

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

2—3

УЧПЕДГИЗ НАРКОМПРОСА РСФСР

МОСКВА — 1943

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Воспитывать детей на примере советских патриотов	1
--	---

Вопросы дидактики и методики

П. М. МИНИН. О применении буквы <i>ѣ</i> в русском правописании	4
Г. Б. ПОЛЯК. Работа над задачей после её решения	5
М. С. БЕРНШТЕЙН. Борьба за сознательное усвоение арифметики в американской школе	9
И. В. ГИТТИС. Исторические сравнения в начальном обучении истории	13
В. А. ГРУЗИНСКАЯ. Изучение природных зон СССР в IV классе	19
М. Н. СНАТКИН. Подготовка школы к весенним сельскохозяйственным работам	26

Воспитательная работа

Проф. Н. Д. ЛЕВИТОВ. Воспитание инициативности	30
В. Е. СЫРКИНА. Изучение психологических особенностей школьника	34
И. Г. РОЗАНОВ. Участие детей в благоустройстве класса и школы	33

Критика и библиография

Л. С. — Пчелко А. С. „Хрестоматия по методике начальной арифметики“	43
В. М. СИРОТКИН.—Нужная книга „Н. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, В. А. Флёров—Об обучении грамоте“	46

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ОРГАН НАРКОМПРОСА РСФСР

ВОСПИТЫВАТЬ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОВЕТСКИХ ПАТРИОТОВ

НИ великой освободительной войны советского народа с немецко-фашистскими захватчиками родили подлинных героинь нашего отечества, женщины и девушек-богатырей. Партизанка Зоя Космодемьянская, Лиза Векьяна, Александра Мартиновна Дрейман и сяди других женщина обессмертили себя яими подвигами.

Женщины Ленинграда, Севастополя, Сталинграда показали примеры бесстрашия, самоотверженного патриотизма, стойкости, мужества, выносливости.

Это оны, советские женщины, строили баррикады, копали противотанковые рвы, несли тку на улицах, на крышах во время налётов на Москву и Ленинград, защищая города, па и рубежи родной земли. Это она, дочь юического Севастополя — Нина Онилова, вжпла из пулемёта свыше 500 фашистов. о она, Аня Панченко, вынесла с поля боя ише 200 раненых бойцов.

Это она, наша советская героическая женщина, заменила мужчин в шахтах, на заводах, полях колхозов, в научных лабораториях, выполняя указания товарища Сталина — гь фронту больше танков, орудий, самолетов, пушек, миномётов, пулемётов, винтовок, боеприпасов, дать фронту и стране больше хлеба, мяса, сырья для промышленности. Женщина в Советском Союзе ведёт полную работу на самых разнообразных работах.

Геолог Князева открывает новые нефтяные районы. Академик Лина Штерн заставляет работать ослабевшее сердце.

При задачи поставил перед страной товарищ Сталин в своём историческом докладе 6 ноября 1942 г.: уничтожить фашистское ударное, уничтожить фашистскую армию, разрушить ненавистный «новый порядок» в роле, покарать его строителей.

И советские женщины па фронте и в тылу всю свою работу подчиняют одной мысли, одному желанию — уничтожить, до конца ичтожить фашистское варварство.

В своём обращении к женщинам всего мира всесоюзный митинг женщин-участниц отечественной войны (10 мая 1942 г.), битая гитлеровскую банду, говорит:

«Это убийцы, воры, авантюристы, развратники, политические лжецы. Это злейшие враги женщины и детей всего земного шара. Это враги мирной жизни па земле».

Беспримерны злодеяния фашистских извергов, бесконечны их преступления. Гитлер поднял руку на самое дорогое, что есть у советского народа, — па наше молодое поколение, па детей. Документы, публикуемые в нашей печати, известные всему миру факты вопиющих преступлений, каких не знал ещё мир в предыдущие войны, вопиют об одном: «Смерть детоубийцам!»

Страстная революционерка, женщина-боец Испании Долорес Ибаррури в начале войны говорила:

«Матери больше всех ненавидят войну потому, что в ней погибают их дети. Но матери хотят, чтобы их дети были не рабами, а свободными и счастливыми людьми. И поэтому матери всем сердцем и душой поддерживают справедливую и освободительную войну. Они не только дают в руки своим сыновьям ружьё и воодушевляють их на борьбу и жертвы, но сами активно участвуют в этом великом и правом деле».

История знает немало женщин-героинь. Известны такие имена, как Жанна д'Арк, Луиза Мишель. Женщины России всегда играли выдающуюся роль в борьбе за свободу своего народа. Но такого массового проявления героизма, какое мы встречаем у советских женщин в дни отечественной войны с немецкими фашистами, история ещё не знала. Сегодня оны — советские женщины, участницы войны — превосходят всё до сих пор известное, являя пример безграничного героизма, смелости, бесстрашия, безмерной любви к родине.

Воспитывать наших детей в школе и в семье па примерах из жизни советских патриотов — является долгом и обязанностью каждого советского учителя. Бессмертен

образ «Тани» — Зои Космодемьянской, 18-летней юной партизанки, зверски замученной немецкими извергами, получившей звание Героя Советского Союза. Двадцать ударов плетью дали ей палачи. Её жгли огнём пилили пилкой, обливали водой и босой водили по снегу. Четверо дюжих мужчин, сняв пояса, избивали девушку. Но она ничего не сказала, никого не выдала. Когда на шею Зои уже было накинута петля, она сказала громким, чистым голосом: «Мне не страшно умирать, товарищи. Это счастье — умереть за свой народ».

Последними словами девушки было: «Прощайте, товарищи! Боритесь, не бойтесь. С нами Сталин! Сталин придёт!» В чём сила и мужество Зои? — В беспредельной любви к родине и беспредельной ненависти к врагам.

Фашисты умертвили нашу Таню. Но она бессмертна. Имя её будет вечно жить в сердцах всех людей, борющихся за правое дело. Её священный образ вселяет силу, отвагу, зовёт вперед!

Что является характерным для Героя Советского Союза Лизы Чайкиной, первой девушки-комсомолки села Руно Пеновского района Калининской области? Лиза Чайкина, создавшая первый пионерский отряд в своём селе, создавшая избучитальню, агрономический кружок и молодёжное звено, первая пошла в партизанский отряд, как только услышала, что враг вступил на её родную землю. Это она, Елизавета Ивановна Чайкина, секретарь Пеновского райкома комсомола, в середине ноября 1941 г. пошла в тыл по деревням и колхозам донести до народа мудрые слова доклада вождя, товарища Сталина, посвящённого 24-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции.

День за днём шагала Лиза по просёлкам и деревням, рассказывала, что видела в соседних деревнях, говорила о бесчинствах германских извергов, об их зверствах. Погибла Лиза Чайкина, гордо плечув в лицо фашистскому офицеру и не проронив ни одного слова о партизанах. Как и Таня, Лиза Чайкина умерла героиней, показав непоколебимую преданность своему великому отечеству.

Таков бессмертный образ верной дочери советского народа, Героя Советского Союза Лизы Чайкиной.

Мать...

Как много говорит это слово! Как свято и дорого оно бойцу на фронте бойцу в тылу, ребёнку в школе... Александра Мартиновна Дрейман, немолодая женщина, ушла в партизанский отряд, где днём и ночью она трудилась где в шутку она называла пожилых партизан «дети мои», а последние звали её «мать».

Александра Мартиновна приняла участие в очень важной операции — во взрыве моста, что задержало движение немецких колонн к Москве.

Мученическим был предсмертный путь матери-партизанки, которая вот вот должна была родить нового человека. Её были копаные сапогами, в одном платке головой водили на мороз, держали без пищи в сарае, где были помполамы и там, в сарае, истерзанная, родумёртвая мать родила ребёнка. Ни разу

не назвала она имени партизан, ни разу не показала партизанского дома, но когда палачи показали ей умерщвлённого ими сына впервые в эти дни страданий заплакала мать. И когда Александра Мартиновна рассталась с жизнью, она обратилась к русским женщинам с горячим призывом:

«Матери, родные, слышите ли вы меня! Я смерть принимаю из рук зверей, сына своего не пощадила, но правды своей не выдала. Слышите ли вы меня, матери?»

Наши школьники должны знать предсмертный призыв и мученический образ партизанки-матери, чья любовь к родине и свобода оказалась сильнее её материнских чувств.

В партизанском отряде, действовавшем в Московской области было пять женщин, в числе — орденосеица Вера Прохорова. Евдокия Шумова пришла в отряд вместе с сыном, 16-летним комсомольцем Анатолием. Анна Сухова — с сыном Юрием.

Матери сказали: «Мы пришли в отряд по своей доброй воле, чтобы вместе с сыновьями драться за родину до последней капли крови. Мы даём сыновьям материнский наказ: быть храбрыми, быть мужественными, быть советскими воинами».

Таков образ советской патриотки-матери.

Согни знатных людей нашей страны воспитала участница обороны Севастополя, учительница Александра Федоринник, отдавшая 37 лет своей жизни воспитанию людей. Четырём сыновей воспитала она. Старший — командир-зенитчик, защитник Крыма. Второй — инженер-полковник, защитник Ленинграда. Третий — танкист, участник разгрома фашистов на Юго-Западном фронте. Четвёртый, 17-летний комсомолец, ушёл в партизанский отряд, где показал себя как отличный стрелок и разведчик. Не приходится краснеть учительнице Александре Федоринник за своих учеников, знатных бойцов родины, за своих кровных сыновей. И несёт она в массы мысль о том, что нет у нас врага страшнее, чем фашизм: как мать учит она, что не будет счастья у наших детей, пока может покушаться на нашу родину и пока может заниматься разбоем фашизм.

Страстная любовь к Родине, ненависть к врагу, умение найтись в сложной обстановке, вера в силу знания, в неизбежность нашей победы характеризуют патриотические дела советских женщин на фронте и в тылу.

В боевой биографии гвардейца Любы Земской нынешняя война с фашистами — это уже вторая война. Вместе со своим мужем она участвовала в войне с белофиннами и теперь снова вместе с ним находится в рядах бойцов противотанкового подразделения.

Про Любу бойцы говорили: «У неё глаз зоркий, рука твёрдая, нервы стальные, она у нас герой гвардеец, настоящий герой». На боевом счету Любы Земской три подбитых вражеских самолёта.

Получив тяжёлое ранение, Люба умирала так же мужественно, как и ждала встречи с танками. «Уметь летать — это ещё мало надо уметь хорошо летать, отличис летать», — так говорила себе молодая женщина с глубокими синими глазами и зологистыми волосами.

Клавя Чугуунца совершила много смелых

лит рейсов в прифронтовые районы на тяжёлых санитарных машинах. Туда она доставляет груз и медикаменты, а оттуда вывозит раненых.

Большая вера в силу знания у лётчицы Чувшовой. «Во всякой работе побеждает знание и умение, — говорила она, — и всё, что я делаю, это такая же работа, как и всякая другая».

В трудных условиях уметь найти себя, не растеряться, проявить сметливость — это важное качество. Маруся К. рассказывает, как она выполняла боевое поручение командира взвода:

«Смотрю, по просёлочной дороге гонит партия стадо овец. Побрела и я за ним. Вошла в деревню. Взяла я хворостинку, отделила штук тридцать овец и погнала скот по селу. Овца на двор, а я за ней. И замечаю, что в каждом дворе есть. Где машины стоят, где танки, где баки с горючим. Так я прошла почти через всё село и благополучно вернулась к своим».

Высокий патриотизм и героизм проявляют наши женщины и девушки не только на фронте, но и в тылу. Когда доблестная Красная Армия освобождала город Елец, бронепоезд, где помощниками машиниста были Мария Козьменкова и её подруга Нина Горбачёва, первым ворвался на станцию. Девушки свистком оповестили о своём прибытии Своих освободителей от ненавистных захватчиков население встречало со слезами радости.

На веки вечные войдёт в историю героическая защита Ленинграда, где мужчины, женщины и дети ежедневно и ежедневно проявляют мужество и героизм.

Уходя утром на работу, женщина-мать не знала, найдёт ли она дом, где оставались дети, целым. Но ни одна мать, ни одна женщина ни на один день, ни на один час не прерывали работу, так как каждая знала, что она работает на оборону, на победу.

Но не только на фронте и у станков задирают женщины свою страну. 82 летняя полуслепая пенсионерка Чуйкова, жительница Севастополя дрожащими руками связала сотни пар тёплых носков для бойцов Крас-

ной Армии и не могла понять, за что её благодарят.

Что поднимает миллионы женщин-матерей в девушек, коммунисток и беспартийных, работниц и колхозниц, советских интеллигентов, учащихся на героические патриотические дела? Вера в нашу победу. Она глубоко вошла в сознание нашей женщины. Эту веру надо ласково прививать нашим детям. Очень ярко выразила это чувство на одном из заводских митингов в Ленинграде стахановка Екатерина Полякова:

«Варвары разрушают стены наших домов — мы восстановим их. Они жгут — мы потушим пожары. Они ранят наших людей — мы залечим раны. Мужей убьют — сыновья и жёны станут на смену. Мы победим. Это совершенно ясно».

Так сказала стахановка Екатерина Полякова. Так говорит весь советский народ. Так должен говорить и воспитывать эту веру в победу каждый учитель у каждого нашего школьника.

Героизм советской женщины во время отечественной войны имеет международное значение. Миллионы женщин мира, общественные деятели, медицинские работники, союз матерей Англии, женская университетская федерация Англии, женщины Тегерана, Китая, женщины оккупированных стран — Югославии, Чехии и др. с восхищением следят за героическими делами женщин нашей страны учатся на их примерах.

Огромные задачи поставлены перед советскими женщинами в отечественной войне. Всюду и везде помогает навести порядок наша советская женщина с её умелыми руками, зорким глазом и любящим сердцем.

На производстве, в сельском хозяйстве, в госпитале и школе мы ощущаем её могучую силу.

В руках советского учителя сильное оружие — воспитание детей на ярких примерах героизма наших женщин.

Умелое использование фактов, рисующих патриотические дела советских женщин, яркое раскрытие бессмертных образов народных героинь — святая и почётная обязанность каждого педагога.

О ПРИМЕНЕНИИ БУКВЫ Ё В РУССКОМ ПРАВОПИСАНИИ

И. М. Минин

ПРИКАЗОМ Народного комиссара просвещения от 24 декабря 1942 г. всем наркомам АССР и зав. (край) обложено предложено «дать распоряжение по всем подведомственным школам об обязательном применении буквы ё в русском правописании во всех классах начальной, неполной средней и средней школы». Правильное применение буквы ё имеет огромное значение в деле усвоения русского языка и понимания литературного текста. В ряде слов употребление ё меняет значение слова: *все* — *всеё*, *мел* — *мёл*, *шлем* (ропотный головной убор) — *шлём*, *падеж* — *падёж* (падёж скота), *небо* — *нёбо* и т. д. В ряде случаев буква ё подсказывает правильную постановку ударения: *щёголь* (ср. *щеголя*), *заслуженный* и *заслужённый* и т. п. В отдельных случаях ё помогает нам установить подлинный смысл всего предложения:

«Ну ж была дёвка! Сквозь дым летучий
Французы двинулись, как тучи,

И всё на наш редут.

Первое впечатление от последней фразы таково: *Все французы двинулись на наш редут*. Так обычно воспринимают это место при чтении стихотворения учащиеся. Между тем мысль автора совершенно другая, и определяется она тем, что в последней строке нужно читать не *все*, а *всё*: «французы двинулись, как туча, и всё (т. е. опять и опять) на наш редут».

Если мы, русские читатели, сталкиваемся при чтении текста родного языка, набранного с игнорированием графических требований к букве ё, с теми же другими затруднениями, то что же сказать о людях, для которых русский язык не является родным языком? Им приходится расшифровывать текст наугад и преодолевать такие трудности, которые оказываются для них непосильными. Отсюда грубые искажения ударения в одних случаях, непонимание смысла текста в других. Распоряжение Народного комиссара просвещения вносит в этот участок русской орфографии необходимую ясность. Мера эта приобретает особенно важное значение в настоящий момент, в условиях Отечественной войны, когда многочисленные национальности нашей страны плечом к плечу борются с общим врагом.

В каких случаях следует употреблять букву ё?

Это вопрос, который требует специального

исследования. Но наиболее бесспорные случаи мы можем указать. В древнерусском языке звук е произносился как ё везде, где он стоял под ударением и находился перед твердыми согласными или в конце слова: *тёмный*, *тёплый*, *лёгкий*, *зелёный*, *лёд*, *мёд* и т. д.

Из суффиксов, требующих буквы ё, следует отметить: *-ёе* (*воронёе*, *зверёе*, *гнильёе*), *-ёк* (*огонёк*, *мотылёк*, *уголёк*), *-ёнк-а* (*избёнка*, *лошаёнка*, *шубёнка*), *-ёнок* (*телёнок*, *гусёнок*, *утёнок*). В различных частях речи ё употребляется под ударением в следующих случаях:

в именах существительных: в твор. пад. сущ. I склонения на *-я*: *земля* — *землѣя*, *скамя* — *скамѣя*, в твор. пад. сущ. II склонения без пад. окончания: *конь* — *конѣм*; *огонь* — *огонѣм*; в им. пад. мн. ч. сущ. II склонения ср. рода: *зерно* — *зёрна*, *озеро* — *озѣра*, *бревно* — *брѣвна*; в род. пад. мн. ч. сущ. без пад. окончания: *воробей* — *воробѣев*, *соловей* — *соловьѣев*, *муравей* — *муравѣев*;

в именах числительных — *четвёртый*, *четвёрка*, *пятёрка* и т. д.;

в местоимениях — в род. и вин. пад. жен. рода местоимения 3-го лица: *она* — *её*; в имен. и вин. пад. ср. рода притяжательных местоимений: *мой*, *твой*, *свой*; в имен. и вин. пад. ср. рода местоимения определительного: *весь* — *всё*; в имен. и вин. пад. ср. рода вопросительного и относительного местоимения *чей* — *чьё*;

в глаголах во 2-м и 3-м л. ед. ч. в 1-м и 2-м л. мн. ч. наст. вр. глаголов I спряжения: *идёшь*, *идёт*, *идём*, *идёте*; в прош. времени *шёл*, *вёл*, *приобрёл*, в суфф. страдательных причастий прош. вр.: *принесённый*, *убеждённый*, *освещённый*;

в паречьях: *нипочём*, *наутём*;

в предлогах: *поперёк*

Требуется особый справочный словарь, который содержал бы в себе список всех слов, в которых употребление ё вызывает затруднения. Такой словарь издаётся Учпедгизом. Кроме того, во всех издаваемых и переиздаваемых учебниках грамматики русского языка предполагается дать более обстоятельные изложения правил употребления буквы ё, а в методиках — разработать указания о применении её в правописании.

РАБОТА НАД ЗАДАЧЕЙ ПОСЛЕ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Г. Б. Поляк

Старший научный сотрудник Института школ НКП РСФСР

В ШКОЛЬНОЙ практике часто после завершения решения задачи работа над ней считается законченной; этой задаче больше не разбирают, к ней обычно больше не возвращаются. Этого рода практику нельзя признать правильной.

Как бы хорошо ни была разобрана задача в процессе её решения, она может остаться недостаточно хорошо понятой отдельными учениками. Это часто обнаруживается при повторении решения задачи. Так, нередко многие ученики не справляются с ранее решённой в классе задачей, когда спустя несколько времени она предлагается им для самостоятельного решения.

При первичном решении задачи некоторые учащиеся слабо выируют в её смысл потому, что им приходится затрачивать сравнительно много умственной энергии на производство вычислений. Занятые вычислительной техникой, они недостаточно вдумываются в зависимость между величинами, о которых идёт речь в условии задачи, недостаточно хорошо усваивают способ её решения.

Необходимо поэтому, чтобы они поработали над ней после записи плана и действий, когда, покончив с вычислениями, они в состоянии целиком отдалиться от осмысливанию способа её решения.

Затрагиваемый нами вопрос не раз поднимался в русской методической литературе. Его касались Матышев, Беллюстин, частично Л. Н. Толстой (Беллюстин называет работу над задачей после её решения «законченным заданием»).

Однако до сих пор этот вопрос нашёл слабое отражение в школьной практике.

Работа над задачей после её решения преследует, в первую очередь, цель — довести до сознания всех учащихся класса способ её решения. Нельзя, однако, ограничиться только этим. Как всякое повторение, работа над задачей после её решения должна, как правило, вестись так, чтобы она содействовала углублению и обобщению знаний учащихся.

Опыт, проведённый нами во II—V классах, выявил следующие формы работы над задачей после её решения:

1. Повторение плана и решения задачи.
2. Решение задачи несколькими способами.
3. Проверка решения.
4. Изменение условий задачи.

1. Повторение плана и решения задачи

Для того чтобы все ученики хорошо поняли задачу, которая решалась в классе, целесообразно после её решения повторно разобрать её. (Исключение должно быть сделано лишь в отношении сравнительно лёгких задач, которые сразу были хорошо усвоены всеми учащимися.)

В нашем опыте мы практиковали следующие два основных приёма повторения задачи.

- а) полный повторный разбор задачи и
- б) частичное повторение её плана и решения.

Полный повторный разбор задачи, по данным нашего опыта, целесообразно проводить в том случае, когда задача оказалась трудной для многих учеников. Эта работа может вестись в форме синтетического или аналитического разбора задачи. В первом случае учащиеся, по заданию педагога, повторяют по порядку все вопросы, указывая после каждого вопроса то действие, с помощью которого он решался, объясняя, почему было применено данное действие.

Во втором случае учащиеся, отправляясь от главного вопроса, объясняют, почему нельзя было сразу решить этот вопрос, какие данные нужны для его решения, как были найдены эти данные.

Мы старались при повторении задачи возможно чаще применить второй приём.

Частичное повторение задачи уместно тогда, когда решённая задача не представляла слишком больших затруднений для учащихся. Частичное повторение может заключаться в повторении плана задачи (только плана), либо в объяснении, что означает каждый из полученных результатов: что означает полученный результат первого действия, второго действия и т. д. Иногда же можно его проводить ещё более кратко, ограничиваясь повторением отдельных вопросов плана или объяснением отдельных из полученных результатов.

Для того чтобы повторение плана и решения задачи давало возможно больший эффект, мы иногда проводили его при закрытых тетрадах учащихся. К этому приёму мы прибегали главным образом тогда, когда задача решалась с записью плана (вопросов). Если проводить повторение такой задачи при открытых тетрадах, учащиеся могут механически читать вопросы по своим записям. Другое дело, когда от них требуется формулировать вопросы или объяснять значение отдельных результатов при закрытых тетрадах. В этом случае они вынуждены снова продумать весь ход решения задачи.

2. Решение задачи несколькими способами

Углублённому усвоению структуры задачи, углублённому пониманию зависимости между её данными и искомыми содействует решение её несколькими способами. Поэтому в тех случаях, когда это было возможно, мы применяли различные способы решения задачи.

Приведём пример из практики. В IV классе решалась задача № 258 из сборника Поповой и Пчёлко. Вот эта задача:

«Для лыжной станции закупили лыжи: в одном магазине на 650 руб., в другом по той же цене на 884 руб.; при этом во втором магазине купили на 18 пар больше, чем в первом. Сколько пар лыж купили в обоих магазинах?»

Сперва задача была решена следующим способом:

- 1) 884 руб. — 650 руб. = 234 руб.
- 2) 234 руб. : 18 = 13 руб.
- 3) 650 руб. + 884 руб. = 1534 руб.
- 4) 1534 руб. : 13 руб. = 118 (пар).

Затем отдельные учащиеся предложили другой способ:

- 1) 884 руб — 650 руб. = 234 руб.
- 2) 234 руб. : 18 = 13 руб.
- 3) 650 руб. : 13 руб. = 50 (пар).
- 4) 884 руб. : 13 руб. = 68 (пар).
- 5) 50 пар + 68 пар = 118 пар.

После этого учащимся было указано, что эту задачу можно решить ещё двумя способами, и предложено найти их. После некоторой паузы учащиеся предложили третий способ:

- 1) 884 руб. — 650 руб. = 234 руб.
- 2) 234 руб. : 18 = 13 руб.
- 3) 650 руб. : 13 руб. = 50 (пар)
- 4) 50 пар + 18 пар = 68 пар.
- 5) 68 пар + 50 пар = 118 пар.

Наконец учащиеся предложили четвёртый способ:

- 1) 884 руб. — 650 руб. = 234 руб.
- 2) 234 руб. : 18 = 13 руб.
- 3) 884 руб. : 13 руб. = 68 (пар).
- 4) 68 пар — 18 пар = 50 пар.
- 5) 68 пар + 50 пар = 118 пар.

Решение задачи несколькими способами обычно вызывало большой интерес у детей.

При решении задачи несколькими способами следует каждый раз выяснять, какой из них является наилучшим. При этом следует, как правило, отдавать предпочтение тому из них, который требует для своего решения меньшего количества действий или более лёгких действий.

Решать задачу несколькими способами следует, само собою разумеется, лишь тогда, когда ученики хорошо усвоили первый способ.

3. Проверка решения задач

Лучшему пониманию задачи может содействовать проверка её решения. Главное же достоинство проверки заключается в развитии критического мышления учащихся, в развитии у них умения анализировать свою работу.

Проверке может быть подвергнута каждая задача. Проверка некоторых задач, однако, чересчур сложна, если требуется производство многих действий. Зато следует считать абсолютно необходимой проверку там, где она сравнительно легко осуществима.

К последним случаям относятся проверка задач на пропорциональное деление, на нахождение чисел по их сумме и разности и некоторых других.

Проверка задач должна быть возможно более полной. На это приходится обращать внимание, так как в школьной практике иногда ограничиваются лишь частичной сверкой ответа с отдельными, но не со всеми условиями задачи.

При проверке задач на нахождение двух или нескольких чисел по их сумме и разности иногда ограничиваются лишь сложением найденных чисел, тогда как для первой проверки необходимо определить и их разность.

При проверке задач на пропорциональное деление по данной сумме и отношению следует находить не только сумму найденных чисел, но их отношение.

4. Изменение условий задачи

Наиболее ценной формой работы над задачей после решения является изменение её условий, так как, решая новые задачи, образованные из данной, учащиеся глубже усваивают зависимость между её величинами, выясняют себе способ решения целого ряда задач, примыкающих к исходной.

Изменение условия задачи может проводиться или с сохранением в основном структуры и способа решения исходной задачи, или с изменением её структуры.

Изменение первого рода может применяться в следующих формах:

- а) составление задач с тем же содержанием, но с другими числовыми данными;
- б) составление задач с новым содержанием, но с теми же числами;
- в) составление задач с новым содержанием и новыми числами.

Составление задач с тем же содержанием, но с другими числовыми данными. Применение этого приёма уместно тогда, когда учащиеся недостаточно хорошо усвоили способ решения исходной задачи. В этом случае учитель может, сохранив содержание задачи, заменить одно или несколько числовых данных в её условии. Особенно целесообразно применение этого приёма тогда, когда исходная задача решалась устно.

Во II классе была устно решена задача № 490 из сборника Поповой.

Вот эта задача:

«Со склада в магазин надо перевезти на грузовиках 38 мешков картофеля и 16 мешков капусты. На один грузовик кладут 27 мешков. Сколько потребуется грузовиков, чтобы перевезти эти овощи?»

Так как разбор задачи показал, что она затрудняла некоторых учащихся, встала необходимость в письменной фиксации её решения.

Можно было, однако, опасаться, что отдельные ученики, не вникая в смысл задачи, будут механически воспроизводить действия, которые выполнялись при её устном решении. Поэтому учитель изменил одно из числовых данных задачи, заменив число 38 числом 65, после чего ученикам было предложено самостоятельно решить новую задачу. Учащимся пришлось заново произвести все действия. Благодаря этому и выполнение решения снова потребовало от учащихся определённых умственных усилий, что содействовало лучшему усвоению ими способа решения задачи.

Изменение одного или нескольких числовых данных решённой задачи полезно также в целях лучшего усвоения зависимости между данными величинами и искомой.

В IV классе решалась задача № 328 из сборника Поповой:

«Чтобы прокормить 8 лошадей в течение 3 дней, потребовалось 204 кг сена. Сколько сена требуется для прокормления 12 лошадей в течение 30 дней?»

После решения задачи в главном вопросе несколько раз изменялось количество лошадей, а также число дней, при этом каждый раз от учащихся требовалось устно выяснить, сколько сена потребуется при новых условиях.

Решение этих вопросов помогло учащимся лучше понять зависимость между данными и искомыми величинами.

Учитывая развивающее значение идеи функциональной зависимости, следует возможно чаще практиковать изменение числовых данных там, где это изменение может содействовать лучшему пониманию детьми зависимости между величинами, входящими в состав задачи.

