее, — кричал он, — горку что за лесом: туда не подступят они!»

«Вот пропадут, пропадут ни за что», — говорил он отчаянно».

«Собрал всю силу голоса и зычно закричал: «К берегу, к берегу, хлопцы! У берега стоят челны, все забирайте, чтобы не было погони»».

«Тарас взглянул за Днестр, казаки уже были на челнах и гребли веслами. Пули сыпались на них сверху, но не доставали. И вспыхнули радостные очи у старого атамана».

Учитель. Что показывают все эти слова?

Ученик. Тарас не думал о своей смерти. Он только заботился, чтобы спаслись товарищи и обрадовался, когда это удалось, хотя огонь уже охватывал его ноги. Но он сказал, что не только он, но все казаки ничего на свете не боятся, и он крикнул, чтобы будущей весной они вернулись и хорошенько побили ляхов».

Учитель вывешивает на доску карти-

ну «Тарас на костре» и спрашивает детей: «Как бы вы подписали эту картину?»

Ученик. «Мужество Тараса». Я могу нарисовать такую картину, — добавляет он.

Учитель. Хорошо, нарисуй к следующему уроку.

— Дома прочитайте статью вслух. Разделите на части и придумайте заглавие к каждой части.

В перемену дети группами стояли у картин, вникали в содержание, рассматривали подробности: одежду, вооружение казаков, лица; на картине «Запорожцы» искали, кто похож на Тараса и на его сыновей. Картины не снимались до следующего урока чтения и все время привлекали внимание детей и вызвали оживленный обмен мнений.

ВТОРОЙ УРОК

Учитель. Что было задано по чтению?

Ученик. Прочитать статью «Тарас Бульба», разделить на части и озаглавить каждую часть.

Учитель. Как ты, Шура, озаглавил?

Ученик зачитывает заголовки:

- 1) Тарас громит шляхту.
- 2) Тарас мстит за Остапа.
- 3) Преследование казаков.
- 4) Как одолели ляхи Тараса.
- 5) Какую казнь придумали Тарасу.
- 6) Тарас помогает казакам.
- 7) Радость Тараса.
- 8) Прощание Тараса с товарищами.

Учитель. Кто по-другому озаглавил?

Второй ученик. 1) Тарас мстит за смерть Остапа.

- 2) Ляхи схватили Тараса.
- 3) Как Тарас помог казакам.
- 4) Мужество Тараса.

Учитель. Прочтем еще раз и разделим на более крупные части.

Ученик читает статью от начала до слов: «Шесть дней уходили казаки...».

Учитель. Как можно озаглавить эту часть?

Ученик. «Борьба казаков с польскими панями».

Учитель. Подойди к картине, Юра, и расскажи по ней про 1-ю часть статьи.

Ученик подходит к доске, где висит картина «Разгром казаками польских панов»: «120 тысяч войска появилось на границах Украины. Тарас имел свой полк и носился с ним по всей Польше, много истребил ляхов, уничтожил имения. «Ничего не жалейте», — говорил Тарас. Казаки все сжигали, себе не брали».

Польское правительство выслало пять полков и приказало поймать Тараса».

Учитель. Наметим следующую часть, — читай, Петя.

Ученик читает до слов: «принялись тут же расклавывать костер».

Учитель. Как озаглавим эту часть?

Ученик. «Ляхи настигли казаков».

Другой ученик рассказывает эту часть: «Шесть дней гетман Потоцкий с пятью полками преследовал казаков и настиг их в старой крепости над Днестром. Четыре дня отбивались казаки, а когда силы и припасы истощились, решил Тарас пробиться сквозь ряды, и приблизился к нему у Тараса трубка выпала. «Не хочу чтобы и люлька доставалась вражьи́м лаяхам!» — закричал Тарас и стал отыскивать люльку с табаком. В это время целая ватага бросилась на Тараса, враги повисли на руках, на ногах, и одолела сила силу. Решили съечь живым Тараса. Привязали его к сухому дереву, высоко цепями притянули, чтобы все видели его, и принялись раскладывать костер».

Учитель. Валя, читай дальше.

Ученик. Мне так понравилось, что с этого места я все наизусть выучил, могу рассказать.

Учитель. Расскажи.

Ученик с большим чувством рассказывает, все слушают с глубоким вниманием. Кончил Валя, и весь класс словно замер.

Учитель (после краткой паузы). Валя так хорошо рассказал, что мы не будем передавать еще эту часть своими словами, только скажем, как бы озаглавить эту часть?

Предлагаются такие заголовки:

«Тарас на костре».

«Тарас спасает своих товарищей».

«Сильная воля Тараса».

«Мужество Тараса».

Выбирается последний заголовок.

Из всего рассказа ученикам больше всего понравилась эта часть, ярко рисующая мужество Тараса.

Именно на эту тему учащиеся выразили желание написать сочинение.

При этом один ученик спросил: «А можно мне по всей повести написать о мужестве Тараса? Я ее всю читал».

Учитель. Можно, но только это трудно, ты продумай хорошенько план своего сочинения.

— А еще кто всю повесть читал?

Поднимает руки 14 человек.

Далее ученики находят в статье ряд мест, где рисуется мужество Тараса, его преданность родине и товариществу.

Заключительная беседа

Учитель. Что говорит Гоголь в своей повести «Тарас Бульба» о храбрости, мужестве и бесстрашии казаков?

Ученик. «Думаете — есть что-нибудь на свете, чего бы побоялся казак?»

Учитель. А что говорит Гоголь про силу всего русского народа?

Ученик. «Да разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая бы пересилила русскую силу?»

Учитель. Когда наш народ особенно ярко показал боевую спайку, дружбу и любовь к родине?

Ученик. В настоящую Великую Отечественную войну.

Учитель. Да, в мощном и дружном союзе с другими народами Советского государства русский народ умножил свою силу и громит немецких захватчиков на их собственной территории. Коля, прочти наизусть стихотворение «Ведут народы бой».

ВЕДУТ НАРОДЫ БОЙ

Сейчас в дыму войны, когда гремит
оружье

И мчатся в бой стальные корабли,
С какой гордостью мы говорим о дружбе
Народов нашей сталинской земли.

Мы школы строили, мы города растили,
Но враг напал на сад моей страны.

В дни мирного труда всегда мы
вместе были,

Еще сильнее дружба в дни войны.

Узбеки, русские, татары и чуваша —

Одна семья, один великий дом.

Все города и все народы наши

Куют сейчас победу над врагом.

На фронт карел с аджарцем уезжают,

Не страшен им фашистской пули свист,

И легкижу-грузину помогает

Своим огнем казах-артиллерист.

И русские встают от края и до края,

Чтоб вместе с братьями в бою громить
врага,

И Волга провожает их родня,

И машет вслед ветвями им тайга.

Над нашим счастьем хищный ворон

кружит,

Но в грозном, несгибаемом строю

Ведут народы бой

За жизнь, за честь, за дружбу,

За родину священную свою.

Учитель. О дружбе народов мечтали лучшие люди всех веков. Я читала вам отрывки из поэмы «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели, грузинского писателя, который жил в XIII веке.

— Прочти, Сеня, какое изречение Шота Руставели напечатано в учебнике после статьи «Смерть Тараса Бульбы».

Ученик читает: «Храбрецов, свершивших подвиг, люди чтут века».

Учитель, заканчивая урок, говорит:

«И. В. Сталин сказал, что самоотверженный труд советского народа и героическая борьба Красной Армии — это беспримерный подвиг в защите Родины.

Люди Сталинграда, защитники Москвы и Ленинграда, освободители поработанных земель от фашистского ига вызывают восхищение во всем мире. Наш народ — народ-герой, народ-воин. Только такой народ мог создать «Союз нерушимый республик свободных».

Дети встают и дружно поют Гимн Советского Союза.



ПОВТОРЕНИЕ ПО ГЕОГРАФИИ В IV КЛАССЕ

ЗНАЧИТЕЛЬНАЯ часть работы по повторению курса III и IV классов может быть выполнена на уроках географии в процессе текущих занятий, на которых изучается новый программный материал.

При изучении каждой очередной природной зоны учащиеся рассматривают устройство ее поверхности, протекающие по ней реки, расположенные в ней озера, то-есть тот материал, который пройден был в начале учебного года по теме «Физическая карта СССР».

Когда изучение какого-либо раздела программы закончено и в связи с этим накопился значительный запас сведений фактического характера, возникает необходимость в выделении специального урока на повторение. Надо дать возможность учащимся оглянуться назад, на пройденный путь. Надо помочь им привести в порядок усвоенный материал, так как чем этого материала больше, тем острее становится необходимость в дальнейшей систематизации знаний.

Первое, что должен произвести учитель при подготовке к уроку повторения, — это тщательный отбор материала.

То, что изучалось раньше в течение ряда уроков, приходится уместить теперь в один урок. Из пройденной темы надо выделять лишь важнейшие географические факты и прежде всего те, которые помогают ребенку осмыслить взаимосвязь между природой и человеком.

В методическом отношении уроки повторения нужно построить так, чтобы всемерно усилить ассоциативные процессы в сознании детей.

При решении этой задачи можно использовать следующие методы.

1. Установление пространственных взаимоотношений

Географические объекты объединяются друг с другом на основе соседства или смежности через зрительное восприятие, получаемое во время работы с географической картой.

Пример. Южный берег Крыма — это узкая полоска земли, расположенная между стеной Крымских гор и водами Черного моря.

2. Установление причинных зависимостей

Географические факты связываются друг с другом, как причина и следствия.

Пример. Зима на южном берегу Крыма отличается мягкостью, потому что соседние Крымские горы защищают его от холодных ветров и потому воды соседнего Черного моря, накопив много тепла в течение длинного лета, очень медленно остывают зимой и продолжают сохранять довольно высокую температуру.

3. Сравнение

Между двумя географическими объектами устанавливается сходство и различие, вследствие чего выделяются наиболее типичные, характерные черты этих объектов.

Пример. Сходство между климатом южного берега Крыма и Черноморского побережья Кавказа заключается в том, что и на том и на другом побережье нет настоящей северной зимы. Отличаются эти два района подтропической зоны количеством выпадающих осадков. На южном берегу Крыма лето засушливое, на Черноморском побережье Кавказа лето дождливое.

4. Группировка по какому-либо качественному признаку

Этот метод позволяет объединить географические объекты одной и той же категории, хотя пространственно и расположенные далеко друг от друга.

Пример. «Какие вы помните расположенные в различных природных зонах каменноугольные бассейны?» — спрашивает учитель. Ученики перечисляют: Донецкий бассейн, Кузнецкий, Карагандинский, Подмосковный бассейн.

