

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

10

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА • 1942

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru

№ 10

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ОКТАБРЬ

1942

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО НАРКОМПРОСА РСФСР

25 ЛЕТ КУЛЬТУРНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В СССР

И. В. ЗИМИН

Характеризуя состояние народного образования в царской России, В. И. Ленин в 1913 г. писал: «Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были *ограблены* в смысле образования, света и знания, — такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России» (Соч., т. XVI, стр. 410). Главную причину этого В. И. Ленин видел в господстве крепостников-помещиков, этой главной опоры царского самодержавия, ревниво охранявшего остатки средневековья и крепостнических порядков. Великая Октябрьская социалистическая революция полностью очистила Россию «от этого варварства, от этого позора, от этого величайшего тормоза всякой культуры и всякого прогресса в нашей стране» (Соч., т. XXVII, стр. 24) и открыла народу широкий путь к знанию и культуре.

Двадцать пять лет существования диктатуры рабочего класса и советской

власти — период бурного расцвета народного просвещения и культурного строительства в бывшей темной, неграмотной, полудикой стране.

В 1939 г. в Советском Союзе обучалось в школах, техникумах, вузах, на курсах по подготовке и повышению квалификации кадров различных отраслей промышленности, сельского хозяйства и социально-культурного строительства 47 706,7 тыс. чел., т. е. свыше 34% населения за вычетом детей до семилетнего возраста (без Западной Украины, Западной Белоруссии и Прибалтийских республик). На 1 000 чел. населения приходилось учащихся в школах начального, среднего и высшего образования 200 чел., тогда как в 1914 г. их было всего, 58 чел.

Гигантский рост школьного дела в Союзе Советских Социалистических Республик показывают следующие данные:

	Число учащихся (в тыс.)		Во сколько раз больше
	1914 г. (Россия)	1938-39 уч. год	
Начальное образование	7 250,6	21 333,5	2,9
Среднее общее образование	635,6	10 183,9	16,0
Среднее специальное образование (включая школы ФЗУ)	129,0	1 194,1	9,3
Высшее образование	112,0	602,9	5,4

Кроме того, в рабфаках и средних школах взрослых обучалось 858,8 тыс. чел., на всеродного рода курсах, в школах неграмотных и малограмотных взрослых — 13 533,5 тыс. чел.

Одним из основных завоеваний трудящихся в области культурного строительства является осуществление всеобщего обязательного начального обучения детей. По подсчетам чиновников царского «министерства народного заземления» (так его называл В. И. Ленин), на проведение этой реформы потребовалось бы 125 лет. А советская власть осуществила всеобщее начальное образование всего своего существования.

Еще в 1930 г. на XVI съезде ВКП(б) товарищ Сталин указал: «Главное теперь — перейти на обязательное первоначальное обучение. Я говорю «главное», так как такой переход означал бы решающий шаг в деле культурной революции. А перейти к этому делу давно пора, ибо мы имеем теперь все необходимое для организации всеобщего первоначального образования в подавляющем большинстве районов СССР. До сего времени мы вынуждены были «экономить на всем, даже на школах» для того, чтобы «спасти, восстановить тяжелую промышленность» (Ленин). За последнее время, однако, мы уже восстановили тяжелую промышленность идвигаем ее дальше. Следовательно, настало время, когда мы должны взяться за организацию всеобщего обязательного первоначального образования...»¹.

14 августа 1930 г. ЦИК и СНК СССР приняли историческое постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении», на основе которого и была решена одна из основных задач культурной революции на всей территории Советского Союза. В городах и рабочих поселках, наряду с обязательным начальным, было осуществлено обязательное семилетнее обучение, а для подростков в возрасте от 11 до 15 лет, не прошедших курса начальной школы, созданы ускоренные двухгодичные и одногодичные школы и группы при школах.

Если в области начального образования царская Россия была самой отсталой страной в Европе, то в еще большем загоне находилось среднее образование. Существовавшие в России средние школы обслуживали главным образом детей господствующего класса (буржуазии, помещиков, духовенства,

чиновничества). Незначительная прослойка детей рабочих и крестьян не изменяла общего положения, к тому же в средней школе имели возможность обучать своих детей главным образом наиболее высоко оплачиваемые рабочие, а из крестьян — кулацкая верхушка. «...правительство берет деньги с девиц десятых народа на школы и учебные заведения всех видов и на эти деньги учит дворян, заградая путь мещанам и крестьянам! Неужели не ясно, чего заслуживает это дворянское правительство? — Это правительство, угнетающее девять десятых населения ради охраны привилегий *одной сотой* населения?» (Ленин, Соч., т. XVI, стр. 415—416).

Рабоче-крестьянская власть полностью ликвидировала все рогаки, поставленные царским правительством на пути к среднему образованию для детей рабочих и крестьян. Лучшим свидетельством этого является рост числа учащихся в неполной средней и средней школе за годы существования советской власти. В 1938/39 учебном году число учащихся в неполных средних школах, по сравнению с 1914 г., увеличилось по селу в 251,7 раз, по городу в 11,6 раз, а в средних общеобразовательных школах — по селу в 238,3 раза и по городу в 8,9 раз.

Октябрьская революция устранила величайшую социальную несправедливость, которую упорно охраняло царское крепостническое правительство. Она широко открыла двери для рабочей и крестьянской молодежи не только в средние общеобразовательные школы, но и в высшие учебные заведения.

В 1914/15 учебном году в России было 91 высшее учебное заведение и 112 тысяч студентов с очень небольшой прослойкой из рабочих и крестьян. К 1939/40 учебному году число вузов выросло до 750 (в 8,3 раза), а число студентов в них — до 619,9 тыс., или в 5,5 раз. При этом коренным образом изменилось лицо студенчества: аудитории высших учебных заведений заполнились лучшей частью рабочей и крестьянской молодежи, а также детьми советской интеллигенции.

Аналогичные сдвиги произошли и в области среднего специального образования (см. табл. стр. 3).

Одним из замечательных достижений является то, что как в вузах, так и в средних специальных учебных заведениях на равных основаниях с мужчинами учатся женщины. Удельный вес их в вузах — 43,1%, в средних специальных

¹ И. Сталин, Вопросы ленинизма. Изд. 10-е, стр. 334.

	1914/15 уч. г.д. (Россия)	1939/40 уч. год	Во сколько раз больше
Число учебных заведений	295	3 733	12,7
Число учащихся	35,8 тыс.	945 тыс.	26,4

школах — 51,6%. Если же взять высшие учебные заведения европейских стран, то в 1937/38 учебном году женщины по отношению к общему числу студентов там составляли 19,8%, а в фашистской Германии — 14,5%.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. созданы ремесленные училища и школы фабрично-заводского обучения. Перед ними поставлена задача готовить для промышленности государственные трудовые резервы — квалифицированных рабочих в течение двух лет (ремесленные и железнодорожные училища) и рабочих массовых профессий в течение шести месяцев (ФЗО). Эти училища и школы являются существенным звеном в

системе профессионально-технического образования в СССР. Сотни тысяч их питомцев уже работают на фабриках и заводах, в шахтах и рудниках, на железнодорожном транспорте, работают и стахановским трудом крепят индустриальную и оборонную мощь нашей Родины.

В Советском Союзе полностью уничтожено неравноправие национальностей в области народного образования, являвшееся одним из краеугольных камней политики царского правительства. Об этом с достаточной убедительностью свидетельствует следующая таблица о числе учащихся в школах, техникумах и вузах на 1000 жителей по союзным республикам:

Республики	1914 г. (Россия)	1938/39 уч. год	Республики	1914 г. (Россия)	1938/39 уч. год
Союз ССР	58	200	Армянская ССР	35	263
РСФСР	63	201	Туркменская ССР	7	177
Украинская ССР	64	199	Узбекская ССР	4	188
Белорусская ССР	53	210	Таджикская ССР	0,4	178
Азербайджанская ССР	31	219	Казахская ССР	19	187
Грузинская ССР	60	220	Киргизская ССР	7	210

Это историческое завоевание является следствием последовательного проведения ленинско-сталинской национальной политики, обеспечившей создание могучего боевого содружества равноправных народов. Особенно замечательный рост просвещения на бывших «окраинах» царской России. В Таджикской ССР число учащихся выросло по сравнению с 1914 г. в 445 раз, в Узбекской ССР в 47 раз, в Киргизской ССР в 30 раз, в Туркменской ССР в 25,3 раза, в Армянской ССР в 7,5 раз, в Азербайджанской ССР в 7 раз при общем увеличении по Советскому Союзу в 3,4 раза. Понятно, что этот невиданный по своим масштабам в истории подъем мог быть обеспечен только при братской помощи великого русского народа.

В широком государственном масштабе в Советском Союзе осуществляется и

развитие дошкольного воспитания. В 1914 г. в России насчитывалось 7 тыс. детей в детских садах и на площадках, основанных по инициативе частных лиц и общественных организаций. Государство стояло в стороне, министерство народного «затемнения» не обременяло себя заботами о правильной организации воспитания детей дошкольного возраста. При советской власти только по РСФСР создано 14 350 детских садов (данные на 1 января 1941 г.) в которых получали общественное воспитание свыше 700 тыс. детей. Кроме того, ежегодно сотни тысяч дошкольников обслуживаются летними детскими площадками, основная масса которых создается в колхозах и совхозах на период сельскохозяйственных работ.

Слабое развитие начального образования в царской России привело к тому,

что советская власть получила в наследство миллионы неграмотного взрослого населения, особенно женщин, и главным образом в сельской местности и в национальных республиках. В. И. Ленин характеризовал массовую неграмотность населения как позорные остатки рабства и некультурности, как величайший тормоз участия трудящихся в социалистическом строительстве, подъема производительности труда и политического просвещения народа. «Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке. Без этого не может быть политики, без этого есть только слухи, сплетни, сказки, предрасудки, но не политика» (Соч., т. XXVII, стр. 51).

В целях быстрой ликвидации этого позорного наследия царизма 19 июля 1920 г. по инициативе В. И. Ленина создана Чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности, на которую была возложена задача организации обучения неграмотного взрослого населения путем широкого привлечения всех грамотных. Наша насущная задача в проведении таких мер, «которые всякого грамотного

человека заставили бы смотреть, как на свою обязанность, на необходимость обучения нескольких неграмотных» (Соч., т. XXIV, стр. 276—277).

В самый короткий срок была создана многотысячная армия активных работников по ликвидации неграмотности («культурмейцев»), которая провела по истине героическую работу в деле обучения неграмотных взрослых, приобщения их к культуре и политике.

По данным переписи 1939 г., грамотность населения поднялась до 81,2% против 51,1% в 1926 г. и 33% в 1920 г. (по Европейской России). Несмотря на громадные достижения, ликвидация неграмотности и малограмотности взрослого населения в настоящее время еще не закончена, главным образом, среди старших возрастов (свыше 50 лет), и должна продолжаться неослабевающими темпами.

Советская власть широко шла навстречу стремлению трудящихся к расширению своих знаний также через внешкольное образование и просвещение. Во много раз выросла сеть библиотек, клубов, изб-читален, театров, музеев:

	1914 г. (Россия)	1939 г.	Во сколько раз больше
Массовые библиотеки	12 600	86 265	6,8
Число книг в них	8 900 тыс.	166 728 тыс.	18,7
Клубные учреждения (клубы, дома культуры, избы читальни и др.)	222	111 288	501,3
Музеи	180	794	4,4
Театры	153	787	5,1
Киноустановки	1 412	30 919	21,9

Весьма значительны также объем и темпы роста печатной продукции. На 1000 жителей в 1914 г. печаталось 3864 экз. книг и журналов, в 1938 г. — 5572 экз., газет (по разовому тиражу) — соответственно 64 и 220. В миллионах экземпляров изданы произведения классиков марксизма-ленинизма, классиков художественной литературы, книги современных писателей (Шолохова, Толстого и др.), научная и техническая литература.

Все это способствовало росту не только общей культурности населения, но и научных и технических знаний его.

Овладение техникой путем самостоятельной работы, через организацию разнообразных краткосрочных курсов, технических выставок, сдачу техницизма, поощрение изобретательства и т. п. ши-

роко развернулось после указания товарища Сталина 4 февраля 1931 г. в речи «О задачах хозяйственников» о том, что «техника в период реконструкции решает все» и особенно после его выступления на выпуске академиком Красной Армии 4 мая 1935 г. «...старый лозунг — «техника решает все...», говорил товарищ Сталин, — «должен быть теперь заменен новым лозунгом, лозунгом о том, что «кадры решают все»¹. Это замечательное указание совпало с развитием стахановского движения, которое «ломает старые взгляды на технику, ломает старые технические нормы, старые проектные мощности, старые производственные планы и требует создания новых, более высоких технических норм, проектных мощ-

¹ И. Сталин, Вопросы ленинизма, Изд. 11-е, стр. 490.

ностей, производственных планов. Оно призвано произвести в нашей промышленности революцию» («Вопросы ленинизма», изд. 11-е, стр. 494). Одним из каналов, по которому стахановские методы труда становились достоянием широких масс трудящихся, явились стахановские школы на предприятиях — эта новая форма овладения передовой техникой.

С первых дней существования советской власти широко развернулась работа по политическому просвещению масс. За годы своего становления и роста партия большевиков накопила громадный опыт пропаганды передовой революционной теории. Этот опыт и был положен в основу политического воспитания трудящихся после победы Великой Октябрьской социалистической революции. В каждом городе, на фабриках и заводах, в высших и средних учебных заведениях, в селах и деревнях проводились митинги, читались лекции и доклады, работали разнообразные кружки политического просвещения, лучшие партийные агитаторы и пропагандисты несли огненное слово большевистской правды в массы рабочих, крестьян, интеллигенции и советской молодежи.

Вся эта грандиозная работа в 1938 г. была поднята на новую, более высокую ступень. 9 сентября 1938 г. в «Правде» начал печататься «Краткий курс истории ВКП(б)» — классическое произведение марксизма-ленинизма, подготовленное под непосредственным руководством товарища Сталина. Эта книга стала самой распространенной книгой нашего столетия. Она издана на 59 языках в количестве свыше 18 мил. экземпляров и положила «начало новому размаху марксистско-ленинской пропаганды в нашей стране» («Вопросы ленинизма», изд. 11-е, стр. 599), направление, формы и методы которой с исчерпывающей полнотой изложены в постановлении ЦК ВКП(б) «О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)».

Подводя итоги культурного строительства в СССР, товарищ Сталин на XVIII съезде партии говорил: «С точки зрения культурного развития народа отчетливый период (с 1934 по 1939 г.—Л. З.) был поистине периодом культурной революции. Внедрение в жизнь всеобщего обязательного первоначального образования на языках национальностей СССР, рост числа школ и учащихся всех ступеней, рост числа выпускаемых высшими школами специалистов, создание и укрепление новой, советской интеллигенции, — такова общая картина культурного подь-

ема народа» («Вопросы ленинизма», изд. 11-е, стр. 587).

По данным еще на 1937 г., советская интеллигенция, «вышедшая из рядов рабочего класса, крестьянства, советских служащих, плоть от плоти и кровь от крови нашего народа, — интеллигенция, не знающая яра эксплуатации, ненавидящая эксплуататоров и готовая служить народам СССР верой и правдой» (там же, стр. 589), составляла 9591 тыс. чел. В этом числе учителей было 969 тыс., культурно-просветительных работников («журналисты, библиотекари, заведующие клубами и др.) 297 тыс., работников науки (профессора, преподавателя вузов и пр.) 80 тыс. К 1939/40 учебному году число учителей выросло до 1117 тыс. чел., значительно увеличилось число и других категорий политико-просветительных работников.

Прежде всего руками этой многотысячной армии осуществлялся культурный подъем страны в истекшие 25 лет существования советского строя в нашей стране. «Фаланга народных учителей составляет одну из самых необходимых частей великой армии трудящихся нашей страны, строящих новую жизнь на основе социализма», — писал в своем приветствии I Всесоюзному учительскому съезду товарищ Сталин («Известия» от 11 января 1925 г., № 9). Эту высокую оценку учительство полностью оправдало как в деле обучения и воспитания подрастающего поколения, так и в проведении самой разнообразной культурно-массовой и политической работы. В Советской стране учитель стал подлинно народным учителем, о котором с таким уважением отзывался В. И. Ленин, указывая, что «народный учитель у нас должен быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе» (Соч., т. XXVII, стр. 389).

Величайший расцвет культуры и просвещения в Советском Союзе свидетельствует о том, что при диктатуре рабочего класса бывшая царская Россия становится наиболее передовой, наиболее прогрессивной страной мира.

Сталинская Конституция закрепила право граждан СССР на образование, которого они были лишены при господстве крепостников-помещиков.

Вероломное нападение гитлеровской Германии и ее вассалов на Советский Союз 22 июня 1941 г. прервало период мирного строительства. Начался период Великой отечественной войны советского народа за свою Родину, за свою честь и свободу.

Двинув на Советский Союз огромную военную машину, пользуясь преимуществом внезапности нападения, гитлеровская Германия временно оккупировала значительную часть территории нашей Родины. Фашистская грабьярмия сеет смерть и уничтожение, истребляет мирных граждан, стариков и детей, разрушает культурные учреждения сел и городов, уничтожает драгоценные реликвии прошлого, устанавливает невиданный по своей жестокости режим террора и ограбления.

Война принесла много тяжелых испытаний, создала ряд трудностей во всех областях жизни, в том числе и в области культуры и просвещения. Но советский народ, воспитанный и сплоченный партией Ленина — Сталина, стойко и мужественно переносит все испытания, оказывая врагу все возрастающее сопротивление и сохраняя свои культурные завоевания, достигнутые в период мирного строительства.

«Политически близорук, ограничен и просто болтув тот, кто хоть на минуту подумает, что сейчас «не до детей», — писала редакция «Правды» в передовой статье 24 марта 1942 г. — Мы обязаны всех детей школьного возраста охватить обучением. Сталинский закон всеобщего обучения остается неизблемым и в условиях войны. Мы должны учить всех детей, и учить хорошо, несмотря на сложности военного времени».

Советская школа живет. Она успешно закончила первый год своей работы в условиях войны и вступила во второй год. Учащиеся не только учатся. Под руководством своих учителей они активно помогают фронту, работают на полях колхозов и совхозов, крепят оборонную мощь своей матери-родины.

Для детей, эвакуированных из прифронтовой полосы, созданы детские дома, школьные и дошкольные интернаты, где дети получают материнский уход и заботу.

Продолжают работу вузы, техникумы, расширяется сеть ремесленных училищ и школ ФЗО, готовящих трудовые резервы для промышленности, работающей на оборону, растет сеть детских садов и яслей, создаются специальные столовые для усиленного питания детей, громадную агитационную работу ведут библиотеки, избы-читальни, театры ставят патриотические пьесы. Вся сеть культурных учреждений живет яркой, полнокровной жизнью, что является прямым следствием несокрушимой крепости советского строя и морально-политического единства советского народа.

Двадцать пять лет существования советской власти — это четверть века могучего расцвета социалистической культуры на одной шестой части земного шара.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СССР ЗА 25 ЛЕТ

Проф. В. СТРУМИНСКИЙ

Осуществление всеобщего обязательного начального обучения мыслилось советской властью с самого начала как доведение до конца задачи, которая была выдвинута еще буржуазной демократией.

Уже в своем первом обращении к населению нарком просвещения т. Луначарский писал: «Всякая истинно демократическая власть в области просвещения в стране, где царит безграмотность и невежество, должна поставить своей первой целью борьбу против этого мрака. Она должна добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности путем организации сети школ, отвечающих требованиям современной педагогики, и введения всеобщего обязательного обучения». Соответственно этому в ст. 4 «Положения о единой трудовой школе» устанавливалось, что «посещение школ I и II ступени обязательно для всех

детей школьного возраста», причем разъяснялось, что «обязательное обучение вводится немедленно всюду, где количество школ достаточно для обслуживания всего детского населения и где условия общедоступности имеются налицо».

Важно подчеркнуть, что в «Положении» определенно выдвинут не принцип общедоступности обучения, проводившийся либеральными земскими деятелями, но принцип его обязательности. В дореволюционной России либеральные деятели по просвещению возражали против принципа обязательности обучения, считая, что это будет насильем над массой населения и неблагоприятно отразится на отношении этой массы к принудительно вводимому обучению. Понятно, что это был лицемерный довод, продиктованный боязнью перед просвещением народа и расчетом на то, что

темная и малосознательная масса не скоро еще воспользуется общедоступностью обучения, раз оно не мыслится обязательным. Декларируя обязательность, «Положение» в то же время разъясняет, трезво учитывая реальную обстановку, в которой развертывалась в 1918 г. деятельность органов просвещения: «Введение всеобщего обязательного обучения хотя бы простой грамотности, с этого же года недостижимо для нас по отсутствию достаточного количества сколько-нибудь подготовленных учителей. Будем говорить лишь о планомерном расширении школьной сети и о постепенном подъеме школ до высоты, намеченной в этой декларации».

Совершенно понятно, что в условиях хозяйственной разрухи, явившейся следствием длительной империалистической и гражданской войны, задача организации всеобщего обучения не могла быть осуществлена сразу. Нужно было сначала создать условия для ее выполнения.

Как фактически шло дело распространения всеобщего начального обучения в Советском Союзе на различных этапах строительства социализма?

В период военного коммунизма рост начальных школ обнаруживает весьма ускоренные темпы. Идет тот могучий порыв масс к свету и знанию, о котором говорил В. И. Ленин. Как засвидетельствовал об этом X съезд советов (1922 г.), «в первые годы советского строя, несмотря на необычайно тяжелое положение,

созданное войной, энтузиазм трудового населения, преодолевая все препятствия, способствовал достижению во всех областях просвещения заметного успеха». По свидетельству т. Луначарского, «в 1920—1921 гг. количество школ доведено до того, что оно могло обнять 80% всех детей». (А в царской России в 1914/15 г. в русских начальных школах обучалось лишь 48—50% детей школьного возраста; детей же нерусских национальностей было охвачено школой только 5—6%.)

Бурный рост школ I ступени временно прекратился с началом новой экономической политики. Созданные порывом масс просветительные учреждения периода военного коммунизма, не укладывавшиеся в рамки твердого финансового расчета, согласованного с материальными ресурсами страны, вместе с переводом школ на местный бюджет и установлением твердой доли Наркомпроса в общегосударственном бюджете, с 1921 г. начали сокращаться. Перед органами советской власти встала задача укрепления местных бюджетов и повышения ассигнований на школьное дело в целях развития и укрепления сети школ.