Составление задач с новым содержанием, но с теми же числовыми данными. В IV классе решалась задача № 293 из сборника Поповой и Пчёлко:

«2 рабочих соревнуются: один из них, работая по 7 час. в день, сделал в 5 дней 3520 заклёпок, другой в 27 часов — 1836. Какой из рабочих делал больше заклёпок в час и на сколько больше?»

Для того чтобы учащиеся поняли, что так решается целый ряд подобных задач, им после записи решения было предложено придумать такие же задачи про других рабочих.

Вот как была проведена эта работа:

Учитель. В задаче, которую мы решали с вами, говорилось о рабочих слесарях, которые делали заклёпки. А кто из вас может составить задачу с такими же числами про других рабочих?

Ученик. «2 бригады забойщиков соревновались между собой. Первая бригада работала по 7 часов в день и в 5 дней она выработала 2520 т угля. Вторая бригада работала 27 часов и за это время выработала 1836 т угля. На сколько больше тонн угля дала стране первая бригада в 1 час?»

— А кто может составить такую же задачу про шофёров или про паровозных маляжников?

«2 шофёра соревновались между собою. Первый шофёр был в пути по 7 час. в день. За 5 дней он проехал расстояние в 2520 км. Второй шофёр проехал за 27 часов 1836 км. На сколько километров больше проехал первый шофёр, чем второй, в 1 час?»

— А какой ответ получится в этой задаче?

— Первый шофёр проезжал на 4 км больше второго в 1 час.

Составление задач с новым содержанием и новыми числовыми данными. Этот приём, как и предыдущие, содействует обобщению представлений учащихся о способе решения многих задач, внешне различных, но аналогичных по своей структуре. Новый приём можно поэтому рассматривать, как вариацию предыдущего.

Здесь нам хотелось бы привести следующий пример из школьной практики.

В I классе была решена задача:

«2 мальчика собрались удить рыбу. Один закопал 26 червяков, другой на 5 червяков меньше. Сколько червяков закопали оба мальчика?» (Задача № 8 на стр. 94 сборника Поповой.) Ученикам было предложено составить задачи, похожие на решённую. И вот

наряду с задачами, в которых говорилось о ловле рыб и о различных покупках, одна ученица предложила следующую задачу: «Мальчик пошёл со своим отцом в музей. В одной зале они посмотрели 12 картин, в другой на 5 картин меньше. Сколько всего картин они посмотрели?»

Как видно, содержание составленной задачи весьма далеко от содержания исходной. Этот факт свидетельствует о том, что цель выработки обобщённого представления о способе решения задач, подобных исходной, в данном случае в достаточной мере достигнута.

Помимо того что рассмотренные выше приёмы содействуют продвижению учащихся в области решения задач, они имеют большое воспитательное значение, так как учат их замечать общее в явлениях, внешне отличных друг от друга.

Воспитание подобных качеств в наших детях следует признавать очень ценным. В какой бы отрасли общественного труда ни пришлось питомцам нашей школы работать в дальнейшем, умение анализировать явления, умение выделять то, что является для них общим, окажет им большую пользу.

Переходим к рассмотрению форм изменения условий задачи, связанных с изменением её структуры. Здесь новые задачи могут быть образованы путём:

а) новой формулировки основного вопроса;

б) введения дополнительных данных или исключения некоторых данных;

в) составление задач, обратных данной.

Приведём образцы соответствующих изменений условий.

Исходная задача. «Из резервуара выкачали 6808 л тремя насосами. Один насос выкачивал 56 л в минуту, другой — 47 л, третий — 44 л. Сколько времени выкачивали воду из резервуара?» (Задача № 657 из сборника Поповой для III класса.)

Формулировка вопроса в производной задаче: «Сколько ведер воды выкачал каждый насос?»

Исходная задача. «На четырёх подводах привезли 506 кирпичей. На первой из них было 135 кирпичей, на второй 125, на третьей 138. Сколько кирпичей было на четвёртой подводе?» (Задача № 701 из сборника Поповой для II класса.)

Производная задача. «На четырёх подводах привезли 506 кирпичей. На первой из них было 135 кирпичей, на второй 125, на третьей на 27 кирпичей больше, чем на второй. Сколько кирпичей было на четвёртой подводе?»

Исходная задача «20 плотников и 28 столяров получили в месяц 13 952 руб. Каждому столяру уплатили по 304 руб. Сколько уплатили каждому плотнику, если всем им платили поровну?» (Задача № 241 из сборника Поповой и Пчёлко для IV класса.)

Производная задача. «20 плотников и несколько столяров получили в месяц 13 952 руб. Каждому плотнику уплатили по 272 руб., каждому столяру по 304 руб. Сколько было столяров?»

Как видно из приведенных образцов, в первом случае исходная задача была усложнена путём изменения главного вопроса, во вто-

ром случае — путём введения дополнительно-го данного, в третьем случае — путём обра-зования обратной задачи, в которой искомое число является одним из данных исходной.

Особого внимания заслуживает введение дополнительных условий, которые превращают данные исходной задачи в искомые. Этот приём весьма ценен при обучении анализу задач.

Возьмём задачу № 1. «Для детского сада купили 6 глубоких тарелок и 8 мелких. Сколько всего тарелок купили?»

Путём введения дополнительных данных придадим условно следующие формы:

№ 2. «Для детского сада купили на 18 руб-лей глубоких тарелок по 3 руб. каждая и 8 мелких тарелок. Сколько всего тарелок купили?»

№ 3. «Для детского сада купили на 18 руб. глубоких тарелок по 3 руб. каждая и на 16 руб. мелких тарелок по 2 руб. каждая. Сколько всего тарелок купили?»

Как видно, в задаче № 2 стало искомым первое слагаемое исходной задачи, а в задаче № 3 стали искомыми оба слагаемых исходной.

Это делает доступным для учащихся-перво-классников анализ задач № 1 и 2, так как после решения исходной задачи им легче установить, какие данные необходимы для решения главного вопроса производных задач.

В приведённых задачах главный вопрос решается посредством сложения. Подобным образом могут быть усложнены простые зада-чи на вычитание, умножение, деление. Этот приём целесообразно применять в двух млад-ших классах, на первых шагах обучения ана-лизу задач. В определённой мере он может быть использован и в более старших классах, но здесь в качестве исходных следует брать не простые задачи, а составные, усложняя их затем дополнительными данными.

Приведём пример.

Исходная задача. «Магазин готового платья продал за 5 дней 86 пальто по 375 руб. и 98 костюмов по 315 руб. Ка-кова в среднем дневная выручка магазина?» (Задача № 508 из сборника Поповой для III класса.)

Производная задача. «Магазин го-тового платья продал за 5 дней 64 пальто, а костюмов на 28 больше. Пальто продавали по 425 руб., а костюм на 70 руб. дешевле. Какова в среднем дневная выручка магазина?»

Наряду с изменением условий, можно из-менять решение задачи, предлагая ученикам составить задачу, которая соответство-вала бы новому решению.

Приведём пример из школьной практики.

В IV классе решалась задача № 273 из сборника Поповой и Пчёлко:

«Для оборудования школы приобрели 210 столов и стульев, столов в 6 раз меньше, чем стульев. Стул стоит 12 руб., стол на 13 руб. дороже. Сколько всего уплатили за столы и стулья?»

После решения задачи, которое выполня-лось на классной доске, учитель стёр сле-дующие три действия:

$$12 \text{ руб.} + 13 \text{ руб.} = 25 \text{ руб.}$$

$$25 \text{ руб.} \times 30 = 750 \text{ руб.}$$

$$2160 \text{ руб.} + 750 \text{ руб.} = 2910 \text{ руб.}$$

Он предложил учащимся составить зада-чу, которая решалась бы посредством остав-шихся действий.

После заслушания соответствующих задач составленных учащимися, учитель восстано-вил стёртые действия, заменив в последнем сложении вычитанием (вместо: 2160 руб. + 750 руб. = 2910 руб. он написал: 2160 руб. — 750 руб. = 1410 руб.), и предло-жил ученикам составить задачу к новому решению («А какая задача решалась бы так?»).

Изменение задачи уместно лишь в том слу-чае, когда учащиеся хорошо поняли способ решения исходной задачи. В противном слу-чае усложнённая задача может оказаться не-посильной для многих учеников.

Мы привели выше 4 основные формы ра-боты над задачей после её решения (повторе-ние плана и решения, решение несколькими способами, проверка задачи, изменение усло-вий). Эта работа может проводиться как не-посредственно после решения задачи, так и через некоторый промежуток времени после этого (через несколько дней или недель). В последнем случае следует отдавать пред-почтение тем приёмам, которые требуют не простого повторения плана и решения зада-чи, а связаны с усложнением работы (изменение условия, решение несколькими способами).

Мы пытались выше показать основные приёмы, которые могут быть использованы в плане работы над задачей после её решения. Как мы видели, этих приёмов сравнительно много. Должны ли при решении каждой за-дачи применяться все эти приёмы? Разумеет-ся, нет. Как правило, достаточно в каждом отдельном случае ограничиться одним-двумя приёмами, выбирая их в соответствии с осо-бенностями задачи, с подготовкой учащихся.

Приведём пример из нашего опыта. Ученикам II класса была предложена задача:

«Один ученик купил три карандаша за 24 коп., другой — 7 таких же карандашей. Сколько денег уплатил второй мальчик?»

После разбора и решения задачи ученикам было предложено придумать свои задачи, по-хожие на данную.

После устного решения одной из состав-ленных задач учитель изменил условие за-дачи про покупку карандашей, записав её условие на доске так:

$$I — 3 \text{ кар.} — 18 \text{ коп.}$$

$$II — 7 \text{ »} — ?$$

$$III — 9 \text{ »} — ?$$

После того как ученики решили задачу, учитель вновь изменил условие так:

«Один покупатель купил 5 м материи, дру-гой 7 м третий 9 м, все по одинаковой цене. Второй покупатель уплатил 63 руб. Сколько денег уплатили первый и третий покупатели в отдельности?»

Несмотря на то, что от учащихся требо-валось вполне самостоятельное решение зада-чи, они хорошо справились с заданной рабо-той.

Может возникнуть опасение, как бы дан-ная система решения задач не повлекла за собой сокращение количества решаемых за-дач. На самом деле мы имеем обратное по-ложение. Благодаря тому что новые задачи образуются путём внесения изменений в

использую, их условия сравнительно легко и быстро усваиваются учениками, тогда как при обычной системе тратится много времени на изменение условия каждой новой задачи. Это действует увеличение количества задач, даваемых на уроке.

Переходим к выводам:

Наш опыт показал, что при правильно поставленной работе над задачей после её решения учащиеся глубже усваивают зависимость между данными в ней величинами, связывая себе способ решения целого ряда задач, примыкающих к исходной. Эта работа

помогает ученикам понять, что задача не есть нечто неизменное, что при изменении числовых данных и соотношения между ними изменяются и способы решения.

Благодаря применяемым вариациям, решение каждой задачи оставляет заметный след в сознании учеников, что не может не влиять на их дальнейшее развитие.

Самое же ценное заключается в том, что эта работа содействует развитию мышления учащихся, их сообразительности, содействует углублению знаний, навыков и умений учащихся.

БОРЬБА ЗА СОЗНАТЕЛЬНОЕ УСВОЕНИЕ АРИФМЕТИКИ В АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ

М. С. Вершинин

На протяжении почти четверти века в американской психологии и педагогике господствующее положение занимало учение Торндайка и его последователей.

На вопрос о том, как обучать арифметике, Торндайк отвечает, что обучение должно быть сведено к упражнению. понимаемому им как создание механическим путём повторений бесчисленного количества специфических и крепких рефлекторных связей, чуть ли не для каждой отдельной арифметической операции. Что же касается вопроса, чему обучать, то ответ на этот вопрос Торндайк и его последователи ищут не в самой научной дисциплине, не в её системе, а в практической жизни. В связи с этим американцами были проведены десятки исследований о том, какие арифметические операции применяются взрослыми в их деловой жизни, какие числа и операции над ними встречаются в периодической печати, в быту, и, на основании этих исследований, из программы стали выбрасываться многие важные разделы, составляющие основу математической грамотности.

Перед американской школой выросла реальная опасность снижения математического образования, разрушения самых её основ. К чести американских учителей надо сказать, что подавляющее большинство их оказалось мало затронутым этими вредными теориями. Наиболее дальновидные теоретики американской педагогики вели всё возрастающую борьбу с торндайкизмом. Ведущую роль в этой борьбе взяли на себя преподаватели и методисты по математике.

Яркое выражение нашла эта борьба в «16-м Ежегоднике всеамериканского совета учителей математики», специально посвящённом «месту и роли арифметики в системе общего образования».

Всеми авторами «Ежегодника» руководит одно общее и основное стремление — восста-

новить арифметику в её правах полноценной, содержательной научной дисциплины, занимающей самостоятельное и весьма весомое место в системе общего образования подрастающего поколения. Значение математики авторы мотивируют не только практической полезностью арифметики и большим её воспитательным влиянием на формирование всей личности ученика¹, но и интересами государства, активными и сознательными гражданами которого могут быть лишь люди, умеющие основательно и глубоко разбираться в общественных явлениях и отношениях, играющих большую роль в политической, экономической, промышленной и культурной жизни современного общества. Интересы общества и каждого гражданина требуют быстрой ликвидации математической, в первую очередь арифметической, неграмотности населения. При этом авторы подчёркивают, что математическая грамотность не должна сводиться лишь к навыкам быстрого и правильного манипулирования с числами, к механическому счёту: она предполагает глубокое понимание количественных явлений и отношений, действительное владение современным математическим языком, умение правильно ориентироваться в числовом материале, искусное пользование приближёнными вычислениями с выделением действительно значимых величин. Само собой понятно, что при таком расширенном и углублённом понимании арифметической грамотности вооружение ею учащихся требует коренной перестройки содержания и методов преподавания. Арифметика, по мнению авторов «Ежегодника», должна стать наукой общественно значимой, наполненной внутренним смыслом, требующей активного проникновения и напряжённой мыслительной деятельности со стороны учащихся.

¹ Первая статья, написанная Бессуолом, вся посвящена вопросу о значении обучения арифметике на личностном уровне учащихся.

ся. «Арифметика — это целая законченная система понятий, — говорит Уит. — Поэтому и учить арифметику надо в системе». Лучшее всего ученик усваивает арифметику, когда он на практике самостоятельно и активно вырабатывает **известные арифметические понятия**, но эти понятия должны находиться в полном соответствии с числовой системой и арифметическими законами.

Твёрдую и достаточно чёткую позицию весь коллектив «Ежегодника» занимает в вопросе о характере и направлении обучения, в вопросах о методах преподавания.

Основным тезисом «Ежегодника» по вопросу о характере обучения является: арифметику надо обучать не формально, а по существу. Обучение должно быть не механическим, а осмысленным. Особенно подробно это положение развивает Мак-Коннел в специальной главе своей статьи «О новейших направлениях в теории обучения». Глава так и называется: «Обучение — это осмысленный процесс». Мак-Коннел предупреждает против попыток некоторых педагогов истолковывать это положение как очередную педагогическую скоропроходящую моду, когда ограничиваются объяснением по существу лишь нескольких первых числовых операций, а затем преспокойно снова возвращаются к механическим, бессодержательным и формальным упражнениям. «Осмысленность в обучении, — говорит Мак-Коннел, — должна быть всепронизывающей и постоянной».

«Осмысленность — это не случайный, не факультативный момент в обучении, а самое его существо, самая динамическая его сила».

С другой стороны, Мак-Коннел предупреждает и против попытки толковать эту осмысленность как заполнение занятий по арифметике общественно значимым содержанием.

Конечно, говорит Мак-Коннел, весьма важно обучить арифметике так, чтобы она была практически полезна в повседневной жизни, черпая из окружающей действительности необходимый иллюстративный материал. Но принцип осмысленного обучения арифметике имеет в первую очередь в виду не эту общественную её значимость, а осмысленные самой арифметики как системы знаний, понятий, методов и приёмов трактовки количественных явлений и отношений.

Для осмысливания этого арифметического материала учениками, требуется прежде всего, чтобы у них были реальные и конкретные представления о тех количествах, которыми они манипулируют, и о тех действиях, которые они над этими количествами производят.

Авторы подчёркивают, что счёт и числа суть результат сравнительно длинного пути абстракции, по ступеням которого дети поднимаются лишь постепенно и при помощи взрослых.

Согласно Мортону, ребёнок, прежде чем перейти к оперированию абстрактными числами, должен пройти через следующие 4 подготовительные стадии: 1) стадию манипулирования с конкретными объектами; 2) картиночную стадию: счёт и счисление объектов, изображённых на картинках; 3) полуконкретную стадию: счёт точками, линиями, кружками.

ми и т. д., и, наконец, 4) пользование цифрами.

Пользуясь склонностью детей группировать, складывать, расставлять и переставлять **служащие их предметы**, можно проводить с ними систематический анализ количественного состава любого числа. Так, например, 5 стульев можно сгруппировать следующими 5 способами:

```
xxxxx
x xxxx
xx xxx
xxx xx
xxxx x
```

Записав эти комбинации на арифметическом языке, получим, что 5 — это 1 и 4, 2 и 3, 3 и 2, 4 и 1.

Таким образом можно проанализировать количественный состав чисел 6, 7, 8 и т. д.

Авторы неустанно подчёркивают, что раскрытие реального количественного содержания всякого числа, равно как и действий над ними, должны проводиться систематически. Это, по их словам, является первым условием осмысленного обучения. Вторым условием осмысленного обучения является планомерное раскрытие реальных количественных отношений и, по выражению Д ж е л а, культивирование понимания общих идей, то-есть систематическое приучение учащихся к все более широким обобщениям.

«Ежегодник» наполнен многочисленными иллюстрациями того, как практически добиваться этих обобщений.

Интересно освещается в «Ежегоднике» прохождение действия умножения. Вместо заучивания наизусть готовой таблицы умножения, учащиеся сами постепенно составляли такую таблицу.

Самое действие умножения даётся как быстрый способ сложения одинаковых чисел. Умножение, таким образом, облегчает и ускоряет процесс сложения. Постепенное усвоение произведений основных числовых комбинаций необходимо поэтому для более эффективной работы при более сложных вычислительных операциях.

Усвоение и закрепление результатов умножения опять-таки достигается не путём заучивания и механического запоминания, а путём анализа полученной таблицы и обнаружения заключённых в ней закономерностей. Так, например, при умножении натурального ряда чисел на 10 прочтения систематически увеличиваются на один десяток. Все произведения оканчиваются нулём. Отношение между любыми двумя такими произведениями такое же, как между множимыми: 8×10 вдвое больше 4×10 , поскольку 8 вдвое больше 4.

Осмысленное прохождение умножения значительно облегчает детям даже случаи умножения 9, которые, как и известно, при механическом заучивании вызывают большие трудности. После того как дети составили таблицу умножения на 9, получили ряд произведений: 9, 18, 27, 36, 45, 54, 63, 72, 81, 90, их внимание было обращено на нисходящий ряд единиц и восходящий ряд десятков.

Сделается вывод, что прибавить 9 — это равно, что прибавить 10 и отнять 1. Следует обратить их внимание, что цифр каждого произведения равна 9. Поэтому, скажем, 9×6 не может быть 56, а должно равняться 54. Полезно посоветовать ребятам ориентироваться на $3 \times 5 = 45$ и $9 \times 10 = 90$, а близкие к ним произведения вычислять путём прибавления или отнимания от этих произведений по одному-двам десяткам.

Тэвил подчёркивает, что осмысленные арифметических действий является обязательным и важным в самом начале обучения математики, а в дальнейшем навык должен быть доведен до степени автоматизации. Опасение, что такого рода осмысленное обучение повредит процессу запоминания или делает его, Тэвил считает необоснованным и несостоятельным.

Этот же приём самостоятельного составления учащимися разного рода таблиц авторы «Жеодника» рекомендуют и для других обобщений, в первую очередь в целях понимания десятичной основы нашей системы, принципа разрядного местоположения цифр, роли нуля для обозначения отсутствия единицы какого-либо разряда. Для этой цели полезно постепенное составление таблицы натурального ряда чисел, расположенных следующим образом:

1	11	21	31	41	51	61	71
2	12	22	32	42	52	62	72
3	13	23	33	43	53	63	73
4	14	24	34	44	54	64	74
5	15	25	35	45	55	65	75
6	16	26	36	46	56	66	76
7	17	27	37	47	57	67	77
8	18	28	38	48	58	68	78
9	19	29	39	49	59	69	79
10	20	30	40	50	60	70	80 ... 100

Эта таблица составляется учащимися 1 класса по мере их ознакомления с числами первого, второго и последующих десятков. Эта таблица заносится учащимися в свою классную тетрадь для того, чтобы она всегда была у них под руками.

С переходом к числу 10 и к числам второго десятка внимание учащихся обращается на тот факт, что все эти числа состоят из двух цифр, левая из которых единица, то есть та же самая цифра, которой мы обычно обозначаем какой-либо один предмет. Отсюда делается вывод, что появился новый разряд — десятков и что единицей во всех этих случаях обозначается один десяток. В дальнейшем такой же вывод делается в отношении одной сотни, одной тысячи и т. д.

Для уяснения роли положения цифры, разряда, Тэвил предлагает учащимся выписать из приведённой таблицы все числа, содержащие, скажем, цифру четыре. Ученики подмечают, что 4 встречается в числах: 4, 14, 24, 34, 44, 54, 64 и т. д., а также в числах 40, 41, 42, 43, 44 и т. д. В первом ряду цифр 4 означает 4 единицы, а во втором — 4 де-

сятка. Отсюда делается вывод о зависимости значения цифры от её положения.

Овладение десятичной основой нашей системы счисления имеет значение не только для правильного понимания и чтения чисел, но и для сознательных операций над ними.

Таким образом, уже с 1 класса учащиеся должны усвоить два основных положения: цифры отличаются по количеству содержащихся в них единиц, а в зависимости от своего места даже одни и те же цифры означают различные разряды чисел. Эти понятия они в основном усваивают на числах, которые они могут реально себе представить, а в случае необходимости даже и практически отсчитать.

В следующих классах они начинают знакомиться с всё большими числами (тысячи, миллионы и т. д.) то есть с такими числами, реальные размеры которых бывают довольно трудно себе представить. Чтобы хоть сколько-нибудь облегчить им этот процесс, прибегают к дроблению этих чисел на части. Ученики начинают изучать дроби. Вначале они на конкретных объектах знакомятся с половинками, четвертями, восьмьюшками и т. д. Так же как и в случае с десятичными дробями, и эти половинки, четверти, восьмьюшки, равно как и сантиметры ($\frac{1}{100}$ метра), минута ($\frac{1}{60}$ часа), копейка ($\frac{1}{100}$ рубля), воспринимаются ими как самостоятельные единицы. Эти частичные единицы они начинают складывать, когда речь идёт об одинаковых частях.

Труднее обстоит дело, когда надо сложить $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{4}$ и т. д. Возникает вопрос о размерах каждой части, о соотношении между частями. В дальнейшем понятие дроби расширяется и углубляется: она начинает рассматриваться как отношение между числами.

Ребята тем самым вплотную подвигаются к известным основным трём типам задач: 1) к нахождению части от числа, 2) к нахождению отношения между числами и 3) к нахождению числа по его части.

Эти три типа задач могут решаться при помощи простых дробей, равно как и при помощи процентов. Таким образом, при осмысленном обучении арифметике ребята постепенно усваивают ряд основных понятий, начиная с анализа численного состава первых целых чисел и кончая простыми и десятичными дробями и процентами.

При такой постановке обучения учащиеся усваивают арифметику как действительно определённую систему понятий, создаваемых и усваиваемых при помощи определённых методов рассуждения, при помощи анализа и синтеза, индукции и дедукции.

Большое значение, по указаниям авторов, в деле углубления арифметического мышления имеет историческое освещение развития этих понятий. Такое историческое освещение, помимо познавательного значения, имеет большое воспитательное значение.

На занятиях по арифметике Лео Брукнер рекомендует уделять возможно больше внимания тем вопросам общественно-политической, экономической, культурной и бытовой жизни, в понимании которых анализ раз-

личных количественных отношений играет важную роль.

Анализ ряда новейших учебников арифметики для средних классов, проведенный Германом под углом зрения того, насколько они насыщены обществоведческим содержанием, показывает, что объём такого материала занимает в отдельных учебниках от 1227 до 3536 строк текста. Здесь и вопросы купли и продажи, политика цен, составление семейного бюджета, сберегательные кассы и банки и многое другое.

Основной чертой этих материалов является их непосредственная близость к реальным условиям жизни детей, так что их изучение имеет для учащихся не только и, пожалуй, даже не столько теоретический, сколько практический характер. За последние годы американский книжный рынок буквально наводнен этим новым типом учебников по арифметике, выходящими под звонкими зазывающими названиями: «Практическая математика», «Жизненная арифметика», «Математика для тебя», «Математика в быту», «Прикладная математика» и др.

Подчёркивая полезность материалов, включаемых в такого рода «общие курсы», авторы «Ежегодника» со всей серьёзностью предостерегают против излишнего увлечения этой «жизненной арифметикой», против полноты такого рода социологизированной арифметикой систематического её изучения по строго построенному плану и программе в полном соответствии с логикой самой арифметики как науки.

В соответствии с основным направлением борьбы авторов «Ежегодника» за превращение занятий по арифметике в осмысленный и содержательный учебный процесс поставлен также и вопрос о роли и месте упражнений как средства закрепления арифметических навыков и знаний.

Этому вопросу, как уже было указано, посвящена интересная статья Бэкингема «А как же быть с упражнениями?».

Смысляя на ряд экспериментальных исследований, в том числе и на последние исследования самого Торндайка, Бэкингэм доказывает всю несостоятельность попыток превратить упражнения по арифметике в механическое повторение, в простую выработку условных рефлексов. Но вместе с тем Бэкингэм возражает и против позиции тех психологов, которые считают, что раз найдено правильное решение уж больше не утрачивается. Бэкингэм подчёркивает, что сознательное овладение навыком не есть какой-то единовременный акт сознания, а является более или менее длительным процессом, в течение которого постепенно отвергаются не правильные решения, а правильные решения всё более и более закрепляются и углубляются.

«Поэтому», — говорит Бэкингэм, — в отношении упражнений задача заключается не в том, чтобы их изгнать из школьной практики, а в том чтобы самые упражнения сделать осмысленными.

Практически навык может быть разумно применён лишь при том условии, если во время выработки этого навыка разум играл определённую ведущую роль.

Учитель должен постоянно помнить, что ничто не может считаться усвоенным, пока оно не понято. Поэтому целесообразнее всего организовать обучение таким образом, чтобы понимание предшествовало и сопровождало упражнение и закрепление.

В заключение Бэкингэм формулирует следующие десять основных положений относительно роли и организации упражнений по арифметике:

1. Необходимо обеспечить правильное начало, за которым должна следовать правильная и сознательная практика.

2. Усердие, заинтересованность и концентрация внимания ученика, являющиеся главным условием эффективного обучения, могут быть достигнуты лишь в том случае, когда ученик знает, как, зачем и почему он это делает.

3. Важным фактором успеха в работе является чувство удовлетворённости.

4. Следует избегать излишней траты времени на несущественные и второстепенные процессы.

5. Упражнения должны быть максимально близкими к реальным жизненным ситуациям.

6. Периоды упражнения должны быть краткими и распределёнными на более или менее длительный промежуток времени.

7. Всякое учение — это преодоление известных трудностей. Содержание упражнения хотя и должно быть знакомо ученику, но должно всё же требовать от него известных усилий, в первую очередь мыслительных усилий.

8. Прежде чем приступить к заучиванию, ученик должен хорошо проанализировать содержание заучиваемого.

9. Основным методом заучивания должно быть правильное воспроизведение.

10. Заучивать следует целыми, законченными разделами, а не мелкими доскутными частичками.

Очень знаменательной является, наконец, позиция авторов «Ежегодника» в вопросе о методах оценки знаний учащихся по арифметике. Этому вопросу посвящена большая статья Брунеля

В ней впервые даётся суровая критика метода тестов и выдвигаются на первый план как наиболее ценные следующие методы оценки знаний по арифметике: метод повседневных наблюдений учителя за процессом работы учеников, метод индивидуальных бесед и обсуждений учителя с учениками их работы и трудностей, метод ученических докладов, отчётов и других видов: письменных и практических работ учащихся.

Из всего сказанного видно, что в преподавании арифметики в американской школе зреет тенденция отхода от механической опустошающих идей Торндайка, с одной стороны, и от различного рода методического прожектерства, с другой, и идёт и крепнет борьба за систематическое осмысленное обучение. Эти тенденции носят несомненно прогрессивный характер, поскольку они обеспечивают улучшение качества математического образования широких масс американских детей.

