

372(05)

1136

0171413

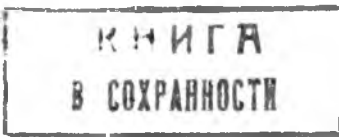
НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

1

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА — 1941

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru



СОДЕРЖАНИЕ

✓ В. Е. ГАРБАРЕВ — Дети и Красная Армия _____ 1

Воспитательная работа

А. Е. АДРИАНОВА — Индивидуальный подход к учащимся _____ 12
✓ И. А. ПЕЧЕРНИКОВА — Макаренко о семейном воспитании _____ 19

Вопросы дидактики и методики

✓ Н. ЛЕВИТОВ — Воспитание наблюдательности _____ 23
М. ЗАВАЦКАЯ — Значение индивидуального подхода к ребенку в борьбе за грамотность _____ 27
✓ В. ЛИТВИНОВ — О художественной речи _____ 30
Проф. В. М. ЧИСТЯКОВ — Русский язык в начальных нерусских школах _____ 35
✓ А. С. СОЛОВЬЕВ — О развитии математического мышления у учащихся _____ 41
О. О. ГУСКО — Образование и преобразование дробей _____ 47
Я. Д. ПЕТРОВ — Историческая терминология в рассказе учителя _____ 50

Библиография

Н. В. ЮДИНА — Замечательная книга о воспитании в семье _____ 55
✓ Н. А. КОНОПЛЕВ — Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант «История педагогики» _____ 58
✓ М. О. ВЕСЕЛОВ — А. Клепикова «Работа заведующего начальной школы» _____ 60
✓ А. И. ВОСКРЕСЕНСКАЯ — М. М. Чернышева «Первые шаги обучения» _____ 64

Редколлегия:

Зам. отв. редактора *Б. П. Есинов*
Н. С. Поздняков, А. С. Пчелко, М. Н. Скоткин

Зав. редакцией *А. И. Маня*
Техн. редактор *Е. Пергаменчик*

Адрес редакции: Москва, Орляков пер., 3, Учпедгиз,

А32580 Слано в производство 2/ХІІ 1940 г. Подписано к печати 27/ХІІ 1940 г. Печ. л. 4. Уч. авт. л. 9,58.
В 1 п. л. 95.000 зн. Формат 70×108. Учпедгиз 1024.

Заказ 1689. Тираж 100 000.

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

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО НАРКОМПРОСА РСФСР

Дети и Красная Армия

В. Е. Гарбарев

Скоро на экранах появится новая кинокартина «Тимур и его команда». Картины еще нет, она снимается в студии «Союздетфильм» режиссером А. Разумным по сценарию писателя Арк. Гайдара, но уже сейчас ребята с увлечением читают сценарий, помещенный в журнале «Пионер»¹, и повесть, напечатанную в «Пионерской правде»², уже сейчас Тимур и его друзья — любимые герои читателей. Ребята играют в «Тимура» так же, как и в «Чапая», придумывают новые эпизоды. Что же так привлекает ребят в сценарии и повести Арк. Гайдара? Постараемся ответить на этот вопрос. Вот несколько эпизодов из сценария.

«Чердак. Луч заходящего солнца, пробираясь через дырявую крышу, озаряет странную картину. На покрытой мешками соломе, а то и просто на полу, возле Тимура расположился десяток ребят. В руках у Тимура клеенчатая тетрадь и карандаш. Вместо стола перед ним опрокинутый ящик. Возле крыши торчит какое-то большое, похожее на штурвальное, колесо. И к нему тянутся через щели веревочные провода. На гвозде висит моток веревок. На стене видны два сигнальных флага и фонарь.

Женя сидит близ Тимура на круглом чурбане и оглядывает обстановку этого неизвестного никому штаба.

Тимур говорит:

— Значит, завтра на рассвете, пока люди спят, я и Колокольчиков наладим оборванные Женей провода.

— Он проспит, — показывает на Колю Гейка — он встает только к обеду.

— Клевета! Я встаю вместе с первым лучом солнца.

— Я не знаю, какой у солнца луч первый, какой второй, но он проспит обязательно.

— Я разбужу, — говорит Тимур. — А теперь давайте к делу.

— В саду дома № 24 неизвестные обтрясли ночью яблоню, — рапортует один из мальчиков. Тимур заглядывает в тетрадь.

— Дом красноармейца Щербакова. Кто у нас бывший специалист по чужим садам и яблокам?

— Я! — откликается чей-то голос.

— Кто это мог сделать?

— Не видал, но, должно быть, ребята из компании Мишки Квакина.

— Это плохая компания. Но узнай завтра точно. Если да, пошлем им сначала первое предупреждение. Не подействует — будут биты.

— В доме № 26 по Тургеневской у старухи-молочницы сына вчера взяли в армию, — докладывает Сима Симаков.

— Знаю, — говорит Тимур. — Колокольчиков, ты уже знак поставил?

— Нет, я хотел, но меня задержал дедушка.

— Бабушка! Стыдно! Марш быстро домой, принести кисть и банку с краской.

Коля Колокольчиков не двигается. Тимур смотрит ему в лицо. Один за другим все ребята поворачиваются и молча смотрят на Колю. Коля медленно встает и уходит. Сима Симаков продолжает быстро и без запинки.

— В доме № 23 по Косому переулку пропала коза. Я иду и вижу: старуха девчонку колотит. Я кричу: «Тетьнка, бить не по закону!» Она плюнула, а девчонка бежит. Я ее спрашиваю: «Тебя за что?» Она говорит: «Коза пропала». — «А будь ты проклята! Да куда же она пропала?» — «А вон там, в оврагах, за перелеском. Обгрызла мочалку и провалилась, как будто бы ее волки съели».

— Чей дом?

— Дом красноармейца Ковалева. Девчонка — его дочь, зовут Нюрка. Колотила ее бабка. Как зовут, не знаю. Коза, серая, со спины черная, зовут «Манька».

¹ Журнал «Пионер», 1940 г., № 7—8.

² «Пионерская правда», 1940 г., № 116—130.



Маршал Советского Союза К. Е. ВОРОШИЛОВ — заместитель председателя СНК СССР и председатель Комитета Обороны при СНК СССР.

— Козу разыскать,— говорит Тимур.— Пойдет утром команда в четыре человека: ты, ты, ты и ты. Все.

— В доме № 32 девчонка плачет,— хмуро сообщает Гейка.

— Чего ж она плачет? — спрашивает Тимур.

— Не знаю. Спрашивал, не говорит...

— А велика ли девчонка?

— Три года.

— Вот еще беда! Кабы человек, а то — три года.

— Чей дом?

— Дом лейтенанта Павлова. Того, что недавно убили на границе.

— Хорошо. Это я сам. Вы сюда, к этому делу, не касайтесь.

Увидев Колю Колокольчикова, который тихо стоит с кистью и банкой, Тимур поднимается. Поднимаются и все остальные ребята. Тимур берет банку с краской и кисть и говорит Колокольчикову:

— Помни, что завтра ты должен встать на рассвете,— потом берет Женю за руку и тихо спрашивает:— Ну, что, теперь тебе все понятно?

— Еще не очень. Ты объясни мне проще.

Женя и Тимур крадутся вдоль забора и останавливаются возле дома старухи-молочницы. Тимур подает Женю банку с краской. Обмакнув кисть, он уверенно чертит на заборе пятиконечную звезду. Женя спрашивает:

— Скажи... Зачем? Что это все значит?

Тимур говорит медленно и раздельно:

— А это значит, что из этого дома человек ушел в Красную Армию. И с этих пор дом находится под нашей охраной и защитой. У тебя отец — командир?

— Да.

— Значит, и ты под нашей охраной и защитой!»

* * *

И удивляются люди, живущие в дачном поселке. К старухе-молочнице возвращается пропавшая коза. К рогам ее прикреплен фанерный плакат. На плакате надпись:

Я коза, коза,
Всех людей гроза.
Кто Ньюрку будет бить,
Тому худо будет жить.

За забором возвращение козы наблюдают ребята. Сима притопывает и напевает:

Мы не шайка и не банда,
Не лихие удалыцы:
Мы веселая команда,
Пионеры-молодцы...

Плачущая девочка, отец которой лейтенант Павлов убит на границе, вдруг видит, как по забору опускается фанерный заяц с балалайкой. Он дрыгает лапами, играет на балалайке, и девочка улыбается. А на крыльцо дачи, в которой живет девочка с матерью, кто-то положил букет цветов.

Поражается старуха-молочница, обнаружив что кто-то налил ей в бочки воду, аккуратно укладываются в поленицы дрова во дворе дачи старика, сын которого служит в армии, а «атаману шайки по очистке чужих садов Михаилу Квакину» послан ультиматум, и Квакин в конце концов вынужден сдаться.

Так команда Тимура помогает семьям красноармейцев, по-деловому, серьезно выполняя поставленную перед собой задачу.

В конце сценария, сестра Жени — Ольга говорит Тимуру:

— «Ты о людях всегда думал. И люди не забудут тебя тоже».

Наблюдая за жизнью наших ребят, писатель Арк. Гайдар увидел, как дети любят Красную Армию. Эту любовь детей к армии своего народа он сумел показать в сценарии и повести. Помощь семьям красноармейцев, осуществляемая Тимуром и его командой,— игра, но игра, полная романтики, действенной романтики, и каждый юный читатель произносит: «Хочу быть таким». Образы, созданные писателем, близки ребятам, не надуманы, и в этом главное, в этом успех и повесть, и сценария.

Каждый учитель хорошо знает любовь наших детей к армии. Когда предлагаешь ребятам что-нибудь прочесть вслух и спрашиваешь, что бы они хотели услышать, раздаются голоса:

— Что-нибудь о Красной Армии!

— О бойцах и командирах!

— О летчиках!

— О войне!

И они готовы слушать долго, они не прервут чтения, не будут скучать, если рассказ действительно отражает жизнь армии, повествует о героике наших бойцов в годы гражданской войны и о помощи братским народам теперь, об интересных, полных романтики буднях Красной Армии, о любимых детыми вождях.

Каждый год в школах дети готовятся к майским и октябрьским праздникам. И в каждой школе вы услышите как разучиваются военные песни и стихи, готовятся инсцениров-

ки на военные темы. Эта тематика подсказана самими ребятами. Готовясь к праздникам, они разучивают любимые стихи Маяковского:

Возьмем винтовки новые,
На штык флажки!
И с песнею

в стрелковые
пойдем кружки...

Они поют «Песню о Сталине» М. Исаковского

Шумят плодородные степи,
Текут многоводные реки,
Весенние зори сверкают
Над нашим счастливым жильем...
Споем же, товарищи, песню
О самом большом человеке,
О самом родном и любимом,—
О Сталине песню споем...

Они любят песни Лебедева-Кумача, часто поют:

По широком воздушным просторам
Необъятной советской земли,
Подчиняясь веселым моторам,
Днем и ночью летят корабли.

или:

Запевай веселей, запевай,
Эту песенку новых бойцов,
Чтобы родина вся подпевала
С четырех необъятных концов...

И песню о Ворошилове (слова т. Сикорской):

...Снегами метель порошила,
За Доном гуляла пурга —
Не сдал командир Ворошилов
Донецкие шахты врагам...

5 февраля 1941 г. исполняется 60 лет со дня рождения Климента Ефремовича Ворошилова. Дети всегда с большим удовольствием слушают рассказы о жизни славного полководца Красной Армии.

Один из эпизодов о подвигах К. Е. Ворошилова в годы гражданской войны можно прочесть по книге Л. Успенского «Четыре боевых случая» (Детиздат ЦК ВЛКСМ, 1938). Приведем его полностью.

На волоске

Война с белыми подходила к концу. Советская страна добивала одного из последних своих страшных врагов — барона Врангеля. Отряды Буденновской Первой Конной армии, идя по пятам за противником, заняли селение Отраду. Враг отступил. Утром командиры Конной, во главе с Ворошиловым и Буденным, собрались обсудить дела в одной из деревенских изб.

Вдруг снаружи послышались крики, винтовочная стрельба, топот. Все выскочили на крыльцо. Широкая главная улица деревни была пуста. Только там, далеко, в ее конце, мелькали верховые, шла отчаянная стрельба. Должно быть, белые кавалеристы внезапно прорвались сквозь линию наших войск. Но сколько их — мало или много? Где они — все тут? Или за деревней ждут их другие?

Под руками было немного людей, каких-нибудь два-три десятка.



Маршал Советского Союза С. К. ТИМОШЕНКО,
народный комиссар обороны СССР.

Буденный вскочил на коня и со всеми этими людьми кинулся на разведку. Не главной улицей, а задворками, огородами — в обход. Член Реввоенсовета Ворошилов тоже не остался в штабе. Один, без всякой охраны, он во весь опор поскакал прямо по деревне туда, где шла перестрелка.

И вдруг совершенно неожиданно, на полдороге между штабной избой и тем местом, где дрались, наперерез ему вылетел из бокового переулка целый эскадрон всадников. Буденный? Нет. Белье! Врангелевцы!

Сдержат сразу коня на всем скаку было невозможно. С разгону он врезался в самую гущу врагов.

Срывая с рук перчатки, Клим Ворошилов хотел схватиться за револьвер... Нет, поздно, не успеть. Сбоку от себя он уже видит оскалившееся, с выпученными глазами, лицо врангелевца. С пикой наперевес казак бросается на Ворошилова.

Револьвер! Скорей револьвер! Наган! Правой рукой Ворошилов схватился за кобуру, левой натянул повод. Старый товарищ, боевой конь, сразу понял команду. Зубами и копытами встретил он врага, помешал ему нанести намеченный удар.

— A-a-a! Ax!

Пика с размаху пробивает широкую ворошиловскую бурку, проходит на волосок от тела, но запутывается в складках.

Оба коня закружились, заплясали на месте бок о бок, храпя, злобно заката-

вая налитые кровью глаза. Перекошенное лицо врангелевца совсем близко... Он что-то хрипло кричит, бормочет... Рвет назад застрявшую в бурке пику... Наган, скорее наган!.. Ворошилов выхватил револьвер, вскинул руку...

Но в этот миг вдруг слышится громкое «ура». На улице из боковых переулков вылетают буденновцы.

Секунда — и белых нет уже и в поmine.

Тяжело дышащие, разгоряченные бойцы кидаются им вдогонку. Другие окружают тесным кольцом своего командира. Десятки рук тянутся к нему: ощупать, узнать — не ранен ли. Десятки глаз с тревогой и радостью смотрят ему в лицо. Жив? Цел? Не ранен?

— Ну, как, Климент Ефремович? Как же это вы?

А Климент Ефремович с трудом вынимает оставленную врагом пику из складок бурки, в которой она запуталась. Он вытирает пот со лба. Он улыбается товарищам...

— Ничего, ничего, ребята! — говорит он. — Ничего, спокойно! Еще повоюем!»

* * *

И летом, из любимой игры детей — военные походы, разведка и др.

В Петровском районном пионерском лагере г. Киева, в дачной местности Пуще-Водице, летом 1940 г. была организована интересная военная игра. Опытный педагог, начальник лагеря Яков Фомич Футерман провел серьезную подготовку к этой игре. В лагере работали различные военные кружки: топографический, связи, разведки, санитарный и др. Каждый пионер знал, какое место будет он занимать в предстоящей игре, с увлечением к ней готовился, а потом, в одно прекрасное утро, было похищено красивое, общелагерное знамя — подарок МК ВЛКСМ. На спянках постелей, проснувшись, ребята обнаружили записки такого содержания:

«ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

В целях проверки степени вашей подготовки к обороне нашей социалистической родины я ушел из лагеря с группой ребят, которая в дальнейшем будет именовать себя «Меткая стрела». Уходя из лагеря мы с собой забрали общелагерное знамя. Если вы считаете себя достаточно подготовленными, то попробуйте при помощи разведки, связи и тактических действий найти нас, отыскать и обнаружить наш штаб с наименьшими потерями. Мы подготовили достаточное количество западной и имеем обученную разведку, которые совместными усилиями сумеют разбить ваши главные силы. Несмотря на свою малочисленность, мы убеждены в победе. Наши знаки: мы в красных футболках, направившись на север от лагеря, расставив дорожные знаки.

Будьте здоровы! «Меткая стрела».

И началась военная игра, увлекающая всех ребят лагеря. Не легко было найти «Меткую стрелу». Обе стороны прибегали к хитрости.

запутывая друг друга в густом лесу, окружающем лагерь. А потом, когда похитители знамени в красных футболках были, наконец, обнаружены, — сколько интересных бесед у костра организовал т. Футерман. Спорили о тактических приемах во время игры, разбирали ошибки той и другой стороны. Слушали рассказы учителя о настоящих маневрах в частях Красной Армии.

В доме пионеров Москворецкого района Москвы под руководством т. Волкова работает военно-морской кружок. В кружке существует правило: каждый вновь поступающий должен написать небольшое сочинение на тему «За что я люблю море» и представить рисунок корабля. В папках у А. И. Волкова собрано много высказываний и рисунков ребят. В кружке проводятся интересные игры.

— Оторвалась от берега льдина с рыбаками, — говорит ребятам т. Волков. Он рассказывает, при каких условиях это произошло, и предлагает организовать помощь рыбакам.

Неисчерпаема фантазия ребят во время таких игр. Предлагаются проекты один смелее другого.

Таких примеров можно привести очень много. Все они говорят об одном: огромная любовь ребят к Красной Армии может и должна быть использована в нашей повседневной педагогической практике. Формы такой (в основном внешкольной) работы с детьми многообразны. Остановимся на одной из них — внеклассном чтении. Помочь учителю найти нужные для этого рассказы и отрывки из больших произведений, поговорить о чтении — вот задача этой статьи. Учителя Москвы и крупных городов нашего Союза, конечно, в такой помощи не нуждаются, мы ставим своей задачей оказать помощь огромной армии учителей нашей периферии, работающих порой в отдаленных местностях, там, где не всегда можно иметь под рукой книгу на нужную тему.

Конечно, размеры статьи не позволяют остановиться на многих вышедших в последнее время книгах, интересующих нас. Поэтому мы будем говорить о нескольких книгах не потому что они наиболее интересны, а потому, что они так же интересны, как и многие другие и могут быть полезными в внешкольной работе с ребятами.

В 1939 г. Издательство детской литературы ЦК ВЛКСМ издало книгу Оки Городовикова «В боях и походах» (из воспоминаний командарма). В 43 эпизодах этой книги Ока Городовиков, один из ближайших сподвижников С. М. Буденного, живым и простым языком рассказывает о своей жизни, жизни интересной и яркой. Автор книги прошел путь от мальчика-ластуха до командарма Красной Армии. Все, о чем он рассказывает, — не вымысел, а правда, в каждом эпизоде указано, где происходило событие, с кем встречался автор, и это еще больше убеждает ребят. Они с удовольствием слушают рассказы командарма. Чтение этой книги проведено во многих школах, многими учителями, и дети любят ее слушать.

В предисловии к книге Игорь Всеволодский пишет:

«Несколько лет тому назад снежный обвал отрезал от мира городок на Памире. Население было обречено на голод. Тогда правительство поручило пятидесятипятилетнему Оке

Ивановичу Городовикову доставить на Памир хлеб. Правительство знало Городовикова и было уверено, что он задание выполнит. Через несколько часов после получения приказа десятки груженных хлебом автомашин двинулись в горы.

В горах стоял страшный мороз. Дорога во многих местах была завалена снегом. Командующий Среднеазиатским военным округом вылезал из машины и брал лопату, брали лопаты бойцы. Городовиков подбадривал их шуточками. Он зорко следил, чтобы бойцы не отморозили носы и щеки».

И дальше, в том же предисловии, читаем: «...Много лет тому назад маленький Ока мечтал стать конником».

«...Мечты его сбылись через много лет. Он стал конником, стал лихим джигитом. Подружившись с Буденным, он стал одним из его ближайших соратников».

Приведем здесь два эпизода из книги Городовикова.

Сталин в Конармии

В Великой Михайловке, большом селе Воронежской губернии. Конная армия стала на отдых. Бойцы расположились на квартирах в деревенских избах. 5 декабря, в ясный зимний день, в Конную армию приехал товарищ Сталин.

Сталин остановился в избе, где квартировал Семен Михайлович Буденный. Сталин собрал командиров и комиссаров. Сидели мы как попало: кто на табуретке, кто на скамейке, а Сталин ходил по комнате и курил трубку. Ворошилов тоже ходил взад и вперед. На столе была разостлана карта. Ярko и просто Сталин рассказал о боевой мощи конных масс, о громадном значении их для сокрушительного маневра. Он сказал, что надо как можно быстрее ликвидировать белогвардейскую конницу. Это может сделать только Конная армия.

— С созданием Конной армии, — сказал Сталин, — боеспособность красной конницы вырастет в два раза.

В тот же день Сталин беседовал с бойцами, выступал на собраниях и митингах. На следующий день, 6 декабря, Сталин принимал парад. Он стоял на крестьянских розвальнях, в солдатской шинели и меховой шапке.

Щаденко вручал дивизиям боевые знамена. Начался торжественный марш. Во весь карьер проходили мимо товарища Сталина наши конники, закаленные в боях. Проходили лихие рубаки, отважные бойцы, не щадившие своей жизни в боях с лютыми врагами народа — белогвардейцами. Они кричали «ура» организатору Первой Конной армии и лучшему ее другу.

После парада командиры собрались ужинать. За ужином товарищ Сталин рассказал нам о международной обстановке, о том, как действует наша Красная Армия на других фронтах.

— Скорее нужно добить белогвардейщину! — говорил он. — Скорее нужно открыть юг. У страны нет хлеба, нет угля. Нужно дать ей хлеб и уголь.



Генерал-подполковник О. П. ГОРДОВИКОВ

Сталин пожелал нам успеха. Он подарил Семену Михайловичу личное золотое оружие...

9 декабря бойцы и командиры Конной армии зачислили товарища Сталина почетным красноармейцем Первой Конной. Вот какое удостоверение было выдано товарищу Сталину: «Предъявитель сего тов. Сталин Иосиф Виссарионович действительно является красноармейцем 1-го эскадрона 19-го Кавалерийского полка 4-й кавдивизии Первой Конной армии, коему разрешается ношение и хранение присвоенного ему оружия.

Изложенное подписями и приложением печати свидетельствуется.

РВС Первой Конной: Ворошилов
Буденный.
9 декабря 1919 г.

Комбриг Мироненко

Накануне второй годовщины Рабоче-Крестьянской Красной Армии 4-я Кавдивизия выступила в поход.

Утро выдалось пасмурное. Мелкая изморозь густой пеленой закрывала горизонт. Зябко отряхивались кони. Ко мне подскочил боец с донесением. На клочке бумаги, видно наспех, было написано:

«Крупные силы конного противника занимают поселок Новокорсунский».

Надо было быстро подготовить дивизию для встречи с врагом. Белье наперез нам ринулись в атаку. Но мы успели вовремя

развернуться. Сокрушительным ударом с флангов мы разгромили четыре полка «непобедимых» мамонговцев.

Рано утром, в день второй годовщины Красной Армии, горнисты играли седловку. Ночью было получено донесение, что Горькая Балка занята белой пехотой. Загрохотали батареи. Бригады пошли в атаку и ворвались в станицу. Мы взяли в плен около четырех тысяч человек, из них семьдесят офицеров, и захватили трофеи — 100 пулеметов и пятнадцать пушек.

Вдруг на железной дороге показались дымки — это приближались три белогвардейских бронепоезда. Наши конные батареи открыли огонь. Первые снаряды угодили бронепоездам под колеса. На минуту стрельба с бронепоездов прекратилась. Вперед вырвались мои бойцы. Под пулеметным огнем они бесстрашно скакали к поездам и метали ручные гранаты в бойницы.

Бесстрашный и всеми любимый комбриг Мироненко первым подскочил к бронепоезду и кинул в бойницу гранату. Вдруг он покачнулся в седле и свалился с коня. Его сразила белогвардейская пуля. Верный конь стал, как вкопанный. Смерть комбрига на мгновение ошеломила бойцов, но они сразу же кинулись на бронепоезд и буквально забросали его гранатами. Пулеметная стрельба прекратилась. Беляки стали выскакивать из поезда и бежать в степь. Мы нагоняли их; они начали отстреливаться. Я что есть силы, во весь голос крикнул им: «Сдавайтесь, будете живы!» Они продолжали отстреливаться. Тогда мы их атаковали. Многие подняли руки.

В районе хутора Христка мы забрали в плен последние части кубанцев. 1-й белогвардейский кубанский корпус прекратил свое существование.

Вечером в Реввоенсовете мы подсчитали пленных и трофеев.

Оба приведенные нами эпизода из книги Оки Городовикова могут служить не только материалом для чтения вслух, но и темами для интересных бесед с ребятами об истории гражданской войны, об участии товарища Сталина в гражданской войне, о рейде Первой Конной, о героях-командирах и бойцах. При

проведении таких бесед учителем могут быть использованы и произведения живописи и кинокартины. Обычно такие беседы, если они правильно подготовлены учителем, проходят с большим интересом и имеют большое воспитательное значение, знакомя ребят с жизнью и работой вождей рабоче-крестьянской армии.

Обращаясь к тематике современной Красной Армии, можно рекомендовать беседу о героическом, которого так любят наши ребята — о Валерии Павловиче Чкалове.

В книге «Три дня в воздухе»¹ есть рассказ В. П. Чкалова «По сталинскому маршруту». Первую главу этого рассказа «Как я стал летчиком» Валерий Павлович начинает так:

«Если бы двадцать лет назад мне сказали, что я буду летать, я бы не поверил. Детство мое прошло в небольшом селе на берегу Волги. Называлось село Васильевский затон. Зимой здесь ремонтировались пароходы: в этом затоне работал мой отец — котельщик. Здесь начал работать и я, когда мне было тринадцать лет.

Я помню себя здоровым, задорным мальцом, в старом отцовском пиджаке и в отцовских валенках. Лицо мое и руки обычно были покрыты густым слоем копоти.

Жили мы плохо, но я всегда был весел и жизнерадостен.

Я очень обрадовался, когда отец повел меня на работу. Вместе со мной работали и другие ребята — мои друзья. Я был первым среди них. Никто не мог так быстро, как я переплывать Волгу, так поднырнуть под плоты или уцелеть за руль идущей полным ходом баржи.

В то время у нас в Васильеве еще жив был обычай — драться «стенкой». Бились на кулачках и ребята.

Я был предводителем самой сильной в селе группы ребят. И «горские» и «базарские» ребята никогда не выдерживали наших кулаков.

¹ Издательство детской литературы, 1937. В. Чкалов, Г. Байдуков, А. Беляков, — «Три дня в воздухе».



Боевая подготовка.

Вместе с приятелями мы уезжали рыбачить на лодках, зимой катались на лыжах и санках. К двенадцати годам я был сильным и храбрым. Работа на затоне еще больше укрепила и закалила меня. Каждый день по десять-двенадцать часов я поднимал и опускал тяжелый молот. Мои мускулы развились. Через год я уже работал кочегаром на камнечерпалке, а еще через год — на пассажирском пароходе «Баян».

В 1917 году мне было всего четырнадцать лет. Я только что окончил сельскую школу. Трудно мне было разбираться в жизни. Но нашлись товарищи, от которых узнал я о партии большевиков, о Красной Армии, о гражданской войне.

В годы гражданской войны в Нижнем-Новгороде был расположен авиационный парк. Изредка над городом пролетал самолет. Услышав шум мотора, я забывал о дисциплине, выскакивал из кочегарки, где тогда работал, и следил за исчезающим на горизонте самолетом.

Возвращаясь в свое «пекло», я мечтал о полете. И какой несбыточной казалась мне эта мечта!

Осень 1919 года застала меня в приемной комнате штаба IV авиационного парка. Я пришел вступить в ряды Красной Армии добровольцем. Мне шел в то время шестнадцатый год».

И дальше в той же главе:

«15 апреля 1923 года я уже был в числе учеников-летчиков Борисоглебской школы».

Чтобы показать, какой путь пройден Валерием Чкаловым — от кочегара до выдающегося летчика, можно прочесть детям отрывок из сценария «Валерий Чкалов» (сценарий Байдукова, Тарасова и Чирскова)¹.

«Над толпой, облепившей самолет, возникает поднятая на руки фигура Чкалова. Она смежно движется в слабых попытках сопротивляться, плывет по рукам...

Дружное «ура», качают Чкалова. От трибун слышны крики приветствий, загрела музыка. Толпа летчиков вокруг него растет...

Неожиданно толпа летчиков затихает, молниеносно расступается. Чкалов летит вверх, уже на руки одного, двух товарищей и шлепается на землю.

Разозлившись, поднял сердитое лицо и замер... К нему, протянув руку, наклоняется Сталин... Рядом с ним Ворошилов и Орджоникидзе.

Растерявшись, Чкалов остается сидеть...

— Оттуда не упал, так с высоты двух метров все-таки упал... сказал смеющийся Сталин.— Какой упрямый!..

Помогает встать ошалевшему Чкалову, аплодирует.

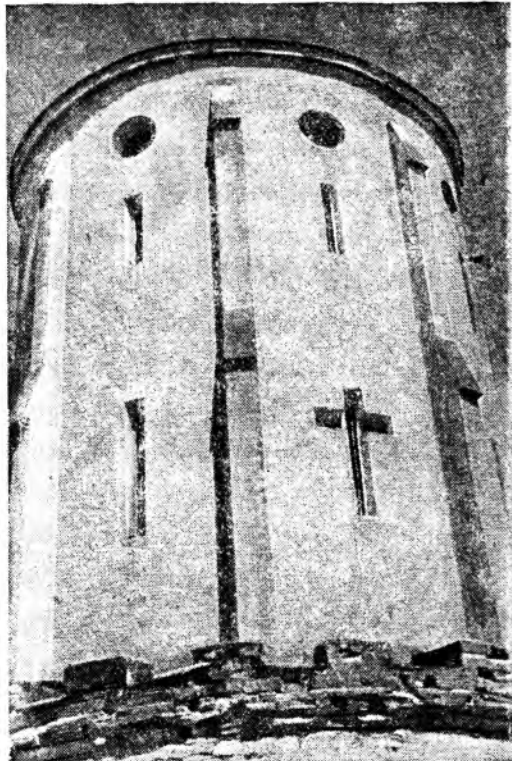
Дружный гром аплодисментов окружающих поддержал Сталина... Он с улыбкой смотрит на смущенного, вытянувшегося Чкалова. Качнул головой с усмешкой:

— Это не вам, это мы самолету аплодируем...

На самолетах видны стоящие летчики...

— Хорошая машина, товарищ Сталин.

— Очень хорошая,— сказал Сталин. — Но почему вы не бросили ее и не выпрыгнули с парашютом?



Одна из башен Князьевской тюрьмы, в которую в 1906 г. за революционную деятельность был заключен легендарный герой гражданской войны Г. И. Котовский.

Чкалов растерялся от неожиданности:

— Оставить такую машину... товарищ Сталин, это опытная машина, стоит она миллионы... И вы сказали — хорошая...

Сталин сказал серьезно, негромко:

— Ваша жизнь, жизнь летчика нам дороже любой самой замечательной машины (Сердечной) — огорчили вы нас, товарищ Чкалов...

Чкалов растерянно оглянулся.

— Моя жизнь?

Орджоникидзе разводил руками с шутливой безнадежностью:

— Он и слова такого не понимает, товарищ Сталин, ему на жизнь наплевать!

— Как? — с живым недоумением подхватывает Сталин — спрашивает Чкалова — сколько вам лет?

— Тридцать один...

— И уже не любите жизнь?

Чкалов в замешательстве, путаясь:

— Что делать... Испытателю приходится часто... играть жизнью...

— Играть? — усмехнулся Ворошилов, — Жизнь — самое дорогое наше вооружение, а оружием играть (он покачал головой) не рекомендуется.

Чкалов в испарине, бормочет:

— Я плохо сказал... (делает усилие поправиться)... Но я истребитель и признаю такого бойца бойцом, который, несмотря на верную смерть, идет и без сожаления жертвует собой!

Сталин, любясь его мужественным пылом, с спокойной улыбкой:

¹ «Правда» от 2 октября 1940 г. № 274 (8310). «Валерий Чкалов» (отрывок из сценария).

— Теперь совсем плохо сказал...

Чкалов, окончательно смешавшийся, замолк виновато...

— ...Умереть тяжело, но не так трудно, товарищ Чкалов... Я за таких людей, которые хотят жить, жить как можно дольше, бороться, разить врага и побеждать... — Тотчас спросил живо — Вы знаете, сколько лет живет орел?

— Орел... — тихо сказал Чкалов.

— Свыше ста лет! — он обвел глазами летчиков и повторил:

— Более сотни лет летает!

Вдруг тонкая усмешка скользнула по его лицу, он дружески привлек к себе Чкалова и тихо на ухо сказал:

— Скажу вам по секрету, я сам хочу прожить побольше лет, — глаза Сталина смеются у самого лица Чкалова. — вот прожил я пятьдесят пять, а еще так мало успел сделать.

Чкалов изумленно дернул головой и заулыбался...

— Вы шутите, товарищ Сталин...

Засмеялся и Сталин. Качает головой:

— Нет, нехорошо, когда шутят с жизнью.

Нашупал в кармане френча и достал оттуда обломок, выброшенный Чкаловым из самолета, с его предсмертными каракулями... протянул его...

— Возьмите, и дайте слово больше не писать таких неуклюжих писем...

Чкалов молчит. С трудом находя слова:

— Обещаю, товарищ Сталин, летать долго... Летать, пока в руках моих есть сила держать штурвал, а глаза мои видят землю...

Сталин с мягкой пристальностью смотрит на Чкалова, вдруг с неожиданно вспыхнувшим огоньком в приниженных глазах:

— А если уж рисковать, только когда ясно видишь перед собой большую, великую цель! Неправда ли?»

Сценарий «Валерий Чкалов» рассчитан на взрослого зрителя, но, безусловно, эту картину с неослабевающим интересом будут смотреть и ребята, и эпизод из сценария, эпизод встречи Чкалова с товарищем Сталиным, про-

читанный или рассказанный учителем, дети прослушают с большим удовольствием. Воспитательное значение такой беседы не может быть недооценено.

В заключение хочется рассказать, что пишут сами ребята о Красной Армии. В каждом детском коллективе есть способные ребята, которые пишут стихи и рассказы, рисуют, играют. В своем творчестве дети предельно искренни. Они пишут о том, что их волнует, волнует по-настоящему, они выкладывают на бумагу затаенные мечты и образы, надолго сохранившиеся в памяти.

В 1940 г. Центральный дом художественного воспитания детей в Москве провел конкурс на лучшее стихотворение или рассказ, написанный детьми. Конкурс назывался «Наша родина». В нем приняли участие ребята всего Союза. Работу с детьми, пишущими стихи и рассказы, Центральный дом художественного воспитания детей проводил и до конкурса. Рассматривая материалы, присланные на конкурс, можно еще раз убедиться, как дети любят Красную Армию, как они на школьной скамье мечтают о будущности бойцов. Стихи и рассказы о Красной Армии собраны в ЦДХВД в несколько объемистых папок. Это сочинения и старшеклассников, многие из которых сейчас уже находятся в рядах Красной Армии, и детей начальной школы, которые мечтают об армии как о далеком, заманчивом будущем.

Приведем здесь стихотворение ученика IX класса Л. Зальцмана из Баку.

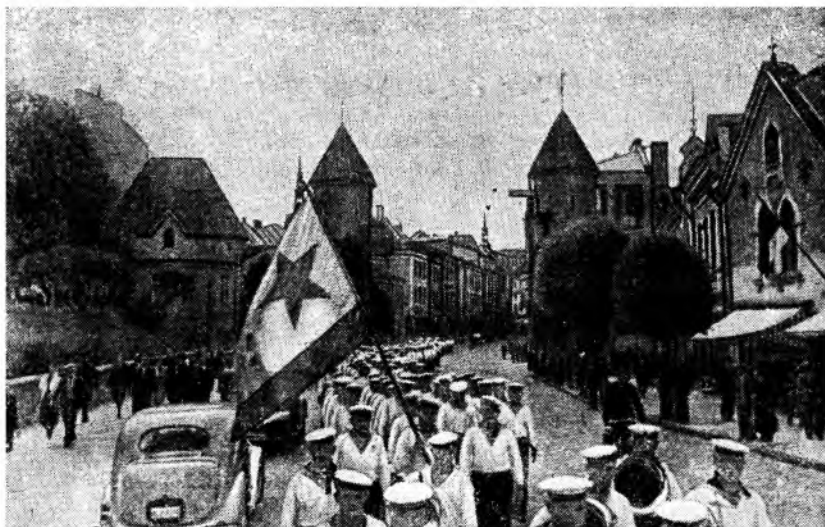
Цветок

В зеленом бархате кустов,
Где падал ручеек,
У старой ивы, под листвою,
Расцвел один цветок.

Умытый утренней росой,
В напевах ветерков,
Не отличался он ничем
От всех других цветов.



Черноморский флот на учениях.



Колонна краснофлотцев в Эстонии

И может, так бы он и цвел,
Покуда не завял,
Когда б его один боец
Случайно не сорвал.

Но он его не бросил в пыль,—
Сорвавшая рука
Тихонько бросила цветок
На строчку дневника.

Дневник он часто вынимал
И что-то в нем писал.
И на последние слова
Цветок передвигал.

Лежал на сердце у него
Заветный дневничок,
И тихо слушал сердца стук
Засушенный цветок.

И как-то вдруг, от злой руки,
От шарика свинца
Умолкло сердце навсегда
Мечтателя-бойца.

И батальонный комиссар
На свет дневник извлек,
И вместе с ним он поднял вверх
Засушенный цветок.

И, оглядев своих бойцов,
И сжав цветок в руке,
Прочел он смолкнувшим друзьям,
Что было в дневнике:

«Сегодня будет первый бой!
Я ждал его. Я рад.
Не страшен мне ни посвист пуль,
Ни грохот канонад.

