



Н
АЧАЛЬНАЯ
ШКОЛА

12



О РАБОТЕ ИНСПЕКТОРА ШКОЛ В РАЙОНЕ¹.

В ЦЕЛЯХ улучшения государственного контроля над обучением и воспитанием детей в школах Советом Народных Комиссаров СССР 29 апреля 1945 г. издано постановление «Об инспекторах школ». Этим постановлением, с одной стороны, повышаются требования к инспекторам, а с другой стороны, создаются более благоприятные условия для их работы.

Утвержденное Советом Народных Комиссаров РСФСР 18 декабря 1945 г. «Положение об инспекторе школ» возлагает на инспектора обязанность осуществлять прежде всего государственный контроль за выполнением школами постановлений ЦК ВКП(б) и СНК СССР, СНК РСФСР, приказов и распоряжений Народного Комиссариата просвещения РСФСР, а также решений местных органов власти по вопросам обучения и воспитания детей.

Инспектор школ должен глубоко изучать качество работы школ и учителей, остро видеть имеющиеся недостатки и принимать немедленные меры к их устранению.

Но «инспектор является не только государственным контролером школы. Он — и ее инструктор, учитель учителей, своим советом, примером, показом помогающий им повысить качество их работы» (Потемкин В. П.).

Работа инспектора должна быть направлена в первую очередь «на систематическое и глубокое изучение качества знаний учащихся по каждому классу и предмету, на оказание учителю конкретной помощи, на внедрение в работу школ лучших методов преподавания»².

¹ В составлении статьи приняли участие инспектора Управления начальных и средних школ Наркомпроса РСФСР: А. И. Евгеньева, А. Е. Пестов и А. А. Шестакова.

² Из приказа Народного Комиссара просвещения РСФСР от 16 сентября 1943 г. «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и постановки учета знаний учащихся» (№ 162).

1. Планирование работы инспектора

Районный инспектор прежде всего обязан изучить экономическое и культурное состояние территорий и состояние дела в школах, к которым он прикреплен, и на основе этого изучения планировать свою работу.

Районный инспектор школ планирует свою работу поквартально в соответствии с планом работы райОНО. В своем плане инспектор указывает задачи на предстоящий квартал и практические мероприятия. Кроме того, перед посещением школ инспектор составляет конкретный план проверки каждой школы.

В квартальном плане намечается количество рабочих дней, необходимых для подготовки к инспектированию, на самый процесс инспектирования, на подведение итогов и на методическую работу с учителями.

При планировании выездов в район инспектору лучше всего предусматривать проверку работы школ целого куста, — это даст возможность лучше использовать полученные при проверке результаты в дальнейшей работе кустовых методических объединений.

В плане проверки отдельной школы намечается: цель, организация, методы и сроки проверки (бригадная или индивидуальная проверка, фронтальная или тематическая, проверка знаний учащихся путем проведения контрольных работ, личного опроса и т. д.).

В практике применяются два основных вида инспекторской проверки: 1) фронтальная, охватывающая все стороны жизни школы; 2) тематическая — по отдельным, наиболее важным, вопросам работы школ, например: проверка выполнения приказа НКП РСФСР № 162, работы с детьми семилетнего возраста, организации повторения, качества знаний учащихся выпускных классов и т. д.

При составлении плана работы нужно иметь в виду, чтобы все школы были проверены фронтально не менее одного раза в год, с последующей повторной проверкой выполнения предложений инспектора. Очередность фронтальной проверки устанавливается в за-

исполнении от состояния учебно-воспитательской работы школы, положения с педагогическими кадрами (новая администрация, обновленный педколлектив школы), поступающей информации о текущей жизни школы.

Планом предусматривается также чтение инспектором лекций или проведение им бесед на педагогические темы.

2. Подготовка инспектора к проверке работы школы

В соответствии с намеченным планом проверки работы школы инспектор предварительно изучает директивы, решения и приказы, связанные с поставленными задачами, знакомится с паспортом школы, личными делами педагогов, материалами предыдущих обследований и решениями советских органов по данной школе. Он анализирует статистические данные и текстовый отчет школы, выясняет состояние учебно-материального снабжения, вновь просматривает учебные программы, учебники, методики. С помощью педагогического кабинета и специалистов составляет контрольные работы, вопросы для проверки знаний учащихся, подбирает материал, отражающий лучшие образцы работы школы. Он знакомится также с состоянием работы кустового методического объединения, обслуживающего данную школу, и готовится к намеченной плану лекции или беседе.

На основании изучения указанного материала инспектор выделяет вопросы, требующие особого внимания при проверке работы школы.

3. Проверка работы школы

Инспектор начинает проверку работы школы с краткой беседы с директором (заведующим) школы, с заведующим учебной частью, в которой знакомит их с задачами проверки и выясняет условия и состояние работы школы по основным разделам (осуществление всеобщего, характеристика педагогического коллектива и отдельных работников, выполнение учебных программ, методы преподавания, состояние знаний учащихся, дисциплина школьников; руководство школой и работа с учителями). Лично устанавливает, как выполняются программы, и определяет уровень знаний учащихся на основании просмотра школьных документов (классных журналов, тетрадей учащихся, записей директора и завуча о посещенных уроках, протоколов педагогического совета, индивидуальных характеристик учащихся и др.).

При просмотре документов с целью ознакомления с знаниями учащихся инспектор одновременно определяет качество ведения этих документов.

На основании общего знакомства с состоянием преподавания, успеваемости и поведения учащихся инспектор намечает классы и предметы для непосредственной проверки — путем наблюдения уроков, личного опроса учащихся и проведения контрольных работ. Инспектор проверяет полноту, сознательность усвоения и прочность знаний учащихся, самостоятельность их суждений, умение связывать знания с жизнью, теорию с практикой.

При этом инспектор применяет: личный опрос учащихся в течение части урока или целого урока, опрос учащихся учителем с предварительным указанием со стороны инспектора вопросов для проверки и, если нужно, и фамилий учащихся, присутствие на уроке во время опроса учащихся учителем и попутное задавание в конце урока своих дополнительных вопросов.

Контрольные письменные работы по русскому языку и математике должны проводиться, по возможности, при каждой фронтальной проверке школы. В случае необходимости они могут проводиться и по другим предметам. Контрольные работы в первую очередь следует проводить в выпускных и во вновь сформированных классах. Для сравнения знаний учащихся надо давать равные по трудности работы в одноименных классах нескольких школ и в параллельных классах большой школы.

Выполнение учащимися заданий инспектора, проверка и обработка результатов контрольных работ должны проводиться непременно в присутствии инспектора или уполномоченных им лиц. При проверке знаний учащихся инспектор обращает особое внимание на правильность выставленных учителями отметок.

Материалы непосредственной проверки знаний учащихся инспектор сопоставляет с материалом, полученным на основании беседы с руководством школы, проверки документации и делает заключение о выполнении учебных программ, фактическом состоянии знаний учащихся и правильности оценки руководством и учителями школы успеваемости учеников.

Инспектор выясняет причины пробелов и недостатков знаний путем глубокой и тщательной проверки всей системы работы учителей, давших неудовлетворительные результаты, изучает внимательно опыт работы учителей, у которых учащиеся имеют глубокие и прочные знания.

4. Проверка работы учителя

Проверку системы работы учителя удобно начать с просмотра четвертного календарного плана. При проверке этого плана нужно обратить особое внимание на соответствие его содержания государственным программам, на правильность планирования повторения и распределения материала во времени, обеспечение наглядности в обучении и привития навыков самостоятельной работы (выполнение минимума лабораторных работ, проведение практических работ, организация чтения научно-популярной и художественной литературы в связи с изучаемой темой). Затем инспектор просматривает поурочные планы в последовательном порядке за длительный промежуток времени, главным образом с целью выяснения, в какой мере учитель стремится к соблюдению дидактических принципов в подборе материала для занятий и в определении методов обучения.

В целях всестороннего изучения работы учителя должны быть привлечены к анализу и другие документы: ученические тетради,

тексты контрольных работ, классные журналы, отчет учителя по предмету и др.

При посещениях уроков инспектор должен в первую очередь проверять выполнение постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», требующего, чтобы учитель систематически, последовательно излагал преподаваемую им дисциплину, всемерно приучая детей к работе над учебником и книгой, к различного рода самостоятельным письменным работам, к работе в кабинете, в лаборатории, широко применяя различного рода демонстрацию опытов и приборов, экскурсии и практические задания (решение задач и упражнений, изготовление моделей, собирание гербариев и др.).

Чтобы обеспечить серьезную оценку урока, инспектор должен произвести тщательный его анализ. При анализе урока существенно необходимым является раскрытие принципиальной стороны положительных моментов и замеченных недочетов и указание наиболее эффективных условий и приемов для улучшения работы.

При анализе необходимо принять во внимание место данного урока в целой цепи уроков и тип его в зависимости от дидактической цели (изложение нового материала, закрепление навыка, повторение и т. д.). Для общего анализа всякого урока может быть использована следующая схема:

1. Цели, какие поставил учитель на уроке.
2. Содержание урока и его план (части урока и материал для каждой части).
3. Методы и методические приемы для каждой части.
4. Организационная сторона урока (организация времени, рациональное использование учебного оборудования, индивидуальная и коллективная работа учащихся).
5. Работа и поведение учащихся (качество ответов, внимание, прилежание, сознательность, интерес, активность, дисциплинированность).
6. Такт учителя, стиль его работы. Как в работе у данного учителя осуществляется единая линия школы.

7. Результаты урока.

8. Добавочные наблюдения (например, благоустройство класса, внешний вид учащихся).

На основании просмотра планов и посещения уроков инспектор должен установить, умеет ли учитель строить систему уроков по теме или разделу темы и как он проводит уроки разных типов, обнимающих собой все элементы процесса обучения. При этом особое внимание должно быть уделено привитию учащимся навыков самостоятельной работы, развитию мышления и интереса к учению.

Наряду с проверкой работы учителя на уроках должна быть проанализирована и внеклассная работа (посещение занятий предметного кружка, проверка постановки внеклассного чтения учащихся и пр.).

В беседе с учителем инспектор ориентируется в том, каков общий кругозор учителя, его идейно-политический уровень и как налажено его самообразование.

В результате проверки всей системы работы учителя инспектор делает общее заключение

и инструктирует учителя или в индивидуальной беседе с ним, или в присутствии директора, завуча, а иногда и на совещании с участием других учителей.

Указания на недостатки, требующие немедленного исправления, инспектор делает сразу же по окончании урока.

Анализ работы учителя необходимо начинать, как правило, с самокритического слова самого учителя, затем выслушивается характеристика, даваемая директором и завучем; лишь после этого инспектор проводит подробный анализ работы учителя, отмечая в ней в первую очередь положительные моменты, стимулируя этим учителя на дальнейший рост, и подробно останавливается на недостатках в его работе, указывая пути и приемы для их исправления.

5. Инспектирование по вопросам воспитательной работы

Инспектор должен знать всю систему воспитательной работы в школе, направленность ее на разрешение общих задач коммунистического воспитания и отражение этих задач в конкретных мероприятиях, проводимых в условиях данной школы.

В этих целях инспектор анализирует соответствующие разделы плана работы школы, классных руководителей, проверяет содержание, полноту и согласованность воспитательных мероприятий, определяет правильность режима в школе и четкость его выполнения, обращая особое внимание на внедрение в жизнь правил для учащихся, на работу с семьей. Инспектор посещает классные собрания учащихся, знакомится с работой пионерских, комсомольских, ученических организаций и устанавливает степень участия в ней учителей, классных руководителей.

На основе личных наблюдений в школе и вне школы (при входе и выходе учащихся из школы, в раздевалке, на уроке, на перемене, во время проведения внеклассных мероприятий и т. д.), оценок поведения учащихся, приказов директора школы о поощрениях и наказаниях, отчетов классных руководителей и характеристик учащихся — инспектор устанавливает состояние дисциплины учащихся.

Обобщив полученный материал, инспектор анализирует состояние воспитательной работы в школе на заседании педагогического совета и дает конструктивные указания по улучшению работы.

6. Инспектирование по вопросам всеобуча

Проверяя работу школы по осуществлению всеобуча, инспектор знакомится с состоянием всеобуча прежде всего по документально.

В этих целях он сопоставляет и анализирует: списки первичного учета детей, подлежащих обучению (с 7-летнего возраста), книгу записи учащихся, классные журналы, приказы директора о приеме учащихся в школу и отчислениях из нее, статистическую отчетность. Инспектор устанавливает правильность или неправильность самого учета и наличие неучтенных детей. Он знакомится в сельсо-

вета с содержанием записи детей в хозяйственных книгах и выясняет, как выполняется сельсоветом инструкция, утвержденная постановлением СНК РСФСР от 14 июля 1943 г. «Об организации учета детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет и о порядке контроля за выполнением закона о всеобщем обязательном обучении».

Затем инспектор организует с помощью советской общественности и комсомола выборочную проверку охвата детей всеобщим и выясняет действительные причины непосещения детьми школы.

В заключение инспектор определяет достаточность и эффективность мероприятий, проводимых школой и местными советскими органами по вовлечению детей в школу, и указывает пути по устранению обнаруженных недостатков.

7. Проверка работы директора (заведующего) и заведующего учебной частью школы

Основной целью проверки работы руководства школы является: 1) установление выполнения постановлений партии и правительства, приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР о школе; 2) выяснение, соответствует ли уровень руководства задачам, поставленным перед данной школой, и выявление причин обнаруженных недостатков в учебно-воспитательной работе.

При изучении качества руководства школой, инспектора главным образом интересует, насколько руководители понимают поставленные перед школой задачи, достаточно ли они подготовлены к их осуществлению и умело ли их разрешают.

Исходя из результатов проверки учебно-воспитательной работы школы, инспектор тщательно и всесторонне проверяет работу директора (заведующего), заведующего учебной частью, анализирует планы работы школы и ее руководителей, расписание уроков и внеклассной работы, правила внутреннего распорядка, записи директора (заведующего), заведующего учебной частью по посещению уроков, приказы по школе, протоколы педсоветов, совещаний при директоре, методических объединений, совещаний классных руководителей.

При этом инспектор выясняет наличие в делах школы основных руководящих директивных документов.

При проверке планирования работы школы устанавливаются целенаправленность плана, его полнота, конкретность, четкость.

Обследуя состояние руководства и контроля за работой учителей в соответствии с приказом НКП РСФСР № 162, инспектор выясняет плановость, систематичность и оперативность контроля, качество проверки работы учителей и знаний учащихся (правильно ли проводит руководитель школы личный опрос учащихся, контроль за оценкой знаний и поведением учащихся и т. д.).

Качество педагогического контроля за работой учителей должно определяться тем, насколько целенаправленно каждое посещение урока или внеклассного мероприятия, проводится ли руководителем школы регулярно обобщение результатов контроля (на педагогических советах, методических объеди-

нениях) и используются ли полученные материалы для конкретных указаний о внесении улучшений в постановку учебно-воспитательной работы отдельных педагогов.

Крайне важно изучать также, как директор школы контролирует работу учителей и классных руководителей по оказанию с их стороны необходимой помощи комсомольским и пионерским организациям и как он сам участвует в руководстве работой этих организаций.

При проверке работы руководителя школы с учителями инспектор выясняет: знает ли директором (заведующим), заведующим учебной частью школы каждого члена коллектива с точки зрения деловых качеств, соответствие форм оказываемой ими повседневной помощи уровню подготовки отдельных учителей и особенностям их работы, правильность указаний и распоряжений руководителя, направление работы методических объединений (предметных комиссий) в соответствии с результатами контроля; распространение лучшего педагогического опыта; создание благоприятных условий для заочного обучения и самообразовательной работы педагогов.

Наблюдая непосредственно за работой директора и завуча в течение рабочего дня, инспектор уделяет особое внимание четкости в организации их работы, насыщенности и уплотненности рабочего дня, рациональности распределения рабочего времени, оперативности в работе и правильности принятых ими решений.

Инспектор выясняет далее, как руководители школы организуют связи с общественностью и работу с родителями (родительские собрания, подпропаганда, руководство родительским комитетом, привлечение в помощь школе сельсовета, колхозов, предприятий, комсомола; участие школы в общественно-полезной работе).

Инспектор проверяет соответствие имеющегося учебного оборудования установленному Наркомпросом перечню учебного оборудования для разных типов школ, степень использования его в учебном процессе, состояние книжных фондов школьной библиотеки и роль директора в пополнении, организации хранения и использования учебного оборудования и книжного фонда.

Инспектором определяется и роль директора в заботах о надлежащем санитарно-гигиеническом и противопожарном состоянии школьных помещений.

Обследование заканчивается проверкой работы педагогического совета. Выясняется соответствие содержания его работы «Положению о педагогическом совете», утвержденному Наркомпросом РСФСР и наличию плану работы школы; постановка вопросов, вытекающих из результатов контроля за работой учителей и знаниями учащихся; качество разработки вопросов, обсуждаемых на педагогическом совете (подготовка вопросов, конкретность и правильность решений); организация контроля за выполнением решений педагогического совета; влияние решений педагогического совета на улучшение всей работы школы, авторитетность педагогического совета в школе; оформление протоколов и материалов педагогического совета;

роль директора в руководстве педагогическим советом.

На основании материала всесторонней проверки работы директора и завуча инспектор делает заключение о правильности (или недочетах) руководства и указывает пути к его улучшению.

8. Подведение итогов проверки школы

Инспектор заканчивает проверку работы школы составлением акта и предположений по улучшению качества работы школы и устранению обнаруженных недостатков и докладывает о результатах обследования школы на заседании педагогического совета. Отдельные вопросы, вытекающие из итогов проверки, он ставит перед местными руководящими организациями и, в случае необходимости, добивается вынесения соответствующего постановления.

Об итогах проверки работы школы инспектор сообщает в РОНО и представляет докладную записку о проведенных во время командировки мероприятиях.

В необходимых случаях издается приказ относительно мероприятий по данной школе.

9. Документация инспектора

На основе квартального плана, плана командировки и учета текущих вопросов инспектор составляет ежедневный план работы. В конце рабочего дня он проводит учет выполненной за этот день работы и намечает план на следующий день.

Инспектор составляет дело по каждой прикрепленной школе, объединяя в нем исчерпывающие и постоянно пополняемые материалы. В дело школы должны быть включены: данные о контингентах учащихся, кадрах, материальной базе школы (топливо, учебное оборудование и фонды школьной библиотеки, наличие учебников и школьно-письменных принадлежностей и др.), учебно-

воспитательной работе; отчеты директора и завуча; акты проверки и предложения; приказы и решения по данной школе.

10. Работа инспектора в РОНО и повышение его квалификации

Работа инспектора в РОНО сложна и многообразна. Он изучает состояние школ, к которым прикреплен, на основе статистических материалов и оперативных данных, бесед с руководителями школы и учителями, анализирует отчеты школ, обобщает материалы обследования по ряду школ, изучает лучший опыт работы школ и учителей. Составляет инструктивные указания по использованию положительного опыта и устранению недостатков, типичных для ряда школ. Участвует в составлении планов Райпедкабинета и методических объединений, готовится к докладам на кустовых методических объединениях и предметных секциях, на семинарах директоров, учительских совещаниях. Составляет отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школах райОНО за четверть. Участвует в составлении плана и отчетов РОНО. Готовится к очередной командировке. Производит прием посетителей. Выполняет текущую переписку.

Инспектор школ должен тщательно изучать руководящие директивы, программы и учебники, пособия по педагогике, частные методики, регулярно знакомиться с периодической педагогической литературой, уделяя особое внимание изучению положительного опыта работы по инспектированию школ.

Почётная и ответственная роль руководителя учителей обязывает инспектора школ систематически, постоянно и глубоко работать над повышением своей деловой квалификации и идейно-политического уровня.

Знания и опыт, собственное педагогическое искусство и такт — вот главные условия авторитета инспектора.

В. В. Протопопов

*Инспектор Управления начальных и средних школ
Наркомпроса РСФСР*

ИНСПЕКТОРСКАЯ ПРОВЕРКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ПРИ КОНТРОЛЬНЫХ посещениях школ учебная работа легко поддается наблюдению и учету, инспекторская же проверка воспитательской работы школы встречает большие трудности. Самая методика проверки, сравнительно уже установившаяся в отношении обучения, страдает неопределенностью в отношении воспитательной работы.

Из просмотра инспекторских отчетов видно, что часто инспектора подходят к вопросу формально; они проверяют только наличие воспитательной работы, занимаются лишь констатацией фактов, но мало и весьма поверхностно интересуются самими воспитанниками и результатами воспитания. Часто в отчете можно прочесть: о выполнении

(формальном) «Правил для учащихся»; о хорошо поставленной внеклассной и внешкольной работе — о самодеятельности, кружках, экскурсиях, культпоходах, пионерских сборах; о связи с родителями и т. д. Инспектор наблюдал в школе все те элементы, из которых складывается видимое школьное благополучие, отметил, что в школе хорошая дисциплина, но в то же время не мог обойти молчанием некоторые единичные грубые проступки учащихся, и уже самая возможность таких проступков среди общего благополучия и порядка говорит о том, что это благополучие не крепко, воспитательная работа проводится формально.

Что же и как должен проверять инспектор

в начальной школе в отношении воспитательной работы?

В общей системе воспитательного воздействия на подрастающее поколение роль начальной школы является исключительно важной. Здесь ученик приобретает все те навыки, которые будут необходимы ему во все время учения — вплоть до окончания курса, а некоторые из них потребуются и во всей последующей жизни; здесь воспитываются те нравственные качества, которые в дальнейшем послужат основанием для всего поведения человека (сознание долга, чести, чувство товарищества, любовь к родине и т. д.).

Серьезность задачи требует от инспектора всестороннего и глубокого изучения этой стороны педагогического процесса.

Инспектор должен помнить старую педагогическую истину, что в школе нет мелочей. Здесь все воспитывает; даже сломанная ручка у двери не только хозяйственный недостаток, но фактор, воспитывающий небрежность, неуважение к окружающим предметам, к общественной собственности. Известно, какое влияние может оказать на настроение учащихся окраска стен. Чистота и порядок в школе воспитывают любовь и привычку к порядку у учащихся. Проверка воспитательной стороны в жизни школы идет все время, пока инспектор видит школу, учащихся, учителей, школьную обстановку, школьные порядки. Из каждого предмета школьной обстановки, из каждого явления школьной жизни инспектор может сделать заключение о том, какое это имеет воспитательное значение.

Еще не открывая дверей школы, наблюдательный инспектор уже может кое-что узнать о состоянии воспитания. По тротуару или школьному двору ветер переметает бумажи, среди них есть страницы учебника, разорванная тетрадь. Около школы недавно посаженные деревца согнуты и поломаны, фундамент около крыльца гладко отполирован сидящими на нем, а почва около него усеяна шелухой семечек; на стенах — надписи мелом; у входной двери нет ни решетки, ни скобы для очистки ног от грязи. В окнах много разбитых стекол; частью они выбиты изнутри, частью с улицы из рогаток. Из всего этого приходится сделать определенные и довольно точные выводы. В школе плохо обстоит дело с воспитанием детей: дети вне класса ничем не заняты, не научились ценить общественную собственность, предаются грубым забавам, не берегут учебников и тетрадей; в школе, несомненно, грязно. Надзор за учащимися внутри школы и на улице плох, во время перемен нет дежурных и пр. и пр. И, наоборот, чистота и порядок около школы заставляют предполагать о порядке в школе, о культурности учащихся.

Таким образом предупреденный немими свидетелями, инспектор входит в школу. Здесь наблюдения продолжают.

Инспектор входит в класс. Здесь — новые свидетели воспитательной работы школы и показатели ее результатов. Первое впечатление может оказаться и благоприятным. Чисто. На стенах в порядке развешены картины и картинки. Перед глазами учащихся

пестрит красками стенгазета. На окнах цветочки. Все это может обмануть неопытного наблюдателя, но стоит лишь внимательнее рассмотреть каждый предмет, каждое украшение класса и подойти к нему с точки зрения его педагогической целесообразности, как вся красота класса поблекнет; часто оказывается, что все это сделано только для того, чтобы прилично «оформить» класс, сделать его уютным и красивым, без заботы о привитии детям здорового эстетического вкуса.

В этом случае полезно пригласить заведующую школой или учительницу этого класса и попросить объяснить, почему и для чего тот или другой предмет помещены в классе. Нам пришлось видеть в одной школе класс, где на стенах висело много картин, хорошо оформленных, в рамках под стеклом, но ученики не могли ответить на вопрос, что изображено на этих картинках, и тотчас же начали поддвигать к стене парту и громоздить на нее стул, чтобы прочесть надпись под картинкой. Очевидно, что многие школы, оформляя класс или вообще школьные помещения, недооценивают воспитывающее значение школьной обстановки.

Многое может рассказать инспектору о воспитании в школе школьная парта. Чистая, блестящая своим лаком, без единой царапины или даже карандашной надписи, она говорит не только о культурном ученике, но и о высоком качестве уроков, воспитывающих у учащихся внимание и интерес к предмету. Захваченные общей работой или интересным рассказом учителя, ученики заняты делом, их руки не «колобродят» бесцельно по столу с карандашом, а иногда и с ножом, не рисуют от скуки рожицы, не вырезают инициалы. Но часто мы видим в классах изрезанные и испсанные парты. А если открыть откидную доску у парты, то можно узнать много любопытного о жизни класса. Жаль, что ни заведующий школой, ни учительница сюда не заглядывали. При ремонте помазали краской сверху крышку, а вся эта, так сказать, «партография» осталась как своеобразный воспитывающий фактор.

Так, переходя из комнаты в комнату, знакомясь с обстановкой, с внешним порядком в школе, наблюдая, как организованы приход и уход учащихся, одевание и раздевание, организация завтраков, поведение технического персонала и т. д., инспектор узнает о таких сторонах воспитательной работы, которые ни в каких планах не предусмотрены и ни в каких отчетах не записаны, но которые заполняют собою всю жизнь школы.

Само собою разумеется, что эта «среда» не есть что-то фатальное и неизменное, она создается самими воспитателями — администрацией, учителями, техническим персоналом, и ближайшая задача инспектора — заставить их организовать всю обстановку школы прежде всего в соответствии с воспитательными целями.