В высказываниях американских методистов видно из обзора «Ежегодника»: многое является дальнейшей конкретизацией тех идей, которые в своё время были высказаны лучшими представителями европейской педагогики и методики — Амосом Коменским, Г. Песталоцци, А. Дистервегом, а у нас — Ушинским, Гольденбергом, Шохор-Троцким и др.

Сюда относятся мысли о сознательном усвоении арифметики (в частности таблицы умножения), об осмысленности упражнений, о постепенном подведении детей к пониманию абстрактного числа и т. д.

Нельзя, однако, пройти мимо того факта, что, проводя принцип сознательности в общем исследовательно, некоторые американские методисты в отдельных вопросах соскальзывают на путь механического обучения арифметике. Таковым, например, является совет Гинила руководствоваться при изучении таблицы умножения на 9 тем признаком, что в произведённых этой таблицы сумма цифр равняется 9, а также совет того же Гинила использовать в целях понимания десятичной основы счисления таблицу натурального ряда чисел, и др.

Обращает на себя внимание также излишнее методическое теоретизирование некоторых авторов, особенно на первых шагах обу-

чения арифметике; так, например, вряд ли доступно учащимся I класса (в американской школе это дети 6—7 лет) усвоение основных положений арифметики: «цифры отличаются по количеству содержащихся в них единиц, а в зависимости от своего места даже одни и те же цифры означают различные разряды чисел». Эти понятия сначала усваиваются детьми конкретно, и только потом — значительно позднее — дети встречаются с ними как с выводами и теоретическими обобщениями.

Разделяя борьбу авторов «Ежегодника» с излишними увлечениями «жизненной» арифметикой, редакция журнала «Начальная школа» считает необходимым подчеркнуть, что «жизненное» преподавание арифметики в американской школе и обучение в нашей школе практическим навыкам — это не одно и то же. Критикуемое некоторыми американскими авторами «жизненное» направление разрушало систему арифметики, выходящую из неё теорию; в нашей же школе практические навыки приобретаются в рамках установленной в арифметике системы и преподавание направлено на укрепление связи теории с практикой.

Вообще же высказывания авторов «Ежегодника» нужно расценивать как прогрессивные, вносящие серьёзный удар во господствовавшим в американской методической литературе механистическим концепциям.

ИСТОРИЧЕСКИЕ СРАВНЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

И. В. Гиттин

К ЧИСЛУ приёмов, повышающих качество исторических знаний учащихся и усиливающих их политико-воспитательное значение, относится сравнение.

Чаще всего применяются сравнения, ставящие своей задачей уточнение представлений об изучаемом объекте, познание объекта в его особенности через выяснение отличий его от других однородных с ним объектов. Формула этой группы сравнения: «Чем отличается». (Отличие устанавливается чаще всего на фоне выяснения общих черт.) Такие сравнения используются применительно к различным элементам исторического знания: к предметам материальной культуры, к социальным отношениям, к политическим учреждениям, к отдельным фактам и состояниям и т. д. Вот примеры таких сравнений: *металлические и каменные орудия, смерть и раб, барщина и оброк, вотчина в поместье, многонациональное в национальное государство, декабристы и народники, Красная Армия и царская армия, Красная Армия и фашистская армия, коллективное и единоличное хозяйство* и т. д.

В подобных случаях внимание детей фиксируется на различиях: «Барщина — работа на барина, а оброк — отдача барину продуктов труда», «декабристы — дворяне, а народники — разношцы», «война гитлеровской

Германии против русского народа — захватническая, а война русского народа против немецких захватчиков — освободительная» и т. п.

Такие сравнения производятся очень часто для уточнения нового знания через сопоставление его с ранее известным материалом.

Но в отношении сравнений задача может ставиться и более серьёзная, и итоги сравнения могут быть использованы значительно глубже. Перед сравнением может стоять задача уточнения представлений об историческом развитии через осознание отличий последующего от предыдущего. Такая задача осуществляется в отношении сравнения двух объектов, входящих в одно историческое ряду и сменяющих друг друга в своей исторической последовательности. Формула такого сравнения: «Что изменилось?» Так, например, при сравнении народников и декабристов вопрос может и должен быть поставлен не только так: «В чём отличие?», но и так: «Как изменился состав участников революционного движения?» В первом случае различие состава революционеров будет служить уточнению знания объекта («декабристы — дворяне, а народники — разношцы»), а во втором случае в уточнении развития революционного движения («революционерами были сначала дворяне, а потом разношцы»).

Сравнительное изучение не только следу-

ших друг за другом, но и отдалённых друг от друга моментов исторического процесса с целью характеристики различных этапов исторического развития является прекрасным дидактическим приёмом подведения детей к идее исторического развития.

Параллельно указанным двум видам сравнений, оперирующим в основном различиями, мы пользуемся также сравнениями, оперирующими в основном чертами сходства. Задача их — познание общего в отдельных объектах. Они ограничиваются иногда констатированием этого общего, что приводит к познанию нового по аналогии с ранее известным, к некоторым историческим сближениям, к пониманию некоторой исторической повторяемости. Формулой такого сравнения является: «На что похоже? Чем похоже?» Примером может служить сравнение деятельности Павла и Екатерины II по борьбе с французской революцией («Екатерина II боролась с французской революцией; Павел боролся с французской революцией *так же*, как и Екатерина II») или сравнение партизанского движения 1941—1943 гг. с партизанским движением 1812 г. («весь советский народ встал на защиту своей Родины *так же*, как и в 1812 г. русский народ поднялся против французских захватчиков»).

Но и такие сравнения идут часто значительно дальше простого констатирования общих черт, выдвигая задачу образования общих представлений и понятий. Тогда они выражаются уже иначе: «Что общего? Как можно сказать про оба объекта? Каким словом можно назвать сравниваемые объекты?» Вот примеры: Урарту и средне-азиатские государства — *рабовладельческие государства*; Невская битва и Ледовое побоище, война 1612 г. и война 1812 г., война советского народа против фашистов — *войны за независимость народа*.

Задачи, которые ставятся перед сравнением, идут часто и ещё дальше указанных уже нами типов.

По линии работы над чертами сходства мы ставим иногда не только задачу подведения к общему представлению, но и определения некоторых исторических закономерностей.

Известно, например, содержание и результаты царского манифеста 19 февраля 1861 г. и манифеста 17 октября 1905 г. Что можно сказать о таких манифестах? — Царские обещания являются обманом, вызванным страхом перед народными массами. Или другой пример — «Русский народ изгнал немецких псов-рыцарей, шведских, татарских и французских захватчиков — русский народ изгонит и фашистских захватчиков».

Выяснение различий проводится нередко в целях фиксации мысли на определении причины того или другого исторического факта, в целях выявления его значения, его роли. Так, например: сила русского народа в XIV в. оказывается значительно выше, чем по сравнению с силой его в XIII в. Что изменилось? Что является причиной этого? — Объединение русских земель вокруг Москвы.

Русские рабочие и крестьяне потерпели поражение в революцию 1905 года. Они победили в революцию 1917 года. Почему так? Школьники подводят к пониманию роли

союза рабочих и крестьян, роли руководства большевиков.

Можно отметить и ещё одну задачу, роль которой вводится иногда работа над определением различий между историческими фактами. Это не выяснение причин, а определение возможных исторических следствий. «Что из этого следует? Что может произойти?» Так, мы проводим сравнение состояния Московского княжества и Золотой Орды в XIV в. Такое сравнение приведёт к определению известной исторической ситуации: молодое Московское княжество росло и крепло, а старое государство Чингис-Хана постепенно слабело. Меняется соотношение сил. Что может из этого последовать? Вероятным становится успех Московского княжества в борьбе за освобождение от татарского ига. Таким же образом мы проводим сравнение состояния армии Наполеона и русской армии, чтобы определить возможности развертывающейся борьбы. Точно так же сравнение немецкого фронта и тыла с советским фронтом и тылом в войне СССР с гитлеровской Германией приводит к непоколебимому выводу о грядущей победе советского народа над фашистскими разбойниками.

Таким образом, ряд сравнений приводит к определённым, далеко идущим выводам, а не только к констатированию сходств и различий. Этим ещё раз подчёркивается огромное значение сравнения в сознательном усвоении истории.

Таковы конкретные учебные задачи, которые разрешаются включением сравнения в обучение истории. Разрабатывая тематику сравнений применительно к краткому курсу истории СССР, следует помнить, что конечной целью является не упражнение детей в сравнении, а полноценное усвоение определённого исторического материала, приводящее к правильному пониманию исторических фактов.

Особенно следует подчеркнуть роль сравнений, содержанием которых является сопоставление прошлого и современности. Такие сравнения практикуются и для разъяснения ряда исторических фактов на основе знаний учащихся о современности, и для выяснения общего и различного в прошлом и современности, и для определения движения от прошлого к настоящему и т. д. Такие сравнения придают политическую заострённость уроку, подводят учащихся к пониманию современности и, следовательно, повышают политико-воспитательную значимость исторического курса.

Как учить детей сравнению? Как развивать культуру сравнения?

Ведь нет сомнения в том, что учитель должен, учитывая психологические особенности усвоения исторического материала, учить детей сравнению так же, как и каждому другому виду деятельности.

Это обязывает к разработке определённой системы специальных приёмов, упражнений, работ, всё усложняющихся и подводящих учащихся к самостоятельному выполнению соответствующих заданий.

Уровень каждого вида работы по истории, производимой учащимися, а следовательно, и сравнения, определяется в значительной сте-

содержанием и качеством предварительного изложения материала учителем.

Все преподаваемые детям исторические факты путались бы в сознании детей, не подпадали бы никаким сравнениям, если бы учитель не придавал каждому из этих фактов такого-то определённого образа и порядка, если бы он не обрисовывал каждый из них такими чертами, которые бы сближали однородные факты и отличали бы вместе с тем один факт от другого.

Основные признаки, характеризующие живое и занимательное изложение, будут обеспечивать и возможность дальнейших сравнений.

На первом месте стоит конкретность и чёткость описания и повествования. Охота первобытных людей и охота славян не сольются в детском сознании в одно малосодержательное представление («в старину люди охотились») лишь в том случае, если будет дано конкретное описание охоты первобытных людей и охоты славян. В одном случае конкретное представление будет раскрываться такими элементами описания, как мамонт, палки, ямки, группа охотников, делёж добычи. Будет фигурировать и указание на время — около 1/2 млн. лет тому назад. Во втором случае нужны будут такие элементы изложения, как звери (волки, медведи, лисы, зайцы и т. д.) и птицы, лук и стрелы, силки, котик, идущий по дремучему лесу, охотник, приносящий свою добычу в родной поселок, и т. п. Необходимо будет и указание времени — «пятнадцать столетий тому назад». Только наличие таких элементов в рассказе предотвратит слияние в представлении детей славян с первобытными людьми, так как именно этими элементами будет создано не одно малосодержательное общее представление, а два ярких и конкретных образа. Точно так же характеристика Святослава как воина и его образа жизни, описание гибели Игоря и описание мест Ольги и путешествия её в Царьград обеспечат дифференцированное представление детей о каждом из перечисленных киевских князей (а не общее и бедное представление о киевском князе вообще). Мы должны специально подчеркнуть такие способы изложения, как повествование, характеристика, описание, которые рождают настоящий образ, в противоположность простому упоминанию, перечислению, схематическому изложению, не обеспечивающим создания конкретного образа.

Содержательность сравнений обуславливается возможностью сопоставления ряда признаков, ряда элементов сравниваемых объектов. Если учитель скажет, что «первобытные люди охотились на мамонтов» и «славяне охотились на разных лесных зверей», то содержанием сравнения будут лишь два пункта: 1) «и первобытные люди и славяне охотились»; 2) «первобытные люди охотились на мамонтов, а славяне — на лесных зверей».

Таким образом, если учитель хочет подготовить почву для содержательного сравнения двух исторических объектов, он должен будет позаботиться о наличии в освещении обоих объектов «параллельного», «перекликающегося» материала.

Крайне важным является в изложении и акцентирование отличий одного исторического объекта от другого. Описывая, например, октябрьскую всеобщую стачку 1905 г. и предполагая произвести в дальнейшем сравнение её с предшествующими стачками, учитель должен в своём изложении особо подчеркнуть и развернуть не столько то, что является обычным для каждой стачки. — «рабочие бросили работу, предъявляли требования», а то, что отличает октябрьскую стачку от других: «бросили работу все рабочие, работники различных отраслей производства» Мало будет, конечно, просто провозгласить это общее положение, — оно может не оставить нужного следа. Важно конкретизировать, подчеркнуть, развернуть факт всеобщности стачки. Каким образом? — И простым подчёркиванием соответствующих слов (*бросили работу рабочие всех производств*), и стилистическим противопоставлением (*бросили работу рабочие на одной фабрике, во одного города, а рабочие, работники всех фабрик, производств, железных дорог, учреждений многих, многих городов*), и яркой картинной параллели жизни города в дни всеобщей забастовки (*остановились все фабрики, закрылись учреждения, учебные заведения, торговые заведения, остановился трамвай, ни один поезд не пришёл и не ушёл из города, не горела электричество, не работала почта не было хлеба, не было газет...*). Яркое, чёткое представление всеобщей стачки будет резко контрастировать с таким же чётким представлением о забастовке, вспыхнувшей на одной какой-нибудь фабрике, — содержательное сравнение будет обеспечено.

О таком приёме изложения говорил ещё Ян Амос Коменский в своей «Великой дидактике»¹. «Масса предметов подавляет учащегося, а разнообразие их сбивает его, если не принять мер против этого: в первом случае — порядок, так, чтобы одно следовало за другим; во втором — внимательное наблюдение различий, так, чтобы везде было ясно, чем одна вещь отличается от другой. Только это и даёт отчётливое, ясное, прочное знание, потому что разнообразность и сущность вещей зависят от их различия». Исходя из этого, Коменский и формулирует важное в плане нашего изложения дидактическое правило: «Надобно уметь оттенять различия вещей, чтобы знание всех вещей было точное», «Разновидность и сущность вещей зависит от их различия», и именно потому учитель, преподающий историю, обязан прежде всего повествовать и описывать так, чтобы и однородные факты и явления отличались друг от друга и чтобы эти различия были детьми восприняты и усвоены.

Должен ли учитель включать всегда в своё изложение и упоминание о материале, с которым можно сравнить, и самое сравнение? Обязательно ли, излагая и подготавливая сравнение, говорить: «Теперь стали делать оружие из металла, а не из камня», или: «Теперь стали делать оружие не так, как раньше, а из металла». После победы Октябрьской революции власть перешла в руки рабочих, а

¹ Я. А. Коменский «Великая дидактика», гл. XX. Пятое изд.

раньше она была в руках помещиков и капиталистов» и т. д.

Нам кажется, что нет никаких оснований рекомендовать такой приём как общее правило. Учащимся оставалось бы тогда, в лучшем случае, повторять и конкретизировать намеченное учителем сравнение. Это, само собой разумеется, не в интересах развивающейся работы детей над историческим материалом. Включение сравнения в изложение учителя должно иметь место лишь по специальным педагогическим соображениям. Этим путём можно, во-первых, навести детей — на первых порах исторического обучения — на возможность исторических сопоставлений. Во-вторых, приём сопоставления в самом изложении учителя может быть удобен для разъяснения какого-нибудь сложного или нового для детей вопроса (например, учитель объяснит, что такое *поместье*, путём сопоставления *человека* и *вотчины* — «если служилый человек перестанет служить, его *поместье* отберут от него, а *вотчину* от боярина не отнимут...»). Иногда этот приём выгоден для более яркого изложения (как это мы видели на примере рассказа об октябрьской всеобщей стачке).

Многое зависит также и от плана намеченной учителем классной работы после изложения им данного вопроса. Если учитель предполагает развернуть после рассказа общую беседу, стимулирующую самостоятельную мыслительную обработку прослушанного материала, если учитель заметил время на эту важнейшую работу, то, конечно, он не включит сравнения в свой рассказ и сделает его материалом для коллективной работы класса.

Таким образом, изложение учителя должно скорее подготовить сравнение, чем дать его в готовом виде.

Крайне важно довести до понимания детей сущность мыслительной операции, которая определяется термином «сравнение». Неправильным было бы, если бы учитель считал достаточным приёмом «выучки» детей сравнению систематическое задавание вопросов вроде: «на что похоже», «чем похоже», «чем отличается» и т. п. Нет сомнения, что учащиеся всё правильно, лучше, полнее отвечали бы на эти вопросы, но эти умения ещё не обозначали бы, что дети поняли «сравнение» и научились самостоятельно «сравнивать». И в этой работе, как и во всякой иной учебной работе, мы должны стремиться к тому, чтобы в значении и сущности, и приёмы каждого действия были детьми усвоены.

Посмотрим, как этого добивается опытный учитель на практике.

Учитель намечает, предположим, тему сравнения жизни славян с жизнью первобытных людей. Помня, что сравнение может быть содержательным лишь на основе богатого и хорошо усвоенного конкретного материала, учитель предлагает детям прежде всего рассказать всё, что они знают (или видят на картине), сначала про жизнь славян, а потом про жизнь первобытных людей, о которой дети уже знают из предшествующих уроков. Дети рассказывают. Далее развёртывается беседа, примерно, по следующим во-

просам: «Как вы думаете, почему я предложила вам на уроке о славянах рассказать и о жизни первобытных людей? Почему интересно на уроке о славянах вспомнить о жизни первобытных людей? Что можно сказать и о жизни славян и о жизни первобытных людей? Что одинакового... похожего в их жизни? Что различного... непохожего? Как называется, когда говорят о том, что похоже и непохоже? Что же значит сравнить жизнь славян с жизнью первобытных людей?»

Через такие и подобные вопросы по одной-двум темам дети уточняют понятие сравнения на историческом материале. Несколько дальше, при одной из последующих работ по сравнению, учитель начинает с задания, например: «Сравним войну новгородцев с немцами и войну новгородцев со шведами. Сравним эти войны с войной советского народа против фашистских разбойников» — и проверяет, понимают ли дети, что надо сделать. «Что значит сравнить несколько войн?» (сказать, что похоже, что непохоже).

На ряде подходящих для этого тем (сравнение-сходство, сравнение-контраст, сравнение-развитие) следует поставить перед детьми и вопросы о задачах сравнения в истории. «Зачем сравнивают в истории? Почему интересно сравнивать? Чему учит нас сравнение?»

Таким путём приём сравнения становится для детей сознательно применяемым приёмом осмысления исторических знаний.

Совершенно естественно, что на первых порах исторического обучения, когда сравнение не является ещё привычным для исторической мысли детей, учитель, излагая какой-либо вопрос, или сам приводит сравнение или предлагает учащимся сравнить два называемых им исторических факта «Сравним жизнь кочевников с жизнью людей, живущих оседло», «Сравним Москву XV века с Москвой XII века» и т. д.

Школьники легко намечают темы сравнения и самостоятельно. Нужно поэтому стимулировать мысль детей в этом направлении. Изложив тему, учитель задаёт детям вопросы разнообразного характера, стимулирующие к сравнению, как, например: «Не напоминает ли вам это что-нибудь? Что напоминает? Что вспоминается? Вспомните другие события... похоже или непохоже на это» и т. п. Это содействует значительной активизации работы.

Нельзя, конечно, указать точно, на каком уроке или по какой теме можно и нужно впервые поставить перед детьми такого рода вопросы. Правомерность их постановки будет зависеть от всего хода работы. Изучение более трудных или ещё непривычных для учащихся данного класса тем всегда потребует помощи учителя не только на первых порах, но и на дальнейших стадиях работы. Если учитель систематически проводит работу по сравнению, то он легко может подвести детей и к самостоятельному, совсем не подсказанному учителем сравнению. Проведя ряд сравнений, заставив детей разобратся в этой работе, учитель предлагает детям: «Когда проходите новый материал, думайте почаще о том, нет ли в этом материале (факте) похожего или непохожего... сходного или различного... с другим знакомым вам материалом (фактом) — сами предлагайте, говорите, с

можно сравнить... подбирайте сходные... подбирайте несходные...» и т. д. Учитель должен поощрять сравнения, самостоятельно выдвигаемые детьми в их ответах и рассуждениях.

В ходе повторительных занятий, особенно тех, которые заключают большие разделы курса, учитель должен давать детям специальные задания по намечению тем для сравнения, вроде: «Подготовьте вопросы на основании пройденного раздела... подумайте, какие войны интересно сравнить...» и т. д.

В целях обогащения тематики сравнений и углубления сознательности этой работы необходимо также обращать внимание детей на все сходжения, сопоставления и противопоставления, которые встречаются в учебнике, и заставлять детей и запоминать их и объяснять их.

Наиболее затруднительным в методическом отношении является научить детей целенаправленности и полноте сравнения. Эта задача сравнения зависит от умения определить основу сравнения, т. е. выделить правильные точки сравнения. В основе этой работы лежит умение выделять отдельные и существенные элементы исторических фактов, объектов.

Учитель приучает учащихся, прежде всего, правильно, систематически излагать — описывать и повествовать — сначала об одном, а затем и о ряде предметов. В последующей беседе-обсуждении происходит выделение различных признаков, изложенных фактов, выясняются основные, существенные признаки и признаки второстепенные. Результаты коллективной работы учитель закрепляет выводом: «Когда рассказываешь о каком-нибудь орудии, скажи о том, из чего оно сделано, как оно сделано, какой вид оно имеет, для какой работы предназначено», или: «Когда рассказываешь о какой-нибудь войне, надо непременно сказать, из-за чего война произошла, какая армия, какое вооружение было у обеих сторон, какие сражения были, чем кончилась война» и т. д. Такого рода работа несомненно служит хорошей подготовкой и для определения основы сравнения. Дети склонны на первых порах просто излагать содержание обоих сравниваемых объектов, даже не располагая материалом по одному, удобному в целях сравнений плану. Для того чтобы предотвратить это нежелательное явление и приблизить детей к правильному сравнению, учителю нужно и на первых порах исторического обучения, и каждый раз при сравнении новых для детей объектов, и при всех затруднениях предлагать детям готовый план сравнения, заставляющий детей определённым образом группировать материал, подлежащий сравнению. Это выражается в том, что учитель предлагает (или выделяет как результат беседы) отдельные пункты, по которым нужно последовательно проводить сравнение. «Сравним две революции — 1905 года и 1917 года. Сравним сначала причины этих революций, потом сравним их результаты... теперь сравним причины поражения в одном случае и причины победы — в другом».

Систематизацию материала учитель может произвести и по таким, более общим, вопросам: «Скажи сначала, что было в этих войнах одинакового, а потом — что различного». Напомним здесь, что нахождение «различного» обеспечивает изучение единичных предметов (в этом специализирующее значение сравнения), а нахождение существенного «общего» в единичных предметах подводит к выделению общих существенных признаков, необходимому для отнесения изучаемых предметов к определённой виду и роду, для образования понятий (в этом генерализирующее значение сравнения).

В ходе работы нет иногда необходимости производить развёрнутое, полное, по всем признакам, сравнение, а нужно лишь сопоставление одного какого-нибудь элемента. В этом случае учитель сможет ограничить ответы детей, задавая ограничительный вопрос, например: «Сравним два царских манифеста (1861 г. и 1905 г.) по их результатам» и т. п. Такая постановка вопроса учителем приучает детей к целенаправленному, связанному с задачами работы, сравнению.

Как только учитель замечает, что дети усвоили принцип планового сравнения, он должен отказаться от дачи детям готового плана сравнения (сохранив это лишь для новых, трудных случаев) и включить самих детей в эту работу. Учитель предложит, в таком случае, детям сделать сравнение, не предупреждая их о необходимости составить его план. Дети излагают материал, касающийся обоих объектов сравнения. В следующей за этим классной беседой изложенный детьми материал приводится в «порядок», систематизируется по отдельным вопросам, пунктам. «Вот вы рассказали про обе войны — про что вы рассказывали сначала, про что потом (о первой войне), а о второй войне в каком порядке вы говорили? Как лучше рассказывать для сравнения (и почему)?» В результате составляется план сравнения.

Можно идти и другим, более коротким путём (первый путь удобен на начальном этапе работы, чтобы подвести детей к пониманию необходимости плана сравнения). После намечения темы «сравнения» учитель предлагает детям прежде всего составить план сравнения: «Наметим прежде всего вопросы для сравнения... Что мы будем (что нам нужно) сравнивать в этих двух войнах... в этих двух событиях?» Учащиеся составляют под руководством учителя план для сравнения.

Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся постепенно усвоили примерные, типовые планы-схемы сравнения часто сопоставляемых объектов исторического изучения, как, например, войн, восстаний, деятельности исторических личностей и т. п. «Вспомните, что надо сравнивать (что мы сравнивали) при изучении двух (несколько) войн, двух восстаний, двух революций?» — спрашивает учитель, когда выдвигается повторная тема для сравнения.

После ряда таких, предваряющих сравнение, упражнений следует попробовать произвести сравнение без предварительного составления плана, предоставив это самостоятельной мыслительной работе учащихся, а за-

тем организовать анализ сделанного учеником сравнения всем классом: «Хорошо ли он рассказал? Был ли план? Хорош ли план? Выдержан ли план? Вышло ли хорошее сравнение?» и т. п.

Учитывая уровень навыков детей по планированию сравнения, учитель предлагает учащимся произвести сравнение либо непрерывно, руководя всеми его этапами («Сравните с тем-то, чем похоже... чем непохоже...» и т. д.), либо давая задание в общей форме («С чем можно сравнить? Сравните...»), внимательно следя за ходом работы детей и подвергая её постоянному коллективному анализу.

Особенно внимательно должен учитель следить за тем, выделяют ли учащиеся существенные для сравнения признаки и сопоставляют ли аналогичные признаки.

Тренирующей в правильном производстве сравнения работой может служить сравнительная работа по готовому материалу — по печатному тексту, например по тексту учебника. Учащимся предлагается прочитать по учебнику изложение двух вопросов, по которым предстоит сравнение, отобрать материал для сравнения (в целом или по отдельным пунктам) и зачитать вслух сравнительный материал.

Вот пример такой работы: «Сравним причины поражения восстания Пугачёва и Болотникова. Найдите, как об этом сказано в учебнике. Прочтите про себя... вслух... Что сказано в учебнике о планах того и другого восстания? об организованности восстания? о руководстве восстанием?»

Такая работа может быть предложена детям и в письменной форме, — даже в самом начале исторического обучения, поскольку она не представляет никаких орфографических и синтаксических трудностей. Ведь речь идёт лишь о списывании по специальному заданию, с определённой систематизацией материала. Наилучшей формой для такой работы является форма «сравнительной» или «контрастной» записи, при которой страница делится вертикальной чертой пополам и материал по обоим объектам сравнения выписывается двумя параллельными столбиками.

раб	смерд
вотчина	поместье

Самая форма листа заставляет детей прежде всего решить вопрос об отборе материала для того и другого столбца. Это распределение материала и является основной задачей первых работ такого рода.

Следующей ступенью работы будет «параллельное» размещение материала обоих столбиков — по пунктам сравнения. Такая работа потребует от детей, помимо простого размещения по столбцам, установления плана изложения, подбора материала по каждому его пункту и записи материала по каждому пункту, начиная с одной и той же строчки в каждом столбце.

Можно предложить детям и обозначить пункты плана (с помощью учителя). Тогда получится запись-таблица, вроде следующей:

	Красная Армия	Фашистская армия
Цели военных действий		
Поведение в занятых районах		
Настроение бойцов		

Такого рода записи играют очень большую роль в приобретении учащимися навыков и систематизации материала.

Нам пришлось практиковать в IV классе такого рода записи и со свободным изложением материала, а не только с материалом, списываемым из учебника. Мы давали работы в следующей последовательности: сначала просто «запись двумя столбиками» — только с заданием: «Разделить страницу на два столбца, озаглавить их и выписать в каждый столбец то, что относится к теме», потом уже «запись двумя столбцами по пунктам» — с заданием: «Составить план сравнения, написать в виде заглавия один пункт плана, выписать в столбцы подходящий к каждому материал, затем написать второй пункт плана и выписать к нему материал», и т. д. Описанный путь помогает учащимся постепенно овладеть приёмами сравнения.

Нужно подвести детей и к тому, чтобы они умели сделать из ряда сравнений и определённый вывод. В тех сравнениях, которые должны подвести к определённым итогам, выводам, учитель должен сначала наталкивать детей на эти выводы, предлагая им сделать, например, вывод об изменении, о развитии: «Как же изменилось? Что же изменилось? Что можно сказать о том, что и как изменилось?» и т. п. Когда учащиеся освоятся уже с выводами такого рода, можно ставить стимулирующие вопросы и в более обобщённой форме, вроде следующих: «Что же можно сказать после сравнения? Чему нас учит это сравнение? О чём говорит нам это сравнение?» и т. п. или просто дать задание: «Сделайте теперь вывод». Такой вывод может быть записан в строчку, в конце «Сравнительной записи».