В неразрывной связи с уроками повторения должны находиться письменные контрольные работы.

Следуя непосредственно за уроками повторения, они повышают в детях чувство ответственности за порученное дело, создают в классной и домашней работе необходимое волевое напряжение. С другой стороны, они дают учителю в дополнение к устному учету исчерпывающую картину успеваемости всех учеников данного класса в пределах повторенной темы.

Даем примерный перечень вопросов для контрольной работы на тему «Краткий обзор СССР по физической карте».

1. Перечисли тех наших западных соседей, которые летом 1941 года начали грабительскую войну против СССР.

2. Почему Баренцево море у берегов Кольского полуострова не замерзает даже зимой?

3. Как называется полуостров, отделяющий Азовское море от Черного?

4. Где Волга берет начало и куда впадает?

5. Почему Обь течет сначала быстро, а потом медленно?

6. Как называется самое большое озеро Советского Союза?

Введение письменных контрольных работ в практику преподавания географии означает также усиление борьбы за общую грамотность учащихся, поскольку учитель в порядке предупреждения ошибок должен будет на предшествующих уроках обращать внимание детей на пра-

важное написание географических названий и терминов.

Последнее повторение в конце учебного года распадается на три части: а) дополнительное повторение курса III класса; б) изучение темы «Краткий политический обзор СССР»; в) заключительные уроки географии.

На уроках повторения курса III класса главным образом выполняются упражнения в чтении топографического плана, поскольку упражнения в использовании компаса и в чтении карты полушарий должны были производиться на протяжении всего учебного года¹.

При изучении темы «Краткий политический обзор СССР» нового фактического материала, как правило, давать не следует. Вся работа должна сводиться лишь к перераспределению известных уже детям сведений в соответствии с делением СССР на союзные республики.

Так, в самом начале учебного года, изучая физическую карту СССР, дети познакомились с рекой Днепр, с тем, где он берет начало и куда впадает. Теперь, сопоставляя политическую карту СССР с физической картой СССР, дети узнают, что Днепр протекает последовательно через РСФСР, БССР, УССР.

Изучая на протяжении нескольких месяцев природные зоны СССР, дети узнали, где расположена зона пустынь, какова ее природа, как живут и работают народы, населяющие зону пустынь. Теперь сопоставляя политическую карту СССР с картой природных зон СССР, дети убеждаются, что зона пустынь протянулась по территории трех республик — Казахской ССР, Туркменской ССР, Узбекской ССР.

Конечно, сопоставление трех карт СССР (политической, физической, природных зон) нужно проводить в известной системе. Такой системой является составление кратких географических характеристик для каждой из союзных республик по следующему плану:

1. Где она находится.
2. С какими граничит зарубежными государствами.
3. С какими соприкасается братскими союзными республиками.
4. Какие моря омывают ее территорию.
5. Как устроена земная поверхность.
6. Какие протекают реки.
7. Какие расположены природные зоны.
8. Какие имеются полезные ископаемые.
9. Главное занятие населения (на основе ответа по двум предшествующим

¹ Указания к проведению занятий с топографическим планом и сборнички соответствующих задач можно найти в следующих методических статьях:

1. Журнал «Начальная школа», 1942, № 7, «Работа с топографическим планом».

2. Стационарная книга учителя начальной школы, статья «Работа с топографическим планом», М. Учпедгиз, 1941 г.

вопросам).

10. Как называется столица.

Нужно сказать, что такого рода повторение в течение нескольких уроков сразу представляет собой прекрасное упражнение в осмысленном чтении географических карт СССР.

На заключительных уроках географии, являющихся непосредственным преддверием весенних испытаний, проводится беглая тренировка учащихся в воспроизведении программного материала в самых различных комбинациях на основе применения самых разнообразных дидактических приемов.

1. Учитель подбирает по природным зонам коллекцию иллюстраций. Каждую картинку учитель пронесит вдоль парт и предлагает детям узнать зону, а также объяснить, по каким признакам зона была узнава.

2. Аналогично проводится работа с отрывками из художественных произведений. Учитель, например, зачитывает следующий пушкинский текст стихотворения «Желание» 1821 г.

Кто видел край, где роскошью природы
Оживлены дубрава и луга,
Где весело шумят и блещут воды
И мирные ласкают берега,
Где на холмы, под лавровые своды,
Не смеют лечь угрюмые снега?..

Дети называют зону и перечисляют признаки, которые помогли им узнать географический ландшафт, — в данном случае упоминание о лавре, об отсутствии снежного покрова, о близости моря.

3. На отдельных небольших листочках написаны названия растений и животных по двум природным зонам. Ученик, получив пачку таких листочков, должен их разложить по зонам, — отдельно растений, отдельно животных.

4. Учитель предлагает нескольким более сильным ученикам подготовить рассказ о воображаемом путешествии по железной дороге (на пароходе, на самолете, на автомобиле), почерпнув материал из карт, из учебника, из детских журналов, из научно-популярных книг, и через 5–7 дней выступить с сообщением перед своими товарищами.

Примерное задание: «Ты поедешь по железной дороге из Москвы в Архангельск. Расскажи, что увидишь из окна вагона, какие будешь пересекать реки, с какими познакомишься природными зонами, в каких побываешь городах, с кем и о чем во время путешествия побеседуешь».

5. Учитель показывает детям одну за другой вырезки из карт (остров, озеро, реку, со всеми ее притоками и т. п.). Дети узнают предъявленное им картографическое изображение географического объекта и называют его.

В итоге всех этих занятий, дети должны почувствовать бодрую уверенность в своих силах, чтобы с этим настроением явиться на экзамены.



Е. А. Парсанова

учительница 202-й школы
Тимирязевского района Москва

КОЛЛЕКТИВ КЛАССА УЧАЩИХСЯ МУЖСКОЙ ШКОЛЫ¹

В ЭТОЙ статье я хочу рассказать об опыте педагогической работы, подтверждающем, что успех воспитательного влияния на детей в очень сильной мере зависит от организации содержательной жизни и деятельности детского коллектива.

Я получила в свое ведение II класс в период реорганизации школы из смешанной в мужскую.

Понятно, что вначале класс не представлял собою организованного коллектива. Состав учащихся был очень пестрый. Дети пришли из разных школ, были далеко не одинаковы по развитию. Среди них оказались и переростки 11—12 лет. Они создавали особые трудности.

Вот характеристика поведения ученика К. в первом полугодии:

Шумно врывается в класс, работу выполняет стоя или полулежа за партой, искоса и вызывающе поглядывая на учителя: дескать, посмотри, как я сижу, не так, как велишь, а как мне хочется. Ходит по классу, стреляет из рогатки во время занятий, бьет товарищей без всякого повода, курит, сквернословит, ничем не интересуется, имеет уже несколько приводов в милицию, играет на деньги, спекулирует учебными принадлежностями.

В противовес четверым таким ребятам было в классе ядро хорошо воспитанных, дисциплинированных детей. Вот с этими, лучшими, детьми пришлось налаживать жизнь класса, воспитывать неорганизованных ребят.

Первая беседа на собрании класса была посвящена вопросам, как лучше организовать порядок в классе и что нужно делать, чтобы класс не имел плохих оценок.

Сообща наметили, что нужно сделать, чтобы в классе было приятно работать. Вот план работы класса на ближайшие дни:

1. Украсить класс цветами и растениями.

¹ Из материалов Московского городского института усовершенствования учителей, 1944 г.

2. Купить два барельефа русских полководцев — Суворова и Кутузова. Начать читать книжки об этих полководцах. Собрать портреты и картины из жизни этих полководцев.

3. Приобрести бюст товарища Сталина. Вынесли решение создать комиссию по оформлению класса и ведению хозяйства класса. В комиссию вошли 7 человек — по два человека от каждого ряда парт, а также представительница от родительского актива — Дина Михайловна Ананьева. Ученики К. и М. (переростки) вошли в эту комиссию, так как они очень просили взять их на эту работу. С этого и началось их исправление и втягивание в организованную жизнь класса.

Намеченная работа была проведена с большим энтузиазмом и любовью. Когда класс был оформлен, чисто вымыт, стекла окон вытерты, на окна поставлены цветы, стена украшена плакатом с портретами детей — героев Отечественной войны, вывешены «Правила для учащихся», на доске появилось белое полотно для рук, в мешочке — тряпки для доски, все до мелочей было на месте, — учитель и дети испытали истинное удовлетворение.

Класс принял праздничный вид. Были выставлены на этажерке работы прошлого года (от I класса): альбомы, тетради, издававшийся классом литературный журнал «Юный огородник», доска лучших учащихся (фотографии). Все это заинтересовало ребят и служило стимулом к организованности.

К следующему собранию, посвященному итогу работы класса за неделю, Крутков Витя выучил наизусть рассказ «Подвиг Вани Андрианова». Эту книжечку он мне принес и просил, чтобы я ее прочла классу, а я предложила ему приготовить этот рассказ наизусть и рассказать на нашем собрании. Дети с огромным интересом слушали рассказ товарища. Мальчик обладает прекрасной памятью, хорошей дикцией и выразительной речью.

Созданный в классе порядок поддерживался в течение всего учебного года. Дети привыкли к нему, а учитель сле-

гла за неуклонным выполнением его важнейший день, каждый час сам и через детскую организацию. Дети ответственно и серьезно относились к требованиям учителя. Вот некоторые реплики ребят, говорящие об их отношении к делу:

«Ну что стоишь, глядишь, принимайся-ка за дело, ведь за тебя никто не будет делать — ведь сдавать класс-то надо».

Когда опоздавший на урок ученик вошел в класс без стука в дверь, ученик М., опередив меня, выпалил: «Сколько раз говорили, как входить в класс, если опоздал. А ну, вернись в коридор и сделай, как надо». Опоздавший мальчик смущен, смотрит на учителя, не решается проходить на место. Я делаю короткое замечание М. по поводу его тоже нсорганизованного поведения, а опоздавшему говорю, что придется подчиниться требованиям правил поведения. Ученик выполняет требование: выходит из класса, стучит в дверь, входит с моего разрешения, здоровается, извиняется за опоздание.

Постепенно укреплялся детский коллектив и росла его организованность.

Материал выставки работ прошлого года служил предметом всеобщего внимания и изучения. Особый интерес проявили дети к следующим материалам: альбом 25 лет РККА, альбом памяти М. М. Расковой, литературный журнал класса «Юный огородник», тетради за 1-й год обучения лучших учащихся.