Наблюдая внешнюю обстановку школьной жизни, инспектор уже встречается и с детьми. Это главный, основной объект его наблюдений, и к изучению детской среды он должен подойти со всей вдумчивостью и серьезностью.

Живая детская масса разнообразна по своему составу. Каждый ученик индивидуален в своем поведении. Но в школе существует некоторый общий стиль или порядок, который накладывает отпечаток на каждого учащегося. В одной школе дети бегают по коридорам, свободно играют в пяташки и прятки, в другой — эта резвость переходит в безобразную возню, прыгание по партам, вытягивание ручек у дверей, в третьей, особенно в женской, дети смиренно гуляют по коридору парочками.

Часто инспектор по этим внешним признакам делает быстрое и поверхностное заключение о хорошей или плохой дисциплине в школе. Из того, что дети вежливо кланяются при встрече с учителем и самим инспектором или, наоборот, проходят мимо, не замечая их, делается заключение о выполнении «Правил для учащихся». Но этого всего мало. Перед инспектором стоит задача взглянуть на дело поглубже, найти в многообразии явлений нечто общее и существенное. В руках инспектора такой прекрасный документ, как «Правила для учащихся». Здесь содержится минимум безусловно обязательных требований, и особенно это важно для начальной школы, где прививаются все первичные навыки. Инспектор, встречая учащихся по всей школе, наблюдая их на уроках, видит, как выполняются «Правила», и накапливает большое количество положительных и отрицательных фактов. Так, по пункту 2-му «Правил» инспектор не довольствуется только общими цифровыми данными о посещаемости, взятыми из сводки в конце классного журнала, а должен составить таблицу посещаемости по нескольким классам за месяц или определенный сезон, установить причины пропуска уроков. По этому же пункту ему необходимо в течение нескольких дней проследить утром и перед второй сменой все случаи опоздания, установить их причины, как они фиксируются, как реагирует на них администрация школы и учителя.

Большинство пунктов «Правил» не требует такой сложной и трудоемкой проверки. Например, пункт 9-й, в котором говорится о том, что учащиеся должны приветствовать вставанием входящего в класс учителя или директора, легко проверить во время посещения инспектором урока. Так же легко проверяются пункты 4-й, 5-й, 6-й, 7-й, 8-й, 10-й, 15-й, 18-й, 19-й, т. е. все правила, касающиеся внешнего вида школьника, его поведения на уроках и пр. Для проверки выполнения пункта 11-го, относительно записей уроков в дневниках или тетрадях, необходимо посмотреть у учащихся эти тетради.

Труднее проверить правила, касающиеся поведения ученика на улице и дома, но и в этом случае инспектор может иметь и некоторые личные наблюдения и может использовать рассказы и наблюдения заведующего школой, завуча, учителей, побеседовать, если это удастся, с родителями. Не исключается возможность посещения и самим инспектором, совместно с учительницей, нескольких квартир учащихся.

Результат проверки учебной работы и успеваемости учащихся даст возможность инспектору сделать заключение о выполнении уча-

щимися пункта 1-го «Правил», где говорится о том, что ученик должен «упорно и настойчиво овладевать знаниями», чтобы «стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы Советской Родине». Инспектор, наблюдая учащихся, должен убедиться, что у них действительно есть желание и навыков бороться за знания и стремление стать культурными и полезными членами советского общества, в противном случае самое точное и безукоризненное выполнение «Правил» будет формальным, основанным на простой дрессировке. Точно так же должен расценить инспектор и выполнение последнего пункта «Правил» (20-го) о чести школы и класса. Сознание чести своего класса и своей школы должно расти у учащихся.

Накопленные таким образом — путем наблюдений, бесед и некоторых исследований — факты необходимо анализировать. Анализ должен установить: а) как борются за выполнение «Правил» администрация и учителя; б) есть ли в этой борьбе единство требований; в) как прочны привитые учащимся навыки; г) создалось ли среди учащихся общественное мнение, что невыполнение того или другого правила — дело нетерпимое с точки зрения чести школы. Последний вывод подводит к оценке роли в жизни школы детского коллектива.

Инспектору важно установить, что представляют собою фактически классные коллективы, и в начальной школе это особенно важно. Здесь мы имеем зарождение этих коллективов. В первом классе собрались дети, которые до этого не знали друг друга. Каждый принес в школу полученные дома, приобретенные на улице и при разных случайных обстоятельствах свои привычки, иногда свое понимание моральных норм. С приходом детей в школу решающим фактором должно являться влияние учителя. Инспектор, наблюдая жизнь и работу детей, по отдельным, подчас очень мелким, фактам может установить, что в действительности определяет состояние поведения учащихся в классе: авторитет и слово учителя или какие-то нездоровые влияния внутри детской среды, когда отдельная реплика, выходка, гримаса бесчинствующего шалуна подчас подчиняет себе детей. Найти истинную причину состояния поведения класса — это дело нелегкое, но инспектор, как опытный педагог, может и должен сделать это.

Большой материал для понимания и оценки нравственных качеств детей могут дать инспектору школьные события и поступки учащихся, даже единичные и исключительные.

Иногда инспектору удается побывать на школьном празднике. Будет ли это праздник красного календаря, или школьная елка, или просто вечер, инспектор увидит здесь учащихся в новой обстановке, более свободной, чем классная. Очень важно понаблюдать, с каким настроением приходят учащиеся на собрания, отмечающие революционные события, и как реагируют на выступления во время собрания.

Интересно также исполнение художественных номеров и оценка их аудиторией, общая

организованность и культурность поведения учащихся.

В каждой школе бывают выходящие из рамки обыденной жизни события: появление в школе нового человека, например, героя Отечественной войны, получение наград и т. п. Реакция учащихся на эти события является пробным камнем их культурности, наличия у них доступных их возрасту высших интересов и чувств, и если инспектору удастся быть свидетелем такого события, то он должен всесторонне использовать и проанализировать все полученные здесь материалы.

Школа не может нести ответственность за каждый проступок учащихся, но она отвечает за самую возможность такого проступка. В одной из пригородных школ Ленинграда учитель естествознания жаловался нам, что с большим трудом ему вместе с юннатами удалось оборудовать аквариум; за отсутствием комнаты для живого уголка аквариум поставили в классе, но на другой же день хулиганы выловили и передушили всех рыбок. И в те же дни нам пришлось видеть в бывшей 6-й школе Дзержинского района г. Ленинграда, как директор расставил по всем коридорам школы массу растений, и между столиками с цветами стояло в каждом коридоре по несколько аквариумов. Дети в перемены гуляли и даже бегали по коридорам, и никто не трогал ни растений ни аквариумов. Проступок, возможный в первой школе, был совершенно невозможен во второй. Анализируя отдельные проступки школьников, инспектор должен установить, почему они оказались возможными в этой школе, являются ли таковые крайне редким исключением, или это привычное, повторяющееся явление. В связи с этим для инспектора важна и другая сторона: как школа, т. е. администрация, педагогический совет, отдельные учителя, ученические организации, ученическая масса, реагировали на этот проступок. Уровень той линии, которая отделяет дозволенное и безразличное от недозволенного и наказуемого, стоит в разных школах по-разному. Инспектор должен определить высоту этого уровня в проверяемой школе и оценить таким образом качество воспитательной работы школы. В упомянутой выше ленинградской школе Дзержинского района нам пришлось наблюдать однажды, как брошенная кем-то на пол бумажка вызвала бурю негодования; проступок разбирался в присутствии классного руководителя. И в то же время мы знаем много школ, где учащиеся сорят совершенно безнаказанно в класс, разбирают стекла, ломают мебель, грубят учителям, срывают уроки, и черта, отделяющая наказуемые деяния от ненаказуемых, проходит настолько низко, что за ней стоят уже караемые уголовными законами преступления: воровство, избиения, грубые оскорбления должностных лиц и пр. Нет надобности указывать метод, при помощи которого инспектор сможет провести все эти наблюдения и исследования: это живая деятельность школы, которая сама бьет в глаза. Как только появится в школе инспектор, ему в первую очередь расскажут о всех крупных событиях в школе, отреко-

мендуют всех недисциплинированных и бесчинствующих учащихся. Инспектору остается только задать несколько вопросов для уточнения и пополнения полученных сведений, побеседовать, если это нужно, самому с учащимися. Важно спросить, кому снижен балл за поведение и за что. Это как раз покажет степень требовательности школы к поведению учащихся и характер проступков. Параллельно с этим инспектор должен на конкретных случаях установить, как школа применяет наказания и поощрения: за что и как наказывают учащихся.

В маленькой сельской школе, где 20—30 учащихся, нет такого многообразия фактов, но там воспитательная работа и ее результаты все на виду. В первый же момент своего появления в школе инспектор увидит и общую культурность учащихся и их поведение. Правда, здесь наблюдения над учащимися затрудняются тем, что инспектор не может уделить много времени маленькой школе, но учительница очень охотно расскажет инспектору о самом большом проступке, который совершили ее ученики, опытный инспектор может иногда даже по одному факту представить себе всю систему воспитания в данной школе.

Так инспектор, анализируя и сопоставляя накопленные факты, определяет фактическое состояние воспитания в школе. Теперь ему нужно установить те сознательные и преднамеренные усилия школы и ее работников, которые направлены на разрешение воспитательных задач.

Располагая большим количеством фактов и непосредственных наблюдений, инспектор может правильно оценить качество планов воспитательной работы, установить, соответствуют ли записанные в них мероприятия действительным потребностям школы, или школа формально подходит к вопросу. Во многих случаях план пишется только для формы, для проверяющего начальства и никакого реального значения не имеет. План II класса почти ничем не отличается от плана IV класса. В план вносятся один и тот же, так сказать, ассортимент мероприятий: классные собрания, политинформации, чтки, «культпоходы» в кино и театр, посещение таких-то учащихся на дому и пр. Инспектору полезно проанализировать этот план совместно с его автором — учителем и спросить его, почему и для чего внесено в план такое-то мероприятие. Знает ли учитель все нужды класса, недостатки, которые нужно исправить, пробелы, которые нужно устранить? Такой анализ плана выведет учителя из тупика формализма и сделает документ действительно. Полезно сравнить план текущей четверти с планом предыдущих четвертей и даже прошлого года. Сравнение покажет, есть ли в воспитательной работе последовательность, или каждый план существует сам по себе и повторяет предыдущие.

В годовом или полугодовом плане школы инспектор должен искать те общие исходные моменты и установки, которыми определяется вся воспитательная работа школы, и точно так же должен проверить, соответствуют ли эти установки действительным потребностям школы. В школе царит бескультуры, уча-

щиеся грязны и грубы, а в плане ставится высокая задача — воспитать чувство чести, сознание долга и т. д. Это безусловно нужно, но не показан тот мост, который следует перекинуть через пропасть, отделяющую существующий в школе беспорядок от высокой сознательности, которая должна лечь в основу чувства чести и долга.

Инспектору нужно также учесть мероприятия по воспитательной работе и во всех остальных школьных планах, где они уместны и необходимы, все это сопоставить и определить, есть ли система в воспитательной работе школы, или это все разрозненные усилия отдельных лиц, формальное выполнение как бы посторонних для работников школы требований. Это основное, что должен извлечь инспектор в отношении воспитательной работы из школьных планов.

Не безразличны в этом отношении и другие документы школы. В каждой школе должны быть личные дела учащихся. Их содержание и оформление в школах бывает неодинаково: в одних случаях — это только ведомости с четвертными и годовыми отметками и обозначением перевода из класса в класс, но часто даже и эти скудные сведения записываются неаккуратно. Здесь виден формальный подход к этому делу. Школа не знает и не думает о том, чтобы извлечь из этих дел что-то нужное и полезное в своей работе. Но иногда здесь можно найти ежегодные характеристики учеников, всякие документы, связанные с их поведением, учением, даже бытом, и пр. Это показывает, что здесь серьезно интересуются маленькой биографией школьника. Из беседы с учителем и по другим данным инспектору следует установить, используются ли эти материалы для индивидуального подхода к воспитанию детей.

Немаловажное воспитательное значение имеет такой оперативный и безусловно обязательный школьный документ, как классный журнал, неизбежный спутник всякого урока. Учащиеся хорошо знают этот документ, и интересуются им, так как в нем зафиксирована их судьба. Учащимся хорошо знаком внешний вид журнала своего класса. Хорошо, если это опрятный документ, где учитель чисто и аккуратно делает записи, ставит отметки, но часто бывает, что это грязная тетрадь с оборванной коркой, загнутыми углами, измазанными страницами, где учитель небрежно ставит отметки то карандашом, то чернилами, кое-как делает записи заданного. Такой учитель не может требовать от учащихся чистых тетрадей, хороших записей в дневниках заданных уроков. Его собственный документ будет в корне подрывать его требования.

Вторая часть журнала, где должны быть записаны сведения об учащихся, покажет инспектору, так же как и личные дела, насколько учитель интересуется индивидуальными данными об ученике.

Присутствуя на уроках, инспектор подходит вплотную к одному из самых основных воспитывающих факторов — к воспитывающему обучению. В школах и на учительских собраниях и методических объединениях много говорят об этом. Было время, когда

над учителем висело жупелом требование во что бы то ни стало вывести из урока какую-то мораль, найти «воспитывающий момент», и учитель в этих поисках ломал, да и теперь еще иногда ломает, голову, доходя до курьезов. Это опять-таки приводит к формализму и вулгаризации. Инспектор, замечая на уроках ненужное морализирование и искусственность в использовании содержания урока в воспитательных целях, должен осудить это и показать на материале тех же уроков, в чем заключается его воспитывающая ценность.

Но воспитывающая ценность урока не исчерпывается только его содержанием. Не меньшее значение имеет каждый урок для воспитания у детей важнейших навыков умственного труда и нравственных качеств. На уроках воспитывается внимание, дисциплина, навыки самостоятельной работы, исполнительность, трудолюбие, настойчивость, аккуратность и т. п. Инспектор должен посмотреть, в какой мере учащиеся обладают этими качествами и что делается учителем на уроке для их воспитания.

Большие надежды в деле воспитания в школе чаще всего возлагаются на внеклассную и внешкольную работу. Но этот раздел стоит часто как-то особняком, далеко не все учителя и учащиеся принимают участие в этой работе. Кончатся уроки, большинство учителей и учащихся уходят домой. Остаются только небольшие группы школьников, появляются новые лица, приглашенные художники, танцоры, артисты, рукодельницы, и начинается новая жизнь в школе. Конечно, в маленькой сельской школе дело обстоит проще. Там учитель остается с детьми по мере своего досуга и занимается тем, что сам знает и умеет, и нередко случаи, когда и досуг и умение, а иногда и желание у учителя отсутствуют и внеклассной и внешкольной работы совсем не ведется. Иногда на отдельных участках работа бывает налажена очень неплохо: в некоторых школах имеются замечательные кружки — хоровые, драматические, рукодельные и др., и школа охотно показывает свои достижения на выставках и олимпиадах, но делать заключение по этим данным о воспитательном значении и ценности внеклассной работы в этой школе — еще преждевременно. Инспектору нужно установить связь внеклассной работы со всей воспитательной и учебной работой школы, определить, каким звеном она является в общей системе воспитания в школе. Будучи изолированной, эта работа, хотя бы она выполнялась блестяще, в значительной степени теряет свою ценность. Если в школе два десятка малышей хорошо исполняют несколько танцев или столько же девочек дали на выставку художественно исполненные рукоделия, то это еще очень малый вклад в общее состояние воспитания в школе. Нужно, чтобы вся внеклассная, а также внешкольная работа органически сливалась со всей работой школы. Особенно это важно в начальной школе, где нет еще такой строгой дифференциации интересов и склонностей. Здесь малыши — и певцы, и танцоры, и декламаторы, их художественные интересы непосредственно вытекают из учебных занятий.

из их быта и тут же переходят через игру и подражание снова в их жизнь. Школа может и должна поощрять отдельные дарования и таланты, но это еще не воспитательная работа в широком смысле этого слова. Смысл последней заключается в массовости двата — и по количеству учащихся и по месту в бюджете времени школьников. Инспектору нужно установить, все ли ученики школы или класса принимают активное участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях. Для этого нужно взять выборочно один или несколько классов и посмотреть, в чем участвовал весь класс, что досталось на долю каждого ученика, в каких кружках и выступлениях он участвовал, где побывал вместе с классом и учительницей и пр., сколько учеников оказались не охваченными никакими внеклассными мероприятиями. Хорошо побеседовать с учениками и спросить их, что и как они читают, кроме заданных уроков, что мастерят, как они развлекаются, какие у них любимые игры, где они бывают и что делают в свои часы досуга.

Далее инспектору нужно проверить и самое качество внеклассных и внешкольных мероприятий, какую цель они преследуют, как методически и технически выполняются, что они дали учащимся, как использованы их результаты. Инспектору нужно помнить, что и в этом живом и интересном деле часто формализм имеет место несколько не меньшее, чем в учебной работе, и его нужно вскрыть и ликвидировать, превративши внеклассную и внешкольную работу действитель-

но в серьезное и весьма могущественное средство воспитания.

Точно так же инспектор подходит с требованием педагогической целесообразности и системы и ко всякого рода другим школьным мероприятиям, которые школа проводит в воспитательных целях.

По окончании проверки работы школы инспектор делает выводы.

Самым опасным врагом воспитательной работы в школе является формализм. Он полностью аннулирует все воспитательные усилия педагогов, и инспектор в своих окончательных выводах по школе должен в первую очередь вскрыть эту опасность. Далее он должен из анализа собранных фактов и наблюдений установить, есть ли в школе определенность и единство требований к учащимся, есть ли в воспитательной работе школы последовательность и система и приводит ли она учащихся к сознательной дисциплине, к воспитанию чувства долга, чести, истинного товарищества и дружбы, любви к своей прекрасной Родине и ее славным вождям и героям; обеспечивает ли все воспитание в школе подготовку «культурного гражданина», который может «принести как можно больше пользы Советской Родине».

Свои выводы и предложения инспектор докладывает на педагогическом совете школы, а в маленьких сельских начальных школах проводит беседу с учительницей или собирает кустовое собрание учителей и на материале проверенной одной или нескольких школ проводит с ними беседу о воспитательной работе.

Л. Н. Скоткин

О ГЛУБИНЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

ЦЕЛЬ ПРОВЕРКИ знаний учащихся заключается в установлении результатов обучения. В соответствии с этой целью знания учащихся подвергаются проверке в связи с системой преподавания учителя и сравнительно со знаниями учащихся других одноименных классов.

Проверке должны подвергнуться не только знания учащихся, но и приобретенные ими в процессе обучения навыки и умения.

Навык вырабатывается при участии сознания, которое первоначально направляет действие к определенной цели и контролирует его выполнение. «Высшие формы навыка у человека, функционирующие автоматически, вырабатываются сознательно и являются сознательными действиями, которые стали навыками; на каждом шагу — в частности при затруднениях — они вновь становятся сознательными действиями; навык, взятый в его становлении, является не только автоматическим, но и сознательным актом; единство автоматизма и сознательности заключено в какой-то мере в нем самом»¹.

Учебные навыки, т. е. навыки чтения, письма и вычислительные навыки, вырабатываются сознательно на основе усвоения знаний, необходимых для их выработки. Так, для выработки навыка письма необходимо знание грамматики и орфографических правил, для усвоения вычислительных навыков — знание свойств арифметических действий и правил их выполнения.

Учебные умения — умение читать, умение писать, умение решать задачи — основываются еще в большей степени, чем навыки, на знаниях и, с другой стороны, опираются на приобретенные навыки.

Различаемые нами в своих особенностях знания, умения и навыки в действительности проявляются совместно, во взаимной связи. При этом следует отметить, что в умениях, как одном из видов сознательной деятельности учащихся, реализуются усвоенные ими знания и приобретенные навыки. Ввиду этого одним из наиболее эффективных способов проверки результатов обучения является предложение учащимся таких письменных контрольных работ, как изложение, сочинение и решение задач, при выполнении кото-

¹ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, Учпедгиз, 1940, стр. 462.

рых обнаруживаются и знания, и умения, и навыки, которыми овладели учащиеся.

Что же входит в состав знаний, усваиваемых учащимися в процессе обучения?

На основе непосредственного чувственного восприятия различных предметов и процессов в сознании учащихся образуются представления, т. е. воспроизведенные в сознании образы предметов. Эти образы служат в свою очередь материалом, из которого сознание путем воображения строит — на основе рассказа учителя, чтения учебников и других книг, рассматривания иллюстраций — новые представления, как образы реально существующей действительности, которые, однако, сам ученик непосредственно не воспринимал.

«В результате той обработки и преобразования, которой неизбежно подвергается образное содержание представлений, будучи включенным в мыслительную деятельность, образуется целая ступенчатая иерархия все более обобщенных и схематизированных представлений, которые, с одной стороны, воспроизводят восприятия в их индивидуализированной единичности, а с другой — переходят в понятия. Таким образом, само представление имеет тенденцию к понятию, к тому, чтобы в единичном представить общее, в явлении — сущность, в образе — понятие»¹.

В понятие выделяется сознанием общее и существенное в изучаемом предмете или явлении.

«Как понятие числа, так и понятие фигуры заимствованы исключительно из внешнего мира, а не возникли в голове из чистого мышления, — говорит Энгельс. — Должны были существовать вещи, имеющие определенную форму, и эти формы должны были подвергаться сравнению, прежде чем можно было дойти до понятий фигуры»².

Осознание существенных признаков происходит под руководством учителя на специально подобранном для этого материале, благодаря чему процесс овладения новым понятием облегчается и ускоряется.

Существенные признаки выделяются при рассмотрении изучаемого предмета или процесса в его связях с другими предметами или процессами.

Установленные мышлением свойства, связи и отношения изучаемых объектов выражаются в суждениях.

Таковы, например, суждения: «У квадрата все стороны равны», «У квадрата все углы прямые», выражающие свойства квадрата, и суждение «Квадрат есть четырехугольник, у которого все стороны равны и все углы прямые», выражающее отношение изучаемой фигуры к другим фигурам.

Связи и отношения между вещами устанавливаются мышлением не только на основе непосредственного восприятия, но и путем раскрытия связей и отношений, отраженных в умозаклчениях. Умозаклчения, выража-

ющие закономерную связь суждений (посылок и заключений), отражают объективные связи и отношения вещей.

Так, например, относительно квадрата мы можем утверждать, не прибегая к опыту, что обе диагонали квадрата равны между собою. Правильность этого суждения мы обнаруживаем путем установления связи между суждениями, выражающими основные признаки квадрата, т. е. путем умозаклчения.

Понятия, суждения, умозаклчения, в которых выражаются знания учащихся по тому или другому учебному предмету, усваиваются учащимися не изолированно друг от друга, а в определенной связи друг с другом, в определенной системе.

Ученик, изучая учебный предмет, узнает некоторую систему понятий, суждений, умозаклчений и должен понимать, в какой связи находятся между собою усваиваемые им понятия, суждения и умозаклчения.

Так, например, ученик начальной школы рассматривает квадрат и прямоугольник как отдельные, но связанные между собою фигуры, имеющие при наличии различия также и сходные общие признаки, а в средней школе ученик углубляет свои знания, узнавая, что эти фигуры представляют собою частные виды параллелограмма.

Таким образом, знания учащихся состоят из представлений, понятий, суждений и умозаклчений, связанных между собою в известной системе (менее полной на первоначальных и более полной на последующих ступенях обучения).

2.

При проверке знаний, навыков и умений учащихся задача заключается не только в том, чтобы установить наличие их у учащихся, но также и в том, чтобы определить, на каком этапе своего развития находятся знания, навыки и умения всего класса или отдельных учащихся. Что знания учащихся в процессе обучения не остаются на одном уровне, в этом едва ли кто сомневается. Однако процесс развития знаний в сознании учащихся не всегда правильно понимается. Этот процесс заключается не только в увеличении объема знаний, но и в качественных изменениях знаний в процессе обучения.

Первоначально образованные в сознании учащихся понятия постепенно в процессе обучения становятся более широкими, включая все новые и новые объекты. Так, например, при исследовании развития у учащихся понятия «животное» замечено, что младшие школьники относят к животным лишь четвероногих, не считая животными птиц, насекомых. На последующих этапах понятие «животное» расширяется, включая новые объекты. В связи с этим понятие делается более содержательным, в него включаются новые признаки. Понятия в своем дальнейшем развитии становятся более глубокими: внешние признаки (например внешний вид животных) заменяются существенными признаками (строение организма, его жизнедеятельность). Далее учащиеся устанавливают связь одного понятия с другим, отдельное понятие становится элементом целой системы понятий (животные рассмат-

¹ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, стр. 300.

² Ф. Энгельс, Анти-Дюринг, стр. 32.

развиваются в процессе эволюции живой природы) 1.

Навыки и умения также развиваются в процессе обучения. При развитии навыка действия становятся более правильными и точными, более координированными и более быстро выполняются. Развитие умений заключается в выполнении все более и более сложных заданий, относящихся к определенному виду деятельности, — по объему, структуре, по содержанию (например решение арифметических задач, больших по объему, с более сложной структурой и с менее прозрачными связями между искомым и данными), при этом совершенствуются те элементы, из которых складывается умение: правильность и быстрота ориентировки в содержании задания, наметка правильных путей выполнения задания при безошибочном использовании приобретенными навыками, критическая оценка выполненного.

При проверке результатов обучения может быть поставлена задача — установить у учащихся только наличие и качество знаний, навыков и умений в определенной области; или же другая задача — выявить знания, навыки и умения в их развитии, установить, на какой ступени в овладении ими находится класс или отдельные ученики. Если для решения первой задачи необходимо поставить перед учениками вопросы или задания, касающиеся интересующего нас раздела школьной программы, то для разрешения второй задачи должен быть намечен ряд последовательно, по ступеням, усложняющихся вопросов и заданий.