Весь восстановительный период был процессом систематического поднятия сети начальных школ до довоенного уровня. Процесс этого систематического подъема показывает следующая таблица:

Г о д	Количество школ	%	Количество учащихся (в тыс.)	%
1914/15	101 917	100	7 030	100
1922/23	82 560	81	5 993	85,6
1923/24	85 662	84	6 327	90,4
1924/25	87 619	85	7 131	102,6
1925/26	96 400	91,5	7 852	112,2

Таким образом, за пять лет количество школ, упавшее в 1922/23 г. значительно ниже количества школ 1914/15 г., быстро подошло к довоенному уровню, число же учащихся уже к 1925/26 г. превысило этот уровень на 12,2%.

Дальнейшая задача заключалась в том, чтобы планомерно развивать начальное обучение, приближая его к всеобщности. В период борьбы за социалистическую реконструкцию развертывание

школ I ступени шло в следующей степени (см. табл. стр. 8).

За 4 года количество школ возросло, таким образом, на 20% по сравнению с 1914/15 г., количество же учащихся — на 40%. Темпы этого роста, несмотря на свою значительность, не удовлетворяли советское правительство. На сессии ВЦИК в 1929 г. по докладу Луначарского было постановлено, что «если эти крупные достиже-

Г о д	Количество школ	% (к 1914/15 уч. году)	Количество учащихся (в тыс.)	% (к 1914/15 уч. году)
1926/27	102 687	100,7	8 020	114,6
1927/28	108 780	106,7	8 426	120,4
1928/29	114 401	112,2	8 770	125,3
1929/30	121 650	119,3	9 845	140,6

ния сравнить с высотой задач, поставленных перед нами, и с потребностями населения, то эти достижения, как бы они ни были велики, превращаются в очень малую величину».

Выступая в 1930 г. на XVI съезде партии со своим отчетным докладом, товарищ Сталин отметил неотложность дела реализации всеобщего начального шага в деле культурной революции. «Главное теперь,— говорил он,— это перейти на обязательное первоначальное обучение... Перейти к этому делу давно пора»¹. Съезд вынес резолюцию, в которой отмечалось, что «проведение всеобщего обязательного обучения должно стать босвой задачей партии в ближайший период». С этого момента и нужно считать начало решающего этапа в проведении всеобщего начального обучения.

Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г. и рядом постановлений правительства были детализированы мероприятия по введению всеобщего начального обучения с таким расчетом, чтобы уже в 1930/31 г. всеобщим начальным обучением были охвачены все дети в возрасте 8—10 лет. Существенную особенность постановлений партии и правительства о всеобщем начальном обучении составляло то, что всеобщее обучение объявлялось обязательным не по форме только, но одновременно создавались условия для его введения в виде материальных предпосылок, обеспечивающих возможность посещения школ всем детям. Это выражалось в организации завтраков в школе, в снабжении детей одеждой и обувью, в устройстве общежитий для детей, живущих далеко от школы, в организации их подвоза к школе и т. п. Обязательность обучения мыслилась не в форме только возложения известной ответственности на родителей учащихся, но как обязанность государства обеспечить детям школьного возраста фактическую возможность обучения.

Энергичные и дружные усилия советской общественности привели к то-

му, что уже в 1930/31 г. количество школ поднялось до 135 961 (вместо 121 650 в предшествующем году), что составило 133,4% к числу школ в 1914/15 г., количество же учащихся с 9 845 тыс. в предшествующем году поднялось до 12 850 тыс., что составило 183,6% к числу учащихся в 1914/15 г.

Огромные успехи всеобщего начального обучения в 1931 г. засвидетельствовал XV Всероссийский съезд советов (5 марта 1931 г.): «В царской России подавляющее большинство детей трудящихся находилось вне стен даже начальной школы. Европейской буржуазии потребовались целые десятилетия, чтобы ввести общее обязательное начальное обучение, но даже теперь в ряде капиталистических стран оно фактически не осуществлено. Страна Советов в один год в основном добилась введения обязательного обучения в объеме начальной школы, а в рабочих районах — в объеме школы семилетки...»

Несмотря на особые трудности, которые встречает введение всеобщего начального обучения в автономных республиках и областях и национальных районах, все же и здесь в деле развертывания всеобщего обучения на родном языке имеются значительные достижения. В настоящее время массовая школа в нашей стране уже работает более чем на 70 языках»¹.

К 1933/34 г. всеобщее обязательное первоначальное обучение фактически осуществлено на всем пространстве Советского Союза. Перед органами народного образования в качестве основной всталла задача закрепления достигнутых результатов — борьба с отсевом учащихся, с второгодничеством и другими явлениями, снижавшими эффективность всеобщего начального обучения.

В настоящее время, в условиях тяжелой борьбы с фашистскими варварами, разрушителями культуры, несмотря на большие трудности, задача неуклонного

¹ И. Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 10-е, стр. 394.

¹ «Съезды Советов РСФСР в постановлениях и резолюциях». Изд. «Ведомостей Верховного Совета РСФСР». — М., 1939 г., стр. 425—426.

выполнения закона о всеобщем обязательном обучении является предметом особого внимания и особых забот советского правительства, партии и всей советской общественности. Организуясь в широких размерах материальная помощь учащимся, проводятся различные организационные мероприятия, облегчающие посещение учебных занятий детьми из селений, сравнительно далеко расположенных от школы, усиливается контроль за тем, чтобы все дети, подлежащие по своему возрасту обязательному обучению, учились. Принимаются все меры к тому, чтобы в школах не было отсева учащихся, чтобы занятия шли регулярно, в полном соответствии с государственными программами.

* * *

Большая творческая работа проведена также по перестройке школьных программ, методов обучения и воспитания подрастающего поколения.

Уже в примерных программах 1918—1920 гг. была произведена основательная чистка старого содержания школьного обучения. Не говоря уже об исключении таких предметов, как закон божий и церковно-славянское чтение, из программ остальных предметов было изъято все, что носило схоластический, антинаучный, идеалистический характер, все, что питало в учащихся шовинистические настроения. Предпринято затем Государственным ученым советом Наркомпроса с 1921 г. создание новых программ (программ ГУСа) имело задачей органически объединить весь научный материал вокруг единой идеи. Такой идеей явилась идея человеческого труда в прошлом и настоящем: в процессе труда человек познает природу и строит свою общественную жизнь. Программы ГУСа в конечном итоге оказались построенными ошибочно, так как в них было упразднено систематическое изучение основ наук. Тем не менее в них заключалось весьма ценное общественно-политическое содержание, направлявшее внимание учащихся на революционную современность, на ее изучение и практическое участие в общественной жизни. Впервые с программами ГУСа в школу внесено было принципиально новое по сравнению со старой школой, живое, революционное содержание.

Одновременно менялась и методика работы в школе. Вместо прежних словесно-схоластических приемов работы, вместо зубрежки всеобщее применение

получили развивающие методы, методы активизирующие ребенка. В начальной школе широко стали применяться: лепка, рисование, моделирование, составление диаграмм и прочие иллюстративные работы. Большой популярностью пользовался экскурсионный метод: во время экскурсий учащиеся самостоятельно собирали заранее намеченный материал, с тем чтобы после его обработки результаты своего изучения перенести в жизнь в форме общественно-полезной работы. Иностранных наблюдателей, посещавших советскую школу, поражала эта широкая самодеятельность и активность детей. Участник французской делегации, посетивший Россию в 1925/26 г., Фрэнэ, так описывал свои впечатления от работы советской школы: «По каждому вопросу, даже самому сложному, учащиеся сами проводят исследования — во время ли экскурсий, классной работы, в саду, в лаборатории». Автора восхищают результаты этих работ, выражающиеся в диаграммах, в статистических таблицах.

Понятно, что новое содержание и новые методы обучения должны были при всех условиях повышать эффективность работы советской школы. Одна учительница в 1925 г. прислала в «Учительскую газету» письмо, которое затем для сведения было препровождено Н. К. Крупской. Учительница писала: «Я работаю в сельской школе 48 года. Дело свое и детей люблю, но отсутствие жизни на уроках в прежней школе мне всегда было тяжело. Не удивительно поэтому, что я сильно заинтересовалась программами ГУСа. Целое лето 1924 г. я разбиралась в них. Осенью начала занятия по новым программам с 1-м отделением. И что же? С первых уроков я увидела, что в преподавание вошла жизнь. Никогда в 1-й и 2-м отделениях у меня не было таких развитых и живых детей. В прежней школе меня огорчало такое явление: придут дети учиться живые, любознательные. Проходит два месяца — живость исчезает. А в новой школе второй год дети остаются такими же живыми, как пришли. И как в них развивается наблюдательность! Что в прежней школе не мог сказать об окружающей жизни ученик старшего отделения, в новой легко разберется ученик младшего отделения». Такие отзывы не были единичными. Новое содержание и новые методы работы вели к расширению общественно-политического кругозора учащихся, к возбуждению их активности и самодеятельности, к уста-

новленно связей школы с окружающей жизнью и социалистическим строительством.

В целях общественно-политического воспитания учащихся широко организовалось в начальной школе участие детей в советских праздниках и кампаниях: в праздновании 1 Мая, Октябрьской революции, дня Парижской Коммуны, годовщины Красной Армии, дня работницы, дня урожая, дня леса и др.

Школы различных краев и республик организовано вели перениску друг с другом, наши школьники перенимали с детьми трудящихся других стран, принимали участие в работе ячеек МОПРа и др. Таким образом воспитывались в детях интернациональное сознание, общественно-политическая, революционная настроенность, находившие себе выражение в общественно-полезной работе. Особое распространение среди многообразных видов общественно-полезной работы учащихся начальной школы получила борьба за осуществление санитарно-гигиенических преобразований в быту, за улучшение сельскохозяйственного труда, за благоустройство деревни и города, организации игр, развлечений и различных занятий с малышами и др. Перечисление одних видов этих работ заняло бы много страниц. Увеличение общественно-полезной работой школы было так велико, что явилась определенная опасность переизбытка учебной работой школы. Это наносило вред прямым задачам школы и в ряде случаев давало печальные последствия в виде слабых знаний учащихся и плохого качества их навыков. Потребовалось вмешательство ЦК ВКП(б), который в своем постановлении о школе от 5 сентября 1931 г. указал, что общественная работа детей должна производиться на основе подчинения ее учебным и воспитательным задачам школы.

Эта опасность особенно возросла в связи с тем, что некоторые «теоретики» советской педагогики, выступавшие в мнимо-революционной форме огульного отрицания прошлого опыта школы, встали на неправильный и вредный путь левацких извращений и методического прожектерства. Они пытались выдвигать на первый план в качестве прогрессивных педагогические течения, связанные с теорией «свободного воспитания», развивавшие идеи отрицания школы, упразднения в школе классов, уроков, программ, расписаний, всего, что в области распорядка школьной жизни было выработано историческим

опытом европейской школы. Протестуя против старой казенной школы, которая использовала этот опыт для своих реакционных целей, левацкие прожектеры в советской педагогике полагаали, что вообще порядок, выработанный в старой школе, является предрассудком, с которым необходимо возможно скорее покончить.

Получили распространение попытки насаждения в массовом масштабе методов, не проверенных на практике, но якобы развивавших активность ребенка и его самостоятельность: так называемого исследовательского метода в том неправильном его понимании, будто учащиеся должны превращаться в самостоятельных исследователей, ведущих работу без педагогического руководства, дальтон-плана, метода проектов, бригадно-лабораторного метода и т. п.,— все это снижало эффективность учебной работы и плодило массовую неуспеваемость, рождало дисциплинированности. Будучи фундаментом всей школьной системы, начальная школа переставала давать для средней школы материал, подготовленный к усвоению основ наук. Привитый в школе для обучения грамоте под видом передового и прогрессивного метод целых слов вел в конечном итоге к тому, что твердые основы грамотности, которые должна была давать начальная школа, стали расшатываться. Метод целых слов плодил массовую безграмотность учащихся. В свою очередь комплексная система способствовала снижению знаний учащихся по основам наук. Если в первые годы советской школы учебный план начальной школы обнаруживал признаки правильного роста, благодаря включению в этот план общеобразовательных предметов — естествознания, географии, истории и пр., то с проведением комплексной системы, хотя данные из области естествознания и обществоведения были в ней представлены весьма широко, изучение их снова получило клочкообразный и бессистемный характер, как это имело место в дореволюционное время, когда знания из области природы и общественной жизни давались учащимся лишь словесно на уроках русского чтения.

Все эти отрицательные явления в школе были результатом широкой пропаганды левацко-анархических идей в содержании и методике школьной работы. Однако многие школы и лучшие учителя продолжали хранить традиции предметного преподавания и отдавали предпочтение испытанным методам, вы-

работанным историческим опытом школы. У советских педагогов, не увлеченных лево-анархическими фразами, постепенно накапливался опыт сочетания лучшего наследства буржуазной школы с реализацией новых задач — задач коммунистического воспитания.

В 1931 г., когда с особой силой обнаружился вред, причиненный школе антимарксистскими, леваческими увлечениями запутавшихся «теоретиков» педагогики, ЦК ВКП(б) принял специальное решение (5 сентября), повернувшее работу школы на правильный путь. ЦК отметил ряд бесспорных положительных приобретений школы — принципиально иным стало содержание всей работы школы, возрос уровень общего образования детей, школа значительно продвинулась вперед по пути соединения обучения с производительным трудом и общественной работой. Однако, несмотря на все эти достижения, советская школа, как отмечается в постановлении, «далеко еще не соответствует тем огромным требованиям, какие предъявляются к ней современным этапом социалистического строительства», она не дает достаточного объема общеобразовательных знаний (в этом ее «коренной недостаток») и не подготавливает детей, как всесторонне развитых строителей социализма, увязывающих теорию с практикой. Основными причинами этого, по указанию ЦК ВКП(б), являются неправильное построение программ, а также легкомысленное методическое проектирование, насаждение в массовом масштабе методов, «предварительно на практике не проверенных, что особенно ярко в последнее время обнаружилось в применении так называемого «метода проектов» и вело «фактически к разрушению школы».

На основе указанного выше и последующих решений ЦК ВКП(б) школа перешла на новые, предметные программы, отбросила прежнюю проектировочную методику учебной и воспитательной работы, приступила к освоению опыта лучших советских педагогов и классиков педагогики дореволюционного времени, повела энергичную борьбу с теми недостатками, которые накопились в результате господства комплексных программ и проектировочной методики, — с неграмотностью учащихся, массовой неуспеваемостью, недисциплинированностью и пр., вместе с тем сохраняя и развивая те положительные приобретения, которые она получила в «редшествующий период своей работы. За время с 1931 г. советской школой

проделана огромная работа по улучшению учебно-воспитательной работы на основе подлинно научной, марксистско-ленинской педагогики, основные положения которой с предельной четкостью изложены в исторических постановлениях ЦК ВКП(б) о школе.

Как фактор большого воспитательного значения должна быть отмечена организация под руководством партии и комсомола детского коммунистического движения. Возникшее по инициативе РКСМ в 1922 г. детское коммунистическое движение быстро разрослось. В начале 1923 г. насчитывалось всего около 10 тыс. пионеров, в октябре 1925 г. их было уже 1700 тыс. Быстрому количественному росту пионерского движения соответствовало постепенное качественное улучшение работы пионерских организаций и их широкое воспитательное влияние на детей и на школу. Уже в 1924/25 г. Наркомпрос в своем отчете констатировал, что «там, где детское движение проникло в школу, оно оказывало громадное влияние на жизнь и работу школы: с ним вместе проникали живая общественность, революционный дух, повышались активность и интерес детей». Пионерское движение являлось в школе тем бродильным началом, которое изнутри меняло и перестраивало школьную жизнь, сообщая ей яркую общественно-политическую направленность. Плоды работы школы, проводившейся совместно с семьей, с особой полнотой раскрылись в дни Отечественной войны советского народа с фашистской Германией и ее вассалами. Об этом свидетельствует тот высокий патриотический подъем и тот беззаветный героизм, который проявляют питомцы нашей советской школы на фронтах Великой отечественной войны и на различных участках трудового фронта.

Приведем выдержку из письма пятнадцатилетнего Пети Крылова, добровольца Красной Армии, к своей матери. Петья по заданию комиссара остался в деревне, занятой немцами. Фашистский солдат втащил его в избу, где офицер и переводчик стали производить допрос. Что произошло дальше, передадим словами Пети: «По у этим змеям ничего не сказал. Тогда они сняли с меня сапоги, посадили в чулан и сказали, что мне жить осталось одну ночь.

Дорогая мама, как вы знаете, мне только шестнадцатый год пошел, и вся жизнь впереди, но все равно я решил немцам ничего не говорить, и пускай лучше убивают. Утром приходит тот

солдат, что меня задержал, и опять к переводчику повел. И переводчик заявляет, что ничего от меня не требуется, только чтобы сел на машину рядом с шофером и показал дорогу на Ф. Как сказали они Ф., так у меня сразу в голове план составил, и я говорю:

— Ладно, заводите машину!

Вот как стали мы подъезжать к Ф., так я аж запотел, потому что у самой околицы мины были заложены. Я сам видел, как наши саперы дорогу минировали. Спрашивают меня немцы, как тут лучше проехать. Я прямо на это место показываю, а сам глаза закрываю. Тут произошел взрыв. Машину в куски. Руки, ноги у немцев полетели. Но я, дорогая мама, остался жив, и только меня в голову ушибло. Думал: прикончат меня немцы, которые живы остались. Но они так перепугались, что забыли про меня. Тут я от них и убег».

А вот несколько слов из письма мо-

лодого агронома, работающего в одном из районов на далекой окраине нашего Союза:

«Нашему поколению выпала на долю задача отстаивать от всякой сволочи, что было построено нашими отцами, которые создавали новую жизнь в стране, отказывая себе во многом. Война принесла разрушения. На нашу долю выпало восстанавливать хозяйство после войны и строить дальше. Мы это хорошо понимаем. И мы будем честно, со всей душой работать на благо Родины».

Таковы настроения нашей молодежи, вскормленной советской школой. Это настроения миллионов юных патриотов. И фундамент коммунистического воспитания наших молодых граждан заложен был начальной школой. Честь и слава народному учителю, воспитывающему у детей великую любовь к Родине и жгучую ненависть к врагам се-

ЧЕРТЫ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ

В. П. ЕСИНОВ

Владимир Ильич Ленин в начале Великой Октябрьской социалистической революции неоднократно выступал перед просвещенцами. Коммунистической партии и советской власти важно было иметь на своей стороне учительскую армию. А эта армия до революции в своей массе была далека от партии рабочего класса. Предстояла большая работа по перевоспитанию учительства. Ленин говорил:

«Работники просвещения, учительский персонал, были воспитаны в духе буржуазных предрассудков и привычек, в духе враждебном пролетариату, они были совершенно не связаны с ним. Теперь мы должны воспитать новую армию педагогического учительского персонала, который должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты»¹.

Владимир Ильич внимательно следил за тем, как идет процесс революционизирования учительства. В речи на I Всероссийском съезде работников просвещения и социалистической культуры (1 августа 1919 г.) он отмечал, как нашему учительству постепенно прихо-

дилось преодолевать старые буржуазные предрассудки и пробивать себе дорогу к действительному сближению с грудящими массами, к действительному пониманию характера социалистической революции.

Ленин видел, какую громадную роль может сыграть учительство в борьбе за создание социалистического строя. Именно поэтому он в «Страничках из дневника» подчеркнул:

«Надо систематически усилить работу по организации народных учителей, чтобы сделать их из опоры буржуазного строя, которой они являются до сих пор во всех капиталистических странах, опорой советского строя, чтобы отвлечь через них крестьянство от союза с буржуазией и привлечь их к союзу с пролетариатом»¹. И здесь же Ленин написал свои знаменитые слова об учителе:

«Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не требующая доказательств. К этому положению мы должны идти систематически, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом и над его всесто-

¹ Ленин, Соч., т. XXV, стр. 451.

¹ Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 389.

ронней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное, над поднятием его материального положения»¹.

И учительство действительно духовно росло и перевоспитывалось, становясь могучим оплотом партии и советской власти. Во время XIII съезда партии мы уже видим манифестацию московского учителя, которая явилась выражением настроения учительства всей Советской страны. Поняв, что советская власть есть подлинная власть трудящихся, учительство с энтузиазмом и страстью отдаёт себя теперь беззаветному служению необъятным и неисчерпаемым в нашей стране задачам культурного строительства.

Состоявшийся в январе 1925 г. Всесоюзный учительский съезд, на котором было 1660 делегатов и в подготовке к которому приняло участие поголовно все учительство страны, являл собою замечательную по искренности картину смычки просвещенцев с партией, советской властью, с комсомолом, с рабочими московских фабрик и заводов. На съезде учительство проявило очень большую заинтересованность и активность в обсуждении не только вопросов школы и культурного строительства, но также и вопросов хозяйственно-политических. Данные о составе съезда показали очень ярко степень общественно-политической активности учителей. 94,9% делегатов оказались активными общественниками; из них 56,7% работали в сельсоветах, горсоветах, исполкомах. Учителя обнаружили большую осведомленность и заинтересованность в общих вопросах советского строительства. Внимание всей общественности было приковано к этому съезду. Н. К. Крупская, подводя итоги съезда, писала: «Крайне заинтересованы были и крестьяне. Они давали учителям наказания: посмотри, какие там в центре коммунисты, блюдут ли заветы Ильича, можно ли на них положиться, разужай, как коллективно вести хозяйство. Раздобудь там в Москве механическую прялку,— наказывали бабы,— пряжа нас заедает, прядешь и день и ночь, чай и нам надо учиться, безграмотность свою ликвидировать...» «На съезд пришли рабочие приветствовать учителей...» «Работницы Сокольнического района привесли на сцену семафор, подняли красный фонарь и одна из работниц, сказавшая горячую приветственную речь, закончила ее словами: «Путь для смыч-

ки учительства с рабочим классом открыт»¹. Громом аплодисментов ответил съезд на эти слова.

— Съезд поднял учителя на большую моральную высоту. В ряды учительских масс он влил большую бодрость. Учительство с большим подъемом занялось работой над собой. На учительские курсы являлась масса добровольцев. Материальное положение учителей стало заметно улучшаться. Еще XIII съезд партии принял решения об улучшении материального положения учительства. В последующее время вылооть до нынешних дней партия, правительство и профсоюзы многое предприняли для того, чтобы поднять правовое положение и уровень реальной зарплаты просвещенцев.