Сегодня мужем стану я,
И новые пути
Откроются сегодня мне.
О, молодость, прости!

Нет! Страха нет в моей душе,
И я как будто смел—
По крайней мере с корнем дуб
Я вырвать бы хотел.

Я напишу письмо родным,
Как дрался я в бою,
Как не щадил я головы
И молодость свою...

Я напишу: любимый дом!
Рубака пишет вам—
Сверкает мужество в глазах,
А через щеку—шрам.

Взгляните, чем я не солдат,
Недаром сжал клинок,
Еврейский мальчик из села
И маменькин сынок.

А может быть... все может быть...
Ну, ну, молчу, молчу.
Какие глупости, к чему!
И думать не хочу!

Я буду жить и долго жить,
Раз дух во мне живет.
Ура! Сегодня первый бой!
Товарищи, вперед!»

Кончалась запись. Комиссар
Задумчиво молчал.
Затем он положил цветок
Туда, где он лежал.

И на строке лежал цветок,
Пурпурный, как восход,
Из-под него рвались слеза:
«Товарищи, вперед!»

Волнуясь, молвил комиссар:
«В словах—большой завет—
Вот в этом маленьком цветке
Могучей жизни цвет.

Конечно, все мы будем жить,
Раз дух в сердцах живет—
Вас ждет народная любовь
Товарищи, вперед!

А сам засушенный цветок
По-новому расцвел,



Село Ганчешты (Бессарабия) — родина легендарного героя гражданской войны Г. И. БОТОВСКОГО

И комиссар его поднял
И к флагу приколот.

Под этим знаменем они
Прошли сквозь все бои,
Согреты ласкою людей
И силой их любви.

И над свободною землей
Цветку все цвести и цвести!
Какому из других цветков
Дана такая честь!

Лучшие стихи учащихся старших классов могут быть использованы для чтения ученикам младших классов. Они понятны и по форме, и, конечно, по содержанию. Беседа о них, можно рассказать ребятам и о конкурсе, проведенном ЦДХВД, и об авторах.

Теперь перейдем к творчеству учеников младших классов.

Два года я руководил литературным кружком в Доме пионеров Октябрьского района Москвы. С ребятами я связан и сейчас. Вот стихотворение одного из моих учеников (теперь он учится в IV классе 204-й школы Москвы) Дэдика Штаблера. Называется оно «Октябрь».

Октябрь

Явилась в эту ночь толпа народа
И захлестнула маленький вокзал.
То был апрель семнадцатого года.
В ту ночь в Россию Ленин приехал.

С броневика он говорил с толпой.
Блестела сталь в лучах прожекторов.
Он сам стальной — всегда готовый
к бою

И отразить врага всегда готов.

Он говорил... И пламя этой речи
Зажгло борьбы желанием сердца.
Он говорил — и люди в этот вечер
Ему клялись бороться до конца.

Настал Октябрь семнадцатого года.
В подполье Ленин, но идет борьба.
Народ восстал за мир и за свободу,
Народ поднялся за свои права.

То было так — раздался гулкий
выстрел,

Со свистом воздух разорвал снаряд.
Сквозь дым, — сквозь пулеметов говор
быстрый

На Зимний шел большевиков отряд.

Так шел народ лавиной грозной стали
На площади у Зимнего дворца.
Под пулями герои умирали,
И завещали биться до конца.

И вот последними, упорными бросками
Толпа восставших кинулась вперед.
И, наконец, народными войсками
Был взят последний вражеский оплот.

И мы теперь гордимся, вспоминая
Отчизны нашей славные года.
Мы не забудем дни, когда страна

родная
Страной свободной стала навсегда.

Об этом память не пройдет с годами,
И мы об этом память не сотрем.

Так вспомним же о тех, кто пал в бою
с врагами,
За то чтоб жили все, как мы теперь
живем.

Я хорошо знаю Дэдика. Отличник и хороший, дисциплинированный пионер, он много читает, но в то же время его часто можно видеть с товарищами, играющим с детским задором в военные игры. Стихов у него много, пишет он их уже два года и привык все, что его волнует, выражать в стихотворной форме.

Вот стихотворение ученика III класса Аршинской средней школы Толи Баумова (стихи, приводимые в настоящей статье, взяты из материалов ЦДХВД).

Гибель Чапаева

Ночь. Темно. На небе тучи.
Темный небосклон.
Там залег во тьме дремучей
Колчаковский эскадрон.

Тишина и лес весь дремлет,
Чуть шумит река.
А чапаевцы заснули
И не ждут врага.

В тишине раздался грохот,
Стук затворов враз,
Тут Чапай схватил винтовку,
Дал бойцам приказ.

Вот рассвет уж наступает,
И заря горит,
Колчаковцы наступают,
Путь уже закрыт.

Налетают, будто галки.
Петька пули метко шлет.
А Чапаев по Уралу
Раненый плывет.

Гром далеко раздавался,
Пулемет запел.
Хоть Чапаев не сдавался,
Но доплыть он не успел.

Быстрым маршем, быстрым маршем
Гнали красные бойцы
И совсем разбили белых
Наши храбрецы.

Ученик IV класса Гайфулла Каримов из Челябинска написал стихотворение

Герой

То, что раньше и не снилось,
То, что было лишь мечтой,
То теперь осуществилось,
Волей Сталина стальной.

Родины моей пилоты
Сквозь пургу и сквозь туман
Проводили самолеты,
Пролетали океан.

Кренкель, Шмидт, Иван Папанин,
Молодежь и старики —
Мазурук, Слепнев, Каманин —
Это все большевики.

То, что раньше и не снилось,
То, что было лишь мечтой,
То теперь осуществилось
Волей сталинской стальной.

Мы привели стихи ребят III—IV класса не потому, что считаем их выдающимися, не для того, чтобы выделить этих ребят (хотя — приведенные стихотворения, бесспорно, отличаются по своему качеству среди того, что пишут ребята в этом возрасте). Стихотворений, посвященных Красной Армии, ребята пишут много, и среди них есть очень интересные и образные, но даже слабое стихотворение, написанное ребенком, может много рассказать учителю о любви и вкусах ученика. Дело учителя — направить энтузиазм ребят в нужную сторону, извлечь из этого пользу для дела воспитания. Дети любят подражать, каждый из них лелеет свою мечту. Знакомить их с жизнью замечательных людей нашей страны, беседовать с ними о героических подвигах бойцов и командиров, добиваясь того, чтобы ребята в своей жизни, в отношениях к школе и товарищам были похожи на того, кого они любят и уважают, — благодарная задача советского учителя.



ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ

А. Е. Адрианова

Ленинград

Для того чтобы осуществлять принцип индивидуального подхода к учащимся, необходимо тщательное изучение каждого школьника.

Начиная работать с новым составом учащихся, я стараюсь видеть всех и каждого, видеть не только детей, ярко бросающихся в глаза, отличных от других или своими талантами и дарованиями или поведением, но и детей, на первый взгляд, «незаметных».

Я внимательно приглядываюсь к каждому. Уже первый урок дает мне возможность наблюдать проявления инициативы, самостоятельности, уверенности некоторых детей и вялости, робости других. В первые же дни, наблюдая детей на уроках, на переменах, во время завтрака и в раздевальной комнате, я подмечаю обидительных и замкнутых, ловких и беспомощных, ласковых и грубых, аккуратных и неряшливых.

Моя задача и задача всей школы — воспитать всех этих детей полноценными членами коллектива, инициативными и деятельными участниками социалистического строительства. С уверенностью, что с этой почетной задачей я справлюсь, принимаюсь я за большое, интересное и ответственное дело. Я знаю, что «безнадежных» детей нет, хотя некоторые и потребуют от меня и времени, и терпения, и настойчивости. Я знаю, что все они ждали момента поступления в школу с большим волнением, что каждому хочется хорошо заниматься, что успех в работе создает интерес к ней и побуждает преодолевать трудности, встречающиеся на пути, поэтому я стараюсь создать все условия для успешного учения каждого ребенка и вселить каждому уверенность, что он непременно достигнет хороших знаний и умений.

Не все дети, пришедшие в I класс, обладают одинаковой подготовкой, способностями и темпами работы.

Организуя учебную работу детей, я стараюсь дать каждому работу, не превышающую его сил, во-время прийти на помощь отстающему, ободрить неуверенного, заставить быть активным пассивного ученика, заинтересовать безразлично настроенного.

Я стараюсь в каждом ребенке найти, прежде всего, положительные качества и проявления, уверить самого ребенка в наличии таких качеств, уверить в этом весь коллектив, открыть перспективу возможных достижений и ребенку и его родителям. Внушить ребенку, что он обладает такими-то качествами,

значит, до некоторой степени, уже прививать ему эти качества. Нет ничего хуже, когда в классе создается мнение о каком-либо ученике, как о «неисправимом», «злом», «лентяе». Ребенок начинает действительно считать себя таковым и «по праву неисправимого» причиняет массу неприятностей и учительнице, и коллективу.

Положительные качества должны воспитываться преимущественно путем побуждения детей к положительной деятельности.

«Музыкант, если струны лиры, цитры, арфы разногласят между собой, не ударяет по ним кулаком или палкой,— говорит Амос Коменский,— не бьет инструмент о стену, но до тех пор применяет свое искусство, пока не добьется строя. Точно так же должны мы применяться к свойствам ума, в котором должно восстановить гармонию и любовь к знаниям, если из равнодушных не хотим сделать упрямец, из вялых — прямо тупиц».

Когда ко мне приходит ребенок с дурными чертами в поведении, я прежде всего стараюсь не допустить проявления того отрицательного, что в нем имеется. Я стараюсь расположить ребенка к себе, при этом, я не «сюсюкаю», не «подыгрываюсь» к ребенку,— я требовательна, даже строга (особенно первое время), всем своим видом, тоном, отношением я не допускаю мысли ни у самого ученика, ни у коллектива о возможности не послушаться меня, злостно нарушить дисциплину, не выполнить моего указания.

Вот новый ученик Вова свистнул.

— Свистеть в классе нельзя,— говорю я строго Вове, а детям:— Он еще не знает наших порядков.

Я не упускаю такого ученика из поля моего внимания ни на минуту и не пропускаю ничего, но, делая замечания, я не всегда обращаюсь непосредственно к нему. Иногда я обращаюсь с замечанием ко всему классу: «Кто-то мне сейчас мешает!» Иногда обращаюсь к соседу, более спокойному и уравновешенному, и это заставляет детей отодвигаться друг от друга.

Иногда я просто ограничиваюсь взглядом. Частые замечания теряют свою эффективность.

Уверенность в том, что у ребенка имеются положительные качества и они будут преобладать в нем, и внушение этого самому ребенку имеет, как показал мне опыт, громадное значение в воспитании ребенка.

Пришел ко мне мальчик Ленья III.

Воспитательница очага, давая характеристику Лене, сказала, что он доставит мне до-

статочно хлопот: «Дезорганизатор, неряха, злой и черствый мальчик».

Мать высказала, примерно, такую же мысль: «Не знаю, в кого такой уродился. Другие дети, как дети, а от этого покоя нет. Грубиян, грубит и мне и бабушке, только отца и боится».

Смотрю на Леню. Мальчик высокий, не по своим летам. Держится с видом «неисправимого».

— Ну, что вы,— сказала я матери.— Ваш мальчик мне очень нравится, вижу сразу, что он будет хорошо учиться.

Мать махнула рукой.

Леня посмотрел на меня и встал немного прямее.

В первые же дни я обнаружила, что Леня хорошо считает. Я с удовольствием это отметила себе, Лене и привлекла внимание всех ребят к этому.

«Я рада, что Леня будет у нас учиться. Он очень хорошо считает и будет помогать тем, кто будет затрудняться».

Леня вытер нос и постарался сделать безразличное лицо, но все же моя рекомендация, повидимому, смутила его, заставила как-то подтянуться.

Изо дня в день я старалась создать Лене репутацию хорошего математика: я давала ему возможность помогать затрудняющимся, помогала ему вести тетрадь так, чтобы она была примером для других. Я незаметно напоминала ему о приведении в порядок носа, посылая мыть руки. «Посмотри, не грязны ли у тебя руки, а то сейчас писать будем»,— говорила я перед уроком.

Проходясь между рядами и просматривая работы учащихся, я задерживалась около парты Лени, предупреждая этим «спешку» и неряшливость в выполнении им работы, иногда помогала ему начертить геометрическую фигуру или орнамент, помогала красиво оформить страницу, создавая, таким образом, успех в работе Лени.

Во время самостоятельных занятий я принесла Лене какой-либо новый вид дидактического материала и давала его Лене, заинтересовывая его работой и в то же время преследуя цель заставить его выполнить необходимые упражнения.

«Сегодня я принесла новую работу. Работа сложная, ее надо очень аккуратно выполнять, не знаю, справишься ли ты с нею?»

Леня, польщенный вниманием и признанием его «математических знаний», краснел, смотрел на меня, смотрел на коробочку и давал обещание выполнить работу чисто и не допустить ошибок.

На другой день, давая тетрадь Лене, сообщала ему высокую оценку его работы, но не восторгалась этим, не выпячивала этот факт, а говорила об этом, как о факте непреложном, вполне закономерном.

Слушая мою оценку, Леня прятал улыбку удовольствия, делая вид, что ему в высшей степени все это безразлично. Я же держала себя так, чтобы не допустить какого-либо выражения сомнения в силы Лени. И я отмечала себе с большим удовлетворением, как с каждым днем мой Леня делается старательнее, податливее, как он все больше «отшлифовывается». Я всяческими путями помогала почувствовать ему свою полноценность,

почувствовать, каким он может быть хорошим, аккуратным, чутким, внимательным, вежливым.

Вначале я не делала замечаний Лене, непосредственно к нему обращенных, видя его промахи в поведении: грубый выкрик при выходе из класса, шаркающую походку во время вызова к доске; «не замечала» поднятой руки во время моего объяснения, сказанного слова в такой момент, когда в классе должна быть тишина. Если я и делала замечание, то в короткой форме, обращаясь к расстройству Лени, и тоном, показывающим мое доброжелательное отношение к нему.

Все это делалось для того, чтобы не допустить, не дать повода к грубому ответу со стороны Лени, на что он был способен и что он делал в очаге и дома.

— Вот что, Леня. Запомни, что кричать, когда тебе вздумается, нельзя. Ты в школе. Понял?

Впоследствии, когда Леня потерял репутацию неисправимого, свои замечания я делала в более безапелляционном тоне.

Однажды Леня ударил девочку за то, что она не дала ему какую-то игру. Это было на перемене.

Я послала за Леной.

— Ты ударил Тоню?

— Я, она мне не дала игры.

— Иди, я не хочу смотреть на такого грубого мальчика,— сказала я возмущенным тоном и отвернулась, успокаивая девочку.

Такой тон с моей стороны Леня слышал первый раз. Он покраснел. Сделал было движение уйти из класса, но потом остановился и... расплакался.

Леня Ш. учился и воспитывался у меня до IV класса. За это время бывали, конечно, случаи нарушения дисциплины, но ни разу я не имела от Лени ни одной злостной шалости, грубой выходки, не слышала ни одного грубого слова. И я, и Леня, и весь класс верили, что Леня очень хороший мальчик, наш лучший математик и хороший товарищ.

На собрании родителей я всегда отмечала положительные качества Лени, его умение работать, умение помогать другим.

В индивидуальных беседах с родителями Лени я указывала на ошибки, допускаемые ими в воспитании Лени.

Мать, довольная моим отношением к Лене и отзывами о нем, ворчала на грубость его дома и говорила, что признает он теперь только Анастасию Ефимовну. «Уж что сказала Анастасия Ефимовна, вынь да положь, а сделай!»

В конце года на родительское итоговое собрание пришли мать, отец, бабушка Лени. Кому не хочется послушать хорошее о своем родном мальчике!

* * *

Валя О., круглолицая, с маленькими быстрыми глазками, подвижная, пришла в школу «сильно наряженная»: в голове две заколки, на груди розовый бант, на шее грязноватый шелковый шарфик.

Привел ее отец-милиционер. Матери у Валя не было, она умерла за несколько месяцев до поступления Валя в школу. До школы Валя была предоставлена полностью себе и улице.

На второй или третий день по поступлению в школу Валя украла блюдечко-мыльницу у девочки из другого класса. Мыльницу эту Валя отнесла домой, и дети видели, как она играла с нею. Они сказали мне, когда обнаружилась пропажа блюдечка. Но Валя уверяла всех, что блюдечко у нее свое, от «кукольного сервиза». Я не настаивала на признании Вале ее проступка, хотя и знала, что Валя говорит неправду.

«Я знаю, кто взял блюдечко,— сказала я детям.— Но не хочу называть вам того человека. Я знаю, что вы все очень хорошие ребята и что если кто из вас сделал ошибку, взяв чужое блюдечко, он честно в этом сознается. Если ему неудобно сказать сейчас, пусть он придет ко мне после уроков или на перемене и честно скажет мне о своей ошибке».

На другой день Валя пришла одна из первых, принесла блюдечко и рассказала правду: блюдечко ей понравилось, и она взяла его. При посещении Вале на дому я увидела безнадзорность Вале и ее двух сестреночек, отсутствие игрушек, недостаточную заботу о ней. Вывод был ясен: надо было помочь Вале организовать ее внешкольное время. Вале дали завтрак, обеды, включили ее в кружок по ритмике и прикрепили к ней «в порядке шефства» одну из родительниц.

В классе же нужно было разбить создавшееся нехорошее мнение о Вале, как украдкой чужую вещь, поднять Валею в собственных глазах и в глазах коллектива. Говоря детям о валином поступке, я дала ему оценку как некрасивого, недостойного и постыдного для советского школьника. Но здесь же отметила правдивость Вале.

— Валя сделала некрасивый поступок, но показала себя честной девочкой, рассказав правду.

В отсутствие Вале я попросила детей быть чуткими по отношению к Вале и не напоминать ей ни словами, ни намеками на этот неприятный для нее случай.

— А я посмотрю, кто из детей будет наиболее чуток и тактичен,— сказала я.

Теперь необходимо было создать положительную репутацию Вале в классе.

По своей подготовке, общему развитию, способностям и навыкам Валя отставала от среднего уровня класса, но я заметила в Вале умение убирать и разбирать вещи, некоторые организационные способности.

Я указала эти положительные моменты и самой Вале, и классу. Я назначила Валею дежурной, помогла успешно провести дежурство. Отметила ее хорошее дежурство, ее помощь мне. Затем систематически давала Вале поручения: то быть ответственной за дидактический материал, то за тетради, то за карандаши, строго следя и проверяя выполнение моих поручений. Незаметной помощью я старалась обеспечить успешное выполнение моих поручений. Это повышало авторитет Вале.

Раз как-то, после уроков, когда дети ушли домой, а в классе оставались только дежурные, уходя на совещание, я нечаянно взяла ключ от шкафа с собой. Валя О. задержалась по какой-то причине в классе, хотя и дежурной не была.

Вдруг она обнаружила, что я не заперла

шкафа. Валя, поискав ключ и не найдя его, присидела два часа в ожидании меня.

— Шкаф открыт, а там чистые тетради, талоны на завтраки. Я боялась, что их мог кто-нибудь взять,— объяснила она мне свое поведение.

Я была удивлена, тронута и обрадована. Я похвалила Валею, а на другой день рассказала о ее поступке всем детям.

Валя у меня обучается и воспитывается седьмой год. Она стала очень хорошей девочкой, отличающейся своей большой принципиальностью и выдержанностью. (В течение этого времени Валя никогда не брала чужого.)

* * *

Иногда, приглядываясь к ребенку, в первое время не находишь в нем ярко выраженного положительного качества, опираясь на которое можно было бы выправить недостатки. В таких случаях, я стараюсь нарочито создавать это положительное.

Как-то поступил ко мне в класс мальчик с опозданием на несколько дней. Он был маленький, невзрачный, какой-то весь расстрепанный, с манерами вальми и небрежными, с вечно опущенной вниз головой.

Бледное и худое лицо его выражало крайнее недовольство всем. С детьми он был неразговорчив и груб. Учиться начал нехотя и небрежно. После звонка убежал из школы, никогда не задерживаясь и ничем не интересуясь. Вне школы вел себя плохо: сквернословил и избивал ребят, которые были почище и поразвитее его, называя их «гогочками», «мамочкиными сынками». Сам он имел уличную кличку «Бык-Ермак», данную ему за его упрямый нрав и манеру ходить с опущенной головой и смотреть на всех исподлобья. Дети отнеслись к нему настороженно и несколько пренебрежительно. Ни о каком уважении к нему и авторитете его не могло быть и речи, так как Мотя по подготовке и развитию сильно отставал от класса.

Мое педагогическое чутье подсказывало мне, что этот мальчик может «развернуться», что надо во-время взять его под свое влияние, направить его на путь, намеченный мною, не упустить его.

Необходимо было прежде всего создать в Моте нечто положительное, показать это и Моте и коллективу детей, создать у ребенка чувство уверенности в возможности успеха в ученье. Я решила сделать Мотю «специалистом» по одному из видов дидактического материала «Работа с числом».

Однажды во время самостоятельных занятий детей по арифметике, когда в классе шла напряженная работа, а Мотя по обыкновению, медленно и неряшливо решал примеры, я подошла к нему с коробочкой, в которой лежали цветные кружочки и карточки с цифрами.

— Я тебе принесла работу, и мне хотелось бы, чтобы ты овладел ею. Я ее еще никому не показывала,— сказала я ему тихо, присаживаясь около него.

Мотя исподлобья посмотрел на меня.

— Эту работу надо делать медленно и аккуратно, тогда только получится хорошо,— сказала я, раскладывая перед Мотей карточки и кружочки и объясняя, как нужно «работать» с этим материалом.

Первый раз мы сделали работу с Мотей вместе, затем я смешала все карточки и предложила Моте сделать это же самое самостоятельно. Когда он проделал эту работу, я, «удивившись», что он так быстро сообразил, усложнила эту работу, дав второй вариант выполнения ее; я стала помогать ему проделать этот вариант, но уже на четвертой карточке Мотя остановил меня, сказав, что он понял и дальше делает все сам.

Когда я подошла к нему через некоторое время, кружочки были правильно и аккуратно разложены на столе. Я похвалила Мотю и показала ему, как нужно делать запись, при этом я разрешила делать запись на доске, что давало возможность Моте делать небольшие интервалы в работе и возможность поглядывать от стола, где лежали кружочки, к доске.

Когда он написал требуемый текст на доске, я помогла ему аккуратно сделать такую же запись в тетради.

На другой день, раздавая тетради и сообщая оценки, я отметила свое удовлетворение работой Моти Е. и высказала надежду, что дальше он будет еще лучше работать. Мотя покраснел, сконфузился.

В следующие уроки, когда дети самостоятельно работали, я усложнила «работу с числом», предложив Моте разложить кружочки тройками, сделать соответствующую запись и на доске и в тетради. Затем он располагал кружочки четверками, пятерками, шестерками и т. д.

Каждый раз, как только я организовывала самостоятельную работу с дидактическим материалом, Мотя подходил ко мне и спрашивал разрешение взять «Работу с числом». Я разрешала, и Мотя, довольный, брал эту коробочку и, большую часть начинал делать работу всю сначала.

Я не препятствовала этому, так как, упражняясь на этом материале и проделывая одни и те же упражнения, Мотя каждый раз улучшал качество выполнения: записи его делались с каждым днем аккуратнее, ответы при моем контроле правильнее. Эти упражнения являлись прекрасными подготовительными упражнениями к прохождению таблицы умножения.

Первое время, пока Мотя Е. окончательно не овладел этим материалом, я не давала его никому из детей, несмотря на просьбы «дать такую же работу, какую делает Мотя». Затем, когда Мотя в совершенстве постиг все варианты «работы с числом», я дала эту работу соседке Моти и, между прочим, попросила Мотю, пока я занимаюсь с Валец, попробовать объяснить эту работу Майе.

Занимаясь с Валец, слышу отрывистое бормотание Моти (запас слов у Моти был очень и очень невелик). Когда я подошла к ним через несколько минут, Майя уже делала работу самостоятельно, изредка справляясь у Моти, так ли она делает.

В этот урок Мотя был взволнован, чувствовал ответственность за работу Майи и сам почти не работал.

В следующий урок я разрешила взять эту работу ученице-отличнице Нине Т.

Мотя, красный от волнения и гордости, наполнявшей все его маленькое существо, стал объяснять работу Нине, внимательно и

с некоторым почтением слушавшей его. Правда, порою, он делал это неуклюже, грубовато, чрезмерно возбужденным и громким голосом, но я радовалась, что у Моти появилось чувство гордости от сознания, что он знает что-то и даже умеет объяснить другим. Теперь я знала, что укрепляя это «положительное» и опираясь на него, смогу в своей дальнейшей работе открыть и воспитать в Моте целый ряд положительных качеств. К концу месяца тетради Моти по самостоятельным занятиям красовались на выставке наряду с работами отличников.

Дети вместе со мною удивлялись и радовались успехам Моти.

Поддержка и уважение со стороны коллектива подбадривали Мотю, содействовали развитию стремления достигнуть успеха и в других областях.

Мотя стал работать аккуратнее не только во время самостоятельных занятий по арифметике, но и на других уроках. Он стал общительнее, стал делиться своими достижениями, интересоваться работой других детей, предлагать помощь в тех видах работы, в которых он был силен. Мотя стал поднимать выше голову, чаще улыбаться. Теперь можно было уже решительнее приниматься за искоренение и других его недостатков.

* * *

Очень важно не запускать воспитательной работы с ребенком, оказывая на него положительное влияние тотчас же, как он попал в ваши руки.

Был у меня мальчик Юра И. До поступления в школу он жил в деревне. Тихий, незаметный, он делыми уроками сидел молча, не проявлял абсолютно никакого интереса ни к работе, ни к детям и общению с ними. Работал он медленно, нехотя, неряшливо. Оценивая работы Юры, я высказывала ему свое недовольство, советовала ему постараться.

Вначале Юра краснел, слыша мое неодобрение, но потом встречал мои слова равнодушно. Такое же равнодушие он проявлял к нашим беседам. Во время беседы, когда каждый хочет сказать свое слово, поделиться своими наблюдениями, мыслями, опытом, когда метко сказанное кем-либо слово вызвало смех, возгласы удивления или одобрения остальных,— он сидел безучастно, порою не слушая нас, думая о чем-то своем.

Приглядываясь и изучая Юру, я видела, что Юра—мальчик неглупый, но что он отстает от большинства детей по своей подготовке, знаниям, навыкам и даже умению держаться в коллективе.

Такие дети, если их не подтянуть, не направить во-время, бывают балластом для класса, тянущим его вниз; эти дети—кандидаты на второгодничество.

Необходимо было заинтересовать Юру работой, заставить его быть активным, пробудить желание иметь успех, желание преодолевать трудности.

Юра в свои дошкольные годы жил в деревне. Я учла это обстоятельство. На один из уроков рассказывания я принесла картину с изображением сценки из деревенской жизни ребят.

Картина изображала несколько детей, возвращающихся с добычей из леса, собаку, встречающую одну из девочек, группу ребят, купающихся в речке, и т. д.

Урок начался с рассматривания картины, определения места и времени тех событий, которые изображены на картине.

Затем я заявила, что хочу узнать, кто из учеников нашего класса был в деревне.

— А, Юра? Ты жил в деревне?

— Ну, это хорошо. Мы тебя попросим помогать нам составить рассказ.

С целью привлечения большего внимания и возбуждения активности детей я организую рассказывание по картине так, что учащиеся становятся «действующими лицами», рассказ ведется от имени каждого «действующего лица».

— Это кто здесь? — спрашиваю я детей. — Галя? Хорошо! А это Нюра? А это Эля? А это, по-моему, Юра, вон он идет с длинными палками. Зачем они тебе, Юра? — шуточно обращаюсь я к нему.

Юра улыбается, краснеет и смотрит на меня.

— Зачем же? — повторяю я.

— А это я из них удочки буду делать.

— О, это интересно! Давайте начнем рассказ сначала. Галя, ты кажется первая собралась итти в лес?

Галя встает, идет к картине и начинает свой рассказ. У нее есть что рассказать: она была несколько раз на даче в лесу, собирала ягоды, видела ежа и т. д.

— Я встала утром и зашла за Левой, — рассказывает она. — Мы пошли в лес, нет, мы сперва зашли вот за этими всеми ребятами и пошли в лес. В лесу...

— Подожди, Галя, а про утро, что можно еще сказать? — перебиваю я.

Желающих много.

— Было прохладно, ведь это было утро, — говорит один.

— Было темно, — добавляет другой.

— А ты как думаешь, Юра? Что ты можешь сказать об утре?

Юра встает, застенчиво улыбается.

— Утром темноты не бывает летом. Вот зимой и осенью по утрам темно, — говорит он тихо.

— Хорошо заметил, так! — говорю я громко и весело.

— А что еще ты можешь добавить про то утро, когда вы, все ребята, пошли в лес?

— Когда утром выходишь на улицу, то трава вся седая, серая такая. Это роса. Пойдешь по траве, она холодная. Ноги делаются чистые. А след остается зеленый такой.

— Замечательно!

Я не ошиблась. Юра показал столько знаний, таких тонких наблюдений, так хорошо и красочно сумел нам передать, пополнить наш коллективный рассказ, что получил со стороны детей и с моей полное одобрение и признание. Сам он ожил, порозовел, стал говорить громче. В конце урока, не дожидаясь моего обращения к нему, Юра сам поднимал руку, вносил поправки, уточнения.

Перед нами был не прежний апатичный, пассивный ученик, а мальчик наблюдательный, вдумчивый, такой для всех хороший и милый.

В своей дальнейшей работе, я постаралась укрепить и развить в Юре эти качества.

Совершенно неожиданно для коллектива и самого Юры он обнаружил большие способности и сметливость в решении задач, за что получил полное признание и одобрение.

* * *

В воспитании ребенка я прежде всего стараюсь наладить контакт с ним. Я знаю, что если не будет этого контакта, то мои слова и действия не приобретут достаточной значимости, поэтому я стараюсь подходить к каждому ребенку чутко и внимательно, видеть в каждом ребенке человека. Пусть это еще маленький, незаметный, шумливый, грубый, непонятливый, порою досаждающий своими отрицательными чертами ребенок, но я знаю, что высокое звание учителя не должно позволять мне оскорблять детей своим тоном, репликой, презрительным отзывом или суждением об их работе и поведении.

Грубый и оскорбительный тон озлобляет ребенка, вызывает зачастую со стороны его такие же грубые ответы и дерзкое поведение, желание отомстить и делать все «назло».

Из этого, конечно, не следует, что всякий проступок, всякое нарушение норм поведения в коллективе мы должны встречать с олимпийским спокойствием. Нет, иногда необходимо резко пресечь то или иное нарушение, возмутительную выходку, иногда нужно показать свое волнение или возмущение по тому или иному поводу, но в то же время необходимо сохранять внутреннее спокойствие, быть на известной высоте, не опускаясь до уровня совершившегося, не вступая с ним в единоборство.

Плохо поступает тот учитель, который «задает» его лично, сердит его и он, расстроенный, теряет свое самообладание.

Основная наша сила в воспитании детей — это наша внутренняя сила. Пусть дети чувствуют эту силу в нашем тоне, жесте, речи — все должно выражать нашу полную уверенность, крепкую волю и убежденность в том, что ребенок поступит именно так, как хочет учитель. Свои указания, приказания и требования я стараюсь давать в ясной и короткой форме, избегая повторять их.

Ученик не сделал урока. Я говорю: «После уроков останешься и сделаешь».

Слово учителя должно быть законом для ученика.

Я не допускаю и мысли у учащихся, что мои поручения можно не выполнять. Выполнение моих заданий, поручений и приказаний я непременно проверяю и вообще все свои требования довожу до конца, но я никогда не прибегаю к таким вспомогательным мерам, как отнимание сумки у ученика, оставление после уроков «в залог послушания» и т. п.

Разве можно говорить о силе учителя и о силе его слова, когда он сам показывает слабость перед учениками. Учитель отбирает у учащихся сумки, а ученики убегают без сумок.

Пресекая какую-либо выходку, я придерживаюсь следующего правила: говорить коротко и ясно.

«Это очень плохо, как тебе не стыдно», или: «Прекрати сейчас же это!» и т. п.

Такие слова, сопровождаемые паузами, обычно действуют сильнее выговоров и чтения морали.

Требую выполнения своих указаний, мы должны прежде чем давать их, учитывать индивидуальные особенности данного ребенка и, в зависимости от этого, ставить свои требования в той или иной форме, в том или ином тоне. Перед детьми избалованными и капризными я ставлю свои требования в более категорической форме, выжидая выполнения их.

Упрямых, вспыльчивых, не умеющих себя сдерживать детей, я ставлю лицом к лицу со своими требованиями, но не настаиваю на немедленном выполнении их. Рациональнее иногда бывает оставить их в покое, дать им возможность «остыть».

Неправильно было бы заставить упрямого выполнить то или иное требование в момент, когда он упрямится. Он может не выполнить данного требования и поставить в неловкое положение учителя перед коллективом детей. Плохо, когда учитель, в таких случаях, прибегает к силе: отнимает тетрадь, рогатку, удаляет из класса и т. п. Он может довести до неменяемого состояния ребенка, вызвать с его стороны эксцесс, что отрицательно скажется на создании авторитета учителя.

Дети не забывают проявления слабости учителя перед учеником!

Был у меня такой случай.

Один мальчик небрежно сделал данную ему работу. Отбрав тетради, я заметила это, и вернула тетрадь обратно, сказав, что такую работу я не возьму, ее нужно переписать.

Коля отвернулся и тетради не взял.

— Ты сейчас отдохни немного,— сказала я, спокойно кладя тетрадь перед Колей,— потом перепишешь. Тетрадь оставишь у меня на столе. (Мне надо было вести детей в раздевальню.)

Коля лег на стол и стал что-то ворчать.

— Анастасия Ефимовна, он сказал, что он все равно убежит, а писать не будет,— услужливо сообщило несколько голосов.

— Я не люблю, когда мне передают чужие слова,— сказала я, обращаясь к детям.

— Коля, ты мне что-то хочешь сказать?— спросила я, подходя к нему.

Коля громко заплакал, и когда я приблизилась к его столу, упал со стула и повалился на пол, задев чернильницу и разлив чернила на пол.

Дети замерли, ожидая развязки.

— Ну, таких вещей я не люблю,— сказала я медленно, возмущенным тоном.— Чтобы к моему приходу работа была аккуратно сделана, пол приведен в порядок. Тряпку возьмешь у уборщицы.

Коля лежал на полу, лицом вниз. Я построила детей и повела их в раздевальную комнату. Колю оставила в классе одного. Возвращаясь из раздевальни, я предупредила уборщицу о случившемся и попросила ее помочь Коле, «когда он придет в себя», вычистить пол. Сама ушла в методический кабинет.

Придя в класс через сорок пять минут, я нашла Колю за работой: он усердно скреб ножом пол, уничтожая чернильное пятно, сделанное им. На моем столе лежала тетрадь, где аккуратно была выполнена работа. Я бы-

ла немного удивлена такой быстрой метаморфозой, но виду не показала.

— Написал?— сказала я обычным тоном, как будто ничего не случилось, и стала внимательно проверять тетрадь Коли.

— Видишь, как ты можешь писать аккуратно, когда захочешь,— сказала я более ласковым тоном.

— Теперь дело за одним, Коля. Нужно всегда хотеть хорошо работать. Понял?

Коля покраснел и отвернулся.

— Ну, беги домой! Да в следующий раз не делай таких некрасивых вещей.

— До свидания!— сказал Коля облегченно и побежал домой.

На другой день я предупредила детей, чтобы они не напоминали Коле про этот случай.

Коля был у меня пять лет и никогда после этого не «падал в обморок».

* * *

Осуществление индивидуального подхода к детям в воспитании требует такта, любви, бережного, внимательного и терпеливого отношения к ребенку, веры в его положительные задатки и находчивости со стороны учителя. В одних случаях нужно всячески ободрять ребенка, вселяя ему чувство уверенности в его силах; детям же самоуверенным, с большим самомнением, захваленным и заласканным следует показать, что они далеки от совершенства, что они еще многого не знают и им надо многому поучиться. Педагогу нужно уметь быстро подмечать и те отрицательные черты, которые имеются в ребенке: скупость, грубость, замкнутость, недоверие и недоброжелательное отношение к окружающим, хвастовство, упрямство, безволие— все то, от чего необходимо освободить ребенка, перевоспитывая и воспитывая его. Мы, учителя, любящие свое дело, стремимся всегда дать учащимся высокое качество знаний и навыков. Поэтому мы бываем очень требовательны. Но при требовательности не надо забывать, что ребенок иногда не выполняет или недостаточно хорошо выполняет наши требования не по своей прихоти или нежеланию, а что на это у него бывают свои причины, вскрыть которые мы обязаны. Так, причиной снижения успеваемости, невнимания на уроках, нежелания работать может быть болезнь ребенка (почему-либо не замечаемая ни им, ни его родителями). Валя Д. вдруг стала хуже писать и считать, неряшливо выполнять домашние уроки, стала лениться. Один раз, просматривая классные работы и подходя к столу Вали Д., я увидела небрежно выполненное упражнение: слова были нацарапаны вкривь и вкось, буквы заходили за контур и т. п. Валя смотрела на меня, стараясь угадать, какое впечатление производит на меня ее работа.

— Работой твоей я недовольна,— сухо сказала я Вале.

Валя покраснела, заморгала глазками, заволоновалась и расплакалась.

Я обнаружила дотоле не замеченную мною большую нервность Вали и почувствовала всю бестактность своей оценки. Я постаралась скорее сгладить нехорошее впечатление своего поступка, под села к ней, нашла «неожиданно» плюсы в ее работе, и мы вместе с ней успешно закончили упражнение.

Впоследствии оказалось, что Валя очень старалась, выполняя это упражнение, но она уже заболела серьезной нервной болезнью, уложившей ее в постель на несколько месяцев.