Например, при проверке умения решать задачи в первом случае мы предлагаем учащимся решить задачу определенной структуры или типа (например на нахождение чисел по их сумме и разности), во втором случае мы даем для решения ряд задач, расположенных по ступеням в порядке возрастающей трудности. При проверке умения читать можно предложить учащимся тексты однородной степени трудности, чтобы выявить, как справляются учащиеся с их чтением, но можно подобрать ряд текстов в порядке возрастающей трудности, чтобы установить, на каком уровне находится умение читать у учащихся.

Определение уровня, которого достигли учащиеся в своих знаниях, навыках и умениях, особенно важно для тех классов и учащихся, которые являются отстающими по сравнению с другими. Значение такого рода проверки заключается в том, что она позволяет нащупать ту основу, опираясь на которую, учитель сможет уверенно вести класс дальше по пути прочного усвоения тех знаний, которыми учащиеся еще не твердо овладели. При такой проверке внимание проверяющего в первую очередь направлено на то, что учащиеся знают, а не на то, чего они не знают. При проверке же и качества знаний учащихся нас в первую очередь интересует вопрос об ошибках учащихся: учет и анализ ошибок позволяют установить, чего учащиеся не зна-

ют, какими разделами программы они еще не вполне овладели.

Приведем примеры письменных контрольных работ, относящихся к двум различным описанным выше видам работ по решению арифметических задач, предназначенных для проведения во II классе в третьей четверти.

Контрольная работа, состоящая из одной задачи

С огорода собрали 20 кг моркови и в 3 раза больше свеклы. Четвертую часть свеклы продали. Сколько всего овощей осталось?

Контрольная работа, состоящая из ряда последовательно усложняющихся задач

1. Матери 36 лет, а дочь в 3 раза моложе матери. Сколько лет дочери?

2. Внучке 12 лет, а она в 5 раз моложе бабушки. Сколько лет бабушке?

3. Ученик решил в один день 8 примеров, а на другой день на 4 примера больше. Сколько всего примеров решил ученик за 2 дня?

4. За 3 стула заплатили 36 рублей. Сколько стоят 5 таких стульев?

5. На 12 тетрадей пошло 36 листов бумаги. Сколько таких тетрадей можно сделать из 48 листов бумаги?

6. Колхозник собрал с одного участка 28 мешков картофеля, а с другого — на 5 мешков меньше. Третью часть всего собранного картофеля он продал. Сколько мешков картофеля осталось у колхозника?

7. В прошлом году с двух участков колхозник собрал по 14 мешков картофеля. В этом году он собрал с одного участка 25 мешков картофеля, а с другого на 6 мешков больше. Во сколько раз больше картофеля собрал колхозник в этом году, чем в прошлом?

Примечание. Задачи второй контрольной работы решаются в течение двух уроков без записи вопросов.

Рассмотрим теперь более детально вопрос о проверке знаний учащихся. В состав знаний учащихся входят представления, понятия, суждения и умозаключения, в которых выражаются основные положения из той научной области, которая входит в содержание соответствующего учебного предмета.

Для характеристики качества знаний учащихся важно принять во внимание следующие признаки:

1) правильность, т. е. соответствие представлений, понятий, суждений объективной действительности, и обоснованность выводов;

2) точность, т. е. правильность деталей;

3) полнота, т. е. достаточно полный охват понятиями соответствующих предметов и процессов;

1 См. Зарудная, Развитие понятий у школьников. «Советская педагогика», 1942, № 5—6.

4) глубина, т. е. отражение в понятиях и суждениях существенных признаков предметов и процессов;

б) прочность, т. е. понимание связи между фактами и процессами, связь с личным опытом учащихся и ранее приобретенными знаниями, что обеспечивает длительное сохранение знаний в памяти учащихся;

б) действенность, т. е. наличие связи знания с умениями, что обеспечивает свободное оперирование знаниями, применение знания на практике и использование их для решения новых задач.

Обычно, при распространенных в школьной практике способах проверки знаний учащихся, обращается внимание лишь на правильность и полноту знаний и упускаются из виду другие важные для характеристики качества знаний признаки.

Покажем на примере проверки знаний нумерации, как можно получить материал для характеристики знаний учащихся с точки зрения всех указанных выше признаков.

В целях проверки знаний учащихся по нумерации во 2-м полугодии в III классе и в 1-м полугодии в IV классе может быть предложена следующая контрольная работа.

Письменная контрольная работа для проверки знаний учащихся о нумерации

1. Во сколько раз сто тысяч больше десяти тысяч?
2. 8 миллионов — сколько это тысяч?
3. 8 000 тысяч — сколько это миллионов?
4. Сколько всего десятков тысяч в числе 1 542 000?
5. Напиши название единиц высшего разряда в числе 37 805.
6. Напиши название классных счетных единиц.
7. Напиши число, в котором нет десятков тысяч.
8. Напиши два числа, в которых цифра 3 обозначает единицы разных разрядов.
9. Напиши несколько разных трехзначных чисел при помощи цифр 7, 8 и 9.
10. Напиши все цифры.
11. Напиши наименьшее пятизначное число.
12. Напиши наибольшее четырехзначное число.
13. Если к однозначному числу приписать справа нуль, на сколько увеличится это число?
14. Решь примеры:
 - 1) $26 + 3254 + 303\ 720$
 - 2) $9999 + 2$
 - 3) $100\ 000 - 1$
 - 4) $5\ 000\ 000 - 1$

Примечание. Задания № 1—13 предлагаются учащимся устно. Ответы учащиеся записывают. Примеры для выполнения задания № 14 записываются на доске.

При выполнении данной работы по нумерации проверяется полнота знаний по этому разделу: выявляется наличие у учащихся понятий о разрядах, классах, соотношении единиц разных разрядов и классов, понимание различия между цифрой и числом, знание поместного значения цифр и значение нуля. Правильность и точность знания проверяется при помощи разнообразной формулировки заданий, относящихся к одному и тому же понятию. Глубина знаний обнаружится в ответах на вопросы о составных счетных единицах и соотношении между ними, о поместном значении цифр, о различии между числом и цифрой. Эти вопросы вскроют знания основ нумерации.

Проверяется знание соотношения между единицами разных разрядов и классов.

Проверяется знание названий разрядов и классов счетных единиц.

Проверяется знание поместного значения цифр и значение нуля.

Проверяется знание различия между цифрой и числом.

Проверяется знание связи между количеством знаков и величиной числа.

Проверяется умение применять знание нумерации к решению нового вопроса.

Проверяется связь между знанием нумерации и выполнением арифметических действий.

Прочность знаний нумерации проверяется путем выяснения связи этих знаний с выполнением арифметических действий.

Действенность знаний определяется путем применения приобретенных знаний к решению вопроса, который является для учащихся новым.

Приведем еще в качестве примера проверочной работы, отвечающей выше перечисленным требованиям, задания для проверки знаний учащихся о составе слова (работа может быть дана учащимся IV класса во втором полугодии).

Письменная контрольная работа для проверки знаний учащихся о составе слова

1) Из ряда слов выпишите в 1-й столбец слова, имеющие один общий корень, во 2-й столбец — слова, имеющие другой общий ко-

рень: *вода, подвода, подводный, водить, увести, водяной.*

2. Разберите письменно по составу слова: *рыбка, разведчики.*

3. Из слова *дом* составьте 3 новых слова при помощи приставок и суффиксов.

4. Подчеркните приставки в словах из предложения: «Стали птицы песни петь, и расцвел подснежник».

5. Замените приставки в словах: *уходит, бегаёт, улетает, перемена* другими приставками.

6. В словах, в которых есть суффиксы, подчеркните их: *столики, домики, сухарик, крик, песок, голосок.*

7. Составьте из слов *дуб, ключ* новые слова с суффиксами.

8. Выпишите из первых двух предложений «Сказки о рыбаке и рыбке» однокоренные слова.

Примечание. Задания № 1—7 даются устно, подчеркнутые слова выписываются на доске.

Для выполнения задания № 8 ученики получают текст сказки. Задания выполняются учениками письменно.

При составлении контрольных работ, предназначенных для письменного выполнения или для устного опроса учащихся, имеющих целью проверить наличие и качество знаний необходимо наметить, какие именно признаки знаний учащихся предполагается выявить. Если имеется возможность выявить знания

учащихся по тому или другому разделу, все-сторонне, надо составить задания так, чтобы их выполнение выявляло не только правильность и точность знаний, но также полноту, глубину, прочность и действенность. Если ввиду обширности материала по тому или другому разделу программы или в силу ограниченности времени всестороннее выявление знаний учащихся нельзя выполнить, надо наметить те стороны, которые в первую очередь должны быть учтены, — правильность, глубина, прочность, действенность — и разработать такие задания, которые именно эти стороны знаний и выявляли бы.

Составление для проверки знаний учащихся заданий, задач, диктантов и других видов работ, предлагаемых для самостоятельного выполнения, является серьезным делом, которое требует тщательного продумывания того, какие стороны, характеризующие знания учащихся, должны быть выявлены. В соответствии с намеченной целью подбирается учебный материал и формулируются отдельные задания, выполнение которых должно обнаружить как наличие знаний у учащихся, так и их качество.

Понятно, что обработка данных, получаемых при такой глубокой, а не поверхностной проверке знаний, вскроет с большой ясностью и положительные стороны и недостатки в знаниях и развитии детей и поможет установить корни, определяющие и то и другое. Тогда и пути исправления и дальнейшего совершенствования работы учителя и знаний учащихся будут ясны.



Педагогика и методика

Н. А. Менчинская
Институт психологии Академии
педагогических наук РСФСР

ВОПРОСЫ МЫШЛЕНИЯ В РАБОТАХ К. Д. УШИНСКОГО

ДЕЛАТЬ обучение сознательным — эта цель занимала центральное место в педагогических устремлениях Ушинского, и естественно поэтому, что он уделял очень большое внимание разработке вопросов мышления. Много ценного можно почерпнуть по этой проблеме в работах Ушинского; советский учитель найдет здесь для себя материал, который сможет принести ему пользу в его повседневной практической работе.

В дореволюционной педагогике, когда жил и работал Ушинский, широкое распространение имела так называемая «теория формальной дисциплины», согласно которой основная задача предметов, преподаваемых в школе, состоит в том, чтобы давать формальное развитие уму. Ушинский резко восстает против этой теории, он говорит, что формальное развитие ума «есть несуществующий призрак», ум «развивается только в действительных реальных знаниях», и, далее, Ушинский еще более остро выражает этот тезис, говоря: «самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание»¹. Этот тезис имеет глубокий смысл и значение не только в борьбе с «теорией формальной дисциплины», — его значение гораздо шире. Достаточно вспомнить те воззрения на ум, которые были распространены у нас в период господства лженауки педологии, когда «умственные способности» изучались и оценивались в полном отрыве от учебного процесса.

Тезис Ушинского бьет непосредственно и по этим воззрениям, он всецело проникнут педагогическим оптимизмом. «Опытная психология не знает границ человеческого уму, признавая самый ум только за организованное собрание знаний, а знания — дело наживное»², — так развивает, далее, свою мысль Ушинский.

В той трактовке ума, которую дает Ушинский, содержится еще один момент, представляющий для нас большой интерес. Согласно этому положению, знание, которое приобретает человек, должно быть им созна-

тельно переработано, оно должно стать его умственным достоянием. Этой своей стороной тезис Ушинского прямо направлен против формализма в школьных знаниях, против того явления, когда знания остаются чем-то внешним и чуждым по отношению к человеку, когда они им не продуманы, не пережиты, не стали чертой его личности.

Ушинский различает «чувственное знание», которое возникает непосредственно из опыта человека, и знание, которое возводится человеком в «сознательную мысль».

Но возникает вопрос, как приобретает этот второй вид знания. В работах Ушинского содержится богатый материал для ответа на этот вопрос. Прежде всего, знания должны приобретаться не только через речь (устную и письменную), но и прямо извлекаться из опытов и наблюдений. Не кто иной, как Ушинский, исключительно высоко оценивал роль речи в деле воспитания, и в то же самое время пменно он предостерегал против такого усвоения, когда внимание человека слишком рано обращается не на содержание, а на форму мысли. «Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль, а верно выражает оно мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи»³.

Для того чтобы слово было органически связано с мыслью, нужно давать его учащемуся только тогда, когда последний дорос до понимания мысли, когда он может ее самостоятельно продумать. Ушинский говорит, что «великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее, хотя маленьких, да своих»⁴, и он предпочитает человека, мыслящего самостоятельно, хотя и выражающегося с трудом, тому человеку, у которого способность говорить чужими фразами переросла и количество знаний, и глубину мышления. Ушинский призывает изучать явления природы, не закрывая глаз на многие нерешенные вопросы, «ибо сознательное непонимание беско-

¹ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Изд. 7-е, т. I, СПб, 1890, предисловие, стр. XXI.

² Там же, стр. 429.

³ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Изд. 7-е, т. I, СПб 1890, предисловие, стр. XXI.

⁴ Там же, предисловие, стр. XXI.

нечно лучше и плодотворнее ложного понимания. Последнее даёт бесплодное успокоение, первое же пробуждает деятельность, а деятельность — это жизнь»¹.

Ушинский специально разрабатывает методику умственной деятельности учащихся в процессе усвоения знаний. Принципы этой методики конкретно им реализуются в учебной книге для начальной школы «Родное слово».

Основным дидактическим приемом, создающим основу понимания и мышления, Ушинский считает прием сравнения. «Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней природы был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только вы выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет», — пишет Ушинский в своем руководстве к преподаванию по «Родному слову»². И он так строит свою книгу для чтения, что учащийся действительно получает широкие возможности для самостоятельного использования приема сравнения. Нередко в психологии, даже современной, поднимался в дискуссионном порядке вопрос о том, что раньше осознается ребенком — сходство или различие. Однако еще Ушинский дал совершенно правильное решение этого вопроса. Он убедительно показал, что осознание сходства и осознание различия являются двумя сторонами одного и того же процесса сравнения. «Я не мог бы найти сходства между двумя предметами, если бы в то же время не различал их, тогда это были бы уже не сходные предметы, а тождественные: не два предмета, а один и тот же предмет. Точно так же я не мог бы различить двух предметов, если бы не создал сходства между ними»³, — совершенно справедливо пишет Ушинский. Он подчеркивает, что мысль только тогда делается «полной собственностью ученика», когда он сам ее выработает, обратив внимание на сходство или различие укоренившихся в нем представлений.

Ушинский говорит, что надо воспитывать в детях привычку приводить усвоенные ими понятия в разнообразные комбинации, переставлять их, связывать их с другими. Ушинский видит отличительный признак человека, воспитанного схоластически, именно в том, что «все бесчисленные представления, понятия и даже идеи лежат в голове его такими мертвыми вереницами, как лежат по преданию оцепенелые от стужи ласточки: один ряд лежит возле другого, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие, самые родственные между собою, могут прожить в такой, поистине, темной голове десятки лет и не увидеть друг друга»⁴. Ушинский дает в своем учебнике

целый ряд специальных упражнений (дописывать неоконченные фразы, отвечать на вопросы и др.), которые заставляют ребенка по-новому комбинировать усвоенные понятия. Когда речь идет об усвоении каких-либо правил или законов, Ушинский рекомендует, «чтобы ученики не заучивали эти правила, а сами открывали их». Так, например, с помощью наглядного материала (палочек) дети сами могут почувствовать необходимость в том случае, когда нельзя вычест единицы из единиц, занять единицу из десятков. А формулировка соответствующего арифметического правила им должна сообщаться только после того, как они поймут этот арифметический закон и привыкнут его выполнять умственно, словесно и письменно.

Аналогичные приемы использует Ушинский при изложении в «Родном слове» первоначальной грамматики. Грамматический отдел состоит в основном из вопросов, а догматические положения занимают в нем небольшое место. Вопросы имеют целью приковать внимание учащегося к тем грамматическим законам, которым он бессознательно подчиняется в своей речи, и научить его их наблюдать. Грамматические правила строятся затем на основе самостоятельных наблюдений ученика. Конечно, как указывает Ушинский, ученик делает эти наблюдения только под руководством учителя.

Ушинский высоко оценивает пользу «сократического» метода — метода беседы, считая, что этим способом можно лучше всего достичь ясного понимания и действительного усвоения, когда материалы, отрывочно накопленные памятью и хранящиеся в голове ученика, сводятся в новую рассудочную систему.

Основной смысл этих общедидактических приемов Ушинского состоит в том, чтобы не только передать ученикам те или другие знания, но и «пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней»¹. Эта задача продолжает оставаться актуальной на сегодняшний день и для нашей советской школы. Наши учащиеся, обладая определенными знаниями, не всегда умеют их творчески применять, они недостаточно владеют техникой самостоятельного мышления. Вот почему приемы, которые рекомендовал Ушинский для воспитания умственной «самостоятельности» ученика, представляют для нас столь живой интерес. При этом надо подчеркнуть, что эта «самостоятельность» учащихся может быть достигнута не путем снижения руководящей роли учителя, а, наоборот, только благодаря его умелому и глубоко продуманному руководству. Учитель, как говорит Ушинский, должен указывать учащимся, где следует, дорогу, но не таскать их на помочах.

Еще одно замечание Ушинского необходимо учесть для того, чтобы правильно поставить работу по воспитанию умственной самостоятельности ученика: «Больше же всего надобно избегать, чтобы какой-нибудь прием преподавания не обратился в рутину, потому что, рутинно освобождая ученика от необхо-

¹ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Изд. 7-е, т. I, стр. 429.

² «Избранные педагогические сочинения», Учпедгиз, 1939, т. II, стр. 436.

³ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Изд. 7-е, т. I, стр. 333.

⁴ «Избранные педагогические сочинения», Учпедгиз, 1939, т. II, ч. I, стр. 174.

¹ «Избранные педагогические сочинения», Учпедгиз, 1939, т. I, стр. 225.

димости мыслить. Надобно стараться, чтобы при каждом упражнении ученик должен был подумать, как его сделать, а не только припоминать, как оно делалось»¹. В практике преподавания наших учителей иногда наблюдаются злоупотребление одними и теми же приемами преподавания, одностороннее увлечение определенными упражнениями, монотонный характер упражнений. Но лучшие учителя следуют в этом отношении замечательным традициям, завещанным Ушинским, осуществляя в своем преподавании принцип творческого и разумного разнообразия, освобождающего от рутины и шаблона.

Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» дает психологический анализ некоторых основных умственных операций. Так, он подвергает анализу процессы индукции и дедукции. Ушинский считает, что изучение науки должно начинаться с основания, т. е. с изучения тех фактов, на которых зиждется пирамидальная система науки. Первоначальный этап всякой индукции состоит в собрании и сопоставлении фактов изучаемого явления, на этом этапе образуются суждения, которые и представляют собой определенные сочетания фактов. После тщательного собрания фактов, их группировки и исключения фактов, не относящихся к данной группе, наступает этап построения гипотез или постановки вопросов, на которые сами факты могли бы дать ответ. Ушинский подчеркивает величайшую важность постановки вопросов во всяком отыскании истины. При этом он делает очень существенное в психологическом отношении замечание относительно характера вопроса. «Чем определеннее, чем теснее вопрос, тем ближе он к решению»². Завершающим этапом индукции является образование понятия о предмете или явлении, когда наиболее постоянные признаки изучаемого предмета или явления сочетаются в одно понятие предмета. Дедукцию Ушинский трактует, как процесс обратный, когда осуществляется разложение составленного понятия на суждения.

Учебное значение дедуктивного рассуждения Ушинский видит в том, что с его помощью происходит уяснение процесса образования понятия, он рекомендует «употреблять его как можно чаще, разлагая понятия, уже составившиеся в уме ученика, потому что ничто так легко не ведет человека к ошибкам, как забвение процесса, которым он составил употребляемые им понятия»³. Это замечание Ушинского имеет глубокий смысл. В школьной практике мы встречаем немало случаев, когда тот или иной учащийся употребляет понятие, подлинный смысл которого он уже потерял и процесс возникновения которого он самостоятельно не может восстановить. Эти нежелательные явления имеют место вследствие недооценки дедуктивного рассуждения в учебном процессе.

Ушинский уделяет очень большое внимание рассмотрению умственной операции, которую он называет «концентрировкой материала». Анализируя условия возникновения этой операции, он прежде всего указывает на факт ограниченности нашего сознания, т. е. на то, что мы можем одновременно сознавать ограниченное число ощущений, представлений или понятий, и чем разнообразнее материал сознания, тем тусклее поэтому становится осознание каждого из элементов. Отсюда — от многочисленности фактов могут произтекать ошибки в выводах. Но ошибки в выводах могут также возникнуть и вследствие прямо противоположной причины — вследствие малочисленности фактов. «Чем более фактов, обозреваемых сознанием разом, тем вернее вывод; чем менее фактов, обозреваемых сознанием, тем вернее вывод»⁴, — так формулирует Ушинский эту противоречивую дилемму и далее следующим образом ее разрешает: «Решить ее есть одна возможность — привести факты, необходимые сознанию для того или другого решения, в такую форму, чтобы возможно большее число их улеглось в кругозор сознания, пределы которого мы расширить не можем. Нельзя ли привести факты в такую форму, чтобы они, не теряя своего различия, представляли для сознания один факт и чтобы, таким образом, вместо 40, 50 и более фактов, необходимых для возможно верного вывода, и которых сознание не может объять разом, составилось их два, три, с которыми ему легко совладать? Эту задачу и решает постепенная обработка фактов»⁵. Обработка фактов и заключается в концентрировке этих фактов, при которой не уничтожаются различия между ними. Последняя достигается благодаря тому, что из нескольких ощущений возникает одно представление, а множество представлений образуют одно понятие, которым мы и оперируем, как единичным элементом. Этот факт сведения к единству материала сознания, при котором данный материал становится обозримым как бы в едином акте сознания, Ушинский очень ярко показывает на конкретном примере: он сравнивает впечатление о сражении у новичок и у опытного полководца. «У первого возникает смутное впечатление чего-то бесконечно разнообразного и чувство бессилия совладать с этим разнообразием; наоборот, второй видит в этом сражении целостный стратегический план, за которым исчезают отдельные эпизоды». И у второго это происходит потому, что он переработал, сконцентрировал эти факты так, что они стали для него легко обозримыми, ими он теперь свободно владеет. Аналогичную картину мы наблюдаем повседневно в нашей педагогической практике. Сравним, например, как осознает и решает арифметическую задачу новичок и учащийся, владеющий навыками решения задач. Для первого задача представляет собой совокупность разнородных, не связанных друг с другом фактов. Присутывая к решению, первый начинает выделять знакомые ему частичные факты, пока не приводя еще их

¹ «Избранные педагогические сочинения», Упедгиз, 1939, т. I, стр. 182.

² «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. I, стр. 426.

³ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. I, стр. 437—8.

⁴ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. I, стр. 443.

⁵ Там же.

в связь с остальными элементами задачи. Совершенно по-иному протекает процесс у второго: при первом же взгляде на задачу он обнаруживает ее целостную, единую структуру, он соотносит ее к определенному типу, выражая это каким-либо одним понятием (например «тип задачи на сумму и кратное отношение»), приемы решения во втором случае уже легко вытекают из этого целостного и обобщенного осознания задачи.

Специфика второго случая и заключается в том, что здесь осуществлена умственная операция — «концентрировка».

Ушинский не ограничивается тем, что разрабатывает специальные приемы развития логического мышления учащихся, но он считает также необходимым сделать предметом специального изучения учащихся логические понятия и операции. В книге для чтения «Детский мир», предназначенной для начальной школы, Ушинский вводит в IV отделе «Первые уроки логики». В простой и доступной форме беседы отца с сыном Ушинский разъясняет ученикам, что такое различие и сходство, что называется суждением, дает понятие о родах и видах, знакомит с тем, что такое определение, раскрывает понятия причины и следствия и, наконец, разъясняет, что такое понятие.

Не считая необходимым вводить в нашей начальной школе специальные уроки логики, мы, тем не менее, думаем, что было бы в высшей степени полезно, если бы в процессе преподавания школьных дисциплин воспитывалось бы у наших учащихся более сознательное отношение к логическим операциям, которые они совершают, и к тем понятиям, которыми они оперируют.

Разрабатывая вопросы мышления, Ушинский показывает теснейшую связь процессов мышления с другими психическими процессами. Трудно отделить процесс мышления от процесса воображения. Принято считать, что воображение совершается в форме единичных представлений, а мышление — в форме понятий. Но в действительности нет такого различия между этими двумя процессами. «В сущности это один и тот же, беспрестанно совершающийся в нас, психо-физический процесс, на одном конце которого мы видим представления в определенных формах и

красках, или, лучше сказать, видим множество мелькающих представлений, а на другом — понятие без определенных форм и определенных красок»¹, — пишет Ушинский. И в этом отношении он глубоко прав. Не приемлет также Ушинский такое воззрение на мышление, согласно которому оно «свободно от влияния» чувств. Такое «чистое», «бесстрастное» мышление, как полагает Ушинский, останется всегда идеалом. Больше того, Ушинский считает, что страсть является могущественным двигателем мыслительного процесса. Он различает страсть сердечную и страсть «умственную». Эта последняя «работает в идеях», именно она одушевляет учебного и художника. Ушинский во втором томе своей книги «Человек как предмет воспитания» посвящает специальный раздел вопросу об интеллектуальных чувствах. Среди них мы находим: чувство умственного напряжения, чувство ожидания, чувство удивления, чувство сомнения, чувство успеха. Особый интерес представляют высказывания Ушинского по вопросу о чувстве удивления. Последнему Ушинский справедливо придает большое значение в мыслительном процессе, трактуя его, как сильнейший двигатель науки. Значение мыслителей, как указывает Ушинский, именно в том и состоит, что они находят предмет удивления в том, чему остальные давно уже перестали удивляться.

«Нужен был гений Ньютона, чтобы вдруг удивиться тому, что яблоко упало на землю»². Правильно усматривает Ушинский в отсутствии умения удивляться признак неразвитости ума. Для учащихся, не владеющих техникой мышления, как раз характерно то, что они приступают к решению новой для них задачи, даже не обнаружив элемент новизны и не удивившись ей, и применяют без изменения такие же приемы решения, которые они применяли раньше в сходных случаях. Воспитание мышления должно непременно в себя включать, как составную часть, воспитание интеллектуальных чувств.

¹ «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. I, стр. 316—317.