После Всесоюзного учительского съезда учительство продолжало энергично развешивать свою общественную работу. В период борьбы за социалистическую индустриализацию страны учительство очень много сделало по пропаганде пятилетки, по распространению займов и т. д. Особенно активно учительство (в его большинстве) проявило себя в борьбе за коллективизацию сельского хозяйства, за его социалистическую реконструкцию. Учителя не только агитировали за колхозы, не только помогали и помогают налаживать работу в колхозах, но очень многие из них сами являются колхозниками. В обострившейся в этот период классовой борьбе учителя в большинстве защитниками мероприятий, проводимых партией и правительством, и стойкими борцами за их осуществление. Кулачество и его агенты, ведя борьбу с революционным преобразованием деревни, часто обрушивались на учителей. Известен целый ряд случаев убийства учителей кулаками². Учителя в деле борьбы со старым за новое имели много общего с селькорами. И многие из них были сами селькорами, опытными, закаленными в борьбе. В отношении общественной работы сначала значительно отставали от сельских учителей городские просвещенцы. Но затем и они развернули громадную работу среди населения. Городское учительство сыграло большую роль в деле ликвидации

¹ «Народный учитель», № 2 за 1925 г., стр. 10.

² См., например, в номере от 20 марта 1931 г. газ. «3а ком. просв.» заметку корреспондента Рожкова «Выстрел кулацкого по леду» — об убийстве учителей Захарьевской школы Пустошкинского района.

¹ Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 389.

неграмотности и малограмотности, в борьбе за новый быт в фабричных районах. Тысячи городских учителей выехали на длительную работу в деревню, в национальные республики, на новостройки.

В годы сталинских пятилеток и особенно в периоды избирательных кампаний, когда народ посылал своих представителей в советы на основе новой сталинской конституции, учителя составили очень значительный отряд пропагандистов и агитаторов. Во многих районах не только отдельные учителя, но и целые коллективы учителей получили благодарность за хорошую работу на избирательных участках.

Показателем большой политической активности учительства и популярности учителей-общественников среди населения является тот факт, что среди избранных великого народа в Верховный Совет СССР оказалось девятнадцать народных учителей, работающих непосредственно в школах. Большое количество учителей было избрано депутатами республиканских, областных, краевых и местных советов депутатов трудящихся.

Учительство деятельно участвовало в пропаганде решений XVIII съезда партии и в осуществлении этих решений. Вместе со всем народом учителя закладывали фундамент гигантского прекрасного здания коммунизма, унаследованного все лучшее из старой культуры и создающего новую невиданную культуру для массы народа — культуру социалистическую по содержанию, национальную по форме.

И когда немецко-фашистские захватчики вероломно и внезапно напали на нашу родину, учителя выполнили свой патриотический долг, активно работая на защиту своего отечества. Они составили большой отряд пропагандистов-агитаторов, беседчиков, разъяснявших населению грабительский, захватнический характер войны со стороны фашистов и справедливый характер нашей войны с ними и знающих население с текущими событиями. Многие учителя самоотверженно отдали себя заботам об эвакуированных детях; учителя всегда живо откликались на зов партии, правительства и общественных организаций о материальной помощи фронту, армии; учителя возглавляли тысячи отрядов учащихся на сельскохозяйственных работах на колхозных и совхозных полях; они приняли большое участие в лесозаготовках и дровозаготовках. В трудных условиях военного

времени учителя, напряженно работая в школе, успешно провели учебный год и достигли некоторого повышения успеваемости учащихся; они много сделали для того, чтобы усилить работу по политическому воспитанию наших детей, по созданию среди них патриотического подъема и возбуждению ненависти к фашистским людоедам. Многие учителя сражаются с врагом, находясь в рядах Красной Армии, большинство из них — на постах командиров и политработников. Их чувства ярко выражены в следующей речи командира танка тов. И. А. Выборнова на митинге по случаю передачи Красной Армии танковой колонны «Народный учитель», построенной на средства, собранные советским учительством:

«С этой трибуны я выступаю не только как танкист, но и как советский учитель, — заявляет т. Выборнов. — В мирное время я работал в рядах армии советского учительства и воспитывал в нашем подрастающем поколении ту сталь характера, которая необходима в бою ничуть не меньше, чем сталь наших великодушных танков. В грозные дни Великой отечественной войны я вступил в ряды нашей славной Красной Армии и стал танкистом, чтобы громить фашистскую сволочь, пробравшуюся на нашу советскую территорию.

Сегодня, принимая свою грозную машину, я заверяю вас, товарищи учителя, что беспощадно, не жалея ни крови, ни жизни, буду громить фашистских гадов!»

Широкую известность получили имена учителей и учительниц, проявивших себя героями в борьбе с немецкими оккупантами, например молодого учителя телефониста Леонида Рудакова, заведующей начальной школой г. Ельца Варвары Филипповны Ляшковой, укрывшей и спасшей от фашистских мерзавцев 33 красноармейцев, бригада севастопольских учителей под руководством Александры Сергеевны Федоринчик¹ и многих других.

Политическая активность учительства и его общественная зрелость росла вместе с ростом его идейно-политического уровня. Особенно большую работу по политическому образованию и самообразованию провели учителя после выхода в свет «Краткого курса истории ВКП(б)». Изучение этой замечательной книги и изучение произведений класси-

¹ О героических делах севастопольских учителей см. статью тов. Проценко в «Учительской газете» от 3 июня 1942 г.

ков марксизма-ленинизма дало очень много для овладения большевизмом и в очень сильной мере способствовало тому, что учителя успешно осуществляли в школе задачу воспитания детей в духе советского патриотизма.

Таков общественный облик нашего передового советского учителя — гражданина великой советской страны, сонающего свой общественный долг и гордого своим стремлением беззаветно служить своей родине, служить делу Ленина — Сталина.

За 25 лет советской власти повысился и общий культурный уровень массового учительства. Но при возросших требованиях, вытекающих из условий общего культурного подъема населения страны, нас, конечно, не удовлетворяет такое положение вещей, когда мы среди учителей I—IV классов исчисляем еще 33,6% лиц, не имеющих законченного среднего образования (по данным на 15 сентября 1940 г.). В дореволюционное время было, конечно, хуже: в церковно-приходских школах, которые составляли 40% к общему количеству начальных школ, среди учителей было 85,9%, а среди учительниц 46,8% лиц с низким и домашним образованием. Но в земских и министерских школах учителя, не имевшие законченного среднего образования, составляли 33,6%. Таким образом, по сравнению с земскими школами мы не ушли вперед. И это, конечно, наш минус, который нужно постараться как можно скорее ликвидировать. Для этого у нас созданы все условия — учителя, не имеющие законченного среднего педагогического образования, предоставлена полная возможность в краткий срок получить это образование без отрыва от производства путем заочного обучения. От активности самих учителей и от внимательного отношения к этому делу со стороны органов народного образования и педагогики зависит, как скоро мы придем к тому, что все учителя начальной школы будут иметь требуемую подготовку.

Повышению общекультурного уровня учителя способствует у нас и постоянно проводимая работа по усовершенствованию учителей в процессе их текущей преподавательской деятельности. Такой сети курсов, семинаров, практикумов, такой системы методической помощи, какую мы имеем для учительства, не знала старая Россия.

Каждый учитель у нас имеет все возможности для непрерывного роста, для повышения своей квалификации —

по линии политической, общеобразовательной и специальной.

Учитель, беспрестанно работающий над собой, передовой гражданин первого в мире социалистического государства, учитель-общественник и активист, учитель-патриот и является воспитателем наших детей, обладающим своеобразными, отличающими его качествами. Эти качества очень рельефно выступают, когда мы изучаем лучших наших учителей.

Первое качество — это полное слияние учителя-воспитателя с интересами и чаяниями народа, с народной властью, с авангардом трудящихся — коммунистической партией. Свою работу с детьми учитель рассматривает, как выполнение государственного плана, как выполнение самых ответственных и почетных обязанностей. И это же отношение к работе он передает детям. Дети у него знают, что хорошо учиться — это их первейший патриотический долг, первейшая обязанность перед государством, перед всей советской общественностью.

Дети приучаются к высокой сознательности с самых же первых шагов обучения. Вот во II классе, у учительницы 514-й школы Москвы т. Щербок, на уроке арифметики дети говорят учительнице: «Переверните таблицы обратной стороной, а то они перед глазами, и на них ответы». Дети, решая примеры и задачи, не хотят пользоваться готовыми ответами, которые даны на таблицах сложения и умножения.

Между учителем и детьми какие-то особенно близкие отношения, отношения не простой любви, а отношения преданности друг к другу. Учительница Карташова, о которой рассказал нам в замечательном своем очерке писатель Лев Кассиль¹, готова жизнь свою отдать за родину, за Сталина, и она готова грудью защищать своих воспитанников от фашистских мерзавцев. И дети готовы на подвиг, готовы полатиться жизнью, но не выдать партизан; они же готовы сделать и делают смелые дела, чтобы спасти коллектив своих товарищей и свою любимую учительницу. У такого родного для них и авторитетного учителя дети отличаются высокой дисциплинированностью. Здесь не может быть речи о неповиновении или неподчинении. Здесь дети приучаются быть исполнительными, точными и четкими. И если этому учителю не приходится применять наказаний, так это потому,

¹ «Учительская газета» от 24 сентября 1941 г.

то дети не допускают такого поведения, которое вынуждало бы обращаться к наказаниям; они сознательно выполняют те правила и нормы, которые регулируют поведение советских школьников, они приучены самой практикой общения со своим учителем вести себя так, как это требуется. И если случится им нарушить какой-либо закон или обычай установленного порядка и огорчить этим своего учителя, то даже и молчаливое недовольство их воспитателя переживается ими как большое горе. Надо постараться освободиться от него и скорее снова заслужить к себе столь дорогое им расположение учителя.

Естественно, что при таких отношениях учитель радуется успехам и удачам ребят, и его радость служит снова стимулом для детей в их стараниях лучше учиться и достойнее себя вести.

Очень интересно и ценно то, что все лучшие наши учителя стараются, чтобы все до деталей в их работе было правильно и чтобы у детей также во всем была четкость. Не случайно они добились у методистов конкретных и ясных ответов на вопросы, касающиеся даже мелочей в педагогическом процессе: а как располагать записи в тетрадях, как делать в них поля и для чего их использовать, как писать оценку, замечания и предложения ученику, какие требования предъявлять к ответам учащихся. Не случайно у такого учителя вы подметите на уроке наизюминки детям: «В задаче получилось не 63, а 63 рубля», «не 8 взять 6 раз, а 8 рублей взять 6 раз» и т. п. Настойчивость во всем ведет к выработке у детей очень важных качеств, которые нужны работникам, умеющим дать высокую производительность труда.

Работа передового советского учителя есть творческая работа. Все лучшие наши учителя отличаются тем, что они любят творчество в своей собственной деятельности и ценят творчество детей, стараются развивать их способности и дарования. И не случайно тоже, что у таких учителей дети заводят интересные альбомы, тетради со своими сочинениями и рисунками, делают разнообразные плакаты, коллекции, поделки, составляя свои задачи, придумывают свои игры, шарады, интересуются театральной самодеятельностью и пр. Они растут не сухими формальными исполнителями, а людьми творческими и инициативными, стремящимися к активной и разнообразной деятельности, добивающимися высоких результатов.

Наши передовые учителя стараются сделать педагогический процесс как можно продуктивнее и интереснее, интереснее не в том смысле, чтобы учиться детям было легко и занимательно, а в том смысле, чтобы у детей было сильным желание достигнуть поставленных целей и овладеть знаниями и навыками основательно и прочно. Как ценен этот интерес к самому обладанию знаниями, к приобретению их! Любознательность и охота к учению поддерживается еще и тем, что дети у хорошего учителя непременно много читают, любят книгу, привыкают к ней, как к предмету первой необходимости, доставляющему глубокое удовлетворение.

Стремясь сделать процесс преподавания как можно более продуктивным, лучшие наши учителя сами делают очень много для оборудования педпроцесса. И своими силами и силами своих учеников они создают иногда целые кабинеты учебных пособий и небольшие музеи.

Все эти учителя придают громадное значение подготовке к уроку и готовят материал к урокам заблаговременно. О. Ф. Леонова, например, резко осуждает всякую «запущенность» у педагога. «Запущенность угнетает», — говорит она «Когда есть запущенность, тогда нарушается и планировка; если тетради не скоро ученикам возвращаются, их интересует уже не суть работы, а только отметка».

Хорошо подготовленный, знающий, внимательный к детям, любящий порядок и организованность учитель ведет урок спокойно и уверенно. У М. В. Малиотиной удивительно спокойный тон. Она говорит: «У меня на уроках дети никогда не шалят. Я и не раздражаюсь, остаюсь спокойна. Когда ребенок не знает, — это не должно раздражать. Когда шалит — да. Но у меня не шалит». Да и как у ней шалить? У ней на уроках интересно, приемы разнообразны. Ее отношение к детям материнское, любовное. На уроке все заняты работой.

На перемене дети М. В. дружно играют и водят хоровод; к ее II классу присоединяются ребята из соседних III и IV классов. Ребята у М. В. чистые, опрятные, культурные, спокойные, активно работающие, интересующиеся учебой. И она обычно дает детям более высокий уровень знаний и навыков, чем это даже требуется программой.

Лучшие наши учителя прекрасно знают каждого своего ученика и умеют индивидуально подойти к ребенку, про-

ивить чуткость и найти хорошее в ре-бенке.

Они проникнуты глубоким уважением к личности ребенка, умеют считаться с достоинством детей, даже с их самолюбием, они вырабатывают у них чувство чести, чувство личного достоинства. Они очень требовательны, но эта требовательность основана на уважении к ребенку.

Лучшие советские педагоги умеют дать почувствовать и понять ребенку, как перспективные линии его личной жизни сливаются с перспективными линиями коллектива и даже, благодаря коллективности, становятся радостнее, интереснее.

Они умеют предупреждать недоразумения в своих отношениях с детьми, предупреждать и ликвидировать обиды, умеют забывать неприятное во взаимоотношениях с детьми; умеют разговаривать с ребятами, как с равными; умеют быть общительными с детьми, живыми, интересными, близкими, привлекательными для них. И дети вознаграждают своих учителей тем, что они проявляют искренние патриотические чувства, умеют хорошо трудиться, преодолевать трудности. Они вознаграждают их также своей привязанностью и любовью.

Очень показательна для понимания взаимоотношений между детьми и учителем в нашей советской школе такая сцена:

Возмущенные и радостно улаба-щесся дети собирались в коридоре школы группами и оживленно разговаривали. Мальчики предлагали крикнуть «ура», когда Анна Васильевна выйдет из квартиры. Девочки протестовали.

— Кричать не будем,— перебивая друг друга, говорили они.

— Пусть Анна Васильевна думает, что мы ничего не знаем...

— А придет на урок, тогда поздравим.

— Надо дать слово, что мы будем учиться на «отлично» и «хорошо».

У дверей раздавался голос шустрого, черноголового мальчика.

— Слыхали?— торжествующе спрашивал он ребят, которые только что входили в школу.

— Знаем, Анну Васильевну наградили орденом «Знак Почета».

Среди учителей нашей начальной школы большой процент молодежи: учителя мужчины до 26-летнего возраста составляют 36,5%, учительницы женщины этого же возраста — 52,4%. 79,2% учителей (по РСФСР) имеют стаж менее 10 лет. Четверть состава учителей начальных классов — комсомольцы.

Восприимчивая лучшие традиции от своих старых опытных товарищей, воспитывая в себе упорным, большим трудом замечательные качества советского учителя-патриота, наши молодые учителя гордятся своим званием и любят свою учительскую работу. Учительский труд, требующий от работника постоянного пополнения знаний, работа в гуще самой жизни, широкое общение с населением делают жизнь советского педагога многогранной, интересной, значительной.

Молодая учительница Саратовской области Александра Николаевна Сазикова, прославившаяся вместе с коллективом своих товарищей Арбузовскую школу, как школу отличную, услышала как-то такое замечание от своей бабушки:

«— И какая тебе корысть так неволить себя,— вечно ты занята — то на собраниях, то над книгами да тетра-дями.

Она ответила:

— Милая моя бабуся! Как растолковать тебе о всех радостях, которые даст мне каждый урок, каждый доклад, каждая беседа, репетиция! Боюсь, не поймешь. Но для меня нет большего счастья, как служить народу, обсуждать дела колхозные, дела родины. Рассказывать людям о ее героях и героинях, о героине советских дней, о мудром, родном Сталине».

Так же ответили бы на это десятки тысяч советских учителей.

ДЕТИ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА

ВЛ. БУЛГАКОВ

I.

В дни Великой отечественной войны у нашей детворы особенно ярко проявились замечательные черты и качества, которые воспитывает у ребят советская школа. Дети поняли и почувствовали, что лютый, кровавый враг хочет

поработить нашу свободную страну, лишить их счастья, благополучия, и в детских сердцах закипела жгучая ненависть к фашистам.

Разве можно забыть июньские дни 1941 года, когда дети провожали на фронт своих отцов и старших братьев!

Именно тогда многие ребята, может быть, впервые узнали настоящее горе, по-настоящему осмыслили значение страшного и грозного слова «война».

Это было время школьных каникул. Но в первый же день войны опустевшие школы снова заужжали как ульи. Никто ребят не приглашал в школы, они пришли сами. Дети вглядывались в возбужденные лица своих педагогов, настороженно вслушивались в их взволнованные речи. Они ждали ответа на вопросы, которые возникали сами собой.

Вспоминается одна из школ, где нам довелось побывать на другой день после вероломного нападения фашистской Германии на СССР. Все учителя были в сборе. Пришла, несмотря на недомогание, и Клавдия Семеновна, старая учительница, проработавшая в этой школе около трех десятков лет. Когда она сидела в классе, окруженная детворой, в комнату вошли пятеро юношей, окончивших школу несколько лет назад. Они решили ехать на фронт добровольцами и перед отъездом захотели повидаться с любимой учительницей, услышать ее напутственное слово.

Так неожиданно состоялась встреча юношей, которые завтра станут бойцами, и малышей, которые могли пока только мечтать об этом. И тех и других старая учительница нежно называла детьми, и к тем и к другим она обращалась с одними и теми же словами:

— Любите Родину, дети мои, больше жизни, защищайте ее всем, чем в силах. Быть полезным Родине, жертвовать для нее всем — великое счастье...

Когда группа молодых людей, сердечно простившись с учительницей, покинула класс, я услышал слова, произнесенные одним мальчуганом:

— Им хорошо, Клавдия Семеновна... Они в Красную Армию идут... А мы?... Чем мы можем помочь?..

Старая учительница хорошо ответила на этот вопрос. Она разъяснила детям, что бороться с врагом можно не только с оружием в руках. Она сказала, что забота о семье бойца, ласковое письмо, посланное ребятами на фронт, — тоже удар по врагу. Она перечислила множество полезных дел, которыми могут заняться ребята. Учительница напомнила им о Тимуре из повести Гайдара, и ребятам сразу стало ясно, в чем они могут сегодня же, завтра же применить свои силы.

II.

Тимуровское движение рдилось еще до войны, но когда началась война с

фашизмом, оно развернулось широко и повсеместно. Подражая герою известной повести Гайдара, ребята сразу нашли применение своим чувствам, своей энергии. Они получили возможность выражать любовь к Красной Армии конкретными делами.

Многие семьи мобилизованных красноармейцев обрели маленьких заботливых шефов. Девочки приходят помогать женам и матерям фронтовиков по хозяйству, берут на свое попечение малышей, когда матери уходят на работу, мальчики приносят воду, колят дрова. Любую просьбу, любое поручение они выполняют охотно, не гнушаясь самой простой, «черной» работой.

Разнообразна помощь тимуровцев своим «подшефным», трогательна их забота о семьях фронтовиков. Ученица 460-й московской школы Рая Разоренова познакомилась с семьей работницы Елифановой, муж которой был мобилизован в Красную Армию. Девочка стала появляться в «подшефной» квартире ежедневно в семь часов утра. Она одевала малыша и относила его в ясли. Вернувшись, принималась за хозяйственные дела: наводила порядок в квартире, готовила обед, стараясь закончить все это к тому времени, когда женщина вернется с работы. Затем отправлялась за малышом в ясли и лишь после того, как доставляла его домой, считала на этот день свою миссию выполненной.

Тимуровская команда 10-й свердловской школы узнала, что отец Шуры Грушенькина ушел на фронт. Матери у Шуры нет, мальчик остался на попечение бабушки. И вот ребята стали заботиться о бабушке и ее внуке. Они по очереди заходили к ним домой, готовили вместе с мальчиком уроки, помогали старушке в домашних делах. Когда тимуровцы узнали, что бабушка не может получить пособия, двое ребят отправились в отдел социального обеспечения. Там им удалось выяснить, что адрес Грушенькиной в списке был указан неправильно и потому ее не могли отыскать. Вскоре бабушка стала получать пособие. Узнав, что квартира Грушенькиных не подготовлена к зиме, ребята пошли в домоуправление и сумели уговорить управдома взяться за ремонт квартиры. Затем они выхлопотали для Грушенькиной дрова, сами распилили их и сложили в сарай. Старая женщина не знала, как отблагодарить своих маленьких заботливых друзей.

Звание «тимуровец» обязывает, оно действует на ребят дисциплинирующе, побуждает их к благородным поступкам.

Вот случай, происшедший недавно в Красноярске. С парохода на пристань с тяжелым багажом сошла пожилая женщина. Она долго стояла в раздумье, не зная, как ей перебраться с такими вещами на другой конец города. Неожиданно к ней подошел мальчик, назвавший себя Алей Беловым, вожакком тимуровской команды. Мальчик предложил ей свою помощь. Женищина с радостью приняла услуги. По дороге они разговорились. Аля узнал, что у старушки два сына на фронте. А растроганная женщина впервые узнала, что есть такие замечательные ребята, последователи неведомого ей Тимура, которые стремятся всегда и во всем помогать семьям бойцов Красной Армии.

Число тимуровских команд растет, а деятельность тимуровцев становится все разнообразнее. Тимуровцы помогают в учебе своим товарищам — детям фронтовиков, организуют сбор учебников и пособий для школьников освобожденных районов, работают в госпиталях, обрабатывают индивидуальные огороды семей красноармейцев и т. д. Слово «тимуровец» вошло в быт, оно отражает чудесные черты, свойственные только нашей советской детворе.