Мне и сейчас стыдно, как это я, имеющая большой опыт работы с детьми, в своей требовательности упустила самое важное: чуткое и внимательное отношение к ребенку, его здоровью и самочувствию.

Вова Ф., несмотря на мои напоминания, сильно горбится, наклоняясь над столом. В результате осмотра его специалистом выяснилось, что у Вовы сложная болезнь глаз, о которой родители Вовы не подозревали.

Женя Т. начал отставать в занятиях с первого дня: он невнимателен, неусидчив, беспокоен, не умеет и не может собрать свое внимание даже на короткий промежуток времени. Приглядываясь к Жене, изучая его быт, семью, я обнаруживаю грубые ошибки в воспитании Жени. Женя единственный сын молодых и малокультурных родителей. Они оказывают ему слишком много ласки и неразумной любви. Они купили ему настоящий велосипед, дорогой костюм, неограниченно дают ему деньги на кино и мороженое и т. д., и в то же время он не имеет отдельного полотенца, зубной щетки, спит в одной постели с отцом и матерью и т. д.

Я делаю вывод, что исправление Жени надо начинать с исправления воспитания в семье.

Начиная знакомство с родителями, я, прежде всего, стараюсь установить с ними контакт. Без этого не может быть совместной работы в столь важном и ответственном деле, как воспитание человека.

Важно, чтобы родители имели доверие к педагогу, видели его доброжелательное отношение к ребенку и чувствовали в то же время его требовательность.

На первом собрании, которое я провожу через 7—8 дней после начала занятий, давая характеристику всего класса, я коротко останавливаюсь на каждом ребенке. Я отмечаю положительные черты в ребенке и намекаю перспективу работы над ним в целях исправления недочетов его характера, его поведения, при этом я стараюсь быть тактичной по отношению к родителям детей, отличающихся своими отрицательными чертами характера, детей, имеющих те или иные дефекты. Родители детей, требующих особого внимания воспитателя, требуют, в свою очередь, такого же внимания учителя и к ним самим, поэтому, кроме общих поклассных собраний, я веду индивидуальную работу с родителями.

Я никогда не вызываю родителей с целью «указания» не подчиняющегося школьной дисциплине ребенка,— это подрывало бы мой авторитет и в глазах детей, и в глазах родителей.

Что может сделать в таком случае родитель, человек зачастую без специальной подготовки, имеющий опыт воспитания одного или двух-трех детей, если я, воспитатель, имеющий опыт и образование, не могу справиться с ребенком?

Раздраженный жалобами учителя, такой родитель в пылу своего раздражения может допустить антипедагогические меры воздействия, в результате чего и у него и у ребенка не останется ничего, кроме чувства досады и неприязни к школе и учителю. Могут ли быть авторитетные советы и указания педагога в таких случаях?

Практика показывает, что там, где воспитатели жалуются на детей, где они, вызывая родителя, говорят ему только об отрицательных сторонах характера его ребенка,— родители избегают школы и почти всегда отсутствуют на общих и поклассных родительских собраниях.

Ведь каждому родителю дорог свой ребенок, в него он вкладывает частицу себя, свои надежды, свое будущее, может быть, он не сумел его правильно воспитать, хорошо подготовить к работе в школе, к жизни в коллективе,— надо ему помочь в этом, а не порицать, да еще, порою, публично.

Если я вызываю родителей, то вызываю для договоренности, для установления единства требований в подходе к ребенку, для общих советов о методах исправления недочетов в работе, характере и поведении ребенка.

Я, как педагог-специалист, даю советы, указания, примеры, предъявляю определенные требования, разъясняю необходимость выполнения наших требований и даже в определенных случаях обязываю выполнять их, не боясь конфликтов и недовольств родителей.

Некоторые родители бьются недовольны предъявлением требований, настойчиво предлагаемых школой.

— Ну и школа,— ворчат такие родители. — И полотенце, и перочистка, и мешок для галош, и папки. Столько хлопот с одним ребенком!

Но это обычно бывает только первое время. Строгость и последовательность требований, дисциплина и организованность вскоре дают свои положительные результаты и нравятся и родителям и детям.

Беседуя с родителем, давая ему указания и советы, я всегда указываю на положительные стороны в ребенке, рисуя приятную перспективу.

Это имеет большое значение в деле привлечения родителей к выполнению советов и указаний воспитателя, в заинтересованности родителей в правильном воспитании своих детей.

В своей педагогической пропаганде я использую положительные примеры по воспитанию ребенка, ставя для этого сообщения отдельных родителей на темы: «Как я воспитываю свою дочь», или: «Как я помогаю своему сыну стать дисциплинированным и организованным учеником» и т. п.

Такие примеры оказывают очень большое положительное влияние и на нерадивых родителей. Обычно родители горячо обсуждают такие выступления.

Постепенно вокруг моего класса образуется тесный коллектив родителей, на который я могу опереться, разрешая ответственную задачу, поставленную передо мною партией и правительством.

МАКАРЕНКО О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

(Беседа с родителями)

И. А. Печерникова

научный сотрудник Горьковского областного института усовершенствования учителей

Вопросы семейного воспитания глубоко волнуют наших советских родителей. Каждая мать, каждый отец искренне желают воспитать своего ребенка трудолюбивым, мужественным, высококультурным человеком, безраздельно преданным своей родине.

Но правильное воспитание детей в семье — задача чрезвычайно ответственная и, вместе с тем, исключительно сложная.

Вопросам семейного воспитания уделено большое внимание в литературно-педагогических трудах писателя-педагога, орденоносца Антона Семеновича Макаренко, смелого новатора в педагогике.

Члены нашей советской семьи — это члены социалистического общества, каждый из них несет на себе честь и достоинство этого высокого звания. Власть родителей над детьми распределяется равномерно между отцом и матерью и, во-вторых, — это отражение общественной власти. Антон Семенович пишет: «Долг нашего отца перед детьми — это особая форма его долга перед обществом».

Условия буржуазного общества создают в семье массу противоречий — противоречий между детьми и отцами, противоречий между мужчиной и женщиной, противоречий между материальными возможностями и запросами семьи и т. д. Советская семья совершенно свободна от этих противоречий; она является не случайным соединением отдельных лиц, а естественным коллективом и, «как все естественное, здоровое, нормальное», она в социалистическом обществе расцветает и крепнет. «Она становится первичной ячейкой общества, тем местом, где реализуется прелесть человеческой жизни, куда приходят отдыхать победные силы человека, где расгут и живут наши дети — главная радость нашей жизни».

В качестве примера дружного, здорового семейного коллектива Антон Семенович Макаренко приводит семью Веткиных. Это очень большая семья, в которой все трудились, в которой все любили друг друга и в которой царил неизменная радость. Такого рода семьи можно встретить теперь часто.

Возьмем для примера самую обыкновенную советскую семью слушателя нашего родительского университета (Свердловского района города Горького) т. Золотницына. Отец, Иван Сергеевич Золотницын, служит в конторе «Утильсырье». Мать работает на заводе им. Ленина. У них двое детей — оба отличники учебы. Для всей семьи характерна единая целеустремленность и высокосознательное отношение к труду. Родители с ранних лет научили детей любить труд, научили понимать, что они готовятся быть полезными людьми нашего общества, что они должны хорошо учиться и всегда быть дисциплинированными.

Для семьи Золотницыных характерна большая дружба и взаимная помощь друг другу.

Мать очень часто возвращается с завода поздно, и она, как правило, находит дома обед, приготовленный мужем и сыновьями. У каждого члена семьи есть трудовые обязанности. Часто можно наблюдать, как один сын чистит картошку, другой моет посуду, отец топит печь. Матери приходится осуществлять лишь общее руководство хозяйственными делами.

Характерно, что в этой семье дети стараются помогать родителям в труде, родители помогают детям в учебе, дети помогают друг другу и в учебе, и в труде. В семье царит теплая атмосфера хорошей дружбы. Здесь вы встретите много радости, непосредственного веселья, хорошего смеха.

Заслугой Антона Семеновича Макаренко является то, что он заставил нас обратить внимание на такие семьи, учиться организации семейного коллектива у таких родителей. Он с большой остротой поставил вопрос о величайшем значении хороших взаимоотношений в семье для воспитания наших детишек.

С большой силой Антон Семенович поставил также вопрос об ответственности родителей за воспитание детей.

Автор резко критикует отцов-дон-жуанов, которые рыскают по чужим семейным очагам, разбрасывая стайки полусирот. Он говорит, что такие отцы ничего не стоят как люди и недостойны абсолютно никакой милости.

Вместе с тем, Макаренко с большим уважением говорит о людях, «которые умеют не поддаваться впечатлению первых семейных недоразумений, которые способны пренебречь прелестью новой любви и сохранить в чистоте договор с любимой женой, не придираясь к отдельным ее недостаткам, обнаруженным с таким опозданием». Эти люди умеют выполнять свой долг перед детьми.

Но не мало родителей, которые сохраняют свято свой семейный союз и все же своего долга перед детьми не выполняют. Это те люди, которые «живут как-нибудь и как попало и как-нибудь тянут волынку воспитания детей», или это те люди, которые неправильным отношением к делу воспитания уродуют детишек.

Многие родители, называя детей цветами жизни и относясь к ним, как к цветам: набрасываются на них с поцелуями, со вздохами, любят их, с неестественной сентиментальностью ухаживают за ними.

Вот родители Ю. имеют двух дочек, которые проявляют большие способности в балетном искусстве. Родители очень любят их наряжать, часто приглашают своих знакомых, показывают им искусство дочерей и в присутствии гостей начинают восхищаться дочками, расхваливать их, какие они способные, какие у них хорошенькие личики и какие стройные фигурки!

Антон Семенович Макаренко решительно протестует против такого дикого отношения к

воспитанию детей. Он утверждает, что родители совершают грубую ошибку, когда они воспринимают детей, как красивый букет в китайской вазе.

Макаренко пишет: «Наши дети цветут на живом стволе нашей жизни, это не букет, это прекрасный яблоневый сад. И этот сад — наш, здесь право собственности звучит, честное слово, очаровательно. Трудно, конечно, не любоваться таким садом, трудно ему не радоваться, но еще труднее не работать в таком саду. Будьте добры, займитесь этим делом: вскапывайте, поливайте, снимайте гусеницы, отрезайте сухие веточки. Вспомните такие слова гениального садовника, товарища Сталина: «Людей надо заботливо и внимательно выращивать, как садовник выращивает облюбванное плодое дерево».

Обратите внимание: плодое. Не только аромат, не только «гаммы красок», — плоды, вот, что должно вас интересовать в особенной степени и поэтому не набрасывайтесь на цветы с одними вздохами и поцелуями. Возьмите в руки лопату, ножницы, лейку, дойдите до лестницы. А когда в вашем саду появится гусеница, возьмите парижскую зелень. Не бойтесь, побрызгайте немного, пусть даже цветам будет чуточку неприятно.

Между прочим, у хорошего садовника гусеница никогда не появится».

К сожалению, далеко не все родители — хорошие садовники, и многие еще допускают большие извращения в семейном воспитании. Антон Семенович Макаренко иллюстрирует это очень яркими примерами.

Отец и мать Кетовы решили иметь только одного ребенка. Отец, обращаясь к жене, мотивировал это следующим образом: «Ты представь себе, Нина, мы дадим только одного человека, но это не будет стандарт, это будет умница, украшение жизни».

Их сын Виктор Кетов стал центром семьи, ее единственным принципом, ее религией. Родители воспитывали его, как принца, отдавая ему свой труд, здоровье, творческую энергию. В своем ослеплении чрезмерной любовью они не заметили, что Виктор давно перестал быть ласковым, он не говорит спасибо матери за приготовленную ванну, у него два новых костюма, а у отца один, поношенный. Когда отец тяжело заболел язвой желудка и решался вопрос об операции, Виктор не проявил никакого интереса к этому событию и даже не пожелал для отца сходить в аптеку за лекарством.

А разве мало еще в наших семьях воспитывается таких принцев и принцесс? Вот, ученица IX класса Катя Р. однажды, возвратившись из школы, закричала на мать: «Безобразия! До сих пор ты не прибрала мою кровать! Не могу я переносить такого беспорядка!» Кто в этом виноват? — Исключительно виноваты родители.

Часто родители, сами того не замечая, с ранних лет начинают культивировать в детях эгоизм. А. С. Макаренко приводит такой пример: «Мальчик Жора сыт по горло и с презрением смотрит на чашку молока, но мать говорит Жоре: «Кошка хочет съесть молоко. Кошка смотрит на молоко. Нет! Кошке не дадим! Жора скушает молоко! Пошла вон, кошка!» Слова матери похожи на правду. Кошка, действительно, смотрит на молоко и непрочь позавтракать. Жора смотрит на кош-

ку подозрительно: он не может допустить, чтобы кошка ела молоко. С таких симпатичных пустяков начинается путь эгоизма».

В «Книге для родителей» А. С. Макаренко приводит и другие примеры извращений в семейном воспитании. Он обращает внимание родителей на то, что при появлении первой «гусеницы», в виде эгоизма, грубости или лени, родители должны подвергнуть ревизию свое воспитание в семье. Каждый родитель должен задать себе вопрос: «Был ли я в своей жизни большевиком? Правильно ли я воспитываю своих детей?» И не только нужно задать этот вопрос, но глубоко осмыслить свои ошибки и перестроить подход к детям.

А. С. Макаренко ярко показал, что допускать извращения в семейном воспитании — это значит вершить антигосударственное дело, это значит вредить нашему социалистическому обществу.

И это, товарищи, совершенно правильно. Разве не несут ответственности родители за то, что в целом ряде учреждений, на некоторых заводах совершали прогулы главным образом юноши и девушки, которые были еще в полной мере связаны с семьей? Разве мало случаев, когда родители выгораживают своего сына-хулигана перед школой и пользуются самыми лживыми заявлениями относительно его болезненности, нервности и т. д.?

Советское государство создает все условия для того, чтобы родители имели возможность хорошо воспитывать детей, но советское государство от родителей требует политической ответственности за воспитание молодежи.

Глубоко прав А. С. Макаренко, который говорит, что если вы — родители ребенка, это значит, что на много лет вперед вы отдали ему все напряжение вашей мысли, все ваше внимание, всю вашу волю. Он призывает родителей «разумно и точно провести ребенка по богатым дорогам жизни, среди ее цветов и сквозь вихри ее бурь».

Но Макаренко не только критикует, не только вскрывает язвы в системе семейного воспитания, но и учит, как нужно провести ребенка по богатым дорогам жизни, причем учит не путем рецептов, а в большинстве случаев путем показа хорошего опыта семейного воспитания.

Одним из условий правильного воспитания в семье является родительский авторитет.

На показе воспитания в семье Назаровых Антон Семенович Макаренко помогает понять, как организуется родительский авторитет. Электромонтер Назаров — прежде всего был сознательным, трудолюбивым и дисциплинированным гражданином Советского Союза. Он честно работал, честно и с ответственностью относился к воспитанию своего сына Васи, и это определяло стиль его поведения в семье. Он всегда был уверен в себе, спокоен, внимателен к окружающим, жизнерадостен. Он не только сам старался быть хорошим примером для детей, но и всячески побуждал к этому других родителей.

Когда сапожник Кандыбин и адвокат Куряловский начали скандалить на дворе в присутствии детей, т. Назаров очень умело прекратил их спор и увел их в дом. Характерно, что дети очень быстро оценили его поведение и заговорили о нем с восхищением. Один мальчик сказал Васе:

«Здорово! Это, Вася, твой папан? Это я понимаю!»

Тов. Назаров понимал, что «радости и драмы детской жизни глубоко потрясают личность ребенка, в особенности в тот период, когда он начинает входить в детский коллектив. Эти потрясения способны создавать и мажорные жизнерадостные характеры деятелей коллектива, и характеры злобных, подозрительных людей». Отец старался глубоко вникать в яркую, насыщенную и нежную жизнь ребенка. Он размышлял над ней, участвовал в ней сам, интересовался всеми переживаниями мальчика.

Вася принял участие в военной игре и был назначен разведчиком. Его родители ни в какой мере не стали этому мешать из-за боязни, что он ушибется, устанет, подуржится с «уличными» мальчишками, как это сделали родители Куриловские, но, наоборот, проявили живой интерес к предстоящему генеральному сражению за овладение вершиной Мухиной горы.

И когда утром перед битвой Вася спросил отца: «Сколько времени?—отец ответил: «Что тебе часы, если на Мухиной горе чужое знамя стоит? Хороший разведчик давно бы на горе был, а ты спишь...»

В этот день после боя Вася пришел домой обедать вместе со своим соратником по героической борьбе Митей Кандыбиным. Оба разведчика, чистые, розовые и красивые, сидели за столом и... есть не могли, столько было чего рассказывать. Назаров поражался, делал большие глаза, радовался и скорбел, вскрикивал и смеялся,—переживал все случайности военной удачи.

Но этого мало. Он высказал желание пойти после обеда с ребятами на двор и посмотреть парламентаров, а в следующей игре-экспедиции Назаров принял участие сам. Благодаря этому экспедиция приняла большой размах. Ребята были в восторге, а Вася так был этим счастлив, что «ходил по двору и громко смеялся от радости».

При такой близости к сыну родители всегда имели возможность предупредить появление в его характере отрицательных черточек, во-время прийти ему на помощь, если в его несовершенном сознании возникал какой-нибудь трудный и беспокойный вопрос. Внимательное отношение к сыну родители сочетали с последовательной требовательностью к нему. Несмотря на то, что они очень сочувствовали Васе в военных делах, отец не стал слушать его рассказов, пока сын не умылся.

«И говорить с тобой не хочу. Военные должны сначала умываться, а потом разговаривать».

Мать потребовала, чтобы сын во-время пришел завтракать, дала ему понять, что «в жизни разведчика должна быть закономерность».

Вася должен был каждый вечер тщательно прибирать свои игрушки. Когда отец приходил с работы, в обязанности Васи входило принести ему домашние туфли. А после «воинственного» лета, когда отец и сын обсудили вопрос о том, как они будут вместе сооружать санки, Назаров сказал мальчику: «Но за лето ты чуточку распустился, хуже стал порядок, надо прибавить нагрузку — буждешь утром подметать комнату». И Вася

безоговорочно подчинился отцу, потому что он привык выполнять все требования родителей, потому что отец для него является непререкаемым авторитетом.

А. С. Макаренко с особой силой восстает против физических наказаний. Не секрет, что этот дикий вид воздействия на детей еще очень часто применяется в наших семьях.

Одна родительница, наша слушательница, однажды рассказала нам, что после того как она лишила мужа, отца детей, она регулярно, каждый день стала бить своих детей для того, чтобы не ослабить дисциплины в семье. У нас еще не создалась традиция бороться с этим вреднейшим варварством. Наоборот, мы очень часто с обывательским равнодушием наблюдаем, как некоторые родители расправляются с детьми. Вот в доме отдыха «Зеленый город» одна отдыхающая систематически избивала свою дочь. Соседи возмущались, что она не дает им возможности спокойно отдыхать, но никто не считал нужным образумить мать, показать ей нелепость и глубокий вред такого жестокого отношения к ребенку.

А. С. Макаренко в ярком эпизоде рассказывает, как в этом случае должен поступать советский гражданин.

Сапожник Кандыбин избил сына. Об этом узнал Назаров. Он пришел к Кандыбину, чрезвычайно тактично заставил его себя выслушать и объяснил ему: «Ты человек умный, стахановец. Ты должен нашу большевистскую честь держать. Бить сына так же неприлично, как без штанов на улицу выйти». Эта беседа произвела сильное впечатление на Кандыбина. Но Назаров этим не ограничился. Он постарался сблизиться с Кандыбиным, пригласил его к себе и всячески старался помочь ему построить систему воспитания сына на действительно правильной основе.

Сам А. С. Макаренко в своей «Книге для родителей» с огромной страстностью доказывает, насколько недопустимо применять физические наказания. Он пишет: «Деспотизм родителей приводит к тому, что в семье будет жить и дебоширеть детский деспотизм, не менее дикий и разрушительный. Здесь вырастает детский каприз, этот подлинный бич семейного воспитания».

Какие же средства могут помочь создать дисциплину в семье? Хороший пример родителей, организация их авторитета, хорошее знание ребенка, последовательная, настойчивая требовательность по отношению к детям, поощрение, если дети этого заслуживают, и строгость, наказание в том случае, если ребенок жлет, если он не подчиняется учителю, родителям, оскорбляет товарищей или безобразно относится к вещам.

Основным выражением техники воспитания семейной дисциплины Макаренко считает спокойное, серьезное и деловое распоряжение. Но обязательно нужно добиваться, чтобы это распоряжение во что бы то ни стало было выполнено. Отступать в этих случаях ни в коей мере нельзя.

Родителям нужно научиться отличать истинные потребности детей, их капризы от действительной потребности. Что такое естественные потребности? — Это те потребности, которые удовлетворяют не только желания самого ребенка, но учитывают возможность, учиты-

вают интересы всех членов семьи. Искусственные потребности — это потребности, противоречащие интересам семейного коллектива, они «исключительно набухают, разрастаются в условиях неправильного семейного воспитания».

От успеха воспитания в детях коллективизма, от умения сочетать свои интересы с интересами семьи, с интересами товарищей в большой степени зависит успех воспитания дисциплины школьников.

Очень много ценных мыслей, советов мы находим в педагогическом наследстве А. С. Макаренко по важнейшему разделу советской педагогики — воспитание в труде.

В своей лекции по радио на эту тему А. С. Макаренко обращает внимание родителей на то, что ценность их ребенка как гражданина будет зависеть исключительно от того, насколько он сумеет принять участие в общественном труде, насколько он к этому труду будет подготовлен. Это должны хорошо понимать и сами дети. Особенно хорошо дети обязаны понимать значимость учебного труда.

А. С. Макаренко пишет: «Дети должны хорошо понимать, что в школьной работе они выполняют функции не только личные, но и общественные, что за успех школьной работы они отвечают не только перед родителями, но и перед государством».

Но неправильно было бы ограничиться воспитанием уважения и привычки только к учебному труду. Игорь Кетов очень хорошо учился, но ничего не стоил как человек, потому что был воспитан барином. Необходимо, чтобы дети любили всякий труд в том числе физический труд, причем, чтобы они умели и стремились делать работу не только интересную, но и неинтересную, чтобы они любую работу стремились выполнить самостоятельно, без нянек, не формально, а творчески, добиваясь хорошего качества при выполнении любого трудового задания.

Нужно, чтобы дети в процессе труда старались помогать друг другу. Такая трудовая деятельность воспитывает детей действительно ценными людьми для общества и, вместе с тем, приобретает для них очень большое личное значение. Трудовая деятельность в известной мере способствует подготовке к будущей квалификации. В процессе труда дети привыкают владеть вещами и командовать ими, не теряться ни при каких обстоятельствах, работать коллективно, работать так, чтобы все удавалось и спорилось. А ведь известно, что именно такие люди, которые умеют так работать, живут счастливо и весело.

Родителей очень часто беспокоит вопрос, как быть с ленивыми детьми, как детей отучить от лени? А. С. пишет, что для этого прежде всего нужно выяснить причину лени. Эта причина иногда кроется в нездоровье детей (острое малокровие, туберкулез, ревматизм), но это бывает редко; чаще всего эти причины кроются в неправильном воспитании, когда с самого малого возраста родители не воспитывают у ребенка энергии, не приучают

его преодолевать препятствия, не возбуждают у него интереса к семейному хозяйству, не воспитывают у него привычки к труду. Таким образом, для того чтобы бороться с ленью, прежде всего необходимо перестроить всю систему воспитания в семье.

Но это нужно делать постепенно. Нельзя сразу перегрузить ребенка. Нужно постепенно давать ему посильные трудовые задания, помогать ему понять, что труд несет радость, что приятно и отдохнуть, если ты хорошо поработал.

Для малышей может быть иногда полезно соединить труд с игрой, и некоторые родители это делают. Одна мать говорила своей девочке-дошкольнице: «Твоя кукла заленилась. Пусть она наведет порядок в комнате, а ты ей помоги».

Если дети начинают проявлять старательность, хорошо их поощрять, одобрить самый способ выполнения работы и, таким образом, развивать у них стремление трудиться творчески, с увлечением.

А. С. Макаренко говорит, что очень опасно ругать и наказывать детей за плохое выполнение той или иной работы, ибо этим можно вызвать у них отвращение к труду. И это правильно.

Один отец ежедневно заставлял свою дочь мести пол, и если находил соринку или дохлую муху, очень резко кричал на дочь и наказывал. Девочка часто говорила: «Скорее бы вырасти, заработать денег и взять домработницу. Никогда венника в руки не возьму».

Во многих случаях нужно просто объяснить ребенку, как лучше выполнить ту или иную работу, показать, может быть, на собственном примере, и таким образом возбуждать в нем желание работать лучше, самостоятельное, проявлять инициативу в труде.

А. С. Макаренко подчеркивает значение дисциплины в труде. Если ребенку дано постоянное поручение, предположим, каждый день мыть посуду, убирать в комнате, убирать за собой постель, то нужно это задание за ним закрепить и настойчиво требовать, чтобы он его обязательно выполнял и выполнял самостоятельно, внося какую-то рационализацию в свою работу. «Дисциплина в труде — вот что важно», — говорит А. С. Макаренко.

* * *

Антон Семенович Макаренко был очень смелым, волевым, нередко трудлюбивым человеком, замечательным непартийным большевиком. Он был по-большевистски скромным. В начале своей «Книги для родителей» он пишет, что «скромная задача этой книги — помочь родителям оглянуться, задуматься, открыть глаза на истину в деле воспитания детей».

Мы сейчас чувствуем, что Антон Семенович очень во многом нам помог и над многими вопросами заставил нас задуматься. Лучшей данью нашей любви и нашего уважения к нему будет повышение нашей ответственности за воспитание детей в духе коммунизма.



ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ

ВОСПИТАНИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ

Н. Левитов

Психология учит о двух процессах непосредственного познания мира: ощущений и восприятии. В этих процессах мы познаем мир непосредственно потому, что предметы и явления материальной природы действуют на наши органы чувств, и во время этого действия они отражаются в нашем сознании. Ученик, рассматривающий цветок, ощущает его цвет, запах, тяжесть и воспринимает его как целый предмет. После того как цветок взяли у ученика, у него уже не будет ни ощущений, ни восприятий, но только представления о том цветке, который он когда-то воспринимал.

Представления памяти и воображения отличаются от ощущений и восприятий тем, что в представлениях наши знания о предметах основаны не на настоящих, а на прошлых воздействиях предметов на наши органы чувств.

При списывании ученик воспринимает текст, который копируется, при диктанте часто бывает важно вспоминать или представлять правильное написание. Чем лучше воспринимается материал, тем легче образовать наглядные и живые представления.

Ощущение и восприятие нельзя смешивать, хотя оба процесса возможны только при наличии действующих на наши органы чувств предметов. Ощущения отличаются от восприятий тем, что в них мы непосредственно познаем отдельные качества предметов. Так, например, мы ощущаем зеленый цвет, красный цвет, громкий звук, соленый вкус, запах розы и т. п. В восприятии мы непосредственно познаем предмет в его целостности. Мы воспринимаем: стол, доску, дерево, дом и т. п. Неправильно говорить: «Я воспринимаю соленый вкус», или «Я ощущаю лампу».

Ощущение — основа восприятий. Если бы у нас были атрофированы все органы чувств, мы не имели бы никакого познания действительности. Без ощущений нельзя воспринять ни одного предмета. Вот почему при воспитании восприятия и наблюдательности так важно обращать внимание на нормальное, а иногда и на уточненное развитие органов чувств.

Как протекает процесс ощущения? Какой-либо материальный предмет, или раздражитель, действует на орган чувств, вызывая физиологический процесс возбуждения, — человек переживает ощущения. Так, например, когда мы ощущаем красный цвет предмета, то колебание электромагнитных волн длиной в 630—800 миллимикрон (раздражитель) вызывает возбуждение в органе зрения — глазе, в частности, в его сетчатой оболочке; это возбуждение передается

по зрительному нерву в зрительный центр, находящийся в затылочной части полушарий мозга.

Учителю необходимо знать свойства и законы ощущений, чтобы помочь ученикам правильно усваивать учебный материал.

Прежде всего не все раздражители вызывают ощущения. Чтобы мы услышали звук, он должен достигнуть определенной силы. Слишком тихая речь учителя или ученика может быть не услышана или услышана при большом напряжении. Подобным образом цвет должен быть достаточно ярким, чтобы его ученики могли различить. Чувствительность к слабым раздражителям у людей различна; она зависит от опыта и упражнения. Опытный учитель может услышать тихое замечание, сделанное учеником своему товарищу. Задача педагога состоит в том, чтобы применить достаточно сильные раздражители (громкую речь, яркие краски на пособиях, четкую печать в книгах, четкое письмо на доске) и вместе с тем приучать детей ощущать раздражители более тонкие, т. е. повышать чувствительность зрения, слуха и других органов.

Очень сильные раздражители плохо ощущаются. Например, слишком громкий голос вызывает у нас неприятное чувство. Подобным образом вызывают у нас неприятное чувство слишком яркий свет, большой холод, большая жара и т. п. Учитель, объясняющий урок резким и чересчур громким голосом, утомляет и раздражает учеников. Большое значение в школьной практике имеет способность различать ощущения. Так, ученик, которого называют «лишненным слуха», не различает повышения ноты в тон от повышения в полутон. Некоторые ученики на картине не различали оттенков зеленого цвета. Учителю важно знать, от каких условий зависит чувствительность к различению цветов, звуков, прикосновений, температур и т. п.

Мы различаем раздражители в зависимости от силы первоначального раздражения, которая теперь усилена или ослаблена. Если учитель всегда говорит громко, то ему надо значительно повысить голос, чтобы ученики могли выделить эту часть его объяснения или убеждения. Если же учитель говорит тихо, то самое небольшое усиление голоса заставит учеников обратить на это внимание.

Таким образом, усиление или ослабление звуков, света, яркости цветов ученик будет ощущать в зависимости не только от того, насколько усилен первоначальный раздражитель, но и от того, какова была его первоначальная сила. Это важно знать учителям,

так как им часто необходимо усиливать голос при объяснении, писать на доске один материал более крупно, чем другой.

Различение предметов зависит от контрастности между ними. Возьмите два одинаковых серых предмета и повесьте один на белую стену, а другой — на классную доску. Серый на белом будет казаться темнее, чем серый на черном. То же самое относится к контрастным цветам: красный цвет больше контрастирует с голубовато-зеленым, желтый с синим, оранжевый с голубым, черный с белым, поэтому, если надо выделить предмет на общем фоне, то лучше брать контрастирующие цвета. Вот почему для чтения берется черный шрифт на белой бумаге.

Закон контрастов действует не только на одновременные, но и на последующие ощущения. Так, войдя вечером в темный класс из светлого коридора за оставленной книгой, ученик сначала «ничего не видит», но потом его глаза приспособляются к темноте, и он начинает видеть разные предметы.

При восприятии мы получаем знание о предмете в целом, а не только об отдельных качествах. Воспринимаемые нами предметы существуют в действительности, но точность их восприятия зависит от целого ряда и субъективных условий, как, например: предшествующих знаний, внимания, интереса, знакомства с данным предметом.

Вид школы различно воспринимается учеником, который в этой школе учится и хорошо ее знает, и учеником, который впервые ее видит. Сравните «впечатление», которое производит на детей кино в первый раз и в дальнейшем. Точно так же большую роль играет при восприятии интерес. Недостаток внимания и интереса часто мешает точно воспринимать очень простые предметы, например начертание букв.

Наблюдение представляет собой особую форму восприятия, то «живое созерцание», о котором говорил В. И. Ленин как об исходном моменте мышления. Для воспитания наблюдательности необходимо уяснить особенности наблюдения как живого созерцания.

Прежде всего наблюдение — более активный и часто более напряженный процесс, чем ощущение и обычное восприятие. Эта особенность наблюдения нашла свое выражение в терминологии. Мы говорим: «рассматривать» вместо «смотреть», «вслушиваться» вместо «слышать» и т. п. Активное внимание необходимо для наблюдения, в то время как оно не всегда нужно для простого восприятия. Стоит сравнить детей, просто воспринимающих предмет, например, картинку с несложным и ярким изображением, и детей, наблюдающих за прорастанием семян, чтобы убедиться в том, как, наблюдая, мы делаем восприятие более активным и напряженным.

Наблюдение — более организованное восприятие. Наблюдая, ученик ставит известные вопросы к предмету и ищет ответ на них в самом предмете. Чтение текста со специальной целью (например, выделить глаголы), проверка тетрадей (установить, какие допущены ошибки) требуют наблюдения, поэтому можно назвать наблюдение интерпретирующим восприятием.

При наблюдении мы стараемся выделить наиболее важные и существенные стороны в предмете. Учитель, ведущий наблюдение над

своим классом в целом и над отдельными учениками, не просто ищет чего-либо интересного, но подчиняет свои наблюдения учебно-воспитательным целям. Учитель может не заметить, что Вова пришел причесанным и чистым, так как это обычно для Вовы. Но вот Сеня пришел хорошо причесанным и аккуратно одетым. Это бросается в глаза при наблюдении за классом, так как подметить этот новый факт проявления аккуратности в Сене важно для учителя.

Каждое наблюдение связано с ожиданием получить новое знание о предмете. Если дать ученикам наблюдать неподвижный предмет, например кусок известняка, то ученики будут стараться сами получить ответы на такие примерные вопросы: «Это что такое?», «Если они не знают», «Из чего это сделано?», «Твердое или хрупкое?», «Тяжелое или легкое?», «Зачем это нужно?». Мы привели вопросы, действительно задававшиеся учениками, внимательно наблюдавшими этот предмет.

Еще более часто слово «наблюдение» применяется к изменяющимся предметам или процессам; цель таких наблюдений: установить, что делается с предметом, как он изменится. Дети младших классов охотнее наблюдают изменяющиеся (например, движущиеся) предметы, чем неподвижные, так как не привыкли еще рассматривать предметы неподвижные с новой точки зрения.

Из сказанного видно, что в школе учителям часто приходится обращаться к ощущениям, восприятиям и наблюдениям учеников.

Какие же средства имеются в распоряжении учителя, чтобы на уроках и вне уроков воспитывать эти важные стороны умственного развития детей.

* * *

Надо прежде всего заботиться об охране здоровья органов чувств, без которых ученик не может ни воспринимать, ни наблюдать. В области зрения чаще приходится иметь дело с проявлениями близорукости и некоторыми болезнями, затрудняющими нормальное видение, как например, искривлением хрусталика, или астигматизмом. В области слуха наиболее часто встречающийся дефект — тугоухость. Задача учителя по охране здоровья органов чувств детей заключается в том, чтобы во-время подметить дефекты или отклонения и направить ребенка к врачу. Следует считать с тем, что дети не всегда охотно признаются в близорукости или тугоухости, стремятся эти дефекты скрыть.

Для воспитания наблюдательности, конечно, необходимо, чтобы на уроках и вне уроков ученики имели достаточно наглядного материала. К такому материалу относятся: картинки, таблицы, чертежи, диапозитивы, кинофильмы, модели, реальные предметы. Давая подобный материал как средство лучшего усвоения знаний и навыков, учитель тем самым воспитывает интерес к восприятию и наблюдению конкретных предметов и явлений или их изображений. В частности, культура наблюдательности в школе может и должна иметь место при показе наглядных пособий, изготовлении детьми пособий, постановке практических работ и самостоятельных занятий. Учитель, воспитывая правильные приемы восприятия и наблюдения, тем самым способствует культуре наблюдательности и, прежде

всего, развитию интереса и любви к наблюдениям.

Большое значение имеет методика показа конкретного материала. Если предмет или его изображение показывается учителем издали, то он должен быть в таком положении, чтобы все в классе хорошо его видели. Показ мелких предметов издали не достигает своей цели.

Я. А. Коменский так советовал рассматривать предметы: «Если нужно рассмотреть что-либо как следует, то предмет этот необходимо: 1) положить перед глазами, 2) не очень далеко, а в надлежащем расстоянии, 3) и притом не в стороне, но прямо перед глазами, 4) и не так, чтобы лицевая сторона предмета была повернута в сторону или перевернута, но прямо насупротив, 5) чтобы взгляд обозрел сначала весь предмет, 6) затем рассмотрел его в отдельности по частям, 7) и притом в порядке с начала до конца, 8) останавливал на каждой части до тех пор, 9) пока все будет совершенно правильно понято во всех своих различиях. При точном наблюдении всех этих условий наблюдение идет правильно; при несоблюдении хотя бы одного из них оно или совсем невозможно или идет плохо».

Особо важно детям при наблюдении точно знать задачу. Задачи, в зависимости от учебного материала и целей преподавания, могут быть различны. Мы кратко опишем некоторые типы встречающихся в школьной практике наблюдений детей. Каждый из этих типов требует своей инструкции или предварительного указания учителям задачи, а иногда и способа наблюдения.

А. Наблюдение для ознакомления с предметом в целом. О таком предварительном ознакомлении с целым предметом говорил Коменский в приведенной цитате. Оно, действительно, необходимо при каждом наблюдении, так как трудно анализировать детали, не зная, к какому целому они относятся. Прежде чем обращать внимание на отдельные части картины, растения, животного, слова, числа, ученик должен воспринять целое. Такое предварительное ознакомление с целым предметом надо отличать от изучения предмета в целом, о котором будет сказано ниже.

Б. Наблюдение для выделения деталей или некоторых сторон предмета. Наглядные пособия обычно так изготавливаются, что особо важные детали отмечаются с помощью соответствующей окраски, штриховки и т. п. Таковы, например, орфографические таблицы, где безударные гласные окрашиваются в красный цвет. Но часто ученикам надо самим находить выделяемую деталь и на ней фиксировать свое внимание. На такого рода наблюдениях в значительной мере основано овладение орфографическими навыками.

В. Наблюдение в целях изучения целого предмета. Такое наблюдение начинается с предварительного ознакомления с предметом, за которым следует наблюдение деталей, и, наконец, опять обобщающее рассмотрение предмета в целом.