² «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. II, стр. 209.



ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАТЕЛЬНОСТИ И ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НАВЫКАМ

ОСНОВЫ грамотности, как известно, закладываются в I классе.

Развитие орфографических навыков, как и развитие любых навыков, требует прежде всего общей организованности ученика.

Как это ни странно может показаться, но мы утверждаем, что работа над развитием орфографических навыков начинается с организации ученической сумки. Как только дети получили первый листок для письма палочек или для рисунка, учитель обязан создать интерес к этому листку. Он обязан внушить ученику, что тот должен листок свой беречь, о нем заботиться.

Учитель терпеливо учит своих учеников, как надо класть листок в сумку, как доставать из нее, чтобы он не измялся, не изорвался.

Проверка порядка в сумке должна быть на первых порах ежедневной.

Небрежное хранение листков, тетрадей постепенно становится в глазах детского коллектива явлением, от которого стыдно, не менее стыдно, чем иметь грязные уши и руки.

С первых же дней надо приучить детей к тому, чтобы на страничке листка, тетради тоже был порядок.

Немало приходится учителю потрудиться, чтобы приучить детей ограничивать место для рисунка, соблюдать строчки при письме, правильные интервалы между буквами и словами.

Дети с первых же дней прихода в школу должны почувствовать серьезность отношения самого учителя к их листкам и тетрадям. Каждый листок должен быть у учителя на учете. Листок, тетрадь, по использованию их учеником, отбираются учителем и в образцовом порядке хранятся в классном шкафу.

Надо, чтобы дети видели, как и где хранятся их исписанные тетради и листки. Прекрасно делает тот учитель, который показывает ученику его успехи путем сравнения его работ, выполненных в разное время.

Видя свои успехи, ребенок получает стимул к дальнейшей работе.

Принем такого сравнения полезно использовать и в случае ухудшения успехов ребенка. Надо показом напомнить ему, как он мог делать, когда старался.

В трудное время, когда за недостатком бумаги ученики ногинских учительниц — М. Н. Говоровой и Т. В. Смирновой — писали на клочках, на газетных полях и т. п., каждый отрывок у них все же был чист, аккуратно обрезан.

Горько плакала девочка в одном из наблюдаемых нами классов, неосторожным движением надорвав свой листок с тщательно выписанными палочками.

Эти слезы — лучшая награда учителю за его труд.

При выработке у детей навыков на первых порах большую роль играет подражание. Показ на доске, ясное указание, как написать,

чтобы вышло точь в точь похоже, — это большая и трудная работа для учителя и детей.

Но если учитель видит в своих учениках стремление сделать так, как он, у него есть основание быть довольным. Он положил начало серьезному делу.

В течение первых полутора месяцев работы в классе надо максимально использовать показ на доске с самыми подробными объяснениями — учителем и затем детьми, — как подготовиться к письму, откуда начать писать данную букву, как вести линию, и т. д. Большое значение имеет классный разбор написанного детьми, — у кого как вышла палочка, как сделан нажим, кто довел букву до конца строки, кто не довел, и т. д.

Индивидуальный показ на данной стадии обучения должен иметь место, но не на уроке. Некоторые учителя не жалеют времени на красивое выписывание в тетрадях учеников букв, элементов. Образцам, данным учителем, подражает ученик.

Но эта кропотливая работа учителя может оказаться бесполезной, если он не сумеет привить детям горячее стремление подражать образцу как можно лучше.

При этом учитель одновременно ведет глубокую работу над развитием в детях внимательности и памяти.

Качество этой работы учителя в значительной мере определит качество орфографических навыков.

Мы остановимся на том, как учитель работает над развитием внимательности у детей на уроках письма.

Начнем с вопроса об обучении списыванию. В тех случаях, когда учитель не владеет правильной методикой обучения списыванию, дети, не приобретая нужного навыка, причаются к механическому копированию. Такое копирование никакого влияния на качество орфографических навыков иметь не может. Правильный процесс списывания, основан на анализе слова с последующим зрительным запоминанием целого образа слова. Такое списывание действительно помогает грамотному письму. Учительница Шматовской школы Михневского района М. А. Фигуровская всегда выпускает хорошо подготовленных и грамотных учеников. Со II класса ее ученики списывают без ошибок. Мы имели возможность познакомиться с ее методикой обучения списыванию. После урока, на котором дети списывали, учительница предложила нам задать вопрос детям — как они списывают с доски. Приводим ответ одного из учеников.

«Я сперва прочитал слова по слогам, а потом сразу, и все буквы стараюсь запомнить. Потом закрываю глаза и вспоминаю слово. Глаза закрыты, а будто вижу. Открыл глаза и опять прочитал. А потом беру ручку и пишу». Это сами дети называют — «правило, как списывать». Наблюдая за работой детей, замечая каждую деталь их поведения во время списывания, мы видели, что это по-

детски выраженное правило — не пустые слова, а руководство к действию.

Как видно из изложенного, здесь при обучении списыванию учитель применял приемы зрительного диктанта. Делается это обычно так: после чтения слова (а впоследствии — и предложения), его анализа, перечитывания учитель закрывает его и предлагает детям запомнить. Снова открывает и предлагает детям, прочитав еще раз, закрыть глаза и представить его себе. Открыв глаза, прочитав слово еще раз, дети пишут его, уже не глядя на доску.

Когда приемы списывания становятся детям ясны, учительница сообщает им правило, которое они выражают своим детским языком. Можно представить себе, сколько слов запомнят дети при таком списывании еще до изучения орфографических правил. В дальнейшем при обучении списыванию внимательность развивается и в другом направлении, в связи с проверкой выполненной работы. Уже при списывании отдельных слов ученик должен проверить, — так ли он списал. Списав, он снова смотрит на оригинал (на доске или в учебнике) и проверяет, читая по слогам написанное.

В старших классах процесс проверки видоизменяется: ученик читает не все слова, а сомнительные для него, сам анализирует слово с орфографической стороны, но принцип остается тот же — тщательная проверка шаг за шагом слов и предложений.

Учитель контролирует процесс самопроверки ученика, ставя вопросы к отдельным словам, следя за отдельными учениками. К сожалению, часто учитель совершенно не учит детей проверке, ограничиваясь формальным требованием ее.

Однажды на уроке в двухкомплектной школе, наблюдая самостоятельную работу учеников III класса, я обратила внимание на сидящего рядом со мною ученика. Он раньше закончил списывание упражнения, данного в учебнике, но сделал много ошибок.

Я предложила ему проверить, верно ли списано, и посмотрела, как он это будет делать. Он, не глядя в учебник, просто прочитал (очень быстро) написанное в тетрадке и исправлений не сделал, ошибок своих не нашел. Выясняю, что проверяют в этом классе только так: читают по тетрадке все написанное.

Пришлось показать ученикам данного класса, как надо проверять. Сличая написанное с текстом учебника слово за словом, читая снова по слогам и объясняя орфограммы, многие ученики нашли свои ошибки.

Научить детей самостоятельно проверять написанное ими — ответственнейшая задача учителя. Некоторые опытные учителя, работая в этом направлении, практикуют такой прием: диктуют в классе текст из учебника, затем предлагают детям самим сверить его с оригиналом. Отметки снижают не за сделанные ошибки, а за количество пропущенных ошибок. Например, ученик сделал три ошибки и все три при проверке нашел, — учитель ставит ему 4. Другой ученик сделал тоже три ошибки, но при проверке нашел лишь одну. Работа оценивается баллом три.

В связи с вопросом о развитии вниматель-

ности встает интересный вопрос об узнавании среди ряда слов слова с знакомой орфограммой. Неумение узнать «в лицо» знакомую орфограмму, неумение при слуховом восприятии выделить слово с такой орфограммой — вот одна из причин, тормозящих развитие орфографических навыков. Об этом мало пишут в методиках, не говорят в лекциях и докладах. Хорошо знает и учитывает это опытный учитель. Вопрос о неумении применить знакомое правило упирается именно в неумение ученика остановить свое внимание там, где это нужно. Понаблюдайте, как пишут под диктовку ваши ученики, и вы увидите, что далеко не все останавливаются, чтобы подумать, сообразить, выбрать слово, к которому надо применить правило. Если таких задержек у посредственных учеников нет, будьте уверены, что найдете в их работах много ошибок. Вот над этим надо много подумать.

Имеется много разных приемов, при помощи которых учитель развивает в детях указанное умение. Интересную работу в этом направлении проводит учительница Михневской школы А. А. Сергеева.

С того времени, как дети начинают знакомиться с орфографическими правилами, тов. Сергеева начинает систематически упражнять их в узнавании знакомых орфограмм. Прежде всего она приучает детей в любой письменной работе, по окончании ее, аккуратным подчеркиванием выделять орфограммы на изученные уже правила. И в классных, и в домашних тетрадях учеников вы видите подчеркнутые части слов. Это подчеркивание — обязательная самостоятельная работа детей после каждого классного письменного упражнения. Проверая классные и домашние тетради учеников, учительница регистрирует каждый пропуск знакомой орфограммы, снижает отметки за пропуски. Это обязывает ученика быть очень внимательным в узнавании знакомого среди незнакомого. На подчеркивание при классных письменных упражнениях учительница дает детям несколько минут тотчас по окончании данного упражнения. Однако ученики, более способные, работающие более быстрыми темпами, постепенно начинают подчеркивать знакомые орфограммы в процессе письма. Учительница этому не препятствует.

Описанный прием практиковался в I и II классах. В старших классах он неудобен, так как при обилии знакомых орфограмм при подчеркивании получалась бы на страницах тетради большая пестрота. Тов. Сергеева в работе над узнаванием знакомых орфограмм ставит своей задачей повышение сознательности детей при усвоении орфографических навыков. Интересный урок довелось наблюдать нам в ее первом классе. Приученные уже к расписанию, дети сидели за партами и перед каждым в определенном порядке были разложены тетрадки и учебники по русскому языку.

— Дети, достаньте задачки! — обратилась к классу учительница.

В классе происходит замешательство. Тридцать семь пар недоуменных глаз смотрят на Александру Алексеевну.

— А у нас не арифметика, а русский,—

заявляет дежурный. Даже нотка обиды звучит в его голосе.

Учительница улыбается.

— Я, дег, знаю, что русский, а все-таки задачки достанем.

Недоумение не рассеивается, но задачки появляются на партах, раскрываются на страничке, указанной учительницей.

Вызванный ученик читает вслух простенькую задачу, быстро решает ее. Затем Александра Алексеевна предлагает детям внимательно про себя прочитать задачу и найти в ней... слова на знакомые правила.

Лица некоторых ребятшек заметно просветлели. Теперь понятно, почему «на русском» — задачник!

В классе слышен громкий шопот мальчика: «Вот, и в арифметике русский язык!..»

— Да, дети, и в арифметике русский язык, — подтверждает учительница, — всюду русский язык.

Дети с напряженным вниманием ищут в тексте задачи знакомые орфограммы. Одна за другой поднимаются руки.

— «Мальчик» — мягкий знак в середине слова.

— «Положил» — *и* после шипящих.

— «В сумку» — *в* отдельно.

— Знак вопроса — потому что спрашивают, сколько осталось яблок в сумке.

— А еще мягкий знак в «сколько» и в конце слова — «осталось».

С неослабным вниманием разбирается так же еще несколько задач. Затем задачки убираются, и начинается обычная работа.

В дальнейшем дети иногда сами после решения задачи перечитывают ее с целью найти слова на знакомые правила.

Умение узнать слова со знакомыми орфограммами по слуху при произнесении текста учитель хорошо развивает у детей при предупредительных диктантах, если учитель правильно сочетает диктант с орфографическим разбором.

В школьной практике, к сожалению, предупредительный диктант часто не используется учителем с указанной целью, предупредительный разбор слов диктовки учитель ведет без всякой системы. Дети разбирают слова по указанию учителя и порой даже без какой бы то ни было классификации их, а просто в порядке следования их в предложении. В лучшем случае разбор начинается со слов на изучаемое правило. Но в обоих случаях слово указывается учителем путем постановки вопроса: «Как надо написать слово «вода»? Как напомним «в реке?» и т. д.

При таком способе разбора нет главного — самостоятельного выбора детьми слова со знакомой орфограммой, слова, над которым надо подумать.

Совершенно иное дело — такой способ разбора, при котором это главное лицо. Прочитав предложение, которое дети должны записать в тетрадях, учитель предлагает указать в этом предложении слова (или несколько слов) на изучаемое правило. Когда это сделано, следует дополнительный вопрос: «А нет ли здесь еще слов на знакомые правила?»

Если диктовка проводится с целью повторения ряда изученных правил, учитель форму-

лирует задание несколько иначе: «Найдите в предложении все слова на знакомые правила, объясните правописание их». Здесь предлагается задача: найти все такие слова.

Вызванный ученик отвечает, а класс, внимательно следя, дополняет, если вызванный что-либо пропустил. Такая постановка вопросов при предупредительной диктовке должна иметь место во всех классах, но особое значение она имеет в I и II классах, где требуется как можно больше упражнений на «узнавание» для развития орфографической внимательности.

В целях развития орфографической внимательности практикуется учителями также орфографический разбор по книге для чтения, по текстам прочитанных рассказов.

Это хороший прием для повышения орфографической грамотности учащихся. Однако такой разбор не следует смешивать с чтением как таковым и проводить попутно с разбором логическим, обособывая это целесообразностью «увязки» уроков чтения с грамматикой.

Такой разбор был бы просто вреден, так как он отдалял бы от основных задач урока и от его содержания. Но использовать тексты прочитанных произведений в целях орфографического разбора, после окончания работы над данным произведением, на уроке грамматики или для домашних заданий по грамматике весьма полезно. Здесь та же цель, которую ставит тов. Сергеева, разбирая задачи, — развить умение находить знакомые орфограммы всюду, в любых случаях.

Наряду с развитием внимательности, на уроках обучения письму должно идти развитие памяти. Хорошим упражнением для развития памяти является проверочная диктовка при условии правильного проведения ее.

Между тем, далеко не всегда учитель правильно проводит проверочную диктовку. Даже в школах г. Москвы приходилось наблюдать такие факты: учитель произносит диктуемое предложение (в III и IV кл.) до пяти — шести раз, частично полностью, а частично подкидывая детям по одному — два слова. А ученики одновременно с этим пишут предложение. Начинают писать, как только учитель произнесет первое слово. Очень велик вред от такой диктовки. Она не только способствует развитию памяти, но совершенно дезориентирует сознание ученика. Оно раздвоено. Хватаясь за ручку, как только учитель начинает произносить предложение, ученик не запоминает его в целом, он, так сказать, на лету ловит слова, стремится удержать в памяти порядок слов, и в то же время он должен думать о том, как писать. Получается неустойчивость, разбросанность мысли и, быть может, некоторая нервозность. Это создает почву для ошибок. Правильное проведение диктовки предполагает прежде всего четкое расчленение процесса работы на два момента: 1) запоминание диктуемого предложения и 2) письмо предложения. Опытный учитель с самого начала обучения детей письму по слуху приучает их: не хвататься за ручку, пока учитель не скажет: «Пишите». И это очень важно. Сначала надо запомнить, что писать, а потом писать. Быстрое запоминание дается детям не сразу. Приходится повторять предложение (а на первых порах — слово) три —

четыре раза. Повторяет его учитель, повторяют дети, и в процессе этого повторения каждый должен запомнить и все слова, и порядок их¹.

Только тогда, когда предложение запечатлено в памяти, можно его писать. Постепенно, и даже довольно быстро, дети привыкают запоминать диктуемые предложения после двукратного и, наконец, однократного чтения учителем. Длинное предложение должно диктоваться таким же способом, но оно разбивается на части, и после чтения в целом каждая часть диктуется, как отдельное предложение.

Значительную часть письменных работ ученик выполняет вне класса в порядке домашних заданий. Очень важно, чтобы с самого начала ученик выполнял эту работу сознательно и применяя правильные приемы. Без этого условия даже большое количество упражнений не будет содействовать упрочению орфографических навыков.

Учитель обязан научить ребенка работать сознательно и правильно. Основное для ученика заключается в следующем: понять, что надо сделать, выполнить и суметь самому проверить.

Так, у учительницы Сергеевой на уроках русского языка в I классе (во втором полугодии) большое место занимает разбор предлагаемого детям для домашней работы материала. Первая задача — научить детей внимательно читать и понимать задание. Отсюда — работа над самим заданием, Задание читается детьми в классе вслух. Выделяются части задания, выясняется их последовательность. С целью проверки — все ли поняли, что требуется в задании, учительница заставляет учеников послабее рассказать, что они должны будут сделать и в каком порядке. Разъясняя задание, приходится, конечно, обращаться и к тексту упражнения, чтобы показать на примере, что и как делать.

Но прежде всего текст читается с целью осмыслить его содержание. Если это текст связный, его читают сначала в целом. Учительница задает детям ряд вопросов для проверки понимания содержания. Если же текст состоит из отдельных предложений, ученики, читая каждое предложение, говорят, о чем здесь сказано и что сказано. Попутно выясняется смысловое значение отдельных слов. Затем текст читается снова уже с целью разобраться в нем в связи с заданием. Некоторые учителя приучают детей всякую работу по данному упражнению сначала сделать устно, а потом письменно. Например, если в тексте даны слова с пропущенными буквами, ученик читает весь текст себе вслух и вслух же называет букву, которую должен вставить в слово, и только после такой устной работы принимается за письмо. Такая подготовительная работа в классе требует затраты большого количества времени, но это окупается скоро результатами домашней работы детей. Не меньше 10—15 минут урока в первое время отдает тов. Сергеева на подготовку детей к выполнению домашнего задания. Если задание дается на стадии закрепления и во-

прос детям уже знаком, работа над подготовкой к домашнему заданию проводится в начале урока. Некоторые учителя, обучая детей правильным приемам выполнения домашних заданий, применяют повторность одной и той же работы, т. е. дети выполняют упражнение в классе с надлежащей подготовкой и затем это же упражнение выполняют дома (в домашних тетрадях). Затем, через несколько уроков, учитель переходит к разрешению следующей трудности — часть задания выполняется в классе (в домашних тетрадках), а продолжают дети дома. Наконец, наступает время, когда более легкие задания учитель дает детям без каких бы то ни было указаний и разъяснений.

«До каких же пор будут мои ученики на помочах ходить?» — возразила одна старая учительница инспектору, сделавшему замечание, почему в классе не был разобран материал для домашнего задания. Возражение совершенно справедливое и обоснованное.

Далее, при обучении учеников правильной самопроверке выполняемых письменных упражнений надо иметь в виду, что ученики должны проверять правильность списывания всех слов текста и правильность написания тех слов, которые они сами должны изменить или дополнить. Лучше всего приучить детей такую проверку делать непосредственно вслед за написанием каждого предложения. Предложение списано. Ученик перечитывает его и останавливает свое внимание на словах, работа над которыми является основной в задании, и соотношает — так ли он сделал. В случае сомнения перечитывает задание, повторяет правило, вспоминает аналогичные случаи и т. д. После этого ученик сличает все остальные слова со словами текста. При этом легкие слова он сличает, быстро схватывая образ слова, трудные же или до сих пор незнакомые ему — путем слогового чтения. Такой навык проверки надо развивать у каждого ученика.

Конечно, индивидуальные особенности психики ребенка вызывают к жизни различные варианты проверки, но мы отмечаем типичный.

Хорошо приучить учеников по окончании письменной работы еще раз прочитать текст себе по своей тетради вслух. При этом еще раз выступит в сознании смысловая сторона текста, а зрительное внимание еще раз будет сосредоточено на орфографической стороне.

По мере развития и укрепления орфографических навыков, сплошное сличение написанного с текстом учебника постепенно и естественно заменяется медленным чтением написанного с отдельными справками в тексте учебника.

Для контролирования внимательности ученика при домашней письменной работе учителя применяют различные приемы.

Интересен прием, применяемый в III классе тов. Сергеевой.

Однажды, начиная урок грамматики, тов. Сергеева предложила ученикам закрыть и убрать домашние тетради (тетради лежали на партах, так как ученики привыкли начинать урок с проверки домашних заданий) и сообщила, что продиктует три предложения из упражнения, выполненного детьми дома.

¹ Повторению предшествует анализ, если это предупредительный диктант.

«И посмотрим,— добавила она,— кто из вас научился внимательно работать дома, а кто еще не научился».

Она взяла для диктовки наиболее легкие предложения, но все-таки с наличием трех-четырех слов на не изученные еще правила. Диктовка была проведена как проверочная, без предварительных объяснений. Работа выполнялась в классных тетрадях. По окончании этой небольшой диктовки учительница перешла к очередному материалу урока. Домашняя работа в этот день не проверялась в классе. Проанализировав дома ошибки, сделанные детьми в продикуванных предложениях, учительница обнаружила, что отдельные слабые учащиеся сделали ошибки на правила, для работы над которыми предназначено данное упражнение. Вывод: данные ученики еще недостаточно освоили изучаемое. Это ясно и просто. Интереснее было другое.

Довольно большое количество учеников сделало ошибки в словах на неизученные правила. Вот об этих-то ошибках и повела речь учительница на другой день.

Она поставила вопрос так: «Ваня с ошибкой написал олово «одеваться». Правда, правила он еще не знает. Но если он очень внимательно читал это слово и внимательно писал, то он мог его запомнить и не сделать ошибки в классной работе. Ведь в домашней тетради, списывая, он написал это слово правильно».

Дети в конечном счете усвоили мысль о том, что при списывании надо стараться запоминать слова.

Проводя время от времени описанную работу, учительница добилась от учеников гораздо большей внимательности, в результате чего при списывании они ошибок не давали совсем, и в то же время накопили значительное число слов, которые стали писать без ошибок, не зная еще правил. Конечно, злоупотребление описанным приемом проверки может привести к тому, что дети начнут вы зубривать тексты домашних упражнений. Здесь необходима педагогическая мера. Беря в таких случаях для проверочной диктовки текст небольшой, со словами простыми, учитель получит хорошие результаты. Ведь орфографические навыки являются в конце концов результатом не только знания грамматики. Грамматика — основа. Однако нельзя недооценивать сопутствующих факторов в развитии навыка — роли памяти: зрительной, моторной, слуховой. Правильное использование в процессе работы всех видов памяти, применение различных путей средств воспитания внимательности — залог укрепления навыков грамотного письма.

В развитии орфографических навыков известную роль играют различные мнемонические приемы, которые порой придумывает сам находчивый учитель.

В одном из педагогических кабинетов мы нашли очень неплохо составленное стихотво-

рение для запоминания одиннадцати глаголов второго спряжения. Вне связного текста эти глаголы запоминаются учениками с трудом.

Нелегко дается ученикам правописание числительных с мягким знаком, а стоит дать им табличку с удобным для зрительного восприятия распределением слов — запомнить материал будет легко. Учителя как-то стыдятся говорить о приемах, ими самими найденных, подсказанных личным опытом. А между тем, есть среди них довольно оригинальные и очень полезные. Приведем пример. Однажды на уроке русского языка во II классе Гогинской школы у учительницы М. Н. Говоровой я застала проверочную диктовку. Проверилось правописание безударных гласных в корне. Внимание мое привлек текст диктанта. В нем было три случая на правило правописания безударных падежных окончаний существительных, причем эти случаи тесно связаны с особенностями местного говора. Речь идет об именах существительных женского рода в родительном падеже: *у реки, у Веры, у тети*. В местном говоре даже ударные окончания звучат неправильно (например *у сестре*). Никакого предупреждения ученикам при письме этих слов не делалось. Просмотрев тетради всех учеников, я не нашла ни одной ошибки в этих словах.

На мой недоуменный вопрос учительница, несколько смущаясь, ответила, что у нее есть свой секрет, и затем раскрыла его. Именно, учитывая неправильности говора и борясь с ними, учительница начала работать с детьми над данной формой существительных гораздо раньше изучения существительного, со второго класса. Вот как научила она детей правильно писать этих форм.

— Я показываю детям на доске, как пишется буква *у*. «Вот, смотрите: первая часть буквы *у* — палочка с закруглением — *l*. Так, запомните. Если название предмета употреблено с предлогом *у*, то на конце этого слова пишутся буквы, которые начинаются так же, как буква *у*, т. е. с палочки с закруглением, а именно: буквы *и, ы*. Никогда нельзя писать *е*. Буква *е* начинается по-другому — с петельки».

Это так запечатлевается в памяти детей, что правописание окончания родительного падежа существительных женского рода в III классе долго изучать не приходится. Не преувеличивая значения мнемоники, нельзя игнорировать ее в деле обучения грамотному письму.

Организация урока, четкое планирование учебного материала, система повторения — всем этим должен в совершенстве овладеть учитель.

Но все это не даст хороших результатов, если учитель не будет упорно и глубоко работать над развитием тех сторон психической деятельности учащихся, которые необходимы для правильного развития и упрочения орфографических навыков.

ВОПРОС „ПОЧЕМУ?“ НА УРОКАХ ГРАММАТИКИ

ИЗВЕСТНО, как еще в дошкольном возрасте дети засыпают взрослых своими вопросами и как часто ставят их этим в затруднительное положение. Пятилетний ребенок хочет знать, почему сейчас светло, а вечером темно, почему машина бежит сама, без лошади, почему птичка летит и не падает, и т. п. Все эти и подобные вопросы показывают, что они — явление совершенно естественное для детей, что дети хотят не только установить факт, но и объяснить его.

В школе обычно роли меняются: взрослые (учителя) спрашивают, дети (ученики) отвечают, хотя педагогика, поощряя самостоятельность детей, рекомендует добиваться в классе того, чтобы учащиеся сами ставили вопросы, в том числе и вопрос «почему?». На всех уроках детям под руководством учителя приходится рассуждать. И это не только в старших классах, в средней школе, но и в младших классах, в начальной школе. Еще Ян Амос Коменский говорил: «Того, кто чаще возбуждает полезные вопросы, следует чаще хвалить». Тем более полезно самому учителю ставить перед учениками вопросы, возбуждающие у них самостоятельную мысль, заставляющие их рассуждать. Л. Н. Толстой в своих книгах для чтения дает ряд статей под заглавием «Почему?..»