Таким образом идет обучение детей сравнению — в целом и в его отдельных элементах. Учитель должен постоянно стремиться к тому, чтобы пробуждать и воспитывать главную сравнивающую мысль детей.

Учитель может применять и приём подбора фактов «одинаковых» («похожих») или «неодинаковых» («непохожих») фактов, событий. Этот приём заставляет детей лишний раз обращаться к усвоенному ими материалу, трудиться им в различных комбинациях и закреплять усвоение его.

Работа по сравнению может быть включена в различные этапы урока. Сравнение (и все описанные выше приёмы) может служить как средством осмысления только что усвоенного материала, так и средством закрепления его, а также учёта его усвоения. Оно несёт в себе каждый раз все эти функции, но включение его учителем в различные этапы урока ведёт к подчёркиванию и усилению одной из его функций в связи с количеством урока и характером материала.

Систематическое включение приёма сравнения в работу по истории даёт весьма важные результаты. Об этом говорят наблюдения за работой школьников.

Прежде всего можно констатировать большую чёткость знания единичных фактов и явлений и снижение ошибок смешения однородных исторических фактов (как, например, восстание Разина и восстание Пугачёва). Ряд детских высказываний выявляет роль сравнения в становлении чёткого знания. Дети начинают нередко включать в свой ответ сопоставления («Теперь совсем уже прогнали татар, а вот после Куликовской битвы они опять пришли»; «Теперь совсем больше царя не стало, и к нему больше рабочие не стали ходить с просьбой»; «Против французов пошли партизаны (1812 г.), как сейчас партиза-

ны уничтожают фашистов, пробраются к ним в тыл и всё у них захватывают и разрушают» и др.). Очень показательны и детские реплики в ответ на ошибки товарищей. Дети слушают, замечают ошибки и не только исправляют их, но и поясняют их происхождение. Они говорят: «Он спутал — это Разин взял Астрахань, а Пугачёв осадил не Астрахань, а Оренбург», «Это он спутал — вотчину боярина сыну давал, а поместье не мог отдать, это за службу было», и др.

Далее можно отметить оживление комбинирующей мысли детей на историческом материале. Дети начинают сами комбинировать известные им факты, сравнивая, сопоставляя их. Всё чаще появляются в классе самостоятельные сравнения, выявляющие растущую наблюдательность и сообразительность детей. Улавливание черт сходства и различия сравниваемых фактов, итоговые выводы из сравнения упражняют и совершенствуют различные виды мыслительной деятельности детей над историческим материалом.

Растёт активная комбинирующая работа, растёт и сознательность усвоения — ученики приучаются вдумываться в изучаемое, разбираться в усвоенном материале.

Не безрезультатным является сравнение и для лучшего сохранения знаний в памяти. В ходе их вызываются на поверхность сознания давно изученные факты, они вступают в новые сочетания, воспроизводятся с разных точек зрения и в разных связях, а знания, усвоенные в связях (не изолированно друг от друга), являются всегда наиболее прочными.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что производимые детьми сравнения дают учителю прекрасное орудие проверки качества усвоения учащимися пройденного материала, вскрывают полноту и чёткость знания каждого отдельного факта, и свободу оперирования материалом, и правильность понимания и оценки исторических фактов.

ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ЗОН СССР В IV КЛАССЕ

В. А. Грузинская

К УРС географии СССР в IV классе даёт ребёнку первое знакомство с его родиной, со всей необъятной страной, где предстоит ему жить, работать, строить, побеждать природу.

Уже в последней теме III класса мы вводим учеников в довольно сложный мир географических явлений и их связей («Картины природы и жизни населения в различных тепловых поясах»). Ещё сложнее и глубже эти связи и взаимодействие здесь, в курсе географии нашей страны. В простой, интересной и доступной возрасту форме ученики IV класса должны выискнуть не только в зависимости растительного и животного мира от климата, а климата — от нагревания землёй лучами солнца. Они глубже уясняют связь климата с формами поверхности, с ветрами, с течениями (Гольфстрим), более широко изучают деятельность человека по переделке природы. Мало того, здесь всту-

пает в права уже историческая перспектива, без которой невозможно понимание географической динамики: человек когда-то зависел от природы вполне, когда он ещё не создал орудий, побеждающих природу; вместе с широким развитием науки и техники труд человека стал фактором переделки природы.

Ледоколы, самолёты, радио, аэросани, вездеходы, тракторы, комбайны, автомобили всех видов, пароходы, лесовозы, танкеры и другие виды машин — всё это создала наша Советская страна, и всё это двинуто на покорение природы, на добывание её богатств, на создание для человека истинно человеческих условий жизни.

Мы строим плотины, мы роём каналы, соединяем ими реки; мы орошаем пустыни; мы строим дороги в неприступных горах и в сыпучих песках; мы создаём на месте болот плодородные земли; мы заставляем работать на себя воду, ветер, солнце, на говори уже

о разных видах топлива на земле и под землёй... И весь этот напряжённый труд меняет географическое лицо нашей огромной страны, — меняет до неузнаваемости. Вспомним белорусские болота до Октября — и чем они стали через 20 лет! Вспомним Колхиду или бесплодные пески Средней Азии — что было и что стало!

Богатства нашей родины, неисчерпаемые клады земли поставлены на службу всему трудовому народу. Узнавая эти богатства, осмысливая роль человека в их открытии и использовании, ученики IV класса сразу вводятся в мир героического, хотя подчас и незаметного, труда на пользу родины, — труда, которым живёт и горит вот уже 25 лет наш советский народ. Ничто не помогает так глубоко понять и оценить сделанное народами Советского Союза, как тяжкие испытания и лишения, причинённые войной, навязанной нашей мирной стране фашистской Германией и её вассалами.

Как же не гордиться своей страной, своим народом и его руководителями, как не любить такую родину, как не стремиться освободить её от всяких следов варварского нашествия!

Вот тот строй мыслей, чувств и стремлений, который должен возникнуть у будущих граждан нашей страны при знакомстве с географией своей родины. Но то, что сильно любит человек, он должен и хорошо знать. Основы этого знания мы закладываем именно в начальной школе. Знание географии есть знание карты, неразрывное с теми явлениями и фактами (и природы, и жизни людей), которые на карте размещены.

В задачи педагога входит возбуждение у детей особого, живого и любовного интереса ко всему, касающемуся родины, — той самой родины, которую мы все «бережём, как ласковую мать», за которую столько сыновей отдали свою молодую жизнь...

Для создания интереса должно привлекать всё, что есть в распоряжении педагога: рассказы, переданные устно или прочитанные вслух из книг, из газет (военные события, работа в тылу и пр.), из журналов, сборников; стихи, прочитанные вслух, а потом переписанные и выученные наизусть; газетные и журнальные иллюстрации, собранные в альбомы, коллекции разнообразных предметов, характерных для той или иной зоны (растения, насекомые, образцы ископаемых, предметы обихода разных народов, их изделия и пр.). Изучать природные зоны СССР только по учебнику и карте — недостаточно. Необходимо широко использовать рассказы самих детей о том, что они видели во время поездок с родителями, о чём читали в книгах.

Сравнение в его продуманном, систематическом применении — такой же обязательный приём изучения географии, как и работа с картой. Все зоны СССР по существу следует проходить сравнительно, причём очень многие сравнения должны делать сами ученики. Так, лишь сравнением можно хорошо представить климат тундры (сопоставляя с полярной зоной); или разницу чернозёмных и сухих степей; или зональное расположение растительности на высоких горах и пр. Так же сравнительно следует знакомить и с особенностями

жизни в разных природных условиях: похожа ли, например, жизнь народов тайги на жизнь людей в чернозёмных степях, чем непохожа и почему; или: что общего в жизни разных народов горных областей и чем объяснить это общее.

Объяснение каждого явления в природе в жизни народа, постоянное «почему? отчего?» есть обязательная часть географического изучения. Не только накопление фактов о природе и жизни нашей страны, но их правильное и доступное возрасту объяснение — такова должна быть установка всего курса. Возьмём несколько примеров.

Мы знакомимся с климатом субтропиков. Почему по берегам Чёрного моря в Крыму и на Кавказе такой исключительно тёплый климат, почти без зимы? Смотрим на карту: от тропика эти места далеко; более южные места нашего Союза (в Азиатской части) имеют зимние холода; там нельзя вырастить тропических растений. Обращаем внимание на горы: как они расположены и от каких ветров защищают побережье? Расскажем кстати о «боре» в Новороссийске, лежащем на одной широте с южным берегом Крыма; это покажет ещё рельефнее защитное влияние гор на климат. Вспомним ещё, какие лучи солнца сильнее нагревают землю — отвесные или наклонные? А как падают эти лучи на склоны Крымских и Кавказских гор, спускающихся к морю? Это уже почти отвесные лучи, т. е. такие, какие бывают в тропическом поясе. Они греют особенно горячо и это даёт возможность разводить здесь даже тропические растения: пальмы, бананы, бамбуки и др.

Другой пример: знакомимся с животными гор. Что общего у всех этих серн, туров, архаров? У них тонкие, сильные ноги с раздвоенными копытами, у многих — большие рога. Как это помогает им в их горной жизни? Они прекрасно скачут, прыгают со скалы на скалу, цепляются копытами за острые гребни камней; рогами они отталкиваются, как пружиной, от отвесной каменной стены, когда перелезают через пропасть, а иной раз, срываясь в ущелье, падают на свои тяжёлые упругие рога и — остаются целы.

Сравнивая эти природные области — субтропики и горы, — спросим учеников: отчего в горах, при более суровой природе, так много диких животных, а в тёплых и богатых растениями прибрежных районах Черноморского побережья их почти нет? Тут ярко выражено воздействие человека на природу: в горах трудна и опасна охота, в горах редки селения людей, — и животных много. Субтропики населены густо, человек обратил их в сплошной возделанный сад — и диких животных осталось мало.

Особое внимание необходимо уделить наглядности изучения природных зон. Незаменимым пособием являются картины серии «Природные зоны СССР», имеющиеся в школах. Активный разбор этих картин и сравнительная работа над ними обеспечат более прочные и глубокие знания, чем только чтение по учебнику. Очень полезно использовать, если есть в школе, серию картин «Народы СССР» Островских, а также «Гербарий

природных зон СССР» и картинами «Мир животных» (по естественности).

Недостаточное внимание уделяется использованию на уроках географии художественной литературы. А между тем как раз искусство нашей страны даёт широкую возможность привлечь именно художественное, образное, поэтическое описание в помощь деятельности географическому тексту. Не говоря уже о наших великих писателях, оставивших так много поэтических изображений своей родины, мы имеем сейчас поэзию всех народов необъятной страны нашей, в которой прошло и её прошлое, и настоящее, и богатства природы, и жизнь и труд народа.

Редко кто не использует на уроках географии «Кавказа» и «Обвала» Пушкина, «Рубка леса» Некрасова, лермонтовских описаний Кавказа из «Героя нашего времени» и т. д. Но едва ли часто читают и разбирают в классе такие вещи, как «Русь» Никитина («Под большим шатром голубых небес...»), где всё построено «по зонам», где образно показаны богатства нашей родины и её слава.

Во многих случаях поэтические описания леса, степи, моря, гор могут даваться при знакомстве с природой каждой зоны. Но не меньшую службу сослужат они и при повторении курса. Прочитать описание в стихах или прозе и предложить узнать: о каком месте на карте нашей страны идёт речь, — это так же интересно и полезно, как разгадать какую-либо новую географическую картину (или снимок), которую дети ещё не видели. Такие отрывки, как начало из повести Королёнка «Лес шумит», как отрывки из «Леса и степи» Тургенева, как отдельные места из «Миры» Лермонтова, или такие стихотворения, как «Степь» Никитина, «Рубка леса» из «Сашки» Некрасова, — всё это может быть определено, разгадано учениками: где в СССР мы найдём такую картину?

Из богатого материала современной поэзии разных народов СССР важно выбрать именно то, что даст, во-первых, достаточно географического описания; во-вторых, позволит наглядно провести сравнение природных условий и богатств разных зон, разных республик; в-третьих, свяжет изображения их с нашей современностью — с навязанной нам войной, с героической борьбой нашей Красной Армии в всех народах Советского Союза в тылу.

Широкое использование художественного материала даёт возможность завершить курс географии постановкой в конце года пьесы «География нашей страны в стихах». Прекрасным вступлением к постановке будет широко известная песня «Широка страна моя родная».

Материалы к изучению природных зон СССР

В ЧУКОТСКОЙ ТУНДРЕ

Кругом она лежит. По снегу Имтеургин¹ ходит в оленьих штанах, в оленьей рубахе, в оленьей шапке. Сторожит оленьё стадо. Чёрные, пегие, белые олени копают снег ко-

пытами, шиплют морз. Большие рога над снегом качаются.

Вот маленький пестрый олень лёг и положил голову на снег. За ним согнул колени другой и тоже улёгся на снегу. Вот легли две молодые важенки² и старый седогрудый олень. Имтеургин подбежал к ним, толкнул старого койгой в бок и сказал:

— Нельзя спать! Все замёрзнете. Надо снег копать, морз надо есть.

Олени один за другим поднялись и нехотя, с трудом стали разбрасывать копытами снег. Имтеургин обошёл стадо вокруг, покочырял палкой лёд под снегом и сказал:

— Крепкий лёд. Как вы себе ноги не сломаёте?

Он вынул из-за ворота костяную трубку и закурил табак, для крепости смешанный с сушёным грибом — мухомором. Закашлялся. Посмотрел наверх, на небо — большой красный огонь увидал.

— Это верхние люди костры жгут, — сказал он. — Наверно, греются³.

Затянулся табаком, пустил вверх глоток дыма.

Теперь наверху горел зелёный огонь.

— Наверное, те люди с красным огнём прочь укочевали, — сказал Имтеургин.

Когда последний огонь потух, на небо взбралась луна. Она осветила рога оленей.

— Хорошо, — сказал Имтеургин, вытаскивая из рта трубку и спустил её опять за ворот меховой рубахи. — Вот и брат солнца вышел.

Он оглянулся, посмотрел в одну сторону, посмотрел в другую. Нет никого. Кругом снег лежит. Далеко кругом. Даже глаза не могут дойти до края.

И вдруг снег заскрипел, захрустел. Кто-то идёт, легко ступает по снегу. Это сын, Кутувья, идёт.

— Отец, — сказал Кутувья, — мясо близко ходит, дикие олени.

— Откуда идут?

— От озера.

— Гони туда стадо скорее! — сказал Имтеургин.

Они погнали стадо по тундре. Олени шли шагом, останавливались и рыли снег. Вдруг вожак вышел вперёд, потянул носом воздух и поставил хвост торчком. Другие олени тоже подняли головы и вдруг быстро поскакали вперёд. Впереди стояли на снегу пять рослых диких оленей. Ноги у них были длинные и тонкие, шерсть светлая, а рога белые и острые. Дикий олень топнул рога о деревья, о камни, о лёд.

Стадо обступило диких оленей. Самый большой олень Имтеургина захрапел и низко нагнул рогатую голову. Самый крупный из диких тоже нагнул голову и ушёлся ногами в снег.

Тут Имтеургин неслышно подкрался к нему из-за своих оленей и накиннул ему на рога чаут — длинный плетёный аркан из оленьей кожи. Олень заметался и рванулся. Сын Кутувья успел вовремя накиннуть другой аркан и потянул к себе. Имтеургин метнул оленю в бок копыё. Олень стал валиться на землю.

¹ Важенка — самка северного оленя.

² Чучи раньше думали, что северное сияние зажигают жители «неба» — «верхние люди».

¹ Имя чукчи, о котором рассказывается в книге Т. Одулока «Жизнь Имтеургина старшего».

Так, подкрадываясь из-за стада, отец с сыном повалили и закололи всех диких оленей. На кочевых нартах повезли оленья туши домой. А перед нартами погнало стадо.

ПОДАРОК НЕНЦЕВ

По широкой тундре щёлкают копыта. Кто-то едет в нартах, в шубе меховой. Быстрые олени мчатся без дороги, Но седок умело направляет путь. Он спешит недаром, едет издалёка, Едет днём и ночью в тундре снеговой. Это ненец Вылка мчится в новый город, В главный город ненцев — город Нарьян-Мар. Из колхоза в город едет ненец Вылка Для того, чтоб деньги передать скорей — Деньги, что собрали ненцы из колхоза На подарки Красной Армии родной. Смело она бьётся, защищает стойко, Защищает ненцев в тундре снеговой. Как же не помочь ей, как же не отметить День её великий, праздник боевой? Вот и мчится Вылка по широкой тундре, Он спешит недаром в город молодой.

В СТЕПНЫХ ПРОСТОРАХ

Мы едем верхом на выносливых лошадах привольной степью. Мой молодой спутник Акпай — настоящий казах. Сидит он в седле крепко и удобно, из седла его не вышибешь. А гикнет Акпай, привстанет на коротких стременах, перегибётся всем телом к лошадиной голове, — тогда за ним не угнаться. Дорог Акпай не разбирает — вся степь бескрайняя ему дорогой служит.

Любит свою степь Акпай, как и всякий казах. Вольно дышитса человеку в степи. В мае степь цветёт богатым ковром. Но под жарким дыханием ветра, что дует из горячих пустынь Средней Азии, быстро сохнет земля. Небо над степью стоит высокое, безоблачное, побледневшее от зноя. Раскалённый сухой воздух колеблется, дрожит. Нередко глаз обманывает путника.

— Смотри, Акпай! — кричу я. — Озеро!

Акпай мотает головой.

— Нет!

Мы едем дальше, и я вижу, что озеро исчезает, а вместо него чудится мне лес.

— Акпай! Ты видишь лес?

Акпай смеётся и говорит мне казахскую поговорку:

— На степи сурок с сурчатами, что верблюд с верблюжатами.

Я понимаю теперь эту поговорку: раскалённый воздух увеличивает размеры предметов до неузнаваемости. Больше я уже не верю глазам и не смотрю вдаль. Мы едем и едем без конца, Зноен июльский день. Поляна да верблюжья колючка, да сухие травы шуршат под копытами наших лошадей. Не только мы, но и лошади истомились от жары. И вдруг озеро. Я уже боюсь верить. Но Акпай кричит:

— Смотри, озеро! Там кочует Бектурган. Вот его юрты.

Но теперь я не вижу никаких юрт: у меня нет зорких глаз степного жителя Акпая.

— Близо, близо, — говорит Акпай.

И правда: вот пасутся лошади. Поодаль разбрелись овцы. В стороне маячат горбы верблюдов.

Наконец и я вижу большие кругловатые кучи, над которыми поднимаются струйки дыма. Это войлочные юрты Бектургана. Большие злющие собаки бросались нам навстречу, но из одной юрты вышла хозяйка и отогнала их.

Скоро мы сидели в прохладной юрте на войлоке и пили кумыс. Бектурган рассказывал нам о своей последней охоте.

— Ехал я степью. На левой руке у меня — беркут¹. На голове у него надет колпачок, на ногах — серебряная цепочка. Хорошо обучен мой беркут охоте. Въехал на холм, отстегнул цепочку, снял колпачок с глаз беркута. Взмахнул беркут крыльями и взмыл высоко в небо. Поехал я за ним. Кружит беркут над степью, зоркими глазами высматривает добычу. И вот со свистом упал беркут на землю, а потом опять взлетел. Значит, выследил добычу. Делает беркут круги над одним местом, а я еду потихоньку, жду. Вижу — поднялся он, держит что-то в когтях, а потом опять спустился. Подъехал я — а у него в лапах красная лисица с пышным хвостом.

* * *

Для нас сады весной зацветают, И нашим нивам не видать конца, И шумным говором наш слух ласкают Кудрявые зелёные леса. В криниках² наших, речках и озёрах Прозрачна и живительна вода. По сочным травам в луговых просторах Пасутся наши тучные стада. На пустырях, где долгими веками Одно зверьё бродило иногда, Воздвигнутые нашими руками, Стоят и светят миру города. Мы море с морем навсегда сдружили, Соединили русла древних рек. И кораблям дорогу проложили Туда, где не были они вовек. Высокие бетонные плотины Мы возвели могучею рукой — И загудели мощные турбины, И яркий свет разлился над землёй. Разбужена земля и подземелье. Над всей природою мы взяли власть: И всходы на песках зазеленели, И медь из гор ручьями полилась, И жирной нефти бурные фонтаны Из недр земли взлетают в облака. В глубоком подземелье неустанно Дробит пласты шахтёрская рука.

Янка Купала.

ТЕБЕ, УКРАИНА!

Какие хлеба поднялись от границы! Как колосом к колосу встали они, Как пахнут хлеба этой ржи и пшеницы На утреннем солнце! Всей грудью вздохни... Вздохни, оглянись — и увидишь впервые,

¹ Степной орёл; казахи приучают его охотиться на зайцев, лис и даже волков.

² Так называют в Белоруссии по низки, источникам.

Земля золотая раскинулась эта земля,
 Поля золотые, леса молодые,
 Заливные и снова — поля...
 Чётко стоят эти белые хаты!
 Счастливы у ворот — отдыхай пешеход!
 Здесь это радостный край и богатый.
 Здесь урожайный он встретил бы год!
 Земля золотая, долины и горы,
 Деревья и сёла, хлеба и луга
 В створку эту в грозуную пору
 Ты сердцу любому стоишь дорога.
 С твоими сынами и я посвящаю
 Тебе, Украина, дыханье и кровь.
 Не край мы один от врага защищаем,
 А родину — мать всех родимых краёв.

А. Гвардовский

июль 1941 г.

ТЕБЕ, БЕЛАРУСЬ!

Ты лети, мой слово, чрез леса и поля, —
 Пусть услышит краина моя дорогая:
 Беларусь ты моя, ты родная земля,
 Верным сердцем сыновьям с тобою всегда
 Тяжко верить, что кровью забрызган мой дом
 И всё то, что до боли мне любя и дорого,
 Всё затоптано злобным фашистским зверьём,
 Опоганено каином ворогом.
 И когда на привале при тихом костре
 Вспоминается бор и ковёр землянички,
 Отблеск синих озёр на туманной реке,
 Певье чёрных дроздов, солнца вешнего
 Блики, —
 В сердце гаснут стаянье, грусть и тоска,
 В сердце гнев горячий и крепчает рука..
 Мы раздвим врага нашей саялю грозой,
 Сердцем, кровью и честью свяжою клануем!
 Никогда не погаснут ни солнце, ни звёзды —
 Беларусь не погибнет,
 Будет жить Беларусь!

П. Панченко

ВОЗВРАЩЕНИЕ

Медвястоалый как вылитый высятся бор,
 На опушке цветов голубеет ковёр,
 Словно смотришься в зеркало синих озёр, —
 Это ты, моя Беларусь!
 Вот и яблони посеребрила роса
 И серпом над долинями месяц встает...
 Наших нив налитых молодой красой
 Наших деревшек в поле звонят, —
 Это ты их звёздить Беларусь!
 Марш пройдено много взвояных дорог,
 И тебя неизменно я в сердце зберёг..
 Бой крепчает.. И скоро к тебе я приду,
 Я к груди набледевшей твоей прилягу,
 Я всему поклонюсь, что топтала враги,
 К старой хате снеса я усердно шаг
 По дорогам твоим, Беларусь!

П. Панченко

Посмотри: озарён, осиян
 Встал одетый в лучи Казахстана.
 От Тянь Шаня его простор
 До Уральских яшмовых гор,
 Посмотри, мой джолдас!, посмотри:
 В чистом пламени ясной зари
 Пред хозяевами сподня
 Все богатства раскрыла стаяча.
 Тянет с золотом руки Алтай
 Мель обильно даёт Карсакпай
 Белый хлопок дарит Чимкент,
 Шерсть овечью даёт Джаркент.
 Меж озёр и меж каменных глыб
 Воровой с дымаи гриной Турксиб.
 Дня и ночи грузит плезла
 Чёрным золотом Караганда,
 В Эмбе гордые вышки стоят
 И кипят нефтяной водопад,
 В Кармакчинской степи зреет рис,
 В Алэ Тау салы поднялись,
 А в садах слание сна и мечты,
 Спят яблоки Алма Аты.
 А в степях, где душисты цветы,
 Вольно бродят овечья гурты,
 Табуны воронных скакунов,
 Табуны золотых скакунов
 Под железное пече подков
 Скачут степью быстрее ветров.
 Ты глаза хорошенько протри,
 Посмотри, мой джолдас, посмотри
 На фазанов, на дроф на гусей,
 На тувящих весной лебедей,
 На Алэе влодига марая,
 Рыбой плешется сияий Арыя,
 Всё, что шедро цветёт в поёт —
 Это наше, твоё и моё.

Джамбул.

ПЕСНЯ НАРОДА

В Туркменистане горячие ветры сжигали
 трава до гла,
 Пустыней без зелени и без садов сухая
 земля была.
 Протяжным голосом над землёй ветер
 пустынь стоял,
 И в сердце, как ночью было темно
 И жизнь была тяжела,
 Туркменскому люду ты счастье вручила ты
 оживляла палки,
 И зажурчала среди песков свежие розники,
 Приезжай к вам, Сталия в Туркменистан!
 Народы зовут тебя!
 И роши цветущая, и сады и воды встретят
 тебя,
 И встретят тебя туркменской народом богатим
 краи родым,
 И голоса халлавоов людей скажут тебе об
 озяном
 «Если враги захотят отнять счастье стаячи
 млей —
 Туркменский народ оружие возьмёт и ослед
 даст ковей»
 (С туркменского)

К МОРЮ

(Отрывки)

Прощай, свободная стихия!
В последний раз передо мной
Ты катишь волны голубые
И блещешь гордою красой.
Моей души предел желанный!
Как часто по берегам твоим
Бродил я, тихий и туманный,
Заветным умыслом томим!
Как я любил твои отливы,
Глухие звуки, бездны глас,
И тишину в вечерний час,
И своеправные порывы!
Смиранный парус рыбарей,
Твою прихотью хранимый,
Скользят отважно средь зыбей,
Но ты выиграл, неодолимый, —
И стая тонет кораблей.

А. Пушкин.

СУБТРОПИКИ КАВКАЗА

Леса сверкают свежими листьями.
Земля расшита пёстрыми цветами.
Обильный урожай снимать пора.
Пушлят дороги, почва не сыра.
Глубоким сном я спал и встал, готовый
Работой бодрой день наполнить новый.
Ачбыгу* взял, пошёл косить скорей,
Чтоб, соревнуясь, обогнать друзей.
Повсюду звоны слышались ачбыги.
Цапли стада. Неслись песни, крики.
Весёлый и не знающий невзгод,
Жизнь прославлял счастливую народ.
Народ, иди же неустанным шагом
С ачбыгой, молотом и с красным флагом.
Пусть помнят те, кто угрожает нам:
«Мы скосим их! Пошады нет врагам!»

И. Когониа, абхазский поэт.

ОСЕННИЙ САД

Хурма в саду благоухает,
Вдыхает розовый гранат.
И с лоз опущенных свисает
Как уголь чёрный виноград.
Плоды румяные откинув,
На взгорье яблоны стоят,
И сотни жёлтых мандаринов
Сквозь зелень яркую блестят.
Как здесь отрадно вечерами,
Когда алеет виноград,
И ветви, полные плодами,
К земле склоняет пышный сад!
Спешь, садовник, в день погожий
Собрать богатый урожай —

Лимон с его шершавой кожей
И мандарин, с луною схожий, —
И зиму радостно встречай!

Б. Шинкуба, абхазский поэт.

КОЛХИДА

Грязь липкая, топи, рой комаров...
Тут властвовала малярия-царица.
Рион тут бежит. Тесногу берегов
Кодор разорвать, будто шкуру, стремится.
Тут море могучее с ложа встаёт,
О берег волнами колотит сердито.
Рвёт дамбы Рион. И под натиском вод
Земля плодородная начисто смыта.
Как траур, тумана оденут пары
Всё небо. А солнце взойдёт над землёю —
Не спрятаться от беспощадной жары.
Должна Колхиды объята тоскою.
Так было... А ныне смирился Рион,
И солнце как будто иное. С природой
В краю этом люди сразились, и он
Расцвёл, обновлённый трудом и заботой.
Унылую грязь заменили цветы.
Должна раскинулась радостным садом.
И кроны огромных деревьев густы,
И вечным гордятся деревья нарядом.
И гнилых, необозримых болот,
Что были раскинуты всюду когда-то,
Теперь уж нигде и никто не найдёт.
Земля плодородна, щедра и богата.

К. Агуаиа, абхазский поэт.