Г. Сравнительное наблюдение, имеющее целью сопоставление предметов, установление сходства и различия. Сравнения весьма оживляют процесс наблюдения, помогая выделять существенные и отличительные осо-

бенности предметов. Некоторые психологи рекомендуют при сравнении наблюдать предметы последовательно, один за другим, а не одновременно. Это, конечно, зависит от материала. Если предметы наблюдений небольшие, то они могут быть одновременно восприняты с достаточной четкостью. В таких случаях нет необходимости при сравнении воспринимать предметы последовательно. Опыт показывает, что сами дети очень любят при наблюдениях делать сравнения и потому такого типа наблюдения проходят с большим интересом.

Наблюдательности очень содействует умение фиксировать результаты наблюдения. Выразить эти результаты в описании, рисунке или чертеже — это значит не просто запечатлеть его на бумаге, но стать ступенью выше к следующему наблюдению: лучше организовать свое внимание, анализировать рассматриваемые предметы, контролировать весь процесс с повышенным чувством ответственности. На одном уроке учитель показывал ученикам под микроскопом бактерии. Ученики быстро подходили, смотрели и садились за парты. После того как три ученика уже сели, учитель заявил: «Теперь нарисуйте то, что видели». Ученики запротестовали: «Если бы мы знали, что надо рисовать, то смотрели бы иначе». Пришлось разрешить им смотреть во второй раз.

Вот почему описание предметов или рассказы по картинкам на уроках родного языка и занятия по рисованию и черчению способствуют культуре наблюдения.

В частности, свободные описания предметов учениками часто бывают весьма бедны, если не проводится соответствующих упражнений. Заслуженный учитель Чебаковской школы Н. М. Головин в своем докладе на II Всероссийской научно-педагогической конференции дал много хороших примеров наблюдений на уроках русского языка. Вот два примера.

Ученики пишут сочинение по одной картине, например, на тему «Весна». В картине несколько сюжетов: ловля ребятами бревен, катание на льдине, лодки, грачи выют гнезда, летят журавли. «Тут,— по словам Н. М.,— требуется научить ребенка в одной картине видеть разнообразие содержания и описать его в художественных выражениях».

А вот сочинение по двум картинкам на одну и ту же тему «Зимний вечер». На одной картине сюжет хмурый, печальный, без людей, без животных. На другой — радостный сюжет: вечерняя заря, окрашенный заревом закат лес, дети, катающиеся на коньках.

Подобного рода занятия, помогающие сознательно усвоить русский язык, одновременно воспитывают навык наблюдения.

Наблюдение требует благоприятной эмоционально-волевой установки, делающей человека любознательным и проницательным. Эмоции должны быть достаточно живы чтобы вызывать и поддерживать соответствующие интересы, достаточно сдержанны, чтобы не было рассеянности. Надо воспитывать у детей достаточную самостоятельность и настойчивость в наблюдениях. Такого рода наблюдения имел в виду знаменитый анатом Вирхов, когда говорил об искусстве «микроскопически наблюдать».

Интересно в этой связи вспомнить старый эксперимент, проведенный под руководством

Меймана в Германии. Предлагалось детям рассматривать однородные по сложности содержания картинки четырьмя способами. Сначала дети рассматривали и описывали картину без всякого руководства. Во втором опыте детей предварительно учили наблюдать в определенном порядке, начиная с какою-нибудь одного места картины. В третьем опыте дети предварительно знакомились с материалом, изображенным на картине: цветами, формами и т. п. Наконец, в четвертом опыте применялся метод воздействия на волю: старались вызвать в детях желание дать наилучшие описания, повышали чувство ответственности. Наилучшие результаты дал этот последний метод. Хотя исследование было проведено на 6—7-летних детях, результаты его применимы и к ученикам начальной школы.

Очень полезно также создать у учеников при наблюдении такую установку, при которой они, наблюдая, ищали бы ответа на вопросы. Вместо того чтобы сказать: «Сейчас мы увидим, как вода превратится в пар», учителю лучше сказать: «Посмотрим, что будет с водой, если ее сильно согреть». Участие учеников в изготовлении хотя бы самых простейших наглядных пособий, организация лабораторных работ, летние задания по естествознанию — все это хорошие формы активизации процесса наблюдения и развития культуры наблюдательности.

Большое значение дает наблюдение, связанное с жизненной практикой. Автор был свидетелем такого факта, когда ученики, увидев, что юннаты и во время экскурсий, и дома в садах, на огородах оказываются более искусными, чем не-юннаты, немедленно заявили о своем желании пойти в юннатский кружок. Ученики научаются ценить «зоркость» в жизни подобно тому, как они житейским опытом иногда научаются ценить умение хорошо читать или считать. Вот что рассказывает юннаты 14-й школы г. Калинин о своих наблюдениях за растениями:

«Мы узнали, что нужно для растений. Сделали такой опыт: вырастили в горшках помидоры. Один горшок поставили на окно, а другой — в темное место. Еще два горшка поставили на окно. За одним горшком мы ухаживали, а за другим нет. Через некоторое время мы увидели, что помидоры на окне хорошо росли, а в темноте были бледными, хилыми. Помидоры, за которыми мы ухаживали, тоже хорошо росли, а за которыми не ухаживали, были очень плохи».

Конечно, в основе опыта этих юннатов были внимательные наблюдения за растениями.

Хорошо организованные экскурсии дают много материала для культуры наблюдательности. Американский методист Бертон предлагает при организации экскурсий ставить такие вопросы, относящиеся к деятельности учащихся.

1. Принимают ли ученики участие в раскрытии цели экскурсии путем постановки вопросов и беседы?

2. Могут ли они ясно формулировать основания, почему должна быть сделана экскурсия, определить детали, которые они будут наблюдать и которые должны помочь лучшему пониманию вопроса, прорабатываемого в классе?

3. Разыскивают ли они активно намеченные детали и задают ли вопросы? Избегают ли простого, пассивного наблюдения, не отвлекаются ли простыми, не представляющими интереса для обучения деталями? Достаточно ли серьезно относятся к экскурсии?

4. Помогают ли ученики друг другу во время наблюдения и объединяют ли свои усилия для того, чтобы увидеть и правильно понять все детали? Делают ли записи?

5. Воздерживаются ли от вмешательства в наблюдаемый процесс и не мешают ли лицам, обслуживающим объект наблюдения?

6. Могут ли они воспроизвести указания, данные им относительно проведения и порядка экскурсии?

7. Могут ли они обобщить и удовлетворительно рассказать, что они видели? Дают ли они больше, чем простое описание? Могут ли они установить связь виденного с остальной своей работой?

Воспитывая интерес к наблюдениям, точности, полноту и самостоятельность наблюдений, учитель должен одновременно бороться с некоторыми ошибками и недостатками, встречающимися в этой области у детей. К таким ошибкам и недостаткам относятся: а) стремление подмечать более яркое и бросающееся в глаза, не замечая более важного, но менее заметного; б) нетерпеливость, выражающаяся в поспешности наблюдений; в) фантазерство, приводящее к тому, что «видят» в предмете не то, что есть, а то, что желательно; г) несамостоятельность, неумение проявить собственную инициативу.

Все эти недостатки устраняются, если ведется положительная работа по культуре наблюдения, некоторые принципы и приемы которой нами описаны. Здесь, как и в других областях воспитания, необходим индивидуальный подход. Так, например, нетерпеливость и поспешность при наблюдениях имеют иногда корни в характерологических особенностях ученика, требующих более глубокого и специального изучения.

Наблюдательные ученики, которых должна воспитывать наша школа, будут иметь интерес к наблюдениям, научатся правильным приемам наблюдать и внеклассное время хорошо используют для создания режима наблюдательности. Так, лагерная и походная жизнь с выслеживанием, разными играми, экскурсиями, спортом, выдержкой, находчивостью и изобретательностью должны поддерживать в детях готовность к наблюдениям. Хороший режим для наблюдательности дают работы на поле, в саду и в огороде. Много объектов для наблюдений и в процессе других видов физического труда. Трудно заметить подробностей того предмета, который сам сделаешь. Делая сам, например, санки, ученик узнает не только все детали предмета, но и его конструкцию.

Так, начиная с рассматривания картинок в книжках и школьных наглядных пособий и далее, в процессе ознакомления с разнообразными конкретными материалами на уроках, в лабораторных работах, в кружках, а также вырабатывая навыки сельскохозяйственного и иного физического труда, ученик получит и закрепит навык наблюдательности. Фундамент для этого, как и для других навыков, должна дать начальная школа.

ЗНАЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К РЕБЕНКУ В БОРЬБЕ ЗА ГРАМОТНОСТЬ

М. Завацкая

Одной из причин недостаточной грамотности учащихся является слабое внимание со стороны школы к вопросам развития речи учащихся.

Мы часто можем слышать от учителей жалобы на бедность и невыразительность речи детей, но в то же самое время эти учителя мало работают над детской речью.

Многие учителя еще недостаточно оценивают всю важность вопроса о развитии устной и письменной речи. Они забывают о том, что грамотное письмо учащихся обуславливается развитием их речи. Нельзя добиться грамотного письма только диктовкой. Одна диктовка не обеспечивает выработки у учащихся умений применять на практике полученные грамматические знания.

Уроки грамматики не должны сводиться только к изучению правил правописания и тренировке в этих правилах. Грамматические знания должны даваться так, чтобы они помогали расширять и обогащать детскую речь. Уроки чтения также должны преследовать задачи развития речи учащихся.

Одна из лучших учительниц т. Куликовская (Севастопольская средняя школа) свидетельствует на основании своего опыта: «Чем развитее ребенок, чем богаче его речь, тем грамотнее он пишет, тем лучше запоминает и усваивает правила правописания».

Работа по культуре речи начинается с уточнения детского словаря, с исправления слов, усвоенных детьми из местного говора и не приемлемых для литературного языка. Например, дети говорят: *теперича, гляди-ко-сь, раздевши, он говорит* вместо *теперь, гляди, раздевши, он говорит*. Местный говор, с которым ребенок приходит в школу, сказывается не только в устной речи, но влияет и на письменную речь. Часто в письме дети делают ошибки в словах, которые неправильно произносят в быту.

С I же класса учитель должен работать над четкостью речи детей в фонетическом отношении. Необходимо обращать внимание на правильную артикуляцию при произношении отдельных звуков и на четкое произношение всего слова. Большое место должно быть отведено слоговому и звуковому анализу слов. Во II классе учителю также следует практиковать упражнения по звуковому анализу слов, так как они способствуют выработке четкой речи, правильности чтения и письма. Вот что говорит учительница Лубяновская:

«Письмо во II классе я начинаю с того, чем кончила в I, т. е. с анализа слова — слогового и звукового. Слоговой анализ дает навыки правильного переноса слов, а звуковой не допускает пропуска букв. Анализ слов я провожу не менее декады, а иногда и больше, и время от времени в трудных словах практикую его и дальше»¹.

¹ См. статью «Девять лет без второгодников» в сборнике «Опыт передовых учителей Юго-Восточной железной дороги».

Многие дети затрудняются в произношении отдельных звуков: так вместо *з* говорят *с* (*сима, а не зима*), вместо *ц* произносят *с* (*крыльсо*), вместо *р* говорят *л* (*лыба, а не рыба*) и т. д.

На таких детей необходимо обращать особое внимание. Нужно для них подбирать индивидуальные задания для чтения так, чтобы звук, который их затрудняет в произношении, стоял бы в словах в разных звуковых сочетаниях.

Интересную работу в этом направлении провела учительница т. Пачгина (Усольская начальная школа). С группой учащихся (I класс), искажающих слова и окончания слов, она составляла предложения, например: «Ребята разложили костер». Проводила анализ предложения на слова и слов на слоги и звуки. Обращала внимание на содержание предложения, на четкое произношение слов при чтении, на четкое произношение окончаний слов. После упражнения на отдельных предложениях переходила к чтению по книге. С детьми, которые при чтении неправильно произносили отдельные звуки, например, *ц*, как *с* (вместо *лицо* говорили *лисо*, вместо *кураца* — *куриса*) проводила работу по артикуляции, используя при этом картинки, изображающие лицо девочки, крыльцо дома, кольцо на двери. Дети рассматривали картинки, вдумывались в содержание каждого слова, подписанного под картинкой. Читали надписи под картинками. Обращалось внимание на правильное произношение всех звуков в слове. Затем эти слова учащиеся записывали в тетради. Для закрепления правильного произношения звука проводилось упражнение в чтении предложений с подобными словами.

Тов. Пачгина говорит, что такая помощь, оказанная детям во-время, способствовала быстрому выправлению учащихся в чтении.

В школе, где мною проводилось изучение причин неуспеваемости, ученик II класса Шура С. имел дефекты речевого характера. Он не произносил *р*, а произносил *л*, не произносил *з*, а произносил *с*, вместо *ж* говорил *ш*, вместо *ы* — *и*. Школа своевременно не обратила внимания на дефекты в речи Шуры, не помогла ребенку освободиться от них, в результате чего Шура стал отставать в учебной работе. Два года он пробыв в I классе, а во II классе опять был кандидатом к оставлению на второй год. Устная речь у Шуры была крайне нечеткая в фонетическом отношении, а его письменная речь была очень неграмотна. Шура в каждом диктанте (в том числе в диктантах предупредительных) делал в среднем 16 и более ошибок. Отдельные слова зачастую трудно было прочитать. Например, вместо слышу он писал *шлишу*, вместо занята — *санта*. По арифметике Шура успевал, но чтение у него было крайне неправильное (фонетически). Пришлось провести большую индивидуальную работу с этим мальчиком, чтобы исправить дефекты в его речи. Освобождаясь от дефектов в произношении, он

освобождался и от ошибок в письме. На примере с Шурой С. мы еще раз убеждаемся в том, как важно, чтобы школа во-время помогла учащимся выработать четкую речь.

Каждый неуспевающий учащийся нуждается в индивидуальном подходе. Например, ученица II класса Люся Ц. на уроках была мало внимательна, за все она бралась с охотой, но через 5—7 мин. интерес к работе у нее пропал.

В чтении Люся делала много ошибок, главным образом искажала окончания слов, слишком торопилась. В письменных работах она также делала много ошибок, например, в семи контрольных работах Люся сделала 41 ошибку. На первом месте (по количеству ошибок) стояли ошибки по искажению окончаний и по пропуску букв. Второе место заняли ошибки на безударные гласные, проверяемые ударением и не проверяемые ударением. Было очевидно, что Люся Ц. нуждается в индивидуальных заданиях, которые помогли бы ей воспитывать внимание. Ей стали давать различные виды списывания с книги, давать отдельные задания по чтению, проводить звуковой анализ слов.

Нужно отметить, что все не успевающие учащиеся по письму не успевали и по чтению. Чтение их было мало осознанное, отрывочное. Я поставила перед собой задачу помочь учащимся выбрать из мало осознанного, как бы рубленого чтения. С этой целью я подобрала для каждого неуспевающего учащегося книги из детской библиотеки. Книги были различны не только по содержанию и форме изложения, но также по шрифту и объему.

Вот неуспевающая ученица Таня Ш. Наблюдения за Таней показали, что устная и письменная речь у нее развита слабо. В письменных ее работах много ошибок, причем ошибок на правила, которые проходились в I классе.

Ясно, что на Таню нужно было обратить внимание с самого начала учебного года, чтобы как можно раньше помочь ей освободиться от ошибок 1-го года обучения. Учительница же этого не сделала из-за предубежденного отношения к девочке (она считала ее безнадежно отставшей). Таня все больше и больше отставала. Лексика у Тани была бедная, интереса к чтению у нее не было. В классе Таня была невнимательна, занималась посторонним делом.

Жила Таня с матерью и маленьким трехлетним братом. Тане часто приходилось нянчить своего брата, носить его в ясли, выполнять домашнюю работу. Она всегда торопилась уходить из школы. «Мне за братиком в ясли итти надо»,—говорила Таня, или: «Сегодня братик дома, болен, покормить надо». Интерес Тани к маленькому брату, к детям я решила использовать, чтобы приохотить ее к чтению.

Читала Таня плохо, много делала ошибок в чтении. Она с трудом разбирала слова, особенно трехсложные. Большое количество ошибок в чтении падало на искажение слов, окончаний слов, ударений.

Техника чтения была очень низка. Таня читала около 15 слов в минуту, причем почти все прочитанные слова она читала неправильно. Передать содержание прочитанного Таня

всегда затруднялась. Ошибки в устной речи сказывались также и при чтении. Местный говор в сильной степени влиял на речь Тани. Она говорила: «раздемши», «книгима», «капусти», «ето» и т. д. Таня затруднялась читать многосложные слова, часто теряла строчку, искажала слова, часто не понимала того, что она читает. Нужно было подобрать книжку с интересным и близким для нее содержанием, со шрифтом крупнее, чем в учебнике; нужно было, чтобы слова в книжке были короче, на страничке текста было бы немного. Я предложила Тане книжку *Александрова «Ясли»*. В ней много иллюстраций, текст рифмованный, шрифт крупный. Таня попросила разрешения взять книгу на дом. Я ей дала, но предупредила ее, что она должна будет в школе ее прочитать и рассказать. Подготовившись дома, Таня с большим интересом читала книжку в классе. Читала правильно. Правильному чтению помогала рифма. Рассказ она поняла, хорошо передала прочитанное, *Жизнь детей* в яслях ей, очевидно, была близка и понятна, так как ее маленький брат был в яслях. Затем я предложила Тане прочитать небольшой рассказ *Толстого «Два товарища»*. Книжка также была иллюстрирована, шрифт в ней крупный. Меня интересовал теперь вопрос, как Таня будет читать нерифмованный текст?

Таня после подготовки рассказа дома также прочитала его правильно, но читала его немного дольше, чем книгу «Ясли». Рассказ Таня поняла и передала содержание прочитанного.

После этого я решила дать ей книгу *Маршак «Человек рассеянный с улицы Бассейной»*. Таня рассказ читала хорошо, с трудом лишь читала слова, нарочито перепутанные по своему строению и содержанию, например, «вагоноуважаемый», «глубокоуважатель» и др. Эти слова она читала с затруднением, но юмор она понимала и смеялась. Следующей книгой была книга *Маршак «Телефон»*, которую Таня читала тоже с интересом.

Интерес к внешкольному чтению благоприятно отразился на учебной работе. Таня стала внимательнее на уроках, охотно отвечала, когда ее спрашивала учительница.

Наконец, Таня начала активно участвовать в разборе слов предупредительного диктанта. На вопрос учителя «Как, Таня, ты напишешь слово раз? Таня отвечает: «Нужно на конце писать з, потому что есть проверочное слово **раза**».

— **Тресчит**,— как напишешь?

— Через **е**; можно проверить словом **треск**.

Вскоре Таня сама стала просить, чтобы ей чаще давали книги, и всегда просила, чтобы слушали, как она читает. Однажды я предложила Тане для чтения книгу *Толстого «Маленьким детям»*. В книге много небольших рассказов. Таня дома прочитала всю книгу, принесла ее в школу и стала просить меня, чтобы я послушала, как она читает.

— Дайте я прочитаю про Таню, как она посадила куклу и стала ее учить читать, как в школе.

Рассказ Таня прочитала совершенно правильно, свободно передала прочитанное. Читала с большим интересом.

Потом она сама попросила дать ей книгу Маршака «О глупом мышонке».

Книгу она прочитала правильно, передала содержание. Рассказ ее очень увлек. На мой вопрос: «Нравится тебе рассказ?» она ответила: «Нравится. Очень интересно, как нанимали няню к мышонку. Няня-лошадь интересная и няня-кошка интересная».

Нужно отметить, что у Тани вместе с ростом понимания прочитанных статей сильно выросла и техника чтения. Так с 15 слов в минуту Таня стала читать 50—60 слов в минуту.

На примере с Таней видно, какую важную роль играет внеклассное чтение, как важно пробудить интерес к книге и как любовь к чтению помогает учащемуся выправляться в учебной работе.

Приведу, в качестве примера, еще одного ученика — Леню Ж.

Некоторые данные о семье Лени. Леня — один ребенок в семье. Отец с семьей не живет. Мать — ткачиха, отец — столяр. За ребенком не следят. Дома его почти не кормят (по словам Лени и соседней по квартире). В школе Леня всегда грязный, оборванный. Леня сильно отставал в учебной работе. Домашние задания часто не выполнял. В письменных работах делал много ошибок. Большое количество ошибок падало на безударные гласные и на предлоги. Лексика бедная. Леня сильно затруднялся в передаче прочитанного. Устойчивого интереса к учебе у него не было, но были моменты, когда он оживлялся и активно начинал работать. Было очевидно, что в первую очередь необходимо установить связь с семьей Лени. Нельзя допускать такого положения, чтобы ребенок, имея работающих отца и мать, голодал бы и ходил таким неряшливым. Установить необходимую связь с семьей сразу не удалось, но в результате попытки связи Лене стали давать деньги на покупку школьных завтраков и починили ему костюм.

В классе Леня был грубоватым в обращении с товарищами и взрослыми. Так, например, когда я хотела познакомиться с его письмом, взяла с парты (после окончания урока) его тетрадь, он мне сказал: «Не трошь тетрадь». Позднее у меня с Леной установились дружеские отношения. Нужно было пробудить у Лени интерес к учебе и чтению. Чтение у него, как и у Тани Ш., было плохое. Он много делал ошибок, искажал слова, ставил неправильно ударения.

Леня был записан в районной детской библиотеке. На мой вопрос: Что же ты читаешь? он сказал: «Я читаю Плюх и Плих» (автор Буш).

Я попросила его прочитать вслух эту книгу. Оказалось, что Леня читал ее лучше, чем статьи в учебнике. Я решила, что с помощью соответствующих книг можно будет помочь Лене выправиться в чтении. Для него я, как и для Тани Ш., решила подбирать книги, но подбор книг был несколько иной. Леня был более живым ребенком, чем Таня Ш., интересы его были шире. Например, его интересовали сказки.

Вначале я решила ему давать книги небольшие по объему, с крупным шрифтом и короткими словами.

Я предложила Лене рассказ Л. Толстого «Два товарища», затем «Обезьяна и горох». Эти рассказы, после подготовки их дома, Леня читал правильно и хорошо передавал прочитанное. Потом Леня читал «Филиппок» Толстого, «Мойдодыр» Чуковского. Интерес к чтению у Лени постепенно рос. Он стал даже дома читать вслух книги. Интересно, что после чтения книги Чуковского «Мойдодыр» (в книге высмеиваются неряшливые дети) Леня пришел в школу чистым, на нем была одета чистая рубашка, лицо и руки были тщательно вымыты.

Эту книгу Леня прочел вслух матери. Незаметно начала устанавливаться через Леню связь с семьей. Затем Леня прочел «Аленушкины сказки» Мамина-Сибиряка, «Дед Мазай и зайцы» Некрасова, «Сказку о рыбаке и рыбе» Пушкина. Любовь к чтению стала влиять и на устную речь Лени. Раньше Леня почти совершенно не мог передавать содержание прочитанного рассказа. Он стеснялся рассказывать, всегда отказывался. И класс его тоже считал неспособным, не умеющим рассказывать. Однажды учительница вызвала его рассказать выученное наизусть стихотворение «Весна». Леня отказывался. Лишь после настойчивого требования учителя он вышел, но сказал только начало стихотворения. В классе раздалась реплика: «Он у нас такой, он не умеет рассказывать». Учительница сказала классу, что Леня может рассказать стихотворение. Сейчас он скажет половину стихотворения, а завтра все. На следующий день Леню вызвали, и он рассказал наизусть все стихотворение. Учительница похвалила Леню и обратила внимание класса на то, что Леня умеет работать. Похвала учителя ободрила Лени, и на уроках чтения Леня начал рассказывать. Иногда он даже сам просил вызвать его.

Леня читал осмысленно и неплохо передавал своими словами прочитанное. Большой интерес Лени стал проявлять к работе творческого характера. Когда в классе шла работа по составлению устного и письменного рассказа по картине «Лето», Леня живо отвечал на вопросы и один из первых составил свой рассказ.

Продвижение Лени в чтении и в развитии устной речи сейчас же сказалось и на письме. Леня стал получать по письму не только посредственные, но и хорошие отметки. Все работы в классе он стал выполнять с большим прилежанием. В семье также заметили перемену, происшедшую с Леной. Отец говорил: «Я сам стал замечать, что-то мальчишка стал уроки готовить, книжки читать, а то все бегал».

На примере с Леной мы еще раз убеждаемся в большой педагогической ценности индивидуального подхода к учащимся.

Значение индивидуального подхода хорошо показала нам учительница Степановской начальной школы Куйбышевской области т. Егорова. Она проделала следующую работу с ученицей Настей Б.

Настя поступила во II класс в начале второго полугодия. В таблице у нее по русскому устному стояло «плохо», по русскому письменному — «очень плохо». У девочки было глубокое отставание. В письменных работах

она делала в среднем по 13 ошибок. Тов. Егорова говорит, что она сразу же взяла девочку под свое наблюдение. Она установила нужную связь с семьей Насти. Настя жила в 4 километрах от школы. Решили на время снять для Насти квартиру вблизи школы. Настю посадили на первую парту, так как Настя делала в письме много ошибок на пропуск букв. Тов. Егорова решила начать выправлять письмо Насти прежде всего путем упражнений в анализе слов. Прежде чем написать предложение, проводился анализ слов. Написанное предложение тут же проверялось. Каждое слово зачитывалось по слогам. Тов. Егорова приучала Настю самой находить ошибки. Каждую ошибку Настя должна была объяснить, почему надо писать так, а не иначе. Читала Настя плохо. Интерес к чтению не было. Когда Настя читала неправильно, учительница еще раз предлагала ей читать внимательнее, делала разбор

значения слов, беседовала по содержанию статьи. Чтобы пробудить у Насти интерес к чтению, т. Егорова читала Насте интересные рассказы, прочитала: «Лев и собачки», «О глупом мышонке». Вскоре Настя заинтересовалась чтением и сама захотела прочесть «Малютку цыпленка», «Маленького летчика», «Три друга». Некоторые из прочитанных рассказов Настя даже выучила наизусть. Во время уроков т. Егорова все время зорко следила за Настью. Через месяц Настя уже сделала громадное продвижение. В конце февраля Настя в контрольных работах делала 4 ошибки вместо 13.

Тов. Егорова с полной основательностью утверждает: «Я на своей работе убедилась и твердо верю, что нет безнадежно отсталых учеников. Больше любви, больше чуткости, терпения, и учитель всегда победит, ликвидирует отсталость, а вместе с ней и второгодничество».



О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

(Вместо консультации)

В. Литвинов

В старших классах начальной школы учителю приходится проверять и исправлять творческие сочинения учащихся. В таких случаях учитель имеет дело с образной речью детей, с элементами художественной речи. Иногда учащиеся III—IV классов пытаются писать стихи, рассказы по своей собственной инициативе или по совету учителя. В этих случаях учитель должен также дать оценку попыткам художественного творчества учащихся. Наконец, учитель начальной школы — фактический редактор классной или школьной стенгазеты. И здесь он также сталкивается с творчеством детей.

Во всех этих случаях учитель дает и обязан давать оценку художественному творчеству детей, их попыткам, удачным или неудачным, создавать словесные художественные образы. Для того чтобы давать такую оценку, учителю необходимо обладать определенной суммой теоретических знаний в области литературы и уметь эти знания применять на практике. Учителю необходимо твердо знать и понимать, что в творчестве ребенка хорошо и что плохо, что следует поощрять, против чего бороться.

Все ли учителя обладают такими знаниями и таким пониманием?

Вот учительница с гордостью показывает сочинение мальчика-четвертоклассника:

«Наступила весна. Зазеленела травка. Красивенькие птички весело распевают на ветках. Ручейки весело журчат. На деревьях появились зелененькие листочки. Солнышко ярко светит».

Учительница восторгается, перечитывая талантливое, по ее мнению, сочинение. Но так ли оно хорошо, как ей кажется? Есть ли здесь хоть одна фраза, над которой стоит

«умилиться»? Конечно, нет. Здесь есть образы, но эти образы не возникли в голове мальчика как представления о пережитом, виденном и слышанном. Просто он взял фразы из книг, из других детских сочинений и поместил в свое сочинение. А может быть, большинство из них навязано самой учительницей? Во всяком случае, воображение мальчика не работало: он дважды повторил «весело», потому что другого наречия-эпитета не нашел и, наверное, не искал. А слово «красивенькие» просто плохо. Это слово из числа тех, какие любят употреблять взрослые, говорящие с детьми «детским», специальным, стесняющим языком: «Кушай котлеточку», «Ах ты, мой дорогулинька»... и воображающие, что такой язык детям доступнее, чем обыкновенный человеческий. Кроме того, слово «красивенькие» в применении к птичкам ничего не говорит. Если мы скажем: «пестрые» — мы уже можем представить птичек вроде щегла, дятла. Если скажем: «пестрые с розовой грудкой» — мы уже совершенно ясно представим снегирей. «Красивенькие» же не помогает нам ясно представить этих птичек и потому мало удачно.

Единственно, что хорошо в сочинении, это то, что оно написано гладко, указаны существенные признаки весны. Но никаких признаков талантливости в нем нет, в нем нет ни одного свежего образа, такого образа, который бы возник в воображении мальчика и был перенесен на бумагу. Образы сочинения не вызывают в нашем представлении картины. Это сочинение грамотное, но, как творческое, не имеет никаких достоинств.

Нам не раз приходилось слышать восхищение учителя таким образом, встречающимся в детских сочинениях: «Роса блестит, как брил-

лланты... как алмазы». Конечно, сравнение верное, но разве оно может говорить о наблюдательности и особых способностях ребенка! Оно взято из книги, а главное, не может быть признано плодом наблюдения над живой жизнью потому, что редкий ребенок видел бриллианты или алмазы. Сравнивать знакомый предмет с таким, которого никогда не видел, нельзя! Ведь сравнение должно помочь нам ярче представить, увидеть предмет через сопоставление его с другим, знакомым, очень часто более знакомым, легче представляемым. Восторженное отношение к сравнениям, подобным приведенному, говорит о неглубоком понимании «художественности» образа.

С другой стороны, есть учителя, которые, полагая, что детские сочинения тем лучше, чем больше в них «необыкновенных», «особенных» сравнений, эпитетов, считают удачными всякие искусственные, надуманные образы и в то же время не замечают прелести простой красоты.

Наконец, некоторые очень хорошие, вдумчивые педагоги встают против всякого свежего образа, если он обнаруживается в детском сочинении. «Так не говорят», «так не пишут» — говорят они о таком образе. «Фиолетовые сливы лежали на солнце и улыбались своими блестящими бочками», — пишет ученица IV класса, и учитель кажется, что «так не может быть», и свежая строка подчеркивается, зачеркивается, как «неправильная».

Все такого рода ошибки учителей, переоценивающих бледное и серое и недооценивающих яркое и свежее в ученических работах, происходят в большой мере от того, что учителя недостаточно ориентируются в вопросах теории поэзии, а главное, не умеют на практике пользоваться имеющимися у них знаниями. Как ни странно, к числу таких учителей относятся иногда и те, кто склонен чуть ли не с III класса говорить детям об эпитетах, сравнениях и даже — что недопустимо — о метафорах, амфибрахиях и дактилях.

Чтобы иметь право давать оценки творческим работам детей, учитель должен ясно представлять себе, что такое так называемая художественная речь.

Очень хорошо сказал о разнице между деловой, научной речью и речью художественно-величайший русский критик В. Г. Белинский:

«Политико-эконом, вооружаясь статистическими числами, доказывает, действуя на ум своих читателей и слушателей, что положение такого-то класса в обществе много улучшилось или много ухудшилось, вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт, вооружаясь живым и ярким изображением действительности, показывает в верной картине, действуя на фантазию своих читателей, что положение такого-то класса в обществе действительно много улучшилось или ухудшилось от таких-то и таких-то причин. Один доказывает, другой показывает, и оба убеждают, только «один логическими доводами, другой — картинами».

«Поэт мыслит образами, картинами», — говорит также Белинский. В этом вся суть поэзии. Она там, где есть образы, картины. Значит, от художественной речи мы требуем

прежде всего образности. Но образы художественной речи, поэзии суть словесные образы. Отсюда особый подбор слов и выражений в художественной речи, таких слов и выражений, при помощи которых то, о чем говорит поэт, выступает ярче, живее, выступает так, что, читая и слушая художественную речь, мы начинаем воспринимать описания так, как если бы описываемое происходило и существовало в живой жизни... Как говорят иногда, поэт заставляет нас видеть, слышать, осязать, обонять, переживать то, о чем он пишет.

Для поэтической художественной речи характерны такие слова, которые более конкретно, наглядно, картинно выражают суть предмета, действия, признака предмета... Поясним примерами.

Если мы говорим «разразился ливень» вместо «прошел дождь», то первое выражение конкретнее говорит о том, что произошло, а второе более обще. Слово «ливень» конкретнее, определеннее по значению, чем «дождь».

Выражения: «плетется старушонка», «сгустились сумерки» более конкретны, более наглядно, образно дают представление о факте, чем такие выражения: «Идет старая женщина», или: «Наступил вечер...» Это не значит, что в деловой речи не может быть таких выражений и слов, как в поэтической, и наоборот. Но в целом словарь поэтической речи гораздо конкретнее.

Однако, описывая человека, событие, обстановку, поэт (писатель) подбирает слова конкретные, но в то же время такие, которые дают характерное, типичное.

Если поэт очень конкретно, живо, рисуя человека, наделяет его не характерными для его среды, класса, профессии, чертами, образ нам кажется неубедительным...

Часто говорят об изобразительных средствах языка, которые делают речь художественной. Такими изобразительными средствами языка считаются эпитеты, сравнения, метафоры, метонимии.

Роль этих, так называемых изобразительных средств языка чрезвычайно велика, но не следует забывать об одном существенном обстоятельстве. Художественность, образность речи определяется не только наличием эпитетов, сравнений, метафор. Если речь, бедная всеми этими изобразительными средствами, насыщена такими словами, которые дают конкретное, наглядное, живое представление об изображаемом, то ее художественная ценность все равно высока, независимо от наличия или отсутствия в ней метафор и сравнений. Тут важен и самый подбор фактов, деталей. Пушкинские «Повести Белкина» и особенно гениальная повесть «Пиковая дама» очень бедны метафорами и сравнениями (например сцена появления умершей графини у Германа) и даже эпитетами, а все-таки это гениальные художественные произведения.

С другой стороны, могут быть произведения, где нагромождено много метафор и сравнений, и все-таки они художественно малоценны. Прямой зависимости между степенью художественности и числом эпитетов, метафор и сравнений нет.

Поскольку так называемые изобразительные средства играют очень большую роль в поэтической речи и с ними приходится сталкиваться при разборе сочинений и творчества школьников, вкратце остановимся на главнейших их видах. Исторической стороны касаться не будем, отсылая интересующихся к книге М. А. Рыбниковой «Введение в стилистику».

Очень часто мы сталкиваемся с различными формами сравнений. Наиболее характерная форма с союзом как: «Старик был крепок, как дуб». Место слова как занимают нередко слова: точно, словно. Иногда сравниваемое соединяется с тем, с чем сравнивается, при помощи слов: подобно, подобен, подобна. Ольга, «подобно ветреной надежде, жива, беспечна, весела». Наконец, очень распространены сравнения, даваемые в форме творительного падежа существительного: «Соловьем залетным юность пролетела», — говорит поэт Кольцов. Это только наиболее обычные формы сравнений.

Что должно дать нам сравнение? Сравнивая один предмет с другим, одно действие с другим действием, мы хотим, чтобы благодаря этому сравнению ярче выступила определенная сторона предмета, поэтому мы должны сравнивать предмет (или действие) с таким предметом (или действием), в котором эта сторона сама по себе яснее, заметнее, ярче. Естественно поэтому стремление писателя сравнивать такой предмет, где данная, нужная нам черта слабо заметна, с другим, где эта черта выступает с большей очевидностью. Мы говорим о человеке: «хитер, как лиса», «глуп, как баран», «упрям, как осел», потому что предполагаем, что эти свойства в данных животных особенно заметны.

Многие сравнения так часто повторяются, что они давно утратили свою свежесть и не вызывают уже в нас никакого яркого образа. «Мчался, как стрела» — не более образно, чем «мчался быстро»; когда мы произносим это сравнение или читаем его, у нас не возникает представления летящей стрелы, с которой мы сравниваем человека или машину, да и сама стрела не представляется больше идеалом скорости. Такие сравнения называют «стертыми» (чаще это слово употребляется в отношении метафоры). В использовании таких стертых сравнений нет ничего плохого, крупнейшие писатели пользовались ими наряду со «свежими», новыми сравнениями, но свежие бесконечно ценнее.

Вот несколько ярких, свежих сравнений.

«Ее смуглые пальчики так и бегали по струнам, как паучки» (Тургенев).

«Как прядь за ушком, чуть щекоchet струя за кормой» (Пастернак).

«Стукнул, брякнул молотком — гвоздь согнулся червяком» (Маршак).

Сравнение мы имеем в тех случаях, когда названо и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается. Если же то, что сравнивается, не названо и вместо его названия просто дается название того, с чем сравнивается, — это метафора. Мы можем сказать о человеке «упрям, как осел» — это сравнение, но когда мы об упрямце просто говорим осел, желая этим подчеркнуть его упрямство, мы употребляем метафору.

Приведем примеры метафор.

«...рельсы бросаются под колеса», т. е. колеса надвигаются на рельсы так, словно рельсы бросаются под колеса (Багрицкий).

«Воздух, морозный и тонкий, защищал в носу, иголочками уколол щеки» (А. Н. Толстой).

«От часов до угла, вдоль стены, вытянули руки, присели, на четырех ногах каждое, широкие полосатые кресла» (у него же).