Так в процессе конкретной деятельности учащихся были созданы детские организации, куда постепенно вошли и ученики с плохим поведением. Эти ребята участвовали во всех мероприятиях класса, работали с увлечением. Ученики К. и М. по пятам ходили за мной, горели желанием выполнять задания: «Сегодня останемся работать по оформлению альбома. Что нужно еще принести для альбома?»

Нужные материалы ребята приносили из дома. Наживанию разных дел помогали и родители. Дети видели, как росла и накапливалась продукция их труда. Им, в частности, нравилось, как даже из утиля выходили красивые вещи.

Каждая очередная задача, выдвигаемая учителем, становилась для класса мобилизующей силой, организующей общую работу детей на продолжительное время.

Надо готовиться к годовщине Октября. Вопрос ставится задолго до праздника. Мы обсуждаем, как будем готовиться, что будем делать. Изучаем жизнь юных героев Великой Отечественной войны: Лизы Чайкиной, Зои Космодемьянской, краснодонцев, Шуры Чекалина, Вани Андрианова и других. Читаем книги о них, собираем газетный материал, портреты, рисунки — и все это оформляем в альбом. Дети заучивают наизусть рассказы, стихи, эпизоды из газет о героях. Так накапливается материал для утрен-

ника в дни Октябрьских горжестей, а альбом выставляется, как достижение работы класса.

Задолго начали готовиться к вступлению в пионерскую организацию, к дням памяти Ленина. Под строгий контроль учителя и коллектива было поставлено поведение всего класса. Оказались и такие (их было четверо), которые заявили: «Очень нужно вступать в пионеры, — тогда и баловаться нельзя и все надо выполнять, что скажут». Пока класс заучивал торжественное обещание и каждый учащийся старался придать своему заявлению и обещанию красивую форму, эти ребята были как будто посторонними наблюдателями жизни класса, подмечались над будущими пионерами, но все же оставались в классе и не уходили домой, когда дети изучали законы пионеров или читали что-нибудь из «Пионерской правды».

Был неприятный случай с одним из учащихся, принадлежащих к активу класса, — на улице он подрался с товарищем. Поступок был на собрании осужден; виновник был отстранен от общественной должности. Нужно было избрать другого. Оказалось, что эта должность нравилась многим ребятам, и когда встал вопрос о новой кандидатуре, К. и М. стали просить меня, чтобы я им дала право вести эту работу.

Я поставила вопрос перед классом и вожакой школы о желании этих детей принять на себя ответственные поручения, а с К. и М. отдельно говорила о важности этой работы и ответственности, которую они хотят на себя взять. Я предложила им подумать дома хорошенько о том, сможет ли каждый из них справиться с этой работой. На следующий день оба заявили, что они тоже будут готовиться в пионеры, как и весь класс, и мои требования будут выполнять как все. Класс не возражал против их желания работать, и мы со старшей вожакой и директором школы возложили на К. и М. почетные общественные дела.

Класс вскоре должен был ехать на экскурсию — в Третьяковскую галерею на выставку «Героика Отечественной войны». Я только удивлялась, как К. возглавлял класс во время пути, как он показал свою организованность. Построил класс на выход из школы, наставлял ребят, как вести себя в трамвае и в метро: «Смотрите, ребята, в трамвае не сидите, если есть старшие, не кричите в вагонах, а то скажут — что это за школа такая едет... Не подводите...» К. дорожит честью школы. Видимо, общественная работа импонировала ему, и он чувствовал себя в своей сфере.

В дни памяти Ленина новые пионеры — ученики нашего класса — давали торжественное обещание в присутствии директора школы и гостей-родителей, среди которых были и офицеры-фронтовики, орденосцы. Это был первый отряд по школе. Ребята, с которыми было трудно

ладить вначале, тоже вступили в пионеротряд.

К. закончил год хорошо, был переведен в III класс по поведению с баллом 5. Так же исправились и остальные ребята, отличавшиеся вначале плохим поведением. Интересно отметить, что ученик З. начал свое исправление с увлечения арифметикой. Мальчик оставался в классе переделывать работу, тренироваться в решении задач.

Придя на собрание в конце года, родители осматривали детские работы на выставке класса, присутствовали на пионерском сборе, посвященном итогам года, и остались довольны. Мать одного ученика в личной беседе со мной заявила: «Как я рада и благодарна вам, что вы вернули мне с улицы мальчика, ведь он прямо стал неузнаваем. Что бы вы в классе ни сказали, он все выполнял, особенно насчет чистоты. Если рубашка грязная, непременно выпросит у меня чистую: «Учительница сказала, что в школу надо приходить так же опрятно одетым, как в гости или на праздник, ты знаешь, как теперь строго».

Не все, конечно, проходило у нас гладко. Однажды К. и М. на уроке нечаянно, как они говорили потом, выстрелили из трубочки спичками. Класс замер. Что же им будет? Подхожу к двери и спокойным, но строгим голосом говорю: «Освободите класс, завтра в класс не являться, а там увидим, что с вами будем делать». Наказанные стояли до конца урока в коридоре, домой не уходили. Ребята, проходя мимо удаленных из класса ребят, смеялись: «Эй, стрелки, что же не идете домой?» Я тоже иду домой и делаю вид, что не замечаю провинившихся. Ребята идут позади, шепчутся. Почти у моего дома К. расплакался, оба просят извинения, объясняя, что они нечаянно выстрелили, что они хотели это сделать на улице... Я упорно молчала. Просьбы усилились. Я сказала им, чтобы они дома сообщили родителям о своем проступке, что этот проступок очень серьезный и требует обсуждения вместе с родителями и директором школы, а также и в пионерской организации.

На следующий день дети пришли в школу, но в класс на зарядку не осмелились войти. Начался урок. Директор школы увидел К. и М. и спросил, почему они не в классе. Ребят отправили домой с запиской к родителям — за нарушение дисциплины на уроке. Дети не ушли домой: ходили то к директору, то к вожатой. Я была неумолима. Вечером они пришли ко мне на квартиру. Постучали. Открываю дверь и вижу эту злополучную пару. Спрашиваю: «Что нужно?»

«Простите, пустите завтра в класс... даем честное пионерское слово, что никогда не будем безобразничать. Вот посмотрите, что это последний раз». Я почувствовала искреннее раскаяние ребят и решила проверить, насколько серьезно они относятся к данному обещанию. При-

гласила в комнату и сказала: «Хорошо, я увижу, насколько вы тверды в своем слове, слове пионера. Завтра приходите в класс и задания за эти два дня прогула выполните. Завтра проверю вас. Не уходят. — «Ну, что хотите еще сказать?» — «Мы вот принесли журнал Совкино «Суворов». Вот посмотрите, Суворова играет артист Черкасов. Годится это для нашего альбома? Вот К. купил книжку о Димитрии Донском — интересная. Прочтите ее завтра в классе». Засиделись. Говорили о том, что их захватывало: о кино, о войне, о предстоящих новых делах в классе, о книгах. Дала им книжку «Таинственный остров».

С этого дня у нас был установлен прочный контакт с этими ребятами. Закончила год с ними без напряжения. Чуткое, материнское отношение учителя к ребятам, интересные уроки, задания, разнообразные мероприятия, чтение, экскурсии, театр, рассказы — все это важные факторы организации детского коллектива.

Большую воспитывающую и организующую роль в воспитательной работе учителя сыграло рассказывание. Этот прием удивительно влияет на класс. Любят дети слушать даже о самом простом случае из жизни, а уж если рассказ с интересной фабулой, да продолжительный, тогда ребята совсем забывают шалости и становятся мягче, сдержаннее, сосредоточеннее. Помню, с каким напряженным вниманием ребята слушали мой рассказ (быль) из моих личных воспоминаний о гражданской войне: «Как комсомолец спасся от расстрела белых». Рассказ тянулся два дня. Я прервала рассказ на самом интересном месте, а на следующий день ребята на перемене просили продолжить рассказ, задавали массу вопросов, высказывали догадки, суждения. Я ответила, что если уроки пройдут хорошо и класс останется чистым и будет в полном порядке, то время, которое ушло бы на занятия с невывословившими работу и на уборку класса, я использую для рассказа. Все было выполнено точно, дисциплина на уроке — идеальная.

Слаженность отношений между учителем и учащимися и широкие права учителя, данные постановлениями правительства о школе, оказали громадную помощь учителю в его работе, подняли его авторитет, повысили качество знаний, учащихся, проложили путь к углубленной работе с детьми.

Показателем морального и интеллектуального роста учащихся могут служить детские самостоятельные письменные работы, в которых чувствуется здоровая морально-политическая направленность, логичность в изложении мысли, грамотность речи.

Так, после экскурсии в Третьяковскую галерею на выставку «Героика Отечественной войны», дети прекрасно справились с сочинением по картине «Прорыв

блокады под Ленинградом». Многие ребята пришли на следующий день уже с готовым планом. Вот план рассказа по картине ученика Архангельского.

План рассказа по картине «Прорыв блокады под Ленинградом»

1. Кто написал картину.
2. Какое время года изображается на картине.
3. Когда было событие.
4. Поле боя.
5. Встреча двух фронтов.
6. Что на картине показали художники.

Когда я спросила ученика, как он составлял план, я получила такой ответ: «Я запомнил план объяснения руководительницы. Она ведь нам рассказывала по плану. Она говорила про главное на картине, а я запомнил и дома записал».

Экскурсовод отметил глубокий интерес со стороны детей к картине, верные замечания по деталям картины. Позволю себе поместить несколько реплик учащихся, данных во время рассматривания картины.

— Посмотри, Юлька, вон, далеко на горизонте уходят наши. Видишь, как рвутся снаряды... Все горит...» (Кружков).

— Вон остался целый домик, да еще деревянный, а около него разбитый танк..., должно быть «Тигр».

— Э-э, отслужил фрицам. Капут.

— Смотри, смотри, фрицу дали понюхать перцу... Во, как его наши приземлили. Пошел в могилевскую. Так тебе и надо».

— А вот еще один завоеватель России валяется. Получил землю в СССР!

— Посмотрите, вон раненый волховец с поднятым автоматом, на голове — повязка, течет кровь, а он от радости не замечает боль, бежит навстречу ленинградцам. Вот теперь они им, немцам, дадут, как лезть в Ленинград. Вот это люди! Это герои.

Так на живых образах наших героев Красной Армии, героев труда воспитывалась у детей любовь к Родине, к ее героям.