ЧЕРНОЕ МОРЕ

Море, бушуешь ты вольною силой!
Сердцу поэта твой нрав по нутру
Любо и чайке скользить белокрылой
По серебру твоему на ветру.
Пусть враг попробует двинуться в море,
Встретим его на солёном просторе;
Если нырнёт он, себе же на горе
Чёрной пучиной поглотится вскоре.
Море, бушуешь ты вольною силой.
Любит тебя наш свободный народ.
Пенься, играй синевую красивой.
Кто нас попробует тронуть — умрёт.

С. Сангулиа, абхазский поэт.

4-е МАРТА*

Сегодня песнями и пляской
Шумит весёлая Апсны¹.
Цветы венчают край абхазский,
И небеса его ясны.
Абхазец старый обновляет
Национальный свой наряд.
Зима прошла. Сады сияют,
И волны искрятся, гораг.
Сегодня смуглые абхазцы,
Грузин и сван и осетин
Сошлись опять, чтобы поклониться,
Что их союз — навек един.

Л. Квицица.

* Пушкин был выслан царём Ала-саняром I на юг и ходил тайком бежать из России по Чёрному морю.

* Ачбыга — род косяк в Абхазии.

* 4 марта 1921 г. в Абхазии была установлена советская власть.

* Так называли абхазцы свои стихи.

СУБТРОПИКИ КРЫМА

Кто видел край, где роскошью природы
Осажены дубравы и луга,
Где весело шумят и блещут воды
И в стране ласкают берега,
Где на холмы, под лавровые своды
Не смеют лечь угрюмые снега?
Туда летят желания мои.
Я воню гор высокие вершины,
Прозрачных вод весёлые струи,
И тень, и шум, и красные долины...
Всё мило там красою безмятежной,
Всё путника пленяет и манит.
Как в ясный день дорогою прибрежной
Привычный конь по склону гор бежит.
Повсюду труд весёлый и прилежный
Сады татар и нивы богаты;
Холмы цветут, и в листьях винограда
Висит янтарь, ночных пиров отрада.
Всё живо там, всё там — очей отрада:
В тени олив уснувшие стада,
Вокруг домов решётки винограда,
И моря шум, и говор водопада,
И средь валов бегущие суда,
И синий свод полуденного неба.

А. Пушкин.

(Из стихотворения «Желание».)

ГОРНЫЕ ОБЛАСТИ

КАВКАЗ

Вон там на хребте различаю едва я,
Как горные туры, быстры и легки.
Играют на воле, друг друга бодая.
Их резвые я наблюдаю прыжки.
А сбоку кора ледников засверкала.
Огромны они и блестят, как стекло.
А там, на высокой груди перевала.
Чуть тающий снег разметался светло.
Кавказ! Моё сердце летит над тобою,
Как птица парит. И я вижу, что ты
Счастливому весь отдаёшься покою.
И радостно слово моё с высоты.
А помнишь былые ужасные годы?
Шли горные тучи грозней и грозней.
Без солнца твои задыхались народы,
И слышался стон стариков и детей.
Пора миновала невзгод и ненастья.
Доносятся дружные песни труда.
Царят справедливость, довольство и счастье,
И зло отошло от тебя навсегда.
Согреты покоем, верясь надежде,
Кавказ, процветают твои сыновья,
Народы твои, враждовавшие прежде,
Отныне — одна трудовая семья.
И славится созданное их руками,
Их подвигам и достижениям хвала!
Та слава разносится всюду ветрами,
И в будущем их не забудут дела.

Л. Квициниа, абхазский поэт.

МАТЬ БОЙЦА

Судьба хранит свободных — не рабов!
Сын, защити поля земли родной,
Жемчужный хлопок, золото хлебное!

Сын, защити сад родины в цвету,
Младенческих улыбок чистоту!..
Источник нефти, недра наших гор,
Степей родных серебряный простор.
Законы братства, первый наш закон —
Согласие народов и племён —
Сын, защити и свято береги!
Всё, всё отнять у нас хотят враги...
Рази врагов, разбойников рази! —
Они лежать останутся в грязи...
Иди на фронт. Теперь не плачет мать.
Вернётся — выйду, гордая, встречать!

Расул Рза

(с азербайджанского).

БОЙЦАМ АЗЕРБАЙДЖАНЦАМ

Друзья мои ушли на бой. Горят багровые
клинки...
О вас поёт Азербайджан, поют родные род-
ники...
Прохладным утром, в час зари неутомимы и
ясны.
На благодатные поля выходят дочери стра-
ны.
Подобны сернам молодым у горной трепет-
ной воды,
Они собирают урожай и рвут созревшие
плоды.
Победно завершив свой путь, пройдя доро-
гой боевой.
Вернётесь вы к себе домой, на лучезарный
праздник
свой.
Я верю, этот день придёт. Мы вновь от-
строим города.
И на земле моих отцов не будет вражьего
следа.
В атаку, братья и друзья и соплеменники
мои!
Надежды негасимый луч ведёт нас в тяж-
кие бои!

Самед Вургун

(с азербайджанского)

АЛТАЙСКАЯ ПЕСНЯ О ЛЕНИНЕ

На Алтае шумит много рек,
Много рек на Алтае течёт.
А в Москве — большой человек,
Сильный там человек живёт,
С ясной, мудрой он головой,
Его знает мой горный край.
Слышал я — он тамыр¹ с беднотой
И его ненавидит бай.
Слышал я — его Ленин звать.
Он простой, он без золота друг!
Ах, как хочет его повидать
С гор Алтая бедный пастух!

Иван Ерошин.

1923 г.

¹ Тамыр — по-иротски товарищ, друг.

ПОДГОТОВКА ШКОЛЫ К ВЕСЕННИМ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫМ РАБОТАМ

М. Н. Скоткин

В ДНИ Великой отечественной войны миллионы советских школьников приняли активное участие в сельскохозяйственных работах. Опыт двух прошлых лет показал, что и ученики начальной школы могут оказать немалую помощь совхозам и колхозам в проведении таких работ, как прополка и поливка овощных культур, рыхление почвы, сбор урожая овощей, картофеля и т. д. В текущем году надо всемерно расширять и развивать работу школы в этом направлении. Учащиеся младших классов (I—II) могут выполнять простейшие работы на огороде и в саду (очистка огорода и сада от мусора и сорняков, разделка гряд, полка, рыхление почвы, сбор урожая и т. д.). Старшие школьники (III—IV классов) могут выполнять и более сложные работы, например участвовать в проверке всхожести семян, их очистке, высаживать рассаду, подставлять колушки к помидорам, гороху, прореживать морковь, свёклу, окучивать картофель, разводить землянику, смородину и ухаживать за ними, уничтожать вредителей и т. д. Вполне доступно для учащихся этих классов и участие в некоторых работах на лугу (чорошение и сгребание сена), в поле (сбор колосьев после уборки урожая машинами), на гумне (помощь взрослым во время молотбы), на скотном дворе (уход за сельскохозяйственными животными).

Общественная работа детей по сельскому хозяйству может проводиться не только в совхозе, колхозе и на пришкольном участке, но и на усадьбах семей красноармейцев, помощь которым со стороны школы в настоящее время особенно необходима.

Правильно организованное участие детей в общественной работе по сельскому хозяйству имеет большое педагогическое значение: оно содействует воспитанию у детей советского патриотизма, развивает интерес и любовь к сельскохозяйственному труду, конкретизирует и закрепляет знания о природе, вооружает детей практическими знаниями и умениями по сельскому хозяйству.

Для успешного проведения практической работы по сельскому хозяйству необходима тщательная подготовка к ней учащихся, учителей и школы в целом. Эту подготовку надо начинать задолго до проведения самой работы и вести её систематично и планомерно в течение всего учебного года.

Подготовка учащихся. Необходимо добиться, чтобы дети вполне сознательно выполняли каждую работу, организуемую школой. Только в этом случае работа детей будет иметь педагогическую ценность. Сознательное отношение к работе делает трудовые усилия целенаправленными, повышает производительность труда. Вот почему, говоря о подготовке учащихся к участию в общественной работе по сельскому хозяйству, надо прежде всего обеспечить понимание детьми её общественно-политического значения. Надо

в доступной форме объяснять детям, что в условиях Великой отечественной войны с фашистами наша страна нуждается в большом количестве хлеба, овощей, картофеля, мяса и других продуктов сельского хозяйства. Эти продукты нужны для питания Красной Армии и мирного населения. Многие продукты сельского хозяйства служат сырьём для промышленности (например хлопок, лён, картофель и др.). Каждый лишний килограмм зерна, овощей, мяса и т. д., полученный в сельском хозяйстве, увеличивает оборонную мощь нашей страны. Вот почему надо использовать каждый метр свободной земельной площади у школы, у своего дома, в деревне, на городском пустыре и т. д. Вот почему важно улучшить обработку почвы, улучшить уход за сельскохозяйственными растениями и животными, чтобы добиться повышения урожайности растений и продуктивности животноводства.

Далее дети должны понять, что сельскохозяйственные работы требуют большого количества рабочих рук. Так как часть работников из деревни ушла в Красную Армию, то в совхозах, колхозах и в отдельных семьях красноармейцев ощущается недостаток в рабочей силе. Партия и правительство принимают все меры к тому, чтобы помочь деревне успешно провести все сельскохозяйственные работы. И школа может оказать в этом considerable помощь. Принимая участие в сельскохозяйственных работах на пришкольном участке, в колхозе или совхозе, на усадьбах мобилизованных в Красную Армию бойцов, школьники помогут фронту, помогут Красной Армии одержать победу над врагом.

Таков, примерно, круг мыслей, которые должны усвоить дети, чтобы сознательно участвовать в общественной работе по сельскому хозяйству. Каким же путём довести эти мысли до сознания детей? Большая работа в этом направлении может быть проведена в связи с изучением учебного материала на уроках русского языка, естествознания, географии. Так, например, в I классе в связи с чтением статьи «Весна идёт» надо провести с детьми беседу о весеннем севе и об участии школьников в весенних сельскохозяйственных работах. Аналогичную беседу следует провести и с учащимися II класса при чтении статьи «Праздник первой борозды». В III классе для этой цели можно использовать статью из учебника естествознания — «Развитие культурных растений». Беседы о значении сельскохозяйственных работ могут также проводиться в связи с экскурсиями, политинформациями, чтением газет, на различных родах собраний и т. д.

Особенно следует использовать полетия-формация. Надо рассказывать детям не только о событиях на фронте, но и о работе тыла. Рассказы о подготовке страны к весеннему севу и о том, как помогают фронту пережить люди колхозов и совхозов, являются стимулом к организации практической работы

...ников по сельскому хозяйству и помо-
... им понять общественно-политическое значе-
... этой работы.

При проведении бесед надо учитывать особенности личности детей. Чем младше школьники, тем проще и короче должна быть беседа, доступнее примеры, очевиднее связи, раскрываемые учителем. Беседа должна пробудить активную работу мысли детей. Плохо подготовленная беседа вызывает у детей утомление и скуку и не достигает поставленной цели. Наоборот, такая беседа может даже вызвать у детей отрицательное отношение к сельскому хозяйству.

Большой интерес вызывают у детей рассказы учителя о сельскохозяйственной работе других школ, в которых учитель побывал лично или о которых читал в газетах и журналах. Исключительным успехом у детей пользуются беседы, к участию в которых привлекаются бойцы и командиры Красной Армии. Всё это надо учесть учителю, чтобы в результате бесед пробудить у детей энтузиазм, горячее желание скорее приступить за работу, общественно-политическое значение которой для них ясно и понятно.

Необходимо, чтобы дети понимали и агробиологический смысл тех работ, которые они выполняют. Так, например, производя перекопку и рыхление земли на огороде, дети должны знать, для чего это делается, почему не выращивают растения на плотной, неаскопанной земле. Производя посев семян, они должны знать, как влияет на всхожесть различная глубина их заделки. Прореживая морковь или свёклу, должны знать, для чего делается прореживание, как оно влияет на количество и качество урожая, и т. д. Иначе говоря, практическая работа, выполняемая детьми, должна быть осмыслена на теоретическом, должна быть тесно связана с учебными занятиями. Знания, полученные детьми на уроках, должны найти своё практическое применение, осмысливая практику. А практическая работа, в свою очередь, должна закреплять, конкретизировать, углублять и расширять знания, полученные на уроках.

Как же подготовить детей к сознательному участию в практической работе?

При решении этой задачи надо в первую очередь использовать все возможности, предоставляемые учебным материалом. Так, например, чтение в III классе на уроках естествознания статьи «Как из семени развивается растение» после соответствующего рассказа учителя поможет детям более сознательно подойти к выполнению работ, связанных с посевом семян и дальнейшим уходом за растениями. В связи с изучением темы «Растения» необходимо повторить материал о почве и минеральных удобрениях, изучавшийся в первой четверти учебного года. Этот материал поможет детям лучше понять необходимость и значение тщательной обработки почвы и правильного её удобрения.

Изучение в IV классе способов распространения плодов и семян и чтение соответствующих статей поможет детям понять, откуда появляются на огороде или в поле сорняки. Детям станет понятно, почему сорняки надо

выпалывать своевременно, пока на них ещё не созрели семена. Знакомство учащихся III и IV классов на уроках арифметики с измерением площадей и решение задач с сельскохозяйственным содержанием вооружает детей необходимыми знаниями и умениями, которые понадобятся им при проведении различного рода полевых и огородных работ.

Само собой разумеется, что знания, полученные детьми на уроках, только тогда могут быть успешно использованы в дальнейшей практической работе по сельскому хозяйству, если они даны на уроках методически правильно. Необходимо, чтобы на уроках естествознания учитель не ограничивался чтением статей и беседами, а обязательно проводил демонстрацию опытов и практические работы, предусмотренные программой.

Таким образом, заранее наметив содержание будущих практических сельскохозяйственных работ, учитель должен в процессе текущих повседневных учебных занятий готовить детей к их сознательному выполнению, просмотрев под этим углом зрения программы и учебники по естествознанию, географии, арифметике, русскому языку.

Большое значение для подготовки учащихся к практической работе по сельскому хозяйству имеют также сельскохозяйственные экскурсии. На экскурсии в колхоз или совхоз можно в доступной, наглядной форме познакомить детей с целым рядом вопросов, с которыми они потом встретятся в процессе практической работы¹.

Следует использовать также и те богатые возможности, которые даёт внеклассная натуралистическая работа. Каждая школа может провести целый ряд простейших опытов и наблюдений над растениями и животными в школьном уголке природы. Укажем для примера лишь некоторые из этих опытов и наблюдений.

Как только дети приступят к весенним работам на огороде, перед ними обязательно встанет вопрос, на какую глубину сажать семена различных растений. Ответить на этот вопрос поможет следующий несложный опыт, который дети могут поставить на школьном окне: в стеклянную банку, стакан или ящик с одной стеклянной стенкой насыпается земля и в неё около самого края (чтобы через стекло были видны семена) на различную глубину сажаются семена гороха или фасоли, или других растений. Земля регулярно поливается. Дети ведут наблюдения за развитием посеянных растений, делают зарисовки и записи. Проведённые наблюдения позволяют сделать вывод: если семена положить на землю сверху или посеять очень близко к поверхности, они плохо всходят; им нехватает влаги. Если семена посеять слишком глубоко, они погибают: молодому растку трудно пробить толщу лежащей над ним земли, семенам недостает воздуха. Так опыт, поставленный в уголке природы, помогает подготовить детей к сознательному выполнению весенних посевных работ на огороде.

¹ См. статью П. А. Завиачева «Весенние сельскохозяйственные экскурсии в школе», журн. «Начальная школа», № 1 за 1945 г.

Перечислим для примера другие наиболее доступные опыты и наблюдения в уголке природы, которые могут быть использованы для подготовки детей к общественной работе по сельскому хозяйству: проращивание семян растений в различных условиях (в тёплом и в холодном помещении, на свету и в темноте и т. д.); наблюдения за развитием растений, посеянных в песчаную, глинистую и чернозёмную почву; наблюдения за развитием рассады помидоров, подвергшихся пикировке, и без пикировки; опыт с выращиванием сорняков растений из отрезков корней или корневищ (например одуванчика, пырея), чтобы наглядно показать детям, почему нельзя при перекопке огорода разрывать и оставлять в земле корни и корневища сорняковых растений, а надо обязательно удалять их из земли; наблюдения над деятельностью дождевых червей в земле, чтобы показать детям пользу дождевых червей для сельского хозяйства; наблюдения над жизнью и развитием вредителей огорода и сада с целью выяснения рациональных способов борьбы с ними и т. д.

Для успешного выполнения работы не достаточно понимать её значение, надо ещё и уметь производить работу, т. е. овладеть техникой её выполнения. Учитель должен готовить детей и в этом направлении. Испытанными средствами здесь являются показ приёмов работы и упражнения детей. И то и другое можно проводить непосредственно перед выполнением практической работы. Обычно это так и делается. Например, перед тем как приступить к вскапыванию грядки, учитель показывает, как это надо делать: как держать лопату, как ставить ногу на лопату, на какую глубину втыкать лопату в землю, как поднимать, поворачивать и разрыхлять ком земли и т. д. Показав это, учитель предлагает одному-двум ученикам проделать работу перед всеми учащимися класса. Только убедившись, что объяснения поняты, учитель разрешает всем детям приступить к работе. В процессе работы учитель следит за правильностью приёмов и в случае необходимости прерывает работу детей и даёт им дополнительные разъяснения, сопровождаая их показом.

Кроме такого инструктажа, непосредственно предшествующего практической работе, вполне возможно и целесообразно заранее начать обучение детей некоторым работам, используя для этого экскурсии, организуя практические занятия в классе, в уголке природы. Так, например, на экскурсии в парник можно по договорённости с работниками колхоза или совхоза предложить детям проделать практическую работу по посеву семян или пикировке растений. Обе эти работы затем можно повторить в классе. В классе же можно научить детей правильным приёмам пересадки растений, рыхления почвы, постановки колышков (тычинок) к растениям, подвязки растений к тычинкам и т. д. Все эти практические занятия дадут детям необходимые технические умения и навыки.

Подготовка учителя. Чтобы руководить сельскохозяйственной работой школьников, учитель сам должен предварительно овладеть необходимыми знаниями и умениями по сельскому хозяйству через соответствующие

семинары, занятия в кустовом объединении, а главным образом — путём систематической самостоятельной работы.

В содержании подготовки учителя по сельскому хозяйству должны быть предусмотрены в первую очередь те вопросы, с которыми он будет иметь дело в школе: организация пришкольного участка, приёмы выгонки рассады, агротехника выращивания отдельных овощных культур, важнейшие работы по садоводству, животноводству и т. д.

К руководству занятиями в семинаре или кустовом объединении целесообразно привлечь агронома. В качестве консультантов могут быть использованы опытные колхозники. Да и среди учителей всегда можно найти любителей, хорошо знающих сельское хозяйство, которые могут поделиться своими теоретическими знаниями и практическим опытом. Занятия должны строиться так, чтобы наряду с теоретическим материалом была организована и практическая работа учителей.

Готовясь к руководству работой детей в сельском хозяйстве, учитель должен тщательно продумать и организационно-педагогическую сторону этого дела.

Прежде всего необходимо определить содержание (виды) общественной работы, которую будут выполнять учащиеся данного класса. Это надо сделать по договорённости с колхозом или совхозом. Учитывая потребности колхоза, надо отобрать для каждого класса наиболее доступные и посильные работы и составить примерный календарный план их выполнения.

Очень важно, далее, продумать организацию школьников для работы.

Работы эпизодического характера удобнее выполнять всем классом (например прополку, борьбу с вредителями). Работы, связанные с длительным уходом за растениями и животными, целесообразнее поручать небольшим группам (бригадам) или даже отдельным учащимся. При организации школьников для работы надо учитывать и их возрастные особенности. В младших классах, пока дети ещё не приобрели навыков самостоятельного коллективного труда, работу целесообразно выполнять сообща всем классом, под непосредственным наблюдением и руководством учителя, не разделяя детей на бригады. Во II классе, наряду с общеклассными работами, большое место могут занять задания-поручения, даваемые время от времени отдельным учащимся или небольшим бригадам, организуемым для выполнения того или иного задания. Начиная с III класса, возможно уже организовывать бригады на более длительное время, поручая им проведение определённой работы от начала до конца. Организуя работу школьников, учитель должен предусмотреть режим труда, т. е. правильно дозировать работу детей в соответствии с их силами, чередовать труд с отдыхом и умело сочетать физический труд с учебными занятиями детей. Учащиеся первых двух классов могут работать на пришкольном участке или в колхозе не более двух часов в день с частыми перерывами для организованного отдыха. Для учащихся III и IV классов продолжительность работы может быть уве-

до трёх часов в день. Выполнение
 нормального режима труда может быть
 существенно осложнено, если учащиеся
 IV классов будут влиты в бригады стар-
 школьников или взрослых колхозников.
 Поэтому целесообразно организовывать спе-
 циальные бригады из учеников начальной
 школы, допуская лишь объединение детей
 смежных классов (I и II, III и IV). Такая
 организация обеспечит и лучшее педагоги-
 ческое руководство работой учащихся. Ру-
 ководить сельскохозяйственными работами
 детей должен сам учитель.

Некоторые трудности возникают в двух-
 комплектной школе при занятиях учителя с
 двумя классами, в которых один учитель ве-
 дёт обычно I и III классы, а другой — II и
 IV классы. В этих школах возможно объеди-
 нение в общие бригады учеников III и
 IV классов под руководством одного из учи-
 телей, другой учитель будет проводить рабо-
 ту с учениками I и II классов (сообща, если
 классы немногочисленны, и отдельно, если мно-
 гочисленны). Вообще при решении вопросов
 организации детского труда в сельском хо-
 зяйстве нужна известная гибкость в соответ-
 ствии с разнообразными местными условиями.

Подготовка школы. Заведующему
 школой необходимо заранее составить обще-
 школьный календарный план участия школы
 в сельскохозяйственных работах. В плане
 указывается содержание работы, ориентиро-
 вочные сроки исполнения, кто будет выпол-
 нять работу, какие инструменты, орудия, ма-
 териалы и в каком количестве должны быть
 подготовлены. В соответствии с этим план
 будет иметь, примерно, следующие графы:

Содержание работы	Ориентировочные сроки выполнения работы	Сколько учащихся и каких классов будут выполнять работу	Оборудование
10. Посев семян на колхозном огороде.			
11. Посадка сеянчиков на колхозном огороде.			
12. Помощь семьям мобилизованных в Красную Армию в весенних работах на огороде			
и т. д.			

Для того чтобы определить, какое количество учащихся потребуется для выполнения той или иной работы, надо установить размер площади под различными культурами на пришкольном участке, размер участков колхозного огорода, на которых будут работать школьники (на основе предварительной договорённости с колхозом), размер огородов семей мобилизованных, которым школа предполагает оказывать помощь.

При расчёте площади пришкольного участка и общего объёма сельскохозяйственных работ надо исходить не только из педагогических соображений (для целей обучения иногда достаточно бывает вырастить каждому ученику по 2—3 растения), но и из общественных задач, стоящих перед школой в условиях военного времени.

В соответствии с намеченным планом и произведёнными расчётами заведующий школой должен подготовить необходимые для работы семена, удобрения, инструменты. Заранее надо договориться и о том, какую помощь колхоз окажет школе в проведении работ на пришкольном участке (вспашка огорода, подвозка материала для изгороди и пр.). Всю эту большую подготовительную работу надо проделать заблаговременно, чтобы наступление тёплых весенних дней не застало школу врасплох.

Общественная работа по сельскому хозяйству должна проводиться не только сельскими школами, но и городскими. В городах она может проводиться в пригородных хозяйствах, на пришкольном дворе, на агробазе, на дворах домов, в которых живут школьники, и т. д.

Организовать общественную работу учащихся по сельскому хозяйству — долг каждого советского учителя, патриота социалистической Родины.

Содержание работы	Ориентировочные сроки и исполнения работы	Сколько учащихся и каких классов будут выполнять работу	Оборудование
1. Проверка всхожести семян овощных культур.			
2. Выгонка рассады помидоров в школе.			
3. Участие в работах на колхозном парнике:			
а) посев семян,			
б) пикировка рассады.			
4. Огораживание школьного участка.			
5. Вспашка или перекопка школьного участка.			
6. Разбивка участка на гряды.			
7. Разделка гряд.			
8. Посев семян.			
9. Разделка гряд на колхозном огороде.			

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

ВОСПИТАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ

Проф. Н. Д. Левитов

I.

ПРОБЛЕМА воспитания у детей инициативности всегда занимала передовую педагогическую мысль. По словам Амоса Коменского, хороший ученик «будет ставить себе целью не что-либо посредственное, но самое высшее, постоянно стремиться чему-нибудь научиться, пока он чувствует, что ему чего-либо недостаёт, и постоянно искать у кого ему учиться, во всём подражая своим учителям и соревнуясь со своими сотоварищами, всеми силами стараясь сравняться с одними, превзойти других» (1).

В своей статье «Об изгнании из школы косности» Коменский сравнивает школу с хорошо подготовленным к бою войском, а куратора школы — с опытным главнокомандующим. «Смотри, — говорит он куратору, — как здесь везде требуется живость и усердие, постоянный подъём духа, напряжение силы неутомимое прилежание, непрестанный ряд усилий и как бы непрерывное бодрствование, а не остановки и отступления, не оглядывание на сделанное, а предвосхищение того, что ещё остаётся сделать, пока не будет достигнута цель» (2).

Известно, что идея воспитания инициативного, многое познающего самостоятельно, ребёнка составляет один из главных мотивов педагогики Руссо. Впоследствии Кант не без влияния Руссо писал: «Вообще было бы лучше, если бы заставляли детей учиться самостоятельно, — тогда они кое-чему научились бы гораздо основательнее» (3).

Дистервег сущность обучения видел в развитии умственной самостоятельности ребёнка. «Обучать — это значит побуждать ребёнка к тому, чтобы он сам себя учил; обучение — это руководство делом умственного самовоспитания» (4). Главным результатом применения наглядности, по мнению Дистервега, является то, что «дети научились смотреть, наблюдать, говорить и мыслить» (5).

Объясняя «психические причины» лени учеников, Ушинский одной из главнейших причин её появления считал подавление детской самостоятельности. «Дитя от природы не имеет душевной лени, что легко мы заметим, наблюдая, как оно любит не только деятельность вообще, что могло бы быть ещё объяснено обилием выработки физических сил, но как оно любит самостоятельность деятельности. Оно хочет всё делать само, и это стремление должно беречь в нём, как самое

драгоценное, жертвуя для него и приличиями, для которых нередко матери и няни подавляют первое проявление самостоятельной душевной деятельности, не зная, конечно, какой вред приносит они ребёнку» (6).

В Советском Союзе, стране социализма, учащимся предоставлены богатейшие возможности для развития творческих сил, для проявления инициативы.

Горячей поборницей воспитания детской инициативы в советской школе была Н. К. Крупская. В учебной работе она требовала организации самостоятельной работы учащихся. Она возражала против чрезмерной опеки над учащимися. Говоря о внеклассной работе, она особенно рекомендовала прислушиваться к запросам и интересам детей, чтобы будить их самостоятельную мысль и любовь к инициативной деятельности.

А. С. Макаренко в своей педагогической практике придавал огромное значение инициативе ребят как членов коллектива, объединённого около больших, интересных трудовых задач, требующих находчивости, изобретательности. Он часто советовался с ребятами, поощряя их активность. Та инициатива, сторонником которой был Макаренко, связана со строгой дисциплиной труда и ответственностью перед коллективом. Он высмеивал тех, кто полагал, что инициатива есть какое-то интуитивное, кто думал, что она приходит «неизвестно откуда из чистого, ничем не заполненного безделья», кто твердил «о какой-то выхолощенной, освобождённой от труда инициативе». Он утверждал, что инициатива придёт тогда, «когда есть задача, ответственность за невыполнение, ответственность за потерянное время, когда есть требование коллектива» (7). Каждому советскому педагогу надо помнить, что о задаче воспитания инициативных и деятельных участников социалистического строительства говорится в постановлении ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», в связи с вопросом о методах обучения. Инициатива ребят нужна и в борьбе за высокую успеваемость, и в их общественно-полезной работе, и в борьбе за дисциплину, и в развёртывании внеклассной работы. Особенно важное значение задача воспитания у детей инициативности приобретает в свете событий военного времени. Как никогда, стала для нас ясной серьёзность задачи воспитания поколений советских людей с сильной волей и твёрдым характером, с большой выдержкой и настойчивостью.