В нашем повседневном языке много метафор, утративших свою изобразительную силу, стертых. Мы говорим: «Вот в чем соль!..» «Я потерял голову», «За час проглотил книгу», совершенно не думая, что это метафоры, и в мозгу у нас не возникает ни образа соли, ни человека, бегущего без головы или с усиленным проглатывающего книгу. Как и сравнения, такие метафоры «законны», но они не делают нашу речь ярче, художественнее.

В детской письменной речи нестертые метафоры встречаются редко. Еще реже в ней встречается метонимия, т. е. такая замена одного слова другим, когда основанием для нее служит связь между тем предметом (действием или признаком предмета), название которого заменяется, с тем, название которого заменяет.

В знаменитой метонимии Крылова:

«Я три тарелки съел» —

уха заменена тарелками на том основании, что тарелки «содержат» уху, между ухой и тарелками есть связь («содержащее вместо содержимого»). Говорят: «В библиотеке Пушкин стоит рядом с Помоявским» — вместо имен книг стоят имена авторов. В строчке «Выбелим железо о сырую землю» (Кольцов) сразу две метонимии. Вместо слова плуг названо железо (материал вместо предмета) и выбелим о сырую землю вместо вспашем плугом землю (выбелим железо — один из результатов пахоты, не главный, вместо главного). Наша речь богата стертыми метонимиями, потерявшими всякую образность.

Особенно большую роль играют в художественной речи эпитеты.

Эпитет — определение, подчеркивающее какой-нибудь признак предмета. Этот признак может быть самым заметным, самым характерным признаком предмета, но эпитет его подчеркивает, указывает на него, и мы благодаря эпитету ярче, лучше представляем предмет. Иногда этот характерный признак, делающий наше представление о предмете ярче, нагляднее, не остановил бы нашего внимания, если бы эпитет не привлек его к этому признаку.. И в таких случаях эпитет играет особенно большую роль.

Не всякое прилагательное-определение является эпитетом.

Одно и то же слово, относящееся к одному и тому же определяемому, может быть в одном случае эпитетом, в другом — простым определением. Слово «зеленый» на банке с зеленым горошком — простое определение, в то время как в других случаях оно окажется эпитетом, например, в таком описании: «На столе в беспорядке лежала яркочерная морковь, стручья зеленого горошка, темнозеленые огурцы...» Здесь самое сочетание эпитетов яркочерная и зеленого усиливает яркость образа.

«книг. А как хорошо могли бы писать дети, если бы дать им право на свой эпитет, свое сравнение!

Конечно, дети могут писать только на такую тему, которая им по силам. Нельзя давать 10—11-летнему ребенку чисто описательную тему («Осень», «Зима»): такая тема полезна только для очень развитых, даровитых детей...

Как мы уже отмечали выше, некоторые учителя в детских сочинениях склонны идеализировать шаблон, борясь против свежего образа, т. е. против того, что нужно поощрять.

Одиннадцатилетняя Оля Кравченко пишет: «Небо стояло над лесом мрачное, серое, печальное». Именно слово стояло прекрасно передает серую мрачность затянутого однообразной, неподвижной пеленой туч осеннего неба. А учительница одним взмахом пера убивает образ: зачеркивает стояло, пишет было. Учитель должен бережно, внимательно, вдумчиво относиться к словесному образу ребенка, исходя не из каких-то трафаретов, а из глубокого понимания образности, из ясного представления задач образной речи.

Покажем, как нужно подходить к творческим сочинениям на трех образцах письменных работ Тани Дорониной, ученицы одной из московских школ.

«Весна»

После долгой и холодной зимы наступила долгожданная весна. Небо стало чистое и синее. Засветилось яркое, ласковое солнце. Последний снег потемнел и начал быстро таять. Земля освободилась от снега, и скоро появились проталины. Побежали, журча и блестя на солнце, веселые, говорливые ручейки. Вскрываются закованные в лед реки. Лыдины с шумом и грохотом разбиваются на части и быстро несутся по течению. Прилетели первые перелетные птицы: грачи, журавли, жаворонки. На деревьях лопнули набухшие почки и кое-где появились нежные, зеленые листочки. Пробиваются на свет первые цветы: подснежники, мать-мачеха. Скоро лето!»

Это сочинение написано очень хорошо: стройно, гладко. Автор перечислил и в образцах дал существенные признаки весны. Эпитеты точные, передающие основное, нужное («веселые, говорливые ручейки», бегущие «журча и блестя на солнце»; «нежные, зеленые листочки»).

Однако в нем нет творческого лица девочки. Все это не столько перенесенные на бумагу личные наблюдения ее, сколько заимствованные из книг ходовые образы.

Но вот через несколько месяцев она пишет сочинение на тему «Вечер за городом», где передает с восторгом деревенские впечатления.

«Вечереет. Солнце скрывается за лесом. Небо на западе окрашено заходящим солнцем в алый цвет. Огненные края облаков ярко

вырисовываются на фоне голубого неба. Река спокойна. И небо, и прибрежные кусты, и деревья распростерли свои ветви над рекой, ясно отражаются в ее глади. Хвойный лес, виднеющийся на горизонте, стал темнее и потому кажется угрюмым и грозным. Верхушки же деревьев еще освещены заходящим солнцем. Деревья, раскинувшаяся на пригорке, блестела окнами своих домов, словно за каждым окном находилось по яркому солнцу. Мычали коровы, которых гнали в деревню. Лаяли собаки. Где-то в прибрежных кустах заливался соловей».

Это сочинение, обладая достоинствами предыдущего, интересно уже как творческая работа. Девочка передает свои наблюдения. Она дает сначала ряд зрительных образов, затем ряд слуховых. Каждый образ передает характерную часть картины летнего вечера. Отдельные образы ярки и свежи. Мы их подчеркнули. Особенно удачно сравнение: «блестела... словно за каждым окном находилось по яркому солнцу». Девочка объяснила, что это сравнение родилось у нее непосредственно при взгляде на окна освещенной закатом деревни. Чтение такого сочинения в классе может вызвать в других учащихся желание писать так же хорошо.

А вот сочинение на тему «Осень» (повторяем, тема эта трудна для 10—12-летнего возраста).

«Лес осенью имеет свою прелесть. Издали радует он глаз яркими красками. Среди ярких лиственных деревьев зеленеют ели и сосны. В лесу нет уже радости лета, а свежий ветерок и шуршащие под ногами листья навевают тихую грусть осени. Поля уже сжаты, и среди коричнево-лиловых широких полей зеленеет изумруд озими. Давно скошенные луга порыжели. Утром с низин долго не сходит пелена тумана. В теплые края улетают перелетные птицы».

В этом сочинении есть недостаточно конкретные, четкие образы («нет уже радости лета»), есть общая фраза: «В теплые края улетают перелетные птицы» (не показано, как они улетают), но есть и прегасные, яркие зрительные образы (нами подчеркнутые) — плоды личных впечатлений автора.

В сочинении «Неудачная охота» девочка дает прекрасную метафору-эпитет: «Заяц бежал быстро, легко растылаясь над землей».

Все эти сочинения — художественная речь, ибо все это картины, образы, заставляющие нас представить то, о чем пишет автор. Творческое сочинение и должно давать картину, и с этой точки зрения следует и подходить к оценке творческого сочинения. Мы должны поощрять каждый свежий образ (если он не надуман, не вычурен), каждое облеченное в словесный образ непосредственное свежее, живое наблюдение ребенка и не требовать от него слегка измененного повторения хрестоматийных образцов!

Библиография по теории литературы. М. А. Рыбникова — «Введение в стилистику». Л. И. Тимофеев — «Стих и проза». Г. Н. Пospelов — «Теория литературы».



РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНЫХ НЕРУССКИХ ШКОЛАХ

(Краткий обзор состояния преподавания и знаний учащихся за 1938—1940 гг.)

Проф. В. М. Чистяков

1. Общие условия учебной работы по русскому языку в нерусских школах РСФСР

13 марта 1938 г. состоялось постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». Это постановление четко определило задачи и направление работы в области обучения русскому языку подрастающего поколения народов Советского Союза.

На основе указанного постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) Наркомпрос РСФСР предпринял коренную реорганизацию поставок преподавания русского языка в нерусских школах, начиная с учебных планов, программ, учебников и т. д.

В основу программы для начальных школ (II—IV классы) были положены следующие требования относительно объема знаний по русскому языку:

«Учащиеся, окончивающие начальную школу (IV класса), должны получить запас русских слов, позволяющий им понимать простую разговорную речь, излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни, владеть элементарными навыками чтения и письма по-русски». В соответствии с этими требованиями в программе было указано количество русских слов для усвоения в каждом классе (всего за II—IV классы 1700—1900 слов), типы фраз, минимум грамматических терминов и орфографических правил, виды работ по чтению и письму.

Применительно к новой программе и на основе разработанных Наркомпросом РСФСР требований во всех автономных республиках и в некоторых автономных областях были созданы учебники по русскому языку с учетом особенностей изучения его отдельными национальностями (особенности родной речи учащихся, учет особенностей местной действительности и т. д.). Комплект учебников русского языка для начальных школ каждой национальности (языка) состоял из трех книг:

- 1) букварь-учебник для II класса;
- 2) учебник русского языка для III класса;
- 3) учебник русского языка для IV класса.

Таким образом, всего по РСФСР было издано до 90 названий учебников русского языка для начальных нерусских школ.

В помощь учителям русского языка было составлено несколько методических пособий: «Методика проведения добукварных занятий», «Указания к работе по русскому букварю в нерусских школах» и др.

Учебные занятия в школах в 1938/39 учебном году проводились по новым программам и учебникам. Год прошел под знаком значительного подъема в деле изучения русского

языка нерусскими учащимися и ознаменовался определенными достижениями. Несмотря на то, что программы и учебники в некоторых случаях поступали в школы с запозданием, учителя довольно быстро ориентировались в них и к концу учебного года можно было констатировать определенные успехи. В отчетах АССР и обл(край)оно за 1938/39 учебный год отмечен действительный поворот в деле улучшения постановки преподавания русского языка в нерусских школах РСФСР, чему не мало способствовали энтузиазм передовых учителей и огромная тяга самих учащихся к изучению русского языка.

В течение 1939/40 учебного года Наркомпросом РСФСР и наркомпросами АССР были предприняты меры, направленные к дальнейшему улучшению постановки преподавания русского языка в нерусских школах.

В качестве одного из подготовительных мероприятий к началу учебного года была проведена проверка учебных программ 1938 г. в целях выявления того, как они оправдали себя в практике школьного преподавания. Выяснилось, что новые программы были встречены учительством в общем с большим удовлетворением, причем программа по русскому языку для начальных нерусских школ оказалась по своему объему вполне доступной для выполнения. Программы были переизданы Наркомпросом РСФСР с некоторыми редакционными поправками и уточнениями, согласно замечаниям и пожеланиям учителей.

Затем были проверены и пересмотрены для дополнительных изданий выпущенные в 1938 г. учебники по русскому языку, которые в общем также вполне себя оправдали. Были предприняты меры к изданию учебников для тех автономных областей, которые не смогли составить и издать полного их комплекта в 1938 г. (Хакасская автономная область), а также для отдельных народностей Крайнего Севера, пользовавшихся до того учебниками, составленными для родственных групп народностей.

В соответствии с единодушными и настойчивыми пожеланиями учителей Наркомпросом РСФСР были составлены и подготовлены к печати следующие учебно-наглядные пособия для начальных нерусских школ:

- 1) орфописические таблицы («Читай правильно»);
- 2) орфографические таблицы («Пиши правильно»);
- 3) грамматические таблицы;
- 4) картины для бесед и рассказывания по русскому языку.

Ко всем этим пособиям были составлены краткие методические указания для учителей.

Кроме того, было составлено и подготовлено к печати общее методическое руковод-

ство по преподаванию русского языка в нерусских школах («Основы методики русского языка в нерусских школах», объемом в 30 печатных листов), а также ряд методических пособий к отдельным учебникам для начальных нерусских школ — всего 11 пособий к учебникам для мордовских, марийских, якутских, кабардино-балкарских, карачаевских, северо-осетинских школ и школ народов Крайнего Севера.

На основе анализа словарного состава учебников русского языка для начальных нерусских школ был составлен словарь русских слов (объемом в 5 000 слов) и дан на места, в автономные республики, для составления школьных русско-национальных словарей.

Кроме перечисленных работ по анализу выпущенных и составлению новых пособий, Наркомпросом РСФСР проводились различного рода инструктивно-организационные мероприятия, направленные к улучшению постановки преподавания русского языка в нерусских школах, как-то: составление инструкций, посылка работников на места, заслушивание докладов с мест и т. д.

Наркомпросами АССР, областными и крайними отделами народного образования также была проведена довольно большая подготовительная работа к началу 1939/40 учебного года. Так, почти во всех республиках и областях были проведены курсы, организованы совещания и семинары для учителей русского языка в нерусских школах. В некоторых республиках своевременно были составлены и напечатаны русско-национальные словари (Татарская АССР, Чувашская АССР и др.), а также некоторые методические и справочные пособия в помощь учителю. В большинстве автономных республик и областей РСФСР школы к началу учебного года были укомплектованы учительскими кадрами и снабжены учебниками (последними, правда, не в достаточном количестве).

В течение учебного (1939/40) года все мероприятия как Наркомпроса РСФСР, так и наркомпросов АССР и областных отделов народного образования были направлены главным образом к организации проверки фактического состояния преподавания русского языка на местах, в различных школах. В этих целях, помимо обычных форм инспектирования и контроля, были организованы в большом количестве выезды специальных бригад в составе научных работников и методистов. К обследованию привлекались в широких масштабах и местные работники: сотрудники институтов усовершенствования учителей, работники педвузов и педучилищ, лучшие учителя и методисты. Такие обследования оказали большую помощь в установлении живой связи со школами и дали возможность собрать богатый фактический материал, характеризующий состояние преподавания и знаний учащихся по русскому языку.

В конце 1-го полугодия, по указаниям Наркомпроса РСФСР, были проведены во всех школах контрольные письменные работы, в том числе в четвертых классах нерусских школ диктант по русскому языку (45—50 слов). 2—3 февраля 1940 г. в Наркомпросе РСФСР состоялось совещание наркомов просвещения АССР, на котором были подведены

итоги работы школ по русскому языку за 1-е учебное полугодие. Совещание отметило, что постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13/III 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» сыграло огромную роль в улучшении преподавания русского языка в школах национальных республик и областей РСФСР, что результаты улучшения выявляются еще более заметно, чем в 1938/39 учебном году, но что проводимые наркомпросами АССР и Наркомпросом РСФСР мероприятия являются еще недостаточными и не обеспечивают коренного улучшения преподавания русского языка в нерусских школах. Совещанием был намечен ряд мероприятий для улучшения дела. Некоторые из намеченных мероприятий (созыв специальных совещаний по вопросам преподавания русского языка при наркомпросах АССР, пересмотр планов работы институтов усовершенствования учителей) были осуществлены в течение 2-го полугодия, некоторые (в особенности мероприятия по улучшению подготовки и повышению квалификации учителей) потребуют длительных сроков для полного осуществления. В конце учебного года в некоторых автономных республиках (Татарской, Башкирской, Мордовской, Калмыцкой и др.) были проведены научно-методические конференции по родному и русскому языку с участием лучших учителей и научных работников. Эти конференции дали возможность выявить и собрать богатый материал для методики русского языка в нерусских школах.

Весенние испытания по русскому языку в нерусских школах прошли в 1940 г. организованно. Отделом нерусских школ Наркомпроса РСФСР была разработана подробная инструкция для проведения устных и письменных испытаний. Местные институты усовершенствования учителей помогли консультациями, подбором текстов, составлением вопросников, посылкой научных сотрудников на места.

Испытания по русскому языку в четвертых классах начальных нерусских школ дали довольно богатый материал для суждения о состоянии знаний учащихся по этому предмету. О характере этих знаний скажем несколько ниже, предварительно выяснив, как протекала работа учителя в классе.

II. Ход учебной работы по русскому языку в начальных нерусских школах

В общем виде методика преподавания русского языка в начальных нерусских школах характеризуется следующими чертами.

Основной формой преподавания, как и должно быть, является урок, проводимый в классе. В подавляющем большинстве случаев урок является в то же время и единственной формой учебной работы учащихся по русскому языку; вспомогательные формы учебных занятий, как игры, экскурсии и т. п., почти не используются. При этом замечается узкоформальное понимание урока в смысле времени и места его проведения. Так, например, рекомендуемые программой для добукварных занятий во II классе разговорные уроки в 20—25 минут (проводимые ежедневно вместо 45-минутных уроков, проводимых через день) не находят широкого распространения. Согласно официальным материалам с мест, учи-

теля предпочитают 45-минутные уроки, хотя, несомненно, короткие уроки проводить легче и при работе одного учителя в классе в течение всего дня выделять на них подходящее время не составит особой трудности. Точно так же в материалах с мест почти нет указаний на практику проведения отдельных (разговорных) уроков вне класса, например, на школьном дворе, в саду, на улице, хотя в объяснительной записке к программе есть на это указания.

Дома ш и е р а б о т ы у ч а щ и х с я практикуются в виде выполнения упражнений по заданиям к очередному уроку и состоят преимущественно из разного рода списывания с учебника или чтения текстов по тому же учебнику. Работ самостоятельного, творческого характера не наблюдается. Практикуется заучивание наизусть отрывков прочитанных в классе стихотворений.

И г р ы в п о м о щ ь изучению русского языка, за исключением лото, почти совсем не применяются в начальных нерусских школах. Основная причина — отсутствие печатных пособий и методических указаний о том, какие игры можно применять и как их проводить.

П р и о т с у т с т в и общего руководства по методике русского языка в нерусских школах организация и проведение каждого урока целиком зависит от личных качеств учителя — его образовательной и методической подготовки, находчивости, инициативы. Отсюда и ведет начало тот разбой в занятиях, о котором упоминалось выше: каждый учитель ведет уроки по-своему, более или менее определенной методической системы не наблюдается.

Наиболее заметными являются следующие особенности в методике проведения учебных занятий по основным разделам программы.

а) Р а з г о в о р н ы е уроки (предварительный устный курс) добукварного периода, на которые отводится по программе II класса 12—16 часов, осуществляются с большим трудом и не всегда удовлетворительно. У некоторых учителей, правда, они поставлены хорошо, по подробно разработанной системе в подаче словаря (например, в некоторых школах г. Уфы, Башкирской АССР, в отдельных татарских и чувашских школах, в немногих школах Коми АССР). Но в большинстве случаев эти уроки проходят неудовлетворительно, в виде бессистемного называния по-русски отдельных предметов или в виде бесед, проводимых на родном языке. Нередко число разговорных уроков добукварного периода сокращается до трех-четырех, потому что учителя просто не знают, что делать на этих уроках, и сразу переходят к показу букв и чтению по букварю. В результате такой поспешности учащиеся лишаются возможности приобрести навыки правильного произношения усваиваемых первых русских слов и, приступая к грамоте, сразу же начинают читать неправильно, искажая русское произношение. Основной причиной затруднений в проведении разговорных уроков добукварного периода является отсутствие разработанного плана и методики проведения этих уроков применительно к особенностям того или иного национального языка — родного языка учащихся. Разработанной методики проведения добукварных занятий до настоящего времени нет ни в одной из автономных республик РСФСР, хотя

это сделать, казалось бы, не так трудно. Еще проще взять план и описание хода отдельных уроков лучшего учителя города, района и, разномыслив, дать этот документ для руководства тем учителям, которые не знают, как провести эти 12—16 учебных часов.

б) В прохождении русской грамоты у большинства учителей замечается поспешность. Отводимые на эту работу программой 30—36 часов не используются, так как учителя считают, что раз ученики умеют читать на родном языке и буквы алфавита в основном те же, то они без затруднения должны читать и по-русски. Что касается графики, это так и есть, но качество чтения (произношения) от такой поспешности сильно страдает. И получается иногда так: азбука пройдена, но читать ученики по-настоящему еще не научились. При прохождении русской азбуки допускается иногда вторая ошибка, которая заключается в том, что забываются и не проводятся разговорные уроки, какие проводились в добукварный период и цель которых — накопление словаря и фразеологии — остается в полной мере действительной и в период грамоты, как и дальше.

В общем же прохождение русской грамоты непреодолимым затруднений не встречает и осуществляется более или менее удовлетворительно.

в) С л о в а р н а я работа при обучении русскому языку в большинстве начальных нерусских школ поставлена неудовлетворительно. Возможно, ввиду того, что во всех учебных школах русского языка для начальных нерусских школ имеются русско-национальные словари, постатейные и алфавитные, отдельных работ со словарем проводится мало. При чтении многие слова не объясняются или объясняются недостаточно. Новые слова не выписываются. Алфавитные русско-национальные словари учениками не ведутся, хотя ведение их рекомендуется по программе, начиная со 2-го полугодия в III классе до конца обучения в начальной школе. Между тем, ведение таких словарей обеспечило бы более прочное усвоение всех вновь узнаваемых русских слов и точный учет их. И потребовалось бы всего 12—15 страниц обыкновенной ученической тетради для того, чтобы записать все усвоенные за год русские слова (считая по 40 слов на одну страницу).

г) Н а р а з в и т и е у с т н о й р е ч и учащихся не обращается достаточного внимания. Методически это наиболее слабый участок, несмотря на то, что по программе развитие речи является ведущим разделом. Как уже выше отмечалось, разговорные уроки ставятся редко. На правильность произношения (выговора) и оборотов русской речи не обращается достаточного внимания. Нередко наблюдается примиренческое отношение к речевым ошибкам учащихся, а у отдельных учителей возникают даже мысли о том, что «все равно нерусских учащихся правильно говорить по-русски не научишь». Такие мысли, конечно, неправильны и вредны. У тех учителей, которые обращают достаточное внимание на разговорные уроки и беседы, такие занятия проходят интересно и продуктивно. Требуется только тщательное продумывание и строжайшая редакция каждого вопроса учителя, буквально каждого его слова, иначе учитель, сам не ведая того, будет причиной ошибок.

Приведем один пример. Учительница Х. (80-я школа Казани) проводит беседу по картинке букваря в начале 2-го полугодия, т. е. вскоре после окончания азбучного периода. Сама учительница хорошо владеет русским языком, правильно и отчетливо говорит, умело спрашивает. Ученики слушают внимательно, отвечают бойко и сознательно. Словом, это урок хорошей учительницы в хорошем классе. Но вот что получилось.

После предварительного молчаливого рассматривания картинки следуют такие вопросы учительницы и ответы учеников.

- Кто тут нарисован?
- Дети. Ребята.
- Что делают дети?
- Дети катаются.
- На чем они катаются?
- Они катаются на коньках. Дети катаются на коньках.
- Где они катаются?
- Они катаются на катке. Дети катаются на катке.

До сих пор не было сделано ни одной ошибки. Было спрошено 7 или 8 учеников, и все они отвечали совершенно правильно, так, как отвечали бы на аналогичные вопросы ученики русской школы.

Но дальше учительница ставит такой вопрос:

— Как это сказать все сразу?

Молчание.

— Как сказать это одним предложением? Скажи, К.

— Дети катаются с коньком на катке.

— Нет, не верно. Скажи, С.

— Дети катаются на каток с коньком.

Тут учительница увидела, что она требует от учеников непосильного ответа, и исправила свою ошибку. Она, во-первых, сама дала ответ («Дети на коньках катаются на катке»), а во-вторых, стала ставить вопросы так же, как ставила их в начале беседы. Но некоторое замешательство уже произошло.

В чем ошибка учительницы Х? В том, что она допустила один только неправильный, т. е. несвоевременный вопрос. Ученики в это время должны уметь строить предложения усвоенных конструкций, из трех слов. Это умение они прекрасно продемонстрировали своими первыми ответами. А учительница потребовала от них еще предложения новой конструкции, с увеличенным числом слов. Ясно, что они не могли дать нужного ответа.

К чему привел допущенный учительницей неудачный вопрос? Во-первых, к безответственному, вынужденному ответу без опоры на знание, во-вторых, к расшатыванию ранее приобретенного навыка (говорили правильно: «на коньках», а тут получилось «с коньком») и к ошибкам.

Приведенный пример показывает, как учитель может навредить себе даже одним недуманным или неудачным вопросом и как, следовательно, он должен быть внимателен к каждой своей фразе, к каждому слову, с которыми он обращается к ученикам. К сожалению, русская речь самих учителей во многих случаях страдает дефектами, и этим методом обучения учащихся русской речи еще более затрудняется.

д) Уроки чтения проходят более или менее удовлетворительно, хотя недостатки имеются и здесь. Заключаются они главным образом в том, что не обращается достаточ-

ного внимания на правильность чтения, в частности, на правильные ударения (хотя знаки ударения проставлены над словами во всех учебниках для начальных школ), а также на словарную работу и связный пересказ прочитанных текстов. Мало заучивается наизусть.

е) Письменные работы отличаются однообразием: все списывание да диктанты. Во многих школах, как явствует из многочисленных наблюдений и материалов с мест, наблюдается отсутствие должного орфографического режима: беспорядочное ведение тетрадей, небрежные записи, неисправленные ошибки и т. д. Даже в текущем учебном году отмечаются такие школы (например в Арском районе Татарской АССР), в которых за всю 1-ю четверть письменные работы учащихся не проверялись ни разу.

ж) Наглядность в преподавании русского языка не нашла еще широкого распространения в нерусских школах. Более или менее используются в качестве наглядных пособий лишь окружающие предметы классной обстановки на добуварных занятиях во II классе. А в дальнейшем изучение русского языка приобретает почти исключительно книжный характер. Даже предметы, находящиеся в школе и в окружении, используются мало. Иллюстрации используются лишь те, которые имеются в учебниках русского языка; по этим картинкам проводятся беседы. Об использовании иллюстраций из других учебников или школьных наглядных пособий по другим предметам никаких сведений нет. Иллюстративным работам учащихся (рисование отдельных предметов в тетрадях, составление картинных словарей, иллюстрирование прочитанного) также не уделяется внимания, они встречаются лишь в очень редких случаях.

Такова краткая методическая характеристика хода учебной работы по русскому языку в начальных нерусских школах.

III. Состояние знаний учащихся

Довольно обширные материалы — данные инспекторских обследований, контрольные письменные работы, результаты весенних испытаний в 1939 и особенно в 1940 г., специальные обследования, наконец, официальные отчеты наркомпросов АССР и обл(край)оно — свидетельствуют о том, что в состоянии знаний учащихся по русскому языку произошло значительное улучшение по сравнению с тем, что было до 1938 г. Это же констатировало упоминавшееся выше совещание наркомов просвещения АССР 2—3 февраля 1940 г. Улучшение, прежде всего, должно быть отмечено в том, что русский язык введен в качестве предмета изучения в начальных (как и неполных средних и средних) школах всех автономных республик и областей РСФСР, следовательно, некоторый минимум знаний по русскому языку имеют все учащиеся, кончающие начальную школу (IV класса).

Улучшение, далее, должно быть отмечено в том, что программный минимум знаний и навыков по русскому языку, определенный для усвоения в начальной нерусской школе, оказался вполне реальным и доступным для усвоения учащимися. Два прошедших учебных года работы по новой программе показали, что программа выполняется и может быть выполнена в полном объеме.

Улучшение, и очень важное, должно быть отмечено в том, что за два года работы по новой программе произошел перелом в знаниях учащихся в направлении практического овладения русским языком — читать, писать, говорить, в то время как до 1938 г. ограничивались преимущественно формальным заучиванием грамматических правил.

Улучшение, наконец, должно быть отмечено в том, что успеваемость учащихся по русскому языку неуклонно, хотя еще и медленно, повышается. Не только в каждой автономной республике или области, но почти в каждом районе выявляются учителя, добивающиеся 100% успеваемости учащихся в своих классах и школах. Число таких учителей и школ заметно увеличивается. При этом показательно то, что высокой успеваемости учащихся добиваются не только городские школы, но и сельские начальные школы отдаленных районов.

Знания учащихся становятся прочнее, их русская речь свободнее, грамотность выше.

Однако в целом знания учащихся нерусских школ по русскому языку характеризуются еще более отрицательными, чем положительными чертами. Дело в том, что положительные итоги и достижения, перечисленные выше, относятся только к части школ, а не ко всем школам, притом школ, дающих своим ученикам прочные знания, меньшинство; в большинстве же нерусских школ преподавание русского языка еще не стоит на должном уровне и состоянии знаний учащихся не соответствует предъявляемым требованиям. Во всех автономных республиках и областях наблюдается такое положение: передовые школы и лучшие учителя дают образцы высокой успеваемости и прочных знаний учащихся, а в других школах знания учащихся находятся на низком уровне. Нередко рядом находящиеся школы, и даже параллельные классы одной школы, показывают совершенно различные результаты успеваемости учащихся, поэтому сводки успеваемости учащихся по районам, областям и республикам, выражаемые в процентном отношении, не вскрывают подлинной картины состояния успеваемости учащихся в отдельных школах. Например, общий процент успеваемости учащихся по русскому языку за 1939/40 учебный год по республике или области выражается цифрами до 80—85%, а по отдельным районам есть успеваемость не выше 50%, школы же показывают процент успеваемости от 30 до 100. Таким образом, успеваемость учащихся по русскому языку в нерусских школах отличается крайней пестротой. (Характерно, между прочим, что в классах, за исключением классов со смешанным национальным составом учащихся, такой разницы в знаниях отдельных учеников не наблюдается: тут все, или почти все ученики обнаруживают приблизительно одинаковые знания — хорошие или плохие; часто получается подлинно: каков учитель, таков и класс.)

Применительно к основным программным разделам наиболее заметными являются следующие недочеты в знаниях и навыках учащихся по русскому языку.

а) По разделу развития устной русской речи во многих случаях отмечается бедность словарного запаса учащихся, откуда проистекают затруднения и в ответах

на вопросы, и в рассказывании, и т. д. Не менее заметными являются недочеты и ошибки в построении предложений. Учащиеся не умеют согласовывать слова, особенно в роде, не умеют употреблять предлоги и т. д. Отмечается также наличие большого количества орфоэпических ошибок, как и при чтении. Вообще устная русская речь учащихся начальных нерусских школ страдает многими недостатками. Наличие этих недостатков объясняется главным образом имеющей место недооценкой этого важнейшего раздела программы и недочетами в методике преподавания, о чем уже говорилось выше. Нужно заметить, что и в учебниках русского языка для начальных нерусских школ материала для разговорных уроков мало, а сами учителя подбирать такой материал не всегда умеют, предпочитая вести все деловые разговоры на родном языке.

б) По разделу чтения основными недостатками являются слабое развитие техники чтения вообще и в особенности навыки неправильного произношения многих русских слов и словосочетаний. Такие ошибки, как неправильная постановка ударений, чтение предлогов, оканчивающихся на согласную и даже состоящих из одной согласной, отдельно от следующих за ними слов, имеют очень широкое распространение. Ученики так и читают: «кы дому», «вы классе» и т. п. Довольно распространены также ошибки, заключающиеся в произвольной вставке гласных в случаях стечения согласных в начале слова (например, такие слова, как «страх», «взгляд», ученики читают: «стырах», «истырах», «сытырах», «вызгляд», «взыгляд» и т. п.). В каждой республике и области встречается при чтении учащимися русского текста довольно много «местных» ошибок, объясняющихся влиянием фонетических особенностей родного языка учащихся и привычек, выработанных в процессе чтения на родном языке. Таковы, например, ошибки на смешение звонких и глухих согласных у учащихся чувашских школ, смешение б и в учащимися якутами и т. д.

Наличие большого количества ошибок в чтении учащимися русского текста объясняется главным образом недостатками самой методики обучения чтению: учителя не всегда дают сами образцовые примеры чтения, мало тренируют учащихся в правильном чтении, не ставят специальных упражнений на преодоление тех или иных орфоэпических трудностей, терпимо относятся к ошибкам и не борются с ними. Между тем неудовлетворительная техника чтения, наличие ошибок, искажающих смысл слов, приводит к тому, что ученики плохо понимают читаемое и не могут ответить на вопросы по содержанию прочитанного.

в) По разделу письма навыки учащихся страдают двумя основными недостатками: почти полным отсутствием умения писать самостоятельно и слабой орфографической грамотностью. Тот и другой недостаток всецело объясняются неудовлетворительностью методики обучения письму. Письменные работы отличаются однообразием; по существу, все они сводятся к списыванию и диктанту. Самостоятельная запись предложений, ответы на вопросы, не говоря уже об изложениях или простейших сочинениях, во многих шко-

лах совсем не практикуются. Ученики самостоятельно писать по-русски не учатся.

Что касается орфографической грамотности, здесь наблюдается такое явление. В некоторых школах и классах работы учащихся показывают высокую грамотность. При проведении контрольного диктанта в декабре 1939 г. многие четвертые классы не дали ни одной неудовлетворительной работы. В то же время в других школах и классах грамотность оказывается совершенно неудовлетворительной. Так, по тем же контрольным работам в некоторых четвертых классах не оказалось ни одной удовлетворительной работы. Между прочим, нередко оказывается, что грамотность учащихся четвертых классов отдельных сельских школ выше, чем грамотность учащихся тех же классов некоторых городских школ, так что говорить о влиянии на орфографию учащихся тех или иных окружающих условий, очевидно, не приходится. В основном все дело тут в учителе и в методике обучения орфографии. Одной из причин слабой орфографической грамотности учащихся начальных нерусских школ является отсутствие во многих школах должного орфографического режима и элементарной дисциплины письма. Если тетради содержатся небрежно, записи производятся кое-как, даты и названия видов работ отсутствуют, тетради учителем не читаются и ошибки не исправляются,—то тут нечего ждать грамотного письма. А так, к сожалению, бывает во многих школах, даже и в настоящее время.

Приведем один пример. Вот перед нами 45 работ учащихся IV класса Субаш-Атынской школы (Арский район Татарской АССР). Работы (диктант) выполнены 29 октября 1940 г. Отметкой «посредственно» оценена лишь одна работа, все остальные — «плохо» или «очень плохо». Ошибок в разных работах много, и они разные. Но не в них, пожалуй, дело. А дело в том, что из 45 работ, только в 5 нет ошибок в предварительной надписи, состоящей из следующих слов: «диктант 29 октября ученика такого-то». Некоторые ученики сумели сделать в этих словах даже по несколько ошибок. О чем это говорит? Это говорит о том, что учитель (как выяснилось, занимающийся с этим классом уже два года) не приучил еще учеников правильно писать свою фамилию. Это говорит о том, что учитель по-настоящему и не заботился об этом, так как едва ли можно поверить тому, что нельзя научить учеников писать свое имя и фамилию без ошибок. Дело тут, очевидно, в отсутствии элементарной дисциплины письма, а никак не в трудностях русской орфографии или сложности методики правописания. К сожалению, отмеченный пример не единичен, как не единичны и случаи полной хаотичности и безграмотности письма учащихся. В этих случаях стоит только навести порядок и соблюдать строгую дисциплину письма, как значительная часть ошибок, подобных отмеченным выше, сразу же отпадет.

IV. Выводы и перспективы

Какие выводы следует сделать из имеющихся данных о состоянии преподавания и знаний учащихся по русскому языку в начальных нерусских школах?

Во-первых, следует констатировать несомненное улучшение состояния преподавания и знаний учащихся.

Во-вторых, следует признать, что улучшение преподавания является еще далеко не достаточным и знания учащихся не отвечают предъявляемым требованиям.

В-третьих, имеются достаточные данные утверждать, что в настоящее время мы имеем все условия для быстрого и решительного перелома в направлении коренного улучшения преподавания русского языка в нерусских школах РСФСР. Стабилизация проверенной программы, наличие учебников, издание руководства по методике (выходит в ближайшее время) и минимума учебно-наглядных пособий (часть которых уже вышла из печати, остальные выходят) — все это обеспечит минимум методического вооружения учителя. Наличие большого количества учителей и школ, вполне овладевших мастерством преподавания и добившихся прочных знаний учащихся, служит залогом того, что и остальные школы, перенимая опыт передовых, могут быстро улучшать качество своей работы. Наконец, наблюдающееся за последнее время усиление научно-методического внимания к вопросам преподавания русского языка в нерусских школах (перестройка работы институтов усовершенствования учителей в направлении большей помощи школе, научно-методические конференции и т. д.) дает основания для уверенности в правильном разрешении возникающих научно-методических вопросов.

Но не следует забывать того, что успехи сами собой не приходят. Они даются лишь в результате упорной и напряженной работы. И работы потребуется здесь очень много.

Решающую роль в деле улучшения преподавания играет учитель. Именно в слабости образовательной и методической подготовки значительной части учителей начальных нерусских школ заключается основная причина неудовлетворительности преподавания русского языка и слабых знаний учащихся. Отсюда центральная задача настоящего момента состоит в оказании помощи учителю. Как лучше оказывать эту помощь? В течение 1939/40 учебного года, как отмечалось выше, наркомпросами проведена довольно большая работа по обследованию и изучению состояния преподавания русского языка в школах. Это правильно, но это только начало. Можно сказать так: до сих пор мы изучали учителя; теперь центр тяжести следует перенести на подготовку учителя, которого надо учить русскому языку, методике, организации работы, даже в некоторых случаях дисциплине труда. Было бы ошибочно думать, что учитель начальной нерусской школы в состоянии сам оказать себе помощь сам до всего дойти. Ему нужна всесторонняя помощь всех могущих оказать эту помощь учреждений и организаций. В первую очередь требуется неотложная помощь Наркомпроса РСФСР и наркомпросов АССР. Эта помощь должна состоять в немедленном издании (и в достаточных тиражах) минимального количества образовательной-методической документации: методических и наглядных пособий, справочников, словарей и т. д. Безусловно, необходимо, чтобы каждый учитель имел, помимо программы и учебника, 5—6 пособий по русскому языку и

методике его преподавания в нерусских школах.