III.

Летом прошлого года тысячи ребят вместе со своими учителями работали на полях колхозов и совхозов. Они пропалывали поля и огороды, участвовали в уборке урожая. Это было первое настоящее испытание трудом. И ребята его отлично выдержали.

В этом году школы участвовали в полевых работах еще более организованно. Старшеклассники всю зиму изучали основы сельскохозяйственного труда, познакомились с сельскохозяйственными машинами, орудиями. Школы подготовили тысячи юных трактористов, комбайнеров, пахарей, жнецов. На полевые работы вышли школьные отряды, возглавляемые опытными руководителями-педагогами. По почину иркутских учителей и учащихся развернулось всесоюзное соревнование школ на сельскохозяйственных работах, в котором приняли участие миллионы школьников.

За год отечественной войны ребята повзрослели, глубже осознали свой патристический долг. Многим из них теперь уже не нужно разъяснять, как и чем они могут помочь Красной Армии. С первого дня полевых работ они с жаром взялись за дело.

В Красноярском крае на краевую дос-

ку почта наряду с передовыми колхозниками были занесены школьники — четырнадцатилетний пахарь из колхоза «Коминтерн» Минусинского района Илюша Дружков, вспахавший за 15 дней 25 гектаров, и лучший пахарь колхоза «Красный партизан» Краснотуринского района Иннокентий Быков. Дневная выработка Иннокентия оказалась рекордной в этом колхозе!

Вместе со старшими ребятами на полях колхозов и совхозов усердно трудились и младшеклассники. Ученица IV класса Труфановской школы, Устьянского района Архангельской области, Акулова выработала в течение лета 90 трудодней, ученик III класса Медвежьей школы Гневаниев — 80 трудодней, ученица II класса той же школы Поля Новоселова — 60 трудодней.

Мальши выполняли более легкие работы. Многие из них успешно участвовали в прополке, в поливке огородов. Когда созрел богатый урожай, перед ребятами встала задача — помочь взрослым собрать его без потерь, не оставив в поле ни одного колоска, ни одного зернышка.

Во многих колхозах из учащихся младших классов были созданы специальные отряды по сбору колосьев. В колхозе «Коммунар», Тюрлеминского района Чувашской АССР, такой отряд возглавила учительница Сергеева. Рано утром ребята выходили в поле и шли следом за уборочными машинами, подбирая оставшиеся колосья. Особенно хорошо выполняла эту работу дочь фронтовика, третьеклассница Нюра Пешкова, — она ежедневно собирала до 15 килограммов колосьев. Каждую декаду отряд сдавал более полутора тонн колосьев, из которых колхоз намолачивал свыше тонны чистого зерна.

В Меркентском районе Джамбулской области живут и учатся дети, эвакуированные из прифронтовой полосы. Ребята находятся в детском доме, они окружены заботой, лаской и вниманием воспитателей и колхозников и стараются не остаться у них в долгу. Надо было видеть, с какой готовностью откликнулись дети на призыв колхозников помочь им в уборке урожая. На прорывке свеклы, на прополке огородных культур они показали себя хорошими помощниками старших. В детском доме не оказалось ни одного воспитанника, который работал бы с прохладцей. Все ребята были охвачены горячим стремлением своим трудом помочь Родине. Эти свои чувства они прекрасно выразили в коллективном письме на фронт своему быв-

шему воспитателю, ныне бойцу Красной Армии, К. Ф. Приступя:

«Знали бы вы, дорогой учитель, с какой охотой мы трудимся сейчас на полях колхоза,— писали ребята.— Никто из нас ни разу не сказал, что он устал, что ему тяжело. Не время теперь уставать! Мы имеем особый счет с фашистскими разбойниками, сделавшими нас сиротами, поэтому отдаем все силы, чтобы разгромить врага. Дорогой Константин Федорович, бейте безжалостно фашистов — проклятых собак, а мы будем помогать здесь в тылу, на колхозных пашнях. Наш труд — ведь тоже есть борьба с ненавистным врагом».

IV.

Трудовая помощь детворы роднее не ограничивается только работой на полях. Детская инициатива бьет ключом, ребята сами ищут способы приложения своих сил.

Директора 10-й тульской школы однажды посетил его старый приятель — учитель, ставший политруком одной воинской части. Он приехал в Тулу на один день и должен был вечером снова отправиться в часть. Друзья сердечно беседовали, вспоминали прошлое, учитель-политрук делился фронтовыми впечатлениями. Потом он вдруг заторопился.

— Дел по горло. Бойцы дали много поручений. Просили в частности привезти побольше конвертов. А успею ли я их найти?..

Разговор заканчивался во дворе, у порога школы, где резвилась детвора.

Через несколько минут в кабинет директора вошли две девочки. Обе были возбуждены.

— Сергей Николаевич,— сказала одна из них.— Мы слышали, что говорил вам командир... Бойцам нужны конверты.. А мы ведь сами сможем изготовить их сколько угодно. Сделаем побольше конвертов и пошлем в часть...

Директор похвалил девочек за инициативу. В тот же день весь класс во главе с учительницей остался после уроков и занялся изготовлением конвертов. На следующий день «фабрика конвертов» снова работала полным ходом. А через неделю класс отправил в часть, где служил политрук-учитель, объемистую посылку. В ней было несколько сот конвертов с вложенными в них листами писчей бумаги, было письмо от класса, были и еще кое-какие подарки для бойцов, собранные ребятами.

Со всех концов страны идут на фронт

посылки с подарками. Среди посылок немало таких, которые собраны заботливыми руками детворы. Осенью и зимой бойцы получали теплые вещи — фуфайки, варежки, носки. Многие из них угадывали или узнавали из вложенных в посылки писем, чьи руки любовно вязали эти добротные теплые вещи.

«Дорогой боец,— гласила записка, написанная ученицей 9-й тульской школы Валей Бурдыжиной.— Посылаю вам теплый шарфик. Я сама связала его для вас. Примите этот скромный подарок. Дорогой наш защитник, отомстите подлым гадам за то, что они помешали нашей мирной жизни. Даю честное пионерское слово помогать фронту всем, чем могу, и обещаю учиться по-военному. Возвращайтесь с победой над ненавистными фашистами».

На средства, собранные ребятами, построено немало боевых самолетов, танков. Недавно «Пионерская правда» поместила письмо батальонного комиссара Ю. Королькова, который рассказывал о боевых делах танка «Горьковский пионер», построенного на средства горьковских школьников. На счету у его отважного экипажа — четыре уничтоженных немецких танка, шесть раздавленных и подбитых орудий, двадцать два пулемета и миномета, три разрушенных блиндажа и около трехсот истребленных гитлеровцев.

Собирают металлический лом, ребята знают, что этот лом даст дополнительное вооружение Красной Армии — новые боевые машины, пушки, снаряды. Четыре вечера ходили около своих квартир и мастерской дети рабочих и служащих Ново-Сергиевской, МТС Чкаловской области, они внимательно осматривали все уголки, подбирали каждый кусочек железа. Свыше 9 тонн железного лома собрали ребята за четыре вечера. А сколько десятков тысяч тонн собрано ребятами по всей стране!

Ребята собирают бутылки. Наполненные горючей жидкостью, они становятся в руках отважных бойцов грозным оружием против фашистских танков. Дети собирают аптечную посуду и передают ее в госпитальные аптеки.

V.

Их называют искателями целебных растений, «охотниками за травами». В ясные, солнечные дни они отправляются на поля, луга, в лес и возвращаются оттуда с огромными букетами душистых цветов, со связками разнообразных трав.

Мальши не уходят далеко,— много полезных растений можно найти тут же за околицей. Ребята постарше устраивают дальние походы и «экспедиции».

Нынешним летом число искателей целебных растений умножилось. Лекарственные травы собирали в часы досуга школьники, занятые на сельскохозяйственных работах, ребята, находившиеся в пионерских лагерях, тимуровцы.

С началом каникул при 7-й школе г. Фрунзе открылся форпост, объединивший младших ребят. Не зная, чем заняться, ребята скучали. Но вот однажды к ним пришла учительница биологии Фаина Яковлевна Черенщикова. Она рассказала детям о «чуждых» растениях, возвращающих здоровье больным, останавливающих кровотечение у раненых бойцов. Дети и не подозревали, что поле, по которому они любили бродить,— своего рода «аптека», где можно найти средства от кашля, от головной боли, от желудочных и других заболеваний. Они стали собирать ромашку, валериановый корень, одуванчик, блену, шалфей, сурепку, эфедру и скоро сдали в аптеку десятки килограммов лекарственных трав.

Сбор лекарственных растений стал любимым занятием учащихся Биллярской школы Татарской АССР. Возвращаясь с полевых работ, они бродили по полянам и лесным тропам в поисках лекарственных трав. За лето ребята собрали и сдали в заготовительный пункт десятки килограммов ландыша, полевого хвоща, листьев мать-мачехи и других растений.

Мальши из Моржегорской школы, Стеменовского района Архангельской области, организовали бригаду из 8 человек, во главе которой была десятилетняя Нюра Галашева. Девочки за короткое время собрали и высушили много крапивы, васильков, черничного и малинового листа. Все это они сдали в сельскую аптеку.

VI.

Тихо в классной комнате. Так тихо, как бывает только на уроке во время письменной работы. Но это не урок. И класс временно перестал быть классом. Это цех учебной мастерской 59-й школы г. Москвы. Меховой цех. Двадцать пять девочек склонились над сдвинутыми столиками. Проворно работают руки, вооруженные иглой. Иногда позвякивают ножницы. Девочки шьют маленькие мохнатые кусочки. Из кусочков, ни на что, казалось бы, непригодных, получаются большие пла-

стины. Из этих пластин будут шить теплые рукавицы для бойцов Красной Армии.

Двенадцатилетняя Тоня Копылова пришла в мастерскую с тем же желанием, что и ее подруги. Она решила помочь фронту. Раньше Тоня не умела даже правильно держать в руках иглу, а сейчас она шьет ловко и быстро. Умело подбирает она крошечные меховые обрезки разнообразной формы, и они покорно ложатся один к другому, словно срастаясь. Тоня стахановка. Вместо одной пластины она шьет за день две, а иногда и больше. И так работает не одна Тоня. Большинство ее подруг тоже перевыполняет нормы.

В Москве открыто около четырехсот детских учебно-производственных мастерских — столярных, слесарных, электротехнических, сапожных, швейных и т. д. Работает в них около 17 тысяч детей и подростков. Многообразны изделия детского труда. Маленькие ребята выполняют работу поощре и полетче, старшие — посложнее. Под руководством опытных инструкторов (во многих мастерских инструкторами стали педагогами) ребята мастерят разные полезные вещи: предметы домашнего обихода, детскую обувь, игрушки, мебель. И наряду с этим детские руки создают вещи, нужные фронту. Девочки шьют белье и обмундирование для бойцов, обмотки, сумки для фляжек, маскировочные чехлы. Мальчики изготавливают лотки для мин, костыльки для парашютов, кольца для минометов. Они горды сознанием, что выполняют оборонные заказы.

Такие же мастерские открыты во многих городах СССР — при школах, домах пионеров, детских технических станциях. Приток ребят в учебные мастерские не прекратился и с началом учебного года. Дети хотят и работать и учиться.

VII.

В школу пришло письмо. Его передавали из рук в руки, переписывали, читали на классных собраниях, поместили в стенных газетах. Письмо взволновало весь детский коллектив.

Командир роты автоматчиков, старший лейтенант Анатолий Галузов писал своим маленьким друзьям из IV класса далекой тыловой школы — Тамаре Орловой, Юре Короткову и Юре Попову. «Здравствуйте, мои дорогие Тамара и два Юры. Сегодня получил посылку — ваш подарок бойцам. Вчера наш полк выбил немцев из одного очень важного

населенного пункта. Это был наш красноармейский подарок Родине.

Ваше письмо я читал под грохот снарядов и вой-мин. От строк его, казалось, светлел пороховой дым, окутывавший наши окопы, и руки крепче сжимами автомат.

Да, дорогие мои друзья, вы можете быть уверены, что ваше будущее не омрачится ужасами фашизма. Это говорю я, автоматчик, от имени своих боевых друзей. Меткие свинцовые очереди наши по врагам — тому порукой.

Подростете — и у вас будет много дела, — будете строить, изобретать, восстанавливать разрушенное войной. Справиться с этим могут только знающие, хорошо владеющие наукой люди. Уча грамотнику, не забывайте о физкультуре. Крепкие, споровистые люди нужны нашей стране. Тамара же, ясно, должна хорошо знать санитарное дело. А самое главное, друзья, — учитесь только на «отлично». Это будет самый крепкий удар вас по врагу!.

Посылка учащихся IV класса, о которой упоминал автоматчик Галузов, была двадцать четвертой посылкой, отправленной на фронт ребятами из этой школы. И письмо, полученное с фронта Тамарой и «двумя Юрами», тоже было не первым. Все классы этой школы с первых дней войны переписываются с бойцами. Эти письма — свидетельство горячей любви ребят к доблестной Красной Армии и любви нашей Красной Армии к детям.

Дружба школьников с бойцами крепнет с каждым днем. Ребята шлют на фронт простые, искренние письма. Они рассказывают в них о своих делах и работах так, как можно рассказывать только самым близким людям.

Желание встретиться лицом к лицу с героическими бойцами Красной Армии влечет ребят в госпитали. Но и в госпиталь они идут прежде всего для того, чтобы согреть раненых бойцов своим участием, оказать им какую-либо помощь. Группа учеников одной из тульских школ усиленно добивалась свидания с начальником Н-ского госпиталя. Когда начальник принял их и спросил, зачем они, собственно, пожаловали, один из мальчиков сказал: «Мы хотим помогать вам». «Чем же вы можете помочь, ребятки?» — удивленно спросил начальник и добавил полусуштя-полусерьезно: «Разве вы вот только чистите картошку...»

Этих слов было достаточно, чтобы всполошить ребят. С этого дня они ежедневно приходили на кухню госпиталя и помогали повару. Больше того: право чистить картошку ребята предоставили только тем своим товарищам, которые не имели плохих отметок.

Ребята приносят раненым бойцам книги, фрукты из школьного сада, выращенные ими цветы. Они с радостью рассказывают бойцам о своих успехах, дают обещание учиться еще лучше. Это обещание становится для них законом.

VIII.

Дети умеют любить, но они умеют и ненавидеть. Жгучая ненависть кипит в сердцах маленьких советских граждан, когда учитель рассказывает им о зверствах фашистских звергов, подвергающих нечеловеческим пыткам пленных красноармейцев, расстреливающих ни в чем неповинных стариков и детей, опустошающих наши цветущие города и села, разрушающих и сжигающих школы. Никогда не забудут, никогда не простят дети гитлеровцам их преступлений!

Двенадцатилетний школьник Вася Скирда, у которого гитлеровские палачи убили отца, хорошо выразил свои чувства в стихотворении:

Пылают зажженные немцами села,
На улицах брошены трупы детей,
И подле столбов, как кошмар

сновиденья,

Качаются трупы советских людей.

Я ненавижу за пытки, мученья,

За то, что бомбятся мой города.

Я отомщу этим подлым фашистам,

Я буду разить их везде и всегда.

Газета «Красноярский рабочий» рассказывает о случае, происшедшем недавно в поселке рудника Ирша. В поселковый совет явился семилетний сын фронтовика и самым серьезным образом потребовал, чтобы его ...отправили на фронт.

— Мне семь лет, — заявил он, — но я ничего не боюсь, все глаза выколю немцам штыком.

Разве этот трогательный эпизод не свидетельствует о великом патриотизме нашей детворы, о ее жгучей ненависти к врагу!

Направить эти чувства, владеющие детскими сердцами, на практические дела, на помощь Родине и Красной Армии — прямой долг учителя.

ПИСЬМО

(Р а с с к а з)

В. ПРОЦЕНКО

Надежда Николаевна несколько раз сильно хлопнула в ладоши:

— Ребятки, бросай работу — обед...

Тут и там, на бескрайних просторах пшеничного жнивья распрямляются маленькие фигурки. Ребятышки озабоченно оглядываются и затем, стремглав бегут к «столовой».

Столовая — это условное место здесь же, на полевом стане. Определяется оно, это место, двумя основными признаками: аппетитным запахом красного борща и приятным зрелищем усиленно хлопочущей у очага раскрасневшейся, торжественной в белом халате школьной няни. Зовут ее все — и маленькие, и большие одинаково: Филиппьевной.

Надежда Николаевна, терпеливо выжидала, когда ребята, наконец, угомонятся, рассаживаясь в кружок на земле. Потом она подозвала вихрастого румяного парнишку:

— Костя, ты сегодня раздаешь первое. А Лена будет убирать посуду.

Когда у каждого в руках оказалась наполненная тарелка, все затихло и несколько минут слышен был лишь стук зачерпывающих борщ деревянных ложек.

— Надежда Николаевна, — прервал сосредоточенную паузу Костя. — А вы нам сейчас что-нибудь прочтете?

— «Золотой ключик», Надежда Николаевна, — пискнула маленькая, такая забавная, вся в крупных веснушках, Настенька.

— Нет, лучше сказки, — солидно, потупив как всегда «очи долу», не то сказала, не то прошептала Ирина.

— Вам все сказки, да сказки! — это подал голос самый маленький и самый воинственный из ребят — Сеня Юченков. — А я знаю: Надежда Николаевна нам прочтет про войну, про героев — вот!

— Ты прав, Сеня, но не совсем, — ответила учительница. — Про войну, но не про героев. — И Надежда Николаевна вынула из портфеля письмо, сложное самоделькой-треугольничком. — Я прочту про войну и про злодеев, про мерзавцев, про зверей двуногих!

И потом она едва слышно добавила: — Очень, очень тяжело читать это письмо, дети.

...Стало снова тихо. Ребята с некото-

рым страхом поглядывали на бумажный треугольничек. «С фронта, — подумали многие, — но от кого же?»

Лида Голубева теснее прижалась к своей соседке Лене. Месяц назад такое же вот письмо, но только в большом продолговатом конверте, принесли Лидиной маме. Адрес был отпечатан на машинке. Мама, еще не раскрыв письма, заплакала. В письме генерал, командир дивизии, сообщал, что полковник Голубев пал, как герой, как верный сын родины. А внизу, рукой генерала приписка:

«Уважаемая товарищ Голубева! Ваш муж часто мне рассказывал про дочку Лядочку. Кланяйтесь ей от меня и скажите: пусть не плачет, пусть остается всегда живой и бодрой, пусть докажет, как и отец, что Голубевы не сдаются».

И Лида доказала. Уже через неделю после получения рокового письма эта тихая десятилетняя девочка стала творить чудеса на прополке. Ее единодушно признали лучшей, а спустя еще три дня назначили помощницей «самой» Надежды Николаевны. Упорным, вдохновенным трудом отвечала Лида на смерть отца...

Надежда Николаевна раскрыла трехугольничек.

— Это, ребятки, от такого же маленького мальчишка, как и вы. Но он был возле фронта, видел немцев, у него сейчас нет ни папы, ни мамы. Вот что он нам пишет:

«Дорогая учительница Степанова! В «Пионерке» я прочитал, что ваш отряд идет передовиком соревнования. Мы, здесь, тоже много занимаемся на огороде. Мне десять лет. Мою деревню Долгопятово занимали немцы. Они вошли к нам в дом и все разграбили. Они станицы с постели отца инвалида, заставили его идти по улице и потом застрелили в спину. Когда офицер стал мучить мою старшую сестренку, мать за нее заступилась. Мать убили, а сестре отрезали уши, выкололи глаза, порезали грудь. Потом соседи говорили, что ночью она удавилась.

Я, увидев все это, взял сестру Галю (ей семь лет), другую Аню (она грудная вовсе) подмышку, как сверток, и побежал на соседний хутор. А там наши стояли. Я им все рассказал. Они

нас накормили, согрели, а потом на машинах повезли под Москву. Здесь мы с Галей в детском доме, а Аня рядом в яслях.

Кланяюсь низко вашим ребятам. Желаю успеха в их молодой счастливой жизни. Пусть мне напишут.

К сему Шура Радаков».

Надежда Николаевна давно уже хотела читать, но все молчали. Всем было тяжело.

Наконец, Сеня Юдеников спросил:

— А адрес его есть?

— Есть, Сеня, подробный адрес — вот!

— Тогда... пошлите ему от меня это...

И Сеня, пыхтя, вытащил из кармана какой-то маленький предмет, секунду, как бы задумавшись, подержал его в кулаке, а потом решительно отдал учительнице.

Это был ножичек — простой, самодельный ножичек, который сделал Сене отец по случаю успешного перехода в 4 й класс.

— И я, и я хочу послать, — закричали ребята, обступая Надежду Николаевну и вытаскивая из карманов свои сокровища.

Только девочки сгрудились отдельно в пеструю стайку и о чем-то шептались. Они все были в сарафанчиках, а в них, как известно, карманов не водится. Девочки решили вечером собраться, и чтобы каждая принесла что-нибудь.

Тут высоко подняла руку Лида Голубева.

— Можно мне сказать?

— Говори, Лидочка, — ласково ответила учительница.

— Тут девчата собираются ему что-то послать. Я думаю, самое главное послать письмо большое, родное. Ему трудно... без отца, без мамы, без старшей сестренки. Мы напишем, что у него

теперь 20 братишек, 20 сестричек. Правда? А потом, — добавила Лида, — послать надо что-то такое, как будто его мама жива и вот, скажем, курточку или рубашку сшила. Мы же, девочки, это сможем. Правда? — снова нерешительно спросила она ребят.

Тут началось что-то невообразимое. Девочки обступили Лиду, обнимали ее, тормошили, трясли руки. Кто-то из мальцов крикнул: «Качать!», и хотели было привести в исполнение этот коварный замысел, но остановила Надежда Николаевна.

— Хорошо, ребятки! Тише, тише, довольно. Пусть сегодня каждый подумает, расскажет про Шуру своим матерям! Завтра еще раз обсудим. А сейчас за работу, — смотрите, сколько нам еще осталось. А ведь я вам не раз уже говорила: «Колосок пуд хлеба сбережет».

...В этот день отряд малышей, руководимый учительницей Надеждой Николаевной Степановой, превзошел самого себя. Вместо обычных десяти центнеров колосьев (и то очень много!) ребята собрали пятнадцать.