Требование инициативы ярко выражено во «Временном Полевом уставе РККА»: «Огромное значение имеет проявление частной инициативы подчинённых, которые первыми сталкиваются с внезапным изменением боевой обстановки. Всякая разумная инициатива подчинённого должна всемерно поощряться и использоваться командиром для общей цели боя. Разумная инициатива основана на понимании замысла начальника, на стремлении найти лучшие средства для его выполнения, а также на исследовании всех благоприятных возможностей в условиях быстро меняющейся боевой обстановки» (8).

В этих словах указаны все наиболее существенные требования к инициативе, которые могут быть распространены и за пределы чисто боевой обстановки: подчинение частной инициативы общей задаче, осуществляемой под руководством начальника; взвешенный и изобретательный выбор наилучших средств для достижения этой общей задачи и учёт всех возможностей в условиях меняющейся и часто непредвиденной обстановки.

В нашей военной прессе рассказывается о боевых активках в красноармейских частях; эти боевые активы состоят из наиболее инициативных бойцов, ведут за собой других товарищей (9). Проявленная в боях инициативность служит часто основанием для выдвижения бойца на командную должность (10). Наши героические лётчики, танкисты, артиллеристы, автоматчики, наши партизаны вместе с беззаветной смелостью и мужеством показывают и большую изобретательность в выборе средств борьбы, живую инициативу в самой трудной боевой обстановке.

Советская школа, воспитывающая будущих бойцов Красной Армии, должна всеми мерами развивать в учащихся эти черты характера.

II.

Прежде чем говорить о путях развития инициативности, проанализируем это качество характера с психологической стороны.

Под инициативой понимается почин в каком-нибудь новом деле, требующий известной самостоятельности, решительности, уверенности в себе, находчивости и ориентировки.

Инициативные дети в школе, по отзывам педагогов, «не любят сидеть без дела», «всегда к чему-то стремятся», «не успокаиваются на достигнутом», «умеют быстро переключаться с одной работы на другую», «живы и подвижны». Всё это свидетельствует о том, что чаще всего инициативность развивается на почве общей активности ученика.

Инициатива часто требует решительности и смелости, предполагает борьбу с различными препятствиями, к которым относятся также и укоренившиеся представления и привычки. Примеры решительной и смелой инициативы проявили многие советские дети, участвовавшие непосредственно в борьбе с фашистами в качестве разведчиков, связистов, оказавшие своей отважной деятельностью помощь фронту. О таких детях ярко рассказал, например, писатель Лев Кассиль в книге «Обыкновенные ребята».

Инициатива требует, далее, самостоятельности и ответственности. Решаясь на какую-либо инициативную деятельность, человек чувствует уверенность в себе и проявляет готовность взять на себя ответственность за предпринимаемое начинание. Это, конечно, не противоречит потребности в коллективной помощи при самом начале осуществления инициативной деятельности.

О большой инициативе ребят, сочетаемой с чувством ответственности и чувством коллективности, говорит, например, обращение пионеров и школьников Коломенского района к славному командиру объединённых партизанских отрядов Смоленской области тов. «Батя»:

«Коломенские ребята не дадут пропасть ни одному колоску, ни одному зёрнышку. В каждом колхозе и совхозе мы создаём бригады по охране урожая.

Мы решили организовать сбор подарков для молодых партизан.. Мы собираем лекарственные растения, а также заготавливаем грибы, ягоды и шавель.

Работая на полях, мы упорно готовимся к новому учебному году, в оборонных кружках продолжаем изучать военное дело — метаем гранату, изучаем винтовку, сдаём нормы на оборонные значки.

Дорогой «Батя», прочитайте наше письмо всем партизанам. Пусть они знают, что юные коломенцы, вместе со всем советским народом, горят одним желанием — помочь героической Красной Армии, вам, бесстрашные партизаны, выполнить первомайский приказ Народного Комиссара Оборон, нашего любимого товарища Сталина» (11).

Отмеченные волевыми сторонами инициативы сочетаются с находчивостью, наблюдательностью, ориентировкой. Тимуровцы умеют быстро найти объекты помощи семьям бойцов, подмечают, что желательно сделать для этих семей в первую очередь, проявляют при этом значительную изобретательность. В детском доме посёлка Салтыковка старый партизан М. рассказывал детям, какую помощь оказывали бойцам дети пионерского возраста в прифронтовой полосе благодаря инициативности и зоркому глазу, бдительности, сметливости, умению примениться к местности, ярко представить себе возможные ситуации.

Инициатива легче и лучше проявляется, если имеется явное живая потребность, интерес к делу. Эта мысль хорошо может быть проиллюстрирована на примере Робинзона Крузо, непрерывная инициативная деятельность которого, давшая целый ряд открытий и изобретений, диктовалась властной потребностью сохранения жизни. Человек, интересующийся делом, увлечённый им, скорее будет искать новых путей, будет ставить перед собой более сложные и новые задачи.

Связь чувства нового с инициативой доказывается и тем, что инициативные действия чаще применяются в новой обстановке, при изменяющихся условиях.

Нельзя не дооценивать и роли знаний, умений и навыков в воспитании инициативности. Мастер своего дела имеет больше возможностей обнаружить инициативу; на войне побеждают не только благодаря смелости и мужеству, но и благодаря вооружённости

необходимыми военными знаниями. Благодаря умелому.

Не следует думать, что всякая инициатива имеет положительное значение. Во «Временном Половом Уставе РККА» недаром говорится о «разумной инициативе». Бывают случаи, когда инициатива оказывается непродуманной, легкомысленной. Она осмеяна в русской поговорке: «Не спросясь броду, не суйся в воду». Иногда люди подменяют разумную инициативу суеливостью, стараясь как можно больше действовать, и действовать разнообразно, но не отдавая себе отчёта в целесообразности этих действий.

Встречаются и такие люди, у которых инициатива служит лишь средством во что бы то ни стало выдвинуться, получить одобрение или же рекламировать себя. В таких случаях нередко даже хорошее начинание не находит поддержку в коллективе, так как коллектив не имеет уважения и симпатии к человеку, инициатива которого является лишь путём к личному выдвиганию. Инициатива ученика может быть иногда и очень сильной, но дурно направленной, например на озорство, даже на хулиганство; этому в частности способствует плохая организация внеучебного времени школьников, плохая организация их активности в те часы, когда они свободны от учебной работы.

III.

Каковы же пути воспитания инициативности? Воспитателям надо прежде всего подумать, как стимулировать разумную и полезную детскую инициативу. В дни Великой отечественной войны самые мощные стимулы создаются патриотическим подъёмом всего советского народа. С первых дней войны дети и подростки находили самые разнообразные формы активной помощи фронту. Так, например, ещё в июне 1941 г. ученики 3-й средней школы города Запорожья писали: «Теперь, когда началась Отечественная война, нам не сидится дома, и мы решили по мере сил содействовать победе над врагом». Наметив целый ряд инициативных предложений (помощь колхозам, сбор подарков для бойцов, обход семей красноармейцев, создание детского очага, агитацию за донорство), школьники заявляют: «...Каждый из нас полон энергии и решимости вместе со взрослыми бороться до полного уничтожения врага. Мы тоже объявляем себя мобилизованными на Отечественную войну» О подобного рода инициативе, связанной с патриотическим подъёмом, можно почти ежедневно читать в детских газетах.

К этому общему стимулу присоединялись и некоторые другие, частные стимулы, также связанные с патриотическим подъёмом, как, например, желание помогать своим отцам и братьям, борющимся с фашистскими захватчиками на фронте. Задача педагогов — воспользоваться этими сильными побудительными мотивами, подхватить инициативу детей, развить, направить и организовать её.

Инициатива требует известной широты сферы её применения. С этой стороны Отечественная война также дала возможность ребятам самыми разнообразными путями прояв-

лять их активность. Героика детей — партизан, разведчиков работа по ПВХО и ГСО, тимуровское движение, помощь колхозам, организация сбора подарков бойцам — примеры проявления разнообразных форм детской инициативы. Педагогам надо знакомить ребят с фактами инициативных предложений, идущих из различных школ, сёл и городов. Очень важно разъяснять детям, что активность и инициативу ученик может проявить на любом посту, в любой полезной деятельности. Везде нужна такая работа, о которой можно было бы сказать, что она выполняется с великой любовью к Родине.

Большое значение в развитии инициативности имеет пример. Особенно важно знакомить детей с рассказами из жизни выдающихся патриотов, для которых инициативность является характерной. Таков, например, герой гражданской войны Котовский, всегда руководствовавший лозунгом «Хотеть — значит мочь»; таков Валерий Чкалов, с детства проявлявший пылкость, дерзание, инициативу; таков лётчик Серов, с ранних лет отличавшийся любовью к самым смелым, отважным предприятиям. Большое впечатление на детей производят рассказы о юных героях. Так, например, о Шуре Чекалине можно рассказать, как он отличался изобретательностью, жаждой деятельности. «На уроках физики, — пишет его учитель Виноградов, — он был особенно активным, с жадностью знакомился с каждым новым прибором, старался самостоятельно провести какой-нибудь опыт и весь загорался, когда получалось удачно» (12). Надо рассказать о Зое Космодемьянской, как она училась, какие требования предъявляла к себе. Зоя писала: «Не кричи, что не уважают, не цени, больше работай над собой и будет больше уверенности». Пример Зои Космодемьянской показывает, что инициативность важно сочетать с ответственностью и требовательностью к себе, что надо готовить себя к активной деятельности упорным трудом.

Учитель должен побуждать учащихся к активной деятельности и своим личным примером, прежде всего волевым складом своей личности. Энергично работающий учитель вызывает своей деятельностью, даже одним только своим появлением, стремление учеников к деятельности. Мы не раз наблюдали, какое значение имеет энергичный классный руководитель для поддержания постоянного духа инициативности в своём классе.

Инициативность должна быть неотъемлемой чертой пионеров; именно они являются часто инициаторами различных мероприятий и в борьбе за высокую успеваемость и дисциплину, и в деле военно-физкультурной подготовки, и в общественно-полезной работе в помощь фронту, и в культурном проведении досуга, — словом, во всех видах полезной деятельности. Недаром самое слово пионер внушает мысль о каком-то новом деле, за которое человек смело и энергично принимается. Инициатива пионеров много содействует активности класса.

Здесь мы подходим к роли коллектива в организации инициативы и формировании инициативности учащихся как черты характера. К числу средств для развития активности

активна относятся: энергично и интересно проводимое соревнование между классами и отдельными учащимися; хорошо организованная ученическая собрания; авторитетные и интересные стенгазеты; взаимопомощь и взаимный контроль в выполнении общественных поручений; равномерное распределение общественных обязанностей между учениками; разнообразие внеклассной деятельности, организованной с учётом запросов и интересов детей различного возраста.

В особенности надо подчеркнуть значение активизации всех учащихся на примерах детей инициативных и вместе с тем дисциплинированных, с развитым чувством ответственности.

Возьмём для иллюстрации двух первоклассников из дома № 1 Ухтомского детского городка, своей инициативностью поднимающих активность всех своих товарищей. Митя З., юный звёздочка, проявляет весьма живое внимание к своим товарищам по звёздочке — следит за успеваемостью, заботится об оказании помощи отстающим, всячески содействует развитию положительного общественного мнения в звёздочке вокруг отличников. Рима Ф. очень инициативна в трудовой деятельности; она внесла немало ценных рационализаторских предложений; она умеет хорошо расставлять силы; она не успокаивается на достигнутом, а ставит для коллектива новые задачи, поднимающие его на более высокую ступень.

К активной деятельности надо привлекать в таких учащихся, которые имеют отрицательные черты, как, например: изолированность от коллектива, недостаточную выдержку и настойчивость в работе и др. Оказавшись в роли активистов, такие учащиеся нередко исправляются и становятся в ряды передовиков.

Очень важно разъяснять детям, что лучше в легче проявит активность и изобретательность дисциплинированный человек, которому не надо тратить усилий на борьбу со своей расхлябанностью, безответственностью.

А. С. Макаренко нам ярко показал, как можно сочетать строгость дисциплины с предоставлением коллективам большой доли самостоятельности.

Инициатива нуждается в поощрении, она питается успехами. Чуткий педагог своевременно поддержит инициативу ученика, вовремя подбодрит и, если имеются затруднения, окажет необходимую помощь. В тех случаях, когда инициатива ученика не даёт ещё ощутительных результатов, но ученик проявляет старание, не следует расхолаживать его излишней критикой и поучениями. Но с такими проявлениями инициативы, за которыми скрываются отрицательные цели, т. е. нежелание систематически работать, пустое тщеславие и пустозвонство, — нужна, конечно, решительная борьба. Байдуков и Беляков писали о своем друге Валерии Чкалове: «Он всегда стремился ко всё более сложным делам. И всю свою жизнь летел, летел и летел к новому, неизведанному, разбрасывая перед собой барьеры трудностей. Делал это без крика и шума, не выпирая плечом вперёд и не ударяя себя кулаком в грудь» (13). Этот

образ много скажет тем ученикам, которые не умеют соединять инициативность со скромностью.

Хорошее здоровье, физическая закалка, ловкость, жизненный оптимизм, вера в себя, бодрое настроение — таков должен быть склад инициативной личности. Напротив — болезненность, слабость, недостаточная подтянутость, склонность к унынию размягчают человека, делают его неуверенным, слабым, лишают смелости, столь необходимой для обнаружения инициативы.

Как и во всех других вопросах воспитания характера педагог должен и при воспитании инициативности исходить из глубокой веры в возможность перевоспитания самых пассивных и несамостоятельных детей. Если такие оказываются в классе, то учитель не должен даже намекать на то, что у этого ученика пассивность представляет некоторую неотъемлемую черту. Напротив, и у таких учащихся следует находить всякий повод для одобрения хотя бы незначительных проблесков активности. Одновременно педагогу не надо преуменьшать значения таких недостатков характера, которые при слабости воспитательной работы в школе и семье могут укрепляться как устойчивые привычки.

Учителям необходимо предупреждать случаи проявления отрицательной инициативы, направленной на самовольство, нарушение дисциплины, нежелание подчиняться режиму, противопоставление требованиям педагога дурно понятого «товарищества» и т. д. Надо у таких учащихся переключать инициативу на полезное дело.

Великая отечественная война показала на многих и многих примерах, что наши советские дети активны, пытливы, преданы Родине, что у них большой интерес к знаниям, богатые возможности для развития их творческих сил. Долг каждого педагога — направлять, организовывать и совершенствовать эти качества.

Ссылки на литературу.

1. Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, 1939, II, стр. 200.
2. Там же, стр. 201.
3. Кант, О педагогике, 1907, стр. 42.
4. Дистервег, Руководство для немецких учителей, М. 1913, стр. 189.
5. Дистервег, Начатки детского школьного учения, СПб 1867, изд. 2-е, стр. 65.
6. Ушинский, Человек, как предмет воспитания, СПб 1873, II, стр. 398.
7. А. С. Макаренко, Педагогическая поэма, 1940, стр. 513.
8. «Временный полевой устав РККА», гл. I, п. 11.
9. См. «Боевой актив» («Красная звезда» от 18 февраля 1942 г.)
10. См. А. Колобяков, Искусство командиров («Правда» от 24 февраля 1942 г.)
11. См. «Коломенский рабочий» от 15 июля 1942 г.
12. «Пионерская правда» от 28 февраля 1942 г.
13. Г. Бобров, Чкалов, М. 1940, стр. 9.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКА

В. Е. Сыркина

кандидат педагогических наук

(В порядке консультации — в ответ на письма учителей)

ОСНОВНЫМИ методами психологического исследования являются наблюдение и эксперимент. Те же методы могут быть применены и при изучении учащихся педагогом. Однако удельный вес этих методов в работе специалиста психолога и педагога не может не быть различным. При изучении учащихся педагогом центральное значение имеет всестороннее организованное наблюдение. Другими методами, возможными для применения педагогом, являются индивидуальные и коллективные беседы, изучение условий семейного воспитания, анализ работ ученика и, наконец, в известных рамках, также и эксперимент.

1. Наблюдение. В процессе обучения учитель непрерывно наблюдает своих учеников. При начале знакомства с учениками наблюдения учителя складываются из ряда первых впечатлений, неизбежно несколько беглых и поверхностных. На их основании нельзя делать необоснованных и поспешных выводов. Педагог обязан помнить, что развитие ребёнка есть процесс длительный и сложный, в котором возможны как скачки, так и медленное движение вперёд и даже срывы — возвраты к старому. Первое требование к наблюдению состоит в том, чтобы оно носило систематический и длительный характер.

Отталкиваясь от одной-двух наиболее ярких черт, подмеченных в поведении школьника на первой ступени наблюдения, педагог переходит к более углублённому и целенаправленному изучению своих учеников. Каковы причины застенчивости Маши? Почему Люся хочет, чтобы спрашивали только её? Чем объяснить, что Вася не справляется с самостоятельными заданиями? и т. д. и т. п. Наличие чёткой целевой установки — одно из важнейших условий вдумчивого наблюдения.

Решение подобных небольших и на первый взгляд довольно простых задач в действительности оказывается обычно делом сложным. Нередко оно даёт ключ ко всей личности ученика; порой, наоборот, ставит педагога перед лицом новых и ещё более сложных вопросов. Во всяком случае, оно всегда требует от учителя всестороннего и подробного изучения руководимых им учеников. В этом отношении богатый материал могут дать учителю наблюдения за учениками не только на уроках, но и во внеурочное время — при проведении общественно-полезной работы, в кино, на улице, в процессе игры и т. д.

Полнота и разнообразие относятся к числу важнейших условий правильно поставленного наблюдения, гарантирующего педагога от неверных и односторонних выводов.

Приведённые нами задачи имеют ещё одну характерную особенность. Это — задачи анализирующего типа. Самой своей формулировкой («Почему...», «В чём причина...», «Чем об-

ясняется») они ставят педагога перед необходимостью искать и находить причины наблюдаемых явлений, истолковывать подмечаемые факты, выдвигать и проверять какие-то объяснения. Наблюдение должно давать не простую регистрацию фактов, но известное их истолкование.

Объединяя описание фактов с их истолкованием, не следует всё же смешивать того и другого. Прекрасным образцом чётко расчлнённого наблюдения служит следующий отрывок из статьи Н. А. Митиной «Как я изучаю своих учащихся» (журнал «Начальная школа», № 6 за 1941 г.)

«...Из ряда бойко пробирается маленькая смуглая Люся, с блестящими чёрными глазами. Она встаёт около меня, восторженно смотрит на меня и говорит: «Я первая». Незаметно для меня машет матери, чтобы та отошла в сторону. Во всей фигурке какая-то самоуверенность, как будто она сейчас сразу выросла. Лицо радостное и серьёзное. Я истолковываю это как настроенность Люси к учению, интерес к школе. При входе в класс Люся от одной парты перебежала к другой, выбирая лучшие цветы (на партах были поставлены стаканчики с цветами по числу учащихся). Люся села на первую парту, захватив оба стакана в свои руки. На моё замечание: «Люся, один стакан для Юры», Люся обёртывается, снимает стакан с соседней парты и ставит Юре, а мне объясняет: «Та девочка плечет, ей не надо цветов» (показывая на соседку, которая вошла в класс со слезами). Отмечаю Люсину «смелость» и наблюдательность».

В этой яркой картинке описание фактов тесно объединено и вместе с тем точно ограничено от их истолкования. В случае надобности (например, если прибавится новый материал иного характера) первоначальное истолкование легко может быть отброшено и заменено новым, более глубоким и правильным анализом.

Следовательно, уже в самом процессе наблюдения педагогу следует вычленять объективный фактический материал от даваемого этому материалу истолкования.

Материалы своих наблюдений педагог фиксирует в записи. Отрывок, приведённый нами выше, является, конечно, уже литературной обработкой сделанной ранее рабочей записи, которая должна быть гораздо более краткой и сжатой. Для её ведения мы не рекомендуем какой-либо схемы. Здесь могут быть применены самые разнообразные формы. Важно лишь, чтобы в записной книжке учителя нашлось место каждому ученику, с теми его особенностями, которые имеют наибольшее значение для процесса развития. Опытный учитель умеет использовать в этих целях также и обычные материалы текущего учёта (классный журнал, тетрадь учеников и т. д.).

Следующим основным требованием к наблюдению является его активность. Этой своей чертой подлинно педагогическое наблюдение принципиально отличается от того «озерцабельного» наблюдения ради наблюдения, которым занимались лжеучёные педологи. Весь процесс наблюдения должен быть спланирован под углом зрения педагогических целей учителя. Важно искать и находить в ученике положительные черты, развивая которые можно продвигать учеников дальше. Нередко случается, что школьник не привлекает к себе внимания педагога ни с отрицательной, ни положительной стороны. В нём незаметно ни одной яркой черты; это типичный «средний ученик». Однако и такой ученик не должен выпадать из поля зрения мастера-педагога, который умеет в нём подметить трудно уловимый зародыш чего-то яркого, положительного. Терпеливо выращивая из этого зародыша новое и важное качество, педагог нередко оказывает решающее влияние на весь код развития ребёнка, причём внимательно следит за всеми совершающимися в его личности изменениями. В этом отношении учителя могут многому научиться у А. С. Макаренки, который, наблюдая за своими воспитанниками, умело подмечал и развивал в них крошечное. Такой же характер носит наблюдение за учениками у передовых учителей нашей школы — А. Е. Адриановой, Н. П. Архангельской и других.

2 Индивидуальные и коллективные беседы. Как и наблюдение, беседа учителя должна быть тщательно продумана с точки зрения её цели и педагогического эффекта. Коллективные беседы, которые могут проводиться как с отдельными группами учащихся, так и со всем классом, требуют от учителя известных организационных способностей, индивидуальные — умения тактично, по-особому, подойти к ученику. Не всегда следует вести беседу прямолинейным путём, ставя ученику вопросы в упор. Такие вопросы нередко могут оказаться бесполезными по двум причинам: 1) ученик не решается открыться перед учителем то, что происходит в его сознании; 2) он и сам не разбирается в своих переживаниях. Поэтому в ряде случаев более полезными оказываются окольные пути. Так, например, одна учительница, желая выяснить представления учащихся об обязанностях пионера в дни Великой Отечественной войны, не задала им этот вопрос прямо, но, подобрав убедительные и яркие примеры, провела беседу о героизме маленьких школьников в прифронтовых районах. При этом она тщательно наблюдала не только за высказываниями детей, но и за их мимикой, жестами и т. д. Таким путём она собрала весьма интересный материал, тогда как при прямой постановке вопроса она скорее всего получила бы формальные и трафаретные ответы, вроде: «Пионеры должны учиться и вести себя на отлично», «Пионеры должны помогать Красной Армии» и т. д.

В процессе беседы учитель отнюдь не ограничивается постановкой вопросов и регистрацией получаемых ответов; он не только изучает, но исправляет и продвигает вперёд ученика. Изучение школьника оказывается, та-

ким образом, чрезвычайно тесно связанным с его обучением и развитием.

Будучи продуманными, плановыми, ни наблюдения, ни беседа не должны носить шаблонно-стандартного характера. И в этом отношении мы решительно предостерегаем учителей против применения тех схем, которые в большом количестве разработаны в буржуазной литературе. Приёмы изучения ученика должны быть максимально индивидуализированы и неизбежно будут изменяться в зависимости от конкретной обстановки и от личности изучаемого ученика. Соблюдение этого условия представляет немалые трудности: при отсутствии достаточного опыта можно разбросаться, отвлечься от поставленной цели, запутаться в материале... В преодолении трудностей учителю окажут помощь ясное осознание целевой установки изучения учащихся, ограничение намеченной задачи небольшим и чётко очерченным кругом вопросов, и наконец, чёткое расчленение фактического материала и его истолкования.

3. Существенную сторону в изучении личности учащихся составляет знание условий семейного воспитания. Оно достигается неоднократными посещениями учащихся на дому, знакомством с их родителями и бытовой обстановкой. Посещения и беседы с родителями, при тактичном и вдумчивом отношении педагога к делу, могут дать ему очень много. При этом педагогу следует интересоваться не только материальными и бытовыми условиями, но и установившимися в семье отношениями, её «стилем» (Макаренко). Педагог не только изучает и направляет этот стиль, но в нужных случаях и исправляет его. Таким образом, и на этом участке роль педагога не сводится к равнодушной фиксации фактов.

4. Анализ ученических работ. Работы ученика, при умелом их анализе, могут немало дать для понимания его психологических особенностей. В этом отношении известный интерес представляет, в сущности, любая работа ученика. Но особенно богатый материал для изучения личности учащегося представляют его творческие работы — стихотворения, статьи, рисунки и т. д. С точки зрения изучения учащихся особо интересными оказываются работы на такие темы, как, например: «Как я помогаю фронту», «Что хотел бы я сделать для Родины», «Кем я хочу быть» и т. д. Впрочем, и по отношению к творческим работам несколько иная (не прямая) постановка вопроса даёт порой более интересный материал. Мы имеем в виду работы на темы такого порядка, как: «Мой друг», «Моя любимая книга», «В госпитале» и т. п. При такой работе учащиеся не стоят перед задачей дать прямую автохарактеристику и нередко незаметно для себя открываются педагогу с самой интимной и неожиданной стороны.

5. Эксперимент. В условиях работы педагога с учащимися эксперимент может найти себе применение лишь в ограниченных пределах. При недостаточно умелой постановке попытка экспериментального изучения учеников может свестись к прожектерству и принести педагогическому процессу не боль-

зу, а врем. Эксперимент не должен нарушать естественного хода учебно-воспитательной работы школы; напротив, он должен по-настоящему сказываться на процессе обучения и развития детей. Такой эксперимент, который может быть назван «естественным», широко применяют в своей работе передовые учителя. Так, например, учительница 113-й школы г. Москвы Л. Михайловская для выяснения особенностей характера застенчивого или угрюмого ученика организует вокруг него небольшую группу ребят, которые втягивают его в разговор или в какую-либо игру.

За последние годы советская психология накопила богатый опыт методов психолого-педагогического исследования, которые могут быть с успехом включены в обычное течение школьной работы, несколько не гормозя её, а, напротив, улучшая. Приведём пример такого экспериментального изучения учеников из работы Н. А. Менчинской.

В целях выяснения степени сознательности решения арифметических задач ученикам предлагается ряд задач, подобранных определённым образом. Первые задачи предлагаются по принципу тождественности; они одинаковы по логической структуре и отличаются друг от друга только по содержанию и по числам. После того как ученик решит эти задачи, ему предлагаются их варианты, в которых либо изменена словесная формулировка, либо введено дополнительное условие, либо, наконец, изменён даже самый тип, и требуется, следовательно, видоизменить основной принцип решения. По ходу решения учитель предлагает ученику ряд заранее продуманных (но не стандартизированных) вопросов, которые преследует две цели: а) выяснить степень понимания материала учеником; б) содействовать наилучшему осознанию задачи.

Ввиду большой сложности экспериментальных методов мы рекомендуем учителю не приступать к эксперименту самостоятельно, но предварительно обсудить намеченную работу с психологами и опытными методистами,

а также консультироваться у них по **всему** ходу работы.

Мы ответили на вопрос, как изучать школьника. Не менее важным является вопрос, что изучать. Всестороннее изучение учеников охватывает все основные области психической жизни: а) особенности их умственного развития — работу мышления и памяти; б) особенности их эмоциональной жизни — степень возбудимости, глубину и устойчивость чувств; в) особенности воли и внимания — лёгкость привлечения внимания, его устойчивость, способность к усилению и т. д.; г) характеристику психического облика учеников в целом — интересы, склонности, идеалы, отношение к школе, товарищам, учителям, учебной работе, их способности.

Далее встаёт вопрос, с чего начать изучение психических особенностей ученика и в какой последовательности их изучать. Из всего предыдущего следует, что на этот вопрос невозможно ответить в общей форме. Порядок и наиболее значимые моменты изучения определяются, несомненно, индивидуальностью ученика, раскрывающейся перед учителем в процессе всей учебно-воспитательной работы. По отношению к одному ученику учитель может найти необходимым уделить особое внимание изучению и воспитанию его эмоций; ученика, слабо понимающего материал, надо изучать, несомненно, со стороны его умственного развития, наконец, в ряде случаев знакомство с учеником можно и нужно начать с установления его интересов и склонностей.

Индивидуальный подход к ученику, изучение его психических особенностей приобретают особое значение в условиях военного времени. Многим нашим детям пришлось пережить тяжёлые испытания; их психика подверглась и подвергается значительным изменениям. От учителя требуется сейчас особенно много внимания, наблюдательности и чуткости по отношению к детям. Большая и серьёзная задача изучения личности ребёнка в условиях его обучения и воспитания становится сейчас особо важной и ответственной!

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В БЛАГОУСТРОЙСТВЕ КЛАССА И ШКОЛЫ

И. Г. Розанов

ЗАБОТА о чистоте и порядке в школьном здании и о приспособлении школьного помещения для удобства обучения является очень важным делом всего коллектива учителей. С детьми эту работу целесообразно начать с благоустройства класса — комнаты. Следует личным примером передать учащимся привычку поддерживать порядок в оборудовании, улучшать его трудом своих рук, чтобы самая обстановка класса располагала учащихся к обучению.