За годы своей педагогической практики в начальных классах я убедилась, что успех в воспитательной работе класса создают следующие условия:

1. Правильно спланированный, хорошо подготовленный урок.
2. Преподнесение учебного материала в интересной и доходчивой форме.
3. Высокая требовательность, настойчивое внимание к поведению класса и отношению отдельных учащихся к учебной работе.
4. Своевременное реагирование учителя на попытки уклониться от его распоряжений, приучение учащихся к тому, что ничто не остается без внимания.
5. Справедливое и требовательное отношение учителя к учащимся на уроке.
6. Строгость, соединенная с чутким отношением к каждому отдельному ученику.
7. Организация интересной, захватывающей и объединяющей весь коллектив внеклассной и внешкольной работы.

Очерки по истории начального образования

Проф. В. Я. Струминский

НАЧАЛЬНАЯ РУССКАЯ ШКОЛА И ЕЕ ТЕОРЕТИКИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Правительственная организация школ по уставу 1804 г.

КАК УЖЕ показано в ряде предыдущих статей¹, в России к началу XIX в. сложился целый ряд предпосылок, обеспечивавших возможность дальнейшего развития начального образования на демократической основе.

В первые годы царствования Александра I в «Уставе учебных заведений», официально утвержденном 5 ноября 1804 г., была законодательно провозглашена демократическая система школьной организации.

Устав явился продуктом работы негласного комитета, образованного при Александре I из передовой дворянской молодежи, получившей европейское образование и достаточно знакомой с постановкой общественных учреждений в Западной Европе. Система школ, зафиксированная уставом 1804 г., имела в своей основе, с одной стороны, предложения, сделанные в записке Лагарпа, представленной Александру I и читанной на заседании неофициального комитета еще в декабре 1801 г., с другой стороны, конкретное предложение, внесенное членом комитета, гр. Строгановым. Лагарп — воспитатель Александра, большой поклонник демократических учреждений античного мира, пытавшийся внушить своему воспитаннику отвращенную любовь к демократии. Строганов — воспитанник Ромма, будущего активного участника Французской буржуазной революции 1789 г. Строганов вместе с Роммом совершил путешествие во Францию в самый разгар революции, был свидетелем развернувшихся там событий и активным участником ряда собраний и демонстраций; со строгим выговором императрицы Екатерины II был возвращен затем в Россию.

Лагарп в своей записке настаивал на необходимости учреждения министерства народного просвещения и организации

школ в «христианских селениях». Это последнее, по его замечанию, трудно везде, и в особенности у нас, но необходимо, так как, не начав ничего, ничего нельзя и достигнуть. Строганов в дополнение к предложению Лагарпа указывал на необходимость четкого разграничения между школами общего и школами профессионального образования. Общее образование должно заключать в себе все общие сведения, которые надлежало распространить в народе; специальное образование должно назначаться для лиц, которые уже получили общее образование и готовы себя к известному поприщу общественной деятельности — морской службе, артиллерийской, инженерному делу, а также правоведению. Выдвинутая Строгановым система школ напоминала проект общего устройства училищ во Франции, предложенный в 1792 г. Кондорсе.

В окончательно отредактированном уставе система школ общего образования была представлена в такой последовательности: приходские училища, уездные училища, гимназии, университеты. Университеты должны быть учреждены в каждом округе, гимназии — в каждом губернском городе, уездные училища по одному в каждом уезде, приходские училища не только по городам, но и по селам. Замечательно, что все четыре звена мыслятся в уставе тесно связанными друг с другом преемственной связью, как части одной системы, причем каждое предшествующее звено является основой для перехода учащихся в последующее. Вся система общеобразовательной школы представляла таким образом по проекту нечто целостное и законченное.

Общедоступность системы школ, отсутствие тупиков и возможность беспрепятственного ее прохождения снизу доверху — это характерная особенность демократической организации образования. Но эта система в связи с усилением реакционных тенденций в политике Александра I не была реализована, а в дальнейшем была заменена совершенно противоположной сословной схемой, разбившей звенья единой системы и при-

¹ С. л. №№ 10, 11—12 за 1914 г. и № I за 1945 г. журн. «Начальная школа».

крестьяншей их к различным сословным группам населения.

На пути реализации этой системы в части, касающейся начальных училищ, встретились огромные затруднения. В заседаниях неофициального комитета члены его встали втупик перед соображением, что если заводить приходские училища в каждом селении, как то предполагалось, то, по замечанию Новосильцева, потребовалось бы несметное количество учителей. Тогда же возникла, правда, сказавшаяся нереальной, мысль использовать в качестве учителей начальных училищ духовенство. С этим первым затруднением, выражавшемся в недостатке людей, было связано другое, чисто финансовое затруднение. Для заведения начальных школ требовались средства, которых государственное казначейство не сумело выделить для этой цели. Поэтому при конкретной разработке проекта расходы на открытие приходских училищ отнесли на местные источники, т. е. поставили дело их открытия в зависимость от желания помещиков или казенных крестьян жертвовать на этот предмет свои средства. Открытие приходских школ с самого начала оказывалось, таким образом, делом весьма проблематичным.

Но основное затруднение заключалось в том, что в России еще господствовало крепостное право, вопрос об отмене которого неизменно откладывался дворянским правительством. При сохранении же крепостного права постановка вопроса об образовании для народа неизбежно оставалась утопической. Еще Лагарп говорил Александру I: «Главным препятствием для повсеместного распространения школ в России служит крепостное состояние опромятой массы народонаселения. Какое образование возможно для людей, прикрепленных к земле, которыми владельцы их могут распоряжаться произвольно, чтобы не сказать безнаказанно?»

Это же соображение служило причиной, почему Сперанский, другой советник первых лет царствования Александра I, дипломатически обходил вопрос о народном образовании, «Жалуются, — писал Сперанский, — на медленность успехов просвещения и разных частей промышленности. Но где начало, их животворящее? К чему послужит рабу просвещение? К тому только, чтобы яснее обозрел он всю горесть своего положения». По-видимому, что внимание правительства перенеслось прежде всего в область средней и высшей школы. По смете, составленной Главным правлением училищ и утвержденной 17 марта 1803 г., весь ежегодный расход на нужды образования распределялся в сумме 1 319 450 руб., из них на 4 университета — 520 000 руб., на 42 гимназии — 236 000 руб., на 405 уездных училищ — 563 450 руб. и на приходские училища — ничего.

Преобразование захватило преимущественно гимназии и уездные училища; приходские училища возникали только кое-где.

Курс обучения приходских училищ продолжался согласно уставу один год. В течение этого времени нужно было усвоить технику чтения и письма, начала закона божия и нравоучения, первые действия арифметики и читать книгу «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведениях природы, сложности человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья». Курс уездного училища продолжался два года, в течение которых нужно было пройти около 15 предметов, в том числе — пространную катехизис, вторую часть арифметики, геометрию, грамматику, физику, всеобщую и русскую историю и географию, учение о слоге, естественную историю и технологию.

Совершенно очевидно, что курс как начальной школы, так и уездного училища был перегружен. Здесь сказалось знакомство с программами французских школ, на прохождение которых давался почти вдвое больший срок. По недостатку времени, учебных средств и учителей выполнить такую программу было невозможно. Этот недостаток был отмечен попечителем С.-Петербургского учебного округа, будущим министром С. Уваровым, который в 1818 г. представил в министерство проект, значительно уменьшавший количество учебных предметов в училищах. Относительно методов преподавания Уваров требовал, чтобы: «а) учителя знали не механическую методу, не способствующую к действительному обогащению ума полезными и нужным истинами, б) чтобы директора и штатные смотрители имели надзор, чтобы учителя не задавали выучивать наизусть слово в слово, а заставляли ученика рассказывать выученное, объясняя им все, хоть сколько-нибудь непонятное».

Уваров, деятельность которого обычно связывается с его ближайшим участием в проведении реакционной политики Николая I и характеризуется отрицательно, недостаточно еще отмечен в истории педагогики с точки зрения того положительного, что он внес в работу русской школы начала XIX в. Между тем такие положительные стороны в его работе были. В частности, ему следует поставить в заслугу то, что в период, когда мнения большинства склонялись в сторону профессионального образования, он был настойчивым и убежденным защитником системы общего образования. В докладе об учреждении второго разряда педагогического института для подготовки учителей начальных школ Уваров справедливо отмечал: «Известно и неоспоримо, что нижние народные училища служат существенным основанием народного образования, и тем необходимее, что предмет обучения в оных должен необ-

ходимо простираться на самые обширнейшие состояния народа, распространять между оными истинное просвещение; развивать первоначальные способности и открывать путь дарованиям к употреблению их на пользу во всяком роде познаний. По сему самому и в общей системе нашего народного просвещения таковые училища состоят в тесной связи с высшими учебными заведениями. Следовательно, хорошие народные училища способствуют к цветущему состоянию гимназий, приготавливая им способных учеников и учителей в достаточном всегда числе. Гимназии тем же самым служат университетам, а от сих могут приобретать и академики мужей с талантами и основательными познаниями. Таким образом, нижние народные училища, яко первоначальные рассадники просвещения должны необходимо предохранены быть от конечного расстройства.

Все изложенное говорит о том, что в начале XIX в. прочно удерживалось отчетливое сознание необходимости развития начального образования масс и стремление поставить его на новых рациональных началах. Но на деле правительство ограничивалось общими декларативными заявлениями, которые фактически не реализовались, если не считать того, что существовавшие главные и малые училища были преобразованы в гимназии и уездные училища, и таким образом из состава их выданы были приходские училища с одногодичным курсом, как основа всей системы.

Можно утверждать, что за время первой четверти XIX в. в общем оставалось то же количество государственных начальных школ, которое имело к концу XVIII в. К сожалению, исчерпывающих специальных статистических данных за это время не имеется. По общим же данным за 1825 г. не имели ни одной школы из 533 штатных городов 131, из 102 заштатных — 81; из 51 посада — 47.

В организации начальных школ принимало участие и церковное ведомство.

Вследствие указа от 24 января 1803 г. о «содействии благоуспешному течению народного просвещения», Синод 12 сентября 1804 г. составил положение об участии священно- и церковнослужителей в устройении сельских приходских училищ. Не считая возможным возложить всю тяжесть преподавания в сельских школах на местных священников, обремененных не только своими прямыми обязанностями, но и хозяйственным земледельческим трудом, Синод предписал вести обучение в школах дьяконам и причетникам, обучавшимся в семинариях, а потому и училища должны были открываться в местах, где имелись подобные дьяконы и причетники. Таких мест было, конечно, немного. Но министерство, воспользовавшись этим постановлением Синода, возложило заботу об учреждении приходских училищ на ду-

ховное ведомство, а за собой оставило только право административного надзора. Есть сообщение, что многие сельские училища того времени действительно были открыты и содержались духовенством, что в одной, например, Новгородской губернии было открыто 110 таких училищ, но за отсутствием средств многие из них быстро прекращали свое существование.