Они шли по жнивью, пристально глядя перед собой под ноги, они не оставляли на поле ни одного колоска, ни одного зернышка. Каждый думал о Шура — таком маленьком, но так много пережившем малыше. Каждый думал о тысячах таких детей, как Шура, и клочущая, непосредственная детская ненависть к немцам, к этому зверю в зеленых мундирах, заставляла ребячьи глаза быть в этот день особенно зоркими, а руки особенно проворными.

Надежда Николаевна радостно улыбалась. Сквозь эти курточки и блузки она словно ощущала биение десятка отважных и благородных ребячьих сердец. И у самой Надежды Николаевны сердце билось сегодня по-молодому.

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОСТЕЙШИМИ СВЯЗЯМИ И ЗАКОНОМЕРНОСТЯМИ ПРИРОДЫ

М. Н. СКАТКИН

«На основе полученных детьми конкретных знаний о природе раскрыть простейшие, доступные их пониманию связи и закономерности в развитии природы...» — так формулирует объяснительная записка к программе одну из задач преподавания естествознания в начальной школе¹.

Что же такое связь, закономерность, закон природы? Каково значение законов в познании природы человеком? Нужно ли и возможно ли раскрывать перед учащимися начальной школы связи и закономерности, знакомить их с законами природы — или это задача средней и высшей школы? Каковы пути ознакомления учащихся с закономерностями природы? Рассмотрение всех этих вопросов и является задачей данной статьи.

«В противоположность метафизике диалектика рассматривает природу не как случайное скопление предметов, явлений, оторванных друг от друга, изолированных друг от друга и не зависящих друг от друга, — а как связанное, единое целое, где предметы, явления органически связаны друг с другом, зависят друг от друга и обуславливают друг друга»².

Эта связь явлений природы и выражается в форме законов природы.

Закон есть выражение наиболее общих, наиболее существенных сторон и связей материальной действительности, а поэтому научные законы глубже, вернее и полнее отражают картину объективного мира, чем непосредственное чувственное восприятие.

Человек, познавая связи, отношения, законы природы, получает возможность управлять природой, овладевать ее си-

лами и богатствами и использовать их для своих практических целей.

Ленин в книге «Материализм и эмпириокритицизм» пишет:

«...Пока мы не знаем закона природы, он, существуя и действуя помимо, вне нашего познания, делает нас рабами «слепой необходимости». Раз мы узнали этот закон, действующий (как тысячи раз повторял Маркс) *независимо* от нашей воли и от нашего сознания, — мы господство над природой, проявляющее себя в практике человечества, есть результат объективно-верного отражения в голове человека явлений и процессов природы...»¹.

Итак, знание законов природы дает возможность управлять природой. Понятно поэтому, что все науки, изучающие природу, стремились и стремятся познать закономерные связи материального мира, открыть законы природы. «Наука перестает существовать там, где теряет силу необходимая связь»². И каждая наука с этой точки зрения представляет собой не что иное, как изложение законов. Овладеть основами наук о природе в школе — это и значит усвоить открытые наукой законы.

Но можно ли говорить об усвоении законов природы учащимися начальной школы? Ведь закон есть выражение наиболее общих, наиболее существенных сторон и связей материальной действительности, а для учащихся начальной школы доступны главным образом конкретные, единичные предметы и явления и самые первичные обобщения.

Конечно, в начальной школе не может быть и речи об усвоении законов природы в том виде, как они формулируются современной наукой. Отсюда часто

¹ «Программы начальной школы», 1941, стр. 78.

² «Краткий курс истории ВКП(б)», стр. 101, 1938.

¹ Ленин, Соч., т. XIII, стр. 156.

² Энгельс, Диалектика природы, Партиздат, 1932, стр. 108.

делается вывод: так как в начальной школе нельзя дать учащимся знания о законах природы в полном объеме с такой глубиной, как они трактуются в современной науке, то не следует вообще делать никакие попытки знакомить детей этого возраста с законами природы. Всякая такая попытка будто бы неизбежно приведет к грубому упрощению и искажению науки. Этот вывод ошибочен. Ошибка состоит в неправильном взгляде на знание законов природы, как нечто не изменяющееся, не развивающееся в сознании ученика на протяжении ряда лет обучения в школе.

Между тем знание законов природы не дается сразу, а претерпевает в сознании детей ряд изменений, проходит длительный и сложный процесс развития. Чтобы учащиеся в старших классах школы могли сознательно усвоить законы природы, установленные современной наукой, надо уже в младших классах создавать для этого необходимые предпосылки. Одной из таких предпосылок является понимание простейших связей между явлениями природы, в которых проявляется действие того или иного закона. В программе по естествознанию указаны, какие простейшие связи должны быть раскрыты перед учащимися начальной школы. Так, например, дети должны усвоить, что вода при нагревании расширяется, а при охлаждении сжимается, что вода при нагревании переходит в пар, а пар при охлаждении превращается в воду, что твердые тела и газы тоже расширяются при нагревании и сжимаются при охлаждении и т. д.

Раскрывая перед детьми эти простейшие связи явлений природы, учитель, конечно, не может в начальной школе дать объяснение этих явлений: он ограничивается лишь констатацией самого факта связи. В средней школе, когда учащиеся ознакомятся с молекулярной теорией строения материи, они смогут понять природу, причину этих явлений. Самый закон приобретет большую определенность и точность: учащиеся ознакомятся с количественным выражением закона (различные коэффициенты расширения твердых тел, жидкостей и газов). Этот же закон в высшей школе будет раскрыт с еще большей глубиной в курсе физики или в специальных курсах по металлургии и т. д.

В начальной школе могут и должны быть сделаны лишь самые первые шаги к ознакомлению детей с законами природы. Если начальная школа не работает в этом направлении, де-

ти сами начинают устанавливать связи между наблюдаемыми явлениями или некритически усваивают утверждения взрослых. При этом в сознании детей часто устанавливаются связи, неверно отражающие действительность. Приведем примеры из школьной практики, подтверждающие это положение.

— Отчего бывает ветер?

— Потому что деревья качаются, они машут ветками и от этого получается ветер.

— Ветер бывает от дыма: дым нагибается и получается ветер.

— Ветер бывает от туч: тучи закроют солнце и от них подует холодный ветер.

Эти ответы свидетельствуют о том, что дети подметили наличие какой-то связи между ветром и деревьями, ветром и дымом, ветром и тучами. Такая связь несомненно существует. Но дети без помощи и руководства со стороны учителя не смогли правильно определить, какое из наблюдаемых явлений является причиной, какое следствием. В их сознании установилась неправильная связь — противоположная существующей в действительности.

Еще примеры:

— От жаб бывают на руках бородавки.

— Если ласточка пролетит под выменем коровы, то корова начнет доить молоко с кровью.

В этих ответах сказывается влияние среды. В жизни могли быть случаи, когда у взявшего в руки жабу, появились бородавки на руках. Это случайное совпадение фактов («сосуществование») возведено в закон природы.

Люди наблюдали, как ласточка пролетает под выменем коровы (это часто можно наблюдать, так как ласточки питаются насекомыми, а вокруг коров постоянно вьются мухи, комары и другие насекомые) и после этого, по случайному стечению обстоятельств, корова заболела «сукровицей». Это случайное совпадение обстоятельств люди приняли за причинную связь. Такие неправильные связи, в которых случайное совпадение во времени принимается за причинную связь, часто устанавливаются людьми в обыденной жизни. Часто эти связи принимают форму различных пред-рассудков и суеверий. Дети, как мы указывали, будучи предоставлены самим себе, усваивают эти суеверия. Суеверия дают неправильное отражение действительности в сознании детей, мешают воспитанию материалистического понимания природы и приносят большой

практический вред, влияя на поведение детей. Так, например, предрассудки, связанные с жабой и ласточкой, приводят на практике к безжалостному уничтожению не только детьми, но и взрослыми этих полезнейших для сельского хозяйства животных.

Итак, школа должна помогать ученикам устанавливать правильные связи между явлениями природы, знакомить их с законами природы хотя бы в самой элементарной форме. Процессом раскрытия и осознания этих связей учитель должен систематически руководить.

Но можно ли практически осуществить такое руководство? Не является ли осознание этих связей, как думали некоторые педагоги-идеалисты, «сложным, таинственным и нежным процессом души», всякое вмешательство в который является грубою, нескладною силой задерживающею процесс развития?

Ответ на этот вопрос всецело зависит от понимания природы этого процесса, от того или иного понимания законов природы.

Некоторые философы-идеалисты (Юм, Кант, Мах) отрицали объективность законов природы. Они утверждали, что человек сам диктует законы природе, вносит порядок в хаотичный мир предметов и явлений. «Высшее законодательство» природы, по мнению Канта, лежит в нас самих, в нашем рассудке, так что всеобщие законы природы следует искать не в самой природе и не посредством опыта. Поскольку законы природы создаются рассудком, постольку возможно познание их посредством «чистого разума». Отсюда ясно, что и в обучении нельзя привести детей к познанию законов природы посредством опыта, а надо извлекать эти законы из самого рассудка. Такой вывод логически вытекает из только что рассмотренной точки зрения на законы природы.

Другие философы-идеалисты признавали объективную закономерность в природе, но они искали источник ее не в материи, а в «абсолютной идее», «мировом духе» и т. д. И эта теория также не дает учителю надежных средств для раскрытия перед детьми закономерностей природы, так как заставляет искать объяснение этих закономерностей не в природе, а в нематериальных факторах — в «мировом духе», в боге.

Только диалектико-материалистическое понимание законов природы дает возможность учителю правильно разрешить вопрос о том, как можно знакомить с законами природы учащихся.

Диалектический материализм считает, что закономерность присуща самой материальной действительности, а наше сознание только отражает эту закономерность.

«...Мир по природе своей *материален* многообразные явления в мире представляют различные виды движущейся материи... — взаимная связь и взаимная обусловленность явлений, устанавливаемые диалектическим методом, представляют закономерности развития движущейся материи... мир развивается по законам движения материи и не нуждается ни в каком «мировом духе»¹.

Энгельс в «Диалектике природы» показывает на конкретном примере, как люди приходят к знанию законов природы:

«Уже доисторические люди знали практически, что трение порождает теплоту, когда они открыли — может быть, уже сто тысяч лет назад — способ получить огонь трением, а гораздо раньше согревали холодные части тела растиранием их. Но отсюда до открытия того, что трение есть вообще источник теплоты, прошло кто его знает сколько тысячелетий. Но так или иначе настало время, когда человеческий мозг развился настолько, что мог высказать суждение — *трение есть источник теплоты*.

Прошли новые тысячелетия, пока в 1842 г. Майер, Джоуль и Коллинг не изучили этот специальный процесс в его отношении к открытым за это время другим аналогичным процессам... и смогли формулировать такого рода суждение: всякое механическое движение способно превратиться при помощи трения в теплоту»². И Энгельс отмечает далее, что людям потребовалось очень много времени и эмпирических знаний, чтобы продвинуться в этом вопросе от первоначальных наблюдений до познания закона.

Из приведенных слов Энгельса ясно, что законы природы открываются эмпирическим, т. е. опытным путем, а не посредством «чистого разума». Люди в процессе практического воздействия на природу провели десятки, а может быть, и сотни тысяч опытов и наблюдений над единичными явлениями, прежде чем им удалось открыть и сформулировать тот или иной закон природы. Следовательно, путь к познанию закона природы лежит через наблюдение единичных яв-

¹ «Краткий курс истории ВКП(б)», стр. 106.

² Энгельс, Диалектика природы, Партиздат, 1932, стр. 101.

лений природы, через эксперимент, практику.

Но, может быть, это верно только исторически, т. е. по отношению к человечеству, открывающему законы природы на протяжении тысячелетий? Может быть, в школе следует идти иным путем, передавая результаты многовековой практики человечества в обобщенном виде — путем сообщения учащимся установленных наукой законов природы. Многолетняя педагогическая практика убедительно доказала, что попытки дать младшим школьникам обобщенные знания, минуя ступень чувственного восприятия, обычно оказываются несостоятельными. Дети в таких случаях запоминают словесные формулировки, не понимая существа вопроса. Это и понятно: закон природы — это абстракция, результат обобщения. Не чтобы обобщать, надо иметь конкретный материал для обобщения.

На нескольких примерах из школьной практики покажем, как учителя раскрывают учащимся связь явлений природы, приводят к осознанию законов природы.

В I классе дети приносят с зимней экскурсии снег и лед для изучения их свойств. Учитель кладет снег в кофю или химический стакан и нагревает на спиртовке. Дети наблюдают за таянием снега.

— Что вы видите дети?

— Я вижу как снег тает. Из снега получается вода.

— Отчего снег тает?

— Потому что вы его нагреваете.

— А почему сейчас снег не тает на улице?

— Потому что на улице холодно, мороз.

— А когда снег на улице тает?

— Весной, когда солнышко начнет пригревать.

— Что же происходит со снегом при нагревании?

— Снег от тепла тает.

Так на основе наблюдений в классе и в природе устанавливается связь между явлениями: снег при нагревании тает, превращается в воду.

Аналогичные наблюдения проводятся и над льдом, и на основе этих наблюдений делается вывод: лед от тепла тоже тает.

— Что же мы сегодня узнали о снеге и льде? — спрашивает учитель в конце урока.

— Мы узнали, что снег и лед от тепла тают и превращаются в воду.

Этой констатацией связи двух явлений и ограничиваются пока в I классе

В III классе дети на основе наблюдений и опытов узнают, при какой температуре начинают таять снег и лед, проследят, как с повышением температуры увеличивается скорость таяния, сравнят скорость таяния снега со скоростью таяния льда и т. д. Связь постепенно установится более конкретной и содержательной. Но знания детей еще не выйдут за рамки непосредственно наблюдаемых явлений. В старших классах при изучении физики учащиеся снова возвращаются к явлениям таяния, но уже на основе молекулярной теории. Учитель теперь уже не ограничится простой констатацией связи, но объяснит учащимся природу этого явления. Дети сопоставят таяние снега и льда с плавлением твердых тел. Связь станет более общей, более глубокой.

Начиная с I класса, дети ведут наблюдения над погодой и сезонными явлениями, делая отметки в календаре природы. Вывесив рядом календарь за сентябрь и декабрь, учитель предлагает детям указать, какие изменения произошли в природе за истекшие три месяца. Дети отмечают, что осенью росла трава, а теперь земля покрыта снегом; осенью на деревьях были листья, а теперь их нет, они опали; осенью было много насекомых, а теперь их нет и т. д.

— Отчего же произошли все эти изменения в природе?

Учитель предлагает детям сравнить по отметкам в календаре, какая погода была в сентябре и декабре. Дети отвечают, что в сентябре не было морозов, а в декабре все время морозы. С помощью учителя дети делают вывод: изменения в окружающей природе произошли от наступления морозов.

В дальнейшем так же сравнивают какой-нибудь весенний месяц с зимним, и опять на основе наблюдений делается вывод: весной все в природе оживает потому, что солнце начинает сильнее пригревать.

В I классе и ограничиваются констатацией этой очевидной связи между состоянием погоды и изменениями в природе, не задаваясь вопросом, почему одно и то же солнце неодинаково греет в разные времена года. На этот вопрос дети получат ответ в III и V классах на уроках географии, познакомившись со сменой времен года (наклон земной оси). Но почему у земли такой наклон оси и почему она вращается вокруг солнца, они узнают только в X классе — в курсе астрономии. Так перед детьми постепенно раскрывается все более глу-

бокне и более общие связи явлений природы.

Еще пример. В III классе, в связи с изучением вопроса о разрушении границ, учитель знакомит детей с расширением твердых тел при нагревании и сжатием при охлаждении.

Для этого он показывает детям известный опыт с пятачком. Дети наблюдают, как нагретый пятак застревает между гвоздиками, вбитыми в дощечку, между которыми он свободно проходил до нагревания. Охладившийся пятак снова свободно проходит между гвоздиками. Из этого опыта делается вывод, что пятак при нагревании расширяется, а при охлаждении сжимается.

— А если сделать опыт не с пятачком, а с трехкопеечной или двадцатикопеечной монетами?

— Получится то же самое.

— А не видали ли вы, дети, как надевают железную шину на деревянное колесо?

— Я видел: шину сначала нагреют, а потом наденут. Она тогда крепко будет держаться.

— А для чего ее нагревают?

— Если не нагреть — она не наденется на колесо. Когда нагреют шину, она расширится и свободно надевается на колесо. А когда остынет, она сожмется и будет крепко держаться на колесе.

Учитель рассказывает случай из своей жизни.

— Однажды в горлышке графина крепко застряла стеклянная пробка (крышка). Я никак не мог ее вынуть. Тогда я нагрел горлышко графина и пробка свободно вынулась из горлышка. Почему же пробка свободно вышла, когда я нагрел горлышко?

— Потому что горлышко расширилось от нагревания.

— Как же мы скажем, — что происходит с предметами при нагревании?

— При нагревании предметы расширяются.

— Правильно, — подтверждает учитель и добавляет:

— Ученые делали опыты со многими предметами, и всегда оказывалось, что предметы при нагревании расширялись. Все предметы в науке называют телами. Графин — тело, пятак — тело, шина от колеса — тоже тело. Все эти тела — твердые, их поэтому и называют «твердыми телами». Теперь мы можем наш вывод записать точнее так: «Все твердые тела расширяются при нагревании».

Учитель пишет вывод на доске, дети переписывают его в тетради.

Позднее, при изучении темы «Вода», учитель знакомит детей со свойствами жидкостей (образует в их сознании элементарное понятие «жидкость») и показывает опыт с расширением воды при нагревании. Такой же опыт учитель делает с растительным маслом и керосином и сообщает, что ученые делали подобные опыты с самыми различными жидкостями, и всегда жидкости расширялись при нагревании. На основе наблюдений и дополнительного сообщения учителя дети приходят к выводу: «Все жидкие тела расширяются при нагревании». Дети зарисовывают опыты и записывают вывод.

Когда изучается тема «Воздух», учитель образует в сознании детей элементарное понятие «газ» и показывает опыт с расширением воздуха при нагревании. Затем он рассказывает о том, что ученые делали такие же опыты с разными газами и всегда убеждались, что газы расширялись при нагревании. На основе наблюдений и сообщения учителя дети приходят к выводу: «Все газы расширяются при нагревании». Дети зарисовывают опыт и записывают вывод. Учитель предлагает припомнить ранее сделанные выводы о расширении твердых тел и жидкостей и на основе этого подводит детей к общему выводу: все тела — твердые, жидкие и газообразные — расширяются при нагревании.

Во всех этих примерах отчетливо видны методические приемы, с помощью которых учитель приводит детей к осознанию связи явлений природы.

Учитель прежде всего предоставляет возможность детям непосредственно наблюдать явления, в которых наиболее очевидным образом обнаруживается действие изучаемого закона природы (опыты с расширением пятачка, воды, воздуха, опыты с таянием снега и льда). С помощью последовательного ряда вопросов учитель обращает внимание детей на наличие связи между явлениями. Если эта связь явлений не сразу бросается в глаза, учитель прибегает к различным приемам, чтобы сделать эту связь более очевидной. Так, например, простое наблюдение явлений зимней природы само по себе еще ничего не говорит об изменениях, происшедших в природе с наступлением зимы, и их причине. Чтобы сделать и самые изменения и их причину более очевидными для детей, учитель организует ведение календаря природы. В календаре фиксируются типичные явления каждого сезона. Сравнение календарей за разные месяцы дает воз-

жность наглядно видеть, какие изменения произошли в природе. А сопоставление этих изменений с изменениями года помогает осознать связь между стоянием погоды (похолодание — потепление) и сезонными изменениями в природе. Иногда связь явлений обнаружится путем умозаключения. Так, например, чтобы доказать в IV классе, что при дыхании образуется углекислый газ, учитель пропускает выдыхаемый воздух через известковую воду, которая мутнеет. А перед этим дети блюдали, что углекислый газ мутит известковую воду. Отсюда они делают умозаключение: так как от выдыхаемого воздуха известковая вода стала мутной, мы знаем, что она делается мутной от углекислого газа,— значит, в выдыхаемом воздухе есть углекислый газ. Таким образом, наблюдаемое явление объясняется путем умозаключения, опирающегося на предшествующие чувственные восприятия, представления.

Во всех приведенных примерах исходным моментом является наблюдение. Но наблюдают дети единичные явления, а закон, как мы видели, выражает всеобщую связь явлений природы. Как же образом совершается этот переход от единичного к общему. Мы уже юрили, что человечество должно было провести тысячи опытов и наблюдений, чтобы совершить этот переход от единичного к общему, чтобы открыть и сформулировать тот или иной закон природы. А мы в обучении из огромного количества этих опытов выбираем единично особенно типичных, в которых данный закон проявляется наиболее очевидным образом, а далее рассказываем и о других подобных фактах, блюдавшихся другими людьми, и изучении всего этого приводим детей к осознанию и формулировке закона. Законом, для открытия которого человечеству понадобились тысячелетия, знакомим учащихся в течение одного урока. Этого мы достигаем благодаря передаче опыта, накопленного человечеством, в обобщенном виде. Но передача обобщенного опыта не сводится к простому заучиванию готовых фактов и словесных формулировок, а предполагает необходимость чувственного восприятия явлений детьми. Находясь в типичных явлениях, а также с определенной целью отобранных, а иногда и искусственно воспроизведенных учителем, является тем материалом, с помощью которого мысль развивается, прыжок от единичного явления

в сферу общего. Сообщаемые учителем факты и выводы лишь в том случае становятся понятными для детей и могут быть сознательно усвоены ими, если они опираются на прочный фундамент чувственных восприятий. Вопрос о количестве случаев или примеров, необходимых для получения надежных выводов, является весьма существенным для методики естествознания. В самом деле, достаточно ли одного опыта с пятакком, чтобы сделать вывод о расширении всех твердых тел при нагревании? Или нужно проделать ряд опытов с монетами различного достоинства и другими предметами, сделанными из разных материалов? Вывод можно сделать и на основе демонстрации одного факта, но при условии, что этот факт является достаточно типичным и вывод из него вполне убедительный для детей. При отсутствии этих условий необходима демонстрация дополнительных фактов.

В развитии науки о природе огромная роль принадлежит гипотезам.

«Формой развития естествознания, поскольку оно мыслит,— пишет Энгельс,— является гипотеза»¹.

Развивая далее эту мысль, Энгельс показывает, как с помощью гипотез открываются законы природы.

«Открывается новый факт, делающий непригодным прежний способ объяснений, относящихся к той же самой группе фактов. С этого момента возникает потребность в новых способах объяснения, опирающемся сперва только на ограниченное количество фактов и наблюдений. Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие, пока наконец не будет установлен в чистом виде закон»².