В опыте лучших учителей выработаны тре-

бования к внешнему убранству класса, его учебной обстановке. Введён прекрасный обычай дежурств в классе, подчёркивающий, что дело ухода за классной комнатой есть дело общее, преемственно выполняемое каждым участником детского коллектива. Систематическое выполнение этих обязанностей воспитывает в детях ответственность, привычку бережного отношения к общественному помещению.

В целом ряде школ образцовое состояние инвентаря является гордостью дежурных. В таких школах, как правило, окна, стены и

толы протёрты. Классная доска и столы учеников содержатся в опрятности. Здесь часто, светло и тепло. Вентиляция исправна. Солнечные лучи свободно проникают в класс и делают своё благотворное дело.

Из чего состоит «учебное хозяйство» хорошего класса начальной школы в настоящее время?

Центральное место позади стола учителя занимает классная доска, хорошо освещённая и ежедневно промываемая. Со стен глядят портреты вождей, лозунги, тщательно выписанные учениками. Во многих школах мы находим репродукции лучших художественных произведений. Дети проявляют много вкуса при развешивании картин, стараются сделать сами или подобрать чистенькие рамки для них.

В каждом классе вывешено расписание уроков, список учеников, перечень обязанностей по классу, выполняемых комиссиями (как санитарная и др.) и отдельными учениками, старательно оформленные сообразительности. Это, так сказать, минимум материала, отражающего жизнь детского коллектива. Во многих школах он дополняется стенной газетой. Наконец, в углу стоит шкаф с наглядными пособиями и книгами.

Естественно — и должно быть поощряемо — постоянное стремление детей украсить и улучшить всё помещение. Естественно и ученику желать усиления образовательного и воспитательного воздействия всей обстановки класса на детей. Привлечение детей к труду по усовершенствованию «учебного хозяйства» класса имеет значение для привития детям любви к школе, для воспитания у них ещё большей ответственности за предоставленное в их пользование государственное социалистическое имущество.

Какие же нужны для коллектива класса предметы учебной обстановки?

Рядом с доской — справа и слева — целесообразно расположить наборные фоны для рус-

ского языка и арифметики. Их надо прочно прикрепить к стене, а перед ними устроить по небольшой приступочке, с тем чтобы ученик, набирающий материал, был лучше виден учащимся и чтобы весь процесс набора проходил на глазах учащихся (рис. 1).

Здесь же, над наборными фонами, следует укрепить рейки для вывешивания, по мере надобности, таблиц, карт и других наглядных пособий, требующихся в процессе преподавания по каждому школьному предмету¹. Отметим, что нельзя перегружать стены учебным материалом. Нецелесообразно вывешивать наглядные пособия на длительный срок, а тем более, на весь учебный год. Постоянно вывешенная таблица перестаёт замечаться учениками.

В каждом классе рекомендуется иметь календарь знаменательных дат, календарь природы.

Чтобы не перегружать стен класса, часть настенного материала размещается в зале, в коридоре, в вестибюле.

Видное место на стенах должны занимать карты (с третьего класса), прежде всего карта СССР, мировая карта, карта области. Рекомендуется выбрать место и для плана своего района и, в особенности, района, обслуживаемого школой.

В зале и коридорах желательно разместить тщательно и нарядно оформленные тексты отдельных статей Конституции, в особенности — о правах и обязанностях граждан СССР, хорошо оформленные сводки Совинформбюро.

В некоторых школах вывешены также заботливо и чётко оформленные цитаты из высказываний выдающихся людей, так много дающие для воспитания у детей социалистической целеустремлённости, организующие детские волю и чувства, способствующие коммунистической направленности учеников. (Такой материал под заглавием «Мудрые советы» помещался в «Пионерской правде».)

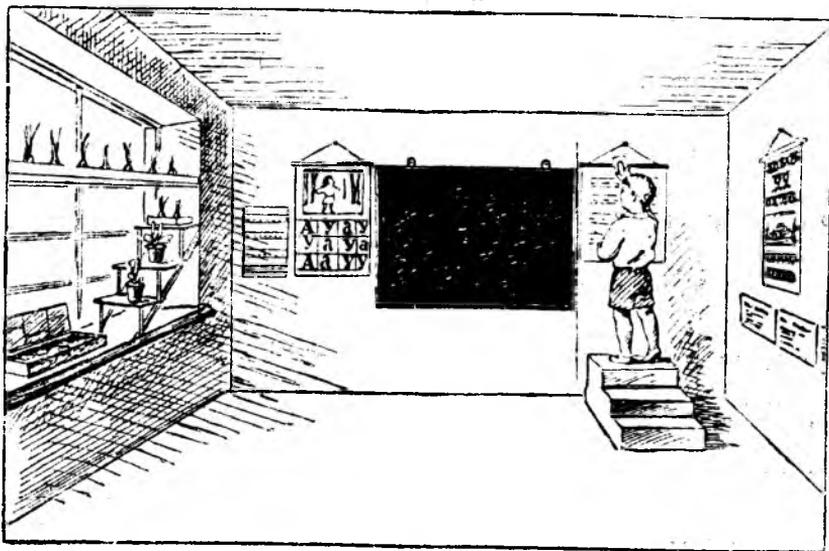


Рис. 1.

¹ * Как сделать рейки и другие приспособления для хранения карт и других школьных пособий, хорошо рассказано в статье И. В. Козьмь в журнале «Начальная школа» № 11—12 за 1940 год.

В коридорах надо выставить и ряд витрин, освещающих подвиги Героев Советского Союза, рассказывающих о боевых эпизодах Отечественной войны, знакомящих с замечательной деятельностью стахановцев на заводах, шахтах, фабриках, полях и в лабораториях нашей Родины. Особо следует подбирать материал, освещающий деятельность в помощь фронту наших школьников.

Всё это придаст помещению школы привлекательный и возбуждающий детскую любознательность вид. Дети должны находить на стенах каждый день что-то новое, отражающее великую и многообразную жизнь Родины, связывающее школу со всей страной. Школа — через посредство детского актива — должна внимательно и любовно освещать героическую деятельность и благородный труд лучших своих сынов и доводить до сознания учеников многочисленные примеры проявления патриотизма на фронте и в тылу, чтобы дать детям примеры поведения, направляемого возвышенными и благородными целями.

Опишем здесь технику устройства некоторых наиболее важных предметов классной обстановки, изготовляемых и обновляемых силами учащихся под руководством учителя.

Простое приспособление для светомаскировки

Необходимо придать приспособлению для светомаскировки такую конструкцию, чтобы днём затемнение быстро убиралось и чтобы при наступлении сумерек окно быстро и плотно завешивалось и не пропускало света. При этом шторами нельзя беспокоить живые растения, которые обычно располагаются на школьном окне.

Понятно, что всё приспособление надо сделать из самых доступных и распространённых материалов, притом возможно более простыми техническими приёмами.

Опишем две простейшие конструкции, удовлетворительно отвечающие указанным требованиям.

1. Шторы светомаскировки из старой обёрточной, тетрадной и газетной бумаги, а также из бумажного срыва.

Склеиваем в одно полотнище, соответствующее размеру окна, самую разнообразную бумагу, имеющуюся в нашем распоряжении. Для изготовления шторы пойдёт любая бумага любого размера. Измятую бумагу выглаживаем горячим утюгом. Склеенное полотнище ещё раз проглаживаем горячим утюгом.

Таких полотнищ для каждого окна приготавливаем три или четыре. Затем накладываем полотнище одно на другое, подравниваем и прошиваем штору крупными стёжками сверху донизу. Для того чтобы штора была прочнее, по всей длине строчки подкладываем бумажные ленты шириной 4—5 см. (Склеивать ни полотнищ, ни лент не надо.)

Полотнища прибаваем мелкими гвоздиками к рейкам, и навешиваем перед зимней рамой.

Для того чтобы штора легко подымалась, скатываясь при этом в валик, прикладываем поднимающий механизм: на верхней рейке

прикрепляем два кольца, третье кольцо выносим за пределы рамы.

Привяз рейку шторы и приладив кольца, свёртываем штору валиком и пропускаем сквозь кольца шнур, концы которого подвязываем к нижней рейке, середину шнура проводим через третье кольцо и ведём вниз.

Представим себе, что нужно опустить штору. Перестаём держать шнур — нижняя рейка шторы опускается, намазывая на себя часть шнура.

При поднятии шторы полотнище снова скатывается валиком, а шнур с рейки сматывается, проходит через верхние кольца и опускается направо, к тянущей руке. Чтобы штора оставалась днём неподвижной, шнур обматываем вокруг гвоздика.

2. Штора светомаскировки из ветоши.

Подбираем куски ветоши, моем, разглаживаем их ишиваем, чтобы получить нужной площади полотнище, и поступаем так же, как с бумажной шторой.

3. Можно сконструировать светомаскировочное приспособление и в форме щита, сделанного из проклеенной бумаги на рамке из деревянных брусков. Достоинство такого приспособления в том, что щит вставляется без помощи шнуров и мгновенно убирается по необходимости. Но недостаток его в том, что он требует места для хранения днём. При передвижении щита с места на место легко повредить его.

Чтобы приспособления для светомаскировки выглядели внешне опрятно, хорошо их окрасить анилиновыми или самодельными красками.

Классный календарь

Когда ученики научатся различать буквы и цифры, нужно предложить им изготовить совместными силами классный календарь. В каждом классе он делается по-разному.

В I классе изготавливается демонстрационный календарь, с цифрами большого размера (до 15 см) и с соответственно крупным шрифтом для написания названий дней недели и месяцев. Работая над оформлением такого календаря, дети приучаются писать цифры красиво и чётко. Можно поручить изготовление цифр не одному какому-нибудь ученику, а нескольким.

Детям показывается несколько разных приёмов изготовления цифр: рисование цифр по линейке и без линейки, обведение печатного контура цифр через переводную бумагу, вырезывание цифр из бумаги или тонкого картона... Каждый из этих приёмов окажется нужным в жизни.

Дети с интересом относятся к подобным занятиям, в особенности если учитель сам принимает участие в работе вместе с ними и обращает внимание на качество изготавливаемого предмета. Дело не только в том, чтобы нарисовать цифры, написать слова, но и в том, чтобы выполнить это чётко, даже красиво, — ведь на календарь будут смотреть все, календарь будет общеклассным пособием.

Кроме цифр, названий дней и месяцев, в календаре желательно поместить и справоч-



Рис. 2.

ные сведения и в особенности упоминания о юбилейных датах и замечательных событиях.

Календарь желательно иллюстрировать. Здесь могут пригодиться и детские рисунки, иллюстрации, вырезанные из газет или старых журналов и учебников. Можно использовать иллюстрации и не изымая их из книг, помещая на день раскрытую книжку над календарём так, чтобы иллюстрацию было хорошо видно.

Календарь изображён на рисунке 2. Всего лучше оформить его в виде большого щита из фанеры с наколоченными на нём рейками. Между реек вставляем цифры и названия дней недели, ежедневно меняя материал.

Вести календарь, менять в нём материал может дежурный или группа детей, специально для этого организованная.

Чем старше дети, тем богаче и разнообразнее могут они сделать содержание календаря.

Сводка Советского Информационного Бюро

Нет теперь более волнующего чтения, чем чтение ежедневной сводки Совинформбюро. Надо обеспечить учащимся возможность систематически знакомиться с ней, помочь детям разобраться в читаемом материале, сделать его более выразительным.

В некоторых школах вывешивают на стену газету. Этого, конечно, недостаточно. Нужно выделить в светлом коридоре постоянное место против окна и устроить там витрину для помещения сводки.

Вокруг текста сводки желательно помещать иллюстрации, вырезанные из центральных газет и дающие яркие зрительные образы боевых эпизодов, боевой обстановки, технической мощи Красной Армии, трофеев, отби-

тых у врага. Большое впечатление производят и портреты героев Отечественной войны и фотографии отдельных моментов борьбы с фашистами (рис. 3).

Каждый день в газетах печатается новый материал, он должен своевременно доводиться до учащихся. Но и материал вчерашнего и предыдущих дней представляет собою большую ценность. Не может быть и речи о том, чтобы его выбрасывать. Следует хранить его, составляя из текстовых материалов сводки тематические альбомы Отечественной войны. Это одна из важных работ для учеников III и IV классов.

Таким образом постепенно накопится «Летопись войны». У детей надо выработать привычку читать ежедневно газету, привычку вдумчиво относиться к читаемому, бережно хранить наиболее яркий материал. Это даёт возможность выполнить описываемая здесь работа.

Классное окно

В одной из неполных средних школ Ярославской области классное окно послужило ученице Нине Монаховой для замечательной работы — для выращивания картофельной рассады методом черенкования глазков. Работа начата была в середине марта. Картофельная была разрезана пополам вдоль оси, и каждая половинка клубня была посажена в землю и покрыта стеклом. В классных условиях, при температуре на окне в 12°, при достаточном обилии света, глазки на обеих половинках клубней быстро пошли в рост. Отламывая слишком вытянувшиеся ростки и сажая их вновь в дополнительные ящики, Нина Монахова получила более двухсот картофельных



Рис. 3.

ростков, каждый из которых представлял собой самостоятельное растение картофеля. В конце мая представлялось уже возможным пересадить полученную рассаду картофеля в грунт. Это и было сделано. Картофель зацвёл ранее обыкновенного. Урожай же получился исключительно богатый: 97 кило картофеля от одного клубня! Таким образом ученица разрешила замечательную задачу: собрала от одного клубня картофеля количество, достаточное для пропитания человека на целый год!

Едва ли нужно агитировать за необходимость продолжить, повторить этот опыт, перенести его на каждое классное окно. То, что доступно одной ученице, доступно и всем.

Не менее важен и опыт ленинградского детского дома № 48 по использованию окон для выращивания зелени. Здесь окна были использованы начиная со второй половины января. Водная культура лука — самая простая по технике. Она оказалась вполне доступной ученикам начальной школы — воспитанникам упомянутого детского дома. Несколько окон были использованы для ранней выгонки зелёного лука. Урожай получился в марте и апреле. Зная значение лука как витаминного питания, нельзя отнестись безразлично к этому опыту.

Наконец, упомянем об опытах яровизации картофеля на свету, выгонки огурцов, моркови, свёклы, возможности получения сверх-ранних урожаев этих овощей; школьное окно можно использовать и для таких опытов. Огурцы высеваются на окне в бумажных стаканчиках в конце марта, а урожай получается в середине июня; морковь высевается в феврале, а урожай её, при условии своевременной высадки в грунт, возможно собирать на

месяц и полтора ранее обычного срока. Мы не говорим уже о всем известной работе по выгонке рассады помидор, капусты, кольраби, баклажан. Весьма рекомендуется для этой цели устроить на окне небольшой парничок (см. рис. 1).

Наконец, в целях внесения витаминов в пищу очень важно обеспечить детям зелёное питание в течение всей зимы, по возможности сокращая перерывы безвитаминного питания. И здесь большую роль может сыграть школьное окно. Рекомендуется проращивать горох, завязав некоторое количество его в марлю и лустив в воду. Проросший горох — вместе с корешками и зелёными листочками — употребляют в пищу как приправу или как салат.

Разберёмся в трудовых навыках, каких требует от детей работа на окне. Устройство теплички предполагает некоторые работы с деревом и отчасти со стеклом. Работа с растениями предполагает сколачивание ящиков для посева и для рассады, изготовление бумажных стаканчиков, заготовку почвы для посадки растений. Всё это операции, вполне доступные детям. Здесь же в самой простой форме дети знакомятся с выращиванием растений и с уходом за ними. Ценно то, что эта работа требует систематичности, она помогает воспитывать у детей чувство ответственности за порученное дело, воспитывать навык длительно и непрерывно заботиться о порученном деле.

Карта СССР

Карта СССР должна всегда находиться перед глазами учеников. Лучшее место для неё — в коридоре, против окна, с тем чтобы

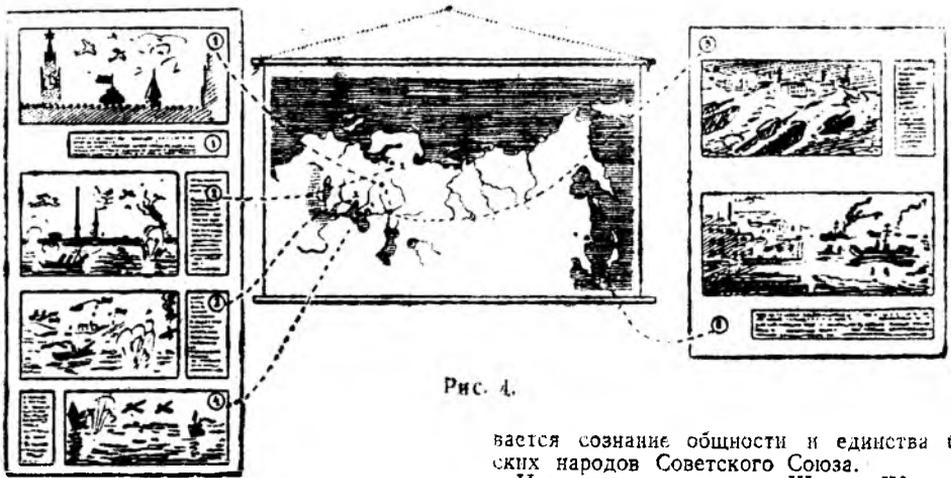


Рис. 4.

возможно было в любое время разглядывать её, находить нужные районы и обозначения.

В газетах каждый день упоминается ряд местностей, в которых произошли те или иные замечательные события. Внимание читающих газеты приковывается то к одному, то к другому району нашей Родины. Если ученики III—IV класса будут ежедневно делать по две-три вырезки из газет и помещать их около карты, соединяя цветной ленточкой с пунктом или районом, о котором в них говорится, то такой приём усилит у детей интерес к газете и к карте (рис. 4).

Дети будут останавливаться у карты и читать материал. Пользуясь ленточкой, они будут отыскивать нужный пункт на карте. Таким образом, ученики будут приучаться относиться то или иное конкретное событие к определённой месту на карте, а это чрезвычайно важный образовательный навык.

Чтобы насытить карту и образным содержанием, можно поместить возле неё хорошо выполненные иллюстрации, изображающие ландшафты природных зон, снимки с той или иной местности, с замечательных зданий и т. д. Выбрав из газеты иллюстрации, например о сельскохозяйственных работах, мы также связываем иллюстрацию ленточкой с тем районом, к которому данная картинка относится. Так же мы поступаем и с портретами знатных людей. Таким образом у детей ежедневно всё более и более накапливается конкретный материал, и притом в живой, яркой форме.

Мы применяли ещё и такой приём. Около карты мы вывешивали несколько занимательных географических задач, например: определить расстояние между такими-то пунктами; отыскать по заданной иллюстрации пункт, к которому она относится; проложить кратчайшее расстояние к Северному полюсу; начертить путь полёта по такому-то маршруту. Ответы на задачи опускались в ящичек, помещённый у карты.

Карта, используемая подобным образом, даст ученикам практические знания. Нельзя недооценивать и общественно-политического значения подобного подхода к карте. В результате этой работы у детей укрепляется чувство связи с родиной, желание воспитать

сяется сознание общности и единства братских народов Советского Союза.

Нет сомнения, что и в III и в IV классах найдутся настолько заинтересованные географией дети, что они охотно возьмут на себя труд систематически делать необходимые вырезки и менять материал у карты. Эту работу следует поощрять, вовлекая в неё как можно больше учеников.

Витрина героев Советского Союза

В наших школах знают и чтут героев Советского Союза. Подвиги их глубоко западают в сердце нашим детям. Вот почему мы очень ценим всяческую инициативу, клонящуюся к тому, чтобы помочь детям конкретнее ознакомиться с делами отважных советских людей.

В школе размещаются портреты героев. К ним необходимо сделать рамки. Учащиеся в своих рисунках передают картины подвигов, совершённых героями. Описания этих подвигов вместе с иллюстрациями помещаются в альбомах, тщательно сделанных детьми.

На самом видном, на почётном месте следует установить витрину, посвящённую памяти юных героев Великой отечественной войны — Зои Космодемьянской, Шуры Чекалина и других, украсить её резным орнаментом, постоянно обновлять её содержание, обогащая выставленный материал новыми сведениями, воспоминаниями, рисунками.

С технической стороны выполнение витрины не представит затруднений. Это рама, под которой подобит кусок фанеры или картона. Среди учеников III и IV классов наверняка есть любители рисования, выпиливания, резьбы по дереву. Их и надо привлечь к оформлению этой рамы. Витрина должна быть сделана тщательно, к её изготовлению надо приложить всё искусство, какое сумеют проявить дети. Назначение витрины обязывает.

Занимательный план района обслуживаемого школой

Задача такого плана — показать замечательные точки района, довести до сознания детей, сколько интересного есть вокруг них. В одной из школ Кировского района Москвы ученица III класса назвала 12 замечательных точек, которые она знала: школа, в которой она учится, почтовый пункт, станция метро,

Кировские ворота — местность, историю которой можно проследить благодаря прекрасным картинам Апполонария Васнецова, Меньшикова башня, дом, построенный по проекту знаменитого архитектора Корбюзье, с огромными, почти сплошь стеклянными стенами. Красные ворота, Академия сельскохозяйственных наук им. Ленина, место, где в 1905 г. устраивались революционные собрания почтово-телеграфных служащих, институт, в котором учился Маяковский, улица Кирова, раньше Мясницкая, одна из самых старых улиц Москвы. Чистые пруды — раньше Поганая Лужа, — местность, о которой можно разузнать много интересного.

Разумеется, не в каждом районе его замечательные точки будут так же разнообразны и так же «бросаться в глаза». Но можно совершенно точно утверждать, что в любом районе есть свои замечательные точки, знать которые должен каждый ученик: здесь найдутся и места, славные историческими событиями, важные в производственном отноше-

нии, места, имеющие значение по своим природным богатствам, места, прославленные знатными людьми, и т. д.

Начертив схематический план района, ученики отметят на нём «замечательные» точки. В объяснениях к плану будет дано краткое описание замечательных точек. В своих рисунках дети изобразят внешний вид различных «пунктов» (рис. 5).

Пользуясь планом района, можно наметить экскурсии, ориентироваться в расстояниях, яснее представить себе своеобразие обслуживаемой школой местности. Нет сомнения, что подобная работа расширяет кругозор, даёт ориентировку, даёт новые интересы ученикам, связывая жизнь школы с жизнью района.

При оформлении плана своего района дети будут учиться правильным приёмам нанесения плана местности, а при достаточно глубоком подходе — и съёмке местности простейшими инструментами (как то и полагается ученикам III и IV классов).

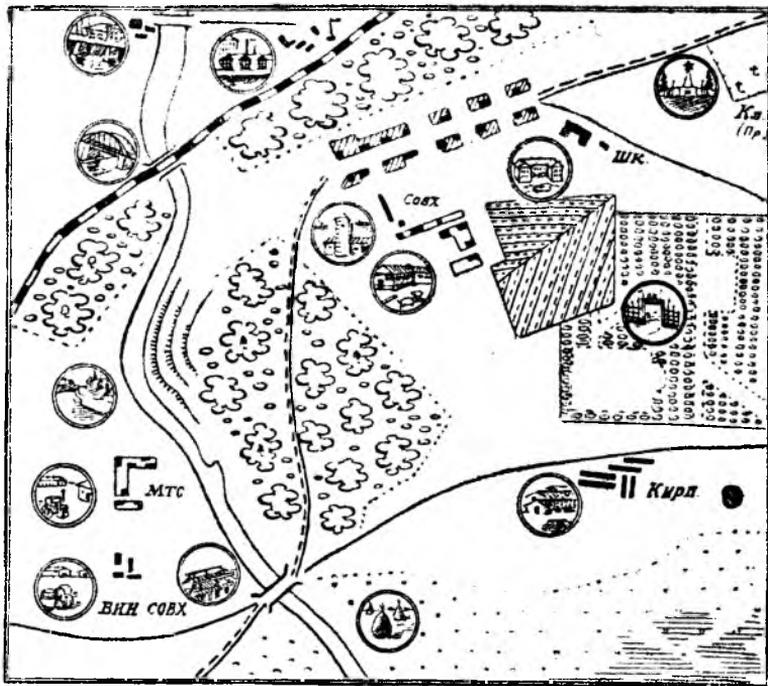


Рис. № 5.

Л. С.

Пчёлко А. С. — Хрестоматия по методике начальной арифметики. Учпедгиз Наркомпрос РСФСР, М. 1940, стр. 280, ц. 4 р. 50 к.

Русские методисты-математики второй половины XIX и начала XX в. создали выдающиеся и оригинальные труды в области методики преподавания арифметики. Такие методисты, как Гольденберг, Егоров, Шохор-Троцкий, Беллюстин, Аржеников, своими работами оказали значительное влияние на улучшение практики преподавания арифметики и заслуженно пользовались уважением и любовью со стороны народных учителей.

Труды этих выдающихся русских методистов-математиков во многом являлись самобытными, создаваясь в борьбе против «немецких измышлений в русской школе» (Гольденберг). Разработка вопросов методики преподавания арифметики в эти годы проходила под знаком всё большего внимания к психологии ребёнка и борьбы с формализмом старой школы, отражая требования к народной школе со стороны прогрессивных кругов русской общественности.

Все эти черты, отличающие работы русских методистов по арифметике, делают особенно ценным для советского учителя оставленное ими методическое наследство. Между тем для популяризации работ выдающихся русских методистов прошлого нами сделано ещё очень мало: за последние годы была переиздана только методика арифметики Арженикова и Шохор-Троцкого. Поэтому издание «Хрестоматии по методике начальной арифметики», составленной из работ крупных представителей методической мысли, отвечает важной задаче ознакомления широких кругов советского учителя с богатым наследством в области методики арифметики. Посмотрим, как удалось составителю хрестоматии выполнить эту задачу.

Хрестоматия состоит из двух частей: собственно хрестоматии, которая составлена из работ методистов дореволюционного периода (стр. 101—279), и очерка истории развития в России методики начальной арифметики в XIX и начале XX в. (стр. 7—100).

При составлении хрестоматии из трудов методистов «главным критерием отбора служила не только историческая ценность той или иной статьи, но и, главное, возможность использования отобранного материала для методических целей нашей школы. В большинстве случаев взято только то, что в творчестве того или иного дореволюционного методиста пережило свою эпоху и, сохранив своё значение до настоящего времени, может быть в той или иной мере применено в нашей школе»¹.

Таким образом, составитель хрестоматии пытается разрешить две задачи: дать представление об истории методики начальной арифметики и отобрать из трудов дореволюционных методистов наиболее ценное, что может быть использовано в практике преподавания советской школы.

Нельзя не отметить, что эти две задачи находятся между собой в известном противоречии. Для истории методики имеют значение те высказывания методистов, которые отражают борьбу различных направлений методической мысли на разных этапах её развития, но многие из этих высказываний не будут представлять ценности с точки зрения их использования в современной школе.

Отбор из трудов дореволюционных методистов выдержек, представляющих ценность для методических целей нашей школы, давая в целом разностороннее освещение тех или иных методических вопросов, не будет само по себе отражать историю развития методической мысли.

Эта противоречивость задач — осветить историю методики арифметики и дать наиболее ценное из трудов методистов прошлого — не могла не отразиться на составлении хрестоматии, как увидим из дальнейшего рассмотрения её содержания.

Признавая правомерность задачи составить хрестоматию из методических работ, имеющих ценность для современной советской школы, мы и рассмотрим, насколько удачно с этой точки зрения подобран материал для хрестоматии.

Материал в хрестоматии сгруппирован по следующим главам:

1. Значение и цели обучения арифметике в начальной школе.
2. Содержание курса арифметики в начальной школе и система расположения материала.
3. Методы и приёмы изучения арифметических действий.
4. Устный счёт.
5. Методика решения задач.
6. Задачи на вычисление времени и способы их решения.
7. Начатки геометрии.

Наиболее удачно составленной надо признать главу «Методика решения задач». Этот отдел, составленный из высказываний методистов Евтушевского, Гольденберга, Егорова, Беллюстина и Эрна, даёт детальное освещение основных вопросов методики решения задач. Здесь помещён отрывок из «Методики начальной арифметики» Гольденберга, посвящённый подробному рассмотрению вопроса о задачах на пропорциональное деление и приёмов решения задач на простое и сложное

¹ «Хрестоматия» стр. 4, предисловие составителя.