Второе, что требуется от наркомпросов и всех органов народного образования,— это организация повседневной помощи учителю и повышения его квалификации: руководство и контроль, налаживание инспектирования, организация курсов, семинаров, конференций и т. д. Требуется, далее, решительным образом усилить и качественно изменить работу республиканских научно-исследовательских и методических учреждений, в первую очередь Государственного института школ Наркомпроса РСФСР и институтов усовершенствования учителей. До сих пор эти учреждения занимались почти исключительно тем, что обследовали школы и вывозили из них разные материалы. Пора решительно потребовать от них, чтобы они сами дали что-нибудь школам взамен вывезенных оттуда бесчисленных документов и материалов. Надо потребовать от них составления и опубликования (хотя бы в рукописях) сводок, методических разработок и писем по отдельным вопросам, монографий, даже простого описания отдельных уроков лучших учителей. Недопустимо, например, что интересные материалы проводившихся весной 1940 г. научно-методических конференций оказались прочно похороненными в шкафах и папках.

Нужно привлечь к делу помощи учителям начальных нерусских школ педагогические учебные заведения, в первую очередь педучилища, которые до настоящего времени стояли в стороне от этого дела, хотя сами выпу-

скают учителей для тех же школ. На педучилища совместно с институтами усовершенствования учителей следует возложить задачу укрепления работы районных педкабинетов, отведя в ней достаточное место русскому языку, а также задачу укрепления работы методических комиссий и методических объединений учителей по русскому языку.

Наконец, органам народного образования, в первую очередь районо и гороно, необходимо найти формы и способы использования опыта лучших учителей всеми другими учителями данного района и города. Ненормально и недопустимо, когда буквально рядом с отлично работающей школой находится школа, работающая из рук вон плохо, и когда рядом с опытным учителем другой учитель остается беспомощным. Формы использования опыта могут быть самые разнообразные, начиная с посещения уроков или заимствования разработанного плана и кончая организованной передачей опыта в виде докладов, семинара, плановой консультации и т. п. опытных учителей, которые таким образом становятся учителями других учителей в подлинном смысле слова.

Таковы, как они нам представляются, ближайшие задачи и мероприятия по улучшению преподавания русского языка в начальных нерусских школах. Выполнение этих задач — а они, при коллективных усилиях, кажутся нам, безусловно, выполнимыми — должно обеспечить быстрое и решительное улучшение этого дела.



О РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ¹

(Из опыта учителей Сталинградской области)

А. С. Соловьев

научный работник Сталинградского
института усовершенствования
учителей

При обучении детей арифметике в начальной школе основной целью является сообщение детям определенного круга знаний и навыков, установленных программой.

С этой целью неразрывно связана проблема умственного развития учащихся, развития детского мышления в области математики.

Проблема развития мышления детей при изучении ими арифметики в начальной школе рассматривается в настоящей статье главным образом с точки зрения активизации мышления детей, т. е. воспитания в детях способности к самостоятельному мышлению.

Работа учителей, имеющих хорошие достижения в преподавании арифметики, показывает, что эти учителя на протяжении всего курса обучения в начальной школе систематически ставят перед детьми ряд вопросов и задач для самостоятельного разрешения, прибегая для этого к различным приемам на всех этапах урока и в заданиях для домашней работы.

Обычно урок начинается с проверки домашней работы. Здесь чаще всего хорошие учителя не ограничиваются только установлением правильности найденных детьми результатов, но попутно дают учащимся ряд упражнений, направленных к активизации детского мышления, а именно:

1. Учитель требует от учащихся развернутого объяснения сделанной дома работы; приведем пример из урока учительницы А. А. Лисицкой (Балабановская начальная школа Сталинградской области, 1940 г.).

Учитель. Иди, Женя, к доске и объясни нам, как ты разложил число 420 на простые множители.

Ученик (записывает на доске 420). 420 можно разделить на 2, получится 210; 210 опять делим на 2, получится 105, а 105 на 2 не делится, но делится на 3.

Учитель. Какие числа делятся на 3?

Ученик. На 3 делятся такие числа, у которых сумма цифр делится на 3. Сумма цифр числа 105 будет 6, а 6 делится на 3, значит, число 105 разделится на 3.

Учитель. Правильно. Продолжай, Женя.

Ученик (у доски). $105 : 3 = 35$, 35 нужно делить на 5.

¹ Из доклада на областной научно-педагогической конференции.

Учитель. А какие числа делятся на 5? Скажи, Н.

Ученик. На 5 делятся числа, которые оканчиваются нулем или цифрой 5; число 35 оканчивается пятью, оно и разделится на 5.

Учитель. Продолжай дальше, Женя!

Ученик (у доски). $35 : 5 = 7$, а 7 делится только само на себя, то есть на 7, получится 1.

Учитель. Выпиши разложение отдельно и скажи, на какие простые множители разложилось число 420.

Ученик выписывает: $420 = 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7$ и дает требуемый ответ.

Затем проверяется решение других примеров, но менее подробно.

2. Учитель предлагает ученику объяснить отдельный вопрос из домашней работы; приведем соответствующий пример (из урока учительницы Сталинградской школы № 91 т. Медведевой во II классе).

Учитель. Расскажи, как ты решал задачу?

Ученик. Сначала нужно узнать, сколько стоит 4 метра материи; 15 руб. нужно помножить на 4, получится 60 руб.

Учитель. А как ты рассуждал?

Ученик. Один метр стоит 15 руб., а 4 метра будут стоить в 4 раза дороже, поэтому 15 руб. надо помножить на 4.

3. Учитель требует от учащегося конкретизации заученного дома правила или произведенного действия.

Учитель. Какая дробь называется неправильной?

Ученик. Неправильной дробью называется такая дробь, у которой числитель больше знаменателя или равен ему.

Учитель. Придумайте несколько неправильных дробей.

Ученик. $\frac{20}{9}$; $\frac{13}{4}$.

Учитель. Скажи правило, как исключить из неправильной дроби целое число.

(Ученик отвечает.)

Учитель. Придумай пример на это правило и реши его.

4. Учитель задает относительно решенного примера дополнительные вопросы, требующие пояснения того или иного свойства произведенного действия.

Учитель. Читай первый пример, Коля!

Ученик. От 1 001 002 отнять 351 725, получится 649 277.

Учитель. Скажи, как называются числа при вычитании?

Ученик. Уменьшаемое, вычитаемое, а что получится — разность.

Учитель. Как проверяется вычитание?

5. Учитель попутно с проверкой правильности домашнего решения дает учащемуся дополнительные вопросы из пройденного, не связанные с проверяемой работой.

Приведенные примеры говорят о разнообразии приемов, применяемых учителями при проверке домашних работ на уроке и направленных к более углубленному пониманию учащимися арифметического материала и вместе с тем к развитию и активизации детского мышления.

Другой необходимой частью урока арифметики является устный счет. Обычно и эта часть урока используется учителем для активизации детского мышления, что достигает-

ся также большим разнообразием приемов и форм устного счета. Например, деление 64 на 4 может быть задано в различной форме.

1. Простое предложение произвести действие: 64 разделить на 4, сколько получится?

2. Задание выбранного действия в комбинации с другими (беглый счет): к 35 + 29, разделить на 4, помножить на 5.

3. Задание действия в виде вопроса, не содержащего названия действия, но приводящего к нему через какое-нибудь математическое понятие.

а) Во сколько раз 64 больше 4? Уменьши 64 в 4 раза. Найдите число вчетверо меньше 64. Какое число надо помножить на 4, чтобы получилось 64?

б) Произведение = 64, множитель = 4, найти множимое.

4. Наконец, это же действие может быть задано в форме простой или составной задачи конкретного содержания¹.

Каждый из этих видов задания имеет свое значение: первый вид направлен к осознанию и усвоению техники устного вычисления; второй — к выработке быстроты, беглости счета; третий — связывает навык с основными математическими понятиями; четвертый вид есть практика в применении навыка к решению задач конкретного жизненного содержания.

Связь устного счета с решением разнообразных задач нужно считать одним из средств активизации детского мышления. Обычно учителя идут дальше этого и, помимо решения готовых задач, соединяют с устным счетом различные виды упражнений по составлению задач самими учащимися.

Третья часть наиболее типичного урока арифметики — объяснение нового материала строится так: новое понятие, правило выясняется на двух-трех частных примерах, задачах, обычно, с использованием наглядных пособий, и устанавливается как обобщающий вывод из рассмотрения взятых примеров. Таким образом, в основе объяснения нового на уроке арифметики в начальной школе лежит индуктивный процесс мышления. При этом активизации детского мышления способствуют целесообразный подбор и использование наглядных пособий и умелая последовательная постановка вопросов, приводящих учащихся к выводу.

Поясним это примером (из урока учительницы Сталинградской начальной школы № 103 Н. И. Лапшиной, IV класс).

Тема урока. Обращение смешанного числа в неправильную дробь.

Урок проведен в следующем плане:

1. Проверка домашней работы

Учитель. Дети, проверим домашнюю работу; прочитай первый пример, А.

Ученик. Исключить целое число из дроби $\frac{15}{8}$, получится $1\frac{7}{8}$.

Учитель. Расскажи, как ты исключил целое число.

Ученик. Числитель разделил на знаменатель, полученное частное 1 будет целым чис-

¹ Об устном счете см. статью И. Н. Себрякова в № 11—12 «Начальной школы» за 1940 г.

лом, остаток 7 — числителем, знаменатель остается тот же (8).

Учитель. Читай дальше.

Ученик. Исключить целое число из дроби $\frac{34}{10}$ получится $3\frac{4}{10}$.

Учитель. Расскажи, как ты сделал этот пример.

Ученик рассказывает. Другие примеры проверяются без подробного объяснения: по вызову учителя учащиеся сообщают только полученные ответы.

2. Повторение пройденного о дробях и устный счет в связи с этим

Учитель. А теперь давайте повторим все, что мы знаем о дробях.

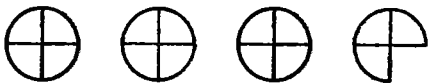
Задаются вопросы:

Что называется дробью? У дроби $\frac{3}{4}$ что будет числителем? знаменателем? Что показывает числитель? Что показывает знаменатель? Какую дробь называют правильной? Какая дробь называется неправильной? Придумайте несколько неправильных дробей. А что можно сделать с неправильной дробью?

Исключите целое из неправильной дроби $\frac{20}{9}$; $\frac{20}{4}$; $\frac{12}{2}$. Какое число называется смешанным числом? Придумайте несколько смешанных чисел.

3. Обращение смешанного числа в неправильную дробь на наглядных пособиях

Показывается таблица.



Учитель. Посмотрите, ребята, на таблицу и скажите, какое число изображено на ней, если один кружок считать за единицу?

Ученик. Смешанное число: $3\frac{3}{4}$. (Число записывается на доске.)

Учитель. А теперь смотрите, что сделано с каждым кружком.

Ученик. Все кружки разделены на четвертые доли.

Учитель. Сколько же четвертых долей будет во всем смешанном числе?

Ученик. Во всем числе будет 15 четвертых долей.

Учитель. Как вы это узнали?

Ученик. В одном кружке 4 четвертых доли, а в трех кружках будет 12 четвертых долей да еще $\frac{3}{4}$, всего будет 15 четвертых долей.

Учитель. Запиши на доске полученную дробь.

(Вызванный ученик записывает на доске $\frac{15}{4}$ против смешанного числа.)

Учитель. Какую же дробь мы получили?

Ученик. Мы получили неправильную дробь.

Учитель. А какое число было изображено?

Ученик. Было изображено смешанное число.

Учитель. А что больше: смешанное число $3\frac{3}{4}$ или неправильная дробь $\frac{15}{4}$?

Ученик. Они равны между собой.

(На доске ставится знак равенства между $3\frac{3}{4}$ и $\frac{15}{4}$.)

Учитель. Чем же мы заменили смешанное число?

Ученик. Смешанное число заменили неправильной дробью.

Учитель. А теперь вы отложите на своих кружках $2\frac{3}{4}$. Замените это число неправильной дробью. Сколько же у вас получится?

Ученик. Получилось $\frac{11}{4}$.

Учитель. Какая это дробь?

Ученик. Это неправильная дробь

Учитель. Какое было дано число?

Ученик. Было дано смешанное число

Учитель. Что же вы сделали со смешанным числом?

Ученик. Смешанное число мы заменили неправильной дробью.

Учитель. Как же вы это сделали?

Ученик. Я каждый кружок разрезал на четвертые доли. В одном кружке 4 четвертых доли, а в двух — 8 четвертых да еще $\frac{3}{4}$, и всего получилось 11 четвертых.

Учитель. Запомните, дети, вот что: когда смешанное число заменяют неправильной дробью, то говорят: смешанное число обратить в неправильную дробь. Вместо слова «заменить» говорят «обратить». Скажите же мне по-новому, что мы сделали со смешанным числом?

Ученик. Мы смешанное число обратили в неправильную дробь.

4. Обращение смешанного числа в неправильную дробь без наглядных пособий

Учитель. А теперь давайте отложим на своих кружках $3\frac{3}{8}$. (Дети откладывают.) Это смешанное число надо обратить в неправильную дробь. Не разрезая кружков, скажите, какая у нас получится неправильная дробь?

Ученик. $\frac{27}{8}$.

Учитель. Как же вы это узнали?

Ученик. В одном кружке 8 восьмых, а в трех кружках будет в 3 раза больше. Я 8 умножил на 3, получилось 24 восьмых, да еще у нас 5 восьмых; всего будет 29 восьмых.

(Пример записывается на доске.)

Учитель. Скажите теперь, как по записанному на доске, без кружков объяснить, откуда мы получили $\frac{27}{8}$?

Ученик. У нас три единицы, а в единице 3 восьмых, надо 8 помножить на три и прибавить еще пять восьмых, получится $\frac{27}{8}$.

Учитель. Как же смешанное число обратить в неправильную дробь?

Ученик. Надо знаменатель дроби помножить на целое число, прибавить числитель, а знаменатель оставить тот же.

Учитель. А теперь будем решать примеры без кружков. Запишем в тетрадах, что мы будем делать.

(Учитель записывает на доске: «Обратить смешанное число в неправильную дробь». Учащиеся записывают это же в тетрадах.)

Решим такой пример: $4\frac{4}{9}$ обратить в неправильную дробь. Все решайте в тетрадах,

а на доске будет решать Л. Расскажи сначала, как ты будешь решать.

Ученик (пишет на доске: $5\frac{4}{9}$). Я помножу знаменатель 9 на целое число 5, получится 45, прибавлю числитель 4, получится 49 и напишу тот же знаменатель, получится 49/9.

Решаются еще примеры: $3\frac{3}{8}$, $4\frac{4}{7}$.

5. Устная и письменная формулировка вывода

Окончательно формулируется правило:

«Чтобы обратить смешанное число в неправильную дробь, надо знаменатель дроби помножить на целое число, прибавить числитель и подписать тот же знаменатель».

Учитель записывает правило на доске, учащиеся — в тетрадях.

6. Самостоятельное решение примеров

Учитель. А теперь самостоятельно обратите в неправильную дробь следующие числа:

$5\frac{1}{2}$, $4\frac{3}{4}$, $16\frac{1}{3}$.

(Дети решают примеры в тетрадях.)

Проверим работу. Читай первый пример, Ш.

Ученик. Обратил смешанное число $5\frac{1}{2}$ в неправильную дробь, получилось $11\frac{1}{2}$.

Учитель. Какая дробь получилась во втором примере, К.?

Ученик. $19\frac{1}{4}$.

Учитель. Дальше, П.

Ученик. $15\frac{1}{4}$.

Учитель. Повторим еще раз, как смешанное число обратить в неправильную дробь.

Учащиеся рассказывают правило.

7. Задание на дом

— А теперь достаньте дневники и запишите задание на дом: стр. 82, № 688. (Учитель записывает на доске, а учащиеся находят заданные упражнения в задачниках, номер и страницу записывают в дневниках.)

В приведенном уроке рассматриваются несколько частных конкретных случаев обращения смешанного числа в неправильную дробь — на таблице с кружками, приготовленной учителем (демонстрационно-иллюстративный прием), на бумажных кружках, имеющих в руках у каждого учащегося (лабораторный прием), и на примерах без наглядных пособий; из рассмотрения этих частных случаев делается обобщающий вывод — устанавливается, формулируется правило обращения смешанного числа в неправильную дробь.

Таким образом, налицо индуктивный принцип построения урока.

Активизации детского мышления при этом содействует еще то, что учащиеся активно участвуют в получении вывода, отвечая на целесообразно поставленные им вопросы.

Соответствующее выражение детьми их мыслей по ходу объяснения есть само по себе творческий акт, также способствующий активизации детского мышления.

Итак, в главной части урока арифметики, при объяснении нового материала, воспитание активности детского мышления достигается следующими способами:

а) продуманным, целесообразно построенным анализом тех частных примеров и задач, из которых выводятся изучаемое правило, при

этом чаще всего этот анализ базируется на рациональном использовании соответственно подобранных наглядных пособий;

б) проведением этого анализа так, что дети активно участвуют в получении нужного вывода (эвристический прием);

в) правильным построением обобщения, которое состоит в том, что общность устанавливаемого анализом правила подтверждается на двух-трех примерах и самое правило выражается в словесной форме, как закон, как общее положение;

г) применением вопросо-ответной формы преподавания, заставляющей детей выражать свои мысли в связи с их участием в выводе правила и способствующей, таким образом, развитию математической речи детей, усвоению ими математической терминологии.

Объяснением нового не заканчивается процесс изучения учащимися какого-нибудь арифметического понятия, закона; далее следует закрепление нового в сознании детей. Эта часть работы проводится и на самом уроке объяснения нового, и в домашней работе учащегося, и при проверке домашней работы, и в устном счете.

Степень активизации детского мышления на этом ответственном этапе обучения арифметике будет зависеть от умелого обоснования, выяснения каждого отдельного случая, к которому прилагается общий вывод (дедукция); от умения учителя привлечь к работе по закреплению нового понятия необходимое разнообразие единичных конкретных случаев; от степени самостоятельности детей в практических упражнениях по закреплению нового.

Самое понятие практики включает в себя, как основное, самостоятельную работу практикующегося, и с этой точки зрения в курсе арифметики начальной школы особенное значение приобретают задачи. Возникает проблема большого методического значения: как научить детей самостоятельно решать задачи, как использовать решение задач для развития и активизации детского мышления?

Практика учителей, имеющих хорошие достижения в преподавании арифметики, намечает ряд путей для успешного разрешения указанной проблемы.

Одним из этих путей является применение аналитико-синтетического метода решения задач.

Для иллюстрации приведем выдержки из конспекта открытого урока учительницы В. Н. Харламовой (Клетская школа Сталинградской области, II класс).

После проверки домашней работы и опроса учащихся на доске вывешивается плакат с образцами письменных принадлежностей и ценами на них.

Учитель. Сейчас по этому плакату будем составлять задачу. Смотрите внимательно на плакат и составьте задачу про 3 тетради и 2 пера с вопросом, во сколько раз больше?

Ученик. Мальчик купил 3 тетради по 10 коп. и 2 пера по 3 коп. Во сколько раз тетради дороже перьев? (Задача решается.)

Учитель. Составьте еще задачу про 5 карандашей и 5 ручек с вопросом, на сколько меньше?

Ученик. Ручка стоит 8 коп., карандаш 6 коп. На сколько меньше стоят 5 карандашей, чем 5 ручек?

Учитель. Теперь составьте и решите по этому плакату задачи, кто какие хочет.

Учащиеся составляют задачи и рассказывают их решение. Плакат снимается.

Учитель. Теперь решим задачу с записью на доске. Послушайте эту задачу: «Колхозник за месяц заработал 36 трудовых, его жена в 2 раза меньше, а сын на 9 трудовых больше, чем отец. Сколько заработала трудовой вся семья?»

Учитель читает задачу так, как будто бы говорит наизусть. При первом чтении учащиеся только слушают задачу. Затем учитель еще раз повторяет условие задачи, при этом учащиеся в тетрадах, а один вызванный ученик на доске — записывают числовые данные из условия задачи с краткими наименованиями.

Получается такая запись:

36 трудовых, в 2 раза м., на 9 тр. б.?

Условие повторяют двое учащихся. Учитель задает классу вопросы, контролирующие понимание учащимися задачи:

Что означает в задаче 36? 2? 9?

После этого проводится разбор задачи.

Учитель. Что требуется узнать в задаче?

Ученик. Сколько трудовой заработала вся семья.

Учитель. Можно ли сразу узнать, сколько трудовой заработала вся семья?

Ученик. Нет.

Учитель. Что для этого надо знать?

Ученик. Сколько трудовой заработал каждый.

Учитель. Знаем мы, сколько трудовой заработал отец?

Ученик. Знаем, отец заработал 36 трудовой.

Учитель. А знаем мы, сколько трудовой заработала мать?

Ученик. Нет, не знаем, но про нее известно, что она заработала в 2 раза меньше отца.

Учитель. Что отсюда можно узнать?

Ученик. Сколько трудовой заработала мать.

Учитель. А известно в задаче, сколько трудовой имеет сын?

Ученик. Нет.

Учитель. Что про него сказано в условии задачи?

Ученик. Сын заработал на 9 трудовой больше отца.

Учитель. Можно ли узнать, сколько трудовой заработал сын?

Ученик. Можно, для этого надо к 36 прибавить 9.

Учитель. А что дальше нам останется узнать?

Ученик. Сколько трудовой заработала вся семья.

Учитель. Как это узнать?

Ученик. Сложить трудовни отца, матери и сына.

Учитель. Итак, какой же план решения задачи мы наметим: что узнаем в первом действии, во втором, в третьем?

Учащиеся по вызову составляют план решения задачи.

Учитель. А теперь решите задачу сами.

Учащиеся записывают решение в тетрадах, вызванная ученица решает на доске. Дети хорошо справились с задачей и, по предложению учителя, вновь рассказали ее решение.

Описанный урок богат положительными моментами с точки зрения активизации детского мышления: учитель провел в полном, правда, несколько облегченном виде анализ решаемой задачи; устное составление на основе анализа всего плана решения задачи в три вопроса; эта работа была завершена самостоятельным решением учащимися разобранной задачи.

В уроке имеются и другие упражнения аналитического характера: составление учащимися задач по плакату с поставленным самим учителем вопросом.

Из урока видно, что аналитические упражнения учат детей рассуждать, устанавливать связи между величинами и при этом дают определенную целенаправленность мышлению.

Некоторые учителя производят над решенной задачей дополнительную работу: предлагают учащимся расширить, продолжить задачу, придумывая к ней новый вопрос по полученному ответу и дополнительно заданному новому значению какой-нибудь величины. Это упражнение — подыскание вопроса к двум числовым значениям величин — есть упражнение синтетического характера, но оно проводится не отдельно, не само по себе, а в связи с целой совокупностью зависимостей, имеющих в задаче. Например, учительница Чернущенко (Вязовский район) применяет такой прием. Дети решают задачу: «Скотница-дойрка обслуживает 12 коров. В среднем от каждой коровы она надоила за год 1 500 л молока. За каждые 400 л ей записывают 6 трудовых. Сколько трудовой запишут ей за все выдоенное молоко? Получаем ответ: 270 трудовых.

Учительница вывешивает на доске плакат:

8 кг 400 г.

При помощи этого плаката дети быстро придумывают вопрос: Сколько колхозница получила хлеба на все трудовни?

Рассмотрим еще один интересный вид работы над решенной задачей, применяемый учительницей-орденоносцем А. П. Пшеничной (Даниловская средняя школа Сталинградской области). Этот вид работы т. Пшеничная называет «составлением простых задач по решенной сложной задаче». Для пояснения этого вида упражнения над задачей приведем выдержку из конспекта урока, данного т. Пшеничной во II классе (1940).

«На уроке была решена следующая задача: «В трех классах 100 учеников. В I классе 27 учеников, во II на 8 учеников больше, чем в I. Сколько учеников в III классе?»

На доске записано решение задачи:

1) 27 уч. + 8 уч. = 35 уч.

2) 27 уч. + 35 уч. = 62 уч.

3) 100 уч. — 62 уч. = 38 уч.

Дальше проводится работа в таком виде: Учитель. Итак, какой был главный вопрос в задаче?

Ученик. Сколько учеников в III классе.

Учитель. Прежде чем ответить на этот вопрос, сколько нам нужно было еще решить вопросов?

Ученик. Два вопроса.

Учитель. Припомним первый вопрос нашей задачи. Скажи, К.

Ученик. Сколько учеников во II классе.

Учитель. А какие числа из условия мы взяли для решения этого вопроса?

Ученик. 27 учеников и 8 учеников.

Учитель. Правильно. Вы знаете числа и вопрос к ним. Составьте задачу к первому вопросу.

Ученик. В I классе 27 учеников, а во II на 8 учеников больше. Сколько учеников во II классе?

Учитель. Хорошо. Вспомните второй вопрос задачи. Скажи, П.

Ученик. Сколько учеников было в I и во II классе вместе?

Учитель. Какие числа брали для решения этого вопроса?

Ученик. 27 учеников и 35 учеников.

Учитель. Правильно. Составьте по ним задачу ко второму вопросу.

Ученик. В I классе 27 учеников, во II классе 35 учеников. Сколько учеников в двух классах?

Учитель. А какие числа мы имеем для решения третьего вопроса?

Ученик. 100 учеников и 62 ученика.

Учитель. Составьте третью задачу.

Ученик. В трех классах 100 учеников. В I и II классах вместе 62 ученика. Сколько учеников в III классе?

Учитель. Верно составили. Скажите, сколько же всего мы составили простых задач?

Ученик. Три задачи.

Учитель. Вот, дети, вы видите, что составная задача всегда состоит из простых. Когда сами будете решать задачу, вы всегда сначала подумайте, какие простые задачи нужно составить для ее решения. Тогда вы скорее решите задачу».

Вот такие упражнения т. Пшеничная и называет «составлением простых задач по решенной сложной задаче». Эти упражнения с точки зрения развития детского мышления представляют большой интерес. Они, прежде всего, представляют своеобразное углубленное связное повторение всего решения задачи. С другой стороны, их можно считать заключительным анализом задачи в прямом смысле этого понятия, так как расчленение сложной задачи на простые задачи здесь в особенно выразительной и ясной форме доводится до сознания детей. Значение этих упражнений, применяемых время от времени, можно видеть в том, что они лучше выясняют детям зависимости между величинами и приучают учащихся выражать эти зависимости в словесной форме — в виде составления простых задач — это прекрасный метод подготовить детей к письменному объяснению решения задачи. В самом деле, стоит только записать сформулированные детьми простые задачи — и получится несколько необычное, но очень хорошее по форме и содержанию объяснение задачи, гораздо более ценное в образовательном отношении, чем то, что принято сейчас называть планом решения, и чем, к сожалению, многие учителя ограничиваются в течение всего курса начальной школы. Наконец, с описанными упражнениями т. Пшеничная соединяет сообщение детям в доступной и понятной

форме методики самостоятельного решения задач:

«Когда вы сами будете решать задачу, вы всегда сначала подумайте, какие простые задачи нужно составить для ее решения».

Очень ценно в описанных упражнениях т. Пшеничной то, что она, как было указано выше, намечает метод, как научить детей составлению письменного объяснения задачи. Это особенно важно потому, что в работе массовой школы почти выпадает «объяснение решения задачи» и все сводится к составлению «плана решения». Многих опытных учителей это не удовлетворяет. Так, в тетрадях учащихся (класс учительницы-орденоносца Краснослободской школы М. С. Шаповаленко) преобладает другая форма решения задачи, когда сначала записывается весь план решения, а потом уже следует самое решение.

Тов. Шаповаленко мотивирует преимущество употребления этой формы тем, что она стимулирует учащихся к самостоятельной работе.

Мы рассмотрели несколько приемов из практики учителей Сталинградской области, способствующих активизации детского мышления и подготовляющих детей к вполне самостоятельному решению и объяснению задач. Последнему вопросу учителя придают большое значение и активно ищут путей для положительного разрешения его в практике.

Лучшие учителя, помимо обычного решения задачи с учителем, применяют следующие виды самостоятельной работы учащихся над задачей:

1. Запись решения задачи, предварительно решенной на доске: задача разбирается и решается на доске под руководством учителя, затем решение стирается, и детям предлагается самостоятельно записать решение в тетрадях.

Такая работа активизирует внимание детей и устраняет возможность механического списывания с доски вопроса за вопросом.

2. Решение задачи по устно составленному плану: задача разбирается с учителем, под его руководством составляется устно план решения; детям предлагается самостоятельно решить задачу. Этот вид работы нередко связывается с работой по задачку: задача читается одним из учащихся по задачку; при составлении плана и при последующем самостоятельном решении задачи дети все время имеют перед глазами текст задачи.

3. Решение нескольких задач, предварительно разобранных с учителем: учащиеся под руководством учителя читают по задачку и разбирают одну за другой несколько задач (четыре, пять, шесть), причем для каждой из них намечается ход (план) решения или указывается способ решения (типовые задачи). Затем учащимся предлагается часть разобранных задач, например, две из пяти (можно по выбору самого ученика) решить самостоятельно в классе или дома.

Это очень актуальная форма работы над задачами: здесь учащиеся работают с учителем над выяснением смысла задачи, зависимостей между величинами, над пониманием текста задач, иначе говоря, над основной сутью задачи, особенно важной в смысле развития детского мышления.

4. Решение задачи после пояснения ее условия: условие задачи читается, выясняются не-

понятные слова и выражения; иногда уточняется в понимании детей, что дано в задаче, что требуется узнать, но план решения задачи с учителем не составляется; после указанного пояснения условия предлагается детям решить задачу самостоятельно. В этом виде работы открывается уже более широкое поле для самостоятельного проявления детского мышления над задачей.

Все эти виды работ в той или иной степени применимы в каждом классе, начиная с I.

Последний из указанных видов является той конечной целью, к которой должен стремиться учитель в каждом классе по отношению к задачам, указанным в программе для данного класса.

К сказанному необходимо добавить еще следующее: начиная с III класса вводится новый вид работы учащихся над задачей: составление письменного плана или краткого объяснения решения задачи; поэтому виды самостоятельной работы учащихся над задачами в III—IV классах становятся еще более разнообразными.

В практике учителей можно наблюдать еще следующие виды самостоятельной работы учащихся над решением задач с записью плана:

1. Запись учащимися плана и решения задач, предварительно записанных на доске: задача разбирается и решается под руководством учителя, причем план и решение записываются на доске; после свяженного прочтения записанного все записи стираются, учащиеся самостоятельно записывают план и решение задачи в тетрадях.

Здесь учащиеся должны только воспроизвести ту умственную работу, которая была проделана ими под руководством учителя.

Этот вид работы применяется на первых порах ознакомления учащихся с составленным письменным планом решения задачи.

2. Решение задачи по записанному на доске плану: задача разбирается под руководством учителя, составляется план ее решения и записывается на доске; дети по записанному плану самостоятельно решают задачу.

3. Составление письменного плана по записанному на доске решению: задача разбирается и решается на доске под руководством учителя, дети самостоятельно должны сформулировать и записать вопросы плана по записанному на доске решению.

Для развития детского мышления эта форма работы имеет ценность в том отношении,

что в ней из всего сложного умственного процесса работы над задачей выделяется в качестве самостоятельного упражнения одна часть ее: письменная формулировка вопросов плана или объяснения задачи. Эта часть работы нередко затрудняет детей больше, чем самое решение задачи, поэтому отдельная тренировка учащихся в письменном составлении плана по готовому решению полезна и необходима.

4. Решение задачи с записью устно составленного плана: задача разбирается с учителем, под его руководством разрабатывается и устно формулируется план решения; детям предлагается самостоятельно решить задачу с записью плана и решения в тетрадях.

5. Самостоятельное решение задачи с записью плана: учитель указывает номер задачи или записывает ее условие на доске; дети вполне самостоятельно в письменной форме составляют план решения задачи и решают ее.

Разнообразие форм самостоятельной работы учащихся над задачей ведет к весьма положительному, с педагогической точки зрения, явлению: к разнообразию в структуре уроков по арифметике с решением задач. У опытного учителя почти каждый урок арифметики включает в том или ином виде элементы самостоятельной работы учащихся над задачей; наблюдаются и такие уроки, которые целиком отводятся на самостоятельное решение задач. Такие уроки обычно имеют определенную целевую установку, например:

а) самостоятельные упражнения учащихся в решении задач определенного типа, с которыми дети предварительно познакомились под руководством учителя;

б) повторение и проверка умений детей решать задачи: учитель указывает ряд (до десяти) из прежде решенных и новых для детей задач, располагая их по принципу постепенного усложнения, и предлагает учащимся решить в течение урока из этих задач, кто сколько успеет. Последующая проверка проделанной учащимися работы считается обязательной.

Роль учителя на таких уроках трудна и ответственна: он все свое внимание сосредоточивает на индивидуальной помощи отстающим, помогая им советами, указаниями и направляющими вопросами. Само собой разумеется, что должны иметь место в школе и самостоятельные уроки, на которых дается учащимся определенная контрольная работа и на которых помощь учителя детям исключается.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ДРОБЕЙ

О. О. Гуско

Образование дробей

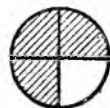
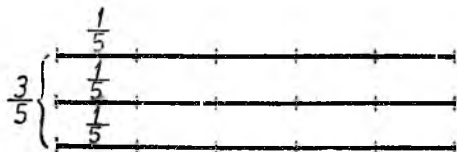
1. Показ дроби на секторах круга и запись показанных дробей:

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{3}{4}, \frac{2}{3}.$$

2. Показ дробей на частях (дм) метра и запись:

$$\frac{1}{10}, \frac{3}{10}.$$

3. Графическая иллюстрация дроби $\frac{3}{5}$:



4. Ознакомление с членами дроби:

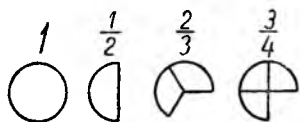
- 1) На сколько частей разделен круг?
- 2) Сколько частей зачерчено?

3 числитель

4 знаменатель.

Правильная и неправильная дробь

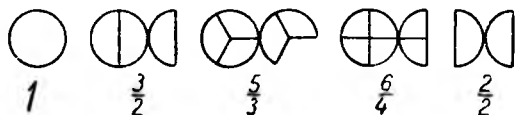
1. Чертаются на доске круг и части круга:



Что больше — единица или каждая из этих дробей? Сколько частей не хватает каждой из этих дробей до единицы?

Аналогичная работа проводится на секторах круга (бумажных).

2. Чертаются на доске следующие фигуры:



Что больше — единица или каждая из этих дробей?

На сколько каждая из этих дробей больше единицы?

Первые дроби называются правильными, Вторые » » неправильными.

Аналогичная работа проводится на секторах круга (бумажных).

Смешанное число

1. При помощи рисунка прочитайте каждое из этих чисел:

$$1 \frac{1}{2}, 1 \frac{2}{3}, 1 \frac{3}{4}, 2 \frac{7}{8}$$



2. Из скольких единиц и какой дроби состоит каждое из этих чисел?

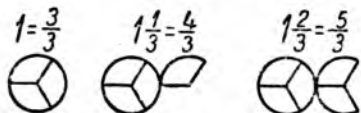
3. Сообщение учителя о том, что все эти числа называются смешанными.

Обращение целого или смешанного числа в неправильную дробь

1. Графическая иллюстрация:



Сколько половин (вторых)?



Сколько третей?

2. Показ на именованных числах: Сколько дециметров в 3 м и 4 дм?
3. На отвлеченных числах:

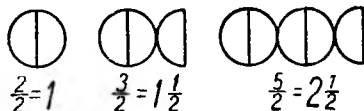
Сколько десятых в $3 \frac{4}{10}$?

4. На числовой формуле:

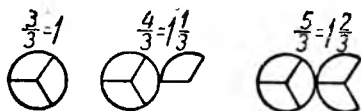
$$5 \frac{3}{4} = \frac{4 \cdot 5 + 3}{4} = \frac{23}{4}$$

Исключение целого числа из неправильной дроби

1. Графическая иллюстрация:



Сколько в этих неправильных дробях единиц и половин?



Сколько в этих неправильных дробях единиц и третей?

На именованных числах:

- а) Сколько дециметров и сантиметров в 45 см и т. п.

3. На отвлеченных числах:

- а) Сколько единиц и десятых долей в $\frac{45}{10}$?

и т. п.

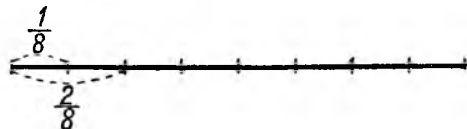
4. Числовая запись:

$$\begin{array}{r} 45 \overline{) 110} \\ \underline{40} \\ \text{ост. } 5 \end{array}$$

Основное свойство дроби и сокращение дробей

1. На отрезках прямых продемонстрировать следующее:

$$1) \frac{1}{8} \cdot 2 = \frac{2}{8}$$



От увеличения числителя дробь увеличивается (и наоборот).

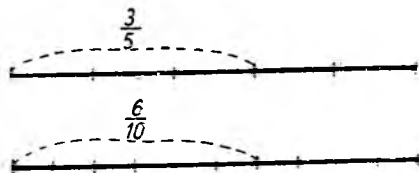
$$2) \frac{1}{8} \cdot 2 = \frac{1}{16}$$



От увеличения знаменателя дробь уменьшается (и наоборот).

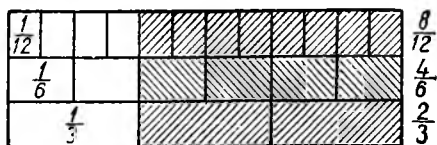
3) $\frac{3 \cdot 2}{5 \cdot 2} = \frac{6}{10}$ От увеличения или уменьшения числителя и знаменателя в одинаковое число раз, — дробь изменяет только свой вид, но величина остается той же.

$\frac{6 : 2}{10 : 2} = \frac{3}{5}$



4) Сокращение дробей:

1. Графическая проработка:



а) $\frac{8 : 2}{12 : 2} = \frac{4 : 2}{6 : 2} = \frac{2}{3}$; $\frac{8}{12} = \frac{4}{6} = \frac{2}{3}$ — которая из дробей больше?

б) Запись: $\frac{8}{12} = \frac{4}{6} = \frac{2}{3}$, или: $\frac{8 : 4}{12 : 4} = \frac{2}{3}$

2. На именованных числах: а) Что больше $\frac{5}{10}$ или $\frac{1}{2}$ м?

3. На отвлеченных числах: $\frac{120 : 30}{150 : 30} = \frac{4}{5}$

Сравнение дробей по величине

1. Сравнение дробей на прямоугольниках:

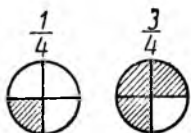


1) На сколько квадратов разделены прямоугольники?

2) Сколько квадратов заштриховано в первом и во втором прямоугольнике?

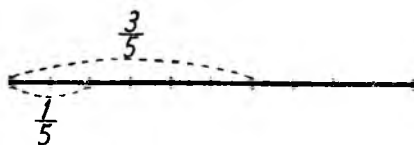
3) Какая дробь больше?

2. Сравнение дробей на секторах круга: (показать на бумажных секторах)



1) Какая из дробей больше?

3. Сравнение дробей на частях метра:



1) Сколько дециметров в $\frac{1}{5}$ м? 2) Сколько дециметров в $\frac{3}{5}$ м? 3) Какая из дробей больше?

4. Обобщающие вопросы:

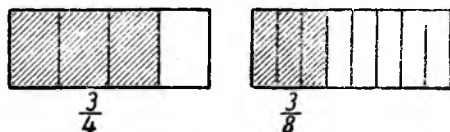
1) Какие в этих дробях $\frac{3}{8}$ и $\frac{5}{8}$; $\frac{1}{4}$ и $\frac{3}{4}$; $\frac{1}{5}$ и

$\frac{3}{5}$ знаменатели?

2) Какие числители?

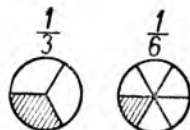
Сравнение дробей с одинаковым числителем

1. Сравнение на прямоугольнике



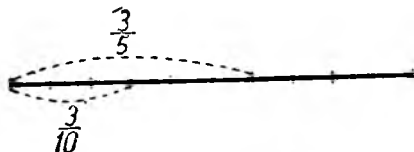
Которая из дробей больше?

2. Сравнение на секторах круга:



Которая из дробей больше?

3. Сравнение на частях метра:



1) Сколько дециметров в $\frac{3}{10}$ м? Сколько дециметров в $\frac{3}{5}$ м?

Которая из дробей больше?

4. Обобщающие вопросы:

1) Какие числители в каждой паре дробей? (одинаковые).

2) Какие знаменатели (неодинаковые)?

Почему дроби $\frac{3}{4} > \frac{3}{8}$; $\frac{1}{3} > \frac{1}{6}$; $\frac{3}{5} > \frac{3}{10}$?

ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РАССКАЗЕ УЧИТЕЛЯ

Я. Д. Петров

В курсе начального обучения истории предусматривается довольно большое количество исторических терминов, названий, имен и дат, с которыми должны познакомиться учащиеся.

Нельзя себе представить, например, преподавание географии без объяснения ряда географических названий и терминов-понятий, также немислимо обучение детей истории без ознакомления их хотя бы с минимальным количеством исторических терминов. Исторический термин, если он выражает понятие, обобщает определенные исторические явления (например, дань, барщина).

Вопрос об усвоении исторической терминологии тесно связан с вопросом о понимании детьми всего исторического материала. Учителя, которые не придают серьезного значения этому вопросу, допускают большую ошибку. Ученик, услышав в рассказе учителя или прочитав в учебнике незнакомое слово, либо совсем не понимает всего абзаца из текста, либо понимает его в извращенном виде. Неправильное понимание фактического материала, в свою очередь, приводит к неверным выводам и обобщениям. Впоследствии, когда учитель обнаружит у детей неверные представления о тех или иных исторических фактах и событиях, будет очень трудно выправлять этот пробел, так как всякое исправление связано с ломкой установившихся понятий в сознании учащихся.

Вот почему важно, чтобы первое объяснение исторических терминов учитель проводил вдумчиво и основательно, добиваясь правильных представлений у детей.

Обычно впервые ученик знакомится с новым термином в изложении материала на уроке, чаще всего в рассказе учителя.

Как лучше объяснять детям исторические термины? Какие приемы дают лучший результат? Какие исторические термины являются для детей III—IV классов более легкими и какие усваиваются с большим трудом? Как происходит процесс усвоения учащимися новых терминов? Эти вопросы были поставлены нами в плане изучения опыта работы учителей.

Работа велась с учителями 26, 99 и 517-й школ Москвы.

Методика исследования вопроса была такова:

1. Вместе с учительницей обсуждался план изложения нового материала.

2. Устанавливались новые термины и названия, которые необходимо было объяснить детям на уроке.

3. Обсуждались приемы объяснения их.

4. Намечались способы проверки с целью узнать, как восприняты исторические термины учащимися.

Запись ответов учащихся проводилась здесь же на уроке. Помимо этого, на уроках позвонения все ответы учащихся были стенографированы.

С целью проверки, достаточно ли прочно усвоили учащиеся новые исторические термины, по окончании определенного раздела, учительницей проводилась с детьми беседа. Вопросы и ответы здесь также стенографировались.

Как проводилось объяснение исторических терминов в рассказе учителя на уроке?

Были применены следующие основные положения:

Во-первых, объяснять учащимся новый термин в процессе изложения материала. При таком объяснении слово не выпадает из общего контекста, оно органически связано со всем ходом изложения. В данном случае ребенку легче понять его смысловое значение.

Во-вторых, прежде чем назвать новый термин, детям следует раскрывать его содержание, давать конкретные представления, а потом уже произносить само слово. Приведем несколько примеров такого объяснения.

В рассказе о Мировой войне 1914—1918 гг. нужно было ввести и объяснить новые термины: «Антанта» и «империалистическая война».

Учительница следующим образом раскрывает их содержание:

«Двадцать пять лет тому назад в 1914 г. началась мировая война. Капиталисты всех стран уже давно готовились к этой войне. Зачем им нужна была война? Чтобы поделить мир. К началу XX века на всем земном шаре не было ни клочка земли, не захваченного каким-нибудь государством. Те государства, которые раньше были сильнее, например, Англия и Франция, захватили себе земель побольше и получше. Другие, которые раньше были послабее, не успели прихватить себе земель, а к 1914 г. они значительно выросли, подняли промышленность, создали большие армии и стали требовать нового передела мира. Чтобы вы наглядно себе представили, я сейчас на карте расставлю флажки, которые покажут, какие земли, когда-то захваченные, принадлежали Англии, Франции, царской России, Германии и что стремились отнять эти страны друг у друга. В подготовке к этой грабительской войне капиталисты разделились на два лагеря. В одном лагере были — Франция, Англия и зависимая от них Россия. Военный союз этих стран назывался Антантой (вышеивает на доску) словарный плакат). Антанту поддерживало большинство государств Европы, а также Япония и Америка. В другом лагере были Германия, Австро-Венгрия, Турция и Болгария.

Когда началась мировая война, то буржуазия всех воюющих стран обманывала народ, говорила народу своей страны, что он воюет за спасение родины от неприятеля. На самом деле мировая война 1914—1918 гг. была грабительской войной, несправедливой, захватнической. В этой войне буржуазия стремилась захватить чужие страны, чужие народы и поработить их.

Вот такие грабительские, захватнические войны и называются империалистическими войнами».

«Итак, какая же война называется империалистической?» — спрашивает учительница и после ответа одного из учащихся продолжает рассказывать дальше. Такой способ введения нового термина в рассказе учителя нам кажется наиболее правильным. Термин здесь как бы оформляет изложенное содержание.

Обратный путь — от названия термина к пояснению его содержания может применяться лишь в том случае, если само название термина уже отчасти раскрывает его содержание. Учитель, например, может сказать: «В то время войны одевались в кольчуги. Это рубашка, сделанная из железных колец». Здесь же учитель показывает и картину с изображением кольчуги.

В третьих, помимо объяснения термина по ходу изложения, учитель в своем рассказе должен несколько раз воспроизвести этот термин с целью более прочного запечатления в сознании учащихся как его звучания, так и смыслового значения. Иногда рассказ прерывался вопросом учительницы к классу:

— Скажите, что же такое Антанта? Как вы поняли?

— Какие же войны называются империалистическими?

В четвертых, при объяснении следует применять наглядные вспомогательные средства:

а) термин записывается на доске или вывешивается соответствующий словарный плакатик;

б) используется картина (например, в связи с новым термином «баррикады» показывается картина «Баррикады на Красной Пресне»). Запись терминов учащимися не производится. Все эти слова имеются в учебнике.

Итак, путь закрепления новых терминов проходил через следующие этапы:

- 1) раскрытие содержания понятия,
- 2) введение нового термина,
- 3) повторение его учениками (по вызову),
- 4) употребление термина в дальнейшей работе.

Проанализируем теперь материал, характеризующий ответы учащихся. Не все термины одинаково трудны для детей, поэтому, в целях большей ясности, в своем анализе мы установим такую последовательность в расположении ответов учащихся:

- 1) термины, требующие главным образом внешнего описания;
- 2) термины, выражающие общественное положение людей;
- 3) термины, характеризующие систему общественных отношений:
 - а) формы эксплуатации,
 - б) формы классовой борьбы,
 - в) формы общественного строя и управления.

Эту классификацию мы устанавливаем лишь для анализа полученных нами ответов учащихся. Она, конечно, условна и не охватывает терминологию всего исторического курса начального обучения.

Первая группа исторических терминов связана с конкретными объектами. Описание внешних признаков такого объекта уже в достаточной мере вскрывает их содержание, а следовательно, и смысловое значение. Раскрытие содержания этих терминов особых затруднений не встречает. Если учитель при объяснении пользовался наглядными пособиями, зрительный образ ложится в основу толкования таких терминов.

Приведем ответы учащихся.
«Баррикада — это заграждение камнями, разными вещами, чем попало, вроде крепости. Туда сваливали столбы разные, вообще для заграждения улицы во время борьбы рабочих» (IV класс).

«Кольчуга — это такая рубашка из мелких колец, сделана из железа, надевали во время боя» (III класс).

«Кремль — стена каменная, с бойницами, она окружает главный дворец князя. Когда нападали, то закрывали ворота и сражались со стеной» (III класс).

«Курган — это насыпь земли, маленькая горка... там закапывали какого-нибудь знатного и богатого человека, над ним делали насыпь — курган».

Ответы показывают, что дети дают объяснение главным образом на основе зрительных представлений. Описывая, ребенок вскрывает существенные качества и признаки термина. При этом описание обязательно связано с назначением объекта. Для чего? — Кольчуга, чтобы защищать в бою от меча, баррикада — от наступления полицейских и т. д. Это подтверждает нашу мысль о том, что объяснение термина должно даваться в процессе изложения, в самом ходе рассказа. Объясняя, не следует давать сухих абстрактных определений вроде: баррикада — это особый вид уличного заграждения, которое создают рабочие в момент вооруженной борьбы со своими врагами.

Объект термина нужно описывать ярче и полнее, попутно отмечая роль и назначение его. Вследствие того, что содержание терминов этой группы вскрывается достаточно полно при помощи описания внешних признаков, наглядные пособия здесь играют очень большую роль.

Совсем иное дело с терминами-понятиями, отражающими общественное положение людей, их классовую принадлежность и их роль в управлении и организации общества.

Как бы красочно вы ни описывали внешний вид, одежду и вооружение боярина, опричника или стрельца, — внутренней сущности этих исторических понятий вы еще не вскрыете. Здесь нужно идти дальше. Видимость, внешние признаки — это лишь начало. Сущность терминов-понятий этой группы раскроется детям лишь тогда, когда вы сумеете показать им, в каких отношениях находился боярин с крепостным крестьянством, его роль в управлении государством, в суде, в военных походах, за чей счет он жил и т. д. Словом, покажите детям положение боярина в обществе, тогда им станет ясен и его внешний

вид: спесивая боярская осанка, богато раскрашенная одежда, высокая соболья шапка. Эта группа терминов-понятий, как и первая, связана с конкретным объектом: боярин, стрелец, опричник, полицейский-жандарм и т. д. Но чтобы понять историческую значимость этих терминов, необходим некоторый анализ общественных отношений. В данном случае наглядность, зрительный образ, конечно, играет роль, но уже не решающую.

Нужно идти дальше, к обобщениям, к абстракции, чтобы вскрыть внутреннюю сущность этих понятий.

От внешнего вида боярина вести детей к пониманию бояр как общественного класса, эксплуатирующего народ, стоящего во главе государства — вот задача учителя.

Доступны ли такие термины-понятия учащимся III—IV классов? Для решения этого вопроса приведем ряд детских ответов:

«Боярин — это знатный и богатый человек, раньше так было» (III класс).

«Бояре — при царе Иване Грозном, жили и раньше. Они много имели земли, всем управляли, даже царя не особенно боялись, Иван Грозный много их казнил. Крестьяне для них делали все работы» (III класс).

«Бояре — крупные землевладельцы. Они обладали большой силой в стране. У них было много земель и всякого добра. Земли их переходили от отца к сыну, назывались вотчинами. Царь Иван Грозный хотел один править, поэтому боролся с боярами» (III класс, сильный ученик).

«Холоп — слуга помещика, крепостной... домашний работник барина» (III класс).

«Ополченец — это из войны 1812 г. Тогда у царя были войны, они набирались только когда война, называли их ополченцами, а ополченец — это один воин» (IV класс).

«Губернатор — управляющий губернией».

«Жандарм — такой полицейский, что боролся с революционерами... сыщик, следил за рабочими».

«Министр — помощник царя».

«Пролетариат — это рабочие, рабочий класс».

«Капиталист — тот, кто владеет фабрикой или заводом. Рабочие работали на капиталиста».

Ответы показывают, что содержание терминов-понятий, характеризующих общественное положение людей, доступно учащимся III—IV классов. Можно заметить, что при расшифровке этих понятий дети имеют тенденцию расширить их содержание за счет материала, рассказанного одновременно с объяснением термина-понятия. Иногда, если не остановить ученика, то он на вопрос, что такое капиталист, будет рассказывать и о том, сколько часов работали на фабриках при капиталистах, как и где жили рабочие и т. п.

Поэтому вполне целесообразно учителю, после того как вскрыто содержание нового термина, давать более сжатое и четкое определение. Вообще, объяснение термина должно быть коротким. При изложении важно своевременно определить момент введения нового термина.

Очень широкое и недостаточно четкое объяснение термина в рассказе учителя ведет обычно к расплывчатым ответам учащихся.

Нужно неоднократно повторять термин, закрепляя точное его понимание. Наглядные

пособия при объяснении этой группы терминов должны играть несколько иную роль, чем при объяснении слов первой группы. Там достаточно было показать колычугу — и дети будут иметь правильное представление о ней. Здесь внешний вид, например, капиталиста, помещика, еще очень мало говорит учащимся.

Внешний вид может лучше раскрыть классовую сущность представителя общественной группы в том случае, если личность показана в действии и при том подчеркнута характерная черта данного типа.

Учительница на доске выставляет фигуру, изображающую человека в услужливой позе. Рядом ставит надменную фигуру капиталиста.

— А, это соглашатель-меньшевик! — раздается возглас с места.

— Ишь, как старается услужить своему хозяину! — добавляет другой.

Дети с термином «соглашатель» встречались раньше. Своеобразная наглядность здесь оказала большую помощь в раскрытии смыслового значения слова «соглашатель». На одном из уроков учительница рассказывала учащимся IV класса о столыпинском земельном законе. По этому закону, объяснила учительница, крестьянам разрешалось выходить из общины на хутор. Чувствовалось, что детям такое объяснение недостаточно. Проверка показала, что правильное представление о хуторе у детей нет. В следующем классе, учтя предыдущий опыт, учительница объяснила термин «хутор» при помощи соответствующего рисунка на доске.

Результат получился совершенно иной. Дети поняли не только, что такое хутор и хуторянин, но и разобрались в классовой сущности столыпинского земельного закона. Опыт показывает, что содержание этих терминов также доступно для учащихся. Успех дела решает умение учителя раскрыть их содержание в изложении материала.

Знакомство с такими терминами важно и в том отношении, что последовательные ряды их помогают детям понять линию исторического развития. Например, учитель знакомит детей с терминами: смерд, холоп, крепостной, крестьянин, колхозник. Сами названия толкают ученика на мысль о том, что крестьянство прошло большой исторический путь развития. Возьмем далее еще ряд определений, данных детьми:

«Стачка, — означает, что рабочие бросают работу и предъявляют свои требования хозяину фабрики или завода». «Стачкой называется тогда, когда рабочие прекращают работу и предъявляют известные требования хозяевам для улучшения жизни, увеличения заработной платы» и т. д. (IV класс).

«Революция, это когда народ вооружается и идет против царя, против своих врагов — вообще это вооруженное восстание. У нас была революция в 1905 г. и в 1917 г.»

Из этих ответов видно, что учащиеся правильно понимают содержание этих терминов. Своё толкование они строят на основе знания конкретных исторических фактов.

Здесь мы имеем уже абстрагирование. Оно еще довольно трудно дается учащимся младших классов, но именно на эту сторону следует обратить особое внимание при объяснении исторического термина. Описание конкретных единичных фактов должно быть началом

при объяснении термина-понятия, а обобщение в виде краткого и четкого определения — завершением его.

Самое большое затруднение встречаются учащиеся младших классов при раскрытии понятий, отображающих формы общественного строя, систему общественных отношений. Для учащихся III класса очень сложны такие термины, как «капитализм», «царизм», «класс», «государство», «социализм». Содержание этих терминов отвлеченно, обобщения, заключенные в них, очень широки. Однако мы полагаем, что следует вводить в рассказ такие термины-понятия, как «социализм» и «капитализм». Эти слова ученик очень часто слышит и дома и в школе, встречает их в газетах, в книжках, поэтому обходить их на уроках истории было бы неправильно. Вот, например, учительница З. Д. Зверева (617-я школа) ввела в свой рассказ термин «капитализм» и объяснила учащимся IV класса его содержание. Это было сделано на уроке по теме «Развитие капитализма в царской России». Ход объяснения был примерно таков.

«После реформы 1861 г. в России много быстрее, чем раньше, стали строиться новые фабрики и заводы. Из деревень в города шли разорившиеся крестьяне. Рабочих рук стало с избытком. Капиталист строил завод или фабрику, устанавливал на них машины и пускал предприятие в ход. Голод заставлял рабочих наниматься на работу к капиталисту за любую плату. Ведь у рабочих ничего не было, кроме рабочих рук, а у капиталиста было все: деньги, машины, фабрики и заводы. Рабочие своим трудом создавали различные товары, делали машины, станки, шили одежду, обувь, строили дома, дворцы и т. д. Капиталисты ничего не делали и жили за счет рабочих. Если рабочие возмущались и восставали против такого порядка, то царь вместе с капиталистами жестоко расправлялся с рабочими; многих из них казнили, отправляли в ссылку, сажали в тюрьмы. Вся власть находилась в руках царя и его чиновников, которые защищали интересы капиталистов, а не рабочих. Вот такой порядок, когда все фабрики и заводы принадлежат отдельным лицам — капиталистам, а рабочие ничего не имеют, и называется капитализмом.

Такой строй был в царской России до Великой Октябрьской социалистической революции. В октябре 1917 г. рабочие вместе с крестьянами свергли капиталистов и помещиков и отобрали у них фабрики, заводы и землю, установили советскую власть и стали организовывать новый порядок».

Слово «социализм» было объяснено много позднее, при изучении темы «Социалистическая революция победила». Проверка и в первом и во втором случае проводилась не сейчас же после рассказа учительницы, а на следующем уроке.

Как же восприняты эти понятия учащимися? Приведем несколько ответов, данных детьми.

«Капитализм это тогда, когда все заводы и фабрики находятся в руках капиталистов, а рабочие ничего не имеют. В буржуазных странах капитализм. У нас был, но давно, до революции».

«Капитализм это такое управление, где заводы, фабрики, машины, дома принадлежат не

народу, а капиталистам, богатым людям. Они имеют власть, полиция и жандармы у них».

Были и такие ответы:

«Капитализм это там, где плохо живется рабочим и крестьянам, это за границей».

«Раз есть капиталисты, вот тогда и капитализм...».

«В России они до революции были».

Ответы показывают, что дети в основном правильно поняли содержание понятия «капитализм». Следовало бы резче подчеркнуть в объяснении моменты, связанные с наличием при капитализме частной собственности на средства производства. С большой охотой отвечали учащиеся на вопрос, что такое социализм.

«Социализм — это у нас. Нет никаких фабрикантов и помещиков. Заводы, фабрики и земля — все у народа. Установлен 8-часовой рабочий день».

Интересно отметить, что в классе, где при объяснении этих понятий учительница сопоставляла социализм (как у нас) с капитализмом (как за границей), неточных и неправильных ответов в 2—3 раза меньше, чем в классе, где этого сопоставления не делалось. Как доказывают ответы, большинство учащихся правильно поняли содержание понятий «капитализм», «социализм». Важно, что в ответах никто из них не пытался свести понятие «капитализм» к представлению о капиталисте или фабриканте. Правда, к обобщению дети идут от конкретных представлений о фабриканте и помещике, но уже создают, что капитализм это система организации общества, при которой небольшая группа людей имеет в своих руках много богатства и живет за счет эксплуатации других людей.

Для учащихся III и IV классов наиболее трудно осмыслить содержание таких понятий, как государство, класс, царизм, самодержавие.

Наглядность при объяснении этих терминов ввести довольно трудно. Эти понятия очень отвлеченны, и совершенно обосновано предложение — объяснение их перенести в следующие классы. В своем рассказе на уроке учителю следует обращать внимание не только на термины, которые вводятся в изложение впервые, но и на слова, смысл которых, на первый взгляд, как будто бы должен быть вполне ясен учащимся. Дело в том, что стремление детей конкретизировать понятия, истолковывать их, опираясь на свой опыт, часто ведет к извращению смыслового значения слова. Вот, например, учитель рассказывает о работе партии большевиков в годы реакции. Партия должна была уйти в подполье и продолжать там свою революционную борьбу. При опросе учащихся оказалось, что многие из них слова «подпольная работа» понимают как работу под полом, где-либо в подвале. Выражение «князя и бояре грабили народ» ученики III класса восприняли в прямом смысле: они полагали, что князя и бояре выходили с книжками на дорогу и грабили прохожих.

В изложении учителю необходимо предотвратить подобные неправильные представления у детей.

Ни в коем случае нельзя допускать искажения исторической терминологии, так, например, вместо опричник — сыщик царя, опол-

ченец — солдат, воевода — военный начальник. В таком случае теряется историческая конкретность, жизнь народа нашей родины в далеком прошлом рассматривается через призму современности.

Следует рекомендовать там, где это возможно, объяснять учащимся происхождение исторического термина, найти корень слова. Достаточно напомнить, какое большое значение выяснению корня отдельных слов и их происхождению придавали Маркс и Ленин. В их работах можно найти ряд лингвистических экскурсов, устанавливающих происхождение и корень термина. Справедливо указывают, что найти корень слова — значит найти его внутренний смысл. Злоупотреблять такой работой в начальной школе нельзя. Но установить происхождение и корень, например, таких терминов, как «город», «помещик» «старейшины» и другие, возможно и необходимо.

Такая работа детям очень нравится. Слово для учащихся получает иной смысл, выступает в новом свете. Оно действительно становится историческим термином.

В рассказе учитель должен обращать внимание учащихся на названия: имена, названия городов, правительственных учреждений, битв и т. д. Нельзя пренебрегать работой в этой области. Эти термины не являются понятиями, они связаны с конкретным единичным объектом, поэтому детям легко вскрыть содержание их.

При объяснении таких терминов от учителя требуется: 1) ясное и четкое произношение названий, дат и т. д.; 2) обязательная связь нового слова с образом, с содержанием исторического факта; 3) фиксация внимания учащихся на новом термине, дате (запись на доске, словарный плакатик).

* * *

Сделаем выводы из всего сказанного.

1. Учитель вводит в рассказ новые термины, даты и названия и раскрывает их содержание, при этом, как показывает опыт, лучшие результаты достигаются, если:

а) вначале раскрывается содержание нового термина, а потом называется само слово,

б) точно определяется место введения нового термина,

в) после раскрытия содержания, учитель дает краткое и ясное определение,

г) там, где можно, иллюстрирует свое объяснение картиной, рисунком или аппликациями,

д) прерывает изложение и заставляет учащихся назвать новый термин с объясненным его содержанием,

е) для закрепления включает термин в следующее изложение.

2. Чем больше термин включает в себе обобщений, тем труднее он для учащихся. В начальной школе исторический факт, образ должен лежать в основе раскрытия содержания термина-понятия. Формально-логическое определение понятия в большинстве случаев детям ничего не говорит.

3. Учащиеся быстрее усваивают смысл нового термина, если содержание его объясняется в ходе рассказа, в ходе изложения материала урока, например, понятие «реформы» для ребенка лишь тогда наполнится содержанием, когда он будет иметь сведения о каких-либо определенных реформах, представлять, где они проводились, кем, когда и в каких целях.

4. Трудно установить какие-либо границы в усвоении учащимися младших классов исторической терминологии. Опыт показывает, что при умелом объяснении дети правильно понимают даже трудные, отвлеченные понятия.

Но учителю не следует загромождать память ребенка большим количеством исторических понятий и названий. Каждый рассказ должен включать строго ограниченное число новых терминов (круг их определяется учебником и программой).

5. Следует добиваться, чтобы новый термин прочно вошел в словарь ученика. Если учащиеся при ответах не пользуются исторической терминологией, они быстро ее забывают, поэтому объяснение термина в процессе рассказа является лишь началом работы, но это начало должно иметь правильные прочные основы.



ЗАМЕЧАТЕЛЬНАЯ КНИГА О ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ

Н. ПФЛАУМЕР — «Моя семья». Литературная обработка О. Зив, «Молодая гвардия», 1940, 240 стр., ц. 4 р. 15 к.

Педагогическая литература о семейном воспитании пополнилась новой замечательной книгой, представляющей огромный интерес для родителей, для учителей, для всей советской общественности.

Книга отвечает на целый ряд острейших вопросов семейного воспитания: «секрет» родительского авторитета, единое воспитательное воздействие обоих родителей на детей, вопросы режима, труд в семье, индивидуальный подход и др.

Вместе с тем это не сухой педагогический трактат, а живая волнующая повесть о людях, наделенных большим сердцем и творческой любовью к детям.

У нас создается и крепнет новая социалистическая семья, в которой воспитание детей строится на определенных педагогических принципах и правилах, где взаимоотношения родителей и детей проникнуты подлинным социалистическим гуманизмом. К числу таких семей относится семья инженера Пфлаумер.

Жизнь предъявляет все более и более сложные требования к семье; вопросы правильного коммунистического воспитания детей в семье имеют политическое значение. Укрепление подлинно социалистической семьи является одной из важнейших политических задач. Воспитывая подрастающее поколение, мы воспитываем и самих себя, вырабатываем в себе новые черты, боремся с такими пережитками, как расхлябанность, бесхарактерность, лень, зависть, уход в свой узкий личный мирок и пр.

Чтобы воспитать в детях черты большевистского характера — упорство в достижении цели, настойчивость, последовательность, способность к систематическим действиям, инициативу, мы должны прежде всего выработать эти качества в себе.

Книга Н. Пфлаумер глубоко поучительна тем, что она ярко показывает, какие качества надо развить в себе взрослым членам семьи, чтобы дать именно коммунистическое воспитание детям.

Начинается книга с рассказа о детстве самой Натальи Александровны. Собственно, детства, ярко, радостного, теплого, у маленькой Наташи не было. Наталья Александровна очень рано должна была начать зарабатывать себе на кусок хлеба. Совсем молодой девушкой едет она в деревню сельской учительницей. В невероятно тяжелых условиях протекает работа Натальи Александровны; материальные лишения, неуспынный контроль со стороны волостных и уездных чинов, духовное одиночество. Но это не мешает Наталье

Александровне до самозабвения отдаваться любимому делу: она стремится передать свои знания не только детям, но и взрослым, неустанно работает над собой, посещает курсы садоводства и плодоводства, читает педагогическую литературу.

Всю себя отдавала Наталья Александровна любимому делу, но болезнь помешала продолжать педагогическую деятельность. Тогда Наталья Александровна посвящает всю жизнь воспитанию детей, взятых ею в свою семью.

В 1919 г. в семью Пфлаумер вошел полноправным членом первый ребенок, трехлетний Сережа, бывший поводырем слепого-нищего, теперь 23-летний летчик Сергей Давыдович Пфлаумер.

Нельзя без волнения читать строчки, в которых описывается, как Сережа был усыновлен:

«Умиrotворенный, беленький, он, уже почти засыпая, вдруг снова приоткрыл глаза и посмотрел на меня.

— Знаешь, кто я, Сереженька?

— Знаю, — ответил он, — мама.

Сердце мое бешено заколотилось. Никто никогда еще не называл меня мамой!.. Так Сережа стал нашим сыном» (стр. 30).

После Сережи Наталья Александровна приютила восьмимесячную Леночку, дочку знакомого, у которого умерла жена.

Когда этот знакомый, женись вторично, забрал 4-летнюю Леночку, супруги Пфлаумер почувствовали мучительную пустоту, которую необходимо было восполнить. Так появилось в семье новое существо — двухлетняя толстуха Женя, заменившая исчезнувшую Леночку. Но и Леночка скоро возвратилась к Пфлаумер (после смерти ее отца).

Детей было уже трое: Сережа, Лена, Женя. Требовалась кропотливая сложная работа по их воспитанию. Было много радостей, было много и трудностей и лишений, но семья крепла, соединенная узами глубокой любви и взаимного уважения, основанная на разумных принципах правильного семейного воспитания.

Но вот случилось горе. Леночка захотела переменить судьбу и уехала к бабушке в Краснодар. Впервые в душу Натальи Александровны вкрадываются сомнения: Лена уехала, Сережа — уже совсем взрослый, вот-вот вылетит из родного гнезда. И снова они с Давидом Ивановичем осиротеют, останется одна Женя, да и та уже становится взрослой и тоже может переменить судьбу, выйти замуж...

В момент этих тяжелых раздумий случайно Наталья Александровна наталкивается на вокзале на двух крошечных, изнуренных, брошенных детей — брата и сестру, Васю и Валю. Решение принято мгновенно. Наталья Александровна забирает детей к себе и, по молчаливому уговору с мужем и старшим сыном Сергеем, усыновляет малышей. А там возвращается Лена. Большая семья Пфлаумер — в полном составе.

Замечательный этот коллектив живет дружной, трудовой, полноценной жизнью. Здесь все заняты делом. Здесь все живут общими радостями. Здесь сообща преодолеваются трудности. Сергей работает, он слесарь высокого разряда и без отрыва от производства заканчивает планерную школу. Цели его определены и ясны. Он хочет быть летчиком. Лена работает. Женя учится и совершенствуется в музыке и пении. Валя учится. Вася — «главный» помощник мамы по домашним хозяйственным делам. Он еще мал для школы. Вова Понарин, отобранный от извергаматери и помещенный в детский дом, проводит свой досуг и каникулы в семье Пфлаумер и по праву считает ее родной семьей.

Маленький коллектив мужественно переносил лишения — недостаток обуви и одежды, тесноту помещения. Исключительно высок был дух морального единения, моральной крепости, чтобы материальные затруднения смогли поколебать атмосферу дружбы, веселья, чистых семейных радостей, которая господствовала в семье Пфлаумер. Дети проникались огромным уважением и любовью к своим воспитателям, ставшим для них родителями. Чуткость детей по отношению к родителям была искренней и глубокой. Нельзя, например, без волнения читать описание первой «получки» Сергея.

«На всю жизнь мне запомнилась первая зарплата Сережи. Несколько дней он ходил с таинственным видом и все о чем-то шушукался с сестрами. Наконец, наступил долгожданный день. Сергей вернулся со свертком в руках. Мы были дома вдвоем.

— Мама, возьми,— глядя в сторону, протянул он мне пакет.

— Что это? — спросила я, ощупывая сквозь бумагу нечто большое и твердое.

— Посмотри.

Развернула. Ботинки! Грубоватые, с матерчатым верхом, без каблука, скорей мальчишеские, чем женские!..

— Это тебе, мамочка!..» (стр. 91).

* * *

В нашей стране, где все высокое, благородное оценивается по заслугам, было оценено и прекрасное дело супругов Пфлаумер.

28 ноября 1935 г. в «Известиях ВЦИК» было коротко напечатано:

«Заседание президиума ЦИК Союза ССР. Президиум ЦИК постановил наградить грамотой ЦИК Союза ССР супругов Д. И. и Н. А. Пфлаумер (Москва), показавших пример высокой сознательности, воспитавших пять беспризорных детей...»

Вместе с грамотой правительство выдало семье Пфлаумер 15 тыс. руб. единовременного пособия. Вся страна узнала о замечательной семье, посыпались письма, приветствия, поздравления, вопросы.

«Писем было столько и такие хорошие, что я вдруг с каким-то необыкновенным чувством легкости начала ходить по земле. Всюду, казалось, окружают нас родные, близкие люди» (стр. 162).

Семья не испытывала материальных лишений благодаря заботе правительства. И тот же прежний дух веселого трудолюбия, крепкой дружбы, взаимного уважения господствовал в семье. Сережа уже стал на самостоятельные ноги и служил летчиком на далекой воздушной трассе за Уралом. Лена вышла замуж. Женя серьезно учится пению. У нее — колоратурное сопрано. Малыши Валя и Вася требуют еще много внимания и забот. К этим заботам присоединяются новые. Наталья Александровна и Давид Иванович встречают первых внуков: Верочку, дочь Лены, и Танечку, дочку Сергея.

Свою замечательную книгу Наталья Александровна заканчивает полными чудесного оптимизма, в тон всей книге, словами:

«Мне уже пошел седьмой десяток, а я все еще горячо люблю жизнь. Встаю попржему в 5 часов утра, вывожу из сарая лошадь и корову, ставлю самовар и люблю ранним летним утром посидеть одна на террасе за чашкой крепкого чая, глядя вдаль, думая о прошлом и о будущем. Да, о будущем!» (стр. 240).

Таково содержание этой замечательной книги, которую не устаешь перечитывать вновь и вновь.

★

Многие стремятся найти в этой книге какую-то законченную систему семейной педагогики. Другие, наоборот, утверждают, что в книге Н. Пфлаумер нет ни определенной системы воспитания, ни каких-либо четких педагогических выводов. О. Ф. Леонова в предисловии к книге называет Наталью Александровну «самобытным педагогом».

В самом деле, существует ли в книге «Моя семья» какая-то система воспитания? Опирается ли Наталья Александровна на какие-то определенные педагогические принципы, на педагогическую теорию?..

Несомненно, Наталья Александровна, человек большой культуры, бывшая учительница, отнюдь не стихийно, не ощупью подходила к трудному и многогранному делу воспитания своих питомцев.

В семье Пфлаумер существовали свои неписанные законы и установления, которые нерушимо и неукоснительно должны были выполняться всеми членами семьи:

«Семейные законы были нерушимы. Например, если отец, приходя с работы, ложился отдыхать, в комнате уже никто не шумел, не прыгал, не распевал полным голосом, и об этом вовсе не требовалось напоминать. Младшие брали пример со старших, а старшие действовали не словами, но личным поведением: брали книгу, шитье, или уходили в сад. С другой стороны, взрослые с большим уважением относились к занятиям маленьких» (стр. 131).

В числе нерушимых семейных законов был и такой, как обязательная помощь матери. Дети помогали в колке и пилке дров, доили корову, занимались починкой и шитьем белья, работали на огороде. Участие в общем семейном труде было принципом воспитания.

«У нас,— говорит Наталья Александровна,— все... трудились. Труд дети видели и привыкли уважать с самых малых лет. Собственно, всякий трудовой успех считался у нас самым главным» (стр. 132).

Следовательно, воспитание в семье Пфлаумер основывалось на каких-то определенных, разумных требованиях и установлениях. Эти требования и правила выливались в определенную систему воздействия на детей.

«В этих простых и нерушимых правилах, к которым дети приучаются сзымалства, в этих неписанных законах, глубоко осознаваемых детьми с самого маленького возраста, и заключается определенная педагогическая система, система разумная, здоровая, естественная, простая по форме, но чрезвычайно эффективная по своей сущности». Так совершенно правильно определяется система воспитания в семье Пфлаумер на страницах «Учительской газеты» (см. № 126 от 27 сентября 1940 г., статья Федюшова).

Наталья Александровна и Давид Иванович пользовались определенными методами в своем подходе к детям, причем (и это имеет большое педагогическое значение) действовали в полной согласованности друг с другом.

«Метод, собственно, был один: спокойствие и ласка, соединенные с твердостью. Мы старались никогда ничего зря от ребят не требовать. Мы не запрещали им бегать, прыгать, визжать, играть. Мы не ахали и не возмущались, если из сада они возвращались перемазанные землей и песком. Но ребята знали: с невымытыми руками и лицами за стол сесть нельзя. Спать надо во-время. Есть тоже надо сразу, как позовут, чтобы не заставлять маму разогревать вторично. Маме помогать обязательно, потому что мама старенькая, а работает много. И, глядя на старших, которые жили по этим же правилам, младшие приучались к дисциплине» (стр. 172).

Стиль взаимоотношений между родителями и детьми складывался из глубокого понимания и уважения к личности ребенка, внимания к его индивидуальным свойствам, дарованиям, природным задаткам. Именно правильный индивидуальный подход к каждому ребенку подсказывал то или иное решение, выход из создавшегося положения.

«...Как рассказать в ответ на поток разнообразнейших вопросов, что мне приходилось применяться к характеру каждого ребенка и именно в соответствии с его характером предьявлять к нему требования?» (стр. 172).