В советской школе многие опытные учителя, следуя лучшим традициям русской классической педагогики, постоянно ставят перед учениками вопросы, возбуждающие их мысль:

«Почему железо не ржавеет, если оно покрыто краской?»

«Почему на экваторе жарко, а на полюсах холодно?»

«Почему у южного берега Кольского полуострова море замерзает, а у северного не замерзает?» и др.

Не приходится говорить об уроках арифметики: нельзя решать задачи, не рассуждая, не аргументируя, не ставя вопроса «почему?» и не отвечая на него; душой арифметических занятий является рассуждение.

Но стоит посетить несколько уроков по грамматике и правописанию, чтобы получить впечатление, обратное тому, какое получаешь на уроках объяснительного чтения, арифметики и других предметов. Если взять обычные, рядовые уроки грамматики или правописания, то типичной их чертой является отсутствие серьезной, активной работы мысли учеников, что создает скуку у последних, а у посетителей уроков — впечатление чего-то нежизненного, формального, схоластического. Особенно это впечатление рождается на уроках грамматического разбора, или, как иронически называл его Шереметевский, «разбирательства». Когда преподносится новый материал и его объясняет учитель, ученик еще получает что-то новое, что заставляет его задуматься, вникнуть, связать с предыдущим, осмыслить. Дальнейшие же уроки по той или иной теме протекают часто очень однообразно и состоят по преимуществу в том, что ученики разбирают грамматический материал все на ту же тему.

Конечно, грамматический разбор необходим и для укрепления грамматических знаний и для развития мысли учеников, и его можно ставить в классе довольно разнообразно, но то, что происходит в обычной школьной практике, делает разбор малоэффективным средством обучения.

В своей статье «О первоначальном преподавании русского языка» К. Д. Ушинский говорил: «У нас же в прежнее время, а во французских школах и теперь, в какой класс ни придешь — все разбор да разбор. Скажем, не обинуясь, что это любимая форма для занятий ленивых учителей; ничего не может быть покойнее, как заставлять учеников одного за другим разбирать наудачу развернутую страницу, разбирать не только изустно, но и письменно. Но что это за скучная и бесполезная меледа для учащихся?.. А то к чему же могут привести эти вечные переписывания в продолжение многих лет: «дом — имя существительное, муж. р. единств. ч. и т. д.»¹. Ушинский не был против грамматического разбора, он, наоборот, находил, что «грамматический разбор есть само по себе очень хорошее упражнение»², но он справедливо вооружался против однообразных, притупляющих форм этого разбора.

Как, в самом деле, протекает в классе грамматический и орфографический разбор? Прежде всего, с внешней стороны, это диалог между учителем и учеником; учитель спрашивает: какой это член предложения, какая часть речи, какой падеж, число, род и т. д., а ученик отвечает (при этом однословными, назывными предложениями): дополнение, существительное, винительный падеж, единственного числа, женского рода. Ответ ученика, как правило, представляет собою простую констатацию факта: это — дополнение, это — существительное, это — винит. падеж. Никаких объяснений, никаких доказательств, почему это слово следует считать дополнением, существительным в винительном падеже, ответ ученика не содержит, этого от него никто и не требует, не ожидает. В результате разбор превращается в наклеивание словесных ярлыков, сводится только к употреблению грамматической терминологии.

Вот обычный ход такого разбора предложения: «Буря мглою небо кроет».

Учитель: Где подлежащее? — Ученик: *Буря*. — Учитель: Где сказуемое? — Ученик: *Кроет*. — Учитель: Какой член предложения *мглою*? — Ученик: Дополнение. — Учитель: Какой член предложения *небо*? — Ученик: Дополнение. — Учитель: Теперь разбери по частям речи. — Ученик: *Буря* — имя существительное. — Учитель: какой падеж? — Ученик: Именительный...

При таком разборе не получается ни смысловой, ни структурной картины разбирае-

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, Учпедгиз, 1939, стр. 19.

² Там же, стр. 18.

мого предложения; здесь нет смыслового анализа предложения в целом и отдельных слов, нет указаний на связь морфологии с синтаксисом, нет ничего, что цементировало бы отдельные части в какое-то единство. Во всяком случае такой разбор не делает предложения более понятным, он лишает его той выразительности, которая была присуща ему до разбора. В чем смысл такого разбора? Понятно при такой постановке дела, что при изучении грамматики более, чем при обучении какому-либо другому предмету, наблюдаются явления формализма. А в результате, как правило, учащиеся слабо владеют во всех классах грамматическим разбором. Смещение частей речи при разборе самых простых слов, смещение падежей, лиц, времен и других грамматических категорий и форм, неправильный разбор морфологического состава слов, неумение разобраться в построении несложного синтаксического целого—явления настолько известные, что вряд ли нужны иллюстрации.

Термины, определения, правила ученики узнают иногда раньше, чем следует, раньше, чем они вполне овладеют теми явлениями, которые изучают. Например, по программе ученики II класса практически подводятся к пониманию и сознательному употреблению слов, обозначающих предмет, качество, действие, учатся ставить к ним вопросы. Лишь после, в III классе, они переходят к изучению частей речи, где им впервые должны быть сообщены некоторые грамматические термины. Установка программы в этом деле совершенно правильная: спешить с грамматической терминологией, с определениями и правилами не следует. А между тем часто учителя, видя, что для учеников не представляет больших затруднений употребление грамматических терминов: подлежащее, существительное, прилагательное и т. д., спешат с введением их в обиход уже II класса, не подводя под них, по понятным причинам, надлежащего содержания и понимания. Ученики употребляют термины, не понимая их истинного значения. Те же программы начальной школы констатируют печальный факт: «Определения частей речи и членов предложения часто даются только по формальным их признакам (подлежащее отвечает на вопрос *кто? что?* и т. п.). Эти определения заучиваются детьми наизусть без понимания их смыслового значения. Такое положение может создаться не только потому, что учитель преждевременно ввел в употребление термины, но и потому, что явления, которые могут изучаться в положенное по программе время, проходятся часто внешне, формально. А это может значить не только то, что, скажем, частям речи дается формальная характеристика, что, например, не изучаются значения падежей у существительных, но также и то, что все это не усваивается учащимися с пониманием и основательно.

Даже в том случае, если ученик довольно бойко ведет разбор предложения или слова, наклеивая, по приказанию учителя, нужные ярлыки к ним, у учителя не должно быть еще полной уверенности в адекватном (точном) понимании форм и слов. Ведь часто правильность ответа объясняется не знанием и пониманием ученика, а догадкой или неслож-

ностью предложенного ему материала, или вольной подсказкой других учеников или учителя (вспомним «наводящие» вопросы).

Чтобы убедиться, правильно ли понимает ученик то, что он говорит, необходимо требовать от него доказательств, обоснования своих высказываний. «Ты говоришь, что это — имя существительное, докажи, что это действительно так; ты говоришь, что это — винительный падеж, докажи это...» Впрочем, доказательства важны не только в целях контроля знаний и понимания ученика, они ценны сами по себе. Грамматика — это логика языка, как не переставал подчеркивать Ушинский. Эту логику и надо вскрыть, чтобы она была очевидной и убедительной; «что и требовалось доказать» — этот вывод должен иметь место не только на уроках геометрии, но и на уроках грамматики. Приводимые учеником доводы в пользу того или иного грамматического положения помогут раскрыть содержание того понятия, которое в данном случае выясняется; они помогут развить логическую мысль ученика и точность его речи, разовьют чувство ответственности за свои слова. Само собой разумеется, ученик выработает навыки мотивировки своих ответов лишь в том случае, если учитель будет добиваться их систематически, на каждом уроке, и если сам учитель будет давать образцы грамматических рассуждений, будет действительно объяснять и аргументировать, а не высказывать только догматические положения.

Не лучше, а даже хуже обстоит дело с обучением правописанию, если иметь в виду и объяснения учителя, и орфографический разбор учеников. В отношении правописания у нас сложилась нехорошая традиция — обучать правильному письму, не требуя рассуждения: запомни и не рассуждай — таково правило многих орфографических занятий. И это касается не только таких традиционных графических случаев нашего правописания, как *жи, ши, ча, ця, чу, цю*, которые не связаны со смыслом тех слов, в которых они встречаются (со смысловой точки зрения безразлично, писать ли *жи, ши* или *жы, шы; ча, ця, чу, цю* или *чя, ця, чю, цю*), но и таких случаев, которые мотивированы, могут быть легко объяснены с точки зрения принципов нашей орфографии и которые отражают в себе смысловую сторону нашего языка. Например, никогда не ставится в классе вопрос: почему в словах типа «в тетрадке», «в бумаге», «в квартире», «в комнате» на конце пишется *е*? А если и ставится, то обычный ответ на него: «в предложном падеже ед. ч. существительных I склонения пишется *е*» — не вскрывает истинной причины такого, а не иного написания. Ученик заучивает правило о том, что в глаголах на вопрос «что делать?» надо писать *ь*, а на вопрос «что делает?» писать *ь* не следует, но он не отдает себе ясного отчета в том, почему эти вопросы определяют правописание глаголов. Внутренней связи между написанием, с одной стороны, и правилом или вопросом — с другой, ученик не видит и не понимает.

Правда, орфография в учебниках и в классе излагается в связи с грамматикой, но школьное преподавание, как сказано выше, не отличается высокими качествами, связь между орфографией и грамматикой, как она пред-

ставлена в учебниках и в школе, бывает внешней, терминологической: проходится склонение существительных — изучается правописание падежных окончаний, но не указывается мотивов для такого именно их правописания. Таким образом, у учеников не создается понимания внутренней связи и отношений между письмом и языком, а, следовательно, и системы нашего правописания. Многочисленные орфографические упражнения сами по себе не могут восполнить этот пробел обучения, будет ли то списывание различных видов, или диктанты, или задачи со вставкой пропущенных слов. В результате — беспомощность учеников в деле правописания, неумение ориентироваться в большом количестве правил и исключений, которые не связаны между собой и с внутренним строем языка.

Наша орфография, будучи морфологической, обусловлена морфологическим строем языка, остроена на логике этого последнего. Логику орфографии, отражающую логику языка, школа и должна самым доступным способом вскрыть перед учениками. А для этого надо требовать от учеников рассуждений, доказательств. Вопрос „почему?“ здесь так же нужен, как и при прохождении грамматики.

Итак, и при изучении грамматики, и при изучении правописания ученик должен уметь не только квалифицировать явления, употреблять подходящие термины, но и обосновывать свои высказывания, приводить доказательства. Лишь в этом случае грамматические и орфографические факты будут осмыслены, приведены в систему и основательно усвоены.

Покажем на нескольких примерах, как осуществить это требование. Возьмем некоторые пункты программы III и IV классов, потому что именно в этих классах ведутся систематические занятия по грамматике и орфографии. К тому же недостаток места не позволяет остановиться на ра боре примеров из программы других классов, хотя методический принцип, устанавливаемый нами для старших классов начальной школы, вполне применим и к младшим классам.

Центральной темой по русскому языку в III классе является „Имя существительное“. Ученики тренируются здесь в разборе имен существительных и прежде всего в нахождении их в связанном тексте. Опыт показывает, что усвоение частей речи, в частности имени существительного, дается не так легко, как это можно было бы предположить. Ошибки в распознавании частей речи встречаются не только в начальной, но и в средней школе. Одним из важных причин ошибок этого рода является методика работы над частями речи. При прохождении имени существительного важно, чтобы ученики могли не только найти слова, относящиеся к разряду существительных, но и доказать, почему эти слова следует считать именами существительными. А это значит, что ученики должны уметь указать такие признаки этих слов, которые образуют содержание категории предметности: значение вещи, лица, события, явления природы и т. д., изменение по падежам, роль слова в предложении (главным образом — подлежащее и дополнение). Признаки эти могут даваться не сразу при выяс-

нении нового понятия, а лишь постепенно, но в конце концов должны быть сведены воедино. Если ограничиться только указанием на семантику слова, то ученики будут затрудняться при определении грамматической природы таких слов, как *бег, ходьба, шалость, храбрость, правда, лось*, поэтому приходится ссылаться и на другие признаки, указанные нами (впрочем, третий из них — роль в предложении — не всегда бывает показателем). Задача учителя заключается в том, чтобы сделать это проще доступнее для учеников.

Разбор по падежам также требует со стороны учителя и учеников аргументации. Обычно ученики определяют падежи по вопросам: *кто, что, кого, чего* и т. п., иногда, кроме того, вставляют данное слово в фразу — шаблон в роде тех, что даются в некоторых учебниках: есть *кто, что*; нет *кого, чего*; даю *кому, чему*... Но при этом оказывается, что подобные вопросы не всегда бывают легко поставит; приходится иногда прибегать к помощи таких „непадежных“ вопросов, как *где, куда, откуда, когда* и т. п. (*Мы поехали в поле, мы побывали в поле, мы вернулись с поля, вернулись поздним вечером*). Кроме того, не все ученики умеют ставить падежные вопросы (имею *кого, чего*; идем *по чему (по лесу)*), так что этому искусству их надо предварительно учить.

Пользуясь только вопросами, ученики оказываются беспомощными и не только в начальной, но и в средней школе. Чтобы помочь ученикам, необходимо указать на ряд других признаков, по которым они могли бы безошибочно определять падежи. Укажем здесь важнейшие из них: 1) вопрос (конечно, без подстановки графаретных словосочетаний, указанных выше); 2) значение падежа (принадлежность — родительный падеж, орудие — творительный падеж) — признак, на который указывают программы начальной школы изд. 1945 г. и который, однако, может быть использован в начальной школе лишь частично и осторожно; 3) падежное окончание (*ом, ем; ою, ею; ью* — творительный падеж единственного числа; *ами, ями, ями* — творительный падеж множественного числа; *ах, ях* — предлогный падеж множественного числа); 4) наличие или отсутствие предлога, характер предлога (если есть предлог, не может быть речи об именительном падеже; есть такие предлоги, которые употребляются только с каким-либо одним падежом: *у, до, от, для, около, вокруг, из, из-под* — только с родительным падежом); 5) окончание прилагательного при существительном (*ому, ему* — дат. падеж; *ом, ам* — предлогный падеж; *ую, юю*, — винительный падеж); 6) роль существительного в предложении (подлежащее — в именительном падеже, дополнение — в косвенном падеже); 7) сопоставление „трудных“ случаев с более очевидными (купил *карандаш — ручку, книжку, тетрадку; тетрадь по арифметике — по русскому языку, по чистописанию*).

Этот перечень критериев для определения падежей предназначается для учителя, но мы считаем, что если учитель вполне владеет ими, то он сумеет сообщить их и детям. Отказываться от вопросов при этом не следует, нельзя лишь полагаться исключительно на них, к тому же приходится учить умелой по-

становке вопросов. Привлекать остальные признаки можно постепенно, не теребя от учеников перечня всех их. К тому же при разборе какого-либо одного случая нет нужды в использовании всех признаков падежа: в одном случае достаточно использовать один какой-либо прием, в другом — другой; например, при наличии яркого окончания нет нужды прибегать к другому признаку, за исключением, пожалуй, вопросов; при наличии яркого предлога можно ограничиться одним этим признаком. Взятый же по отдельности каждый из этих критериев не представляет ничего нового незнакому ученикам: программы требуют знания падежных значений; окончания падежей учащиеся тоже должны знать, по крайней мере наиболее выразительные из них со многими предлогами ученики знакомятся уже во II классе. В дальнейшем ученики знакомятся со всеми остальными приемами распознавания падежей, постепенно привыкая выбирать из всех характерных признаков наиболее надежный. В V—VI классах учащиеся будут строить более развернутые рассуждения на грамматические темы: устные „доклады“, письменные „сочинения“. К этому они подготавливаются еще в начальной школе. При разборе падежей ученик IV класса вполне может дать связный ответ с обоснованием, почему он считает разбираемое имя существительное стоящим в таком-то падеже.

Подобные же ответы, состоящие из указания признаков, характеризующих ту или иную часть речи, мы в праве ожидать уже от учеников III—IV классов в отношении всех частей речи, проходимых в начальной школе. Нужно лишь при сообщении этих признаков, как при сообщении вообще сведений по грамматике, а также при грамматическом разборе, соблюдать чувство меры и применять только то, что действительно может помочь ученику и не ложится тяжелым бременем на его память.

Аналогичной представляется нам и работа по орфографии, взятая в том же плане. И по орфографии не достаточно установить, что в данном случае надо писать так-то, важно объяснить, почему именно так надо писать, а не иначе. И при обучении орфографии необходимо давать на вопрос „почему?“ такие ответы, которые вскрывали бы существо, логику нашего правописания. Те же падежные окончания, которые выше интересовали нас как грамматические явления, могут быть предметом и орфографических объяснений и аргументации. Если ученик говорит, что „в книге“ надо писать *е*, то это лишь констатация факта, здесь нет объяснения. И при объяснении учителем правописания, и при выполнении учениками различного рода орфографических задач и упражнений надо чаще ставить вопрос „почему?“. На этот вопрос можно ответить по-разному. Обычно учителя считают правильным ответом на этот вопрос приблизительно такой: „это — предложный падеж существительного I склонения“; как указано выше, этот ответ не заключает в себе подлинного, очевидного объяснения. Гораздо совершеннее указать на то, что аналогичные существительные, отвечающие на тот же вопрос, с ударением на конце имеют *е*: *в стене, в земле, в стра-*

не, в избе, в реке, в руке и т. д. Здесь, в этих словах, само произношение заставляет нас писать так, а не иначе, здесь, в сущности, правило о том, что в предложном падеже пишется *е*, не нужно; если и приходится указывать на падеж, то само правило о правописании предложного падежа существительных на *а* в этом случае получает свое основание и объяснение. То же можно сказать и о существительных II склонения (в доме — в столе, в песке), о прилагательных (в черном — в голубом, в большом, в таком; с черным — с голубым, с большим, с таким). Орфографический разбор, сопровождаемый подобной мотивировкой написания, окажется более убедительным и полезным для дела, так как объяснения здесь будут вытекать из самого существа разбираемого явления.

Мы привели лишь один случай — правописание падежных окончаний главным образом имени существительного. Но подобную же работу можно выполнить в отношении почти каждой части речи и многих ее форм.

Однако успех такой постановки грамматических и орфографических занятий в школе в значительной степени будет зависеть от того, проводится ли указанный метод лишь спорадически, случайно, при работе над какой-либо частью речи, или же это система, планомерно проводимая на протяжении всего школьного обучения. Лишь в последнем случае можно рассчитывать на действительный успех обучения.

Требование рассуждать на уроках грамматики и правописания так же, как рассуждают на уроках объяснительного чтения, математики, не исключает необходимости таких уроков, где важна эмоциональная зарядка, настроение, а не развернутое рассуждение, где наиболее целесообразны тренировочные упражнения, которые ставят задачу автоматизацию орфографического навыка, где в целях развития устной или письменной речи нужна речевая практика без грамматического или орфографического анализа. Все подобные уроки, конечно, необходимы. Но коли речь идет об объяснении нового грамматико-орфографического материала учителем или о грамматико-орфографическом разборе силами учеников, то надо добиваться того, чтобы эти занятия были содержательными, пробуждающими и развивающими детскую мысль и самостоятельность, летящими знания и навыки учеников жизненными и устойчивыми.

Следует признать совершенно правильным требование объяснительной записки к программе по русскому языку: „Вопрос „почему?“ нужно чаще ставить перед детьми и настойчиво требовать четкого ответа на него“.

Требование это является вполне реальным. Некоторые опытные учителя постоянно требуют от своих учеников объяснений, доказательств, рассуждений. Уроки таких учителей отличаются содержательностью, они дают большую пищу детскому уму; знания и навыки их учеников отличаются большой сознательностью и прочностью. Уроки грамматики и орфографии в таких классах принципиально не отличаются от уроков по другим предметам, где думать и рассуждать считается обязательным.

ЗАПИСИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

ПРИ ВСЕХ методах обучения решению задач часть их решается сначала под руководством учителя.

Решение простых задач, т. е. задач в один вопрос, под руководством учителя производится по такой схеме:

- а) Сообщается условие задачи.
- б) Задача решается в уме и дается устный ответ.
- в) Выясняется действие, которым задача решена.
- г) Записывается решение (но не всегда).
- д) Дается формулировка ответа («Что же мы узнали?»).

В этом случае условие задачи сообщается один раз, чтобы не терять времени и не развивать у учащихся невнимательности. Числа, входящие в условие, не записываются, так как они легко запоминаются. Выявлять действие, которым ученик решил задачу, надо после ее решения, а не до решения. Получив ответ, учитель должен спросить, как он был получен, так как различные учащиеся могут делать одно и то же действие разными способами, среди которых могут быть и плохие; учитель должен им указать хорошие¹. В случае затруднений надо применять наглядные пособия и рисунки. Если, например, ученик затрудняется решить задачу: «9 тетрадей разделить поровну между 3 учениками», — то ему даются в руки 9 тетрадей и предлагается разделить 3 товарищам.

Подготовительными упражнениями для решения задач в 2 вопроса могут служить следующие простые задачи:

Задача без вопроса: «На одной полке 8 книг, на другой 9. Что можно узнать?»

Вопрос без задачи: «Надо узнать, сколько стоят карандаш и ручка вместе. Что для этого надо знать?»

Затем сложная задача в 2 вопроса расчленяется на 2 простые задачи, которые и решаются отдельно от нее; потом решается сложная задача, составленная из них, и, наконец, дается сложная задача, подобная данной. Решение производится по той же схеме, как и решение простой задачи. В случае трудности запоминания данных чисел их следует писать на доске. Учащиеся, решая задачу в тетрадях, должны нумеровать действия и ставить наименования. Не следует тратить время на составление плана решения подобной задачи, так как она не затрудняет учащихся, а то иногда приходится наблюдать такую картину: большинство учащихся уже решило задачу; одни подняли руки, другие не могут удержаться и говорят ответ вслух, а учительница в это время спрашивает какого-нибудь ученика: «Что надо узнать? Что надо сделать?» и т. д. Ученик вяло отвечает, а остальные скучают и не слушают. Дорогое время тратится понапра-

сну. На этой ступени требовать от учащихся записи вопросов не следует, так как на это будет уходить слишком много времени в сравнении с арифметической стороной дела.

Решение сложных задач в три и более вопросов производится таким образом:

Сообщается условие задачи и записывается учителем на доске схематически. Числа наименованиями нужно записывать одновременно с сообщением условия, так как иначе учащиеся ничего из условия не запомнят и время, потраченное учителем на сообщение условия, пропадет даром. Данные числа надо записывать не как попало, а придать записи такую форму, чтобы она способствовала лучшему запоминанию условия.

Удачная схематическая запись условия способствует и более быстрому обзору его и, следовательно, облегчает составление плана решения задачи. Во время сообщения условия учащиеся должны закрыть тетради и ничего не записывать у себя в тетрадях, чтобы внимание их не рассеивалось, а было направлено исключительно на понимание и запоминание условия. Запись условия должна сопровождаться иллюстрацией, если это возможно, так как наглядность облегчает учащимся нахождение способа решения задачи.

Если в задаче встречаются незнакомые учащимся слова, то они должны быть разъяснены до сообщения условия.

После сообщения условия и его схематической записи учитель предлагает учащимся повторить его. Условие повторяется столько раз, сколько нужно для запоминания, но не следует повторять условие лишнее число раз; это будет приучать учащихся к невнимательности. Если учащиеся затрудняются сразу повторить условие связано, то предварительно оно повторяется по наводящим вопросам учителя.

После усвоения условия составляется план решения задачи (устно). Выделяется окончательный вопрос задачи, и учитель предлагает следующие вопросы: «Можно ли это узнать сразу? А что можно узнать сразу? Что для этого надо сделать? Что можно узнать после этого? Что для этого надо сделать? и т. д.¹

Разумеется, при аналитическом способе отыскания решения вопросы будут носить другой характер. Вопросы должны быть обращены не к одному ученику, а к разным, чтобы вовлечь в работу весь класс. После составления плана решения он повторяется, пока учитель не убедится, что учащиеся его усвоили.

¹ Считаю полезным заметить, что некоторые учителя при составлении плана допускают безграмотные выражения: «Что надо узнать первым вопросом? вторым вопросом?» и т. д. Надо говорить: «Какой в этой задаче первый вопрос? Какой второй вопрос?» или же: «Что надо сначала узнать? Что надо потом узнать?» и т. д.

¹ Горьдак приводит случай, когда один ученик прибавлял 7 к 9 следующим образом: $9 - 7 = 9 + 2 - 2 + 2 + 1$.

Далее учитель предлагает учащимся вынуть тетради и ручки, записать схематически условие задачи и приступить к ее решению. Не следует сейчас же вызывать кого-нибудь ученика к доске для решения этой задачи, как это делают иногда неопытные учителя. В этом случае некоторые учащиеся будут списывать с доски, вместо того чтобы решать задачу самостоятельно, и, следовательно, их работа будет непроизводительной. Вызывать ученика к доске для решения этой задачи следует после того, как ученики, сидящие за партами, решат 1—2 вопроса. Тогда решающий на доске будет запаздывать в сравнении с остальными, следовательно, списывание будет устранено. Решение на доске делается для того, чтобы потом остальные учащиеся могли проверить свое решение и исправить ошибки. Во время решения задачи учитель ходит между партами и помогает всем затрудняющимся наводящими вопросами. Надо приучать учащихся нумеровать действия и ставить наименования. Требовать каждый раз записи вопросов не следует, так как на это будет уходить много времени, которое лучше употребить на решение большего количества задач. Если какая-нибудь задача допускает различные способы решения, то надо поощрять учащихся к придумыванию этих способов; эти способы сравниваются как по степени трудности, так и по числу действий, нужных для решения задачи. Такая работа имеет большое воспитательно-образовательное значение; она стимулирует творчество учащихся и глубже выясняет зависимость между величинами.

* *

*

Задачи для самостоятельной работы надо выбирать так, чтобы они не оказались непосильными для учащихся, так как в последнем случае учащиеся будут напрасно тратить свое время, терять уверенность в своих силах и могут привыкнуть не решать и такие задачи, которые им по силам. Письменное оформление решения задачи, по нашему мнению, является наиболее целесообразным, когда план и самое решение идут параллельно. В этом случае план решения излагается в виде вопросов, и после каждого вопроса следует выполнение действия. Такая запись решения способствует наиболее сознательному выполнению действия, так как ему предшествует отчетливый вопрос.