Конечно, самостоятельное построение каких-либо научных гипотез совершенно недоступно не только для учащихся начальной, но и для учащихся средней школы. Не будем мы знакомить младших школьников и с гипотезами, излагаемыми в науке. Но в приведенных положениях Энгельса есть одна очень ценная для методики начального естествознания мысль: это путь к открытию законов природы через постоянное преодоление противоречий между фактами и их объяснением.

¹ Энгельс, Дialeктика природы, Партиздат, 1932, стр. 6.

² Там же.

Поясним эту мысль на одном-двух примерах из школьной практики.

Тема урока «Перегонка воды» (III класс).

Урок начинается с повторения материала, пройденного на предыдущих уроках (растворимые и нерастворимые вещества, очистка воды от мути путем фильтрования).

Учитель. Мы знаем, что воду можно очистить от мути, т. е. нерастворимых веществ, путем фильтрования. А как очистить воду от веществ, которые растворены в воде?

Чтобы конкретизировать этот вопрос, сделать его более жизненным и близким детям, учитель рассказывает следующую маленькую историю: «Корабль потерпел на море крушение. Скоро кончился запас пресной воды. Морская вода горькая и соленая (в ней растворены соли), ее нельзя пить. Людей мучит жажда, хотя кругом вода. Как же быть? Нельзя ли эту горькую и соленую воду очистить от растворенных в ней солей, сделать воду пресной, пригодной для питья?»

Этот вопрос заставляет учащихся задуматься, и они начинают высказывать различные предположения.

Ученик. Я знаю, как очистить морскую воду от соли: надо соленую морскую воду процедить через фильтр.

Учитель. А разве соль задерживается фильтром? Вспомните-ка наши опыты с растворимыми веществами. Ведь мы пропустили на прошлом уроке соленую воду через фильтр и пробовали ее, — какая она?

Ученик. Она как была соленая, так соленая и осталась. Растворимые вещества не задерживаются фильтром.

Учитель. Так, значит, с фильтром ничего не выйдет. Как же быть?

Ученик. Надо вскипятить воду.

Другой ученик. А куда же денется соль? Если щи соленные долго кипятить, они еще соленее делаются: воды будет меньше, а соль останется.

Третий ученик. Нельзя очистить. Надо скорее плыть к берегу и набрать пресной воды.

Учитель. А если берег далеко? Тогда все люди погибнут от жажды, пока доберутся до берега. Ну, я помогу вам решить эту задачу: а что если воду сначала испарить, а потом...

Ученик. Я знаю, я догадался: надо долго кипятить морскую воду. Вода испарится. Потом этот пар надо охладить, из него получится вода. Эта вода будет пресная.

Учитель. А почему ты думаешь, что она будет пресная?

Ученик. Потому что соль не испаряется вместе с водой. Когда мы делали опыты с насыщенным раствором соли, мы воду испарили, а вся соль осталась в жестянке.

В этом примере показано, как учитель руководит работой мысли учащихся. Задавав детей обдумывать поставленную задачу, он внимательно выслушивает все предлагаемые детьми способы решения задачи. Он не отвергает догматически неправильные решения, а обращает внимание на известные детям факты, которые противоречат высказанным предположениям. Дети видят (осознают) это противоречие, и оно заставляет их искать новых решений. Так, преодолевая эти противоречия, отбрасывая неправильные предположения, дети приходят, наконец, с помощью учителя к правильному решению задачи.

Очень важно, чтобы дети с полной очевидностью сами убедились в неправильности предположений. Лучшим способом показать их ошибочность является практическая их проверка — путем постановки опыта. Но если бы учителю пришлось проверять и доказывать опытным путем все высказанные детьми предположения, то на это потребовалось бы слишком много времени. Да в этом и нет необходимости: ошибочность многих предположений, высказанных детьми, легко показать путем простого рассуждения, опираясь на известные детям факты. В приведенном примере именно так учитель и поступил. Но в тех случаях, когда у детей мало или совсем нет фактов для заключения, надо прибегать к опытной проверке высказанных предположений. Так, например, в одной школе при демонстрации известного опыта с пробой, вылетающей из пробирки под действием сжатого пара, у детей возник вопрос: почему не слетает с самовара крышка, когда в нем кипит вода? Дети высказали два предположения: 1) «Потому что крышка у самовара тяжелая и у пара нехватает силы ее поднять», 2) «Потому что в крышке есть дырка, через которую весь пар выходит наружу». Жизненный опыт детей и полученные на уроках знания оказались недостаточными, чтобы решить, какое из двух предположений правильно. Учитель разрешил этот вопрос путем дополнительного опыта: в пробирку была вставлена пробка с отверстием, пар выходил через отверстие, и пробка не вылетела.

Таким образом, опыт подтвердил правильность второго предположения. А чтобы окончательно отвергнуть первое предположение, учитель сообщил, что сжатый пар может не только поднять крышку самовара, но и разорвать котел каровоза с толстыми стенками.

Таким образом, высказывание предположений и их проверка путем опытов и рассуждений обеспечивает лучшее понимание связей природы детьми. Кроме того, этот прием повышает активность детей на уроке, развивает интерес к предмету и содействует развитию логического мышления учащихся.

Таковы важнейшие методические приемы, пользуясь которыми учитель может подводить детей к пониманию простейших связей и закономерностей природы.

В педагогической литературе иногда высказывается мысль о том, что формулировать выводы и заключения должен сам учитель. Подобные утверждения являются естественной реакцией против уродливых форм «вытягивания» из детей знаний, которые могут и должны быть сообщены учителем. Однако было бы большой ошибкой совершенно отказаться от привлечения детей к формулировке вывода. Задача школы состоит не только в том, чтобы передать учащимся знания, но также и в развитии их различных способностей и в первую очередь — мышления и речи. А для разрешения этой задачи нужны упражнения. Нельзя научить детей самостоятельно мыслить и четко выражать свои мысли словами без соответствующей практики.

«Дети выучиваются ходить гораздо труднее и медленнее, если слишком заботливые родители беспрепятственно стараются облегчить ему труд своим вмешательством: следует только дать ему место и возбудить в нем желание ходить. Таким образом, предоставляя ученикам тот или другой предмет, учитель предоставляет им самим наблюдать предмет, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить, наконец, из своих наблюдений правильное умозаключение»¹.

Подводя детей к выводу, учитель должен убедиться, насколько сознательно дети усвоили закон или связь явления природы, и дать упражнения для закрепления полученных знаний. Не следует при этом ограничиваться простой

проверкой запоминания вывода. Дети могут запомнить словесную формулировку закона, не понимая его существа. Чтобы проверить действительное понимание закона, надо заставить детей не только повторить формулировку закона, но и практически применить полученные знания. В некоторых случаях это будет предложение привести примеры из жизни, подтверждающие закон, например: «Приведите еще примеры, показывающие, что твердые тела расширяются при нагревании». В других случаях это будет решение задач; например, после изучения трех состояний воды и растворения учитель предлагает детям очистить соль, случайно смешавшуюся с речным песком. Иногда учитель предложит детям самостоятельно объяснить те или иные явления жизни, специально не изучавшиеся на уроках, например: почему пролился керосин из бутылки, принесенной с мороза в теплую комнату, и т. д.

Выполняя подобные работы и упражнения, ученики должны сознательно применить полученные знания. Если закон не усвоен, если связь явлений непонятна детям, они или вовсе не смогут ответить на вопросы, или будут давать ошибочные ответы.

Предлагаемые вопросы, упражнения и задачи не только служат средством проверки знаний, но они одновременно помогают закреплять знания, содействуют прочности запоминания. Эти упражнения надо в дальнейшем повторять, давая их в различных вариантах и привлекая новый материал из жизни и полученных на уроках.

Всякий вывод, закон выражается в форме суждения. Суждение, отражая связь явлений, оперирует понятиями. Каково же отношение между понятием и законом? Ленин пишет:

«Закон есть *отношение*... Отношение *сущности* к *той* сущности»¹. А сущность, как мы знаем, отражается в понятиях. Следовательно, осознать закон можно, только овладев соответствующими понятиями. Так, например, чтобы сознательно усвоить закон «Все твердые тела расширяются при нагревании», надо овладеть понятиями «тело», «нагревание», «расширяется». Если эти понятия отсутствуют в сознании, то как бы ученик ни старался заучить закон, он не в состоянии сознательно овладеть им. В лучшем случае он заучит словесную формулировку закона, не понимая самого существа яв-

¹ Ушинский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, 1939, т. I, стр. 225—226.

¹ Ленинский сборник IX, ст. 133.

ний, связь между которыми выражается этим законом.

Отсюда должен быть сделан следующий вывод для методики естествознания: чтобы подвести детей к пониманию того или иного закона природы, надо прежде образовать в их сознании отчетливые понятия, которыми оперирует данный закон.

Путь ознакомления учащихся с законами природы, как мы видели, в основном индуктивный: от наблюдаемых единичных явлений дети переходят к выводам и обобщениям. В какой мере этот путь является правильным теоретически и оправдывает ли он себя в школьной практике?

Индукция сыграла в свое время огромную положительную роль в естествознании в период, когда в науке шло накопление фактов и их первоначальная систематизация. В неразрывном единстве с дедукцией этот метод широко используется наукой и сейчас.

В младших классах школы также происходит накопление фактов и их первоначальная систематизация. Знания детей еще бедны и не могут служить основой для дедуктивных выводов. Поэтому в первоначальном обучении естествознанию педагогически вполне целесообразно широко использовать индуктивный метод, который позволяет подводить детей к обобщениям на основе наблюдения единичных явлений, простейших опытов, анализа, сравнения.

Индуктивный метод обеспечивает осознание учащимися простейших связей и закономерностей в природе. Но надо иметь в виду, что индукция неотделима от дедукции и в школьном обучении.

Чтобы убедиться в правильности изложенных выше методических положений, мы организовали их экспериментальную проверку в ряде городских и сельских школ. Для проверки был взят один вопрос: «Отчего бывает ветер?»

До начала эксперимента была проведена проверка представлений детей по этому вопросу. Проверка обнаружила отсутствие у детей правильных знаний о причинах происхождения ветра. Типичные ответы детей приведены нами выше (стр. 26). В качестве причин ветра дети указывали явления, которые являются его следствием.

Далее учителя экспериментальных классов провели с детьми ряд наблюде-

ний и опытов, выясняющих причину ветра. Бросая мелкие кусочки папиросной бумаги над стеклом горящей керосиновой лампы, учителя наглядно показали детям, что теплый воздух поднимается вверх. Был показан и известный опыт с зажженной свечой у открытой двери. Из этого опыта дети сделали вывод: теплый воздух из класса поверху идет в коридор, а на его место из коридора низом проникает холодный воздух. После этих опытов учитель рассказывал, как происходит подобное перемещение теплого и холодного воздуха в природе. В учебнике дети прочли описание показанных опытов и статьи о ветре.

По окончании темы «Воздух» была проведена проверка знаний детей путем индивидуального опроса. Опрос был организован так, что опрашиваемый ученик не слышал ответов своих товарищей. В некоторых классах проверка знаний проводилась в форме письменной работы на тему «Отчего бывает ветер».

Результаты эксперимента представлены в следующих цифрах: % правильных ответов до изучения темы 5, после изучения темы 97.

В своих устных и письменных ответах дети очень коротко, но вполне правильно отмечали, что «ветер — это движение воздуха». «Теплый воздух поднимается вверх, а на его место притекает холодный, от этого и получается ветер»; «Солнце не везде одинаково греет землю; где оно сильнее нагреет, там воздух поднимется кверху, а на его место придет холодный воздух — от этого и получается ветер» и т. п.

В школах, где в основу урока был положен рассказ учителя, а опыты были использованы лишь как иллюстрация к рассказу, количество правильных ответов при проверке знаний оказалось равным 63%. Ответы детей были менее уверенны, четки и определены, чем в тех школах, где сами дети привлекались к формулировке выводов. Активная работа мысли детей, очевидно, оказывает значительное влияние на сознательность и прочность усвоения учебного материала при использовании совершенно одинаковых средств наглядного обучения. Таким образом, экспериментальная проверка подтвердила правильность и эффективность описанных выше методических приемов.

ОБ УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Е. И. КОРЕНЕВСКИЙ

Старший научный сотрудник Института школ Наркомпроса РСФСР

Методическое письмо Управления начальных и средних школ
и Государственного института школ Наркомпроса РСФСР

I

Программа по русскому языку предъявляет требование, чтобы у учеников начальной школы были созданы навыки сознательного, правильного, выразительного и достаточно беглого чтения. Все эти стороны процесса чтения тесно связаны между собой: без правильности чтения нельзя добиться его сознательности, осмысленности; чтение не может быть выразительным, если ученик не понимает текста, если он не осознал содержания читаемого. Все названные качества чтения должны быть представлены одновременно и всегда с самых же первых шагов обучения. Между тем в практике работы школ нередко встречается еще такая постанова дела, когда учителя почти все свое внимание уделяют технической правильности и беглости чтения учащихся и недостаточно работают над тем, чтобы чтение было сознательным и выразительным. Это очень серьезный недочет в работе школы.

Ни образовательного, ни воспитательного значения не имеет такое чтение: оно не дает ребенку знаний о жизни, не воздействует на его чувство и волю.

Надо добиться, чтобы качество чтения учеников начальной школы полностью отвечало требованиям программы Наркомпроса. Настоящее письмо и имеет своей целью помочь учителю поставить уроки чтения в соответствии с этими требованиями.

II

Пользуясь имеющимися учебниками и книгами для внеклассного чтения, учитель подбирает материал для уроков чтения, располагая статьи в порядке increasing трудности их для учащихся или в последовательности, которая определяется общим содержанием, объединяющим несколько уроков. При этом учитель может чередовать чтение прозы и стихов, деловых статей и художественных произведений, подбирать материал по тематическому признаку. Например, в V классе после чтения статьи Е. Фадеева «Наш Паланья» можно взять из дополнительного сборника статью «Ширшов». Чтение стихотворения С. Сталь-

ского «Рябяткам» лучше было бы провести после прочтения по дополнительному сборнику статьи «Жизнь акына» и стихотворения Джамбула «Песня о Москве».

Очень целесообразно объединять сезонный материал, имеющийся в обоих учебниках (в «Книгах для чтения» и в «дополнительных сборниках»).

В качестве дополнения к учебным книгам учителя обычно используют для классного чтения детские газеты и журналы. В них учитель находит то, чего не хватает в хрестоматиях,— литературный материал на современную тематику, отражающий борьбу советского народа с гитлеровскими захватчиками и вызывающий у детей патриотический подъем.

Из газет, журналов и сборников можно отбирать для классного чтения лишь такие очерки и рассказы, которые написаны хорошим литературным языком, интересны для детей по содержанию, ценны в воспитательном отношении и вполне доступны для понимания детей данного возраста.

К чтению в классе статьи, взятой из газеты или журнала, необходима особенно тщательная подготовка. Учитель внимательно прочитывает статью, анализирует ее со стороны содержания и языка, заранее отмечает слова и выражения, нуждающиеся в разъяснении, отмечает места, на которых при чтении надо особенно фиксировать внимание детей. В некоторых случаях бывает необходимо несколько сократить рассказ, удалить из него эпизоды, которые могут затруднить понимание детьми главного в рассказе, удалить из рассказа рассуждения автора, не всегда доступные для детей.

Такая переделка рассказа может быть лишь плодом вдумчивой и неторопливой работы. Допускать переделку рассказа можно только в том случае, когда в распоряжении учителя нет иного материала, который мог бы быть использован в классе целиком.

III

Было бы большой ошибкой, если бы учитель поставил своей задачей сначала

обучить детей правильному чтению (технической стороне дела), а потом уже работать над осмысленностью и выразительностью чтения. Еще в процессе обучения детей грамоте надо развивать у них навыки, необходимые для дальнейшей работы по чтению. Обучая детей разложению живой речи на слова, слоги и звуки и составлению из звуков или букв отдельных слов, учитель заботится о том, чтобы дети, громко и по возможности выразительно произнося отдельные слова и фразы, совершенно отчетливо понимали смысл каждого слова, каждого предложения.

Нельзя вести работу по звуковому анализу непонятных для детей слов. Нельзя заставлять детей повторять за учителем такие слова и выражения, значение которых для них недостаточно ясно.

В качестве средств, повышающих осмысленность чтения, учителем могут быть использованы различные приемы в зависимости от возраста детей и от характера материала. В I классе при чтении каждого нового слова или предложения учитель ставит перед читающим и перед классом вопрос, имеющий целью проверить понимание детьми смысла прочитанного. *Для чего употребляют колья?*—спрашивает учитель при чтении букваря.— *А кого зовут Колды?* и т. д.

При дальнейшем обучении, во всех классах начальной школы, когда дети овладевают уже и техникой чтения, учитель должен постоянно останавливаться на том, что в тексте может быть непонятным и трудным для класса в целом или хотя бы для отдельных учащихся. В практике школ часто наблюдаются случаи, когда учителя не выполняют этого совершенно обязательного требования методики. Иногда ученики пересказывают содержание статьи, читают наизусть стихотворение и басни, не понимая как следует ни всего произведения, ни отдельных его мест.

Многие учителя считают, что если все слова предлагаемого для чтения текста знакомы ученикам, то для них будет понятен и весь текст. Это ошибочное мнение. Так, например, начальная фраза отрывка «Смерть Тараса» — *Тарас гулял по всей Польше со своим полком* — фраза из рассказа Л. Н. Толстого «Прыжок» — *Один корабль обшел во круг света и возвратился домой* потребуют при чтении разъяснений, не смотря на то, что каждое слово этих

фраз, взятое в отдельности, хорошо знакомо детям.

Особенно внимательным учитель должен быть к выражениям, употребляемым в художественном тексте в переносном значении. Такие строки стихотворений, как *Зима недаром злится, прошла ее пора...* (Тютчев) или *Сквозь волчистые туманы пробирается луча...* (Пушкин), должны быть раскрыты учащимся так, чтобы они не только знали, как понимать в данном тексте слова *Зима злится*, *Луча пробирается*, но и осознали, насколько образный язык поэта помогает созданию яркой картины явлений природы.

Хорошим средством, повышающим осмысленность чтения, является предварительная беседа перед чтением статьи. Ее назначение — подготовить детей к пониманию текста, вызвать у них интерес к чтению и настроения, соответствующие содержанию читаемого.

В проведении предварительных перед чтением бесед в практике школ много недостатков. Некоторые учителя ограничиваются лишь выписыванием и объяснением трудных слов, встречающихся в тексте. Другие проводят беседы крайне однообразно, по одному и тому же образцу, редко пользуются наглядными пособиями. Наконец, есть и такие учителя, которые не ведут никакой работы перед чтением статьи; они торопятся начать чтение, ведут все объяснения лишь после того, как текст прочитан.

Способы проведения предварительной беседы должны быть различны в зависимости от содержания материала, выбранного для чтения, и степени подготовленности класса. Не могут быть одинаковыми беседа перед чтением деловой статьи и беседа перед чтением лирического стихотворения. Если в первой преподаватель стремится вызвать интерес к факту или явлению, о котором дети будут читать, обеспечить понимание статьи, то в беседе перед чтением стихотворения бывает полезно вызвать у детей настроения, созвучные автору и его произведению.

При проведении предварительной беседы особенно важно опереться на жизненный опыт детей, связать беседу с тем, что дети пережили, что они уже наблюдали в жизни и перечувствовали, о чем раньше читали в книгах и газетах. Содержание беседы в школах крупных городов и деревни, в школах, расположенных на юге и на севере страны, в некоторых случаях должно быть различным.

Так, перед чтением, во II классе рассказа «Как семеро плотников переходили через реку» или перед чтением в II классе стихотворения Некрасова «Дед Мазай и зайцы» беседа не может быть одинаковой во всех школах. Если школа расположена в местности, где имеются реки, замерзающие зимой и пирого разливающиеся ранней весной, беседа может быть построена на учете личных впечатлений учащихся, в ней в первую очередь должны быть использованы воспоминания и рассказы учеников о том, что они видели на реке весной. Если ученики мало знакомы с тем, как происходит вскрытие и разливы рек, учитель сам рассказывает им об этих явлениях природы, иллюстрируя рассказ, если можно, картинками. И в том и в другом случае, кроме того, полезно использовать рассказы чеников о прочитанном на данную тему в книгах.

Подготавливая учеников к восприятию таты, учитель может использовать предварительную беседу и для объяснения новых для детей слов или для точнения уже имеющих у детей понятий. Так, при чтении во II классе таты «Откуда течет Серебрянка» изучается в уточнении целый ряд слов — географических понятий: *река, русей, однок, озеро, обрыв, водоем, перекат*. Без осознания смысла каждого з этих слов чтение статьи не принесет чащимся никакой пользы. При чтении

IV классе пятой главы отрывка «Сон Обломова» надо, чтобы учащиеся представляли себе, что такое *гостиница, ресло, диван, чехлы*, т. е. чтобы они представляли картину жизни обломовев.

Разумеется, не все новые и трудные ля учеников слова нужно обязательно бьяснять перед чтением статьи. Телова и выражения, которые являются ерко объяснимыми, которые, например, ерко могут быть заменены другими, олее понятными для детей, — надо объяснять в процессе чтения; на тех словах, которые представляют для учениов некоторое затруднение, но не мешают пониманию контекста в целом, ожно остановиться уже после прочтения статьи, во время ее разбора.

IV

Наиболее слабое место в работе начальной школы по классному чтению — го разбор прочитанного текста. Программа Наркомпроса требует, чтобы ченики начальной школы умели производить элементарный анализ произведения: выделить главных действующих

лиц в рассказе, описать их внешность, черты характера, дать оценку их поступкам, отметить, как относится к ним автор, выделить, наконец, главную мысль в прочитанном. Эти навыки могут быть воспитаны у детей лишь в результате систематической, постепенно усложняющейся работы над прочитанным, начиная с самой ранней поры обучения чтению.

В I и II классах детей надо приучать к осмысленным и полным ответам на вопросы учителя по содержанию статьи, причем дети должны уметь отвечать на поставленный вопрос как «своими словами», так и соответствующими отрывками текста. Это будет подготовкой к более сложным и самостоятельным формам анализа произведения в старших классах начальной школы в соответствии с требованиями программы.