Нельзя, наконец, обойти молчанием и тот важный факт, что известное участие в деле организации начальных школ принимала и сама народная масса. Это участие выражалось как положительным, так и отрицательным образом. Так, когда в Великих Луках в 1814 г. было открыто уездное училище с приходским отделением в нем, оказалось, что к концу года во всем училище обучается только 7 человек. Причиной такого малолюдства было, как объяснял смотритель училища, то, что горожане считали достаточным, если дети их научились читать и писать. В свою очередь, если народная масса не находила удовлетворения своему стремлению к грамотности, она сама искала наиболее подходящих средств для этого и находила их в организации своих, неизвестных правительству, школ. В 60-е годы земство многие тысячи таких народных школ преобразовывало в земские школы. «Так называемые приходские школы, — пишет Колупанов, — существовали только в уставе, и не были открыты в действительности. Образование народа было предоставлено произволу и счастливому случаю. В числе наставников встречались и отставная актриса, и расстриженный дьякон и целые десятки раскольников поморской, молоканской и поповщинской сект. В одном Саратове учили «накрывом» около 50 человек и у них было более тысячи учащихся».

Основные педагогические течения в области начального образования в первые десятилетия XIX в.

Пока готовилась и так или иначе осуществлялась правительственная бюрократическая реформа начальной школы, повсеместно испытываемая потребность в организации начального обучения народных масс волновала передовую общественную мысль.

В области начального образования русские передовые люди, державшие связь с иностранной, обратили особенное внимание на два явления, во всем мире привлекавшие к себе интерес: на организацию и систему так называемых ланкастерских школ и на педагогическую систему Песталоцци и его школы. То и другое не прошло мимо передовых русских педагогов. То и другое они пытались применить к условиям русской жизни.

Ланкастерская система, названная так по имени человека, впервые применившего

ее в Англии, хотя одновременно и независимо от него она была изобретена в Иаглии Боллем, представляла собой взволнованный в начале XIX в. общественное мнение всей Европы опыт применения к начальному образованию способа взаимного обучения. Изобретенный в конце XVIII в., этот метод широко распространился в Европе в начале XIX в., подняв у многих надежду на быстрое распространение начального образования в массах народа. Сущность метода заключалась в том, что он давал возможность одному учителю в начальной школе вести обучение нескольких сот (от 200 до 800 человек) учеников процессам чтения, письма, счета, а затем и другим предметам

Организация обучения была такова: из лучших и надежнейших учеников учитель избирал себе помощников, которые собственно и вели дело обучения по единообразной системе, руководимой главным учителем. Проведя обучение первоначально с группой старших (мониторов), учитель ставил их во главе небольших групп учащихся, которым они должны были передавать свои знания. Методика и организация этой передачи была тщательно, до мелочей разработана основателями системы.

Ланкастерская система вызвала фурор во всех странах Западной Европы, заинтересованных в ускорении массового начального обучения. В методике ланкастерской системы обучения было много ценного и интересного, что забыто вместе с самой системой, сошедшей окончательно с педагогической сцены в начале 60-х годов. До этих же годов она настоячиво рекомендовалась и предлагалась вниманию учителей начальных школ.

Ланкастерская система основана: а) на выделении в процессе начального обучения того, что может быть предоставлено самостоятельности учащихся; б) на максимальном напряжении активности учащихся в процессе обучения.

Ланкастерская система обучения дала стимул для широкого общественного движения в России по организации начального обучения взрослых и детей.

Впервые ланкастерская система обучения была заведена командиром русского оккупационного корпуса, оставленного после 1815 г. в Мобеже (во Франции), гр. Н. С. Воронцовым. Здесь было устроено четыре ланкастерских училища. Один из великих князей посетил основанную в 1818 г. школу, в которой обучалось 300 человек солдат; в течение трех месяцев они выучились чтению и письму. И административные, и общественные круги в России одновременно, что очень характерно для первых десятилетий XIX в., стали увлекаться ланкастерскими школами.

Вслед за организацией школы в Мобеже ланкастерские школы были заведены командиром Отдельного Сибирского корпуса генерал-лейтенантом Глазенапом,

узнавшим о них из печатных известий, в Сибирском военно-сиротском отделении, а несколько позже эти школы возникли в Киевском и С.-Петербургском отделениях. Начальником штаба гвардейского корпуса Н. М. Сипягиным была создана центральная школа для обучения гвардейских солдат.

«Нельзя, — говорит Греч, — вообразить прилежания, рвения, удовольствия, с которыми они учились: перед ними развертывался новый мир». Александр I одобрил обучение солдат по ланкастерскому методу и предложил учредить в каждом гвардейском полку школу. Греч был назначен директором школ, и на его обязанности лежало составление устава, руководств, учебных таблиц и рассылка их по армии. В 1819 г. Греч выпустил «Руководство к взаимному обучению». В 1820 г. на русском языке вышло аналогичное сочинение, написанное по специальному поручению русского правительства д-ром И. Гамелем — «Описание способа взаимного обучения по системам Болля, Ланкастера и др.»

Нельзя не упомянуть, что одним из первых, частным образом применивших метод взаимного обучения в России, был граф Румянцев, специально для этой цели выписавший из Англии в 1817 г. Я. И. Герда, отца знаменитого А. Я. Герда. В имени Румянцева Я. И. Герд провел сначала занятия с 45 мальчиками, которые сделали потом старшими, затем было набрано 200 сирот из имени Румянцева и с ними проведен курс начального обучения, причем через три месяца мальчики уже писали правильно одно- и двухсложные слова. Кроме уроков, они работали на огороде, столарничали, ходили на экскурсии. Князь Бярятинский пригласил Герда устроить аналогичное училище на 300 человек в Курской губернии, но Герд по настояниям матери должен был возвратиться в Англию.

В 1819 г. организовалось общество, в состав которого вошли самые влиятельные государственные сановники, не исключая Шишкова и Аракчеева. Основу общества составили члены масонской ложи «Избранного Михаила». Задача общества — заведение училищ по методу взаимного обучения для детей обоего пола, а также издание необходимых книг, таблиц и учебных пособий. Не отставало в этом деле и министерство народного просвещения. В 1816 г. были командированы в Англию для изучения метода Ланкастера и Болля четыре студента Главного педагогического института (Буссе, Ободовский, Свенске, Тимаев). В 1819 г. министерство по высочайшему повелению издало таблицы уроков по этому методу, затратив на это дело до 8 000 рублей из сумм государственного казначейства. При Главном правлении училищ был учрежден особый, упраздненный в 1831 г., комитет, который должен был заботиться о всех потребностях училищ взаимного

обучения, заготовлять учебные пособия, составлять для училищ правила и т. п. В 1822 г. учреждено первое в России С.-Петербургское училище взаимного обучения бедных русских мальчиков, где, кроме обучения чтению, письму и первым четырем правилам арифметики, учили также и легким ремеслам — деланию корзин, соломенных шляп и пр.

В 1821 г. всех ланкастерских училищ в России считалось до 60, а число учеников до 9 000. Школы обнимали начальным обучением как взрослых, так и детей. Когда со второй половины второго десятилетия в России стала вестись работа «Библейского общества» по распространению среди населения библии на разных языках, то очень скоро было осознано, что распространение это имеет смысл только при условии, если население будет грамотным. Создание начальных школ взаимного обучения получило поэтому большую поддержку со стороны организаций «Библейского общества». По сообщению Лебедева («Исторический взгляд на учреждение учебных заведений, ученых обществ, послуживших к образованию русского народа в 1025—1855 гг.»), организации библейского общества способствовали возникновению 7 600 разных училищ и школ по губерньским и уездным городам и селам. Сведения эти, конечно, сильно преувеличены, но они говорят о том, что какой-то вклад в дело распространения школ внесло и «Библейское общество». Оно издавало по ланкастерской системе азбуки, таблицы. Предполагалось, что школы будут передвижные, т. е. через два-три года, по окончавши определенного периода обучения в одном селе, будут переезжать в другое. Это предположение не осуществилось вследствие закрытия общества.

О том, какой в отдельных случаях энтузиазм вызывало ланкастерское движение, может свидетельствовать пример школы, учрежденной в 1817 г. в Киеве генералом Н. Н. Раевским и затем порученной заведыванию будущего декабриста М. Ф. Орлова, переведенного затем в 1818 г. в г. Кишинев, где он организовал аналогичную школу.

Представление о том, как шло обучение в школах подобного рода в России, можно составить себе из одного еще в 1817 г. посланного Орловым отчетного рапорта. Орлов доносил об опыте, проделанном им для образования кантонистов по ланкастерскому методу. «Взято было 40 воспитанников, не умевших ни читать, ни писать. Они разделены были на 5 отделений, каждое из 8 человек, и размещены за 5 столами под надзором одного старшего более знающего ученика, имеющего по сему случаю звание смотрителя. Сии столы сделаны были в виде не весьма покатых пульпестов с возвышенными краями. Во внутренности насыпан песок, по которому ученики пишут пальцем литеры до тех пор, пока

совершенно выучатся. У правого бока каждого столика поставлена линейка с гвоздем наверху. Впереди, в малом расстоянии от первого стола, поставлена черная доска с гвоздем наверху. Смотритель класса имеет при себе литеры в большом виде, написанные просто на бумаге. Помощники его, стоящие каждый у линейки, числом 5, имеют каждый такие же литеры. Глубочайшая тишина наблюдается в классе. Смотритель по известному знаку вывешивает литеру. Помощники повторяют и также вывешивают каждый ту же букву у своей линейки; все воспитанники пишут оную на песке, после чего каждый помощник идет перед своим столом и поправляет написанную литеру. Тут делается по знаку помощника на каждом столе перемещение с места на место, т. е. те, которые лучше писали, берут и высшее место... Сей класс называется первым или нижним классом.— Успех совершенно оправдал принятые труды для сего опыта. По прошествии 4 недель из числа 40 воспитанников 24 выучились весьма твердо читать всю азбуку не только тогда, когда скажут им какую-нибудь литеру, но знают ее на память и могут довольно хорошо написать пальцем и палочкой на песке всякую литеру без вывески оной. Они так же выучились складывать и выговаривать почти все односложные склады. Остальные 16 человек, переходя с одного номера на другой, остались на двух последних столах. Половина их знает довольно твердо азбуку читать и читать по повешенным литерам, а другая еще знает слабо.