Часто воспитывать у учащихся чувство ответственности за полученный ответ и критическое отношение к результатам, получаемым от каждого действия. Иногда бессмысленность полученного результата сразу бросается в глаза и указывает на ошибку, например: получение 298 см при определении среднего роста учащихся, получение размера продажной цены, который меньше размера стоимости, при продаже товара с прибылью, и т. д. Время от времени полезно давать задачи на дом без указания ответов. Это будет приучать учащихся к вдумчивости, осторожности, к проверке получаемых результатов, т. е. ко всему тому, что необходимо при решении жизненных задач, которые не имеют ответов. Следует также рекомендовать

учащимся до решения задачи находить грубо приближенный ответ, с которым потом надо сравнить окончательный ответ.

При решении задач учащиеся не должны применять черновики. Правда, тетради без всяких пометок и исправлений, предъявляемые в результате применения черновиков, доставляют эстетическое удовольствие учителю, но зато применение черновиков развивает у учащихся неряшливость, приучает их сначала делать, а потом уже думать, а не наоборот. Кроме того, применение черновиков заставляет учащихся тратить на решение задачи почти вдвое больше времени. По тем же причинам нежелательно употребление резинок. Разумеется, запрещение черновиков вовсе не означает, что учитель должен мириться с небрежным и неряшливым оформлением решения задачи. Решая задачу сразу начисто, ученик должен избегать пометок. Для этого при решении не нужно торопиться, а сначала как следует подумать и делать задачу внимательно. В случае ошибки следует аккуратно, без клякс зачеркнуть ошибочную запись и дать правильную на новом месте. Переписывать цифры не надо, так как запись от этого делается неразборчивой и грязной. Разумеется, тетрадь с зачеркнутыми записями не будет уже иметь такой привлекательный вид, как в случае применения черновиков, но зато воспитательное значение работы без черновиков несомненно.

* *

*

Постановка наименований, делая решение задачи более наглядным, с одной стороны, облегчает учащемуся составление плана решения задачи, а с другой — предохраняет его от ошибок, напоминающая о том, что у него получилось в результате действия, — например, рубли или метры? Наименования обыкновенно начинают ставить при решении задач в пределе 20.

При сложении и вычитании постановка наименований не вызывает затруднений. В этом случае компоненты и результаты действий имеют всегда одинаковые наименования, например:

$$15 \text{ ябл.} + 17 \text{ ябл.} = 32 \text{ ябл.}$$

Более трудной является постановка наименований в следующей задаче:

«Куплено 15 яблок и 17 груш. Сколько всего плодов купили?»

В этой задаче наименования должны быть поставлены так:

$$15 \text{ плодов} + 17 \text{ плодов} = 32 \text{ плода.}$$

Постановка наименований при умножении является наиболее трудной. Прежде всего учащийся должен помнить, что множитель всегда число отвлеченное, так как показывает, сколько раз множимое мы повторяем, слагаем или же какую часть множимого находим, например:

$$5 \text{ руб.} \times 3 = 5 \text{ р. б.} + 5 \text{ руб.} + 5 \text{ руб.} = 15 \text{ руб.}$$

$$20 \text{ руб.} \times \frac{3}{4} = \frac{3}{4} \text{ от } 20 \text{ руб.} = 15 \text{ руб.}$$

Затруднения возникают в том случае, когда

множитель больше множимого, как например, в задаче:

«Насос выкачивает в минуту 38 л воды. Сколько воды он выкачает в 195 минут?»
Записи решения в этом случае могут быть таковы:

$$1) \begin{array}{r} \times 38 \text{ л} \\ 195 \\ \hline 190 \\ 3 \cdot 2 \\ \hline 88 \\ \hline 7410 \text{ л} \end{array}$$

$$2) 38 \text{ л} \cdot 195 = 7410 \text{ л}$$

$$\begin{array}{r} \times 195 \\ 38 \\ \hline 1560 \\ 585 \\ \hline 7410 \end{array}$$

Обе записи правильны, но первая запись не рациональна, так как неудобна для производства действия. Наиболее приемлемой в этом случае является вторая запись. Освободив числа от наименований, мы можем их перемножить в каком угодно порядке; мы избираем такой порядок, какой нам удобнее; вначале записываем в строчку действие сменованными числами, как принято.

Затруднения в постановке наименований возникают также при определении площадей и объемов.

Решим следующую задачу:

«Найти площадь прямоугольника, длина и ширина которого равна соответственно 4 м и 3 м».

Эта задача может быть решена по соображению: в нашем прямоугольнике 3 ряда квадратиков, из которых каждый представляет собою 1 кв. м; в каждом ряду 4 квадратика. Чтобы узнать число квадратиков в прямоугольнике, надо 4 квадратика умножить на 3. Запись решения будет такова:

$$4 \text{ кв. м} \times 3 = 12 \text{ кв. м}$$

Эта же задача может быть решена по правилу: чтобы определить площадь прямоугольника, надо длину умножить на ширину. Как известно, это правило для сокращения речи сформулировано неверно: при такой формулировке множитель будет число именованное, что не имеет смысла. Правильная формулировка будет такая: надо перемножить числа (отвлеченные), выражающие длину и ширину в одинаковых мерах; полученное число будет выражать площадь прямоугольника в соответствующих квадратных метрах. Запись в этом случае будет:

$$4 \times 3 = 12; \quad 2 \text{ кв. м}$$

$$\text{или } 4 \times 3 = 12 \text{ (кв. м)}$$

Для начальной школы является неприемлемой запись, употребляемая физиками:

$$4 \text{ м} \times 3 \text{ м} = 12 \text{ м}^2$$

Эту запись можно допустить позже, в средней школе, когда учащиеся познакомятся с созданием новых сложных единиц, с символами размерности величин и с действиями над ними.

При делении надо различать два случая.

а) Деление на части.

За 16 м материи заплатили 464 руб.

Сколько стоит 1 м материи?»

Запись решения:

$$\begin{array}{r} 464 \text{ руб.} \cdot 16 \\ 32 \quad | \quad 29 \text{ руб.} \\ \hline 144 \\ \hline 144 \\ \hline 0 \end{array}$$

В этом случае, сделав деление, мы получили ответ задачи.

б) Деление по содержанию.

Задача: «Сколько метров материи можно купить на 464 руб., если 1 м стоит 29 руб?»

Запись решения:

$$\begin{array}{r} 464 \text{ руб.} \quad | \quad 29 \text{ руб.} \\ 29 \quad | \quad 16 \text{ (м)} \\ \hline 174 \\ \hline 174 \\ \hline 0 \end{array}$$

В этом случае, разделив 464 руб. на 29 руб., мы еще не решили задачи, не получили ответа; мы узнали только, сколько раз 29 руб. содержится в 464 руб.; мы доводим решение задачи до конца, рассуждая: сколько раз 29 руб. содержится в 464 руб., столько и будет метров; так как 29 руб. содержится в 464 руб. 16 раз, то материи можно купить 16 метров.

* * *

В заключение считаем полезным обратить внимание учителей на некоторые записи, которые иногда встречаются при умножении и делении многозначных чисел. Некоторые учителя почему-то требуют от учащихся, чтобы они при умножении многозначных чисел всегда писали единицы под единицами, десятки под десятками и т. д. Это требование является, очевидно, результатом математического предрассудка. Запись должна быть правильной и удобной. Соблюдение же выдуманного выше требования представляет в некоторых случаях явные неудобства, например: а) неудобная запись; б) удобная запись

$$\begin{array}{r} \text{а) } \times 4800 \\ 120 \\ \hline 96 \\ \hline 48 \\ \hline 57600 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{б) } \times 4800 \\ 120 \\ \hline 96 \\ \hline 48 \\ \hline 57600 \end{array}$$

Другие учителя при делении многозначных чисел не пишут в остатке нуль, а вместо него пишут или кавычки, или две черточки, или ничего не пишут; например, вместо:

$$\begin{array}{r} 1024 \cdot 2,6 \\ 1024 \cdot 4 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1024 \cdot 256 \\ 1024 \cdot 4 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{пишут} \\ 1024 \cdot 256 \\ 1024 \cdot 4 \\ \hline 0 \end{array}$$

Против этих записей можно сделать следующие возражения. Замена нуля двумя кавычками может повести к недоразумению: две небрежно написанные кавычки можно принять за число 11. Замена нуля двумя черточками может повести к еще худшим последствиям. Несколько лет назад, экзаменуя поступающих в педучилище, я дал им пример на вычитание десятичных дробей; оказалось, что 20% экзаменующихся сделали такую ошибку:

$$\begin{array}{r} 5,174 \\ - 5,192 \\ \hline = 82 \end{array}$$

Психологически эта ошибка легко объясняется: учащийся привык при вычитании вместо нуля ставить две черточки; он делал это 100 раз и, делая это 101 раз, логически поступает вполне последовательно; ошибка в данном случае — не его вина, а вина его учителя.

Некоторые учителя при делении в этом случае в остатке ничего не ставят. Тогда при взгляде на данную запись не видно, оконча-

лось ли деление без остатка, или же просто вычислитель не пожелал вычислять остаток; приходится тратить лишнее время на разрешение этого недоумения.

Чем же объясняются эти странные требования учителей, это предубеждение против нуля, написание которого никаких трудностей для детей не представляет? Очевидно, тем, что многие учителя, в разрез с современными научными воззрениями, не хотят признавать нуль числом. Разумеется, говорить ребенку о новом значении нуля не следует, — он еще не дорос до этого; но незаметно подводить его к восприятию этого нового для него понятия необходимо. Все равно при изучении алгебры ему скажут, что нуль не только цифра, но и число. Однако и в начальной школе мы будем испытывать неудобства, если не будем признавать нуль числом; например, запись:

$$5 - 5 = 0$$

будет тогда бессмыслицей; получится, что разность двух чисел равна не числу а цифре.





З. В. Чащина

РАБОТА С ГАЗЕТОЙ „ПИОНЕРСКАЯ ПРАВДА“

(Из опыта)

ДЕТИ НАШЕЙ страны проявляют глубокий интерес к явлениям современной жизни. Даже школьники младших классов интересуются газетой и журналом; каждый номер «Пионерской правды» встречается ими с большим интересом. Материал, помещаемый в этой газете, настолько разнообразен по темам и богат по содержанию, что может удовлетворить запросы детей как в различных областях знания, так и в области искусства, в организации досуга и культурного отдыха, в активной общественно-полезной работе.

Учитель, руководя внеклассным детским чтением, должен организовать и работу с газетой и журналом.

Чтобы научить учащихся пользоваться газетой, я провела об этом специальную беседу в III классе.

Вот вкратце содержание этой беседы.

1. — Дети, сегодня я расскажу вам о газете: как она создается, как в ней располагается материал, как ее можно использовать после того, когда ее прочитали. Сначала скажу несколько слов о первой газете в нашей стране.

Первая газета в России вышла при царе Петре I в 1703 г., почти 250 лет назад. Называлась она «Ведомости о военных и иных делах, достойных знания и памяти, случившихся в Московском государстве и в иных окрестных странах». Долгое время эти «Ведомости» были единственной газетой в России. Потом появились и другие газеты. Но в них печатались главным образом распоряжения и указы правительства. Только 55 лет спустя появилась газета, в которой был и разнообразный материал для чтения. Называлась

она: «Праздное время, в пользу употребленное». Потом стали печататься и другие газеты. Но некоторые газеты царское правительство закрывало и не разрешало печатать. Особенно преследовались рабочие большевистские газеты. Замечательную большевистскую газету «Искра», первый номер которой вышел в 1900 г., Ленин вынужден был издавать за границей и оттуда тайком пересылать в Россию. Тайком от царской полиции выходила до революции и газета «Правда».

Товарищ Ленин говорил, что «газета — коллективный организатор трудящихся в борьбе за коммунизм, могучее орудие культурной революции».

У нас сейчас издается очень много газет. Если в царской России было 850 названий газет, то у нас, в Советском Союзе, в 1949 г. издавалось до 9 тысяч различных названий газет в 37 миллионах экземпляров. Газеты в СССР печатаются на 70 различных языках.

Какие вы знаете центральные газеты?

— «Правда», «Известия».

— Эти газеты печатаются в Москве. Кроме общесоюзных газет, у нас издаются газеты республиканские, областные, городские, районные. В нашей Кировской области издается более 60 различных газет, не считая заводских. (До революции в Кирове, в бывшей Вятке, издавалось только 2 газеты.) Имеют свои газеты различные союзы рабочих и служащих (водники, железнодорожники, литераторы, артисты и т. д.). Свою газету имеют учителя. Она так и называется — «Учительская газета». Есть газеты утренние и вечерние; газеты общие — для взрослых и газеты для детей. Даже на фронте под грохот боя

где-нибудь в землянке издавались красноармейские газеты. Вот фронтовая газета. (Показывают фронтовую и другие газеты.)

Есть газета и у школьников-пионеров. Как называется ваша газета? («Пионерская правда».)

Газету у нас очень любят, потому что в ней печатается самое новое, интересное, нужное.

2. послушайте меня дальше, я расскажу теперь о том, как создается газета. Сравним газету с книгой. Книгу пишет один человек, называется он автором. Пишет он ее иногда несколько лет. Газета же — это коллективный труд. Она создается из многих писем, заметок, рассказов и т. п. и в очень короткий срок. Те люди, которые пишут в газету, называются корреспондентами. (Записываю слово на доске.) За содержание газеты, за ее оформление отвечает редактор или редакционная коллегия. (Эти слова и все новые следующие слова записываю на доске.) Подпись редактора ставится на последней странице газеты. Посмотрите в наших газетах, прочитайте, кто редактор «Пионерской правды»? Кто отвечает за весь материал в этой газете? (Читают: «Ответственный редактор Андреев»). Посмотрите, что написано внизу под чертой в вашей газете? («Типография газеты «Правда» имени Сталина»). Вспомните, что делают в типографии, и тогда догадаетесь, что означает эта подпись («Пионерскую правду» печатают в одной типографии с газетой «Правда».)

Итак, кто отвечает за содержание газеты? (Редактор.) Прочитайте мне фамилии редакторов вот этих газет? (Читают). А как называются люди, которые пишут свои заметки в газету? (Корреспонденты.) Прочитайте мне несколько фамилий корреспондентов в газетах? Запомните, как пишут слово «корреспондент».

Теперь расскажу о том, как расположить материал в газете, как быстро найти то, что вас интересует. Положите газету «Пионерская правда» перед собой. На первой странице вверху крупными буквами пишется название газеты. Прочитайте название вашей газеты. Какие вы еще знаете газеты? Под названием газеты печатается, кем газета издается, чья это газета, кто хозяин ее. Прочитайте, кем издается «Пионерская правда»? (Читают.) Вверху же отмечается день, число, месяц и год выхода этого номера газеты из типографии. Потом печатаются два номера: номер без скобок — это очередной номер за этот год, а второй номер в скобках — это счет

номеров с начала выхода этой газеты в свет, т. е. с самого первого номера. Прочитайте все это в вашей газете. (Читают.) Как вы понимаете слова «Год издания 21-й»? («Это значит, что газета «Пионерская правда» печатается уже 21-й год.») В некоторых газетах на последней странице внизу указывается, сколько типография отпечатала таких одинаковых номеров. Это число называется «тираж газеты». Найдите, где обозначен тираж газеты «Кировская правда»? Какая там цифра? (43 000.) Это значит, что этот номер газеты отпечатан в типографии 43 000 раз. На последней же странице после подписи редактора, внизу, печатается адрес редакции газеты и ее отделов. Редакция — это учреждение, где составляют газеты из полученных заметок, писем и статей.

Все, о чем вы сейчас узнали это как бы рамка газеты. Все это есть в каждой газете.

Теперь посмотрите, что печатается на каждой странице газеты. На первой странице обычно вверху печатают «лозунги дня». Это значит, что если, например, газета выходит в день Красной Армии, то и лозунг, призыв будет о Красной Армии. Если же в газете пишут о подготовке к весеннему севу, то и лозунг будет о севе. Какой у вас лозунг? («Хлеб — это оружие».) На первой странице первая статья называется «передовица». Это — лицо сегодняшней газеты, из нее можно узнать, о чем заставляет думать читателя эта газета. На первой же странице помещаются известия о самом важном, что случилось в нашей стране или в международной жизни.

Вторая страница «Пионерской правды» бывает посвящена каким-либо важным событиям, отмечаемым страной. Здесь же в нижней части страницы иногда печатается какой-нибудь интересный рассказ. Как озаглавлен рассказ в том номере газеты, какой лежит перед вами? («Отец нашел сына».)

На третьей странице чаще всего печатаются статьи и заметки из жизни школы и пионерских организаций. Это наша школьная, пионерская страница. Здесь пишут о хороших и плохих ребятах, о пионерских звеньях и отрядах, о классах и школах. Здесь многие ребята узнают самих себя. Здесь иногда помещаются смешные картинки. Эти картинки называются «карикатурами». Какая у вас карикатура? («Непредвиденное обстоятельство».) Какой школьник осмеян здесь? («Такой, который не любит работать сам, готовить сам уроки, а списывает готовое у товарища».) Может быть даже кое-кто из вас узнает себя в этой карикатуре?

с какой книге написано на третьей странице («Жизнь Мари Кюри»). Это очень интересная книга о замечательной ученой, вместе со своим мужем открывшей радий. Радием лечат трудноизлечимые болезни — рак, волчанку и др. О нем подробно будете учиться в старших классах.

На последней 4-й странице помещаются интересные рассказы. Иногда большой рассказ не помещается в одном номере, тогда его печатают в нескольких номерах. В таких случаях после неоконченного рассказа пишется — «Продолжение следует». Какой у вас рассказ с продолжением? («Двое в тайге»). Интересные рассказы в «Пионерской правде» пишут такие видные писатели, как Гайдар, Л. Кассиль и др. Недавно печатали повесть И. Всеволожского «Зеленая стрела», В. Катаева «Сын полка». Пишут свои стихи поэты А. Барто, Маршак и др. Помещает свои рисунки художник Смехов и др. На этой же странице вы найдете головоломки, ребусы, загадочные картинки, разделы «Почему мы так говорим», «Знаешь ли ты, что...». Там же помещается материал для подготовки к праздникам, советы для любителей спорта и т. п.

Итак, что вы узнали от меня о газете «Пионерская правда» и других газетах? (Повторяют.) А какие новые слова вы запомните? (Читают на доске.)

3. У многих ребят прочитанные газеты не хранятся, уничтожаются. Это недопустимо. В газете «Пионерская правда» много ценного, интересного материала, который можно использовать очень разнообразно. Вот перед вами книжки «самоделки». Вырезанные из газет интересные рассказы наклеены на старую обложку от тетради или другую плотную бумагу, и получилась хорошая книжка. Из таких книжек можно составить библиотечку с разными отделами: о героях Отечественной войны, научные рассказы, о сельском хозяйстве и т. д. Из других вырезок можно сделать блокноты. Ребусы, шарады, загадки можно наклеить на отдельные картонки, получится картотека занимательно-го материала.

Из заметок на тему «Знаешь ли ты, что...»,

«Почему мы так говорим...» мы сделаем альбом¹.

4. Давайте сделаем дома такие книжки-самоделки и подарим их школьникам из освобожденных районов. Приготовим из таких книжек посылку и пошлем этот подарок к 1 мая. Это — мое первое задание вам. Второе задание — напишем от всего класса поздравительное первомайское письмо бойцам и командирам Красной Армии и пошлем в редакцию «Пионерской правды». Это будет наша коллективная корреспонденция.

Каждый год 5 мая наша страна отмечает «День печати». В этот день 5 мая в 1912 г. в Петербурге вышел первый номер газеты «Правда», созданной т.т. Лениным и Сталиным. Через «Правду» Ленин и Сталин готовили рабочих к новым революционным боям. Рабочие дорожили своей газетой, относились к ней с большим доверием.

В честь появления «Правды» было решено считать 5 мая Днем рабочей печати.

К этому дню мы сделаем красивые альбомы стихотворений и рассказов.

Разбуженный у детей интерес к газете продолжал расти и в IV классе. Часто на уроках географии, истории, естествознания я использовала заметки из газет. Читала ученикам интересные статьи, вывешивала в классе интересные вырезки из различных газет.

Ребята увлекались составлением книжек-самоделок, альбомов, блокнотов.

В IV классе мы систематически читаем газету «Пионерская правда». Отдельные учащиеся по газетному материалу делали информацию о важнейших событиях.

5 мая предполагаем вместе с пионервожатой провести интересный пионерский костер, посвященный Дню печати.

Подготовку к этому мы уже начали. В подарок школьникам-малышам мы подготовим библиотеку из книжек-самоделок.

¹ Всеми этими вещами, сделанными из старых газет, могут пользоваться многие ребята одновременно; они смогут быстро получить, то, что их интересует. Газетный материал может в таком виде храниться долго и в удобном для пользования виде. Такие же вещи можно сделать из старых журналов «Мурзилки», «Чиж» и и т. д. Вероятно, у многих они дома есть.

Очерки по истории начального образования

Б. Е. Бендриков

Н. А. КОРФ—ВЫДАЮЩИЙСЯ ОРГАНИЗАТОР РУССКОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

(1825—1883)

К. Д. УШИНСКИЙ и Л. Н. ТОЛСТОЙ — наиболее яркие выразители русского национального педагогического гения. Им прежде всего обязана Россия постановкой капитальных проблем в области народного образования в 60-е годы XIX в. и разработкой научных основ воспитания и обучения детей в русской начальной школе. Превосходно изучив труды лучших представителей мировой педагогической мысли, Ушинский пришел к общему выводу, что в основу обучения в начальной школе каждой страны надо положить родной язык ребенка, в языке отражается природа родного края, труд, нравы и обычаи народа, его пословицы и поговорки, сказки и песни, в которых отражена многовековая история народа, его опыт и его мудрость. Л. Н. Толстой, величайший художественный гений, в своих педагогических исканиях шел несколькими иными путями, чем Ушинский, но пришел к аналогичным выводам. По его мнению, у педагогики, как науки о воспитании и обучении, есть две главные задачи: найти критерий, чему надо учить и как надо учить. Чтобы уяснить себе эти основы педагогики, каждый мыслящий учитель должен глубоко изучить культурные запросы своего народа. Для построения русской науки о воспитании и обучении необходимо исследовать проявление свободной, творческой инициативы русского народа в удовлетворении своих культурных запросов. Педагогические идеи Ушинского и Толстого легли в основу развития педагогической науки в России.

Николай Александрович Корф, младший их современник, свою общественно-педагогическую деятельность строил на основе теоретических указаний Ушинского и Толстого и их практического опыта в школьном деле.

Родился он в г. Харькове, детство провел на Украине. Рано осиротев, Корф получил начальное образование в домашней школе отца замечательного русского ученого Градовского. Продолжал свое образование Корф сна-

чала в пансионе Крюммера в Лифляндии, а затем в Москве, в пансионе выдающегося русского педагога А. Я. Филиппова. Завершил свое образование он в Царскосельском лицее, который закончил в 1854 г. По окончании лицея Корф поселился в своем имении «Нескучное», Екатеринославской губернии Александровского уезда, и вскоре глубоко заинтересовался школьным делом в своем уезде. Начало его общественно-педагогической деятельности совпало с эпохой ликвидации крепостного права в России и введением земских учреждений, построенных на выборном принципе. Будучи избран членом Александровского уездного земства, Корф отдал все свои силы и дарования развитию народного просвещения в своем уезде. Мы уже знаем, что организация правильно построенных школ в России делала тогда свои первые шаги. Возглавив руководство народным образованием в уезде, Корф обследовал школьное дело в своем участке и нашел деревенские школы в жалком состоянии. «Когда в апреле 1867 г. Александровский уездный училищный совет вступил в исполнение своих обязанностей,—пишет Корф,—то школ приходских, государственных крестьян, немецких, греческих колонистов и казацких на бумаге оказалось около 40, на деле же, хоть немного спосных, только две! Так, в одной из школ нашелся ученик, посещавший ее шестой год, но не выучившийся совсем читать по-русски и плохо читающий по-церковнославянски; в другой школе ученик второй год учит азбуку, в третьей из 43 учеников ни один не умел писать и только двое кое-как писали. На одну школу в течение 13 лет истрачено 4000 руб., а грамотных за все это время было только 5 человек, так что каждый грамотный обошелся в 800 р. Случалось и так, что школа на бумаге существует, и ведомости даже присылаются, а на деле ее и с фонарем не отыщешь».

Корф горячо принялся за улучшение существовавших и за открытие новых школ

в Александровском уезде. Следуя примеру Ушинского и Толстого, он также отправился за границу для изучения школьного дела в зарубежных странах. Поездка за границу вывела Корфу мысль, что надо уметь сочетать педагогические достижения иноземных народов с опытом школьного строительства русского народа. Эту идею он удачно применил в школьном деле своего уезда. Начиная с 1867/68 учебного года, Корф ежегодно издавал «Отчеты Александровского уездного училищного совета» и рассылал их всем уездным и губернским земствам, просветительным обществам и выдающимся деятелям по народному образованию. В этих отчетах он подробно излагал организацию училищного совета и обязанности его членов, порядок открытия школ, их программы, расписание занятий, производство экзаменов, помещал планы школьных зданий, список учебного оборудования. При этом в отчетах Корфа жизненно соотрастились: знание теоретической литературы по вопросам школьного дела в России и за границей, личное знакомство его с постановкой начального обучения в зарубежных странах, внимательное ознакомление с образовательными запросами крестьян Александровского уезда и опыт работы самого Корфа в созданной им начальной школе для крестьянских детей.

Распространение по всей России отчетов Александровского училищного совета, составленных Корфом, принесло большую пользу земствам и городским самоуправлениям, только что начавшим организовано строить школьную сеть в уездах и городах Российской империи.