тройное правило. Из методики арифметики Беллюстина приведен отрывок о синтетическом и аналитическом приёмах решения задач. Этот вопрос дальше более детально был разработан Эрном, выдержки из работ которого также нашли место в хрестоматии. В методических высказываниях Эрна особенно ярко освещён вопрос о способах подготовки учащихся к решению сложных задач путём придумывания детьми вопроса к условию простой задачи, придумывания условий и числовых данных к вопросу задачи, составления сложной задачи из простых. В отрывках из методик Егорова, Беллюстина и Эрна подробно освещён вопрос о решении типовых арифметических задач. Высказывания Беллюстина о приёмах обучения учащихся умению решать типовые задачи не потеряли своего значения и для наших дней. Его советы — не давать вперёд определённого правила для решения задач того или иного типа, не давать подряд много задач одного рода, чтобы не приучить к механическому решению, чередовать решение типовых задач с решением задач смешанных и др. — весьма актуальны и для практики преподавания арифметики в советской школе.

Для полноты освещения вопроса о методике решения задач следовало бы поместить в хрестоматию отрывок из методики арифметики Егорова о простых задачах.

Раздел хрестоматии, посвященный устному счёту, не отличается той полнотой в отношении подбора материала, которая отмечена нами при рассмотрении главы «Методика решения задач». В хрестоматии помещены высказывания Гольденберга о значении устных и письменных приёмов вычислений. Однако мы не находим в хрестоматии материала о месте устных вычислений в общем плане обучения выполнению арифметических действий, а также — о приёмах обучения устному счёту¹. По этим вопросам можно было бы шире использовать работы Гольденберга и отдельные высказывания Арженикова.

В рассматриваемом отделе выделяется своей яркостью и увлекательностью отрывок из сборника статей С. Рачинского «Сельская школа» — о культуре устных вычислений.

В главе «Методы и приёмы изучения арифметических действий» помещён отрывок из методики арифметики В. Беллюстина об изучении таблицы умножения. Этот отрывок, отличающийся простотой, ясностью и убедительностью изложения, является ценным методическим материалом для советской школы.

Отрывок из методики Ф. И. Егорова об изменениях результатов в связи с изменениями данных трактуется насущный для учителей вопрос, рассматривая его в связи с решением задач.

Интересен простого изложения отрывок из «Арифметики» Л. Н. Толстого о признаках делимости чисел.

Однако подбор материала для этой главы в целом нельзя признать вполне удачным: помещённые в хрестоматию отрывки (кроме вышеупомянутых) чрезвычайно измельчены (отрывки из методики Гольденберга и Жит-

кова) или же дают трактовку вопроса сложной форме (отрывки из методики Евтушевского о нумерации и Шохор-Троцкого о делении). Можно было бы подобрать материалы из работ дореволюционных методистов, более яркие и практически более ценные. Отрывок из методики Евтушевского об изучении числа 4, по нашему мнению, представляет только исторический интерес и не отвечает основному принципу подбора материала для хрестоматии, выдвинутому составителем.

В общем эта глава не даёт полного, сколько-нибудь цельного представления об основных вопросах методики обучения выполнению действий, хотя бы и в трактовке разных методистов.

Неплохо подобран материал для небольших по объёму, но содержательных глав о задачах на вычисление времени и о начатках геометрии.

Кроме разобранных, в книге помещаются главы о значении и целях обучения арифметике в начальной школе и о содержании курса арифметики. Подбор материала для этих глав произведён не по тому принципу, которым руководился составитель при отборе материала для уже рассмотренных нами разделов, а именно — в этих двух главах материал подобран по принципу исторического значения того или иного из высказываний методистов. Правильнее было бы выдержать общий принцип отбора материала и, руководясь им, оставить для хрестоматии в этих главах лишь отрывки из трудов Эрна и Арженикова, которые освещают указанные вопросы в духе, близком к современному их пониманию.

Рассмотрим теперь «Очерк истории развития в России методики начальной арифметики в XIX и начале XX в.». Этот очерк приходится рассматривать вне связи с хрестоматийным материалом, который подобран, как мы видели, не в хронологическом порядке, а в систематическом и по принципу возможности его использования в современной практике преподавания.

Очерк разбит на ряд глав, отмечающих основные этапы развития методики арифметики:

1. Методы и приёмы обучения арифметике в «старой» дореформенной школе.
2. Первые шаги в создании методики арифметики.
3. Состояние преподавания арифметики в школах в первой половине XIX в.
4. Школа после реформы 60-х годов.
5. Метод изучения чисел.
6. Борьба с методом изучения чисел.
7. Метод изучения действий.
8. Состояние методики арифметики в конце XIX и начале XX в.
9. Методика арифметики накануне Октябрьской революции.

В основном эта часть представляет описание деятельности русских методистов-математиков и выдающихся педагогов: Гурьева, Евтушевского, Толстого, Рачинского, Латышева, Гольденберга, Егорова, Шохор-Троцкого, Беллюстина, Арженикова и других, хотя автор наряду с этим пытается осветить и этапы развития методики арифметики.

¹ За исключением использования таблиц для устных вычислений (выдержка из Методики арифметики Шохор-Троцкого).

В очерках, включающих и краткие биографические сведения о названных методистах и учителях, учитель найдёт для себя много нового. Читатель узнает, как самоотверженно работали на поприще народного образования эти представители передовой педагогической мысли, как тесно они были связаны с крестьянскими массами; каждый из них являлся не только теоретиком, но и выдающимся педагогом-практиком. Очерки дают представления о методических положениях, которые выдвигались и отстаивались математиками-методистами в их теоретической и практической деятельности. Однако общая линия развития методики автором выявлена недостаточно отчётливо. Она теряется за массой подробностей, относящихся к характеристике деятельности того или другого методиста. Избежать этого можно было бы, объединив методистов в группы по общему направлению деятельности и дав общую характеристику этого направления, детали же, относящиеся к разработке отдельных вопросов методики арифметики, отметить при описании деятельности того или другого методиста.

К очерку истории развития методики мы вправе предъявить требование, чтобы история частной методики излагалась в связи с историей педагогики. Тогда отдельные направления методики арифметики, их происхождение и сила их влияния на практику были бы представлены не как борьба мнений отдельных методистов, а как выражение взглядов и требований к школе различных общественных слоёв. В частности распространение и господство «метода изучения чисел» немецкого педагога Грубе получило бы более глубокое объяснение.

При характеристике основных направлений в методике арифметики следовало бы давать обзор методов в связи с содержанием курса арифметики, системой его происхождения и основными задачами преподавания арифметики, как они понимались представителями того или другого направления. Тогда отдельные методические приёмы, частные изменения в расположении программного материала, выдвигаемые отдельными методистами, воспринимались бы читателем как обоснованные общим ходом развития методики преподавания арифметики.

В заключение необходимо сделать несколько отдельных замечаний.

Вряд ли целесообразно было помещать фотокопию страниц «Арифметики» Л. Н. Толстого, когда для хрестоматии использован лишь коротенький отрывок о делимости чисел, а о содержании и характере этого учебного пособия почти ничего не сказано в очерке. В то же время не использованы весьма яркие и ценные общеметодические указания Л. Н. Толстого, сделанные им для учителя в связи с вопросами преподавания арифметики (см. Л. Н. Толстой, Арифметика. Библиотека И. Горбунова-Посадова, изд. 1913 г.).

Жаль, что составитель не включил в хрестоматию кратких, но весьма содержательных высказываний К. Д. Ушинского о первоначальном обучении счёту.

В книге не везде указаны хронологические даты трудов, из которых взяты выдержки (например стр. 133, 106, 113), не всегда указан год первого издания той или другой работы (например стр. 105, 117), а это весьма важно для того, чтобы приведённые высказывания читатель мог воспринять в исторической перспективе.

В книге имеются опечатки — например стр. 15, стр. 41, 210 и др., шероховатости изложения — стр. 51, 63 и др.

Несмотря на отмеченные недостатки, «Хрестоматия по методике начальной арифметики» несомненно будет полезна для учителей начальной школы.

В целях дальнейшего улучшения хрестоматии было бы целесообразно выделить хрестоматийную часть в особую книгу, дополнив её и несколько изменив подбор материала, о чём было сказано выше.

Исторический очерк развития методики арифметики в России в том виде, как он дан в хрестоматии, пока является лишь материалом для будущей истории методики арифметики, по созданию которой ещё предстоит большая работа.

Из письма учителя о «Хрестоматии по методике начального обучения» А. С. Пчёлко.

Я учитель, работаю в сельских начальных школах свыше 25 лет; по привычке слежу за педагогическими новинками.

Хрестоматия, составленная А. С. Пчёлко, произвела на меня весьма отрадное впечатление.

Умело взял составитель из сочинений прежних методистов самое существенное, всё то, что именно необходимо знать каждому учителю; весь материал приведён в систему, а это даёт возможность и не совсем ещё опытному учителю разобратся в материале и найти то, что ему нужно. Помещённый в начале книги исторический очерк очень полезен. Ведь многие учителя и не подозревают, что по вопросам методики арифметики велась в своё время такая страстная полемика.

Всё это так ценно, нужно и необходимо для современной школы и учительства! Так это будит мысль и толкает её на дальнейшие искания, что я лично рекомендовал бы каждому учителю изучить «Хрестоматию».

В своём кружке и постараюсь это организовать и провести. Надеюсь, что нам удастся разобрать книгу и познакомить с ней учителей на кустовых совещаниях нашего района. Но этого мало. Её надо продвигать в самую гущу учительства.

С внешней стороны книга издана прилично. Следовало бы только картину Богданова-Бельского «Устный счёт» оформить художественнее, представить полнее и лучше портреты методистов.

Денисов И. М.

Село Пристанное, Ворошиловского района Саратовской области.

«К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, В. А. Флёров. Об обучении грамоте. Основы звукового метода». Составил С. П. Редозубов. Серия «Библиотека учителя». Учпедгиз, 1941, стр. 270, цена 3 р. 25 к.».

В рецензируемую книгу вошли важнейшие работы крупнейших методистов дореволюционной России, разрабатывавших звуковой метод обучения грамоте. Без основательного знакомства с помещёнными в книге произведениями Ушинского, Вахтерова, Флёрова нельзя надлежащим образом понять сущность звукового метода. К. Д. Ушинский — основоположник звукового метода в России. Он первый в России обосновал звуковой метод и дал практическую его разработку. Он же создал и лучшую в его время азбуку, вполне приспособленную для обучения грамоте по звуковому методу в его трактовке. Азбука «Родное слово» выдержала больше сотни изданий и использовалась в школе как лучшая из азбук в течение нескольких десятилетий.

Первоначальному обучению вообще и первоначальному обучению русскому языку в школе Ушинский придавал огромное значение. Вот что пишет он в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову»: «Преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты» («Руков.», стр. 25. изд. 1877 г.).

Прежде чем излагать сущность своего метода, Ушинский сурово критикует старые методы. Он говорит, что «прежняя метода не давала никакой пищи детскому уму... держала его во всё продолжение обучения грамоте в бездейственном, оцепенелом состоянии» («Руков.», стр. 32).

Переходя к изложению сущности звукового метода, Ушинский пишет: «...заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней, искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь, обратилась прямо к изучению звуков, как элементов звучного слова и их начертаний» («Руков.», стр. 31). Очень ценным в звуковом методе Ушинский считает то, что «достигая своей специальной цели, метода эта в то же время даёт самостоятельность ребёнку, беспрепятственно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда перед ним потом раскрывается книга, то оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нём не подавлен, а возбуждён интерес к обучению» («Руков.», стр. 34).

Исходя из этих общих соображений, Ушинский намечает следующие конкретные задачи при обучении грамоте:

1. Приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв.
2. Приучить слух дитяти к отыскиванию отдельного звука в слове.
3. Приучить язык дитяти к отчётливому произношению звуков.
4. Приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих.
5. Приучить и глаз, и руку, и слух, и

язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные» («Руков.», стр. 50).

Огромную роль при обучении грамоте играет наглядность. Необходимость наглядности Ушинский обосновывает следующим образом: дитя «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить их мыслить иначе» («Руков.», стр. 50).

Очень много внимания Ушинский уделял предварительным письменным упражнениям в последующем уроке письма. Это вполне понятно, так как Ушинский начинал обучение азбуке с письменного шрифта. Метод Ушинского — это аналитико-синтетический метод письма-чтения.

Параллельно с письменными упражнениями шли предварительные звуковые упражнения. Ушинский начинал эти упражнения не с разложения речи на слова, слов на слоги и слогов на звуки, а с ознакомления со звуком. Он громко и отчётливо произносил звуки. Дети много раз повторяли этот звук. Так же знакомилась дети и с другими гласными звуками. После ознакомления детей с несколькими звуками начиналось выделение («угадывание») этих звуков из слов. Гласные звуки «угадывались» сначала только в таких словах, в которых они произносятся чисто (*кол. вол. пол*). После ознакомления детей с первыми тремя гласными звуками их познакомили с соответствующими письменными буквами. Большой трудностью для детей является ознакомление с согласными буквами. Об этом он говорит так: «Уяснить детям значение согласной буквы — самое важное и самое трудное дело во всём обучении грамоте. Это — ключ к чтению: когда дети овладели им, то всё остальное пойдёт легко» («Руков.», стр. 44).

Самый ход обучения письму-чтению Ушинский рисует так:

1. Ознакомление с гласными буквами и письмом их.
2. Выделение согласных звуков из одних-двух сложных слогов (*ус*).
3. Использование картинок букваря при ознакомлении детей с новым звуком.
4. Письмо слов с новой буквой.
5. Чтение написанных слов («Читай теперь букву за буквой»).
6. Чтение по букварю слов с знакомыми буквами.
7. Чтение слов по печатному шрифту.
8. Замена в словах одних звуков другими (*кот. пот*).
9. Приставка букв к началу слова.
10. Приставка букв в конце слова.
11. Престановка одних и тех же звуков.
12. Сложение слов из букв печатной азбуки.
13. Чтение и списывание слов с печатной азбуки (букваря).
14. Звуковой разбор слов перед списыванием фразы.
15. Отыскивание знакомых букв и слов в

Чтателью сборника необходимо иметь в виду, что Ушинским допущены и некоторые ошибки. Ошибкой являются звуковые упражнения до ознакомления с буквами. Ошибкой является и отсутствие звукового анализа при ознакомлении с первыми гласными звуками. В том и в другом случае имеет место нарушение принципа сознательности, который так страстно защищал сам же Ушинский.

Непримлема предложенная Ушинским последовательность прохождения букв. Начем мотивировано отнесение ознакомления детей с буквами *а* и *я* слишком далеко от начала занятий по обучению грамоте.

Неправильно требование Ушинского начинать ознакомление с буквами с письменного шрифта и далее — с письма слов, а не с составления их из букв разрезной азбуки.

Никак нельзя согласиться с мнением Ушинского, что обучение азбуке должно продолжаться целых шесть месяцев (впрочем, Ушинский рассчитывал вести занятия не с восьмилетними, а с семи и даже шестилетними детьми).

Несмотря на эти недостатки, вдумчивый учитель и в настоящее время найдёт в помещённой в сборнике работе Ушинского много интересного, весьма полезного и нужного при обучении грамоте.

Из произведений В. П. Вахтерова в рецензируемой книге почти целиком напечатана брошюра «На первой ступени».

В отличие от Ушинского, Вахтеров требовал, чтобы звуковые упражнения проводились параллельно с изучением символов звуков — букв. Анализ слов начинается с первых уроков грамоты. Выделенное из фразы слово разлагается на слоги и звуки и тотчас же обозначается на наборном полотне буквами разрезной азбуки. Вахтеров ставит вопрос: «Что значит научиться читать?» и отвечает: «Читать совершенно бегло — это значит узнавать, понимать и произносить целые слова, это значит переводить написанные слова на разговорный язык». И далее: «Чтобы написать слово, надо разложить его на звуки, а чтобы прочесть слово, надо слить составляющие его звуки». Отсюда необходимо и разложение и слияние: «Разложение и слияние, как две стороны одной медали, должны идти рука об руку». Из всех этих рассуждений Вахтеров делает правильный вывод о необходимости параллельного, совместного обучения письму и чтению, хотя в первые дни обучения письмо несколько отстает от чтения. Занятия в первые 8—10 дней должны идти, по Вахтерову, следующим образом:

В первые два дня разложение речи на слова, слов на слоги, далее идёт знакомство с звуками и буквами *а*, *у*, *о*, составление из букв разрезной азбуки и чтение слов *ау* и *ао*. На третий день — чтение по букварю тех же слов. На четвёртый день дети знакомятся с звуком *р*, и печатной письменной буквой *р*. Пятый день посвящается составлению слов из букв разрезной азбуки и чтению их, а также чтению тех же слов по букварю. С шестого дня начинается письмо целых слов. На седьмой-восьмой день письмо догоняет чтение.

Наглядность и самостоятельность учащихся

составляет для Вахтерова, как и для Ушинского, одну из важных забот. Об этом он пишет так: «Я стремлюсь к тому, чтобы ученик по моей картинке сам угадывал новый звук и находил соответствующую ему букву, чтобы он сам разлагал фразу на слова, слова на слоги, слоги на звуки, сам произносил части слова то раздельно, то слитно по данным буквам, сам выделял новый звук из данного слова, сам подбирал слова с данным новым звуком» («Как учить читать и писать», стр. 7).

Основной трудностью при обучении грамоте Вахтеров считает вопрос о слиянии звуков. Надо учить детей сливать звуки, чтобы не толкать их на вредное побуквенное чтение. Как же это сделать? Нужно с первых же уроков учить детей сливать звуки на тех словах, которые они только что разложили на слоги и звуки. Рекомендует Вахтеров и некоторые специальные приёмы слияния звуков: раздельное произнесение двух звуков учителем и слитное произнесение учениками, протяжное произнесение звука и добавление к нему второго, не прерывая голоса, слияние двух звуков по мере сближения соответствующих букв на доске, произнесение первого звука слога и приготовление рта для произнесения второго.

Ход занятий по обучению грамоте Вахтеров рисует так:

1. Разложение фразы на слова.
2. Разложение на звуки взятого из целой фразы слова с новым звуком.
3. Нахождение нового звука в других словах.
4. Слияние только что полученных звуков в целое.
5. Слияние знакомых звуков в целое слово без предварительного разложения слова.
6. Ознакомление с печатной буквой нового звука.
7. Из скольких частей она состоит? Какие это части?
8. Рисование печатной буквы учителем на доске и учениками в воздухе рукой и карандашом на бумаге.
9. На что она похожа?
10. Изученные буквы прибиваются гвоздиками на планку — гласные особо и согласные тоже особо — и остаются так на всё время изучения алфавита.
11. Слуховое разложение слов с новым звуком: набор этих слов под диктовку учеников подвижными буквами на планке доски. Чтение составленных таким образом слов.
12. Чтение слов без предварительного их разложения, причём каждое последующее слово учитель образует из предыдущего, либо закрывая одну букву за другой, либо отбрасывая или прибавляя к предыдущему слову по одной букве.
13. Раздача детям на руки изученных букв вырезанных из разрезной азбуки, предложенной к нашему букварю. Составление из этих букв детьми на партах слов, набравших на планке доски и прочитанных детьми.
14. Чтение столбиков по букварю.
15. Самостоятельные работы при незначительной помощи учителя или одного из старших учеников:

а) набор слов, напечатанных в букваре или

же набранных на планке доски буквами разрезной азбуки;

б) зачеркивание знакомых букв на лоскутках газет, розданных детям;

в) рисование по графической сетке в видах изучения элементов, а затем письмо пройденных букв, начиная с наиболее лёгких по начертанию» («На первой ступени», стр. 225).

Вахтеров дал усовершенствованную и обобщённую систему занятий по звуковому методу. Его метод — это аналитико-синтетический метод чтения-письма. Недочёт метода является учение Вахтерова о слиянии звуков. Все его специальные приёмы не устранили возможности побуквенного чтения.

Из работ В. А. Флёрова в сборнике помещены:

1. Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте.

2. Подробный план занятий по обучению грамоте.

К сожалению, в сборник не вошли некоторые приложения к последней брошюре, в частности расчёт часов на обучение азбуке.

В. А. Флёров — сторонник звукового аналитико-синтетического метода совместного обучения чтению-письму.

Для выяснения сущности своего метода Флёров вскрывает действия (акты), которые учащийся совершает при обучении чтению. Вот эти акты:

1) при виде букв, составляющих слово, ученик всматривается в их очертание;

2) вспоминает звуковое значение каждой из них;

3) соображает, как произнести их;

4) выбирает для этого соответствующие мускульные движения;

5) производит последние, т. е. произносит слова» («Новый способ обучения слиянию звуков», изд. 10-е, 1914, стр. 21).

Если учащийся знает буквы и их звуковое значение, то из этих актов останутся только три. И задача при обучении грамоте тогда сведётся к следующему: «во-первых, научить детей видеть, т. е. воспринимать зрением, ряд букв, их начертания и порядок; во-вторых, научить детей соображать способ произношения тех или иных сочетаний, и, в-третьих, научить произносить эти сочетания» (там же, стр. 21—22).

Выясняя вопрос о слиянии звуков, Флёров говорит:

«Чтение есть воспроизведение устной речи, есть та же речь, но произносимая по буквам, а отсюда и читать, т. е. сливать, произносить звуки при чтении, значит говорить, произносить обозначенную буквами речь. Следовательно, обучая чтению, мы прежде всего должны научить детей при виде букв произносить звуки так, как они произносятся в речи, короче, должны научить воспроизводить речь по буквам» (там же, стр. 22).

Флёров считал, что детей нет необходимости учить слиянию звуков, так как они умеют сливать звуки в живой устной речи, и задача «заключается в том, чтобы научить их делать то, что они умеют, при иных условиях: — при виде букв» (там же, стр. 24).

Надо «всё обучение чтению от начала до конца вести так, чтобы у детей и не возникло вопроса о слиянии» (там же, стр. 24).

На первых порах основным правилом является правило: «Читай, как говоришь» (там же, стр. 24).

Как же нужно подвести учащихся к этому правилу?

Для этого необходимы подготовительные занятия. Порядок этих работ, примерно, такой:

1. Вступительные беседы, знакомящие со школой и школьными порядками.

2. Рассказы учителя.

3. Чтение учителем лёгких статей и рассказов.

4. Беседы по картинкам.

5. Заучивание детьми лёгких стихотворений с голоса учителя.

6. Беседы о книге, письме, чтении, о речи и слове.

7. Ознакомление с термином «речь» (предложение) и «слово».

8. Деление речи на слова.

9. Подбор учителем простых, близких детям двусложных слов.

10. Произнесение двусложного слова по слогам.

11. Деление на слоги сначала двусложных, а потом и трёхсложных слов.

12. Беседа, в которой выясняется детям, что слышим мы звуки.

13. Произнесение учителем и детьми односложных слов типа *ус*, *ум* с растягиванием первого звука.

14. Выделение звуков из этих слов.

15. Произнесение детьми выделенных звуков слитно и раздельно.

На эти подготовительные работы Флёров отводил 3—5 дней.

Дальше идёт ознакомление детей с буквами, причём Флёров рекомендует на первом уроке знакомить с 2—3 буквами, а в последующем на одном уроке не давать больше 2 букв.

Флёров требует полной сознательности процесса обучения чтению, основанной на широкой самостоятельности детей, а также постоянной связи с живой устной речью. Он говорит: «Идея от устного слова к печатному, от печатания слов к их чтению, от чтения слов известных к неизвестным по их сходству, ученик отчётливо сознаёт, чему он учится и как он учится, и, таким образом, вполне сознательно делает каждый шаг в приобретении навыка чтения... Самодетельности даётся нами также полный простор: ученик сам собственную речь разлагает на части, сам её печатает, сам читает» («Новый способ», стр. 33).

Читают сначала не по букварю, а исключительно по разрезной азбуке. Этому чтению Флёров придавал большое значение. Он говорит: «Для нас же печатание слова является приёмом общим и основным, приёмом, научающим чтению-слиянию, но направленным как раз к тому, чтобы исключить всякую необходимость в обучении слиянию в том смысле, как его понимали прежде» («Новый способ», стр. 26).

На первых порах дети читают только те слова, которые они сами выделали из живой речи. В процессе чтения им постоянно напоминают: «А как мы говорили то, что напеча-

Прочитайте теперь, как мы говорили»
«Новый способ», стр. 25).

Но ребёнку надо научить читать всякие слова, а не только те, которые он сам напечатал. Как это сделать?

Флёров отвечает: «Мы должны облегчить детям соображение при чтении, должны так оставить упражнения в чтении, чтобы ученики перешли от известного к неизвестному, от прочитанного к вновь читаемому по сходству между ними. Вот новое требование, которое короче можно выразить в виде правила: «Читай по подобию, т. е. сообразуясь с прежде прочитанным» («Новый способ», стр. 28).

Чтобы избежать таких недостатков, как предварительное чтение про себя, чтение слачками и пр., Флёров считает необходимым, чтобы дети читали только то, что видят, и по мере того, как видят. Отсюда третье важное правило: «Читай, что видишь».

Ход занятий по изучению азбуки, по Флёрову, примерно, такой:

1. Ознакомление с новым звуком.

- а) Выделение нового звука из обратных слогов.
- б) Чистое, отчётливое произношение этого звука.
- в) Произношение звуков слитно и раздельно.

2. Ознакомление с печатной и письменной буквой.

- а) Ознакомление с новой буквой и постановка её на планке доски.
- б) Изучение очертаний новой буквы.
- в) Систематические и частые повторения с детьми всех известных им букв.
- г) Разложение, печатание и чтение слов.

3. Разъяснение значения слова одним-двумя вопросами.

- а) Разложение слов на слоги.
- в) Разложение слогов на звуки.
- г) Составление слов из букв разрезной азбуки по правилу: «Пиши, как слышишь».
- д) Чтение слов по правилам: «Читай, как говоришь» и «Читай, что видишь».
- е) Чтение слов «по подобию».
- ж) Чтение слов в букваре.
- з) Дополнение детьми до целого слова слогов, данных учителем, и пр.

Письмо в начале обучения, как и у Вахтерова, несколько отстаёт от чтения, но скоро выравнивается и идёт параллельно с обучением чтению.

Срок обучения грамоте Флёров устанавливает в 37—39 рабочих дней. Длительные звуковые упражнения без букв Флёров отрицает.

В общем Флёров дал продуманную и весьма целесообразную трактовку звукового аналитико-синтетического метода и целую систему приёмов обучения грамоте, в огромном своём большинстве применимых и в нашей школе. Очень ценно, что Флёрову удалось избежать «мук слияния звуков» и легко и естественно подвести детей к пониманию процесса чтения. На определённых ступенях процесса обучения три основных правила — «Читай, как говоришь», «Читай, что видишь» и «Читай по подобию» — приносят большую пользу. Очень ценно, что Флёров рекомендует звуковой диктант. Обучение грамоте звуковым методом и звуковой диктант дают учащимся возможность всегда чувствовать звуковой состав слова, легче овладевать ударением в слове, легче справляться с правописанием вообще и безударных гласных в частности.

Недостатком в методике Флёрова является то, что звук и буква *и*, и особенно *е* и *и* изучаются по его плану слишком поздно. Правило «Читай, как говоришь» приемлемо только для слов, начертание и произношение которых в точности соответствуют друг другу. Не обоснован совет, чтобы при первом ознакомлении на одном уроке были даны 2—3 буквы. Опыт показывает, что на первом уроке следует давать не более 2 звуков и букв, а в последующем — по одному звуку и одной букве на одном уроке.

Составитель сделал правильно, что написал и поместил в сборнике краткое введение. Это введение даёт общую ориентировку в методах обучения грамоте и ещё сильнее подчёркивает значение помещённых в сборнике трудов крупнейших дореволюционных методистов.

Из изложенного видно, что впервые в России теоретически обосновал звуковой метод и практически его разработал К. Д. Ушинский. В наиболее же полном и совершенном виде дали его В. П. Вахтеров и В. А. Флёров.

Изучение трудов по звуковому методу обучения грамоте в трактовке Ушинского, Вахтерова и Флёрова, несомненно, принесёт учителю огромную пользу. С этой точки зрения издание рецензируемого сборника надо всемерно приветствовать.

В. Сироткин.

Ответственный редактор П. В. Зимин.

Зам. отв. ред. Б. П. Есинов.

Адрес редакции: Москва, Чистые пруды, 6, Учпедгиз.
Подписано к печати 26/II 1943 г. Л24053. Год издания 11-й. Формат 70 × 108¹/₁₆.

Тираж 32 000 экз. 3 печ. л., 6,7 уч.-авт. л. В печ. л. 77 000 зн.

Зак. тип. № 3021

Вологодская областная универсальная научная библиотека
Цена 2 руб.
Фабрика детской книги. Детгиз, НКП РСФСР. Москва, Сушецкий вал, 49.