Второй класс, или высший, учрежден из 16 воспитанников, умевших уже разбирать слова, но не знавших еще писать. К ним определены два частных и один главный смотритель из воспитанников же. В сем классе на место пульпестов восьмерных, как в первом, следует построить для каждого ученика особенный пульпест со скамейкой. Расстоянием между каждым пульпестом определяется место достаточное, дабы воспитанник, который за пульпестом сидит, мог бы по знаку идти вперед к черной доске, где вывешена пропись. Смотритель класса дает сигнал и называет номер отделения. Помощник его на означенном отделении повторяет сигнал, все ученики того отделения встают с места, имея на шее повешенные аспидные дощечки и идут в ногу до доски, становятся в полукруге и читают повешенную пропись таким образом, что учитель называет только номер учеников того отделения, а сии подхватывают сказанное их товарищем слово или склад, дабы повсечасно примечательность учеников была напряжена на предлагаемый им предмет к чтению. Окончив таким образом чтение, отделение в таком же порядке возвращается на свои места, и ученики, севши, приготавливаются стискивать на аспидных досках ту же самуж

преступить, которая повешена была на доске в которую помощник смотрителя вывешивает на линейке во вверенном ему порядке. Другие отделения класса таким же образом подходят к доске и возвращаются на свои места. — Опыт доказал, что опытные 16 учеников, еще не умеющих совсем писать и едва ли могущих разбирать склады, в течение четырех недель выучились хорошо складывать, читать и писать задаваемые прописи и даже изрядно читают книги гражданской печати, чему они вовсе не обучались. Столь сильное влияние порядка и примечательности над умами молодых детей, еще не испорченных нескладным и вздорным учением».

Перспективы организации начального обучения, рисовавшиеся Орлову впереди, казались ему блестящими. Он был уверен, что Россия, как страна молодая, поставлена в особенно благоприятные условия для развития просвещения по сравнению со странами западноевропейскими. В письме в Комитет Парижского общества начального образования Орлов писал: «Мы нуждаемся более, чем какая-либо другая страна, в либеральных учреждениях, которые распространяют просвещение, но их последствия у нас будут более чем где-либо чувствительны. Другие народы, быть может, имеют над нами преимущество в большем распространении цивилизации, мы же находимся сравнительно с ними в более выгодном положении в том отношении, что стремимся к просвещению, не имея нужды свергать его старинных предрасудков, и начальные школы учредятся у нас, не возбуждая ни критики педантов, ни пристрастного противодействия привилегированной касты».

Орлов не подозревал, однако, что эти его надежды висели на волоске. Школы взаимного обучения были заподозрены в революционной пропаганде. Начальником главного штаба Дибичем был сделан целый ряд распоряжений и предупредительных относительно наблюдения за содержанием преподавания в школах. Но школы пока еще продолжали существовать. Ясно, что малейший повод, который мог бы подтвердить подозрения о вредном влиянии этих школ, должен был повлечь за собой их ликвидацию. Таким поводом явилась известная история о так называемом «возмущении» в Семеновском полку 19 октября 1928 г. Хотя по существу здесь не было никакого возмущения, а простое недоразумение, сразу же возникло подозрение, что ланкастерские школы оказывают вредное влияние на дисциплину обучающихся в них солдат. Первым же шагом к ликвидации этого влияния явилось удаление Греча от заведывания волевыми ланкастерскими школами, причем произошло чрезвычайно любопытное явление, что как раз в Семеновском полку возмущение еще не начиналось. Первое возмущение было назначено на 18 октября и

по каким-то обстоятельствам было перенесено на 19 октября. 19-го же произошло так называемое возмущение. За школами установлено было секретное наблюдение. В 1821 г. тайный агент из Кишинева донесил, что в ланкастерских школах «кроме грамоты, учат о каком-то просвещении». В феврале 1822 г. Раевский был арестован по обвинению в преступной пропаганде среди солдат. Предъявлено было обвинение и Орлову, в том, что он распустил дисциплину в своей дивизии и проывает «фальшивую филантропию». Школы в войсках стали закрываться.

Первоначальное увлечение ланкастерской системой начального образования по линии военного ведомства стало падать. Но отдельные методы ланкастерского обучения продолжали рекомендоваться для начальных школ, равно как продолжалось издание учебников и таблиц по ланкастерскому методу. Все выдающиеся педагоги первой половины XIX в. (в том числе Гутель, Одоевский и др.) рекомендовали ланкастерский метод для школ. И только с началом 60-х годов методика ланкастерского обучения в школах была упразднена и заменена иными методами, более эффективными.

Другим важным моментом в общественно-педагогическом движении в России первой четверти XIX в. было знакомство с педагогической системой Песталоцци и его школы и попытки переработки и перенесения их на русскую почву. Прежде чем систематически учить ребенка чему-нибудь, — говорил Песталоцци, — нужно на простейших упражнениях раскрыть его умственные и нравственные силы. Нужно, чтобы ребенок научился видеть, слушать, правильно выражать свою мысль, правильно судить и решать, логически мыслить. Без этой предварительной подготовки, без упражнения способностей ребенка на элементарных вещах, которые его окружают со всех сторон, не может быть и речи о правильном систематическом обучении. Песталоцци изумлялся, как после организованных им предварительных упражнений у учащихся, ранее тупых и неспособных, раскрывались их умственные способности, обнаруживался дар понимания, творчества, любви к учению, и ребенок делался способным к систематической работе в школе. Это открытие Песталоцци, который продолжал развитие передовых педагогических идей великого славянского педагога Я. А. Коменского и вдохновлялся новой педагогической теорией Ж.-Ж. Руссо, было одним из величайших событий европейской педагогики конца XVIII и начала XIX в. По словам Ушинского, оно принесло и приносило человечеству в области воспитания больше пользы, чем открытие Америки в экономической области. Действительно, вся школьная жизнь в Европе, благодаря Песталоцци, сдвинулась со своих вековых традиций: школьное обучение, годами тянувшееся и не

завлававшее ощутительных результатов, приводившее часто к отуплению ребенка, теперь превратилось в процесс, помогавший быстрому раскрытию душевных сил ребенка, осознанию им процесса обучения, как процесса своего совершенствования, доставляющего величайшее удовлетворение. Процесс обучения, до сих пор являвшийся источником муки для ребенка, превращался теперь в величайшее для него наслаждение.

Перед русскими педагогами впервые стала раскрываться внутренняя сущность начального обучения, как особой стадии в развитии ребенка. Этот первый момент знакомства в начале XIX в. с величайшим мировым открытием в области педагогики должен быть признан весьма важным событием в развитии идей начального обучения в России. Как осуществилось это знакомство?

Как и вся тогдашняя Европа, педагогическая Россия интересовалась Швейцарией, в которой великий педагог Песталоцци и школа его ближайших учеников решали величайшую задачу о наиболее рациональных путях воспитания подрастающих поколений человечества. Школа Песталоцци была одной из самых популярных в Европе. Заинтересованные наилучшей постановкой дела обучения детей народа, как отдельные лица, так и правительства ряда европейских стран пытались установить систематические сношения с швейцарским педагогом, посылали к нему учеников, организовывали с его помощью подготовку учителей для своих школ. Россия не отставала от других стран. Выпускавшиеся Песталоцци работы по первоначальному обучению детей были переведены в России уже в первом десятилетии XIX в. Таковы «Азбука очевидности», «Книга для матерей» и др. Возникали проекты о приглашении Песталоцци в Россию. К ученику Песталоцци Фелленбергу, организовавшему рядом с Ивердонским институтом свой пансион в Гохфиле, из России систематически посылали учащихся. Здесь учились десятки русских, в том числе будущий декабрист Кривцов, внук Суворова, и другие. Сюда прибывали четыре вышеупомянутых студента, командированные в Лондон для изучения ланкастерской системы. Был создан даже проект организации у Фелленберга русского педагогического института, — проект, не получивший осуществления. Песталоцци посещали многие русские путешественники, беседовали с ним о России и приглашали его в Россию. Таковы были те первые впечатления, которые получали будущие русские педагоги в Швейцарии, этой родине новой европейской педаго-

гики. Те, кто посещал тамошние педагогические учреждения, мечтали о том, что они заведут такие же школы у себя в России, так же попытаются соединить производительный земледельческий труд с наукой и покажут в России, как можно при помощи науки увеличивать продуктивность и доходность сельского хозяйства, а при помощи труда рационализировать умственное развитие детей.

Конечно, это еще не было полное усвоение сущности педагогического метода Песталоцци. Это было первое ознакомление с его системой, за которым предстоял процесс дальнейшего творческого освоения этой системы, разработки самобытных педагогических теорий великими русскими педагогами

Устав 1804 г., который представлял собой весьма интересный документ, официально утверждавший демократическую идею системы народного образования, как единого целого с начальной школой в основе, давал теоретически ценное положение для русской педагогики. Но за этим исключением, в первом двадцатипятилетии XIX в. в области начальной школы официально со стороны правительства почти ничего не сделано ни в количественном, ни в качественном отношении.

Однако же передовые течения европейской педагогики составляли исходный пункт как для правительства с его установками, так и для передовой общественности того времени. В общем в поле зрения были такие явления, как ланкастерская система и система Песталоцци; и то и другое переносилось в Россию и приспособлялось для разных целей — прогрессивных, иногда революционных, а иногда и реакционных. Очевидно, эти противоречивые тенденции должны были рано или поздно столкнуться, так как обе вместе не могли долго уживаться уже в эту первую четверть XIX в. В правительственных верхах уже с середины второго десятилетия угрожающе росли реакционные мистические настроения, которые к концу царствования Александра I достигли чудовищных размеров, превратившись в сплошное мракобесие и обскурантизм, внезапно обратившие свою реакционную силу на те самые просветительные учреждения (университеты и гимназии), которые с таким трудом были созданы правительством и передовой общественностью в начале века. Мракобесие и обскурантизм не замедлили обрушиться и на начальную школу, несмотря на то ничтожно скромное место, какое она занимала пока в системе народного образования.

(Продолжение следует)



Критика и библиография

Доц. О. В. Алексеева

ДЕТСКАЯ КНИГА 1944 ГОДА

В ПРИВОДИМОМ списке книги классифицированы по жанрам и расположены по алфавиту авторов и названий причем в каждом разделе сначала перечисляются новинки, а затем переиздания. Новые книги аннотируются.

Рассказы, очерки, повести о войне, труде и быте

Василенко И., Приказ командира и другие рассказы. Рис. В. Коновалова. М.-Л. Детгиз, 1944, стр. 24, ц. 1 р. 20 коп.

Содержание: «Приказ командира», «Полотеши», «Горсть земли».

Участие детей в Великой Отечественной войне. Эпизоды на фронте и в тылу. Для II—III классов.

Гроссман Василий, Оборона Сталинграда. Рис. А. Ермолаева. М.-Л., Детгиз, 1944, стр. 78, ц. 3 руб. («Военная биб-ка школьника»).

Художественные очерки о героической защите Сталинграда. Рекомендуются использовать для громкого чтения в IV классе.

Емельянова Н., Колбат. Повесть о связной собаке. Рис. А. Ермолаева. М.-Л. Детгиз, 1944, стр. 96, ц. 2 р. 25 к.

Обучение собаки связному делу. Помощь собаки в военном деле в мирное время и на фронте.

Для IV класса.

Кассиль Лев. Дорогие мои мальчишки — командосы Рыбачьего Затона. Повесть. М.-Л. Детгиз, 1944, стр. 144, ц. 7 руб.

Повесть о мальчиках-ремесленниках. Ребята работают на военном заводе и в то же время строго соблюдают устав своей игровой организации — командосов Рыбачьего Затона, девизом которой было: «Отвага, верность, труд, победа». В повести переплетается игра и фантастика детей с серьезным, сознательным отношением их к работе. Здесь же затронуты темы семьи, школьного коллектива, дружбы, труда, Отечественной войны и др.

Книга может быть использована для громкого чтения в IV классе.

Копыленко А., Солнце. Перевод с украинского Е. Благиной. Рис. О. Римской-Корсаковой. М.-Л. Детгиз, 1944, стр. 36, ц. 1 р. 50 к.

Рассказ из сельской жизни на Украине во время немецкой оккупации. Герой рассказа — мальчик Гордей, оставшийся с бабушкой, оказывает помощь раненому капитану и спасает ему жизнь.

Для II—III классов.

«Навстречу опасности». Рассказы английских и американских писателей. Рис. А. Давыдовой. Сборник составил И. Желобовский. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 47, ц. 1 р. 10 к.

Содержание: Чарлс Меджор — «Встреча с медведем», Мэри Мейн — «Хаарламский герой», Чарльз Робертс — «Мелинда и рыси», Генри Вилорд Френч — «Ямуд сын Ахмета».

Все рассказы о смелых, отважных поступках детей. Одновременно рассказы знакомят с природой, бытом, нравами зарубежных стран.

Для III—IV классов.

Осеева В., Волшебное слово. Рис. А. Давыдовой. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 32, ц. 3 р. 50 к.

Десять рассказов о вежливости, правдивости, отношении к взрослым, к братьям и сестрам. Изображаются типичные эпизоды из детской жизни, побуждающие маленького читателя к выводам о поведении.

Для I класса.

Паптелеев Л., Гвардии рядовой. Рис. Л. Голованова. М.—Л., Детгиз, 1944, стр. 32, ц. 1 р. 40 к. («Военная биб-ка школьника»).

Рассказ о героическом подвиге комсомольца Александра Матросова, прикрывшего собой амбразуру вражеского дзота.

Для IV класса. Для громкого чтения во II—III классах.

Сейфулина Л., Зеленые ленточки (Биографический рассказ). Рис. А. Щербакова. М.—Л., Детгиз, 1943, стр. 47, ц. 1 р. 60 к. («Военная биб-ка школьника»).

Жизненный путь современной русской девушки-комсомолки, защитницы родины. Героические эпизоды на фронте.

Можно использовать для чтения в IV классе.

Тихонов Николай, Ленинградцы. Рис. В. Щеглова. М.—Л. Детгиз, 1944.

¹ В список включены и книги, датированные 1943 годом, но фактически выпущенные издательством в начале 1944 г.

стр. 39, ц. 2 руб. («Военная биб-ка школь-ника»).

Содержание: «Поединок», «Руки», «Мать», «Девушка», «Кукушка», «Я все вижу».

Боевые эпизоды на Ленинградском фронте. Глубоко волнующие рассказы о героизме советских людей.

Рекомендуется для громкого чтения в III—IV классах.

У п и т А н д р е й, Поездка Вилнита на Восток. Повесть. Перев. с латышского Э. Сильмана. Киров, Обл. изд-во, 1943, стр. 48, ц. 1 р. 20 к.

Повесть о латышском мальчике Вилните, эвакуированном с дедушкой и бабушкой на восток. В пути он отстает от поезда, но при участии и помощи русских советских людей он не чувствует одиночества, приезжает на место эвакуации и встречается с дедушкой и бабушкой.

Для IV класса.

Ф е д и н К о н с т а н т и н, Мальчики. Рис. А. Ермолаева. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 31, ц. 3 р. 25 к.

Содержание: «Сазаны», «Вася», «Мальчик из Семлёва», «Командир».

Эпизоды из жизни мальчиков в мирное время и в период Отечественной войны. Образы мальчиков выразительны и типичны. Детали быта, картины русской природы усиливают эмоциональность рассказов.

Для III—IV классов.

Я к о в л е в А. С., Рассказы из жизни. Рис. К. Арцеулова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 108, ц. 7 руб.

Это повесть о том, как рос, учился, дерзал и боролся за свою мечту человек, создавший одну из самых грозных машин современной войны — быстролетный самолет-истребитель «Як», названный по имени ее конструктора — автора книги.

Рекомендуется использовать для громкого чтения учителем в III—IV классах.

Перездания

Советские писатели

Г а й д а р А р к а д и й, Избранное. Рис. А. Ермолаева. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 220, ц. 5 р. 50 к.

Содержание: А. Кассиль — «О Гаюдаре». — «Голубая чашка», «Чук и Гек», «Судьба барабанщика», «Тимур и его команда».

В сборнике подобраны произведения неравнозначные, что осложняет пользование ими.

Хорошо изображен Л. А. Кассилем литературный портрет А. П. Гайдара.

Для самостоятельного чтения в IV классе.

Для громкого чтения («Тимур и его команда», «Голубая чашка», «Чук и Гек») во II—III классах.

К а т а е в В а л е н т и н, Белеет парус одинокий. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 248, ц. 10 руб. (В настоящем издании иллюстрации к тексту неудачны.)

Для подготовленных читателей-учеников IV класса.

К о н о н о в А., Рассказы о Ленине. Рис. А. Давыдовой. Изд. 3-е. дополненное. М.—Л., Детгиз, 1944, стр. 103, ц. 3 р. 60 к. («Школьная библиотека»).

Книга переиздана с значительным дополнением. Введены новые рассказы о встречах Ленина с детьми, вскрывающие исключительно чуткое, любовное отношение Владимира Ильича к детям. Необходимо широко и разнообразно использовать книгу во всех классах начальной школы, помимо самостоятельного чтения в II—IV классах.

Л и к с т а н о в И., Приключения юнги. Рис. А. Ермолаева. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 216, ц. 7 р. 75 к.

Первое издание: «Красные флажки». Повесть. Свердловск, Свердагиз, 1943, стр. 221.

Повесть о мальчике, жившем в Кронштадте во флоте на положении юнги. Книга знакомит с военно-морским делом, с бытом и режимом краснофлотцев в форме занимательной и легко доступной детям III—IV класса.

С о л о в е в Л., Возмутитель спокойствия. Рис. В. Ермолова. Изд. 2-е, М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 164, ц. 3 р. 50 к.

Рекомендуется использовать отдельные главы для громкого чтения в III—IV классах.

Т о л с т о й А л е к с е й, Детство Никиты. Рис. Н. Фидлера. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 87, ц. 1 р. 50 к. («Школьная библиотека»).

Для IV класса.

Классики и выдающиеся писатели XIX—XX вв.

Г а р и н Н., Тёма и Жучка (Из повести «Детство Тёмы»). Рис. А. Давыдовой. М.—Л., Детгиз, 1944, стр. 24, ц. 70 коп.

Для II—III классов.

Г о р ь к и й М а к с и м, Рассказы. Рис. Б. Дехтерева. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 56, ц. 1 руб. («Школьная библиотека»).

Содержание: «Детство Ильи», «Встряска», «Дети», «Пепе», «Дети Пармы», «Землетрясение».

Для IV класса. Для громкого чтения учителем в III классе.

К у п р и н А. И., Белый пудель. Рис. К. Рудакова. Л. Гихл, 1944, стр. 44, ц. 1 р. 50 к.

Для III—IV классов.

М а м и н - С и б и р я к Д. Н., Рассказы и сказки. Рис. и обл. В. Кобелева. Л. Гослитиздат, 1943, стр. 92, ц. 3 руб.

Содержание: «Емеля-охотник», «Зимовье на Студеной», «Богач и Еремка», «Приемьш», «Медведжо», «На пути», «Лесная сказка», «Серушка», «Старый воробей».

Для III—IV классов. Для громкого чтения учителем в I—II классах.

С т а н ю к о в и ч К., Морские рассказы. Рис. В. Щеглова. М.—Л. Детгиз, 1943, стр. 80, ц. 1 р. 50 к. («Школьная библиотека»).

Содержание: «Максимка», «Куцый», «Человек за бортом».

Для III—IV классов.

Голостой А. Н., Маленькие рассказы. Рис. Ю. Оболенской, М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 16, ц. 1 руб.

Содержание: «Косточка», «Котенок», «Старый дед и внучек», «Подкидыш», «Филяшок», «Девочка и грибы».

Для I класса.

Голостой А. Н., Рассказы для детей. Рис. Т. Звонаревой и А. Комарова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 80, ц. 2 руб. («Школьная библиотека»).

Содержание: «Кавказский пленник», «Магнит», «Прыжок», «Акула», «Как гуси Рим спасли», «Яблоны», «Как ходят деревья», «Отчего в морозы трещат деревья», «Какая бывает роса на траве», «Куда девается вода из моря», «Чутье», «Сырость», «Солнце — тепло», «Русак», «Зайцы», «Охота пуше неволи (Рассказ охотника)», «Булька», «Булька и кабан», «Фазаны», «Мильтон и Булька», «Черепашка», «Булька и волк», «Что случилось с Булькой в Пятигорске», «Конец Бульки и Мильтона».

Для II—IV классов.

Чехов А. П., — Каштанка. Белолобый. Рис. Вл. Конашевича. Л. Гихл, 1944, стр. 38, ц. 1 р. 50 к.

Для II—IV классов. Для громкого чтения в I классе.

Рассказы и очерки о природе

Бублейников Ф., Рассказы о земле. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 136, ц. 6 руб.

Рекомендуется использовать для громкого чтения в связи с изучением истории и географии в III—IV классах.

Климов Анатолий, Урал — земля золотая. Книга пионеров и школьников Свердловской, Молотовской и Челябинской областей. Организатор и составитель Анатолий Климов. Свердлагиз, 1944, стр. 212, ц. 10 руб.

Рассказы, очерки, стихи детей об Урале

Можно использовать для чтения учителем в III—IV классе.

Комаров Петр, Загадка Кривой Протоки. Худ. Инн. Горбунов, Хабаровск, Дальгиз, 1944, стр. 36, ц. 1 р. 25 к.

Рассказы рыболова.

Для III—IV классов.

Пришвин М., Лисичкин хлеб. Рис. В. Елкина. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 64, ц. 1 р. 50 к.

В сборнике 25 небольших поэтических рассказов о русской природе и ее обитателях.

Для II—IV классов. Для громкого чтения в I классе.

Сетон-Томпсон Э., Виннипегский волк. Рис. М. Синяковой. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 119, ц. 2 р. 20 к. («Школьная библиотека»).

Содержание: «Виннипегский волк», «Медвежонок Джонни», «Чинк», «Королев-

ская Аналостанка», «Укрощение свирепой Джинни».

Для III—IV классов.

Скребицкий Г., Простопляи и хитрецы. Рассказы о животных. Рис. Г. Никольского. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 63, ц. 3 р. 20 к.

В сборнике 17 рассказов об инстинктах и повадках животных и птиц.

Для II—III классов.

Устинович Ник., Лесная жизнь. Рис. худ. В. Федотова. Красноярск. Красное изд-во, 1944, стр. 28, ц. 1 р. 50 к.

Рассказы сибирского охотника.

Для III—IV классов. Для громкого чтения и рассказывания в I и II классах.

Чарушин Е., Животные жарких и холодных стран. Рисунки автора. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 16, ц. 5 руб. («Моя первая зоология», часть III).

Каждый очерк иллюстрирован. Иллюстрации в красках.

Для I класса.

Сказки

Бажов П., Уральские сказки о немцах. Челябингиз, 1944, стр. 64, ц. 2 руб.

Остроумные народные предания о немцах, пробиравшихся в заводские районы Урала с целью наживы и эксплуатации русских людей и русского богатства. Рассказы переданы колоритным, сочным языком знаменитого уральского сказителя Петра Бажова.

Для IV класса. Для рассказывания и чтения учителем в I—III классах.

«Забавные сказки». Составила и обработала Ирина Карнаухова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 52, ц. 1 р. 75 к.

Сборник сказок народов Советского Союза: русские, украинские, белорусские, осетинские, казахские, латышские, армянские, татарские и др. Все сказки остроумные, анекдотического характера, мастерски рассказаны сказительницей.

Для III—IV классов. Для рассказывания и чтения учителем в I—IV классах.

Маршак С., Двенадцать месяцев (Славянская сказка). Рис. В. Лебедева. М.—Л. Детгиз, 1943, стр. 15, ц. 5 руб.

Поэтическая обработка популярного сказочного сюжета о злой мачехе и падчерице. Трогательен образ скромной трудолюбивой девочки-падчерицы, посланной мачехой в лес зимой за подснежниками. Яркие, поэтичны образы двенадцати месяцев, которые ласково встречают девочку и наделяют ее в январе подснежниками. Как всегда, в сказке справедливость награждается, а зло наказывается: мачеха и ее дочь погибают, а падчерица зажила в довольстве и счастье. Сказка написана ритмической прозой. В текст введены и стихи — песни месяцев.

Для самостоятельного чтения, рассказывания, инсценировки в I—IV классах.

Переиздания

Андерсен Г. Х., Сказки. Рис. В. Конашевича. Л. Гихл, 1943, стр. 211, ц. 10 руб.

Содержание: «Огниво», «Принцесса на горошине», «Дюймовочка», «Новый наряд короля», «Стойкий оловянный солдатик», «Дикие лебеди», «Сундук-самолет», «Свинопас», «Соловей», «Гадкий утенок», «Ель», «Штопальная игла», «Пастушка и трубочист», «Старый уличный фонарь», «Старый дом», «Воротничок», «Дурень-Ганс», «Бутылочное горлышко», «Снеговик», «Жаба».

Самое обширное советское издание для детей.

Для самостоятельного чтения во II—IV классах, для рассказывания и чтения ученикам I—IV классов.

Ершов П., Конек-горбунок. Рис. Н. Пискарева. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 112, ц. 1 р. 50 к. («Первая биб-ка школьника»).

Для II—IV классов. Для громкого чтения учителем в I классе.

«Коза-дереза». Русские народные сказки. Под ред. и в обработке. Ал. Толстого, рис. К. Кузнецова. М. «Молодая гвардия», 1944, стр. 15, ц. 2 руб. («Биб-ка «Мурзилки»).

«Журавль и цапля». Русские народные сказки. Под ред. и в обработке Ал. Толстого. Рис. К. Кузнецова. М. «Молодая гвардия», 1944, стр. 15, ц. 2 руб. («Биб-ка «Мурзилки»).

«Зимовье зверей». Рис. К. Кузнецова. Русские народные сказки под ред. и в обработке Ал. Толстого. М. «Молодая гвардия», 1944, стр. 14, ц. 2 руб. («Биб-ка «Мурзилки»).

Все сказки для I класса.

Одоевский А. И., Мороз Иванович. Рис. Ю. Оболенской. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 16, ц. 1 руб.

Сказка написана в 1847 г. писателем Владимиром Федоровичем Одоевским, автором детской сказки «Городок в табакерке» и др. (На обложке и титульном листе книги, изданной Детгизом: «А. И. Одоевский», т. е. Александр Иванович Одоевский, поэт-декабрист, умерший в 1839 г. и никогда ничего не писавший для детей.)

Сказка содержит полезную мораль о награждении трудолюбивой Рукодельницы и наказании Ленивицы. Сохраняет свежесть и выразительность образов и идейную значимость для современного ребенка.

В советском издании переиздана впервые.

Для I—II классов.

Пушкин А. С., Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях. Рис. И. Кузнецова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 31, ц. 1 р. 10 к.

Для громкого и самостоятельного чтения в I—IV классах.

Пушкин А. С., Сказки. Илл. А. Могилевова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 35, ц. 1 р. 50 к. («Школьная библиотека»).

В сборнике все шесть сказок.

Для громкого и самостоятельного чтения в I—IV классах.

Русские сказки в обработке А. Толстого. Рис. К. Кузнецова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 80, ц. 1 р. 80 к. («Первая биб-ка школьника»).

Содержание: «Кот и лиса», «Кот — серый лоб, козел да баран», «Зимовье зверей», «Медведь и собака», «Кобыля голова», «Терешечка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Хавропечка», «Кузьма Скоробогатый», «Гуси-лебеди», «Мальчик с пальчик», «Морозко», «По щучьему веленью».

Для I и II классов.

Русские народные сказки в обработке А. Толстого. Рис. И. Кузнецова. М.—Л. Детгиз, 1944, стр. 72, ц. 2 р. 20 к. («Школьная библиотека»)

Содержание: «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что», «Сказка о молодых яблоках и живой воде», «Иван — коровий сын», «Иван-царевич и серый волк», «Царевна-лягушка», «Сивка-бурка».

Для II—IV классов. Для громкого чтения и рассказывания учителем в I классе.

СТИХИ

Советские поэты

Александрова З., Островок на Каме. Силуэты Н. Фидлера. М.—Л., Детгиз, 1944, стр. 31, ц. 2 руб.

Сборник стихов о быте коллектива ребят в глубоком тылу на Каме во время эвакуации: «Прощание», «Приезд», «Островок на Каме», «Дрова», «В госпитале», «В школу», «Отец» и др. Тон стихов ласковый, интимный.

Для I—II классов.

Барто А., Идет ученик. Рис. И. Кузнецова. М. Главное управление труд. резервов при СНК СССР, 1944, стр. 39, ц. 4 р. 50 к.

В книге 15 стихотворений о юных ремесленниках — токарях, сталеварах, слесарях, водопроводчиках. Даны образы юных мастеров — мальчиков и девочек — у станка, в пути на завод, дома, с медалью «За отличье трудовое» и др. Стихи бодрые, с свойственным Барто легким юмором.

Для чтения и заучивания наизусть в III—IV классах.

Квитко Л., В гости. Рис. С. Закрежевской. М.—Л., Детгиз, 1944, стр. 48, ц. 3 руб.

Сборник стихов. Сюда вошли лучшие известные стихи для детей Л. М. Квитко («Лошадка», «Анна-Ванна бригадир», «В гости», «Дудочка» и др.) и новые лирические стихи на темы военного времени: «Бой», «Танкист», «Третий брат», «Белые ступеньки» и др.

Для чтения и заучивания наизусть в I—III классах.

Маршак С., Кто он? Иллюстрации А. Ермолаева. М.—Л., Детгиз, 1943, стр. 14, ц. 2 руб.

Стихи посвящены комсомолу. Написа-

СОДЕРЖАНИЕ

Образцово провести выпускные экзамены в школе — — — — — 1

Дидактика и методика

М. А. ДАНИЛОВ — Дидактические условия прочного усвоения знаний —————	10
Высказывания выдающихся педагогов об основательности и прочности обучения —————	10
М. Е. АДРИАНОВА — Развитие устной речи у семилеток —————	15
В. Г. КАРЦОВ — Тема «Великая Отечественная война» в курсе истории СССР в IV классе —————	22
Н. А. МИТИНА — Уроки чтения на историческую тему —————	27
К. А. СОНГАЙЛО — Повторение по географии в IV классе —————	31

Воспитательная работа

Е. А. ПАРСАНОВА — Коллектив класса учащихся мужской школы ————— 33

Очерки по истории начального образования

Проф. В. Я. СТРУМИНСКИЙ — Начальная русская школа и ее теории в первой половине XIX в. ————— 34

Критика и библиография

О. В. АЛЕКСЕЕВА — Детская книга 1944 года ————— 44

Отв. редактор П. В. Звонин

Москва, Чистые пруды, 6. Учпедгиз Тел. К 0-28-50 экз. 15

Зам. отв. редактора Б. П. Еремеев 104

Тел. редактор П. П. Демкина

Полностью к печати 12/IV 1945 г. Сдано в прощанье 11/IV 1945 г. А18266. Тираж 100 экз. Печ. лист 1
Уч.-изд. л. 7 В 1 п. л. 95000 экз. Цена 2 р. Год издания тринадцатый Ф. б. 7С 100 экз. Зам.

2-я тип. издательства Академии Наук СССР, Москва, Шубинский пер., 10
Вологодская областная универсальная научная библиотека