Но Н. А. Корф не ограничился выработкой внешних форм нового типа русской народной школы. Перед ним стал во всей важности вопрос о подготовке учителя для этой школы. Еще К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой большое внимание уделили вопросам об устройстве учительских школ или семинарий. Н. А. Корф также считал, что главным условием для устройства хорошей школы является хорошо подготовленный учитель. Ни правительство, ни губернские земства тогда еще не имели учительских семинарий и не готовили учителей для народных школ. Корф пришел к мысли, что учителей для школ своего уезда надо готовить самому. Обезжая школы своего участка, он знакомился с учителями народных школ, присутствовал на уроках, подмечал типичные ошибки в методах преподавания, сам давал уроки, уча наглядным примером правильно преподаванию. Затем летом созывал учителей на съезд в свое имение «Нескучное». На этих съездах Корф сам занимался с учителями: пополнял их общее образование, разъяснял основные дидактические принципы, повышал их методическую квалификацию. Но лучшим средством обучения учителей он считал наглядный пример. Для этого при его учительских курсах обязательно устраивалась небольшая школка, в которой сам Корф давал образцовые уроки, наглядно обучая учителей преподавательскому искусству. Кроме учителей его района, на съездах-курсах часто присутствовали молодые люди, приехавшие из других уездов и даже отдаленных мест

России. После окончания летних курсов и после личного испытания Корфом курсанты становились учителями народных школ.

Съезды учителей, устраиваемые Корфом летом в Александровском уезде, явились совершенно новым методом подготовки учителей и повышения их методической квалификации. Подобные съезды быстро распространились по всей России и сыграли большую роль в улучшении школьного дела в России. Результатом занятий на курсах явилась книжечка «Руководство к обучению грамоте по звуковому способу», изданная Корфом в 1869 г. О значении летних съездов учителей, которые устраивал Корф ежегодно, достаточно убедительно высказался крупный русский педагог Н. Ф. Бунаков, сам в течение 30 лет проводивший летние учительские съезды. «Достаточно вспомнить об известных съездах на юге. — пишет Бунаков, — которые были организованы Н. А. Корфом, превосходно поставившим земскую школу в своем Александровском уезде (Екатеринославской губернии): никакая учительская семинария, руководимая чиновниками, не может дать работникам школы того, что давали эти съезды, возбуждавшие в них энергию, воодушевлявшие их учительское творчество, т. е. те живые силы, без которых невозможно удовлетворительное выполнение учебно-воспитательного дела»¹.

Непосредственное заведывание народными школами, соприкосновение с сельскими учителями и организация летних учительских съездов настолько обогатили Корфа опытом, что он сделал попытку написать большое практическое руководство для учителей, земских и городских деятелей по народному образованию: в 1870 г. Корф издал книжку «Русская начальная школа. Руководство для земских, гласных и сельских учителей». Эта книга является первым в России капитальным пособием по училищеведению. Достаточно беглого просмотра наименования глав этой книги, чтобы судить об остроте актуальности ее содержания для того времени: глава I — Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе? глава II — Обязательства, обуславливающие успехи обучения в сельской школе; глава III — Учебная программа сельской школы; глава IV — Школьная дисциплина и порядок классных занятий; глава V — Обучение, и, наконец, глава VI — Наблюдение за преподаванием. К этим главам даны 16 приложений, имевших тогда огромное практическое значение для учителей школ и для самих учителей. Вот краткий перечень некоторых приложений: план здания трехгруппной школы на 75 учеников, учебный план начальной школы, чертеж правильно построенной школьной парты; восемь расписаний занятий с двумя классами, три расписания занятий одному учителю с тремя классами (группами); беседы учителя и образцы письменных работ учеников; темы для сочинений в начальных и воскресных школах; наглядное обучение (образцы бесед), формы

¹ Н. Бунаков, Как я стал и как перестал быть учителем учителей, стр. 37

ведомостей об училищах и успехах учеников; журнал для отметок явившихся и отсутствующих учеников и т. д. Внимательный просмотр глав книги и приложений к ним убеждают нас в том, что в книге Корфа содержится не только общий план устройства сельской начальной школы, но и ее основное учебно-воспитательное содержание, построенное на рациональных основаниях.

В вводной части «Русской начальной школы» Корф выражает надежду, чтобы его книга, «принадлежащая, к сожалению, к числу первых слов о русской начальной школе, не осталась бы последним словом. Этого, без сомнения, — говорит Корф, — и не будет: наше общество поймет, что нужно учиться для того, чтобы учить, оно примется действовать, изучать труды других народов, и таким образом двинет просвещение родной земли и вместе с ним науку о начальном обучении и воспитании в России». Но мало того, чтобы народная школа была построена на общечеловеческих научных основах, — она должна реализоваться в национальных формах каждого народа. «Школа, — пишет Корф, — составляет одно из наиболее драгоценных достояний народа; право на воспитание, отражающееся не только на настоящем, но и на грядущем поколении, — одно из самых существенных и наиболее неотъемлемых, священных и неприкосновенных прав его». Следовательно, по мнению Корфа, тип нормальной народной школы в каждой стране создается умелым применением идей передовой педагогической науки к народным понятиям о воспитании и обучении, к его мыслям о том, какой должна быть хорошая народная школа. Мы уже знаем, что К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой также советовали внимательно прислушиваться к голосу народа в этих вопросах.

По мнению Корфа, при устройстве сельской школы очень важно возбудить сочувствие крестьян к школе, а из него естественно возникнет их живая и деятельная помощь учителю. Из их среды должен быть избран попечитель школы. Больше всего Корф уделял внимания выбору учителя. Как Ушинский и Толстой, так и Корф предъявлял высокие требования к учителю в части его моральных качеств, указывая на то, что «школа не только обучает, но по преимуществу воспитывает». Корф справедливо считал, что учитель во всем должен влиять своим примером не только на детей, но и на взрослых; сельский учитель по своему развитию должен стоять выше уровня массы, и чем более он развит, — думал Корф, — тем легче он сумеет не задирать носа перед крестьянами». Только в том селе школа будет иметь успех, где народ полюбит учителя; для того же, чтобы крестьяне «расположились к школьному учителю, нет надобности в том, — говорит Корф, — чтобы он потакал их слабостям, нравственно унижал себя до уровня грубой мысли; пусть он заслужит уважение своей доброю нравственностью, но с точки зрения не всех, но с общечеловеческой точки зрения; пусть он беседою и примером приподнимает и ставит на ноги крестьян, притоптанных в грязь веками,

и он достигнет влияния на сельское общество и заживет припеваючи»¹.

Корф очень ценил в учителе инициативу, стремление его к усовершенствованию своих знаний: «Воспитание и обучение других, — говорил он, — есть самовоспитание и самообучение для учителя. Учитель до тех пор способен действительно воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим действительным воспитанием и образованием». Касаясь общих вопросов воспитания и обучения в школе, Корф совершенно правильно определял общие задачи народной школы: «Народное училище, — писал он, — не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба».

В своей книжке «Русская начальная школа» Корф делает много очень ценных организационных, дидактических и методических указаний учителю, которые отличались большою деловитостью, знанием реальных условий деревенской школы и соответствовали квалификации тогдашнего учителя. В книге Корфа содержится подробная программа всех предметов, тогда принятых в земской народной школе. Составляя программы, Корф подчеркивает, что он имеет в виду, «что может дать народная школа в настоящее время в настоящих условиях». Программы составлялись Корфом на основании изучения 70 школ Александровского уезда, из которых 40 было в его непосредственном ведении. Корф советует учителю прежде чем приступить к преподаванию какого-либо предмета, точно учесть, сколько времени отведено на данный предмет. Точный учет времени может подсказать и метод преподавания. Преподавание необходимо строить организованно, по определенному плану, придерживаясь одной избранной учителем книги по каждому предмету. Умалится ли от такого отношения к книге значение учителя? — спрашивает Корф: «Нет, велика роль учителя! Его дело избрать руководство по каждому предмету и его же дело приноровить избранную им книгу к условиям времени, места и личности ученика посредством разумного и систематического сокращения, дополнения и видоизменения текста книги, которой он придерживается не как бессознательный раб, но как мыслящий и не самонадеянный хозяин ее».

Обучение должно быть сознательным и воспитывающим, — эти два дидактические положения горячо и убедительно защищает Корф в своей книге. Всякое обучение, по его мнению, сообщает знания и развивает умственные и нравственные силы ученика, если оно правильно организовано. Все преподавание в начальной школе должно быть направлено к тому, чтобы «научить детей мыслить и наблюдать». Каждый предмет народной школы в руках подготовленного учителя может стать могучей воспитывающей силой.

¹ Выписки сделаны из книги Корфа «Русская начальная школа», глава I, изд. 1870 г.

Корф требует, чтобы в школе был порядок, была дисциплина. Но он отрицательно относится к дисциплине, основанной на страхе наказаний и всяких взъяснаниях. Под школьной дисциплиной Корф понимает такое обращение с детьми, которое водворяет бодрость духа и приязанность к школе и учителю. «Если учитель чувствует себя несобственным на такое отношение к детям,—говорит Корф,—то лучше поступит он, избрав себе иной род жизни, а учителем он оставаться не может...» (стр. 110 книги «Русская начальная школа»). Корф требует ласкового обращения с детьми. «Повторяем в сотый раз,—говорит он,—что не страх и скука, но только любовь к учителю и веселость могут создать успевающих учеников и такую школьную дисциплину, которая воспитывает; все время, проводимое учеником в школе, должно ежеминутно влиять на него, развивая в нем чувство и разум» (там же).

Но чтобы в школе установилась такая дисциплина, надо, чтобы сам учитель был образцом дисциплинированности. Учитель, воспитывая в детях любовь к порядку, должен сам служить примером, а потому никогда не должен позволять себе опаздывать в класс.

Учитель с буквальной точностью должен соблюдать им же самим составленное расписание занятий. Много раз повторяет Корф, что дисциплинированность учащихся является прямым следствием слаженности всей школьной жизни: организованности занятий, высокого качества преподавания, чуткости к детям, авторитета учителя. Корф беспощаден к учителям, не умеющим оказать дисциплинирующего влияния на детей начальной школы: «Неужели учитель пожелает дать себе свидетельство в нравственном бессилии, в нравственном ничтожестве жалобами на то, что дети его не слушают?—спрашивает он.—Как, дети не повинуются? Вы не влияете на детей; но кто же вы? Кто вы, если ваша голова не сильнее детской головы; если ваша воля, весь ваш нравственный склад не могут оказать преобладания над мягкою волею дитяти, над его гибкою натурой? Стыдитесь; вместо того, чтобы упрекать детей, загляните в самого себя, работайте над собой, и если вы без развития чувства страха в дитяти, без наказаний не в состоянии сладить с детьми, то бросьте школу...».

Не подумайте,—говорит Корф,—что ласкую нельзя установить порядок в школе; наоборот, опыт показывает, что в школе тем больше порядка, чем добрее дети, чем лучше с ними обходятся и чем сильнее нравственное влияние учителя на учащихся. «Порядок, величайший порядок в школе необходим не только для того, чтобы воспитывать в детях уважение к закону, умение подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и как весьма существенное содействие успехам обучения,—говорит Корф, заканчивая свои рассуждения о дисциплине:—каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя...» («Русская начальная школа», стр. 113).

Переходя к изложению методических указаний Корфа, отметим, что он требовал,

чтобы народная школа научила детей правильно, четко и выразительно читать, увеличила бы их запас слов, сообщила им такие знания, которые открыли бы им глаза на окружающий мир, возбудила любознательность, научила понимать читаемые книги и применять к жизни те сведения, которые ученик узнает из книг. По мнению Корфа, важно не только то, чему учит школа, как то, как она обучает. Ставя акцент на методах обучения, Корф хотел подчеркнуть необходимость применения таких методов преподавания в школе, которые вместе с передачей знаний учащимся возбуждали бы у них стремление к расширению своих знаний, выработывали наблюдательность и навыки самостоятельной работы в домашних условиях после окончания народной школы.

Напомним, что Корф был одним из первых талантливых пропагандистов звукового метода обучения грамоте, в котором синтез и анализ, чтение и письмо взаимно дополняли и ускоряли процесс сознательного чтения и умения написать прочитанное¹. Он рекомендовал широко использовать разрезную азбуку и разные виды наглядности при обучении грамоте. Что касается преподавания арифметики в народной школе, то Корф в своей книге «Русская начальная школа» показывает, как можно быстро научить детей элементарным арифметическим действиям, используя русские классные счеты. Особое внимание он уделяет также составлению жизненных задач и технике умственного счета.

Книга Корфа «Русская начальная школа» дала исчерпывающие для своего времени ответы на обращения к Корфу многочисленные запросы земств и городов, частных и должностных лиц, сельских и городских учителей: как приступить к открытию народных школ? как заведывать и руководить ими? чем заниматься? какие пособия применять? и т. д. Книга эта заставила земские самоуправления внимательнее отнестись к желаниям народа, глубже проникнуть в его просветительные нужды и помочь народу заменить узко-религиозную, дьячковскую школу на школу народную, школу земскую, способную успешно бороться с народным невежеством. Многочисленные отзывы свидетельствуют о том, что «Русская начальная школа» была принята земствами, учителями и частными лицами весьма благосклонно. Ушинский, бывший на лечении в Симферополе, пишет оттуда Корфу в июне 1870 г.: «Здесь я нашел Вашу книгу «Русская начальная школа» и прочел с большим интересом. Она несомненно принесет огромную пользу всем тем земствам, в которых есть порядочные люди, понимающие всю важность народной школы. Я сам пашел в ней много нового для себя, потому что Вы взглянули на дело глазами практика, не запуганного никакими предвзятыми теориями, что большей частью случается с людьми, пишущими по тому же предмету. Однако же, особенно в дидактической стороне Вашего труда, я

¹ Н. А. Корф, Руководство к обучению грамоте по звуковому способу, Екатеринослав, 1869.

нашел несколько мнений, с которыми не согласен, о чем и намерен потолковать в журнале «Народная школа», если будут силы»¹. К сожалению, сил у Ушинского не стало: в декабре того же года он умер.

Известный в 70-х годах учитель И. П. Дергачев пишет Корфу из того же Симферополя в одно время с Ушинским: «Русская начальная школа» — эта прекрасная и единственная в своем роде книга получена мною от Вас. Сердечно благодарю за Ваше внимание ко мне. Читаем мы Вашу книгу целым составом народных учителей Таврической губернии, призванных ко 2-му съезду... Учителя читают Вашу книгу с большим вниманием. Разобрав по частям, они рассказывают в общем собрании содержание прочитанного и затем идут оживленные споры. Один экземпляр Вашей книги вручил г. Ушинскому, который живет здесь и раза три уже присутствовал в моей школе при моих занятиях. Г. Ушинский очень заинтересован Вашей книгой, прочел уж около половины, делает пометки и готовится к разбору, который намерен напечатать в «Народной школе». В конце письма Дергачев сообщает Корфу мнение учителей о его книге: книга «Русская начальная школа» очень полезна, но в ней изложены слишком высокие требования к учителям. Председатель Борзенской уездной земской управы Имшенецкий, имевший деятельную переписку с Корфом, сообщает, что «Русская начальная школа» сделалась «настоящей книгой земских учителей».

Новым этапом в работе Н. А. Корфа на пользу и процветание русской народной школы явилось составление книги для чтения «Наш друг». Известно, что книги Ушинского «Детский Мир» и «Родное слово» были предназначены главным образом для обучения детей в городской школе и семье, поэтому книга Корфа «Наш друг» заполнила существовавший тогда громадный пробел в учебной литературе для сельской школы. Много времени и сил затратил Корф на составление своей книги. Мы имеем свидетельство самого Корфа о творческом пути, пройденном автором «Нашего друга».

«Прежде чем писать статьи для «Нашего друга», — пишет Корф, — я в течение нескольких лет присматривался не только к своим детям, но к тысяче восьмистам учащимся в 40 школах, а в особенности много ценных наблюдений было сделано мною в одной из этих школ с 30-ю учащимися, в которой я проводил целые часы ежедневно, во всех этих школах я не только проверял результаты обучения, что знакомяло меня с детьми, но и сам преподавал, что еще более сблизило меня с ними. Таким чисто опытным путем, который старался тогда же осветить изучением теории педагогики, сложилось во мне убеждение в том, какая книга для чтения нужна нашей русской народной школе, при современном развитии большинства и экономических и учебных средствах нашего

народа в настоящее время». Корф говорит, что чем больше он всматривался в окружающую его крестьянскую жизнь, тем более убеждался, что для сельской народной школы необходима такая книга, которая бы «посредством ознакомления учащегося с окружающим миром повлияла бы на улучшение его материального и нравственного быта». Точнее говоря, Корф резко нарушил традиции авторов книг для чтения по русскому языку; исходя из тезиса: «не жизнь для школы, а школа для жизни», он внес в свою книгу для чтения «Наш друг» 120 деловых, т. е. научно-популярных статей, полезных для крестьянского хозяйства. Книга предназначена для 3-го года обучения, так как для первых двух лет Корф рекомендовал книгу Ушинского «Родное слово», которую он высоко ценил, широко использовал ее в земских школах, но говорил, что после «Родного слова» нечего читать детям сельской школы. «Детский мир» Ушинского Корф считал слишком сложным и трудным для деревенских детей.

Книга «Наш друг» Корфа содержит элементы родноведения и отечествоведения, статьи, знакомящие детей с ремеслами, промыслами и производствами, дает богатые, но доступные детям сведения по естествознанию и домашнему хозяйству, содержит беседы учителя или паглядное обучение, письменные работы элементами грамматики и умственные, или логические, упражнения. В конце книги приложена хрестоматия из художественных образцов классиков русской литературы. По мнению Корфа, книга для третьего года, как завершающего курс обучения в народной школе, «должна считать своей главной целью снабжение питомца школы сведениями, непосредственно приложенными к жизни, и освоить его настолько с науками, чтобы после школы самообразование по научным популярным книгам стало хоть сколько-нибудь возможным». При этом Корф добавляет, что, «конечно, не надо отказываться от развития и воспитания, от обогащения мысли и дара слова». Такова общая дидактическая задача книги Корфа «Наш друг».

Явно выраженное практическое направление книги «Наш друг» заставило подняться против Корфа, вызвало недовольство людей барской, феодальной педагогики, например С. М. Миropольского, который ограничивал задачу книги для чтения в народной школе только обучением религии и родному языку. Отвечая своим критикам, Корф писал: «Некоторые из русских педагогов находят стремление наше дать учащимся в книге для чтения сведения, непосредственно приложимые к жизни, несогласным с назначением нормальной книги для чтения и неправильным с «общей» научно-педагогической точки зрения. Но, рассуждая так, эти педагоги забывают, что только то положение науки верно, которое вытекает из наблюдений над действительной жизнью»¹.

Чтобы облегчить учителям пользование своей книгой для чтения, Корф составил «Руководство к «Нашему другу», в котором объяснит

¹ См. письмо К. Д. Ушинского к Н. А. Корфу от 23 февраля 1870 г. в книге «Барон Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц», составил М. Песковский.

¹ Н. Корф, Руководство к «Нашему другу», Вступленье.

воспитательные принципы. Кроме того, он делает попытку составить учебный план и разработать учебные программы по всем предметам для русских учительских семинарий. Своими статьями, сначала помещенными в журнале «Семья и школа», Корф оказал большое положительное влияние на подготовку учителей в России.

Большой заслугой Корфа перед русской школой следует считать его стремление ознакомить широкие общественные круги России с вопросами народного образования, сблизить их с народной школой и народным учителем. Свои статьи на педагогические темы он помещал в таких журналах, как «Вестник Европы», «Учитель», «Семья и школа», «Народная школа» и др., в газетах: «С.-Петербургские Ведомости», «Неделя» и др. В этих статьях Корф обнаружил большой талант пропагандиста горячо любимого им дела — начального образования в России. Корф в этих же статьях энергично боролся против передачи народных школ в руки духовенства, доказывая яркими фактами и убедительными доводами, что от равнодушия церковного ведомства и алчности сельского духовенства начальные школы быстро разваливаются и народное образование глхнет.

Летом 1872 г. общественно-педагогическая деятельность Корфа в Александровском земстве неожиданно оборвалась: реакционная часть помещиков забаллотировала его кандидатуру в земские гласные, как вождя прогрессивных земцев. Хотя Корф прошел в гласные по избирательным спискам крестьян в трех участках Александровского уезда, но он не решился опереться на крестьян-земцев и вступить в борьбу с реакционными элементами дворян Александровского земства. Корф предпочел совсем устраниваться от работы в земстве и уехал в 1872 г. в добровольную эмиграцию в Швейцарию. Так закончился краткий период напряженной, необычайно плодотворной общественно-педагогической деятельности Корфа в Александровском земстве.

Пять лет фактически руководил Корф школьным делом земской России. За этот весьма краткий период он совершил огромный труд, имевший решающее значение в истории развития начального образования в России.

Он создал трехлетнюю сельскую начальную школу, получившую всеобщее признание и быстрое распространение по всей земской России, благодаря его талантливо написанным отчетам о постановке обучения в сельских школах Александровского уезда. Его учебники и методические пособия — «Руководство к обучению грамоте по звуковому методу», «Русская начальная школа», книга для чтения «Наш друг», «Руководство к «Нашему другу» и др. — помогли народным учителям построить обучение и воспитание детей в сельской начальной школе на разумных, научно обоснованных дидактических принципах. Организацией летних учительских курсов-съездов Корф положил начало замечательно жизненной форме усовершенствования методического искусства учителей начальных школ. Посещая школы своего участка дважды в год, Корф давал образцовые уроки, исправляя ошибки учителей живым примером, наглядно, практически. Эта форма помощи учителям при посещениях

и воспитательные принципы. Кроме того, он делает попытку составить учебный план и разработать учебные программы по всем предметам для русских учительских семинарий. Своими статьями, сначала помещенными в журнале «Семья и школа», Корф оказал большое положительное влияние на подготовку учителей в России.

Большой заслугой Корфа перед русской школой следует считать его стремление ознакомить широкие общественные круги России с вопросами народного образования, сблизить их с народной школой и народным учителем. Свои статьи на педагогические темы он помещал в таких журналах, как «Вестник Европы», «Учитель», «Семья и школа», «Народная школа» и др., в газетах: «С.-Петербургские Ведомости», «Неделя» и др. В этих статьях Корф обнаружил большой талант пропагандиста горячо любимого им дела — начального образования в России. Корф в этих же статьях энергично боролся против передачи народных школ в руки духовенства, доказывая яркими фактами и убедительными доводами, что от равнодушия церковного ведомства и алчности сельского духовенства начальные школы быстро разваливаются и народное образование глхнет.

Летом 1872 г. общественно-педагогическая деятельность Корфа в Александровском земстве неожиданно оборвалась: реакционная часть помещиков забаллотировала его кандидатуру в земские гласные, как вождя прогрессивных земцев. Хотя Корф прошел в гласные по избирательным спискам крестьян в трех участках Александровского уезда, но он не решился опереться на крестьян-земцев и вступить в борьбу с реакционными элементами дворян Александровского земства. Корф предпочел совсем устраниваться от работы в земстве и уехал в 1872 г. в добровольную эмиграцию в Швейцарию. Так закончился краткий период напряженной, необычайно плодотворной общественно-педагогической деятельности Корфа в Александровском земстве.

Пять лет фактически руководил Корф школьным делом земской России. За этот весьма краткий период он совершил огромный труд, имевший решающее значение в истории развития начального образования в России. Он создал трехлетнюю сельскую начальную школу, получившую всеобщее признание и быстрое распространение по всей земской России, благодаря его талантливо написанным отчетам о постановке обучения в сельских школах Александровского уезда. Его учебники и методические пособия — «Руководство к обучению грамоте по звуковому методу», «Русская начальная школа», книга для чтения «Наш друг», «Руководство к «Нашему другу» и др. — помогли народным учителям построить обучение и воспитание детей в сельской начальной школе на разумных, научно обоснованных дидактических принципах. Организацией летних учительских курсов-съездов Корф положил начало замечательно жизненной форме усовершенствования методического искусства учителей начальных школ. Посещая школы своего участка дважды в год, Корф давал образцовые уроки, исправляя ошибки учителей живым примером, наглядно, практически. Эта форма помощи учителям при посещениях

является ценным вкладом в методику инспектирования школ и инструктирования учителей в самом процессе живого педагогического дела.

Конечно, педагогические труды Корфа во многом устарели, в них имеются элементы религиозности, равнение на отсталую, только что вырвавшуюся из крепостного рабства крестьянскую массу. Но надо помнить, что книги написаны Корфом более 75 лет назад. И нам кажется, что вдумчивый советский учитель и советский инспектор найдут в сочинениях Корфа много глубоких педагогических мыслей и верных дидактических указаний.

Прогрессивные элементы России много раз отмечали выдающиеся заслуги Корфа перед русской народной школой еще при его жизни. В 1870 г. Петербургское педагогическое общество избрало Корфа своим почетным членом; в 1871 г. Московский университет и Московский комитет грамотности также избрали его своим почетным членом. В 1873 г. тот же Московский комитет грамотности наградил Корфа золотой медалью «За выдающиеся труды по народному образованию». Мы видели, как высоко ценил Корфа К. Д. Ушинский, Бунаков, многие общественные деятели и народные учителя. После Корфа осталось более тысячи деловых писем от 250 его корреспондентов, занимавших разное общественное положение и писавших Корфу в связи с его разносторонней общественно-педагогической деятельностью. Здесь находим письма от выдающихся ученых и педагогов, земских деятелей и народных учителей из самых отдаленных мест России, и все они проникнуты глу-

боким уважением и горячим сочувствием в бескорыстной необычайно плодотворной работе Корфа на пользу русской народной школы и процветание педагогической науки. Особенно высоко ценил Корфа К. Д. Ушинский. Великий русский педагог считал Корфа не только своим идейным единомышленником, но и достойным продолжателем того дела которому он так самоотверженно отдал свою замечательную жизнь. Он сам взялся за перо, чтобы осветить деятельность Корфа как организатора земских школ. В письме от 23 февраля 1870 г., т. е. в год своей смерти, Ушинский пишет Корфу: «Статью для «Народной школы» я написал, но плохую. Проклятая болезнь держит меня до того далеко от всякой общественной жизни и деятельности, что я решительно не могу написать ничего живого из области практики. Другое дело Вы. Читая Вашу статью, чувствуешь, что Вы говорите с делом, в котором сами участвуете и которому отдались бескорыстно и прямодушно. О, если бы Вас можно было помножить на число наших губерний, не говоря уже уездов,—через 10 лет Россия была бы уже другая! — восклицает Ушинский.— Но Вы и так делаете много одним своим примером, и Ваше имя будит не одно сонное земство». С полным основанием и искренним чувством мы и сейчас можем присоединиться к утверждению К. Д. Ушинского, высказанному 75 лет назад: жизнь и деятельность Н. А. Корфа дает много поучительного для советских учителей и общественных деятелей в области народного образования.