Содержание беседы по произведению, формулировку вопросов, предлагаемых ученикам, необходимо обдумать заранее, при составлении плана урока. Беседа после чтения должна иметь определенную целевую направленность: раскрыть содержание прочитанного, уяснить характер действующих лиц, их взаимоотношения, мотивы их поступков, помочь детям усвоить и формулировать главную мысль произведения.

Не следует загромождать беседу большим количеством вопросов и ставить их надо в такой форме, чтобы ученики побуждались к активному размышлению над прочитанным. На практике часто приходится наблюдать, что преподаватель ставит большое количество таких вопросов, ответить на которые ученикам не представляет никакой трудности: «О ком мы читали?», «Где находился Ванька Жуков?», «Что он делает?» и т. д. Если подобные вопросы еще могут иметь место в I и отчасти во II классе, то им совсем не место в старших классах. Ответы на эти вопросы являются лишь до крайности облегченным пересказом содержания статьи и упражняют только память.

Надо ставить перед детьми более трудные задачи, учить их не только запоминать прочитанное, но и рассуждать по поводу статьи, объяснять поступки действующих лиц. В вопросах, адресованных учителем к ученику, чаще должно быть слово *почему*: «Почему с волком случилась беда?» («Волк и журавль»), «Почему Моська лаяла на слона?» («Слон и моська»), «Почему смотритель поспешил фуражку снять» при виде подкатившей к крыльцу тройки? («Генерал Толпы-

гны»). Чтобы ответить на такие вопросы, ученику потребуется не только знание текста, но и умение вдуматься в него, умение построить ответ не по трафарету.

При чтении тех произведений, центром которых являются отдельные герои, уделяется достаточное время для характеристики действующих лиц. В начальной школе эта характеристика может проводиться лишь в очень элементарной форме. Для детей вполне доступны наблюдения по тексту над тем, как автор описывает внешность своих героев и их поступки. В беседе после чтения рассказа учитель и ставит перед детьми различные задания, имеющие своей целью фиксировать внимание учеников на том или ином действующем лице.

Ученики подыскивают нужные места в рассказе, зачитывают их, обсуждают, высказывают свои мнения о поступках героя, — так накапливается материал для характеристики и для оценки героя. При этом весьма полезным является метод сопоставления: сравнить описание одного и того же героя в разные моменты рассказа, например *Петька в парке, Махеркой и Петька на даче; старуха — крестьячка, дворянка и царица* («Сказка о рыбаке и рыбке»); сравнить двух действующих лиц рассказа, например, *дядя Архип и Ленька, Жили и Костылин, Семен и Василий* («Сигнал»).

В некоторых случаях содержание рассказа не дает достаточного материала для более или менее полной характеристики действующих лиц. Однако почти в каждом произведении можно отметить такие места, которые дадут ученикам возможность ярче представить себе тех, о ком они читают.

Надо научить детей вчитываться, вдумываться в каждую фразу текста, и тогда события, о которых идет речь в рассказе, станут более понятными, тогда в результате работы над рассказом у детей будет создан ряд конкретных картинок. В III классе дети с увлечением читают рассказ «Тёма и Жучка», но при разборе его в классе почти всегда внимание уделяется лишь мальчику Тёме, спасшему любимую собачку, описание его действий, характеристике его переживаний. Между тем для создания более яркой картины происшедшего полезно обратить внимание детей и на Жучку, на то, как автор описывает проявление ею своих чувств в различные моменты рассказа.

Вот несколько цитат:

Тёма подошел к колодцу «...до него донесся жалобный протяжный стон».

Тёма окликнул Жучку.

«Жучка радостно и жалобно завизжала. Жучка его узнала».

«Милая Жучка, я сейчас тебя вытащу!» — кричит Тёма.

«Жучка ответила новым радостным визгом».

Попытка вытащить Жучку при помощи шестов с перекладной кончилась неудачей.

«Жучка, потеряв равновесие, свалилась в грязь. Она стала барахтаться и отчаянно визжать».

Тёма начинает опускаться на дно колодца.

«Жучка уже успокоилась и веселым попискиванием выражает сочувствие».

Тёма на дне колодца.

«Между ним и Жучкой происходит трогательное свиданье... Она лижет его пальцы, так нежно визжит, что Тёма готов заплакать».

С большим удовольствием дети продолжают работу по сравнению этих мест рассказа и после этого лучше сумеют передать его содержание в своем изложении, — надо лишь поставить перед ними соответствующие задания.

V

Чтение оказывает огромное воспитывающее влияние на детей. Великая отечественная война, поднившая всю страну на борьбу с фашистскими захватчиками, потребовала от учителя всеми доступными ему средствами поднять на должную высоту воспитательную сторону урока.

Правда, чтение ведется по хрестоматиям, написанным уже несколько лет тому назад, но, во-первых, учитель имеет возможность использовать для классного чтения, как это говорилось выше, современный материал, а во-вторых, ценная воспитательная работа может быть проведена и на тех статьях и рассказах, что имеются в учебных книгах.

О горячей любви к родине, о героических защитниках ее ученики начальной школы читают во многих статьях учебных книг: «Смерть Тараса», «Скрипач», «Из жизни Щорса», «Братя», «Клятва бойца» и др. Образы наших вождей — Ленина, Сталина, Кирова, Ворошилова, Калинина — даны в целом ряде стихов, рассказов и статей в книгах для каждого года обучения.

О строительстве новой жизни в Советской стране говорится в таких статьях, как «Расказ о великом плане», «Алексей Стаханов», «Канал Москва—Волга», «Паша-телятница». О героических подвигах советских людей ученик может прочитать в рассказах: «Зимовка у Северного полюса», «Льдина-Холодина», «Три героини», «Карацуна». Много в программе классного чтения и произведений, которые учат ненавидеть старый строй жизни, основанный на эксплуатации человека человеком: «Две божьих матери», «Ванька», «Петька на даче», «Деревенский кулак» и др.

Этими примерами далеко не исчерпывается список произведений, чтение и разбор которых в классе имеет большое воспитательное значение.

Для того чтобы при чтении в классе статьи получился определенный положительный эффект в воспитательном отношении, надо прежде всего внимательно вдуматься в текст читаемого. При поверхностном разборе прочитанной статьи учитель часто опускает такие детали, которые чрезвычайно важны для понимания статьи и для беседы по поставленным в ней вопросам.

Вот небольшой рассказ Б. Леви «Свет в горах» («Сборник» Соловьиной для IV класса). По горному шоссе идет в родной аул Котэ. Кто он, где он был,— в рассказе указано скупо. «Юношей поехал он в Россию. Свободный сын неприступных гор пошел отыскивать свободу для всех»,— вот и все, что говорится о Котэ.

Эти строчки учитель обязательно должен подчеркнуть при чтении и разборе рассказа. Без них невозможен будет и разговор Котэ со встретившимся на дороге комсомольцем.

«А ты кто?»— спрашивает комсомолец.

— А ты не слыхал про Котэ?»

— «Котэ? Что давно, давно уехал в Россию?— Глаза комсомольца засияли восторгом.— Ну, конечно, знаю, тебя все знают. Идем скорее в комитет, идем к нам. Вот наши обрадуются!»

Почему засияли в восторгом глаза комсомольца, когда он услышал о Котэ? Почему Котэ знают все? Почему ему обрадуются все комсомольцы аула?— Сопоставляя подчеркнутые здесь строчки с тем, что сказано о Котэ в начале рассказа, ученики придут к заключению, что перед ними один из тех, кто защищал Страну Советов в годы гражданской войны, кто потом долгое время провел на работе по строительству но-

вой жизни. И тогда ребятам понятнее будет та перемена, которая произошла на родине Котэ за время его отсутствия, тогда им легче будет ответить на вопрос, поставленный в книге: «Какой этот аул был прежде и каким он стал теперь?»

При разборе рассказа «Свет в горах» надо остановиться на вопросе Котэ к комсомольцу: «Где ты научился так говорить?»

Обычно в школе этому месту рассказа не уделяется никакого внимания. Между тем именно оно позволяет судить о глубине изменений, происшедших в горах за годы социалистической стройки: изменился не только аул, чудесным образом изменились и люди: никто раньше в ауле не умел так хорошо говорить, как говорит комсомолец.

В заключительных словах комсомольца есть фраза, которая имеет большое значение для понимания рассказа: «Ты видишь, как изменился наш аул. Так изменится вся жизнь». Эти слова помогут учителю привести детей к усвоению основной мысли рассказа, имеющей большое воспитательное значение: за годы мирного строительства наша страна, выполняя заветы Ленина, построила новую, счастливую жизнь.

Затем учитель может привести другие примеры успехов нашего социалистического строительства (в особенности полезные примеры из жизни местного края, вполне очевидные для детей). В заключение учитель может коротко сказать о том, как любит советский народ свою родину, как борется он за свою свободу и независимость, как защищает свое отечество от фашистских захватчиков. Так текст небольшого рассказа, после внимательного его прочтения и тщательного разбора в классе, может быть использован в интересах воспитательной работы.

Метод сближения прошлого с настоящим, сравнения того, о чем рассказано в статье, с современностью часто практикуется в нашей школе. Прочитав рассказ «Елка Митрича», совершенно естественно сопоставить отношение царских чиновников к детям переселенцев с тем, как заботится население нашей страны о детях эвакуированных, о детях, оставшихся сиротами.

Рассказ о девушках-парашютистках («Шесть девушек», II класс) совершенно естественно вызывает вопрос: «Для чего наша молодежь — юноши и девушки — обучались парашютным прыжкам?» Ознакомление с эпизодами героической борьбы наших красноармейцев-парашюти-

стов с немецкими фашистами будет здесь необходимым дополнением к рассказу, завершающим беседу после чтения.

Рассказ Лидина о том, как красноармейцы помогли старушке-бобылке привести ее сад в порядок («Сад», IV класс), является наглядной иллюстрацией к тому, как близка наша Красная Армия к грядущим. Отечественная война дала много примеров, ярко показывающих кровную связь нашей армии с народом. Такие примеры надо привести в беседе после чтения рассказа.

После чтения рассказа «Мать» (VI класс), где говорится о спасении крестьянкой красноармейца, попавшего в плен к белым, в классе совершенно естественно поднимется вопрос о том, как в дни отечественной войны колхозники и колхозницы помогают Красной Армии в ее борьбе с фашистами. Ребята сумеют привести из газет много случаев самоотверженной помощи колхозного населения нашим красноармейцам. Учитель должен использовать эти сообщения для лучшего усвоения детьми прочитанного рассказа и закрепления основной его мысли: советский народ любит свою Красную Армию и помогает ей в борьбе против врагов Советского Союза.

Изучение работы школ показывает, что некоторые учителя в стремлении достичь больших результатов в воспитательном отношении допускают серьезную ошибку: установив какие-либо связи между содержанием прочитанного и современностью, они главное внимание уделяют беседе, работа же над текстом стоит у них на втором плане. Таким образом, материал, прочитанный на уроке, используется лишь как повод для беседы.

Надо иметь в виду, что постоянное морализирование оказывается плохим средством воздействия на ученика. Основное в воспитательной работе на уроках чтения — довести до ученика образ, созданный автором, помочь ученику глубже усвоить главную мысль прочитанного.

VI.

В связи с чтением во всех классах начальной школы должна проводиться словарная работа. Выше говорилось о необходимости разъяснения всех новых для учащихся слов и выражений, встретившихся при чтении. Во многих школах в этом лишь и заключается вся словарная работа. Однако программа Наркомпроса предъявляет значительно большие требования. Ученик III—IV класса

должен уметь различать и употреблять в своей речи слова синонимы, выделять в речи и объяснять образные выражения и слова с переносным значением и т. д. Литературные произведения, включенные в учебные хрестоматии, дают все возможности для такой работы.

Учителя часто жалуются на бедность и невыразительность языка учащихся. Этот недостаток в значительной мере является следствием неправильно поставленных занятий по чтению, неумением преподавателя использовать в интересах развития речи учеников тот большой материал, который прочитывается в период обучения в начальной школе.

При чтении многих произведений мы встречаемся с богатым языком автора, с разнообразнейшим подбором слов. При умелой постановке работы по чтению, при постоянном внимании преподавателя к вопросам культуры речи учащихся можно добиться того, что язык детей станет богаче и образнее, и словарь их станет значительно шире и разнообразнее.

Самое обязательное условие для работы по развитию речи ученика на уроках чтения — это опять-таки внимательное изучение читаемого текста детьми. Составляя план урока по чтению в классе очередной статьи, учитель должен обдумать, какая работа над языком произведения может быть проведена с учащимися данного класса.

Прежде всего надо научить детей, читая произведения, наблюдать язык автора.

В приведенных выше выдержках из рассказа «Тёма и Жучка» подчеркнуты слова, на которые следует обратить внимание учащихся при чтении и разборе рассказа. Сопоставляя эти слова, ученики увидят, как разнообразны они при описании состояния и внешнего проявления чувств Жучки в различные моменты рассказа («жалобный протяжный стон», «растопленный визг», «отчаянный визг», «сверляое попискивание» и т. д.). Надо добиваться, чтобы для детей были понятны все эти оттенки в смысле читаемых слов, надо добиваться, чтобы столь разнообразный подбор слов был использован детьми и при пересказывании произведения.

При чтении статей «О полетах», «Челюскинцы» и «Через Северный полюс в Америку» ученики II класса встретятся с большим количеством названий: *аэроплан, дирижабль, мотор, пропеллер,*

руль, аэродром, радиоприемник, передатчик. Необходимо добиться, чтобы дети не только конкретно представляли себе значение этих слов, но и умели правильно употребить их в своей речи, соединить с другими словами, например с глаголами: *завести мотор, управлять р. лем, приготовить аэродром, построить аэроплан* и т. д.

Особенно внимательной работы требует от учителя словарь рассказов на военные темы. Для наших детей многие термины и обороты речи, свойственные военному языку, стали уже привычными. Но не всегда дети правильно понимают эти слова и правильно употребляют их в речи.

С самых ранних шагов обучения чтению приходится иметь дело со словами, употребленными не в прямом значении, а в переносном. Работа над такими словами по программе отнесена на старшие классы начальной школы, однако при чтении ученику приходится встречаться с такими выражениями и разбираться в них значительно раньше.

Уже в стихотворении «Зима настала», помещенном на 3-й странице книги для чтения в I классе, читаем: «Хорошо по горе *пролететь*, как стрела». Во II классе выражения, употребленные в переносном значении, встречаются довольно часто.

«Как понимать это выражение?», «Как иначе сказать?» — вот вопросы, которые надо обязательно ставить перед детьми в таких случаях.

В старших классах начальной школы необходимы бывают и небольшие специальные упражнения в смысле выражений с переносным значением выражениями, употребленными в значении прямом, обычном, и обратно. При чтении художественных произведений, надо добиваться от учеников осознания, почему некоторые образные выражения, употребленные автором, лучше, чем обычные (см. например, задание к стихотворению Кольцова «Весенний дождь»).

В современных рассказах на военные темы ученик встретится с названиями: *кукушка, ястребок, стержатик, петля, штырок* и др. Ему должно быть разъяснено, в каком значении эти слова здесь употребляются и почему именно сидящий на дереве снайпер назван *кукушкой*, вражеский бомбардировщик — *стержатиком* и т. д.

Не менее часто ученик при чтении встречается с приемом художественного сравнения, например во II классе:

а) «Все грачи летали

Да как *сеть* мелькали»

Вон за той горой» («Осень»)

б) «Он прыгал, *словно на пазухах майяли*» («Как семеро плотников переходили через реку») и многие другие.

Работа над сравнением одного предмета или одного действия с другим в начальной школе представляет большой интерес: осмыслив сравнение, к которому прибегает автор, ученик ярче представит себе картину действия и действующих лиц. К приему сравнения дети охотно прибегают и в своей собственной речи. Если при разборе прочитанного в классе произведения учитель будет постоянно обращать внимание на прием художественного сравнения, это окажет положительное влияние и на речь ученика.

Такое же значение будет иметь разбор художественных определений (эпитетов) и цельных фразеологических выражений, встречающихся в читаемом тексте (*рукой подать, ноги протянуть, из кожи вон*).

При чтении рассказов и очерков на военные темы надо обратить внимание на фразеологические выражения, вошедшие в наш язык под влиянием языка военного (например *ударить в лоб, взить на мушку, бить тревогу* и т. д.).

Такую работу надо проводить в форме, обеспечивающей активность учеников: пусть ребенок подумает над тем, что означает то или иное слово, вспомнит, в каком значении оно употребляется в речи, пусть попытается самостоятельно объяснить его. Если дети привыкнут раздумывать над непонятным словом и выражением, если они научатся самостоятельно искать смысл слова и объяснять его, — это будет весьма ценным навыком, полезным для домашнего чтения и для работы по любому предмету.

В этом отношении особенно большое значение имеет анализ слова по его составу.

Учитель должен как можно чаще обращать внимание детей на состав слова, на корень его, объяснять, как образовалось данное слово, предлагать подыскивать другие слова, родственные ему по значению и по корню.

На уроках грамматики во II классе дети уже получают представление о словах родственных. Эти знания надо использовать на уроках чтения.

В рассказе «Кешин друг» ученик читает: «На другой день *вспыхнул*»

по знакомым тропам бежал Кеша на поллику». «Как понять слово *вприпрыжку*?» — спрашивает учитель. Объяснения непременно приведут к поискам родственных слов: *прыгать*, *прыжок* — более понятных для учащихся, родство же их по данному слову для учеников совершенно очевидно.

В различных статьях книги для чтения по II классе встретятся ученикам такие слова, как *садовод*, *пароход*, *самолет*, *водопад*, *сельсовет*, *железнодорожник*. Хотя изучение сложных слов на уроках грамматики ведется лишь с 3-го года обучения, но и во II классе надо учить детей объяснять подобные слова путем разложения их на составные части.

В III и IV классах, когда пройдены соответствующие разделы по грамматике, к анализу состава слова при чтении приходится обращаться постоянно. В этих классах чаще надо перед учениками ставить вопрос так: «Ты не знаешь этого слова? Ищи корень и тогда сумеешь определить значение слова». Научившись пользоваться этим методом, ученик сам сумеет разобраться во многих словах и выражениях, встречающихся ему при чтении.

В сказках и некоторых произведениях писателей-классиков встречаются слова или формы слов, уже вышедшие в нашем современном языке из употребления. Например, в сказке «О царе Салтане» Пушкина: «И *нарекся*: князь Гвидон», «Мать и сын идут *ко граду*», «И останутся на *береге* тридцать три богатыря». Привлекая внимание учащихся к непривычным для них словам, учитель должен установить, какие слова в современном языке им соответствуют. *Нарекся* — назвался, сравнить со словом *речь*, и перешло в *и*. *Ко граду* — к городу, буква *о* добавлялась к предлогу *к* при стечении нескольких согласных; *град* — мало употребительная, старинная форма слова город (сравни *Л.линград* и т. д.).

Когда в V классе дети узнают о чередовании звуков и о полногласии в русском языке, им будут даваться более обстоятельные и точные исторические объяснения, но и в начальной школе подобных случаев нельзя оставлять без элементарных объяснений.

Вопрос о сложносокращенных словах изучается по грамматике лишь в V классе. Однако и в языке нашего ученика, и в рассказах на военные темы такие слова часто встречаются (*миномет*, *бронетанковый взвод*, *ПВХО* и т. п.). Поэтому и в младших классах прихо-

дится объяснять значение таких слов и способы их образования.

VII.

Многие учителя на уроках классного чтения не уделяют должного внимания наглядности. Читается, например, в I классе статья «Покорми птиц зимой»; ведется при этом беседа о птицах, остающихся в наших краях на зиму, дети повторяют: *сорока*, *ворона*, *синица*, *воробей*; а учитель, проводя урок без всяких таблиц и картин, не может сказать, представляют ли себе дети тех птиц, о которых они говорят. Встречается во II классе при чтении статьи «Откуда течет Серебрянка» фраза: «Местами она (речка) увеличивалась, растягивалась, как небольшое озеро». Многие дети не видели никогда озера, и однако учитель не принимает никаких мер к уточнению нового для детей понятия.

Для понимания прочитанного необходимо, чтобы у детей были совершенно отчетливые представления о тех предметах и явлениях, о которых идет речь в статье. В тех случаях, когда материал статьи касается новых для детей предметов, нужно, чтобы на уроках чтения были образцы этих предметов или по крайней мере изображения их.

Читается в I классе статья «Алексей Стаханов», — надо, чтобы дети видели образцы каменного угля, рисунки с изображением шахты и шахтера за работой. Читается во II классе маленький рассказик «В лесу» из книги Фортунатовой, — надо, чтобы дети наглядно представили и сосны с их иголистыми верхушками, и «белую кудрявую березку с душистыми листочками», и «серую осину», и «жорестатый дуб с вырезными листьями», надо принести в класс картины, а где возможно — и гербарные таблицы. Без создания необходимых зрительных представлений самое чтение такой статьи не будет иметь никакой цены.

В III и IV классах наглядность при чтении так же необходима, как и в младших классах. И здесь надо приносить в класс образцы некоторых предметов, коллекции, чучела птиц и животных, картины и фотографии; в этих классах большое значение приобретают и такие наглядные пособия, как географическая и историческая карты, портреты писателей и общественных деятелей, о которых идет речь на уроке.

Плохо используются во многих шко-

лах те рисунки, что имеются в книгах для чтения. Как ни малы эти рисунки, как ни примитивно порой выполнены, они помогут ребенку правильнее и лучше представить себе события и лица, изображаемые в произведении.

Некоторые учителя удачно пользуются иллюстрациями к рассказам, сделанными ими лично или по их указанию учениками. Можно, конечно, применять и этот способ оживления работы по чтению, но при условии, конечно, что выполнение рисунка будет в известной мере соответствовать прочитанному тексту.

VIII

Самым распространенным упражнением в развитии речи детей является пересказ прочитанного. Нельзя считать нормальным, когда в настоящее время в школах практикуется только одна форма пересказа — простой связный пересказ событий так, как они описаны в статье, без всяких изменений, как можно ближе к тексту.

Так передается содержание прочитанного в I классе, так рассказывают и ученики IV класса. Никакого усложнения в заданиях! Некоторые ученики запоминают прочитанный текст слово в слово, передают его не вдумываясь в содержание, а иногда даже не понимая его. Польза от этого «рассказывания» очень невелика.