Иногда было достаточно нахмуренных бровей, чтобы добиться послушания, утверждает Наталья Александровна, а иногда приходилось прибегать и к весьма сильно действующим средствам. Огромный педагогический такт, находчивость, глубокое знание своих детей, любовь к ним помогали Наталье Александровне быстро принимать то или иное решение. Так было с Женей, когда доведенная строптивостью девочки до крайности, Наталья Александровна вывела ее за калитку с куском хлеба и предложила итти искать новую маму, так как Женя не хотела больше жить у прежней мамы.

«Урок был очень жестокий и для меня и для дочки. Никогда позже ни с кем из детей я не прибегала к таким сильно действующим средствам... И, наверняка, ни для кого из других моих детей этот способ не годился.

Но Женино... выдающееся упрямство необходимо было сломить...» (стр. 65).

Так было в случае с Сергеем, грубо обзвавшим маленькую Женю душой. Дело было так: Сережа попросил Женю принести игрушку. Женя спросила, откуда принести.

«— Откуда, откуда? — передразнил он.— Из Китая...»

— А где Китай? — невозмутимо осведомилась Женя.

— Вот дура! — вскопчил Сережа.

— Сергей! — позвал отец.— Поди сюда.

Сергей подошел.

— Изобрази мне прямоугольный треугольник с основанием в пять сантиметров, — деловым тоном сказал Давид Иванович.

— Изобразить... Что? — в изумлении медленно произнес мальчик.

— Что, что? — передразнил его отец.— Прямоугольный треугольник.

— А... какой он? — с запинкой спросил Сергей, чувствуя подвох.

— Сейчас я бы мог топнуть ногой и сказать «вот дурак», — спокойно объявил Давид Иванович.— Только что ты так же кричал на сестру. Она не знает Китая, а ты — прямоугольных треугольников. А ведь ты старше, с тебя больше спрашивается.

Сергей потупился.

— Но я не стану ругать тебя, — добавил отец, — потому что ты все-таки мал. Следи же и ты за собою, когда разговариваешь с сестрой» (стр. 49—50).

Давид Иванович и Наталья Александровна всегда являлись для своих детей образцом в своем общественном и личном поведении. Строгая требовательность к себе, высокая внутренняя дисциплина и организованность, моральная сила и чистота, общественность и гражданственность — вот отличительные черты этих людей, о которых О. Ф. Леонова справедливо сказала, что «вся жизнь этих людей достойна глубокого уважения и подражания».

Именно в этих их высоких нравственных качествах да еще в самоотверженной и разумной любви к детям — секрет их глубокого авторитета как в глазах собственных детей, так и в глазах всей советской общественности.

Положительное значение книги «Моя семья» заключается еще в том, что она показывает преимущество воспитания детей в большой многодетной семье. Сплоченный, дружный коллектив семьи Пфлаумер сам становится сильным фактором воздействия на каждого из детей. Это ярко показывает случай с Вовой Понариным, мальчиком, значительно позже вошедшим в семью Пфлаумер и принесшим с собой свои недостатки и маленькие пороки. Его воспитывает уже весь сплоченный коллектив семьи.

Книга Н. Пфлаумер «Моя семья» — глубоко поучительная и волнующая книга. Она вся проникнута идеей социалистического гуманизма, огромной творческой любовью к детям и является яркой иллюстрацией правильного систематического, последовательного проведения в жизнь основных педагогических принципов: уважение к личности ребенка, индивидуальный подход, значение труда в воспитании, высокое значение личного примера и авторитета родителей, единство и согласованность воспитательного подхода к детям.

Ш. И. ГАНЕЛИН, Е. Я. ГОЛАНТ — «ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»

Учебное пособие для педагогических училищ, 406 стр. М., Учпедгиз, 1940, 50 тыс. экз., ц. 4 р. 50 к.

Преподаватели и учащиеся, будущие учителя нашей начальной школы, уже давно с нетерпением ожидали столь необходимую учебную книгу по истории педагогики. Утвержденная Наркомпросом РСФСР в качестве учебного пособия для педагогических училищ, работа гг. Ганелина и Голанта должна сыграть значительную роль в педагогической подготовке советского учителя.

В предисловии к своей работе авторы справедливо указывают на то, что «курс истории педагогики в педагогических училищах еще недостаточно отстоялся, что существуют самые разнообразные точки зрения по вопросу об объеме и содержании данного курса» (стр. 3). Это обстоятельство, несомненно, затрудняло составителей учебного пособия.

Однако эта трудность не остановила их перед тем, чтобы попытаться в книге, которая по существу является учебником, дать хотя и в сжатом виде, но цельную систему знаний по истории воспитания и образования. Следует отметить в качестве положительной стороны то, что авторы сумели охватить в своей работе почти весь основной материал историко-педагогического характера.

Особенно ценно то, что гг. Ганелин и Голант сделали попытку дать в систематическом виде учение Ленина и Сталина о воспитании в школе и истории развития советской школы. Как известно, учебник для педвузов (проф. Е. Н. Медынского) пока не содержит этого важнейшего материала.

Положительным качеством учебного пособия является подробное изложение основного материала по истории педагогики СССР. Мы имеем в виду не только количественный момент (одинаковый объем первой и второй части «Истории педагогики»), но и качественную сторону разработки данного материала (например, 3-й раздел XXVI главы «Ломоносов и Московский университет», стр. 217—220).

Совершенно правильно поступили авторы, придав значительный удельный вес в своей работе вопросам практики работы школы (содержание, методика, учебники и т. п.).

В значительно меньшей степени показана политика царского самодержавия в области народного образования среди нерусских народностей. Вопрос же о национальной политике буржуазии в области просвещения угнетаемых ею народов в первой части книги совершенно обойден молчанием, а во второй части опущены русификаторские мероприятия Московского государства в Поволжье в XVI в. (период царствования Ивана IV).

Принципиальная установка составителей учебного пособия на то, что последнее по объему и охвату материала должно быть шире, чем программа, несомненно, правильна. Реализация ее в рецензируемой книге целесообразна и в том отношении, что, во-первых, повышается содержательность книги, во-вторых, преподаватель получает большие возможности для удовлетворения педагогических

запросов своих учащихся и расширения их педагогического кругозора. Значительное количество петита (необязательного материала), нам кажется, не только не мешает делу, а, наоборот, облегчает организацию работы преподавателей и учащихся педагогических училищ.

Нельзя забывать, что настоящая книга будет использована и работающими уже в школе учителями для освежения и расширения их педагогических знаний, и учащимися заочных отделений педучилищ и студентами учительских и педагогических институтов.

Все эти особенности побуждают выразить полное единодушие с авторами в том, что необходима скорейшая разработка и издание специального методического письма, которое бы давало указания, как следует наиболее целесообразно использовать данную книгу в различных условиях ее изучения.

Мы вполне понимаем стоявшую перед авторами трудность, которая заключалась в том, чтобы дать полное изложение всего основного историко-педагогического материала, уместив его на небольшом (сравнительно) количестве печатных листов. И нужно сказать, что в основном эта трудность составителями учебного пособия преодолена. Посредством сжатого и в то же время простого и доступного изложения, умеренного и умелого использования цитат, удалось избежать разбухания книги, растянутости, повторений.

В то же время нельзя ни в коем случае предъявлять к учебнику для педучилищ требование, во-первых, чтобы в нем были даны все без исключения данные об определенном периоде и педагогических деятелях и, во-вторых, чтобы учебная книга по объему содержания своего материала заключала в себе все то, что необходимо знать самому преподавателю истории педагогики в средней педагогической школе. Учитывая эти обстоятельства, следует сказать, что авторы должны были, конечно, ограничить свою задачу, т. е. дать прежде всего материал, требуемый учебной программой по истории педагогики.

Однако все же следует указать, что некоторые вопросы не получили в учебном пособии достаточно полного освещения и разработки. Так, например, вопрос о роли учителя, имеющий огромное воспитательное значение, в ряде случаев незаслуженно обходится молчанием или излагается в очень недостаточном объеме. Составители учебного пособия не привели, например, данной Марксом оценки положения и роли учителя. Нет в книге данных о требованиях Дистервега к личности учителя как примера для учащихся. Отсутствуют ценнейшие указания К. Д. Ушинского об учителе как «живом звене между прошедшим и будущим» так же, как и соответствующие высказывания Л. Н. Толстого. Не получил достаточной разработки раздел, излагающий систему педагогических взглядов «революционного демократа» Н. Г. Чернышевского. Не-

достаток здесь не в том, что этому великому человеку уделено лишь три страницы, тогда как материал о педагогической деятельности Н. И. Пирогова занимает в два с половиной раза больше места (8 страниц). Мы далеки от мысли преуменьшать значение крупнейшего ученого середины 60-х годов. Однако при разработке педагогического наследства Н. Г. Чернышевского нельзя ничего не сказать о его чрезвычайно ценных общих дидактических положениях, о его борьбе против буржуазно-помещичьего национализма, руссификаторской политики, применения физических наказаний и его выступлений против эксплуатации детей трудящихся. Следовало бы также полнее и подробнее осветить педагогические взгляды А. И. Герцена, Н. И. Новикова, Н. А. Корфа.

Излагая социально-философские взгляды Д. Локка, авторы справедливо указывают на прогрессивное значение выдвинутого им положения о том, что душа ребенка от природы представляет собой как бы чистую доску. Мы полагаем, что следовало бы при этом упомянуть и о том, что Локк оставался при этом на ярко выраженных классовых позициях, предлагая различное воспитание для детей джентльменов и для тех, «кто будет иметь специальные профессии», т. е. для трудящихся.

Разбирая педагогическую систему Г. Спенсера, необходимо было бы сказать о его взглядах на наследственность, на применение биогенетического закона в педагогике и тем самым показать истоки зарождения будущих педологических положений буржуазной педагогики. Также мы полагаем и при освещении педагогических взглядов Кершенштейнера было бы целесообразно специально отметить откровенные его заявления о том, что все люди, будто бы делясь на предназначенных к умственному и к физическому труду, обладают неравными умственными способностями.

Все это способствовало бы более полному и глубокому осмыслению педологических извращений и вооружало на борьбу по ликвидации их остатков.

В главе XI, IV, посвященной важнейшему разделу истории воспитания и образования — учению Ленина о коммунистическом воспитании и школе, необходимо было привести ленинские указания об эстетическом и физическом воспитании, а воспитании характера, развитии «выдержки, настойчивости, готовности, решимости и умения сотни раз испробовать, сотни раз исправить и во что бы то ни стало добиться цели» (т. XXV, стр. 151).

Большим пробелом является отсутствие в книге материала из биографий основоположников научного социализма — Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина. Включение биографий вождей трудящихся всего мира в учебную книгу по истории педагогики мы считаем обязательным, при этом в изложении биографий необходимо подробно осветить детские и юношеские школьные годы.

Большое удовлетворение у учителя вызывает наличие в пособии отдельных отрывков из художественной и мемуарной литературы, отражающей вопросы воспитания. Это не только оживляет книгу и не только позволит оживить преподавание, но и будет содействовать расширению кругозора учащихся, побудит их к более глубокому изучению художественных произведений и использованию их в своей практической педагогической работе с детьми и родителями. В частности, было бы весьма хорошо, хотя бы в виде небольшого приложения, дать список художественных произведений, связанных с изучением истории педагогики. Впрочем это, пожалуй, еще более целесообразно сделать в проектируемом авторами методическом письме.

В последнем необходимо, по нашему мнению, дать указания о том, какие работы должны быть изучены учащимися педагогического училища по первоисточникам, сделав хотя бы специальную выборку как из существующих педвузовских хрестоматий по истории педагогики, так и издаваемых в ближайшее время Учпедгизом.

Целесообразно было бы, если не в тексте, то в сносках или в специальном небольшом словаре в конце книги, дать объяснение ряду понятий (например: сюзерен, стр. 26, догматизм, там же). Принимая во внимание то обстоятельство, что в учебном пособии, как это и следует, уделено необходимое место освещению ряда философских, психологических, социально-политических понятий и имея в виду, что работа тт. Ганелина и Голанта будет служить пособием в работе учителей-заочников, мы бы высказались за помещение в конце книги небольшого словаря, хотя это и поведет к некоторому, правда, очень небольшому, увеличению объема книги.

Благоприятное впечатление производит наличие в учебном пособии необходимых иллюстраций, их сносное качество, хотя хотелось бы в значительной степени увеличить иллюстративный наглядный материал в количественном отношении. Также вызывают удовлетворение такие внешние качества книги, как простая, но изящная обложка (переплет), почти полное отсутствие опечаток, четкий, хотя и несколько мелковатый шрифт.

Указанные нами выше недостатки не уменьшают достоинств старательно и добросовестно разработанного учебного пособия.

Задача сейчас состоит в том, чтобы преподаватели педагогики педучилищ самым внимательным и тщательным образом принялись за детальное изучение работы тт. Ганелина и Голанта, учли бы опыт его применения и обменялись мнениями о своих впечатлениях и данными о наблюдениях над работой учащихся по этой книге.

Мы уверены, что при соответствующей разработке и устранении пробелов и недостатков данное пособие по истории педагогики в последующем издании можно будет выпустить уже в качестве стабильного учебника для средней педагогической школы.



А. КЛЕЩИКОВА — «РАБОТА ЗАВЕДУЮЩЕГО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

Из опыта по руководству учебно-воспитательной работой. Учпедгиз, 1939, 117 стр., ц. 1 р. 65 к., 50 тыс. экз.

В Советском Союзе по данным за 1938/39 учебный год всего насчитывалось 121 733 начальные школы¹, из которых около 100 тыс. приходилось на долю начальных школ РСФСР. Значит, округляя цифру, только по РСФСР мы имеем 100 тыс. заведующих начальными школами. От качества работы этих руководителей в значительной степени зависит успех дела в начальных школах.

Следует отметить, что работа заведующего начальной школой по своему объему и характеру видоизменяется в зависимости от комплектности школ.

В 1937/38 учебном году по РСФСР насчитывалось сельских начальных школ²:

с 1 учителем	— 24 510,	или 31%
с 2 учителями	— 34 654,	» 41,3%
с 3	» 9 962	» 12,6%
с 4	» 8 618	» 10,9%
с 5	» 1 581	» 2,0%
с 6 и более	1 740	» 2,2%

Совершенно очевидно, что руководство учебно-воспитательной работой в однокомплектной и двухкомплектной школе будет отличным от руководства ею в многокомплектной школе. И тем не менее, несмотря на разнообразие условий, в руководящей работе заведующих начальными школами есть много общего.

Что из себя представляют заведующие начальными школами? Это, прежде всего,— учителя, выдвинутые на руководящую административно-хозяйственную и организационную работу. В подавляющем большинстве они никакого опыта руководящей работы не имеют. Педагогические учебные заведения в системе подготовки учителей вопросам управления и руководства до сих пор не уделяли должного внимания.

В процессе обследования и инспектирования работы начальных школ обычно бросается в глаза беспомощность заведующих, неумение наладить «хозяйство» школы (в широком смысле этого слова), неумение использовать наличные силы, наладить связь с общественностью и т. д.

Отсюда становится вполне понятной насущная потребность в издании книги, которая помогала бы заведующему школой повысить качество его руководящей работы. В этой книге надо с достаточной полнотой осветить все основные вопросы руководства, начиная с принципиальных (директивы по вопросам управления и руководства, права и обязанности заведующего, его место в общей системе руководства делом народного образования) и кончая самыми мелкими вопросами техни-

ческого порядка (отчетность, делопроизводство).

Как видно из приведенного выше заглавия книги, автор ограничил свою тему только одним разделом — «Руководство учебно-воспитательной работой». Бесспорно, в работе заведующего руководством учебно-воспитательной работой занимает центральное место.

Однако, это только часть его работы. Огромное значение в работе заведующего имеют также хозяйственные и административно-организационные вопросы, которые на местах больше всего вызывают затруднений. Следует отметить, что без укрепления финансово-материальной базы, без налаженного учета, контроля и отчетности, без специальных мероприятий по организации коллектива (в многокомплектной школе), без мероприятий по осуществлению всеобщего обучения нельзя правильно поставить и руководство учебно-воспитательной работой. Правда, автор в процессе изложения вынужден отступать и частично затрагивать смежные вопросы, но это он делает лишь попутно. А разве можно допустить, чтобы такой вопрос, как всеобщее обучение, был рассмотрен лишь мимоходом, попутно? Поэтому мы считаем, что ограничение тем и отказ от рассмотрения административно-хозяйственных и организационных вопросов является существенным недостатком книги.

После приведенных выше общих замечаний перейдем к рассмотрению содержания книги. Открывается книга, после краткого введения, главой I — «Организация учебного года и школьного режима».

Автор начинает эту главу с рассмотрения плана работы школы. На стр. 6 мы читаем: «План работы должен состоять из двух частей: а) план подготовки школы к новому учебному году и б) план учебно-воспитательной работы». Значит, план один, но он состоит из 2 частей (подготовка к началу учебного года и учебно-воспитательная работа). Как будто ясно. Но дальше читаем:

«Первая часть школьного плана составляет к началу четвертой четверти. Вторая часть составляется по полугодиям» (стр. 6 и 7).

Теперь стало неясно: как же можно в разные сроки составлять части одного и того же документа? Далее непонятно, почему автор рекомендует составлять план на полгода, когда тут же приводит «выдержки» из плана, составленного на год (стр. 17).

В этом вопросе нужна большая ясность.

Совершенно непонятно, почему автор при рассмотрении этого вопроса не использовал брошюры Наркомпроса РСФСР «О планировании работы в школе». Эта брошюра помогла бы автору дать в тексте более ясные установки.

В первом разделе плана даны вопросы по укреплению учебно-материальной базы школы (ремонт здания, погреб, двора, приобретение нового инвентаря, наглядных пособий и книг для библиотеки). Вот и все в этом разделе.

¹ «Социалистическое строительство Союза ССР». Изд. ЦУНХУ, Госпланиздат, 1939, стр. 120.

² Цитировано по статье М. П. Малышева «Сельская школа РСФСР». Журн. «Советская педагогика» № 7, 1938 г., стр. 27.

Автор обещал выше, что первая часть плана посвящается подготовке к началу учебного года. На стр. 8 автор подтверждает, что именно в этом, приведенном выше разделе и указаны конкретные мероприятия, связанные с подготовкой к новому учебному году. Верно то, что приведенные выше мероприятия связаны с подготовкой к началу учебного года, но еще более верно и бесспорно то, что они не покрывают, а составляют только часть работы по подготовке к началу учебного года (здесь отсутствуют учет детей школьного возраста, заготовка топлива, проверка инвентаря, ремонт мебели, наглядных пособий, подготовка пришкольного участка и т. п.).

В следующем разделе плана — «Работа по всеобучу» — в основном правильно указаны необходимые мероприятия (организовать посты из родителей и комсомольцев по селениям, ставить на сельских собраниях вопросы о всеобуче, разъяснить родителям значение его, использовать меры общественного и административного воздействия, организовать подвоз детей из удаленных селений, организовать буфет, помочь беднейшим в снабжении одеждой и обувью, ликвидировать манкировки и пропуски учебных занятий).

Центральным местом приведенного плана является «организация учебно-воспитательной работы». Эта часть разработана с особой полнотой и тщательностью. В самом начале этой части плана даются на основе опыта работы за предыдущий год четкие установки для коллектива учителей в целом и каждого учителя, в частности. Содержание работы дано в виде перечня конкретных мероприятий по таким разделам: планирование и учет работы, общественно-политическое воспитание учащихся, антирелигиозное воспитание, интернациональное воспитание, художественное воспитание.

Дальше идут разделы: методическая работа школы и повышение квалификации учителей (тут же организация обмена опытом), затем пионерская работа, внеклассно-внешкольная работа (куда вошли кружки, внеклассное чтение, организация досуга, план проведения какаул). В самом конце плана помещены: связь школы с родителями, борьба за санитарную культуру (сюда входит физкультурно-оздоровительная и военная работа) и, наконец, организационно-хозяйственные мероприятия.

Как видно из перечня разделов, план Чертовищенской школы довольно полно охватывает все многообразие работы школы.

Автор дает к этому плану небольшой пояснительный текст (на стр. 8 и 17), занимающий всего около 1½ страниц. В этом тексте автор повторяет то, что сказано в плане:

«В первой части плана... указаны мероприятия, связанные с подготовкой к новому учебному году...

В разделе — работа по всеобучу — указаны такие мероприятия, как учет детей...

По плану работы намечена организация буфета...

В таком же стиле дается пояснительный текст и на стр. 17, а именно:

«В плане намечены мероприятия, обеспечивающие...

«В плане намечена и методическая работа...»

Зачем это повторение сказанного в плане? Мы полагаем, что текст автора должен носить аналитический характер. Надо было дать оценку этому плану, выделить в нем сильные и слабые стороны, подчеркнуть характерное, специфическое для данной школы, выделить то общее, что может быть использовано в практике планирования другими школами, в частности, одно- и двухкомплектными. Этого, к сожалению, не сделано.

Восполняя этот пробел, хочется сказать, что приведенный в качестве образца план Чертовищенской начальной школы, бесспорно, представляет большую ценность. План свидетельствует о наличии у составителей большого опыта, умения организовать многообразную работу школы, умения поставить все на свое место. План рассчитан на большой, сильный, сплоченный коллектив. Знакомство с этим планом даст заведующему школой (особенно начинающему) много нового, полезного, что надо учесть при планировании работы. Но опять-таки мы решительно настаиваем на том, что в пояснительном тексте следовало бы дать указания дифференцированно для основных категорий заведующих: а) однокомплектной школы, б) двухкомплектной и в) многокомплектной.

Автор отмечает в плане только один недостаток — слишком большое число кружков. Замечание правильное. Оно должно предостеречь молодых заведующих против количественного роста кружковой работы за счет ее глубины, ее качества.

Следовало бы далее, продолжая эту мысль, указать, что такой размах работы послепен только опытному коллективу многокомплектной школы. Рекомендую данный план, было бы полезно предупредить молодых, малоопытных заведующих, что механическое копирование даже хорошего плана может принести школе вред. План должен отражать специфику работы данной школы и на данный (планируемый) период времени.

После рассмотрения плана работы школы автор переходит к планированию работы заведующего. Это — важный вопрос, но надо бы сначала сказать, когда, в каких условиях он становится особенно актуальным. Ясно, что в однокомплектной школе план школы и заведующего будет тождественен. Следовало бы разъяснить конкретнее, что значит требование — составлять заведующему свой план на основе плана работы школы.

При чтении этого раздела получается впечатление, что у автора нет ясности в этом вопросе. В книге рекомендуется заведующему (опять-таки без дифференциации по признаку комплектности школ) планировать «работу на месяц и на каждый рабочий день» (17 стр.).

Если суммировать все сказанное автором о планировании, то можно представить это в виде следующей схемы.

1. Планы работы школы должны составляться по полугодиям: а) первый не позднее 20/VIII и б) второй — не позднее 5/I.

2. Планы работы заведующего: а) месячные и б) на каждый рабочий день.

Правильно ли это? Мы думаем, что неправильно. Очень жаль, что автор не указал хотя бы одной конкретной школы (осо-

бенно одно-, двухкомплектной), где бы планирование выдерживалось согласно приведенным выше установкам. Пусть автор не забывает, что свыше 70% читателей — заведующие одно-, двухкомплектными школами!

Что получается, если придерживаться указаний автора? Все школы, без исключения (в том числе и однокомплектные), должны составить так называемые «полугодовые» планы: а) первый — на 4 месяца (сентябрь — декабрь) и б) второй — на 8 месяцев (январь — август).

Во-первых, это не полугодия, а, во-вторых, датой 1/1 искусственно разрывает учебный год на две неравные части. Совершенно непонятно, почему автору потребовались месячные планы?

У нас есть учебная четверть как нечто законченное целое. Каждая четверть имеет свою специфику. План на следующую четверть надо строить на учете опыта и достижений за предыдущую четверть. Получается преемственность, динамичность. А что дает месячный план? Итак, мы предлагаем, в противоположность автору, для многокомплектной школы такие планы: а) годовой (перспективный), б) четвертной (оперативный, конкретный, с указанием исполнителей и сроков исполнения) и в) рабочей (на ближайшие дни).

Характеризуя план работы заведующего, автор приводит несколько примеров, которые представляют бесспорный интерес и кое-чему учат молодых заведующих школами. Но было бы еще лучше, если бы автор дал по этому вопросу некоторые обобщения в виде отдельных советов, методических указаний и т. д. Сделать это т. Клепикова, конечно, могла бы.

Хорошо в книге дан следующий раздел: «Правила поведения школьника и правила внутреннего распорядка». Тщательно продуманы и удачно сформулированы правила поведения школьника. Десять пунктов, весьма кратких и вразумительных («Приходи в школу чистым, при входе тщательно вытирай ноги, в раздевальне снимай пальто и головной убор, имей нужные учебники, будь вежлив с учителями и старшими и т. д.) можно рекомендовать массовой школе.

В следующих разделах: «Подготовка к новому учебному году» (стр. 24—27) и «Встреча учащихся новичков и первые дни школьных занятий» (стр. 27—31) автор дает ряд полезных советов (подбор и расстановка кадров, приведение в порядок старых и приобретение новых наглядных пособий, планирование учителями учебно-воспитательной работы, создание внешней культурной обстановки, система вентиляции, расстановка парт по росту, покраска классных досок, приобретение мела, тряпок, чернилниц и т. д.). Тут же приводятся примеры, конкретизирующие работу заведующего в указанных направлениях.

Заслуживает внимания хорошо записанная первая встреча с учениками.

Однако в оборудовании первого урока имеется деталь, которая вызывает недоумение.

На стр. 30 читаем:

«5. Плакат: с левой стороны портрет товарища Ленина, с правой — портрет товарища Сталина, а между портретами слова: «Пионеры и школьники, помните завет Ильича: учиться, учиться и учиться!»

Портреты показать надо, а зачем вывешивать плакат, когда дети еще не умеют чи-

тать? Вероятнее всего, что это, по недосмотру автора, просочилась продукция метода целых слов. Тем досаднее это для книги.

Уместно и вполне целесообразно далее рассмотрен вопрос о социалистическом соревновании. Трактовка вопроса не вызывает особых возражений. Однако следовало бы автору, в целях большей конкретности, сказать как оформляются договоры и сообязательства, как проводится учет, что надо помнить организаторам соцсоревнования.

Следующая глава — «Изучение отдельных учащихся» — содержит в себе много полезных советов и указаний. В этой главе автор указывает, что и как изучать. Изучение индивидуальных особенностей подчинено учебно-воспитательным целям. В данной главе подробно, на конкретных примерах, раскрыты методы изучения классного коллектива и отдельных учащихся. Заведующий школой, изучая планы уроков учителя, беседуя с учениками, наблюдая их на уроке, на перемене, в кружке, просматривая тетради и т. д., проверяет работы учителя, помогает ему в затруднениях. А такие затруднения в практике работы, особенно у начинающих учителей, встречаются довольно часто. При этом надо предостеречь против двух крайностей. Первая крайность, когда заведующий, ведущий класс, почти не вмешивается в жизнь и работу отдельных классов. Учитель предоставлен в разрешении всех вопросов самому себе. Заведующий не пользуется авторитетом в глазах учащихся. Такое положение является, безусловно, ненормальным. Нельзя признать нормальной и другую крайность, когда заведующий вмешивается во все детали работы учителя, подменяет его, снижает его авторитет, когда по незначительному проступку учеников вызывают к заведующему.

В книге дается правильная установка. Примеры, взятые из жизни, показывают, как умелый заведующий может помогать учителю в изучении состава класса и в налаживании жизни коллектива.

Хорошо и достаточно конкретно написана глава — «Помощь учителю в подготовке к уроку». Правда, в этой главе имеются повторения. Так, например, на стр. 42 читаем:

«Он (заведующий.— М. В.) беседует с отдельными учителями и проводит общешкольные совещания... просматривает планы уроков учителей и делает свои замечания».

На стр. 49 почти дословно повторяется:

«Заведующий, рассматривая план урока, беседует с учителем и отмечает слабые стороны подготовки его к уроку... делая свои замечания и т. д.»

Повторения получились в связи с тем, что в начале главы дан раздел «Основные требования к инструктажу», где никаких требований по сути дела нет. Если снять этот раздел, то глава только выиграет.

В главе освещены такие вопросы: указания заведующего при планировании отдельных уроков, помощь в подборе и использовании наглядных пособий и дидактического материала, инструктаж молодого учителя. Глава читается с интересом и может оказать заведующему существенную помощь в его руководящей работе. Все примеры даны от имени отдельных заведующих. Но ведь не все упоми-

наемые в книге лица читателю известны, поэтому число фамилий можно было бы сократить.

Конечно, суть дела тут не в фамилиях, а в формах организации помощи. Таковую помощь начинающим учителям оказывают многие заведующие. Приведенные примеры представляют частные случаи.

В конце этой главы автор останавливается (56—58 стр.) на воспитательном значении отдельных предметов. Сделано это совершенно напрасно. Существо излагаемых в данной главе вопросов не требовало рассмотрения этого большого, сложного, имеющего самостоятельное значение, вопроса.

Как и следовало ожидать, в этой части материал получился бледный, поверхностный. Вот примеры: «Изучение русского языка дает богатый материал для коммунистического воспитания детей». «Уроки истории дают незаменимый материал...» и т. п.

Заканчивается глава перечнем того, что должен делать заведующий (слово «должен» на одной странице повторяется 5 раз). Было бы более полезно вместо этих «должен» дать здесь суммирование методов методической помощи учителю в подготовке к уроку.

Следующая глава озаглавлена так: «Посещение уроков учителей и анализ их». Прежде всего надо сказать, что эта формулировка неудачна. Получается, что речь пойдет об анализе учителей, а не уроков.

В общем, если не считать этого неудачного выражения, глава написана с знанием дела, содержит конкретный материал и правильно ориентирует заведующих.

К этой главе мы должны сделать все же несколько частных замечаний:

а) план посещения уроков дан по десятидневкам; откуда взята такая единица измерения? (стр. 60);

б) порядок записи урока (стр. 62) дан в таком виде: дата, класс и преподаватель, предмет, тема урока, ход урока и замечания. Автор называет это схемой записи урока. Во-первых, это не схема, а, во-вторых, она не дает решительно никакого представления о характере и технике записи хода урока.

В этой главе мы обнаруживаем существенный пропуск. Посещение заведующим уроков учителей, согласно установкам автора, преследует главным образом методическую помощь. Это хорошо, но этого недостаточно. Заведующий обязан проверять своевременность и качество выполнения учебного плана и программ как государственных документов. Об этом надо было написать самостоятельную главу или очень обстоятельно сказать в соответствующих разделах руководства учебно-воспитательной работой, а, между тем, по неизвестной причине этот вопрос оказался пропущенным.

Следующая глава — «Изучение письменных работ учащихся» — начинается разделом «Основные требования к тетради ученика». Очень нужная, интересная тема, но от нее сохранился только один заголовок. Из текста мы не узнаем, каким требованиям должна удовлетворять тетрадь ученика. В данном разделе речь идет о том, что может узнать заведующий при просмотре тетрадей. Хотя и

этот вопрос не менее актуален для заведующего, но тогда надо было соответственно изменить заголовок и не вводить в заблуждение доверчивого читателя.

В остальном глава написана хорошо. Особое внимание надо обратить на прием изучения застарелых ошибок, отыскивания корней ошибок (стр. 75).

При чтении этой главы возникает одно сомнение: может ли заведующий школой, имеющий на руках класс, уделять внимание проверке тетрадей и анализу ошибок у других учителей в такой мере, как это показано в этой книге. Во всяком случае, знать приемы анализа тетрадей необходимо каждому заведующему и учителю.

Следующие главы — «Помощь пионерской организации» и «Руководство внеклассно-внешкольной работой» — даны конкретно и особых возражений не вызывают.

Глава «Работа с семьей» несколько устарела и нуждается в освежении. Опять в первом разделе заглавие не соответствует содержанию. Вместо «основных вопросов работы с семьей» дан перечень видов работы с семьей (родительские собрания, вечера самодеятельности и т. д.).

На основании всего сказанного выше можно сделать следующие краткие выводы:

В книге имеется ряд существенных недочетов:

а) недостаточность аналитического текста при рассмотрении плана работы школы;

б) отсутствие необходимой ясности в трактовке вопроса о формах и сроках составления планов;

в) отсутствие (пропуск) в книге ряда важнейших вопросов — всеобщ, проверка выполнения учебных планов и программ, а также хозяйственных и организационно-административных вопросов;

г) несоответствие заглавия некоторых разделов книги заключающемуся в нем содержанию;

д) наличие некоторых устаревших примеров, требующих освежения (о работе с семьей). Однако, наряду с указанными выше недостатками необходимо отметить следующие достоинства книги:

а) бесспорная актуальность освещенных в книге вопросов;

б) наличие в книге большого конкретного, правильно ориентирующего в работе материала.

Работа написана в доходчивой форме, просто, ясно, грамотно.

Некоторые из глав, например: «Изучение отдельных учащихся», «Изучение письменных работ учащихся», «Помощь пионерской организации» и «Руководство внеклассной работой» полезны не только для заведующего, но и для рядового учителя.

Все это вместе взятое дает основание рекомендовать эту книгу для всех заведующих начальными школами. Приходится выразить сожаление, что ограниченный тираж книги делает ее недоступной для большинства заведующих. Кроме того, даже в тех школах, где эта книга имеется, она не всегда используется. Недавно мне пришлось беседовать с некоторыми заведующими начальных

школ Московской области. Я интересовался их мнением о данной книге. Они откровенно сознались: «Такая книга у нас имеется, но... мы ее не читали». Очевидно это факт не

единичный. А между тем знакомство с данной книгой помогло бы повысить качество руководящей работы заведующего начальной школой.



А. И. Воскресенская

М. М. ЧЕРНЫШЕВА — «ПЕРВЫЕ ШАГИ ОБУЧЕНИЯ»

Отв. редактор Д. В. Сенчуков. Из серии «Опыт передовых учителей Воронежской области», под ред. С. В. Иванова. Воронежское областное книгоиздательство. 1940, 40 стр., ц. 1 рубль, 1 000 экз.

Серия брошюр под общим заглавием «Опыт передовых учителей Воронежской области» имеет своей целью ознакомить широкие массы учительства и родителей учащихся с опытом лучших учителей по воспитанию, образованию и обучению подрастающего поколения.

Как показали прошедшие научные конференции в Москве, в Ленинграде и других городах СССР, в среде нашего учительства имеется много замечательных мастеров педагогического дела, способных обобщить свой опыт, способных двигать педагогическую науку вперед. Кафедра педагогических наук Воронежского государственного педагогического института и кабинет педагогики Воронежского института усовершенствования учителей под руководством заведующего кафедрой педагогики С. В. Иванова начали интересное и нужное дело — собрание, обобщение и популяризацию опыта передовых учителей своей области. Первой ласточкой в этом начинании и явилась книжечка, обобщающая опыт работы замечательной учительницы-орденоносца, работающей уже 37 лет беспрерывно в Яманской начальной школе.

На 34 страницах небольшого формата описываются первые шаги обучения. М. М. Чернышева просто, искренне и очень убедительно рассказывает, как необходим чуткий подход к ребенку, впервые пришедшему в школу, как нужно расположить ребенка к себе, завоевать его доверие. Тогда все требования учителя ребенок будет выполнять охотно, радостно. Сразу же следует завести тесную связь и с родителями.

Задолго до начала занятий начинает готовиться к работе М. М. Чернышева. И это совершенно необходимо. Она подготовит все необходимое оборудование, литературу, составит конкретный план занятий на первые две недели, познакомится с семьей учащихся.

Большое значение т. Чернышева придает добукварному периоду обучения. С большой тщательностью проводит она эти занятия, считая, что чем основательнее будут заложены первоначальные навыки, тем успешнее пойдет дело в дальнейшем. Большую ценность для молодых учителей представляют планы первых 24 уроков по русскому языку. Здесь молодой учитель найдет указания, как организовать работу детей на работе в большом коллективе, как проводить беседы по картинкам, как читать и рассказывать детям сказки и рассказы, как заучивать наизусть.

Большое место в работе М. М. Черныше-

вой отводится подготовительным упражнениям к чтению (разложение предложения на слова, слов на слоги и звуки).

Рисование, штриховка, письмо элементов занимает должное место в работе т. Чернышевой.

Не меньшую ценность представляет в книжечке и описание примерного урока по обучению грамоте.

В этом описании находим, между прочим, такой ценный совет: «В тех случаях, когда при чтении текста дети испытывают затруднения, я никогда не прибегаю к буквенному анализу слова и последующему его прочтению, так как такой прием неизбежно порождает один из порочных навыков чтения — так называемое побуквенное чтение. Чтобы помочь ребенку правильно прочитать слово, я в каждом таком случае отчетливо произношу его и предлагаю составить из букв разрезной азбуки, а затем уже прочитать. На дальнейших этапах обучения, когда дети усваивают технику письма, вместо составления слова из букв разрезной азбуки применяю письмо этого слова ребенком на доске» (стр. 29).

В книжечке имеется глава «Как я знакомлю детей с первым десятком».

М. М. Чернышева совершенно правильно начинает свою работу с изучения числовых представлений детей. В работе она применяет разнообразные наглядные пособия.

Обучение в опыте т. Чернышевой является действительно воспитывающим обучением.

В главе «Воспитательная работа учителя на первых шагах обучения» т. Чернышева пишет: «Воспитательная работа в школе проводится в основном на уроке. В процессе обучения все виды работы должны носить воспитывающий характер, и учащиеся должны приобретать не только нужные знания, но и усваивать навыки коммунистического поведения. На уроке учитель должен быть ласков, требователен, но справедлив в своих оценках знаний учащихся; он должен всегда точно выполнять свои обещания и никогда не ронять в глазах ребят своего авторитета» (стр. 34).

Книжечка «Первые шаги» нужна особенно молодому педагогу; подробного описания добукварного периода у нас в литературе еще не было.

Хотя в приемах работы у автора и нет ничего оригинального, но т. Чернышева умело использовала опыт старых методик, указания к букварю Янковской и методику Канонкина.