Беспощадная смерть вырвала из наших рядов Владимира Николаевича Маркова, выдающегося педагога и ученого, талантливого деятеля народного образования.

Умер обаятельный, большой души человек, отдавший всю свою жизнь благородному делу воспитания подрастающего поколения.

Свою педагогическую деятельность В. Н. начал народным учителем в 1904 г.

С юношеской страстью, полный горячей любви к своему народу, он с первых шагов своей работы выступил решительным противником схоластики в преподавании и бессмысленной зубрежки, царившими в старой дореволюционной школе.

Разносторонность образования позволяла молодому энтузиасту широко использовать в обучении детей свои знания и пробуждать в них интерес к изучению природы и развигзать любовь к книге, к науке — быть новатором и проводником новых методов в преподавании.

В. Н. горячо любил детей. Для него каждый ребенок — особая и сложная индивидуальность, которую надо понять.

Эту любовь к детям, уважение к личности ребенка, гуманное отношение к учащимся В. Н. пронес через всю свою жизнь.

Потребность постоянного общения с детьми приводила к тому, что В. Н. часто свой отдых от учебных занятий проводил в коллективе детей. Вместе со своими юными друзьями он весело совершал в летние дни прогулки и экскурсии в природу.

Кипучая энергия В. Н. была поистине безгранична. Он на все находил время. Часто по вечерам, после учебных занятий, В. Н. снова спешил в школу, где жидались его юные естественнспытатели или ученики, мастеровые какой-нибудь самодельный прибор по физике. А в следующие дни его ждали участники школьного оркестра народных инструментов, которым он руководил, или литературный кружок, в котором дети с удовольствием слушали увлекательное чтение любимого учителя и охотно декламировали, подражая ему.

Иногда учащиеся собирались на квартире В. Н. для разговора «по душам». В этих беседах они доверчиво открывали своему другу-учителю внутренний мир: свои горести и радости, желания и мечты.

Все поведение молодого учителя, методы его работы и отношение к детям было ново и необычно для школы того времени, и, разумеется, не одобрялось начальством, усматривавшим в этих новшествах «потрясение основ» установленных школьных порядков.

Только Октябрьская социалистическая революция открыла широкие просторы развитию талантов и творческих дарований.

Началась бурная общественная и педагогическая деятельность В. Н. В годы гражданской войны (1918—1923) наряду с педагогической деятельностью он последовательно руководит ответственными участками народного образования. С 1924 года В. Н. начинает преподавательскую деятельность в Саратовском университете в качестве доцента, а затем — профессора педагогики, не порывая, однако, с работой в органах народного образования. В продолжение всего периода жизни в Саратове В. Н. одновременно руководит организованной им научно-исследовательской педагогической станцией.

Весь долгий путь В. Н., от народного учителя до профессора советской педагогики, полон неутомимого, упорного, творческого труда. Иначе и не могло быть. Этого требовала его страстная и целенаправленная натура. В педагогическом труде он видел для себя истинный путь служения партии и горячо любимой им Родине.

Больше 15 лет плодотворного труда большевика-ученого связано с работой московских школ. Немало труда вложил Владимир Николаевич в дело укрепления Московского городского педагогического института, в дело подготовки квалифицированных учителей школ столицы.

При непосредственном участии В. Н. проходила в последние 10 лет работа Наркомпроса РСФСР по разработке и усовершенствованию учебных планов, программ и учебников для начальной, семилетней, средней и высшей школ.

В последний год своей жизни В. Н. работал директором Научно-исследовательского института методов обучения Академии педагогических наук, на организацию которого он положил немало труда.

За свой 40-летний творческий путь педагогической деятельности В. Н. воспитал сотни молодых патриотов, подготовил тысячи учителей и десятки научных работников.

С любовью и благодарностью вспоминают они своего любимого учителя, талантливого и скромного, чуткого и внимательного к людям, глубоко принципиального и требовательного.

Большая педагогическая заслуга В. Н. заключается в том, что весь его творческий талант и высокая научно-теоретическая подготовка были направлены на служение школе и, в первую очередь, — начальной школе, как важнейшему звену в деле обучения и воспитания советской молодежи. Этой цели направлены и важнейшие научные труды и популярные статьи В. Н. Маркова.

Из напечатанных его работ (их свыше 50) обращают особое внимание статьи, посвященные вопросам научно-правильной постановки изучения школьника. Владимир Николаевич часто повторял слова К. Д. Ушинского: «изучай того, кого воспитываешь», вкладывая в них глубоко принципиальный смысл, утверждая, что воспитывать ребенка, не изучая его, нельзя. Разрабатывая эту большую проблему психологии и педагогики, он хотел вооружить учителя научно-правильными методами изучения ребенка, подростка, юноши в процессе обучения и воспитания.

Владимир Николаевич много работал над общими вопросами советской дидактики.

Имя члена-корреспондента Академии педагогических наук В. Н. Маркова популярно не только среди учительства столицы, но далеко за пределами ее, благодаря тесной связи, которую он всегда поддерживал со школами и учителями.

Его глубоко огорчали учителя, беспечно относящиеся к теории педагогики, не желающие работать над повышением своей педагогической культуры, ограничивающиеся рецептурными указаниями методистов педагогических кабинетов.

Еще в 1931 году В. Н., возглавляя Московскую политико-педагогическую станцию, он неоднократно упрекал методистов этой станции за то, что они методически-разработками отучают учителя работать над собой, творчески продумывать планы своей работы с детьми на уроке.

Часто в подтверждение этого, глубоко правильного утверждения В. Н. цитировал слова К. Д. Ушинского: «одна педагогическая практика без теории, — то же, что знахарство в медицине»¹.

Возглавив в 1944 году Институт методов обучения Академии педагогических наук, В. Н. направил его деятельность в сторону разработки научных методик, вооружающих учителя по основным принципиальным вопросам методов преподавания учебных предметов в школе.

До самых последних дней своей жизни Владимир Николаевич сохранил юношескую бодрость, неиссякаемую энергию и жизнерадостность, не взирая на то, что его физические силы ослабевали и седела голова. Он был одарен исключительной способностью объединять людей в дружный коллектив, связать и согреть их общей целью работы, во-время помочь, оказать необходимую поддержку.

Долголетняя научно-педагогическая деятельность В. Н., его выдающиеся заслуги в деле подготовки педагогических и научных кадров высоко оценены Советским правительством, наградившим его Орденом Трудового Красного Знамени.

¹ К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч., т. I, изд. 1939 г., стр. 99.



Критика и библиография

«ДЕТСКИЙ КАЛЕНДАРЬ 1945 г.»

Тираж 100 000. Цена 32 р.

Автор-составитель Е. Н. Гроздова

ТРЕТИЙ ГОД издательство полиграфической фабрики Москворецкого Райпромтреста Наркомместпрома РСФСР выпускает детский календарь в красках.

«Детский календарь 1945 г.» представляет собой настенный табель-календарь большого размера (22 × 28 см), сброшированный по горизонтали и прикрепляемый к большой красочной и интересной картине, наклеенной на плотный картон. Стенок-картин у календаря две: на одной изображены лесные звери, художник В. В. Лебедев; на другой — играющие дети, художник К. В. Кузнецов. Обе картины хороши и сами по себе служат украшением комнаты.

В календаре 64 листа, из которых около 50 листов отведены под иллюстрации, полуфабрикаты детских игрушек и различных поделок. Здесь лото, стаканчики для карандашей, сумочки, пеналы, бумажные куклы, настольные игры, — все сделано красиво, со вкусом и умением.

Литературными текстами занято 16 листов. В большинстве случаев литературные тексты подобраны к наиболее знаменательным датам. В ноябре помещены стихотворения С. Маршак «Годовщина Октября» и «7 ноября», в феврале — стихотворение Н. Тихонова «Красная Армия», в марте — стихотворение Е. Благининой «Солнышко», соответствующее по теме женскому дню.

«Детский календарь» по своему содержанию и характеру рассчитан главным образом на детей дошкольного и младшего школьного возраста, живущих в семье. Но это не мешает календарю пользоваться любовью ребят и в детских садах, школах, читальнях, библиотеках.

«Детский календарь» красочен, интересен, занимателен. Он привлекает к себе детей различного возраста.

В ленинградском детском доме № 96 в г. Переславле-Залесском мы видели, как целая группа детей разного возраста дружно изготовляла игрушки, предложенные календарем. Девятилетки вырезали, шестилетки клеили, а затем, все вместе — и школьники, и дошкольники, — с увлечением играли в эти новые игры, еще пахнущие клеем игрушки.

В библиотеке детдома бережно хранились настольные игры из того же самого календаря. Комнаты были украшены красочными «стенками», предназначенными для календаря. В игровых уголках стояли игрушки: матрешки, клоуны, бумажные куклы — все, изготовленное самими детьми из цветных картинок, табличек и выкроек. В программе утренника в детском доме был использован литературный материал, помещенный в календаре.

Воспитатели детского дома рассказывали мне, что материал «Детского календаря» помог им в длинные зимние вечера организовать детскую самостоятельность, объединить в общей работе детей различного возраста. Для изготовления игрушек из приложений к календарю не потребовалось никаких материальных затрат, кроме клея, ножниц да старых обложек от тетрадей и книг.

Ко всем табель-календарям на каждый месяц даны иллюстрации. Кроме них, в календаре имеются еще четыре картины для рассматривания. Одной из них открывается календарь. На этой картине изображен спящий мальчуган, которому снится, будто он в военной форме на Красной площади рапортует товарищу И. В. Сталину. Содержание картины близко и понятно нашим детям: кто из них не мечтает о такой встрече! Естественно, что дети рассматривают рисунок с большим интересом, и он служит поводом для оживленных бесед.

Жаль только, что в этой картинке, нарисованной двумя художниками — Е. А. Афанасьевой и К. В. Кузнецовым, чувствуется разность манер и стилей.

Иллюстрация Е. В. Сафоновой «Заяц, петух и лиса» очень выразительна и нравится детям. Дети быстро узнают знакомых героев из русской народной сказки. А вот картина художника А. Н. Комарова, предназначенная для календаря природы, не доходит до маленьких зрителей.

Ко всем табель-календарям на месяц даны иллюстрации. Некоторые из них связаны с теми или иными знаменательными датами. Так, например, февральскую страницу художник В. В. Щеглов посвятил моменту вступления наших героических войск в один из городов.

В ноябре художник В. В. Лебедев дает иллюстрацию — па Пове близ Пестропавловской крепости. Эти рисунки особенно запоминаются детьми и прочно утверждаются в их сознании исторические даты.

Разумеется, нельзя требовать, чтобы все рисунки отмечали только важные события наших дней. Возможны картинки, не связанные с датами. Однако же и они не должны расхопиться с календарем. А между тем, такие расхождения в календаре имеются.

Например, в марте месяце изображены тыжники, а март — первый весенний месяц, и читатель ждет от календаря весенних мотивов.

К удачным иллюстрациям нужно отнести рисунки художников Б. А. Дегтярева (январь), В. В. Щеглова (февраль), В. Ф. Матюх (апрель), В. В. Лебедева (ноябрь) и В. Н. Комарова (август).

Рисунки художников Е. В. Сафоновой (сентябрь) и Е. А. Афанасьевой (май) безжизненны, невыразительны. Девочки на рисунке Афанасьевой похожи на кукол с витрины магазина готового платья.

Явно не удалась талантливому художнику Алякрискому иллюстрация к сказке «Иван-царевич и Серый волк» (октябрь). Чудесные образы одной из любимейших русских народных сказок искажены так, что дети, после знакомства с этой иллюстрацией, чего доброго, разлюбят очаровательную сказку.

Всем известна одна из лучших иллюстраций к этой сказке — чудесная картина Васнецова «Серый волк и Елена Прекрасная». Почему бы не использовать ее в календаре?

Несомненной удачей календаря является раздел игрушек и различных поделок, оформленных художниками И. Д. Кулешовым, Г. С. Якубович, Ю. А. Бугельским и др. Рисунки художника И. Д. Кулешова плоскостные, красочные, простые по форме, легко доступны для подражания и воспроизведения. Особенно нравятся детям флажки, «Что я видел в цирке», мебель, бумажные куклы: девочки обводят их, перерисовывают, вырезают...

Большим успехом пользуются и зверюшки Г. С. Якубович. В ее рисунках много иногда сладковатых подробностей, не слишком заметных мелочей, которые дети с восторгом «открывают». Каждая такая забавная деталь придает рисунку занимательность.

Неудачны «солдатики» на рисунках Калюшина. Фигуры солдат мелки, вырезать их затруднится даже взрослый (тонкие пики, гарцующие кони, копыта и т. д.).

Интересно задумано лото с изображениями животных, но, повидимому, в производстве рисунки художника Комарова не вполне удались, вышли бледно и расплывчато.

Вообще же художники, привлеченные к оформлению календаря, хорошо справились со своей задачей, и большинство иллюстраций будет способствовать развитию художественного вкуса у детей, доставит им радость и побудит их к собственному творчеству.

Ребенок может не разглядеть прекрасных рисунков В. В. Лебедева, потому что рядом

с ними поставлены яркие, пестрые матрешки или клоуны художника Кулешова.

Что касается литературных текстов, то нужно сказать, что подобраны они с большим вкусом, знанием литературы и учетом детских возможностей.

Прекрасно подобранные стихотворения по временам года — «Мороз-воевода» Некрасова, «Жаворонок» Жуковского, «Весна» Никитина, «Весенняя гроза» Тютчева, «Летом» Грекова, «Осень» А. С. Пушкина и другие — раскроют перед детьми красоту природы нашей Родины, обогатят речь ребенка, познакомят его с образцами русской поэзии.

Правдивый и живой рассказ Пантелеева «Гвардии рядовой» (о подвиге Александра Матросова), рассказ Кривицкого «О 28 павших героях», стихи С. А. Михалкова «Быль для детей» воспитывают в детях уважение и любовь к героям, отдавшим жизнь за счастливое будущее Родины.

Неудачны тексты «делового характера», т. е. объяснения к играм, поделкам и т. п. Они страдают многообразием, неточностью. Например, объяснение к игре «В царстве сказок» запутанно, длинно и мало доходчиво.

Несомненным недостатком календаря является то, что в нем слишком мало сведений естественно-научного характера. Почему в календаре нет ничего из области естествознания, даже не отмечен день равноденствия? Нехватает и сведений специфически календарных. Следовало бы отметить самый длинный и самый короткий день в году; заход и восход солнца; время полнолуния и новолуния. Все это расширяет кругозор детей, обогащает их новыми знаниями.

Надо более тщательно продумать все исторические даты, отмечая то, что наиболее соответствует детскому календарю. В литературном отделе нужно увеличить объем фольклорного материала, дать исторические анекдоты, легко запоминающиеся эпизоды из жизни великих людей. Больше юмора. В отделе поделок следует поместить рисунки для вышивок и вообще дать больше работ, подходящих для девочек.

Все эти недочеты легко исправимы.

Появление «Детского календаря» даже с этими частными недостатками нужно считать большой удачей. «Детский календарь» при умелом использовании поможет воспитателям детского сада и детского дома занять ребят различного возраста интересной и полезной работой, развивающей не только руку, но и ум ребенка.

Литературные тексты обогатят речь наших учащихся, а заучивание их наизусть даст возможность расширить программу литературных вечеров и утренников в школе.

Игры заполнят досуг детей, особенно в деревне. А большое количество цветных и интересных игрушек даст возможность украсить елку там, где трудно достать и купить елочные украшения.

Издание такого календаря — дело хорошее и полезное.

Нужно пожелать издательству увеличить тираж календаря и снизить его цену.

М. Адрианова

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ПОМЕЩЕННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» ЗА 1945 ГОД

1. Общий отдел

- «Великий праздник» № 4—5, стр. 1—4.
Есипов Б. П., Личность К. Д. Ушинского. № 10—11, стр. 4—9.
«Значение педагогического наследия К. Д. Ушинского для учительства». № 10—11, стр. 1—4.
«К 75-летию со дня смерти К. Д. Ушинского». № 9, стр. 42.
«Образцово провести выпускные экзамены в школе». № 2—3, стр. 1—2.
Потемкин В. П., Вступительное слово на научной сессии Академии педагогических наук РСФСР 10 сентября 1945 года. № 9, стр. 1—4.
Потемкин В. П., О дальнейшем улучшении учебно-воспитательной работы в школе (Доклад на Всероссийском совещании по народному образованию 7 августа 1945 года). № 7—8, стр. 1—11.
«Праздник советского учительства». № 1, стр. 2—3.
Смирнов О. Н., академик Н. В. Чехов (К 80-летию со дня рождения). № 7—8, стр. 47—49.

2. Дидактика

- Адрианова А. Е., Внимание и дисциплина на уроках в первом классе. № 1, стр. 10—15.
Васильчикова А. и Данилов М., Подготовка учащихся к активному восприятию нового учебного материала. № 6, стр. 7—10.
«Высказывания выдающихся педагогов об основательности и прочности обучения». № 2—3, стр. 10—15.
Данилов М. А., Дидактические условия прочного усвоения знаний. № 2—3, стр. 3—10.
Доброва Е. В., Самостоятельная работа учащихся в классе и дома. № 10—11, стр. 19—21.
Иванов П. В., Воспитание самостоятельности учащихся на уроках в начальной школе. № 10—11, стр. 14—18.
Марголин И. Н., Методика беседы в начальной школе. № 1, стр. 4—9.
Менчинская Н. А., Вопросы мышления в работах К. Д. Ушинского, № 12, стр. 15—18.
«Наглядность в обучении и слово учителя». № 4—5, стр. 9—10.
Познер С., Урок чтения с природоведческим материалом. № 4—5, стр. 5—9.
Робинсон М. Ф., «Родное слово» К. Д. Ушинского, № 10—11, стр. 9—13.
Скаткин М. Н., К. Д. Ушинский об изучении природы. № 6, стр. 24—28.

3. Методика

а) Русский язык

- Адамович Е. А., Как обучать детей письму изложений и сочинений. № 6, стр. 10—15.
Адамович Е. А., Значение развития внимательности и памяти у учащихся при обучении орфографическим навыкам, № 12, стр. 19—23.
Адрианова М. Е., Развитие устной речи у семилеток. № 2—3, стр. 15—21.

Воскресенская А. И., Система работы по новому букварю. № 7—8, стр. 12—17.

Зацепина А. А., Разрезная азбука. № 7—8, стр. 30—32.

Кореньевский Е. И., Работа над сравнениями. № 10—11, стр. 22—24.

Костин Н. А., Работа над трудными русскими звуками с учащимися нерусских школ. (Из опыта работы с учащимися марийских школ). № 9, стр. 5—11.

Орлеанская Н., Из опыта работы по развитию речи в первом классе. № 7—8, стр. 33—35.

Поляков В. Г., Новые учебники русского языка для начальной школы. № 7—8, стр. 27—29.

Редозубов С. П., Система обучения грамоте. № 6, стр. 18—21.

Рождественский Н. С., Вопрос «Почему» на уроках грамматики № 12, стр. 24—31.

Широбокова З. С., Из опыта работы над изложением с учащимися III класса. № 6, стр. 16—18.

Щепетова Н. Н., Как работать по книге «Родная речь» во втором классе. № 9, стр. 12—14.

Щепетова Н. Н., Как работать по книге «Родная речь» в третьем классе. № 7—8, стр. 22—27.

б) Арифметика

Деренков И. С., Опыт работы по изготовлению самодельных учебно-наглядных пособий по арифметике и геометрии. № 4—5, стр. 10—16.

Новоселов Ф. П., Обучение семилеток решению задач. № 7—8, стр. 36—39.

Поляк Г. Б., Взаимосвязь между различными видами задач. № 6, стр. 19—23.

Поляк Г. Б., К методике изучения геометрического материала в начальной школе. № 10—11, стр. 25—29.

Рашевский К. Н., Записи при решении задач. № 12, стр. 28—31.

в) История

Карцов В. Г., Тема «Великая Отечественная война» в курсе истории СССР в IV классе. № 2—3, стр. 22—27.

Митина Н. А., Уроки чтения на историческую тему. № 2—3, стр. 27—30.

г) География

Сонгайло К. А., Повторение по географии в IV классе № 2—3, стр. 31—32.

д) Естествознание

Перротте А., Чтение статей на природоведческие темы во втором классе. № 9, стр. 15—18.

Слущкая Ю. Н., Использование уголка живой природы на уроках естествознания. № 1, стр. 16—22.

4. Воспитательная работа

Адрианова А. Е., Воспитание привычек культурного поведения в классе. № 9, стр. 19—23.

Адрианова М. Е. и Любимова Е. Д., Воспитание и обучение семилеток. № 1, стр. 45—48.

Есипов Б. П., Воспитание у школьников навыков и привычек культурного поведения. № 1, стр. 31—34.

Нимен Л. Б., Привитие учащимся гигиенических навыков. № 6, стр. 29—31.

Парсанова Е. А., Коллектив класса учащихся мужской школы. № 2—3, стр. 33—36.

Чавдаров С. X., Воспитательная работа в начальной школе. № 10—11, стр. ...

Шимбирев П. Н., Нравственное воспитание в начальной школе. № 1, стр. 27—31.

Шимбирев П. Н., Классики русской педагогики о методах нравственного воспитания. № 6, стр. 1—6.

5. Внеклассная работа

Былеева Л. В., Игры в начальной школе в летний период. № 4—5, стр. 31—36.

Захарова О. П., Из опыта работы пионерских отрядов. № 4—5, стр. 17—20.

Леванович Н. А. и Любимова Е. Д., ПОБЕДА (Литературно-художественный монтаж для школьных утренников). № 6, стр. 32—38.

Мальцева К. В., Из опыта внеклассной работы в чукотской школе. № 6, стр. 38—40.

Поляков В. Г., Участие школьников в охране природы и в древонасаждении. № 4—5, стр. 21—25.

Скаткина К. П., Школьные экскурсии в природу летом. № 4—5, стр. 26—31.

Чащина З. В., Работа с газетой «Пионерская правда». № 12, стр. 32—34.

Шварцман С., Литературные игры и литературные утренники № 9, стр. 24—27.

6. Вопросы руководства школой

Евгеньева А. И., Петров А. Е. и Шестакова А. А., О работе инспектора школ в районе. № 12, стр. 1—5.

Карлсон А. В., Из опыта работы в методическом кабинете. № 1, стр. 22—26.

Кузьминская А. А., Из опыта работы кустового методического объединения учителей. № 9, стр. 31—34.

Протопопов В. В., Инспекторская проверка воспитательной работы в начальной школе. № 12, стр. 5—10.

Скаткин Л. Н., О глубине проверки знаний учащихся, № 12, стр. 10—14.

Соловьева А. Ф., Повышение квалификации учителей начальных школ. № 9, стр. 28—31.

7. Очерки по истории начального образования

Бендряков К. Е., Н. А. Корф — выдающийся организатор русской народной школы (1834—1883). № 12, стр. 35—41.

Константинов Н. А., Начальное образование в России во второй половине XVIII века. № 1, стр. 35—44.

Константинов Н. А., Великий русский писатель Лев Николаевич Толстой — педагог народной школы. № 10—11, стр. 37—42.

Струминский В. Я., Начальная русская школа и ее теоретики в первой половине XIX века. № 2—3, стр. 37—43.

Струминский В. Я., Начальная русская школа и ее теоретики в первой половине XIX века (продолжение). № 4—5, стр. 37—41.

Струминский В. Я., Начальная русская школа и ее теоретики в первой половине XIX века (продолжение). № 6, стр. 41—49.

Струминский В. Я., Русская начальная школа в 60-е годы XIX века. № 7—8, стр. 40—46.

Струминский В. Я., К. Д. Ушинский и начальная школа. № 9, стр. 35—42

8. Критика и библиография

Адрианова М. Е., «Детский календарь 1945 г.». № 12, стр. 44—45.

Адрианова М. Е. и Любимова Е. Д., М. А. Мельников — «Картинки по развитию речи» (наглядное учебное пособие для II класса). № 4—5, стр. 44—47.

Алексеева О. В., Детская книга 1944 года. № 2—3, стр. 44—48.

Азаревич Л., Развитие речи учащихся в школах США (по данным американских педагогических журналов за 1944 г.). № 4—5, стр. 42—44.

Зикеев Н. В., Что читать учителю из работ К. Д. Ушинского и об Ушинском. № 10—11, стр. 43—45.

Тематический указатель статей, помещенных в журнале «Начальная школа» за 1945 год, № 12, стр. 46.

9. Хроника

А. К., Научная сессия Академии педагогических наук. № 9, стр. 45—47.

В. Б., Вопросы начальной школы на Всероссийском совещании по народному образованию (7—11 августа 1945 г.). № 9, стр. 43—45.

Положение о «Педагогических чтениях». № 4—5, стр. 48—49.

Скаткин Л. Н., Учебно-методическая работа кафедры начальной школы Московского городского института усовершенствования учителей. № 10—11, стр. 46—47.

10. Некрологи

Некролог. [Е. А. Звягинцев] — Бернашевский А., Смирнов О., Соловьев И., Родин А. № 4—5, стр. 47—48.

Некролог. [Е. Е. Соловьева] № 9, стр. 47—48.

Некролог. [В. Н. Марков], № 12, стр. 42.

11. Приказы

Приказ Народного Комиссара просвещения РСФСР № 855 от 15 декабря 1944 г. № 1, стр. 1.