К пересказу учащимися прочитанного надо предъявлять серьезные требования. Пересказ может быть признан хорошим лишь при соблюдении следующих условий:

1) когда он точен и передаст мысли и идеи, действительно находящиеся в прочитанном материале;

2) когда он полон, т. е. сообщает и главную мысль и характерные детали (ребенок должен мало-помалу научиться разбирать то, что нужно удерживать, и то, что можно упустить, не теряя смысла).

3) когда он последователен и передает порядок и связь мыслей;

4) когда он естественен и непринужден, делается без записок, без излишних повторений и запутанных фраз;

5) когда он делается хорошим языком, промко, когда произношение ученика правильно (по книге Е. Дево «Осмысленное чтение»).

Задания по подготовке к пересказу прочитанного надо разнообразить, постепенно вводить элементы творческого рассказывания. Начиная с I класса,

можно практиковать рассказывание с 1-го лица; например, рассказ «За общественное добро» может быть передан от имени Степана, охранявшего колхозный амбар; рассказ «Сад» в IV классе можно передавать и от имени старушки, которой помогли красноармейцы, и от имени красноармейцев Глушкова и Грачева. Само собой разумеется, что необходимы и упражнения в пересказывании от 3-го лица статьи, написанной в 1-м лице («Полочка» Шмелева).

Упражнения в изменении лица, от которого идет повествование, весьма полезны для развития речи детей. При этом учитель может ставить перед учениками различные задачи творческого характера: продолжить рассказ, придумать те или иные эпизоды, отсутствующие в рассказе. Так, например, в IV классе при чтении статьи «Свет в горах» можно дать задание составить краткое описание жизни Котэ и вставить это описание в соответствующее место при пересказе.

IX

В неразрывной связи с работой над осмысленностью чтения детей нужно приучать их к соблюдению требования выразительности чтением. Ученик не сумеет, где следует, сделать паузу, не сумеет выделить в читаемой фразе нужное слово, придать голосу интонацию, соответствующую смыслу, если самый смысл фразы для него неясен, если некоторые части ее (слова, выражения) для него непонятны.

Для глубокого понимания и ясного усвоения произведения большое значение имеет первое знакомство детей с ним. Нужно, чтобы дети поняли его, заинтересовались им и «пережили» те чувства, которые оно вызывает. Это возможно лишь в том случае, когда ученик воспринимает произведение в хорошем, выразительном чтении. Вот почему первый раз в классе новая статья должна, как правило, читаться самим учителем, и лишь в старших классах начальной школы учитель может ворушать время от времени первое чтение произведения в классе лучшим читцам из учащихся. Чтобы хорошо прочитать произведение в классе перед учащимися, учитель должен каждый раз готовиться к чтению: поглубже выискнуть в содержание статьи, определить, как должны быть прочитаны отдельные места текста.

Надо научить детей так читать, чтобы посредством интонации и правиль-

ной постановки пауз, убыстрения или замедления темпа чтения в тех или иных местах рассказа дети умели передать свое понимание содержания читаемого.

Большую роль в выработке навыков выразительного чтения играет подражание ученика чтению учителя, однако это подражание не должно обращаться в механическое копирование; ученику должно быть ясно, почему именно надо читать так, а не иначе.

Выразительности чтения учащихся можно добиться лишь в результате упорной, систематической работы над каждым читаемым текстом. При этом особое внимание следует уделить так называемым смысловым паузам и логическим ударениям. Благодаря им в предложении могут быть выделены такие слова, которые имеют первостепенное значение для понимания текста. Возьмем, например, сложное предложение из басни Крылова «Волк и журавль»:

«Не может волк ни охнуть, ни вздохнуть»;

Пришло хоть ноги протянуть!»

При чтении первой строки слова *ни охнуть, ни вздохнуть* надо выделить не только повышением голоса, но и паузой после слова *волк*. При чтении второй строки надо выделить слово *ноги*, сочетание слов *ноги протянуть* произносится без паузы между ними, как нерасчленимое фразеологическое выражение (в значении *упереть*).

Приводим для образца еще примеры, подчеркивая в них слова, которые должны быть выделены при чтении:

«Служил на Кавказе офицером *одной бригады*. Звали его *Жилин*. Пришло раз ему *питью* из дому...» («Кавказский пленник»). «Работал я *на границе* вместе со своей собакой *Индусом*, — рассказывает Карацупа. — Индуса знают *не только* пограничники, но и местные *дожмотчики*. Его *звали*, ему *верят*» («Пограничник и его собака»).

Учащихся старших классов начальной школы надо научить выразительно читать вслух газеты: в условиях деревни этот навык особенно необходим, так как школьники здесь являются часто активными помощниками в проведении культурно-просветительной работы среди населения.

Х

В настоящем письме освещены лишь некоторые вопросы большой и сложной

проблемы постановки работы по чтению в начальной школе.

Чтобы привить детям любовь к чтению, научить их ценить книгу и пользоваться ею, чтобы сделать чтение средством воспитания детей в духе коммунизма, учителю надо много и упорно работать над совершенствованием уроков чтения.

Вопросам чтения в начальной школе должно быть уделено больше внимания со стороны педагогических советов, директоров и заведующих школами и инспекторов отделов народного образования.

Многие частные вопросы практической методики чтения надо сделать предметом обсуждения методических объединений, например: «Связь с современностью в беседе после чтения», «Словарная работа на уроках чтения», «Классное чтение газетного рассказа» и т. д. Было бы очень желательно, чтобы по заранее составленному плану школьные и районные методические объединения проводили открытые уроки, на которых разрешались бы наиболее важные вопросы методики организации классного и внеклассного чтения. Только повышение методической квалификации и коллективная работа учителя могут поднять качество уроков чтения на должный уровень.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ.

1. Афанасьев, Методика русского языка.
2. Канонькин и Щербакова, Методика русского языка для начальной школы.
3. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. (Для преподавателей V—VII классов. Многие главы книги полезны и для учителей начальной школы.)
4. Симоновская Е. Б. и Розенберг, Постановка чтения во II классе, «Нач. школа», № 7—8 за 1939 г.
5. Адамович Е. А., Постановка уроков чтения во II классе, «Нач. школа», № 11—12 за 1940 г.
6. Адамович Е. А., О постановке уроков чтения в III—IV классах, «Нач. школа», № 4 за 1938 г.
7. Никурашин И. С., Рассказ на уроках чтения, «Нач. школа», № 10 за 1941 г.
8. Марголин И. Н., Организация внеклассного чтения, «Нач. школа», № 6 за 1940 г.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО АРИФМЕТИКЕ

И. С. ДЕРЕНКОВ

Преподаватель Уржумского педучилища

I

Успеваемость учащихся по арифметике, стоит далеко еще не на той высоте, на какой бы должна стоять ввиду особого важного значения данного предмета.

По общему признанию самих педагогов, основными недостатками, характеризующими положение этого дела в начальной школе, являются нетвердость знаний учащихся по арифметике и слабое развитие у детей математического мышления.

Данные неоднократных обследований работы школ заставляют видеть одну из главных причин указанных недостатков в механическом усвоении детьми программного материала по арифметике, в формальном отношении к приобретаемым ими знаниям.

Слушать, смотреть и запоминать слышанное и виденное на уроке еще не значит «знать» урок в полном смысле этого слова, так как полные знания приобретаются более сложным путем: в процессе восприятия, умственной переработки (продумывания) воспринятого и запоминания того, что произошло во время этой переработки через наше сознание.

Не заучивай, чего не понимаешь, а сначала пойми, выкини, уразумей то, что хочешь заучить, и только тогда уже постарайся сделать осознанное тобой достоянием своей памяти. Вот основное правило, которое ни на минуту не следует забывать при обучении детей.

Поскольку главной причиной непрочности знаний и навыков учащихся по арифметике является недостаточная сознательность в усвоении проходного в школе программного материала, естественно возникает вопрос: какими же путями может быть достигнуто сознательное усвоение названного материала.

II.

В ряду условий, необходимых для сознательного усвоения учащимися начальной школы программного материала по арифметике, должны быть поставлены прежде всего наглядность и конкретность преподавания этого предмета.

Значение их станет совершенно очевидным, если иметь в виду, что ариф-

метика — это система определенных понятий, которые, как известно, образуются на основе восприятий и ощущений. Необходимо, чтобы дети, особенно на младших ступенях обучения, прежде всего приобретали путем непосредственного созерцания ясные представления о том, о чем говорит им учитель, и никаким образом не воспринимали слышимое как комплекс слов, смысл и значение которых непонятны для них и потому не могут быть осознаны ими.

Между тем наглядные пособия, имея более или менее широкое применение на уроках арифметики в первом классе в виде кубиков, счетных палочек, числовых фигур и т. п., на последующих годах обучения фигурируют все реже и реже.

В частности, в отношении геометрии, начатки которой проходятся в III и IV классах, в объяснительной записке к действующей программе начальной школы даны совершенно ясные и определенные указания, что преподавание этой части программы в обоих классах должно иметь исключительно наглядный характер.

В действительности же наблюдается почти полное отсутствие пособий по геометрии, если не в большинстве наших школ, то в очень многих из них. В то время как имеется полная возможность изготовления значительной части таких пособий силами самой школы с затратами на это дело очень небольших средств.

Говоря об обязательном применении на уроках арифметики в начальной школе наглядных пособий, необходимо, однако, иметь в виду следующее:

Во-первых, пособия эти могут не достигать своей цели, если учитель не проявит достаточного умения в обращении с ними, если не даст себе труда продумать и изучить технику их использования.

Во-вторых, на обязанности школы лежит постепенная подготовка детей в продолжение школьного курса к переходу от конкретного мышления к мышлению отвлеченному (абстрактному), — разумеется, в меру сил учащихся начальной школы. Поэтому чрезмерное увле-

ние «наглядностью», какое приходится наблюдать иногда в работе отдельных учителей, может только повредить делу, если учитель не проявит при использовании наглядных пособий надлежащего чувства меры, если будет прибегать к их помощи в тех случаях, когда в них явно нет уже надобности и когда их нужно привлекать уже лишь для отдельных учеников, отстающих от класса по уровню своего развития.

В-третьих, при оборудовании школы наглядными пособиями по арифметике — безразлично, будут ли они изготовляться силами самой школы или приобретаться путем покупки, — нет надобности тягаться за многочисленностью и разнообразием, достаточно иметь основные пособия, без которых нельзя обойтись на уроках арифметики.

III

Другим не менее важным условием сознательного усвоения учащимися арифметики является привлечение детей к активному участию в работе на уроках при прохождении нового учебного материала, так как на сознательность, а следовательно, и прочность его усвоения трудно рассчитывать, если во время уроков бездействуют или недостаточно активизированы внимание, память и мышление учащихся, если дети ограничиваются одним только слушанием и не принимают активного участия в работе.

Необходимость активизации учащихся на уроках арифметики обуславливается также и естественной потребностью детей к деятельности: ребенок по самой природе своей, при нормальных условиях воспитания, является существом, стремящимся к деятельности, любящим не столько слушать и смотреть, сколько действовать. Таким образом, создавая условия активного участия детей в проработке учебного материала, мы тем самым идем навстречу их потребности в деятельности, а это в свою очередь, не может не возбуждать интереса детей к работе, повышая внимание к ней, помогая вдумчивому, а стало быть, и более сознательному усвоению проходимого учебного материала.

Одним из наиболее действительных средств активизации детей на уроках арифметики является проведение этих уроков в форме эвристической беседы, поскольку ни одно арифметическое правило не должно преподноситься ученикам начальной школы в догматической форме и вся работа должна вестись на

основе строгого соблюдения учителем следующего правила: не думать за учеников, не говорить и не делать за них того, до чего они без особого труда без особого умственного напряжения могут додуматься своими силами, на основе ранее приобретенных ими знаний, и что они в состоянии сказать и сделать сами.

Однако, правило это соблюдается далеко не всегда и не везде. Даже более того: имеются школы, где эвристическая беседа не используется в должной мере на уроках арифметики как преобладающая форма обучения данному предмету.

Следует указать еще на такое обстоятельство: некоторыми учителями упускается из виду необходимость настоящего требования от каждого ученика, чтобы он, будучи вызванным к доске, к классным счетам и т. п., не произвёл данной ему работы молча, а рассказывал во всеуслышание классу о том, что именно он делает. Опыт показал, что это не только повышает активность детей в процессе ведения урока, но и весьма благотворно отражается на качестве их речевых навыков.

IV

Преподавание арифметики, как уже сказано выше, является наиболее благодарной почвой, наиболее эффективным средством для развития у детей логического мышления.

В познании предметов и явлений окружающего мира человеческая мысль применяет два основных вида умозаключения — индукцию и дедукцию.

В процессе приобретения знаний, накопленных человечеством, огромная роль принадлежит наблюдениям и опыту. Путем более или менее длительного ряда наблюдений и путем опыта человек приходит к тому или иному выводу, который становится при известных условиях достоянием науки, новым вкладом в нее. Такие, например, науки, как физика, химия, биология, открытием большинства своих законов обязаны наблюдениям и опыту. Многочисленные и непрерывающиеся открытия в области медицинских наук достигнуты также путем опыта и наблюдений. Словом, опыт и наблюдения везде и всегда были и являются основным источником человеческого познания, одним из важнейших путей человеческого ума при его многочисленных завоеваниях во всех областях науки и жизни. Необходимо иметь в виду при этом, что знания, до-

бытые путем наблюдения и опыта, тем достовернее и ближе к истине, чем шире и многочисленнее круг этих наблюдений и чем полнее и глубже опыт. В этом именно и заключается сущность индукции, которая, следовательно, предполагает приобретение знаний через предварительные наблюдения и опыт.

Но познание предметов и явлений окружающего мира может идти и иным путем. Пусть этот состоит в том, что не прибегая к предварительному опыту или наблюдениям, мы можем обогатить запас своих знаний при помощи того, что было накоплено нами ранее. В этом заключается сущность дедукции. Необходимо заметить, однако, что дедукция отнюдь не является методом, абсолютно не нуждающимся в наблюдении и опыте: если в процессе приобретения знаний индуктивным путем наблюдение и опыт предшествуют получению тех или иных выводов, то здесь, наоборот, они следуют за этими выводами и используются уже для проверки их правильности.

Из сказанного об индукции и дедукции нельзя не видеть, что между ними существует тесная взаимная связь, и было бы в корне неправильным на пути приобретения знаний ограничиваться каким-либо одним из видов умозаключения.

Индукция и дедукция составляют одну из основных частей того, что называется научным мышлением. Постепенное и систематическое развитие у детей элементов этого мышления, а следовательно, элементов индукции и дедукции не только может, но и должно быть одной из важнейших задач учебно-воспитательной работы в школе, и придется еще раз подчеркнуть, что в ряду предметов школьного курса особо важное значение для разрешения этих задач имеют уроки арифметики.

Чтобы показать, каким образом уроки эти могут быть использованы для данной цели, как имеющей непосредственное отношение к сознательному усвоению детьми учебного материала по арифметике, — приведем примеры из опыта работы наших школ.

Согласно действующей программе по арифметике, при прохождении центра этого десятка учащиеся I класса начинают изучать таблицу умножения. Основным пособием при изучении ее служат классные счеты. Работа ведется следующим образом: на счетах (по управлению сверху вниз) откладывается последовательно то или иное число точек (мелочек) — производится под-

счет полученного общего числа их, после чего учащиеся должны рассказать, как именно получилось это число, а затем учителем делается соответствующая запись умножения данного числа на классной доске. Таким образом, в процессе непосредственного созерцания и на основе предварительного опыта, — т. е. индуктивным путем, — при активном участии в работе самих детей, составляется постепенно таблица умножения того или иного числа, используемая обычно в заключение урока для решения простых задач. В конце его учащиеся списывают таблицу в свои тетради, с тем чтобы заучить ее к следующему уроку в порядке домашнего задания.

Во II классе изучение последующей части таблицы ведется уже дедуктивным способом: учащиеся составляют ее путем соображения, на основании изученной ранее первой части таблицы. Так, например, при умножении на 8 числа 4 они, в соответствии с распределительным законом этого действия, находят произведение данных чисел посредством умножения 4 сначала на 5, а затем на 3 и сложения полученных неполных произведений, после чего производится проверка правильности вычисления на тех же классных счетах.

Описанные уроки имеют одну общую для всех их форму эвристической беседы, но мы видели, что в I классе уроки эти построены на основе индукции, а во II классе — на основе дедукции. Это значит, что при выборе данной формы уроков совершенно недостаточно сказать, что они будут проведены в форме эвристической беседы; необходимо, в целях использования каждого такого урока для развития у детей элементов научного мышления, тщательно продумать вопрос о том, на какой основе будет наиболее целесообразным построить урок — на основе ли индукции или на основе дедукции, сообразуясь в решении этого вопроса с характером содержания урока, со степенью общего развития детей и запасом имеющихся у них знаний.

V

В дополнение ко всему сказанному остановимся еще на вопросе о сообщении детям новых, незнакомых для них арифметических правил и понятий.

Прежде всего надо иметь в виду, что вывод правил и формулирование понятий для вполне сознательного их усвоения требует достаточно широкого круга наблюдений над работой с наглядными пособиями и дидактическим материалом.

Между тем сплошь и рядом приходится сталкиваться со слишком поспешным переходом от наблюдений к выводу какого-либо правила или понятия, и этот преждевременный, поспешный вывод не может, конечно, не вредить сознательности и тесно связанной с ней прочностью усвоения.

Считаем не лишним привести здесь поддержку по этому вопросу из «Методики арифметики» Н. И. Кавуна и Н. С. Поповой.

«В начальном обучении арифметике понятия и правила вырабатываются на задачах и примерах, т. е. индуктивным методом...

Обычно учащиеся работают над теорией очень мало, и работа сводится к заучиванию. Учитель дает одну-две задачи или один-два примера и, пользуясь решением их, «объясняет правило». Учащиеся слушают, в лучшем случае принимают участие в выводе. Когда же преподаватель убедился, что его объяснения и самое правило «поняты», он предлагает повторить правило и затем его выучить. После этого наступает длительный период, в который учащиеся решают задачи и примеры, применяя правило автоматически.

Какой же получается результат? Ученик, перерешавший множество задач, запоминает правило механически. Пособия, которые были показаны для пояснения правила, и рассуждения, которые были сделаны когда-то для вывода его, представляли короткий эпизод и давным-давно улетучились из памяти... Так проходит перед учеником одно правило за другим, каждое правило берется как бы штурмом... Правила заучиваются быстро, автоматически, а рассуждения, т. е. то, что составляет существенное в теории, как вещи ненужные для решения задач, выбрасываются, выветриваются. Арифметика превращается в собрание рецептов, нужных, полезных для решения задач. Эти рецепты были когда-то обоснованы, разъяснены, но обоснования их забыты. А скоро эта же участь постигает самые правила, которые, будучи лишены логической или образной опоры, в свою очередь начинают забываться или искажаться...»

Немало вредит делу, как показал опыт, задавание домашних работ на вновь прочтенное правило тотчас же, непосредственно на том уроке, на котором оно было сообщено детям. Между тем такие задания, как правило (за немногими исключениями), должны предлагаться не иначе, как после основательного закрепления материала и только

рядке предварительной классной работы над ними под руководством учителя.

Несмотря на совершенно очевидную и вполне понятную после всего сказанного необходимость не спешить в школьной работе по арифметике, особенно с объяснением и выводом неизвестных детям арифметических правил,— кто может сказать, что он не допускает в своей работе этой поспешности, что переходит от изучения каждой отдельной части программного материала лишь после того, как учащимся будет твердо и вполне сознательно усвоена предыдущая часть этого материала?

В оправдание необходимости вести работу ускоренным темпом ссылаются обычно на перегруженность действующей программы, с чем нельзя отчасти не согласиться. Однако, в то же самое время нельзя упускать из виду, что: каждый основательно и умело проведенный урок обеспечивает более легкое усвоение последующих уроков, так как вдумчивое и сознательное восприятие детьми проходимого ими учебного материала развивает их мыслительные способности, в частности — способность математического мышления.

Итак, обобщая все сказанное, приходим к следующим выводам:

1. На основании ряда обследований работы школ по арифметике, произведенных центральными и местными органами народного образования, приходится определенно сказать, что основными недостатками в этой работе являются: а) непрочность знаний учащихся по данному предмету и б) слабое развитие их математического мышления.

2. Коренная причина указанных недостатков кроется в недостаточно сознательном усвоении программного материала, воспринимаемого учащимися сплошь и рядом механически.

3. Наиболее действенным средством для сознательного усвоения арифметики учащимися начальной школы являются: во-первых, наличие необходимых наглядных пособий для преподавателя этого предмета, при умении учителя пользоваться ими, и, во-вторых, привлечение детей на уроках арифметики к активному участию в работе путем возможно более широкого использования для этой цели эвристической беседы.

4. При использовании ее необходимо перед проведением урока тщательно продумывать вопрос о том, на какой основе должна быть построена эвристическая беседа: на основе индукции или на ос-

5. Умелое применение учителем в процессе эвристической беседы того или другого из названных методов познания является одним из наиболее верных средств для развития у детей элементов научного мышления, которое поможет им в дальнейшем при усвоении более сложных математических понятий.

6. Так как осмысленное восприятие детьми арифметических правил и понятий будет достигаться тем легче, чем шире круг наблюдений, на основании которых выводятся эти правила и по-

нятия,— не следует спешить с выводами и формулировкой их.

7. Излишняя поспешность в деле начального обучения арифметике не должна иметь места, так как является большой помехой для успешного ведения этой работы. Необходимо принять за правило: переходить к изучению каждой последующей части программного материала по арифметике лишь после того, как будет твердо и вполне сознательно усвоена предыдущая ее часть.

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
И. В. Зимин — 25 лет культурного строительства в СССР	1
Проф. В. Струмнический — Начальное образование в СССР за 25 лет . .	6
Б. П. Египов — Черты советского учителя	12
Вл. Булгаков — Дети и Отечественная война	17
В. Проценко — Письмо (рассказ)	23
Вопросы дидактики и методики	
М. И. Сваткина — Знакомление школьников с простейшими связями и закономерностями природы	25
Э. И. Кареневский — Об уроках чтения	34
М. С. Давыдов — Пути повышения успеваемости учащихся по арифметике	44

Отв. редактор **П. В. Зимин**

Москва, Чистые пруды, 6. Отдел периодических изданий.

Подписано к печати 13/X 1942 г. Л75566 Тираж 35 000 экз.
Печ. л. 3 Учет.-изд. 5,49 Знаков в печ. листе 77 000 Заказ 610. Цена 1 р.

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

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru