



Н
АЧАЛЬНАЯ
ШКОЛА

6

УЧПЕДГИЗ • 1945 • МОСКВА

Вологодская областная универсальная научная библиотека
www.booksite.ru

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр
<i>Проф.</i> ШИМБИРЕВ П. Н. — Классики русской педагогики о методах нравственного воспитания _____	1

Дидактика и методика

ВАСИЛЬЧИКОВА А. и ДАНИЛОВ М. А. — Подготовка учащихся к активному восприятию нового учебного материала _____	7
АДАМОВИЧ Е. А. — Как обучать детей письму изложений и сочинений _____	10
ШИРОБОКОВА З. С. — Из опыта работы над изложением с учащимися III класса _____	16
ПОЛЯК Г. Б. — Взаимосвязь между различными видами задач _____	19
СКАТКИН М. И. (составитель) — К. Д. Ушинский об изучении природы _____	24
НИМЕН Л. Б. — Привитие учащимся гигиенических навыков _____	29

Внеклассная работа

ЛЕВАНОВИЧ Н. А. и ЛЮБИМОВА Е. Д. — Победа (литературно-художественный монтаж для школьных утренников) _____	32
МАЛЫЦЕВА К. В. — Из опыта внеклассной работы в чукотской школе _____	38

Очерки по истории начального образования

<i>Проф.</i> СТРУМИНСКИЙ В. Я. — Начальная русская школа и ее теоретики в первой половине XIX в. (продолжение) _____	41
--	----

Москва, Чистые пруды, 6. Учпедгиз. Тел. К 0-28-50, доб. 161

Отв. редактор *П. В. Зимин*

Зам. отв. редактора *Б. П. Египов*

Техредактор *Е. И. Пергаменщик*

Сдано в произв. 14 VI 1945 г. Подписано к печ. 21 VII 1945 г. Л120886 Тир. 32000 экз.
 Печ. лист. 3. Учено-изд. л. 6,79. В 1 п. л. 95000 зн. Год издания тринадцатый.
 Формат 70×108 16 Цена 1 руб. Заказ 2056

13-я тип. треста «Полиграфкинг» ОГИЗа при ЦНК РСФСР. Москва, Денисовский, 30.

Вологодская областная универсальная научная библиотека

www.booksite.ru



Н А Ч А Л Ь Н А Я Ш К О Л А

№ 6

ОРГАН НАРКОМПРОСА РСФСР

ИЮНЬ 1945

Проф. П. Н. Шимбирев

КЛАССИКИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ О МЕТОДАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

РУССКАЯ классическая педагогика в лице ее наиболее авторитетных представителей уделяла исключительное внимание вопросам воспитания и формирования личности ребенка. «Воспитание — великая сила; им решается участь человека!», — говорит родоначальник революционно-демократической педагогики В. Г. Белинский. «Разумное воспитание и зло по натуре делает или менее злым, или даже добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру»². И, наоборот, неправильное воспитание только калечит ребенка, убивает «в детях всякую жизнь и живость», убивает в них всякую самостоятельность ума, самостоятельность воли»³.

Определив таким образом роль и значение воспитания в жизни, Белинский сосредоточил основное внимание на системе воспитательной работы, прозримой в семье вне процесса обучения. При этом Белинский подверг глубокой и всесторонней критике практику современного ему воспитания и вместе с тем указал наиболее действенные пути и средства рационального воспитания. По мысли Белинского, воспитание только тогда будет разумным, когда ребенок воспитывается на основе самых передовых идей своей эпохи, на идеях, которым принадлежит будущее. Эти передовые идеи должны быть достоянием критической мысли, самостоятельного продумывания самого воспитанника. Совершенно недопустимо, когда «вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности»⁴

родители стараются насильственно привить детям свои отсталые идеи и понятия. В результате такой системы насилия над личностью дети «заражаются рабскими пороками — хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывергиваются»⁵. Люди с такими рабскими качествами не могут быть строителями будущего, «хозяевами будущего».

По мысли Белинского, в основу воспитательной работы должна быть положена разумная любовь воспитателя к воспитаннику, основанная на взаимном доверии во взаимоотношениях. «Отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына»⁶, — говорит Белинский, подчеркивая тем самым необходимость авторитета, основанного на уважении к личности ребенка. При этом воспитатели и родители должны воспитывать детей своим собственным примером истинно морального поведения, «всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе»⁷. Воспитание в труде и воспитание для труда должно быть основным стержнем всей воспитательной работы. При разумной любви «родители одной лаской могут делать из своих детей все, что им угодно»⁸, а именно: «приучить их с малолетства к выполнению долга — к постепенному, систематическому труду... обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей. При таком воспитании совершенно бесполезны всякого рода унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе»⁹.

¹ «Хрестоматия по истории педагогики» Н. А. Желвакова, т. IV, ч. I, стр. 305.

² Там же, стр. 307.

³ Там же, стр. 302.

⁴ Там же.

⁵ Там же, стр. 303.

⁶ Там же, стр. 303.

⁷ Там же, стр. 302.

⁸ Там же, стр. 304.

⁹ Там же, стр. 304.

Отсюда не следует, что Белинский целиком отрицает наказания как средство воспитания. Он отрицает только унижающие человеческое достоинство физические и другие грубые меры воздействия на детей, которые оказывают отрицательное действие на формирование личности ребенка. «Душа грубая, привыкшая к сильным наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно-бессовестной»¹. И, наоборот, более мягкие меры воздействия, как-то: «суровый взгляд, холодно-вежливое обращение, косвенный упрек и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать, ... вот наказания, которые, будучи употреблены соразмерно с виною, производят и сознание, и раскаяние, и слезы, и исправление»².

Таковы основные мысли Белинского по вопросам семейного воспитания.

Касаться темы о школе, проводившей воспитательную работу исключительно в духе «самодержавия, православия и народности», было в условиях жесточайшей реакции Николая I для Белинского с его революционно-демократическими взглядами невозможно. Но само собою разумеется, что взгляды Белинского по вопросам семейного воспитания имеют прямое отношение и к воспитательной работе в школе.

Идеи Белинского получили дальнейшее развитие в трудах Чернышевского, Добролюбова, Писарева, Пирогова, Ушинского и Л. Н. Толстого.

Чернышевский и Добролюбов — великие русские революционные демократы — уделяли много внимания вопросам воспитания. Так же как и Белинский, они требовали, чтобы воспитание было основано не на рабской отсталой морали, а на подлинно человеческой передовой морали своего времени. Анализируя книжки для детей, Добролюбов подверг уничтожающей критике мораль Молчалиных, которая усиленно насаждалась в этих книжках. Не меньше внимания уделили великие революционные демократы основным принципам методики нравственного воспитания. В частности, Добролюбову принадлежит заслуга раскрытия сущности и значения авторитета воспитателя и его личности в воспитании. Подобной работы нет в мировой педагогике, и учение Добролюбова о значении авторитета в воспитании является ценным вкладом русской педагогики в мировую науку.

В своем исследовании Добролюбов управлялся от горькой действительности окружающего его «темного царства», куда с трудом проникает луч света и где личность человека всемерно унижается, человеческое достоинство попирается в грязь. Если взрослые зачастую не в силах были бороться против всеподавляющего гнета и насилия, тем более безотрадным являлось положение детей. Существовавшая и поддерживаемая царским правительством система воспитания калечила детей, стирала все живое, превращала ребенка

в послушный воле старших механизм. В педагогической литературе пропагандировались самые реакционные идеи. Так, например, некто Миллер-Красовский в своей брошюре «Основные вопросы воспитания» выдвинул принцип о полной недопустимости какого-либо убеждения и переговоров воспитателей с детьми, так как всякие переговоры означают признание «равенства» детей с воспитателями и дети «лишаются необходимого благоговеющего чувства к воспитателю». Поэтому основным принципом воспитания Миллер-Красовский выдвинул «разумное» правило: «не рассуждай, а исполняй».

Добролюбов горячо осуждает всю порочность такой системы воспитания и такого авторитета, указывая, что «привыкая делать все без рассуждения, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству»¹. Добролюбов выступал и против насаждения в русской школе немецко-прусской муштры, принесшей в дальнейшем свои губительные плоды в виде проявления фашистского варварства. Ребенок, приученный к механическому подчинению, «теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... «Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я неправ...» «Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях — черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одаренных замечательной силой соображения в теории, но не имеющей отваги осуществить свои мысли на практике»². Так воспитываются безвольные люди типа Рудина, «рыцаря на час», люди, которым, говоря словами поэта, «суждены благие порывы, но свершить ничего не дано». Чтобы воспитание было благотворным, нужно, чтобы воспитатели проявляли «более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось человека сделать нравственным... по сознанию и убеждению»³.

Поэтому Добролюбов, считая совершенно необходимым авторитетное руководство воспитателя, выдвигает требование, «чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта была введима не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку»⁴. Это тем более необходимо, что в нравственном отношении ребенок легко поддается всему доброму и хорошему. «Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, — говорит Добролюбов, — то, по крайней мере, нельзя же согласиться, что они

¹ Н. А. Добролюбов, Полн. собр. соч., под ред. Аничкова, СПб, т. II, стр. 101.

² Там же, стр. 95.

³ Там же, стр. 104.

⁴ Там же, стр. 104.

¹ Хрестоматия по истории педагогики* Н. А. Желвакова, т. IV, ч. I, стр. 305.

² Там же, стр. 305.

несравненно нравственнее взрослых»⁵. «Какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, — восклицает он, — если бы с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях»⁶.

Мы видим, что Добролюбов дает совершенно правильные указания о выработке у детей твердых нравственных убеждений. Нравственные убеждения не навязываются механически и не преподносятся детям как нечто готовое, подлежащее только заучиванию и усвоению. Нравственные убеждения вырабатываются воспитателем сознательно под руководством воспитателя путем продумывания и анализа собственного поведения и поведения окружающих ребенка людей и в первую очередь воспитателей. Личность воспитателя, пример его морального поведения имеет исключительное значение в воспитании детей вообще и младших школьников в особенности. «Юность вообще склонна к восторженной идеализации. Поэтому дети любят собирать в одно все понятия о совершенстве, какие им удалось получить в своей недолгой жизни, и переносят на какую-нибудь определенную личность... Всего чаще идеалом их становится учитель... Если все окружающие дитя — лгут и обманывают, а учитель этого не делает... если... учитель постоянно кроток и радушен, — то... учитель представляет для ученика высший образец человеческого совершенства... «Вот до этого места дотронулся наш учитель пальцами», — говорила мне одна маленькая девочка, почтительно показывая в своей книге место, обведенное ею вокруг карандашом». Чем требовательнее будет учитель к себе, «тем сильнее будет его влияние на детей, тем более будет доставлять отрады каждая его похвала, тем глубже врежется в сердце ученика каждый упрек его, а следовательно, и все дело воспитания будет несравненно благотворнее»⁷. И совсем плохо будет тогда, когда учитель потеряет авторитет в глазах детей. «Как только нравственное доверие потеряно и поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу, — его похвала и порицание не имеют значения, и то, что прежде охотно и радостно делалось — единственно из любви и уважения к нему, достигается уже не иначе, как школьной тиранией, наказаниями и принуждениями. Да, много нужно для того, чтобы быть учителем в полном, благороднейшем смысле этого слова»⁸, — говорит Добролюбов, добавляя, что «об этом не мешало бы учителям подумать посерьезнее, и вспоминать каждое утро перед отправлением в класс»⁹. Таковы требования Добролюбова к личности учителя и воспитателя. Личность воспитателя

имеет решающее значение в воспитании детей, и одна и те же методы и приемы воспитательной работы дают совершенно различные результаты именно в зависимости от личности учителя, его авторитета в глазах учащихся. Добролюбов это положение подчеркивает с исключительной силой убедительности.

Не следует думать, будто Добролюбов идеализирует детей или стоит на позициях «свободного воспитания». Он подходит реально к детям, знает слабости и недостатки детского возраста. Вот, например, что он говорит о детях младшего школьного возраста: «Дети весьма легко забывают советы и предписания о том, как им вести себя; поэтому если мы хотим заставить детей делать что-нибудь, то надобно стараться, чтобы они постоянно это делали до тех пор, пока, наконец, не привыкнут... От маленьких детей нельзя требовать, чтобы они делали добро и избегали зла единственно по собственному глубокому убеждению»¹⁰. Отсюда Добролюбов выдвигает требование привития детям нравственных привычек путем приучения и упражнения. «Дети, даже будучи в состоянии понимать и рассуждать, часто, однако, по легкомыслию и ветренности, не делают того, что следует, пока их не заставят и не принудят внешним образом; лучшее средство для этого и есть постепенное приучение. Раннее приучение тотчас производит привычку... привычка — вторая натура»¹¹.

Обучая и приучая детей к выполнению правил поведения, надо соблюдать принцип постепенности, формулировать требования в нескольких доступных пониманию правилах и не менять их. По мере усвоения детьми не только сознанием, но и в практике поведения одних правил, переходить к новым, постоянно побуждая детей поощрением. При этом «в приучении всякого рода особенно важно заботиться о том, чтобы не сделать повиновения детей бессмысленным. Если дитя не может еще ясно понимать, почему и для чего оно делает, то, по крайней мере, оно должно знать, что оно делает»¹². Считается Добролюбов и с фактами упрямства и расхлябанности отдельных детей, не поддающихся убеждениям воспитателя. «От детей, на которых не действуют убеждения и которые упрямь держатся своих дурных привычек и своевольно противятся приказаниям, — нужно требовать строгого, слепого повиновения. Но детей, вызывающих рассудительность и добрую волю, нужно возбуждать к повиновению свободному, основанному на разумном убеждении, которое им нетрудно внушить»¹³. Таким образом, выдвигая на первое место убеждение и пример воспитателя в качестве основных средств нравственного воспитания, Добролюбов не исключает и принуждения в качестве вспомогательного метода, применяемого осмотрительно, в разумных пределах. Авторитет воспитателя не самоцель, которая может быть и должна достигаться любыми

⁵ Там же, стр. 112.

⁶ Там же, стр. 97.

⁷ Там же, стр. 230—231.

⁸ Там же, стр. 232.

⁹ Там же, стр. 231.

¹⁰ Там же, стр. 227.

¹¹ Там же.

¹² Там же, стр. 230.

¹³ Там же, стр. 229.

средствами, как об этом говорит немецко-прусская педагогика муштры, а есть средство к воспитанию полноценных в нравственном отношении людей, людей революционного дела, «охваченных одной идеей, сжившихся с ней так, что им нужно — или доставляет торжество этой идее, или умереть»¹.

Интересны высказывания Добролюбова о нравственно-назидательных рассказах и книжках для детей: «Перечитывая большую часть вновь выходящих у нас книг для детского чтения, мы имели случай заметить, что составители подобных книг ограничиваются заботой о нравственной назидательности детского чтения и решительно забывают о других сторонах человеческого организма, которые и в детском возрасте также требуют пищи и развития... Большая часть детских книг ничего не говорит детскому воображению, не сообщает никаких познаний детскому уму»². «...Такая пища и не вкусна и не питательна. Она вовсе не действует на детей... Детская книга должна увлекать прежде всего воображение ребенка, как способность, сильнее всех других действующую в детском возрасте и потому более других нуждающуюся в пище и надлежащем направлении; в то же время она должна давать занятие его мыслительной способности, будить его любознательность, знакомить его, сколько возможно, с действительным миром, его окружающим, и, наконец, — укрепить в ребенке простое нравственное чувство, присущее человеческой природе, не искажая его правилами искусственной морали»³. Это высказывание Добролюбова сохранило свое значение до настоящего времени и может служить руководством составителям детских рассказов на моральные темы. Вместе с тем эти указания Добролюбова могут служить руководством и при проведении тех или иных бесед с детьми на моральные темы (например в связи с «Правилами поведения»). Беседа по вопросам нравственного поведения должна строиться на ярком образном материале, возбуждающем чувства и воображение детей, с привлечением фактов из окружающей ребенка жизни; она должна помогать детям лучше разобраться в окружающей действительности.

Заканчивая характеристику взглядов Добролюбова по вопросам нравственного воспитания детей, необходимо отметить, что эти взгляды являются характерными не только для революционно-демократической педагогики, но в значительной своей части разделялись всеми прогрессивными русскими педагогами (Пиров, Ушинский и др.).

Огромный интерес для советской школы и учителя представляют взгляды по вопросам нравственного воспитания великого русского педагога К. Д. Ушинского. Его методика нравственного воспитания является наиболее полно разработанной и обоснованной данными детской психологии. В нравственном воспитании Ушинский обращает особенное внимание на формирование твердых нравственных убеж-

дений и соответствующих этим убеждениям навыков и привычек.

В деле формирования нравственных убеждений большое значение имеет овладение научными знаниями. Убеждения вырабатываются также в процессе жизни, анализа собственного жизненного опыта под руководством воспитателя. Огромное значение здесь принадлежит личности воспитателя и его нравственному влиянию на поведение воспитанника. Нравственное воспитание, по Ушинскому, должно носить действенный характер, должно проводиться путем закрепления нравственных убеждений соответствующими практическими делами. На основе практических дел и упражнений создаются нравственные привычки: «Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно»¹. — говорит Ушинский. «Привычка, если воспитатель сумел овладеть ею, дает ему возможность продвигаться в своей деятельности все вперед и вперед... сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в природу — в бессознательную или полусознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности»².

В деле привития нравственных привычек следует идти планомерно, не торопясь, помня, что для укоренения той или иной привычки требуется время и достаточное количество упражнений. Привычки надо прививать ребенку с раннего возраста, начиная с самых простых, как, например, привычка к определенному распорядку и режиму. По мере роста и развития ребенка привычки все более связываются с нравственными убеждениями, становятся все более сложными, охватывающими все более и более широкую область деятельности ребенка. Привычки лучше всего укореняются, когда сочетаются с соответствующими чувствами, эмоциями и потребностями организма и опираются на них. Особенное внимание в нравственном воспитании ребенка следует направить на привитие привычки к деятельности, к труду.

Ушинский ясно сознавал все трудности воспитания через труд и для труда в классовом обществе, где «один дурет от жиру, другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину»³. Ушинский мечтал о свободном труде, ибо только такой «труд является необходимым условием физического, нравственного и умственного развития»⁴. В настоящее время мы являемся свидетелями того, что условия для подлинно свободного и творческого труда созданы у нас в социалистическом обществе. В деле воспитания привычки к труду Ушинский считает необхо-

¹ К. Д. Ушинский, Об учебно-воспитательной работе; 1939, стр. 28.

² Там же, стр. 28—29.

³ К. Д. Ушинский, Человек как предмет воспитания, 1903. Приложение «Труд в его психич. и восп. значении», стр. 495.

⁴ Там же, стр. 495.

¹ Н. А. Добролюбов, Полн. собр. соч., т. II, стр. 26.

² Там же, стр. 377.

³ Там же, стр. 377—378.

димым опираться на стремление к деятельности самого ребенка. «Кто наблюдал над детьми, — говорит он, — тот знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, — но тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекающим его делом»⁵. Ребенок с большой охотой помогает и взрослым своим трудом, если только этот труд ему посилен. Лениость в ребенке развивается в результате неправильной системы воспитания, когда воспитатель не поощряет стремления ребенка к посильной и интересной для него трудовой деятельности. Не менее вредно действует чрезмерная, превышающая силы ребенка деятельность, когда «наставник требует от дитяти непосильных трудов».

Нужно предупреждать лень продуманной и планомерной системой побуждения и поощрения ребенка к посильной и интересной деятельности, к посильному труду, к постоянным усилиям в преодолении трудностей. Так воспитывается характер и воля ребенка.

Что касается укоренившейся уже привычки к лени, то борьба с нею представляет значительные трудности, как и вообще со всякой другой вредной привычкой. В искоренении уже приобретенных привычек необходимы обдуманность и терпение, так как этот процесс весьма длительный. Здесь прежде всего надо удалять повод к таким действиям и поощрениям, какие являются результатом вредной привычки. Так, например, в борьбе с ленью надо решительно изменить режим жизни, устранив всякого рода развлечения и окружив ребенка атмосферой творческого коллективного труда. Таким образом, действуя против причины, приведшей к образованию вредной привычки, надо направлять деятельность ребенка в сторону образования новой привычки.

Воспитывая в ребенке привычку к деятельности, надо всячески поощрять активность и самостоятельность ребенка в этой деятельности. С этой точки зрения Ушинский подходит к роли примера в воспитательной работе. Примеру воспитателя Ушинский придает большое значение, учитывая подражательность ребенка. «Нет сомнения, что дети более всего учатся, подражая, — говорит он, — но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собою вырастет самостоятельная деятельность. Нельзя вести на поводке вождя ребенка, а надо давать ей простор самой расти и усиливаться»⁶. Поэтому «близорукто то воспитание, которое... поглощает все время дитяти на действия подражательные или привычные, не оставляя ему ни времени, ни сферы для самостоятельной жизни»⁷. Отсюда «самостоятельные попытки той или другой детской деятельности, не вызываемой подражанием другим детям или наставникам, совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны, как бы ни казалась для взрослого мелка эта деятельность»⁸. Поэтому в подражении очень

важным моментом является сознательность ребенка, когда он отдает себе отчет, почему он подражает тому или другому образцу или примеру. «Чем более осмысленно подражание, — говорит Ушинский, — тем ближе оно к переходу к самостоятельной деятельности; из одного же подражания самостоятельной деятельности не выйдет, и хорошее значение подражания состоит лишь в том, что оно дает материал для самостоятельной деятельности»⁹. «Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе»¹⁰, — заключает Ушинский.

Так Ушинский ставит задачу воспитания нравственно полноценной и самостоятельной личности.

Воспитанию творческих способностей и самостоятельности личности ребенка придавал исключительно важное значение Л. Н. Толстой, который в своей практике в Яснополянской школе сумел возбудить в детях живую мысль и творческие искания, направляя их по пути нравственного развития и совершенствования.

В деле нравственного воспитания Л. Н. Толстой придает огромное значение труду. «Труд — это лишь самое простое и естественное приложение нравственных основ, — говорит он. — При занятии физическим трудом отпадает большинство ложных, дорогих привычек и требований, возникающих при физической праздности. При физической работе нет места тщеславию и нужде в рассеянии, порождающем эти привычки»¹¹. Надо восстановить свойственное всем неиспорченным людям представление о том, что необходимое условие счастья человека есть не праздность, а труд, — что человек не может не работать, а что ему скучно, тяжело, трудно не работать»¹².

Наряду с трудом и развитием в детях истинно моральных убеждений путем живого общения с детьми и бесед, Л. Н. Толстой придает огромное значение воспитанию через пример моральной жизни самого воспитателя. Обычно вся фальшь и все трудности в нравственном воспитании происходят оттого, что и родители и воспитатели не только не укрепляют своих нравственных наставлений примером, но, наоборот, показывают пример безнравственного поведения. В таких случаях воспитатели как бы говорят своим воспитанникам: «Делай то, что я говорю, но не делай того, что я делаю». Так воспитывается фальшь и лицемерие в нравственном поведении детей, ибо дети в таких случаях в точности подражают своим воспитателям, признавая на словах те или иные моральные принципы, но не считая нужным следовать этим принципам в своем поведении. Как же быть в таком случае, спрашивает Л. Н. Толстой, ведь нельзя же требовать морального совершенства от всех родителей и воспитателей? И отвечает на этот вопрос так: «Воспитание

⁵ Там же, стр. 254.

⁶ К. Д. Ушинский, Человек как предмет воспитания, 1903, стр. 462.

⁷ Там же, стр. 466.

⁸ Там же, стр. 462.

⁹ Там же, стр. 466.

¹⁰ Там же, стр. 462.

¹¹ Л. Н. Толстой, Собр. соч., т. 1, стр. 241.

¹² Л. Н. Толстой «Круг чтения», т. 1, 1906 г., стр. 327.

представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было¹. Правда есть первое, главное условие действительности духовного влияния, и потому она есть первое условие воспитания. А чтобы не страшно было показать детям всю правду своей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или, по крайней мере, менее дурной. И потому воспитание других включается в воспитание себя. Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них. А это может сделать всякий и во всех возможных условиях жизни. И это же есть и самое могущественное орудие, данное человеку для воздействия на других людей, в том числе и на своих детей, которые всегда невольно ближе всего к нам»².

Так воспитатель, по мнению Толстого, воздействует не отвлеченными и сухими моральными поучениями, а личностью своей и собственным примером постоянного морального самовоспитания и преодоления собственных недостатков. Стремясь к моральному совершенству, воспитатель не должен допускать лицемерия, а свои недостатки стараться изжить и устранить путем упорной работы над собой. Тогда ребенок увидит, что те принципы, которые внушает ему воспитатель, не пустые слова и не фасад, прикрывающий некрасивое внутреннее содержание, а серьезное дело, дело жизни, и будет сам стараться изжить недостатки у себя. Не следует думать, что Л. Н. Толстой предлагает воспитателю «раскрывать воспитаннику свою душу», «каяться в своих грехах». Толстому глубоко противно было это лицемерно-слезоточивое «самобичевание», превращающееся в самолюбование и слонтяйство. Поэтому такая «практика» воспитания и такой пример был бы глубоко антипедагогичным. Не надо выставлять на вид ребенку свои недостатки, но не следует и замазывать их, когда ребенок их заметил. «Дети, — говорит Л. Н. Толстой, — нравственно гораздо проникательнее

взрослых, и они, часто не высказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям»³. Поэтому единственно правильный путь к воспитанию ребенка — искренность и такт во взаимоотношениях с ним и серьезная работа над устранением и преодолением собственных недостатков. Толстой глубоко проник здесь в суть морального воспитания, по-новому поставил вопрос о роли и значении примера воспитателя и указал правильные пути к поддержанию и укреплению авторитета воспитателя, продолжив тем самым и углубив учение Добролюбова о значении авторитета в воспитании.

Вместе с тем здесь Л. Н. Толстой со всей остротой поставил вопрос, выдвинутый еще Белинским, о «внутреннем человеке», о воспитании и моральном совершенствовании по существу и о недопустимости сведения воспитания к внешнему лоску и внешней «полировке». Эту же проблему воспитания «внутреннего человека», а не «показного» подчеркнул Н. И. Пирогов в своей статье «Быть или казаться». Конечно, у Толстого в его взглядах о нравственном воспитании есть много для нас неприемлемого. В основу своего воспитания он, как и Ушинский, Пирогов и др., положил принципы религиозной морали. Но в подходе к ребенку Л. Н. Толстой, как великий знаток детской души, дает много ценных указаний, заслуживающих пристального и глубокого внимания нашего советского учителя. Вообще до последнего времени у нас наблюдалась совершенно недопустимая недооценка значения наследства классиков русской педагогики по вопросам воспитания. А между тем мы имеем в трудах великих русских педагогов много глубоких мыслей, которые могут быть очень полезными при разработке методов коммунистического воспитания подрастающего поколения. К изучению (конечно, критическому) трудов классиков русской педагогики по вопросам воспитательной работы мы и хотели призвать советское учительство настоящей статьей.

¹ Л. Н. Толстой, «Избранные мысли о воспитании и образовании», 1909 г., стр. 65.

² Там же, стр. 66.

³ Там же, стр. 65.



Психодиагностика и методика

Васильчикова А.
и Данилов М.

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К АКТИВНОМУ ВОСПРИЯТИЮ НОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА¹

ДЛЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО и прочного усвоения знаний, как известно, огромное значение имеет процесс первичного их восприятия. От того, как происходит процесс первоначального ознакомления с новым материалом, от тех путей и форм, в которых этот процесс совершается, зависит во многом весь ход дальнейшего усвоения знаний учащимися. И это понятно. Ведь учение школьника, как и процесс научного познания, в общем протекает от незнания к знанию, от знания неполного и неточного к знанию все более полному и точному. В то же время каждый конкретный урок строится по правилу от известного к неизвестному, от старого к новому. У хорошего учителя на каждом уроке происходит движение от того, что ученик уже знает, к тому, что он должен узнать, изучить, то есть в каждый момент учения вносится что-то новое для школьника. И это сочетание старого с новым является немалой движущей силой учения.

Наибольшая сложность перехода от известного к неизвестному падает на тот момент обучения, когда ученик впервые вводит в новый материал. Обычно учителя очень ответственно относятся к объяснению нового учебного материала. Достаточно указать, что из всего времени, затрачиваемого учителем на подготовку к урокам, большая часть, часто 75—80%, отводится на подготовку к объяснению нового материала. С этой целью учителя обновляют и расширяют свои знания по вопросу, который предстоит объяснить, подготавливают наглядные пособия, иногда отрабатывают формулировки, выражения, которые им предстоит использовать. Однако очень часто этим и ограничивается их подготовка к уроку. Упускается из виду внутренняя сторона дела, а именно — вопрос о том, какие должны быть применены приемы и средства, обеспечивающие активное и правильное восприятие нового учебного материала учащимися. Восприятие не исчерпывается слушанием и просмотром; оно более глубокий и содержательный процесс. А вот о том, как обеспечить активность учащихся в процессе восприятия, обычно педагоги мало заботятся. Дей-

ствительно, если учитель, закончив проверку выполнения домашнего задания, объявляет: «Теперь пойдем дальше, слушайте внимательно, что я буду рассказывать...», он не возбуждает активного отношения учащихся к предстоящему объяснению нового материала и, следовательно, предопределяет их пассивное, безучастное восприятие. Тем самым учитель игнорирует с самого начала главные факторы успешного усвоения знания — активность школьника, его направленность и намерение овладеть предстоящим материалом. Это означает, что забота о внешних факторах, благоприятствующих усвоению, заслоняет собою заботу о внутренних силах, побуждающих школьника к учению и развитию. Вряд ли нужно доказывать, что учитель должен умело сочетать влияние внешних и внутренних условий успешного учения школьника. Очень важно на главнейших этапах обучения создавать у школьников сознание необходимости знать учебный материал, вызывать у них чувство ожидания предстоящего объяснения учителя и новой части урока вообще. При этом условии происходит активное восприятие нового материала учащимися, которое оказывается очень эффективным. Учащийся так внимательно слушает учителя, что буквально ловит каждое его слово, впитывая вместе с ним мысль. Сознание школьника деятельно; в нем ярко отражаются факты, излагаемые учителем, и не только отражаются, а «обрабатываются», продумываются; оживляются представления о предметах и явлениях, известных школьнику, затрагиваемых на данном уроке; возбуждается собственная мысль. Мышление школьника активно, и преподавателю нужно только умело руководить им.

Активное первоначальное восприятие нового материала окажет очень плодотворное влияние на весь дальнейший процесс усвоения знаний. Учащийся и при закреплении нового материала в классе, и при домашней работе над ним, при выполнении упражнений и вообще самостоятельных работ — будет в состоянии усвоить новую сторону знания и новые формы его применения.

¹ Материал Московского городского института усовершенствования учителей.

Но дело не ограничивается только этим. Важно указать, что активная умственная деятельность школьника, вызванная на одном

уроке, не остается бесследной для его умственного развития. Она создает внутренние условия для своего дальнейшего проявления. У детей, получивших опыт активной умственной работы, создается здоровая любознательность и привычка думать, размышлять на уроке. Тем самым закладываются основы формирования ценнейших личностных качеств школьника, то-есть внутренних, очень важных и прочных, предпосылок успешного учения. Ученики, у которых выработана потребность учиться и умение самостоятельно разбираться в материале, находясь на правильном пути своего умственного развития и всегда будут благодарны учителю, под руководством которого они вступили на этот путь.

Понятно поэтому, какое важное значение имеет рассматриваемый вопрос.

Для советской школы, стремящейся выработать и прочно закрепить активность учащихся в учении и воспитать из детей деятельных граждан социалистического общества, вопрос о мотивах учения имеет колоссальнейшее значение. В данной статье мы рассматриваем не весь этот вопрос, а только часть его — подготовку учащихся к активному восприятию нового учебного материала. Приходится отметить, что на практике во многих случаях не придается должного значения этому вопросу и потому далеко не часто (в наших наблюдениях из 70 уроков в 15) можно было видеть приемы учителя, сознательно направленные на возбуждение активного внимания учащихся к предстоящему восприятию нового материала, своевременно организующие мышление школьников. Рассмотрим эти приемы в порядке возрастающей их педагогической ценности.

I. Приемы внешнего руководства вниманием детей, привлечение его прямым предложением учителя

Этот прием очень широко распространен. Приведем типичные примеры. На уроке чтения в I классе учительница приступила к чтению рассказа «Находка», предварив это словами: «Смотрите на меня, книги закройте». По прочтении **ею** нового материала и после объяснения непонятных слов учительница перед чтением того же текста детьми произносит: «Откройте книги на странице такой-то, найдите рассказ «Находка», поставьте палец и приготовьтесь читать».

Приемы такого же характера внешней связи, но в более удачной форме употребила и учительница II класса той же школы. После проверки домашнего задания она назвала тему урока: «Сейчас мы переходим к грамматическому разбору. Я пишу предложение на доске, а пока я это делаю, вы думайте, где в этом предложении («Рыжая лисичка бежала лесом») подлежащее, сказуемое и слова, которые к ним относятся». Такие приемы чисто внешнего, организационного характера встречаются почти на каждом уроке, но у одних они удачнее и не являются единственными, у других же, как в первом примере, очень примитивны и обижены. Нетрудно видеть, что эти приемы привлекают просто внимание учащихся и не вызывают их мыслительной деятельности.

II. Концентрация внимания детей на наглядном пособии, чаще всего картинке, с целью дальнейшей работы по изучению материала

Так, на уроке естествознания в IV классе учительница, прежде чем начать объяснение нового материала по теме «Наши пресноводные рыбы», предложила учащимся рассмотреть рисунок в учебнике. «Рассмотрите внимательно на рисунке пресноводных рыб, сейчас я вам расскажу о них все подробно», — сказала она учащимся. И в дальнейшем, излагая материал, она обращалась к рисунку.

Или возьмем другой пример. Урок по выделению звука *ю* в I классе начинается с рассмотрения картинки, на которой изображено двое детей за едой. Учительница сама говорит: «Это Юра и Юля. Посмотрите внимательно на картинку и ответьте: что они делают?» Дети отвечают. После этого составляются предложения: «Юра и Юля кушают», «Юра и Юля пьют чай». Предложение разбирается по слова, а в словах выделяется звук *ю*.

И в первом и во втором случае привлечение внимания детей к картине, несомненно, очень полезный прием. Но и эти приемы еще возбуждают внутренней активности школьников, хотя они очень уместны в надлежащих случаях.

III. Повторение старого как фундамент для нового

Формы использования старого материала как отправного для сообщения нового разнообразны:

а) Так, например, бывает, что опрос учащихся служит подготовкой к сообщению нового. Темой урока в III классе было знакомство с глобусом. Учительница провела опрос нескольких учениц о том, как люди в древности представляли себе землю. Рассмотрели соответствующие карты в учебнике, а затем был краткий рассказ учительницы о яблоке Ньютона и наконец показ глобуса и объяснение относительно его элементов — полюсов, земной оси, меридианов, градусов.

После проверки при помощи контрольных вопросов понимания усваиваемого, ученицы попрактиковались в отыскании на глобусе частей света, отдельных стран (СССР, Германия). Здесь же учительница рекомендовала для внеклассного чтения книгу о путешествии Магеллана.

б) Бывает так, что старый материал привлекается для обоснования нового в форме беседы. Во II классе учительница на уроке объяснительного чтения рассказа «Волки» подготовила детей к активному восприятию нового такими вопросами: а) О каких животных мы уже читали и говорили раньше, б) Какова роль домашних животных и забота о них человека, в) Какую пользу приносит собака (вывешена картина собаки), г) Не вспомнит ли кто из вас диких родственников собаки? В этот момент педагог вывешивает картинку «Волка», по которой и происходит дальнейшая беседа — сравнение внешних признаков собаки и волка. Педагог дальше рассказывает об образе жизни волка, его

питании, строении зубов и заканчивает выяснением того вреда, который волки приносят человеку. После этого читается рассказ «Волки».

в) Подготовкой к восприятию нового материала на уроке в IV классе на тему «Человекообразные обезьяны» послужило обобщающее повторение классификации млекопитающих, затем воспоминания учеников об экскурсии в зоопарк, где они смотрели обезьян, рассказы о прочитанном об обезьянах; после этого класс обратился к рассмотрению картины «Обезьяны» и лишь вслед за этой подготовкой учительница дала свое изложение темы о человекообразных обезьянах. В заключение было проведено чтение материала по учебнику, запись на доске основных данных об особенностях изучаемых животных и задание на дом.

Во всех этих приемах ценно то, что старое, знакомое послужило отправным материалом для подхода к новому. При этом очень важно, что используется личный опыт учащихся и их наблюдения. Однако дело не только в этом. Заслуживает внимания то обстоятельство, что к материалу ранее изученному дети подходили активно, направляемые вопросами учителя.

IV. Самостоятельное чтение учащихся нового материала дома как первая ступень к овладению им на последующем уроке

В III классе было задано учащимся прочитать дома 5-ю главу рассказа «Зимовье на Студеной», а в классе на другой день был проведен подробный анализ содержания и языка произведения при полной активности детей: краткий пересказ содержания 4-й главы, придумывание заголовков к частям 5-й заданной главы, зачитывание учениками выборочно отрывков по этим заголовкам, отыскание в книге «Истории Музгарки» и, наконец, чтение всей главы.

V. Связь нового материала с личным опытом учащихся

Так, нам удалось наблюдать, как учительница II класса, при подготовке детей к изложению статьи «Шарик», после выразительного чтения этого рассказа углубила восприятие его и обеспечила разнообразие языка детей при последующем изложении тем, что после ответа на вопрос «Почему подружился Шарик и Ваня?» предложила рассказать о подобных случаях дружбы детей с животными или дружбы с товарищами.

Наконец после этого еще раз шло чтение рассказа и составление его плана, составление плана устного изложения его и пересказ.

VI. Создание сильного эмоционального фона для восприятия последующего нового материала

На уроке чтения в III классе на очереди стояло объяснительное чтение стихотворения Некрасова «Волчица».

После проверки домашнего задания, не связанного с новым материалом (басня «Волк

и журавль»), учительницей была поставлена цель урока: «Нам предстоит большая работа сегодня — выучить стихотворение нашего любимого писателя Некрасова».

«Что ты знаешь о Некрасове?» Дети рассказали кратко биографию Некрасова, вспомнили его отношение к крестьянам.

В связи с этим были показаны две картины: «Наказание барином крепостного» и «Отображение последней коровы у крестьянина». Затем была проведена краткая беседа на тему «Как жили и что делали тогда дети крестьян?» После этого стихотворение «Волчица» было выразительно прочитано учительницей, и уже дальше шло при раскрытых книгах объяснение непонятных слов и смысла некоторых образных выражений, рассмотренные картинки и чтение детьми стихотворения.

Этот прием заслуживает того, чтобы на нем подробнее остановиться. Хорошо известно, что дети в младшем школьном возрасте очень эмоциональны. А между тем уроки в начальных классах в большинстве слишком сухи, рассудочны, бледны. Описанный урок тем интересен, что учитель на нем добивался создания у детей сильного эмоционального фона — не столько беседой и своими словами, сколько средствами эстетического воздействия (показ картин, чтение художественных отрывков и т. п.). Ценно даже то, что детям было предложено сравнение доступного и яркого материала (детство крестьянских детей). Очень важно также и то, что педагог сам прочитал замечательный отрывок «Волчица», предложив учащимся закрыть книги. Так и должно быть. Легко видеть, что при некоторой заботе учителя о содержательности (и краткости) беседы, при безукоризненном чтении им стихотворения — восприятие, полученное учащимися, было очень насыщенным. Такие уроки могут запечатлеться у детей на всю жизнь.

VII. Возбуждение активности детей сменой форм работы

На уроке развития речи в I классе учительница провела подготовку к активному восприятию нового материала — рассказа «Топор и пила» в следующем порядке: 1) Постановка цели урока. 2) Отыскание рассказа на указанной странице и чтение его про себя. 3) Выяснение по вопросам практических знаний детей о том, что делают топором, каким топором хорошо работать (острым), кто видел, как точат топоры, как называется мастер, который точит ножи, топоры. «А теперь прочитаем вслух, что написано в книге про топор и пилу», — обращается учительница к классу. И сделано было это очень своевременно. Дальше шло рассмотрение картинки соответствующего содержания, составление рассказа по ней.

Работа была активной от начала урока и до конца.

Не менее продуктивно был проведен по тому же плану другой урок в I классе. Новым материалом на уроке был рассказ «Зимние забавы». Смена форм работы была такова: 1) Рассмотрение картинок со вставными ледскими фигурами «Игры детей зимой» и рассказ детей по ней; 2) рассмотрение картинок в учебнике («Катанье на коньках») и рас-

сказ детей по ней; 3) чтение учительницей рассказа «Зимние забавы», подытоживание; 4) чтение в книге загадок о зиме, разгадывание их и загадывание детьми загадок о зиме, наконец, запись одной из загадок на доске и в тетрадях.

Конечно, приведенными примерами не исчерпываются все приемы активизации внимания учащихся с целью подготовки их к восприятию нового материала. Но примеры нами взяты типичные, и на них показано нарастание мыслительной активности детей.



Е. А. Адамович

Ст. научный сотрудник Московского областного института усовершенствования учителей

КАК ОБУЧАТЬ ДЕТЕЙ ПИСЬМУ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ

ОЗНАКОМЛЕНИЕ с опытом школ показывает, что при обучении русскому языку наиболее слабо идет работа над развитием устной и письменной речи учащихся.

В настоящей статье я хочу остановиться на одном частном, но важном вопросе развития речи учащихся, а именно — на вопросе о постановке письменных изложений и сочинений.

С момента, когда стало известно, что контрольной работой на экзаменах в IV классе будет изложение, во всех школах Московской области стали регулярно писать изложения (1 час в неделю отводится специально на эту работу). Но часто видишь ничтожные результаты ее: ни содержание, ни форма изложений, какие пишут ученики, не удовлетворяют самым невысказанным требованиям.

В чем же дело? Основная причина неудовлетворительных результатов здесь заключается в том, что учителя просто предлагают детям писать изложения и сочинения, не обучая их этой работе, не организуя подготовки, не объясняя приемов. А это, в свою очередь, объясняется тем, что у самого учителя, подчас и имеющего солидный стаж, нет отчетливого представления о том, каким должно быть сочинение или изложение учащегося начальной школы, что такое хорошее сочинение или изложение. Нет представления и о том, что сложный навык самостоятельного изложения своих мыслей письменно требует развития отдельных сторон этого навыка.

Не имея перед собой конкретных целей в работе над изложением и сочинением, учитель беспомощен и в исправлении детских работ и в их оценке.

Возьмем пример из опыта даже сравнительно подготовленного учителя.

Вот учительница сельской школы с шестилетним стажем. Образование ее — педучилище. Работу педагогическую любит. Любит детей. Повышает свою квалификацию. Ведет IV класс. Добивается прочных знаний своих учеников по арифметике, географии, естествознанию, грамматике.

Ученики ее умеют работать и работают с интересом. Речь самой учительницы при изложении учебного материала на уроке удовлетворительна. Подготовка к уроку всегда тщательна.

Регулярно, один раз в неделю, ученики ее пишут изложение или сочинение. Учительница тщательно исправляет ошибки. Но по существу эта работа впустую. Настоящей работы над содержанием, над стилем и словарем нет. Отсюда в детских работах полное несоответствие мысли к ее словесным выражением.

Характерно в этом отношении сочинение, написанное учеником и оцененное пятеркой. Тема сочинения — «Подвиг матери». Материал — две картины: на одной изображено похищение ребенка орлицей, на другой — борьба матери с орлицей у гнезда. Измученная, обесиленная мать передает малютку отцу, поддерживающему и защищающему ее от яростного нападения птицы.

«ПОДВИГ МАТЕРИ»

Это было в горах. У одной скалы стояла сакля. У сакли сидел мальчик и играл. Вдруг из-за скалы вылетел орел. Орел схватил мальчика и полетел. Мальчик стал кричать. На крик выбежали отец и мать. Они стали следить за орлом. Орел положил мальчика в гнездо. Отец и мать решили взять мальчика из гнезда. (Прямо как на собрании — решили — постановили!) Когда мать подошла к гнезду (можно было только взобраться, а не подойти), и стала брать мальчика, то орел клевал в голову матери. Мать взяла мальчика из гнезда (так, как будто из кровати!) и передала отцу. Мальчик был спасен.

Учительница довольна. Написано все по порядку, складно. И не видит она, как это сухо, несоответственно содержанию темы, какая здесь бедность словаря.

Есть и еще более разительные примеры, показывающие непонимание учителем сущности задачи обучения детей письму сочинений.

Вот учительница сельской школы. Много и серьезно работает над общим развитием своих учеников, над развитием их речи. Ее ученики очень неплохо пишут изложения, хорошо устно излагают учебный материал.

Сочинения ее учеников IV класса на первый взгляд многим кажутся прекрасными. Проматривая работы детей на выставке, учителя удивляются полноте и складности изложения темы.

Приводим одно из этих сочинений.

«ВЕСНА.

Пришла красавица — долгожданная весна. Едва весной повеяло, весна игру затеяла. Солнце стало сильно греть. Небо стало голубое. Редко на небе бывают страшные темные тучи. Дни стали длиннее, а ночи короче. Снег растаял. По дорожкам потекли ручьи. Они были грязные, мутные. Воробьи скачут по дороге, ищут себе пищу. Воздух стал легкий, чистый и дышать стало легче. Показались первые проталинки. Дороги стали грязные. Птицы стали звонко петь в лесу. Медведь вышел из берлоги худой, лохматый и пошел в лес искать пищу. Дети по ручьям пускают лодочки, пароходики. Колхозники приступили к полевым работам.

Едва ли это можно назвать сочинением.

Это, по существу, какое-то протокольное описание, перечень отдельных признаков, в котором нарушена логика природы, например, сначала «снег растаял», затем «потекли ручьи», а потом и «показались первые проталинки». Мысль автора не собрана, скачет от одного к другому — от воробья к медведю, затем к колхознику и т. д.

Маленький автор проявляет свою начитанность, приводит довольно удачную цитату, но она не связана органически с предыдущими и последующими мыслями. А главное — в сочинении нет ни конкретных образов, ни определенного стержня.

В данном случае большое упущение со стороны учителя было в том, что он не поработал с детьми глубоко над отбором материала, над конкретизацией темы, ее ограничением.

Кстати, уместно здесь коснуться и вопроса о тематике детских сочинений. Излюбленные многими учителями темы: «Осень», «Зима», «Весна», «Как я провел лето», «Как я провел каникулы» и т. п.

Эти темы без соответствующей предварительной работы над ними обычно не бывают удачными в изложении детей. Они очень расплывчаты. Охватывая длинный период времени, каждая из них толкает учащихся на составление перечня явлений, событий, причем элементы этого перечня довольно случайны и мало интересны.

Совершенно иное получается у педагога, который сам ясно понимает, что значит сочинение детей, что значит сочинять (создавать нечто единое, цельное на основе глубокого осознания совершенно конкретных образов).

Если мы хотим получить от детей настоящие, дышащие детской непосредственностью, сочинения, надо поработать с детьми прежде всего над уточнением темы и выявлением совершенно конкретных представлений, связанных у них с данной темой, поработать над отбором материала для данной темы.

Прекрасные сочинения, например, на тему «Весна» получаются тогда, когда учитель ставит перед детьми задачу написать о весне то, что каждому кажется особенно ярким, интересным. А поставив такую задачу, помогает детям ее разрешить.

Происходит живая беседа, в которой, рассказывая о весне, дети обнаруживают свои индивидуальные интересы и склонности. Один увлечен наблюдениями над пробуждающейся

жизнью природы (птицы, животные), другого захватывает подготовка к сельскохозяйственным работам и т. д.

Если педагог умелым подходом пробуждает у детей желание высказаться о том, что им интересно, то тогда и получаются такие сочинения, которые мы видели у учеников III класса учительницы Коммунистического района Московской области т. Горбушиной.

Коля У.-ов.

«ВЕСНА.

Наступила весна. Прилетели скворцы. На деревьях набухли почки. Я один раз наблюдал, как ворона сидела на яйцах, а ворон (?) приносил червячков. А один раз я наблюдал за солнцем, сначала зарево показалось, потом солнце. Я наблюдал, как крот вышел из норы, его захлестнуло водою. Для скворцов около дома я сделал скворешник глубокий, чтобы кошка не достала лапой, ворона — клювом. Скворцы полезные, они клюют червяков, а червяки вредные, они поедают наши посевы».

Здесь материал отобран со смыслом, сконцентрирован, и сочинение сохраняет детскую непосредственность.

Несколько по-иному написал Коля Н.-ов. Приводим начало его сочинения.

«ВЕСНА.

Наступает весна. Все больше и больше прогревает весеннее солнышко. Везде бегут весенние ручейки, и почки на берегах набухли и уже совсем покраснели, вот-вот раскроются и выпустят по зеленому листочку, такому листочку светленькому, душистенькому и точно покрытому лаком...» и т. д.

В работе учителей, добросовестно старающихся разрешить задачу развития письменной речи учащихся и научить детей писать изложения и сочинения, мы встречаем подчас одну вредную тенденцию. Мы назвали бы это погоней за «красивостью» речи в ущерб ее содержанию. Учащиеся вводят в свои сочинения цитаты, «образные выражения», не задумываясь с достаточной для них глубиной над тем, что все это выражает. При внешней «складности» здесь часто мы имеем полную бессмыслицу.

Иллюстрацией к данному положению может служить следующий отрывок из сочинения хорошего ученика одной опытной учительницы.

«Наступила лютая зима. Затрещали сильные морозы. Речку заволокло тонким льдом. Она блестит на солнце, как зеркало. На деревьях кружева, снеговая вата на елках. Поле и луга покрылись белым пухом. Прозрачный лес один темнеет».

Не говоря уже о неправильной технике цитирования, данное сочинение полно нелогичностей: *тонкий лед и сильные морозы, снеговая вата и темнеющий прозрачный лес.*

Отрицательно отражается на содержании изложений и сочинений, на их стиле и словаре слабая, неумелая работа над планом.

В детских работах мы часто встречаем путаное изложение, переосаживание с одного на другое, возвращение к уже изложенному, а то и пропуск одного из существенных моментов рассказа, отчето рассказ становится не совсем

понятным. Все это происходит оттого, что учитель если и работает над планом, то формально. Также формально составляются заголовки к рассказу на уроках чтения, без достаточно углубленного продумывания.

Далеко не все учителя анализируют с учащимися план прочитанного художественного произведения с целью выделить в этом произведении основное, показать соотношение целого с отдельными частями, показать стройность композиции.

Очень редко учитель учит учеников самостоятельно выявлять план небольшого рассказа или стихотворения. Еще реже доводит до сознания детей значение хорошо продуманного плана изложения или сочинения.

План при сочинении и изложении большей частью является просто указанием на последовательный порядок изложения.

В связи с этим мы наблюдаем такое типичное явление при анализе детских изложений: начало рассказа излагается подробно, иной раз почти дословно по тексту, а дальше изложение становится схематичнее, короче и часто самое основное, яркое излагается так формально, что искажается основная мысль рассказа, главное в его содержании.

Приведем пример.

Излагая рассказ «Рожь горит», где ярко описана самоотверженная борьба тракториста с огнем, ученик подробно, по тексту пишет о начале пожара, а вместо характеристики поступка тракториста мы видим одну только фразу: «приехал трактор и потушил пожар».

Анализ детских работ показывает далее, что дети не владеют элементарными навыками самой техники изложения.

Вот небольшой перечень ошибок, типичных в этом отношении.

1. Засоренность изложений и сочинений словами-паразитами: *вот, потом, но и, когда-тогда, был, стал*. Обилие вспомогательных глаголов объясняется тем, что ученики не умеют пользоваться при описании настоящим временем глагола. Ведь никогда учитель об этом им не говорил, не обращал внимания на настоящее время глагола в художественных описаниях.

2. Ненужное обилие личных местоимений. Эти ошибки объясняются тем, что учитель не показывает ученикам, как надо при изложении своих или чужих мыслей на письме чередовать данное существительное с местоимениями или с другими заменяющими его словами. Например, в рассказе о подвиге пионера можно героя рассказа именовать данным ему в рассказе именем, словом *пионер*, местоимением *он*, затем словами, характеризующими его действия, как-то: *мальчик-герой*, или *смелый мальчик* или *смельчак* и т. д.

3. Ошибки в элементарной пунктуации. Они имеют место в работах не только учащихся, начинающих писать изложение, но и в работах учеников IV класса.

Учитель, недооценивая значение пунктуации как выражения развития логической мысли, не заботится о том, чтобы с первых шагов обучения письму изложений практически познакомить детей с необходимыми знаками препинания и приучить их употреблять эти знаки. Между тем опытный культурный

учитель, начиная с I класса, учит детей прежде всего писать короткими предложениями, тщательно следя за тем, чтобы дети правильно выделяли каждое предложение точкой. Затем, уже во II классе, ученики у таких учителей знают запятую при союзах *а* и *но*, а также при перечислении.

Некоторые учителя не считают возможным искусственно удерживать детей от употребления на письме прямой речи; они уже во II классе показывают детям упрощенное выделение ее (такое, как в диалогах произведений), а именно:

Мальчики заспорили. Васе не нравилась нитка.

— *Нитка не будет держать змей, она тонка.*
— *Хоть тонка, да зато крепкая,* — и т. д.

4. Ошибки, связанные со структурой предложения. Иной раз мы имеем дело с грубым нарушением порядка слов в предложении, например, «*мальчик пришел когда на реку, он увидел лес у берега лодку*».

Учитель такие ошибки обычно замечает. Но в ряде случаев учитель принимает за ошибку инверсию, которая не только не может считаться ошибкой, но, наоборот, придает детскому рассказу и ритм, и динамичность, и яркость.

Все указанные нами ошибки требуют тщательного предупреждения их в подготовительной к изложениям или сочинениям работе; это предупреждение достигается некоторыми специальными упражнениями и, как мы увидим в дальнейшем, классными работами над ошибками на специальных уроках.

К сожалению, на практике мы имеем обычно недостаточную подготовку учащихся к каждой данной работе (изложению или сочинению) или полное отсутствие ее.

Очень типична картина, которую мы наблюдали в одной из школ Ухтомского района на уроке учительницы II класса, имеющей кстади сказать, более чем двадцатилетний стаж педагогической работы.

Проводится первый урок письма изложения. С самого начала для наблюдателя становится ясно, что урок пройдет впустую: дети, ничему не научившись, с работой не справятся.

Начать с того, что текст уже для первой работы был взят совершенно неподходящий, очень трудный. Это был рассказ «Корова и волк». Труден он по композиции (в рассказе чередуются то действия коровы, то волка), по структуре предложений (ряд сложно-сочиненных и сложно-подчиненных предложений), по словарному составу (ряд трудных, не знакомых еще детям оборотов речи). А подготовка к выполнению этой работы по существу отсутствовала. Нельзя считать подготовкой двукратное чтение рассказа учителем, формальный пересказ его двумя учениками и формальное, произведенное наспех составление плана, выразившееся в записи на доске трех заголовков.

Учительница не поставила перед детьми конкретной задачи, не вызвала их интереса к этой нозой для них, впервые выполняемой работе, не показала пути ее выполнения, не научила, как надо за работу браться, что сделать, чтобы выполнить ее хорошо. И что же получилось?

Из всех 38 учеников только двое написали изложение более или менее удовлетворительно. Остальные работы полны были ошибками всех видов — от логических до пунктуационных, не говоря уже об орфографических.

Совершенно другую картину видим мы там, где учитель действительно учит детей тому, как надо писать изложение.

Образец такой работы мы можем найти в Михайлово-Слободской школе Раменского района у учительницы-орденоносца Нины Вячеславовны Титовой, которая с замечательной методической последовательностью подходит к первым работам детей над изложением.

Приведем небольшое описание урока, проведенного ею во II классе. Это было второе изложение.

Работа шла над рассказом «Как Коля в первый раз увидел самолет».

Так как рассказ начинается с описания весны, то накануне была проведена с детьми небольшая беседа о весне, именно накануне, ибо Н. В. считает, что такая беседа, проведенная непосредственно перед изложением, могла бы отвлечь внимание детей от основного содержания. А совсем избежать этой беседы было нецелесообразно, так как, описывая весну, дети должны воспроизвести в памяти конкретные представления о ней.

Поставив задачу — довести до сознания детей план рассказа, Н. В. разбила рассказ на 4 части с такими заголовками: 1. Весна. 2. Что сделал Коля? 3. Самолет. 4. Куда же девались кораблики?

Заголовки умышленно даны в разных формах — в форме назывного предложения и вопроса. Потом дети узнают, что при описании не годится вопрос, а гораздо лучше назывное или повествовательное предложение.

Первое время Н. В. сама составляет план изложения и записывает его еще до урока на доске; потом план составляется коллективно, а затем и каждым самостоятельно — по мере овладения этим навыком.

Урок начался с разбора плана. По заданию учительницы дети рассказывали, что можно написать по каждой части плана. — Получались различные варианты, немногим отличающиеся друг от друга. А в результате каждая часть в сознании детей становилась ясной. Важно здесь то, что дети с первых шагов приучались к мысли, что об одном и том же можно сказать по-разному. Это не был дословный механический пересказ. В беседе выяснилось, например, что можно сказать и «пришла весна», и «наступила весна» и «настала весна». Но нельзя сказать так, как сказал Миша — «потекли лужи». Лужи не текут — текут ручьи.

Так была отработана каждая часть плана.

После этого три ученика передали содержание рассказа по плачу. Дети слушали с напряженным вниманием, а затем активно участвовали в разборе особенностей каждого пересказа.

Вслед за этим была проведена орфографическая подготовка: три-четыре слова учительница написала на доске, подчеркнув трудные орфограммы.

После такой предварительной работы дети самостоятельно писали изложение. Какой же получился результат?

С работой справились все, причем хотя все изложения были однообразны и близки к тексту, но многие дети вводили в рассказ свои слова и выражения.

На следующий день дети по вызову учительницы читали вслух свои изложения. Коллективно выправлялись неточности речи.

Из изложенного ясно, что на первых порах в работе над изложением занимает большое место и техническая сторона. Но мы считаем, что от этого не только нет никакого вреда, но, наоборот, овладение техникой письма изложения помогает детям все лучше и лучше выражать содержание темы. Шаг за шагом, с большой постепенностью учатся дети вводить в изложение свои мысли, слова, выражения. Детское творчество Н. В. поощряет, но не толкает детей на пустую болтовню и поспешное, хаотическое изложение мыслей и чувств.

Долго, упорно ведется работа над развитием у детей умения излагать тему логично, планоно, словами, соответствующими мыслям, не употребляя лишних, ничего не значащих — слов. Выбатывается хорошая привычка писать короткими предложениями.

Яркой иллюстрацией того, насколько ценна работа над изложением, имеющая обучающий характер, может служить опыт учительницы III класса начальной школы № 7 г. Подольска Э. С. Широковой (см. ее статью в настоящем номере журнала).

Не менее важно значение обучающих моментов и в работе над сочинением.

Очень интересную работу над сочинением с учащимися II класса ведет учительница Загорской средней школы № 2 А. С. Корнева, ныне награжденная орденом Трудового Красного знамени.

Работу эту она начинает с 1-го полугодия.

Первая задача, которую она ставит перед собою, заключается в закреплении в сознании детей конкретных представлений, связанных с данной темой, и в пробуждении в детях интереса к хорошему выполнению работы.

Затем идет расположение детских представлений в определенном плане. Надо отметить, что во II классе А. С. всегда дает всему классу сочинение на одну тему и по одному плану.

Наконец, в подготовке к сочинению у А. С. большое место занимает словарная работа. Здесь идет обогащение и расширение словаря учащихся.

Работая с детьми над тем, что и как можно написать по каждой части плана, А. С. отмечает все, удачно сказанное детьми, всячески стимулирует детей к поиску нужных для выражения каждой мысли слов.

А иной раз и сама подскажет детям какое-либо новое слово или слово, которое до сих пор дети только читали, но в своих работах не употребляли. Небольшое количество таких слов (1—2) вводится на каждом уроке сочинения.

Тов. Корнева, так же как и тов. Титова, в работе над сочинением стремится к сочетанию детского творчества с работой детей над техникой изложения мыслей.

Если детские сочинения однообразны со стороны плана, то в изложении темы каждый учащийся дает свои, продуманные образы.

Приведем начала сочинений нескольких учеников по картине «Зимняя ночь».

К-ова.

Зимняя суровая ночь. Из-за темных туч выходит медленно светлая луна. Она своим ярким светом освещает поляну. Крутом лежит *искренний*¹ снег.

С-ина.

Зимняя ночь. На небе взошла луна. Вся поляна освещена светом. Лежит *серебристый* снег.

Б-ова.

Зимняя ночь. Из-за темных туч выходит яркая луна. Серебристо освещает поляну. Лежит снег ковром.

В-ина.

Зимняя морозная ночь. В темных тучах утонула луна.

Несомненно, на этих работах видна рука учителя. Но вместе с тем каждый маленький автор дает все же свои особые образы.

Интересная деталь: при разборе картины учительница остановила внимание детей на двух деревьях, стоящих в стороне от леса, от дороги, — никто из детей в своих работах не обошел этих деревьев. И здесь мы снова видим, как различные представления детей отражаются в разных образах.

«Около дорожки стоят два *обнаженных* дерева».

«*Стоят одинокие* деревья».

«*Сиротливо* стоят *голые* деревья».

«*Недалеко от дорожки* стоят два дерева».

«*В стороне от дорожки* стоят *сиротливые* деревья».

«*В стороне* — две березки» и т. д.

В заключение нельзя не указать, что все сочинения написаны недлинными предложениями и в них очень невелико число орфографических ошибок.

К числу обучающих моментов в работе над изложением и сочинением относится и правильно поставленный классный разбор ошибок в детских работах.

Этот разбор развивает логическое мышление учащихся, воспитывает внимательность и вкус к хорошей речи. Он учит детей задумываться над содержанием и формой излагаемого ими и толкает на поиски лучшего, а также учит детей избегать ошибок. Проведение урока по разбору ошибок в сочинениях или изложениях также требует от учителя тщательной подготовки.

Надо, глубоко проанализировав ошибки в детских произведениях, правильно наметить приемы работы в зависимости от характера ошибок.

Ошибки в изложениях и сочинениях учащихся начальной школы можно условно разбить на 4 основные группы.

Это ошибки — логические, стилистические, ошибки словарного характера и ошибки в пунктуации.

Мы не вводим в эту классификацию орфографические ошибки, работа над которыми необходима, она может проводиться и в плане урока грамматики и вместе с разбором ошибок очередного диктанта.

К логическим ошибкам мы относим прежде

всего всякое несоответствие действительности, искажение фактов, искажение основной мысли (при изложении), нарушение последовательности, пропуск таких моментов в рассказе, которые являются в нем очень существенными.

В группу стилистических ошибок мы объединяем такие явления, как несоответствие слов мыслям, засоренность рассказа ненужными словами, беспорядочность изложения, неправильное чередование данного существительного с заменяющими его словами, искажение порядка слов в предложении. Сюда же можно отнести и ошибки в согласовании.

Отдельную группу ошибок составляют ошибки словарного характера, т. е. употребление детьми слова в несвойственном ему значении (*звери запасают теплые норки* и т. п.).

Ошибкам в пунктуации учитель должен уделять серьезное внимание, памятуя, что один неверно поставленный или, наоборот, не поставленный знак препинания может совершенно изменить смысл излагаемого.

Остановимся вкратце на вопросе о приемах работы над ошибками в зависимости от их характера.

Над ошибками логическими и стилистическими лучше всего работать путем чтения. В классе детских произведений, имеющих данные ошибки, с постановкой перед детьми задания — слушать внимательно, чтобы суметь затем сказать, что в данной работе неверно, нет ли пропуска важного момента, что нескладно.

Ошибки словарного характера, ошибки на знаки препинания разбираются путем чтения отдельных предложений с этими ошибками. Выясняется, почему нельзя употребить данное слово, каково его значение, в каком другом случае это слово будет на месте. То же в отношении неправильно поставленного знака препинания.

При разборе детских сочинений и изложений большое значение имеет чтение в классе лучших работ, но лишь при условии последующего разбора каждой прочитанной учителем классу работы. Прочитав выбранное изложение или сочинение, учитель должен указать детям все положительные стороны его, обратить внимание детей на самые интересные в каком-либо отношении места в работе.

Некоторые учителя постепенно приучают самих детей разбираться в том, что именно хорошо в данном сочинении или изложении. Это постепенно развивает у них большую чуткость к языку, навьк внимательно относиться к речи.

Позволим себе сделать несколько методических указаний по некоторым важным, с нашей точки зрения, деталям проведения урока разбора ошибок в изложениях или сочинениях. В опыте лучших учителей этим деталям уделяется обычно серьезное внимание.

Начиная в классе разбор ошибок, не следует раздавать на руки тетради с исправленными работами, ибо тогда каждый ученик займется своей тетрадью — будет разбирать исправления, сделанные учителем, смотреть отметку, и трудно будет привлечь внимание детей к коллективной работе.

¹ Учительница ввела слово «искренний». Отсюда и получилось у ученика *искренний*.

Не следует всегда читать лучшие работы одного и того же ученика или небольшой группы одних и тех же учеников. Иной раз очень полезно прочитать хотя бы часть изложения или сочинения, удачно написанную учеником, которому, как правило, это плохо дается.

Такой прием — хороший стимул для более слабой части класса. Самые слабые получают уверенность в том, что каждому из них может удасться написать хорошо изложение или сочинение.

Для классного разбора, как правило, надо брать те из ученических изложений или сочинений, работа над которыми будет полезна классу.

Нецелесообразно брать для классного разбора работу очень плохую, которая является в значительной мере малоосмысленным набором слов. В разборе такой работы не будет для класса ничего поучительного: дети не сумеют ни выделить каждую ошибку, ни тем более указать, как следовало бы исправить ее.

После разбора ошибок, раздав тетради ученикам, некоторые учителя проводят еще небольшой опрос по сделанным детьми ошибкам. Детям дается задание прочитать очень внимательно свои работы, разобраться, какие исправления сделаны в них учителем, и подготовиться объяснить каждое исправление. По вызову учителя несколько учеников дают эти объяснения. Обычно спрашиваются более слабые ученики.

Такой опрос приучает детей внимательно относиться к исправлениям, сделанным в их тетрадях учителем.

Из изложенного видно, как много методических вопросов должен учитель разрешить, проводя на уроке работу над ошибками в изложениях и сочинениях.

Есть и еще одно условие, без которого классный разбор ошибок никакой пользы не принесет. Это условие — хорошая организация детского коллектива, хорошие товарищеские отношения между детьми, хорошая дисциплина, полный контакт учителя с учениками. Малейшая неискренность, малейший тон намешки, издевки как со стороны учителя, так и со стороны учащихся может всю работу свести на-нет и «выйдет из нее не дело, только мука».

В заключение несколько слов о технике исправления ошибок в детских изложениях и сочинениях.

В этом деле, как и во всем процессе обучения, нужна строгая методическая последовательность.

Так, от исправления всех ошибок учитель может перейти только к обозначению некоторых из них, с тем чтобы исправление было сделано самим учащимся после классного разбора ошибок.

Легче всего этот прием применять к ошибкам словарного характера. Учитель только подчеркивает неверно употребленное слово, например «лежит *искренний* снег»; ученик без большого труда сумеет заменить это слово другим после того, как эта ошибка подвергнется разбору.

Постепенно можно перейти от исправления к обозначению и логических ошибок.

Кроме того, здесь вполне уместен индивидуальный подход. Если учитель знает, что данный ученик сумеет сам хорошо исправить отмеченные ошибки, то он ограничивается только обозначением их. К более слабому ученику учитель подойдет иначе: исправив почти все его ошибки, он ограничится обозначением одной-двух самых легких для исправления.

Неплохо делают учителя, применяя для обозначения ошибок условные знаки. Это помогает учащимся разбираться быстрее в характере ошибок.

Так, пропуск обозначается «галочкой» (v), логическая ошибка — волнистой линией вертикальной, если данная ошибка распространяется на целый отрывок рассказа, или горизонтальной, если нелогичность выражена в одной-двух строках. Ошибки словарного характера обозначаются подчеркиванием неправильно употребленного слова. Неправильный порядок слов в предложении учитель исправляет посредством надписывания над словом порядковой цифры.

Могут быть и другие варианты обозначений ошибок, но основное — самый факт взвешивания и правильного отношения учителя ко всей работе над ошибками в целом: предупреждение ошибки, исправление ее и разбор с учащимися.

В процессе методической работы с учителями мы разработали небольшую памятку для ученика IV класса о том, что надо соблюдать, чтобы писать хорошее изложение или сочинение.

Считаем небесполезным привести ее в заключение нашей статьи.

1. Представь в уме хорошенько всех людей, все предметы, события, о которых ты будешь писать. Так представь, как будто ты все это видишь перед собою.

2. Подумай, что будет самым главным в твоём рассказе. Этому удели больше внимания.

3. Наметь план твоего рассказа. Можешь записать его или держать в голове.

4. Наметив план, подумай, подумай над каждой частью его, над тем, что надо написать и как, какими словами, выражениями изложить содержание каждой части.

5. Если хочешь в свой рассказ ввести цитату, помни, что она должна быть совершенно подходящей по смыслу.

6. Когда будешь писать, следи за правильным чередованием существительного, обозначающего название действующего лица, с местоимением или с другими словами, заменяющими это существительное.

Если, например, герой твоего рассказа пионер, подумай, как будешь называть его: *Ваня, пионер, храбрый мальчик, он* и т. п.

7. Когда будешь писать, следи, чтобы не было в твоём рассказе лишних, часто повторяющихся слов, вроде *стал, потом, вот*.

8. При описании явления природы, событий, используй глаголы в настоящем времени.

9. Написав изложение или сочинение, внимательно прочитай его. Посмотри, все ли у тебя верно, все ли складно, нет ли ошибок. Сделай нужные исправления.



ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ С УЧАЩИМИСЯ III КЛАССА

В НАШЕЙ педагогической работе очень много трудно-го и сложного. И бывает так — возьмешься за ряд вопросов, работаешь над ними. Видишь, как улучшается твое дело на определенном участке. А другие вопросы остаются в тени. Работаешь над ними больше по привычке, не углубляясь в существо дела. Не удовлетворяют результаты, а изменить — не стараешься, а порой и не знаешь, как действовать.

Здесь важен совет, важно, чтобы кто-то помог тебе проанализировать твою работу, вскрыть ее недочеты и дал направление. И в этих случаях не нужно дожидаться, когда кто-то к тебе придет и тебя рассудит. Учитель у нас имеет достаточно возможностей для получения консультации. Он должен сам почаще обращаться в институты усовершенствования учителей, в педкабинеты, в педагогические учебные заведения, к инспекторам и т. д.

Я много и углубленно работала со своими учениками по вопросам грамматики, орфографии. За последние годы перестраиваю и работу по чтению. Но мало задумывалась над вопросами развития письменной речи учащихся.

Со II класса раз в неделю я давала своим ученикам изложение. Результатами работы никогда не была довольна. Чувствовала, что пишут дети по памяти, формально, механически передавая слова текста.

В текущем году, связавшись с Московским областным институтом усовершенствования учителей, я в корне перестроила работу над изложением.

Расскажу сначала, как я раньше проводила уроки, целью которых было научить детей писать изложения.

Приходя в класс, я сообщала детям о том, какое изложение будут они писать на данном уроке. Затем брала текст и читала рассказ 2 раза. После этого 3—4 ученика воспроизвели содержание рассказа, а другие слушали и запоминали текст почти наизусть. Затем я объясняла ученикам значение непонятных слов, если таковые были. Слова на непройденные правила выписывались на доске. Составлялся вместе с учащимися план рассказа, и дети приступали к выполнению работы. Изложения были стандартными, написанными исключительно книжными словами, а если дети писали своими словами, то в их работах было много неправильных оборотов речи, искажений, ненужного повторения местоимений, вспомогательного глагола и пр.

Такие изложения мне не нравились, но я не знала, как вести эту работу иначе, и решила, преодолевая ложный стыд, обратиться с этим вопросом к методисту. Получая консультацию в Институте усовершенствования учителей, я усвоила хорошо основной совет: всякую работу с учащимися надо ставить так, чтобы она была обучающей; при постановке изложе-

ний необходима подготовка к письму каждого изложения и последующая работа над ошибками. Всякий урок по письму изложения должен давать заметный вклад в развитие речи детей. Когда я провела первый урок с предварительной подготовкой рассказа «Рожь горит», результаты оказались совсем другие. Изложения получились не одинаковые, как раньше, а различные, интересные, написанные своими словами. В частности, дети хорошо выражали свое отношение к поведению тракториста. Конечно, были и слабые работы, в которых не совсем соблюдалась последовательность, мало было написано о главном, были ненужные слова и другие недостатки. Но в целом класс написал изложение неплохо.

Расскажу об этом своем опыте, пользуясь записью моего урока, сделанной заведующей школой А. К.

«Учительница вошла в класс и сказала: — «Ребята, мы с вами сегодня будем писать изложение рассказа «Рожь горит». Достаньте тетради, откройте их и напишите число и заглавие». Дети пишут. Учитель видит, что дети все положили ручки; значит, написали. Учительница приглашает детей внимательно прослушать рассказ. По прочтении рассказа она задает вопрос детям: «Скажите, что самое главное в этом рассказе?» Дети молчат. Потом поднимают руки трое учащихся. Дальше ход работы таков:

Учитель: «Ну, Катя, скажи, что главное?» Катя: «Что в колхозе загорелась рожь». Учитель: «А что же дальше?» Катя: «Пожар потушили». Учитель: «Кто же играет главную роль в тушении пожара?» Поднимает руку ученик Коля: «Главную роль играют колхозники». Учитель: «А разве колхозники одни потушили пожар?» Многие дети поднимают руки. Учитель: «Скажи, Ляня». Ляня: «Пожар потушил тракторист, он на тракторе подъехал к тому месту, где был пожар, и стал объезжать вокруг поля и пластами заваливать землю». Учитель: «Правильно, Ляня, хорошо. Значит, что же самое главное в рассказе, скажи, Зина». Зина: «Самое главное, как тракторист потушил пожар». Учитель: «А как же он потушил? Кто расскажет?» Поднимаются руки. «Ну-ка, расскажи, Вера». Вера: «Тракторист подъехал на тракторе и потушил пожар». Учитель: «Это правильно, но уж очень коротко, главную часть надо подробнее изложить». Поднимает руки почти весь класс. Учитель спрашивает: «Толя, расскажи ты нам получше о главной части рассказа». Толя рассказывает: «Тракторист увидел пожар и на тракторе подъехал к горящей ржи. Он поехал вокруг того участка, где горела рожь. Трактор нарезал пласты земли и заваливал рожь». Учитель: «Все, Толя?» Ученик: «Все». Учитель: «Ты хорошо рассказал, но не все; а как вел себя тракторист, что с ним было?» После этого вопроса дети подняли руки. Учитель: «Надя, скажи

ты». Надя: «Дым ел глаза тракториста, из глаз текли ручьем слезы, огонь лизал бока трактора, но тракторист героически боролся с огнем». Учитель: «Как называют таких людей?» Ученики: «Героями их называют. Наша страна любит героев». Учитель: «Правильно, ребята. Вот то, что рассказали нам сейчас Толя и Надя, и будет самое главное в рассказе. В каждом рассказе есть главная часть; когда мы пишем изложение, главную часть мы должны излагать подробнее».

Учитель пишет на доске: «Борьба тракториста с огнем». Затем учитель спрашивает у детей: «А о чем говорится перед главной частью?» Ученик: «Как колхозники тушили пожар». Учитель: «Кто расскажет, как колхозники тушили пожар?» Ученик: «Колхозники тушили пожар прутьями и лопатами». Учитель: «Прутьями тушить пожар нельзя, потому что огонь не задерживается, а разлетается в стороны и больше разгорается. Тушить пожар надо ветками с зелеными листьями». Учитель пишет на доске: «Как колхозники тушили пожар». Учитель: «Ребята, а что описывается в начале рассказа?» Ученик: «В начале описывается, как загорелась ночью колхозная рожь. Колхозники все спали. Кто-то крикнул: «Пожар!» Все встали и побежали в поле». Учитель: «Правильно, Витя, очень хорошо». И пишет на доске: «Начало пожара» (вверху). Учитель: «Ну а теперь скажите, ребята, чем же заканчивается рассказ?» Ученица: «В конце говорится, что пожар потушили, вся рожь была спасена». Учитель пишет на доске (внизу): «Огонь побежден». И получилась на доске план: 1) Начало пожара, 2) Как колхозники тушили пожар, 3) Борьба тракториста с огнем, 4) Огонь побежден.

Учитель: «Теперь, дети, послушайте, я прочту предложение: «Колхозники весной хлынули в поле». А как иначе можно сказать про колхозников?» Ученица: «Они толпой побежали в поле». Учитель: «Правильно».

Учитель: «Итак, ребята, как мы напишем главную часть?» Дети: «Подробно». Учитель: «Каждую часть рассказа будем начинать с новой строчки. Я сейчас еще раз прочитаю рассказ, а вы мне будете говорить, где кончается одна часть и начинается другая». Учитель читает, а ученики поднимают руки, когда кончается часть. После этого дети пишут изложение. Учитель разрешает детям спрашивать о правописании слов на непройденное правило. А если ученик спрашивает о слове на пройденное правило, то учитель задает в свою очередь вопрос. Когда учащиеся написали изложение, учитель предлагает детям проверить. Затем тетради сдаются».

В подготовительной работе я поставила перед собой следующие задачи:

- 1) обратить внимание детей на центральную фигуру в рассказе, с тем чтобы они дали яркое описание ее, выразили свое отношение;
- 2) сделать ясным план рассказа;
- 3) показать, что об одном и том же можно написать по-разному.

Мне самой теперь ясно, что если бы я не побеседовала с детьми о трактористе, многие о нем или не упомянули бы или написали бы формально.

Детям эта подготовка дала направление в их работе.

Тщательно проверяя детские работы, я проанализировала их.

Много времени затратила я, чтобы хорошо подготовиться к разбору в классе ошибок, допущенных детьми. Но зато и этот урок прошел продуктивно. Привожу подробную запись его.

«Учитель вошел в класс и сказал: «Дети, на прошлом уроке вы писали изложение по рассказу «Рожь горит». Написали вы его все по-разному. Одни хорошо, а другие похуже.

Я сейчас прочитаю вам несколько изложений: вы должны внимательно выслушать и сказать, что вам понравилось и где вы подметите недостатки, ошибки».

Учитель читает хорошо написанное изложение Лиды. Все внимательно слушают. По прочтении учитель обращается к детям: «Ребята, понравилось ли вам это изложение?» Дети: «Понравилось». Учитель: «Чем?» Ребята молчат. Один из учеников поднимает руку и говорит: «Оно складно написано». Учитель: «Правильно, Коля, оно складно написано. А еще чем оно хорошо?» Дети молчат. Учитель: «Вы не обратили внимание, как у нее написано о главном в рассказе?» Опять молчание. Тогда учитель перечитывает главную часть, а учащиеся внимательно слушают. После того как учитель прочитал, поднялось несколько рук. Учитель: «Виталий, что ты хочешь сказать?» Ученик: «У нее хорошо описано главное, — подробно». Учитель: «Правильно». У нее хорошо написано о главном, подробно, своими словами, и она описала свое отношение к поведению тракториста. Она написала, что тракторист мужественно боролся с огнем, не обращая внимания на опасность, что его поступок является героическим и служит хорошим примером для всех остальных и т. д.» — «Это очень ценно. А какие недостатки в этом изложении?» Дети: «Повторяются три раза слова «но вот».

Учитель читает следующее изложение, написанное несколько слабее первого. «Ну, дети, нравится ли вам это изложение?» Ребята подняли руки. Учитель: «Скажи, Валя, ты». Ученица: «Здесь нескладно написано о трактористе». Учитель: «Что нескладно написано о трактористе?» Валя молчит. Другие ребята поднимают руки. Учитель: «Скажи ты, Женя». Ученица: «Он написал о том, что тракторист боролся с огнем, не щадя своей жизни. А потом опять написал, что тракторист не считался ни с чем: ни со своим здоровьем, ни с жизнью». Учитель: «Правильно, дети. В одном месте написано хорошо, а в другом — это уже лишнее. Еще несколько ребят подняли руки. Учитель: «Что ты скажешь, Боря?» Ученик: «У него написано «Дым охватил бока трактора», а ведь не дым, а огонь». Учитель: «Правильно, Боря».

Учитель: «Ты что скажешь, Люда?» Люда: «У него написано о том, что колхозники тушили пожар прутьями. А ведь прутьями нельзя потушить огонь, ими только больше раздвешь, а надо тушить зелеными ветками, мы тогда говорили, когда писали». Учитель: «Правильно, Люда, значит Леня был невнимателен, когда мы разбирали, как надо писать».

Учитель читает третье изложение (написанное слабее второго).

Учитель: «Что вы, дети, скажете об этом изложении?» Поднимает руки почти весь класс. Учитель спрашивает одного из учеников. Ученик: «В этом изложении очень мало написано о трактористе». Учитель: «Правильно. О главном написано очень мало. А надо было написать подробнее. Еще что заметили, дети?» Ученик: «Здесь все время повторяется слово «колхозники», а поэтому получается некрасиво». Еще поднимаются руки. Учитель: «Скажи, Игорь, что ты еще заметил?» Игорь: «Очень много раз повторяется слово «он». Учитель: «Правильно».

Учитель читает еще одно изложение (худшее из класса). Поднимается лес рук. Первый ученик: «Тут очень мало написано о трактористе». Второй ученик: «Здесь неправильно написано то, что загорелась стога ржи. А рожь-то была не в стогах. И потом у него нескладно написано в начале. Он написал: «Когда она начала гореть, была ночь». Учитель: «А как лучше можно написать?» Ученик молчит. Другие дети подняли руки. Учитель спрашивает ученицу: «Скажи, Аля, как бы ты написала это предложение?» Аля: «Ночью загорелась рожь на колхозном поле». Учитель: «Правильно, Аля, хорошо». Учитель: «Зоя, а ты как бы написала?» Зоя: «Когда колхозники спали, загорелась в поле рожь». Учитель эти предложения записал на доске и обращается к детям: «Ребята, какое предложение лучше?» Дети: «То, которое сказала Аля». Учитель: «Правильно». «Еще кто что скажет об этом изложении?» Ученик: «Повторяется слово «колхозники». Учитель: «Ты что скажешь, Эля?» Эля: «Неправильно написано, что дым охватывал бока трактора. Надо «огонь», а не «дым». И еще неправильно, что огонь лез в глаза тракториста. Дым резал глаза тракториста, а не огонь».

Учитель: «Еще, ребята, что скажете». Ученица: «У него написано: «Едкий дым шел в глаза тракториста». А потом написано: «Он проехал два раза и огонь утих». Тут непонятно, кто проехал? — дым, тракторист или трактор». Учитель: «Правильно, Тамара, очень хорошо подметила. Ну, а как по-твоему надо было написать?» Тамара: «Тракторист объехал на тракторе вокруг поля два раза». Учитель: «Правильно, очень хорошо». Тамара: «Тут еще нескладно написано». Учитель: «Что?» Тамара: «У него написано: «Но он ни с чем не считался. Тоже не поймешь, кто ни с чем не считался? — тракторист или дым?» Поднимает руку Коля. Учитель: «Коля, ты что хочешь сказать?» Коля «И дым не считался ни с чем». Учитель: «Дым не может считаться или не считаться с чем-либо, так как это неодушевленный предмет. А тракторист — человек, и он действовал обдуманно.

Он знал, что мог погибнуть от огня, и все же он с этим не считался. Понятно, Коля?» Коля: «Да, понятно».

Учитель раздает детям тетради и говорит: «Ребята, откройте ваши тетради и посмотрите, какие у вас есть ошибки». Дети поднимают руки, а учитель бегло спрашивает детей.

На этом урок заканчивается, а учащиеся с плохими работами оставляются на дополнительное занятие.

В течение всего этого урока класс работал с напряженным вниманием. Подмечая логические ошибки, дети учились думать, конкретно представлять содержание написанного, понимать логику вещей.

Меня удивило, что на первом же уроке такого разбора дети оказались очень чуткими к способу изложения, подмечая все, что нескладно.

После нескольких уроков по письму изложений, приведенных с указанной подготовкой и последующим разбором ошибок, я дала детям контрольное изложение.

Учащиеся писали его без всякой подготовки, после двухкратного чтения текста мною вслух. С работой класс справился. Меня порадовало наличие отдельных творческих моментов в работах детей. Вот, например, передо мною изложение Алиевой Г. Без всякого подсказывания ввела она сравнение, описывая метель: «Метель завывала, как разъяренный зверь». Этот образ несомненно навеян недавно прочитанным пушкинским стихотворением («то как зверь она завоет...»). Хорошо написано о том, как белячок, понюхав воздух, тронулся с места: «Белячок понюхал воздух. Потихоньку тронулся и пошел. Пошел, пошел!» Кончает изложение девочка выражением своего отношения к умной лошади. Контрольная работа показала мне, что я стою на правильном пути в работе над изложением.

Интерес у детей большой, пробуждено стремление писать лучше, складнее. Будет развиваться у детей вкус к хорошей речи. Остается не совсем разрешенным один вопрос — орфография в детских изложениях еще хромает.

Многие работы приходится оценивать низко из-за орфографических ошибок. Есть 5—6 работ, за которые можно было бы поставить пятерки, если бы не орфографические ошибки. Думаю, что здесь дело в недостаточной работе по развитию внимания и в некоторых недочетах работы по чтению. Недостаточна еще словарная работа.

Анализ всей моей работы по русскому языку, несомненно, поможет мне добиться грамотно написанных изложений.



ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ЗАДАЧ

МЕЖДУ различными видами задач существует тесная взаимосвязь. Учитель должен ясно представлять себе последнюю, ибо только при этом условии возможен подбор задач в определенной методической последовательности.

Рамки журнальной статьи не позволяют осветить этот вопрос в полном объеме. Ограничимся поэтому рассмотрением нескольких наиболее часто встречающихся типов задач.

Возьмем задачи:

№ 1. Два землекопа рыли канаву. Один землекоп работал 5 дней, а другой—3. Сколько метров канавы вырыл второй землекоп, если первый вырыл 80 м¹ и если оба работали с одинаковой производительностью?

№ 2. Два землекопа вырыли канаву длиной в 128 м. Один землекоп работал 5 дней, а другой—3. Сколько метров канавы вырыл каждый землекоп, если они работали с одинаковой производительностью?

№ 3. Два землекопа взялись вырыть канаву. Один землекоп работал 5 дней, а другой—3. Сколько метров канавы вырыл каждый землекоп, если первый вырыл на 32 м больше второго и если оба работали с одинаковой производительностью?

Легко видеть, что в способе решения этих задач, первая из которых относится, по существующей классификации, к задачам на простое тройное правило, вторая—к задачам на пропорциональное деление и третья—к задачам на нахождение неизвестного по разности двух величин, много общего. В самом деле: при решении каждой из этих задач сперва определяется выработка землекопа в 1 день, а затем—в соответствующее количество дней. Особенность решения этих задач заключается лишь в том, что в первой задаче можно сразу узнать дневную выработку рабочего. Во второй же задаче для этого необходимо предварительно найти сумму рабочих дней обоих землекопов, а в третьей—разность этих дней.

Таким образом, при различной степени трудности указанных трех видов задач между ними имеется определенная связь, которая должна быть принята во внимание при их подборе в процессе обучения: первый вид должен, очевидно, предшествовать второму, а второй—третьему.

Отмеченная нами общность в способе решения приведенных выше задач вытекает из общности их математической структуры². Рассматривая общую выработку каждого землекопа как произведение его дневной выработки на количество рабочих дней, мы видим, что в первой задаче даны множители (коли-

чество рабочих дней каждого землекопа) и одно из произведений, во второй даны множители и сумма произведений, а в третьей множители и разность произведений. В первой задаче можно сразу найти множимое (дневную выработку), во второй же для этого предварительно приходится находить сумму множителей, а в третьей—их разность.

Каждый из приведенных выше видов задач в свою очередь связан с другими видами. Введем в задачу № 1 новую величину (продолжительность рабочего дня) и получим задачу на сложное тройное правило, например:

№ 4. Два землекопа рыли канаву. Один землекоп работал 5 дней по 8 часов в день, другой—3 дня по 7 часов. Сколько метров канавы вырыл второй землекоп, если первый вырыл 80 м, а оба работали с одинаковой производительностью?

Переход от задачи на простое тройное правило может иногда быть совершен с большей постепенностью.

Возьмем задачи:

№ 5. Трем лошадям выдают в день 24 кг сена. Сколько килограммов сена требуется для 7 лошадей на 1 день при той же норме выдачи?

№ 6. Трем лошадям выдают в день 24 кг сена. Сколько килограммов сена требуется для 7 лошадей на 5 дней при той же норме выдачи?

№ 7. Трем лошадям на 2 дня выдают 48 кг сена. Сколько килограммов сена требуется для 7 лошадей на 5 дней при той же норме выдачи?

Примененное здесь постепенное усложнение задачи на простое тройное правило делает связь между этой задачей и следующими за ней задачами на сложное тройное правило еще более очевидной.

Переходим к задачам на пропорциональное деление.

Возьмем задачи:

№ 8. Два самолета, двигаясь с одинаковой скоростью, вместе пролетели 1960 км. Сколько километров пролетел каждый самолет, если первый летел 6 часов, а второй 2 часа?

№ 9. Два самолета вместе пролетели 1960 км. Сколько километров пролетел каждый самолет, если первый пролетел расстояние втрое больше второго?

Легко видеть, что задача № 9, относимая, по существующей классификации, к задачам на нахождение двух чисел по их сумме и отношению, по существу решается тем же способом, что и задача № 8 на пропорциональное деление. Отличие задачи № 9 от задачи № 8 заключается лишь в том, что в последней путь, покрытый обоими самолетами, делится пропорционально количеству летных часов каждого, в задаче же № 9 этот путь приходится делить пропорционально условным единицам (частям).

Задачи на пропорциональное деление иногда усложняются тем, что в них требуется деление пропорционально не одному, а двум рядам чисел, например:

¹ В этой, как и в других приводимых в настоящей статье задачах про землекопов, имеются в виду „погонные метры“.

² Под структурой задачи мы понимаем определенное сочетание данных и искомого, которые, как компоненты действий, находятся между собою в известной математической зависимости.

№ 10. Два землекопа вместе вырыли канаву длиной в 166 м. Первый землекоп работал 6 дней по 8 часов в день, а второй 5 дней по 7 часов. Сколько метров канавы вырыл каждый землекоп, если они работали с одинаковой производительностью?

Если бы в задаче № 10 требовалось вместо общей выработки землекопа узнать среднюю часовую выработку каждого из них, то мы получили бы задачу на вычисление среднего арифметического (или на смешение 1-го рода, по терминологии некоторых авторов).

в) Задачи на пропорциональное деление могут иногда быть усложнены введением в них новой неизвестной величины.

Возьмем для примера задачи:

№ 11. Куплено два куска сатина одного сорта в 8 м и в 12 м, всего на 200 руб. Сколько рублей стоил метр сатина?

№ 12. Для детского дома куплены кусок сатина в 8 м и кусок фланели в 12 м, всего на 260 руб. Сколько рублей стоил метр ткани каждого рода, если метр фланели на 5 руб. дороже метра сатина?

№ 13. Для больницы куплены кусок сатина в 8 м и кусок сукна в 2 м, всего на 200 руб. Сколько рублей стоил метр ткани каждого рода, если метр сукна в 6 раз дороже метра сатина?

Оба куска ткани, о которых идет речь в задаче № 11, куплены по одной и той же цене, которую и требуется определить. Это, таким образом, задача с одним неизвестным. В задачах же № 12 и 13 цена первого куска ткани не совпадает с ценой второго куска. Эти задачи можно поэтому рассматривать как задачи с двумя неизвестными. При их решении приходится исключать одно из неизвестных, что достигается способом замены. При решении задачи № 12 мы, заменяя фланель сатином, узнаем, что если бы вместо 12 м фланели купили 12 м сатина, то за оба куска ткани пришлось бы уплатить на 60 руб. меньше прежнего ($5 \text{ руб.} \times 12$), а именно 200 руб. ($260 \text{ руб.} - 200 \text{ руб.}$). Легко видеть, что после выполнения этих действий задача № 12 сводится в основном к задаче № 11 и решается так же, как последняя.

При решении задачи № 13 мы, заменяя сукно сатином, узнаем, что вместо 2 м сукна можно было бы купить 12 м сатина ($2 \text{ м} \times 6$), после чего эта задача сводится в основном к задаче № 11.

Рассмотрим теперь виды задач, которые связаны с задачами на нахождение неизвестного по разности двух величин.

Как и задачи на пропорциональное деление, задачи на нахождение неизвестного по разности двух величин могут быть усложнены тем, что при их решении приходится иметь дело: а) не с конкретными, а с условными единицами; б) не с одним, а с двумя рядами чисел; в) не с одним, а с двумя неизвестными.

Приведем примеры:

№ 14. Один самолет пролетел на 980 км больше второго. Сколько километров пролетел каждый самолет, если первый пролетел расстояние в 3 раза больше второго?

Эта задача в основном решается тем же способом, что и задача № 9, но, в отличие от последней, в задаче № 14, как и в задаче

№ 9, приходится иметь дело не с конкретными, а с условными единицами (частями).

Приведем решение задачи № 14.

1) Скольким частям расстояния, которое пролетел второй самолет, равны 980 км?

3 части—1 часть=2 части.

2) Сколько километров пролетел второй самолет?

$980 \text{ км} : 2 = 490 \text{ км.}$

3) Сколько километров пролетел первый самолет?

$490 \text{ км} \times 3 = 1470 \text{ км.}$

№ 15. Два землекопа взялись вырыть канаву. Один землекоп работал 6 дней по 8 часов, а другой 5 дней по 7 часов. Сколько метров канавы вырыл каждый землекоп, если первый вырыл на 26 м больше второго и если оба работали с одинаковой производительностью?

Связь этой задачи с задачей № 3 очевидна.

№ 16. Для больницы куплены кусок сатина в 8 м и кусок сукна в 2 м. За сукно уплачено на 40 руб. больше, чем за сатин. Сколько рублей стоил метр ткани каждого рода, если метр сукна в 6 раз дороже метра сатина?

При решении этой задачи, как и задачи № 13, мы заменяем 2 м сукна 12-ю метрами сатина ($2 \text{ м} \times 6$), после чего получается задача:

№ 17. Для больницы куплено 2 куска сатина в 8 м и в 12 м. Второй кусок стоил на 40 руб. больше первого. Сколько рублей стоит метр сатина?

Задача № 17, очевидно, решается так, как задача № 3.

Помимо рассмотренных выше задач № 14—16, существует еще целый ряд усложненных задач на нахождение неизвестного по разности двух величин. Чаще всего усложнение задач данного типа состоит в том, что разность произведений дается не в готовом виде, а должна быть предварительно найдена.

Возьмем задачи:

№ 18. Один мальчик купил 5 перьев, а другой—9. Сколько копеек стоило перо, если второй мальчик уплатил на 12 коп. больше первого?

№ 19. Покупатель рассчитал, что если он купит 5 перьев, то у него останется 10 коп., а если купит 9 перьев, то ему нехватит 2 коп. Сколько копеек стоило перо?

Как видно, в задаче № 18 прямо указано, на сколько 9 перьев стоят больше, чем 5 перьев. В задаче же № 19 это приходится узнавать путем сложения 10 коп. и 2 коп. Этим способом решения задачи № 19 отличается от способа решения задачи № 18. В остальном способ решения этих задач полностью совпадает.

В некоторых задачах на нахождение неизвестного по разности двух величин разность произведений дана в еще более скрытом виде.

Возьмем задачу:

№ 20. При обычной скорости от Москвы до Новосибирска товарный поезд идет 141 час.

¹ Таким способом в основном решаются задачи № 537—539 и некоторые другие из сборника Поповой и Пчелко.

То же расстояние можно пройти в 69 часов, если увеличить скорость на 24 км в час. Сколько километров от Москвы до Новосибирска? (Задача № 894 из сборника Поповой и Пчелко.)

При решении этой задачи мы сначала узнаем, на сколько больше километров поезд пройдет с новой скоростью в 69 часов, чем в то же время с прежней скоростью, или сколько километров осталось бы поезду идти до Новосибирска, спустя 69 часов после выхода из Москвы, при движении с прежней скоростью, для чего мы $24 \text{ км} \times 69$, получаем 1656 км. После выполнения этого действия решаемая задача сводится к одной из следующих:

№ 21. Расстояние от Москвы до Новосибирска товарный поезд проходит в 141 час. При той же скорости движения поезд проходит в 69 часов на 1656 км меньше. Сколько километров от Москвы до Новосибирска?

Или:

№ 22. Расстояние от Москвы до Новосибирска товарный поезд проходит в 141 час. Сколько километров от Москвы до Новосибирска, если спустя 69 часов после выхода из Москвы поезду осталось пройти до Новосибирска 1656 км и если поезд шел все время с одинаковой скоростью?

Как видно, полученные задачи являются обычными задачами на нахождение неизвестного по разности двух величин. Дальнейшее решение каждой из них поэтому таково:

1) За какое время поезд проходит 1656 км при обычной скорости?

$$141 \text{ час.} - 69 \text{ час.} = 72 \text{ часа.}$$

2) Сколько километров в час делает поезд при обычной скорости?

$$1656 \text{ км} : 72 = 23 \text{ км.}$$

3) Сколько километров от Москвы до Новосибирска?

$$23 \text{ км} \times 141 = 3243 \text{ км.}$$

В задачи на нахождение неизвестного по разности двух величин иногда вводится третья величина. При решении таких задач последняя исключается посредством вычитания.

Возьмем задачи:

№ 23. Один покупатель купил 5 м ситца, другой купил 9 м такого же ситца и заплатил на 27 руб. больше первого. Сколько стоит метр ситца?

№ 24. Один покупатель купил 5 м ситца и 8 м полотна, другой по тем же ценам купил 9 м ситца и 8 м полотна и заплатил на 27 руб. больше первого. Сколько стоит метр ситца?

Как видно, в задаче № 24, помимо тех двух величин, которые выступают в задаче № 23, введена еще одна величина (количество полотна).

В задачах, подобных задаче № 24, разница в стоимости обеих покупок обычно дается не в готовом виде, например:

№ 25. Один покупатель за 5 м ситца и 8 м полотна заплатил 81 руб. 25 коп., а другой покупатель за 9 м ситца и 8 м полотна заплатил по тем же ценам 98 руб. 25 коп. Сколько стоит метр ситца и сколько стоит метр полотна? (Задача № 847 из сборника Поповой для III класса.)

Отнимая 81 руб. 25 коп. от 98 руб. 25 коп.,

мы получаем задачу, в основном похожую на задачу № 23.

В задачах, подобных задаче № 25, исключение одной из величин при помощи вычитания легко достижимо, благодаря тому, что количество метров полотна, купленных каждым покупателем, одинаково. Если бы это количество было различным, пришлось бы предварительно прибегнуть к уравниванию данных, например:

№ 26. Один покупатель за 5 м ситца и 4 м полотна заплатил 51 руб. 25 коп., а другой покупатель за 9 м ситца и 8 м полотна заплатил по тем же ценам 98 руб. 25 коп. Сколько стоит метр ситца и сколько стоит метр полотна?

Для того чтобы сделать количество метров полотна в обеих покупках одинаковым, мы увеличиваем вдвое покупку первого покупателя. Получаем задачу:

10 м ситца и 8 м полотна стоят 102 руб. 50 коп., а 9 м ситца и 8 м полотна по тем же ценам стоят 98 руб. 25 коп. Сколько стоит метр ситца и сколько стоит метр полотна?

В данном случае для уравнивания значений исключаемой величины достаточно было изменить только данные о первой покупке. Иногда для этого приходится изменять данные об обеих покупках, например:

№ 27. 5 м ситца и 6 м полотна стоят 66 руб. 25 коп., а 9 м ситца и 8 м полотна по тем же ценам стоят 98 руб. 25 коп. Сколько стоит метр ситца и сколько стоит метр полотна?

При решении этой задачи для уравнивания количества метров полотна в обеих покупках приходится первую покупку увеличить в 4 раза, а вторую в 3 раза. Получается задача:

№ 28. 20 м ситца и 24 м полотна стоят 265 руб., а 27 м ситца и 24 м полотна по тем же ценам стоят 294 руб. 75 коп. Сколько стоит метр ситца и сколько стоит метр полотна?

Возьмем теперь задачу:

№ 29. На швейной фабрике сшили 26 пальто и 45 костюмов. На все эти пальто и костюмы пошло 209 м сукна, а на одно пальто и на один костюм вместе—5 м 70 см. Сколько сукна пошло на все пальто и сколько на костюмы? (Задача № 557 из сборника Поповой и Пчелко.)

При решении этой задачи мы узнаем, сколько сукна пойдет на 26 пальто и 26 костюмов, для чего мы $5 \text{ м } 70 \text{ см} \times 26 = 148 \text{ м } 20 \text{ см}$. Получаем, таким образом, задачу:

№ 30. На 26 пальто и 45 костюмов пошло 209 м сукна, а на 26 пальто и 26 костюмов пошло 148 м 20 см. Сколько сукна пошло на все пальто и сколько на костюмы?

Как видно, и при решении задачи № 29 мы прибегли к способу уравнивания данных.

Мы рассмотрели всего три типа задач (задачи на простое тройное правило, на пропорциональное деление и на нахождение неизвестного по разности двух величин). Мы видели, как много разновидностей задач может быть образовано из каждого из этих типов при их усложнении.

Рассмотрим еще две группы задач. Возьмем задачи:

№ 31. На 54 руб. куплено одинаковое количество ткани двух сортов. Метр ткани пер-

вого сорта стоит 5 руб., метр второго сорта 4 руб. Сколько метров ткани каждого сорта было куплено?

№ 32. Два трактора, работая одновременно, вспахали 54 га земли. Первый трактор пахал в день по 5 га, земли, второй по 4 га. Во сколько дней была вспахана вся земля?

№ 33. В чан вместимостью в 54 ведра проведены 2 трубы. Через одну трубу вливается в минуту 5 ведер, через другую 4 ведра. Во сколько минут обе трубы, работая одновременно наполнят чан?

Или:

№ 34. Два пешехода вышли одновременно навстречу друг другу из двух городов, расстояние между которыми 54 км. Первый пешеход делал в час 5 км, второй—4 км. Через сколько часов они встретятся?

Эти задачи, первая из которых относится, по существующим классификациям, к задачам на пропорциональное деление, вторая и третья—к задачам на совместную работу, а четвертая — к задачам на движение, по существу решаются одним и тем же способом.

Тождественность способа решения приведенных задач является следствием тождественности их математической структуры, поскольку в каждой из них требуется найти общий неизвестный множитель по данным множимым (5 и 4) и сумме произведений (54).

Это вовсе не значит, что все эти задачи равно трудны. Несомненно, что задача № 34 труднее задачи № 31. Но различная степень трудности задач № 31—34 вызывается различием не в способе их решения, а особенностью входящих в их состав величин, из которых одни (как, например, цена—количество—стоимость) более знакомы детям, а другие (как, например, скорость—время—путь) менее знакомы им. Для сознательного решения задачи № 34, кроме того, необходимо ясно представлять себе путь пешеходов в процессе их встречного движения.

Необходимо поэтому начинать с задач, подобных № 31, и лишь постепенно переходить к задачам с менее знакомыми величинами, с тем чтобы после рассмотрения отдельных видов задач данного типа сравнить их между собой.

Рассмотрим теперь задачи, которые получаются в результате усложнения задач № 31—34.

Задачи № 32—33 часто усложняются тем, что норма выработки в единицу времени не дается в готовом виде, а должна быть предварительно найдена. Подобное усложнение мы находим, например, в задачах № 659 и 660 из сборника Поповой для III класса и № 909 и 922 из сборника Поповой и Пчелко. Приведем образцы этих задач.

№ 35. Один наборщик набирает 13 740 знаков в 6 час., другой 15 750 знаков в 7 час. Сколько часов должны работать оба наборщика, чтобы набрать 113 500 знаков? (Задача № 660 из сборника Поповой для III класса.)

№ 36. Водоём вмещает 1 008 ведер воды; через одну трубу он может наполниться в 56 минут, через другую — в 42 мин. Во сколько времени наполнится водоём, если обе трубы будут работать одновременно? (Задача № 922 из сборника Поповой и Пчелко.)

Как видно, в задаче № 35 приходится сна-

чала определить, сколько знаков набирает каждый наборщик в час, а в задаче № 36—сколько ведер воды наливается через каждую трубу в минуту, после чего эти задачи решаются так, как задачи № 32—33.

№ 31—34 нередко усложняются тем, что в них требуется найти не только множитель (количество метров, количество рабочего времени, время движения), но и отдельные произведения (стоимость ткани каждого сорта, объём работы, выполненной каждой из действующих сил, путь, пройденный каждым из движущихся тел). В задаче № 34 иногда требуется определить календарное время момента встречи.

Подобное усложнение получим при следующей формулировке главного вопроса в задачах № 31—34: в задаче № 31—сколько денег стоила ткань каждого сорта, в задаче № 32—сколько гектаров земли вспахал каждый трактор, в задаче № 33—сколько ведер воды влилось через каждую трубу, в задаче № 34—сколько километров прошел каждый пешеход до встречи, или когда пешеходы встретятся, если они вышли в 8 часов утра.

Примерно так усложнены задачи № 697, 698, 833 из сборника Поповой для III класса, задачи № 264, 279 из сборника Поповой и Пчелко.

В задачах № 31—34 требуется нахождение неизвестного общего множителя (общего количества ткани каждого сорта, общее время работы каждого трактора, каждой трубы, общее время движения каждого пешехода). Иногда эти задачи усложняются тем, что в них ищется не общий, а два различных множителя, например:

№ 37. На 69 руб. куплена ткань двух сортов. Метр ткани первого сорта стоит 5 руб., метр второго сорта 4 руб. Сколько метров ткани каждого сорта было куплено, если первого сорта купили на 3 м больше, чем второго?

№ 38. Два трактора вспахали 60 га земли. Первый трактор пахал по 5 га земли в день, второй по 4 га. Сколько дней работал каждый трактор, если первый работал на 3 дня больше второго?

№ 39. Два пешехода вышли навстречу друг другу из 2 городов, расстояние между которыми 60 км. Первый пешеход вышел на 3 часа раньше второго. Первый делал в час 5 км, второй—4 км. Через сколько часов после выхода второго пешехода они встретятся?

Как видно, в задачах № 37—39 в отличие от задач № 31—34, речь идет не об общем, а о двух различных искомым множителях (различном количестве ткани каждого сорта, различном количестве рабочего времени каждого трактора, различном количестве времени движения каждого пешехода). В задачах № 37—39, таким образом, выступают два неизвестных, вместо одного неизвестного в задачах № 31—34.

При решении задачи № 37 мы, вычислив сколько стоят 3 м ткани первого сорта, вычитаем затем полученные 15 руб. из 69 руб., чтобы узнать, сколько денег стоила бы вся ткань, если бы каждого сорта было куплено одинаковое количество, после чего задача № 37 сводится к задаче № 31.

Подобным образом мы задачу № 38 сводим

к задаче № 32, а задачу № 39—к задаче № 34.

Рассмотрим еще одну группу задач:

№ 40. Купили одинаковое количество сатины и колленкора. Метр сатина стоит 6 руб., метр колленкора—4 руб. За сатин уплатили на 20 руб. больше, чем за колленкор. Сколько метров той и другой материи в отдельности купили?

№ 41. Два трактора, работая одновременно, вспахали—первый на 20 га больше второго. Первый трактор пахал в день по 6 га земли, второй по 4 га. Сколько дней работал каждый трактор?

№ 42. В чан проведены 2 трубы которые были открыты одновременно. Через одну трубу в минуту вливается 6 ведер, через другую—4 ведра. Сколько минут была открыта каждая труба, если через первую вливалось на 20 ведер больше, чем через вторую?

№ 43. 2 пешехода, двигаясь одновременно, прошли—первый на 20 км больше второго. Первый пешеход делал в час 6 км, второй 4 км. Сколько часов шел каждый пешеход?

Или:

№ 44. 2 пешехода вышли одновременно и в одном направлении из двух городов, расстояние между которыми 20 км. Первый пешеход делал в час 6 км, второй 4 км. Через сколько часов первый пешеход догонит второго?

Задачи № 40—44 несмотря на их неодинаковую трудность, вызываемую различием между входящими в их состав величинами, имеют общую математическую структуру (во всех их требуется находжение неизвестного общего множителя по данным множимым 6 и 4, и разности произведений—20) и потому решаются одним и тем же способом.

Задачи № 40—44 иногда усложняются тем, что разность произведений дается не в готовом виде, а должна быть предварительно найдена, при этом нахождение этой разности в одних случаях легко достижимо, в других же случаях это представляет серьезное затруднение для учащихся.

Рассмотрим задачи:

№ 45. Два аэроплана вылетели в одно и то же время и пролетели одинаковое расстояние—один со скоростью 200 км в час, другой—175 км в час. Второй аэроплан прилетел в назначенное место на 4 часа позднее первого. Сколько часов летел каждый аэроплан? (Задача № 919.)

В тот момент, когда первый аэроплан прилетел в назначенное место, второму оставалось еще пролететь до этого места $175 \text{ км} \times 4 = 700 \text{ км}$. После этого действия получается следующая задача, подобная задаче № 45:

2 аэроплана, двигаясь одновременно, летели—один со скоростью 200 км в час, другой—175 км в час. Первый аэроплан пролетел всего на 700 км больше второго. Сколько часов летел каждый аэроплан?

№ 46. Почтовый поезд проходит 40 км в час, а курьерский 50 км. Почтовый поезд вышел из Москвы на 2 часа раньше, чем курьерский, и прибыл в Севастополь на 6 часов позднее курьерского. Как велико расстояние между Москвой и Севастополем? (Задача № 943.)

Эта задача по сравнению с предыдущей усложнена тем, что в ней не дано в готовом виде, на сколько часов одно тело находилось в движении дольше второго, тогда как в задаче № 45 эта величина была дана в готовом виде.

Кроме того, в задаче № 46 требуется определить не время движения каждого тела, а путь, пройденный каждым из них. Эта задача поэтому решается так:

1) На сколько часов почтовый поезд шел от Москвы до Севастополя дольше курьерского?
 $2 \text{ часа} + 6 \text{ час.} = 8 \text{ час.}$

2) На сколько километров почтовый поезд при одновременном движении с курьерским прошел меньше последнего?

$$40 \text{ км} \times 8 = 320 \text{ км.}$$

3) На сколько километров почтовый поезд делал в час меньше курьерского?

$$50 \text{ км} - 40 \text{ км} = 10 \text{ км.}$$

4) В течение скольких часов почтовый поезд двигался одновременно с курьерским?

Или: Сколько часов шел курьерский поезд от Москвы до Севастополя?

$$320 : 10 = 32 \text{ (часа).}$$

5) Как велико расстояние между Москвой и Севастополем?

$$50 \text{ км} \times 32 = 1600 \text{ км.}$$

№ 47. На одном участке собрали по 15 ц хлопка с гектара, на другом по 20 ц. Второй участок на 28 га больше первого. Какова площадь второго участка, если он дал на 960 ц больше хлопка, чем первый? (Задача № 903.)

С 28 га второго участка собрали 560 ц хлопка ($20 \text{ ц} \times 28$). Огняв 560 ц от 960 ц, мы узнаем, на сколько центнеров хлопка собрали бы со второго участка больше, чем с первого, если бы площадь второго участка была равна площади первого. После этого получается задача в основном похожая на задачи № 40—44.

Мы рассмотрели несколько типов задач и те разновидности их, которые образуются путем усложнения основной задачи каждого типа. Очевидно, сознательное решение усложненных задач любого типа возможно лишь при четком понимании способа решения основных задач данного типа. Последние, как мы видели, часто бывают различной степени трудности, в зависимости от того, какого рода величины входят в их состав. При подборе основных задач каждого типа следует начинать с задач с величинами, близкими для детей, лишь постепенно переходя к задачам с менее знакомыми величинами.

Что касается усложненных задач, то их трудность зависит главным образом от того, в какой мере легко привести их к основной задаче данного типа. Этим и следует руководствоваться при их подборе.

Одним из основных факторов, определяющих успешность обучения решению задач, как и любому разделу школьной программы, является подбор упражнений в строгой методической последовательности. Тщательному подбору задач следует поэтому уделять серьезное внимание.



Значение изучения предметов природы для развития мышления и речи детей

К. Д. УШИНСКИЙ справедливо считается основателем русской педагогики. Он создал педагогическую систему, определившую дальнейший путь развития педагогической науки и оказавшую огромное влияние на школьную практику. Особенно большое внимание Ушинский уделил разработке вопросов начальной народной школы. Он был тем теоретиком, который пытался всесторонне осмыслить вопросы ее организации, уяснить ее общественные, педагогические и психологические основы.

В противовес механической зубрежке церковных книг Ушинский выдвинул и разработал идею объяснительного чтения. Под видом объяснительного чтения он ввел в школу элементы светского реального образования. Составленные им книги «Родное слово» и «Детский мир» знакомили школьников с природой, людскими отношениями, с прошлым страны. В родном языке Ушинский нашел основу для объединения всех школьных занятий.

«Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка»,— писал Ушинский в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову»,—и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своею духовною стороною только через посредство той же среды—отечественного языка... преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты»².

Но язык «не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив—органическое ее создание, в ней коренящееся и беспредельно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно перед мыслью положительно вредно»³.

«Основание разумной, чисто человеческой речи,—указывает Ушинский,—заключается в верном логическом мышлении, а верное логическое мышление... возникает не из чего иного, как из верных и точных наблюдений»⁴.

«Весь наш мыслительный процесс... состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира»⁵.

Материал для работы нашей мысли и выражения ее дает «внешний, видимый, осязаемый мир. Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира. Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, един-

ственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность»⁶.

Понятно, поэтому, что когда перед Ушинским встал вопрос о том, на каком материале преимущественно строить книги для первоначального обучения языку и проводить беседы, развивающие мышление и речь детей, он остановил свой выбор на предметах природы. Этот выбор он мотивирует следующими соображениями:

«...Перебрав, таким образом, все роды предметов, избираемых обыкновенно для детских чтений, я остановился на предметах естественной истории. К этому побудило меня несколько причин. Во-первых, наглядность предметов. Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, заметить его особенности, словом—учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать. Наглядное обучение должно бы, конечно, предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте, прежде еще, чем ребенок выучится читать. Но так как этого у нас почти нигде еще нет, и дети, поступающие в уездные училища, гимназии и другие средние учебные заведения, решительно не подготовлены к книжному учению наглядными упражнениями, то я полагаю весьма полезным, сколько возможно, восполнить этот недостаток в самой школе при первоначальных чтениях. Понимая очень хорошо, что наглядное обучение должно сопровождаться не чтением, а изустными вопросами и рассказами со стороны учителя... я, тем не менее, полагаю возможным, в случае недостатка подготовительного наглядного обучения, соединить его с первоначальным чтением. Лучше сделать что-нибудь, чем ничего, и когда-нибудь, чем никогда. Самые же чтения, прерываемые рассмотрением предмета, толкованиями на самом предмете и маленькими опытами, производимыми тут же в классе, выиграют в живости и занимательности. Вторая причина, почему я выбрал для «Детского мира» преимущественно предметы из естественной истории, состоит в том, что считаю эти предметы самыми удобными для того, чтобы приучить детский ум к логичности, что и составляет главную цель чтений и рассказов. По моему убеждению, логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей»⁷.

По этим же соображениям Ушинский считает предметы природы наиболее ценным материалом и для проведения бесед.

«...Для беседы с детьми должно выбирать предметы, которые легко и удобно могут быть ими наблюдаемы, следовательно, предметы наглядные и притом из мира, детям доступного. Эти наблюдения и вытекающие из них беседы не должны быть беспорядочны и бессвязны, но должны быть расположены так, чтобы новая беседа дополняла предшествующие, а предшествующие беседы служили,

¹ Составил М. Н. Святкин.

² К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 153—154, Учпедгиз, 1939.

³ Там же, т. I, стр. 173.

⁴ Там же, т. II, стр. 394.

⁵ Там же, т. II, стр. 155.

⁶ Там же, т. II, стр. 156.

⁷ Там же, т. I, стр. 176.

в свою очередь, для пополнения и уяснения новой.

В самой этой связи наблюдений и заключается здравая человеческая логика, а потому лучшего предмета для бесед, как предметы естественных наук, выбрать невозможно. Эти предметы наглядны и находятся между собою в связи, да и сама логика есть не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы. Что такое идеи особи, вида, рода, признака, качества, предмета, явления, отношения, условия, причины, следствия, обстоятельства, — что такое все эти логические категории, как не результаты наблюдений человека над явлениями внешней природы и явлениями его собственной души, которые вызываются опять же явлениями внешнего для души мира? Каждое название предмета, его действия и его качества, есть следствие наблюдения, и что есть в речи логического, то проистекает из наблюдений человека над природой и самим собою»⁸.

Остановившись на предметах природы, Ушинский должен был решить и следующий вопрос — что же именно выбрать для изучения из обширной области естественных наук.

«Выбирать ли предметы наиболее интересные или научно разъяснить те, с которыми уже наглядно знаком ученик? При этом выборе я также руководствовался прежней мыслью и выбирал преимущественно предметы и явления, окружающие дитя и ему более или менее знакомые. Я думаю, что не с курьезами и диковинками науки должно в школе знакомить дитя, а напротив — приучить его находить занимательное в том, что его беспрестанно и повсюду окружает, и тем самым показать ему на практике связь между наукой и жизнью. Вот на каком основании я охотнее знакомлю дитя с хвойным лесом, с домашними животными, с самыми обыкновенными металлами, чем с электрическим углем, тропическими колбры, с мухоловкой и другими диковинками природы, о которых дитя с удовольствием и само прочтет в какой-нибудь детской книжке»⁹.

Достаточно хотя бы бегло просмотреть оглавление «Родного слова» и «Детского мира», чтобы убедиться, что эти книги построены преимущественно на естественно-историческом материале, и при том на материале, близком детям: «Лошадка», «Коровка», «Козел», «Овца», «Хавронья», «Уточка», «Гусь», «Голуби», «Огород», «Сад», «Зима», «Весна», «Лето», «Осень» и т. д.

О системе изучения предметов и явлений природы

Как чтение, так и упражнения для развития языка и беседы о предметах природы должны, по мнению Ушинского, проводиться в строго продуманной системе.

«Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед; так, например, рассмотрев с детьми какой-нибудь предмет, не

должно, перейдя к другому предмету, оставлять тот, который уже рассмотрен, но следует рассмотренный предмет употреблять как средство для того, чтобы полнее овладеть новым. Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить бесполезным назади себя то, что уже приобрели; так, например, рассмотрев многих млекопитающих, вы можете сделать предметом упражнений уже целый класс животных, в котором каждая частность будет для ученика не отвлеченным темным понятием, а живым образом. Приучить дитя рассуждать такими живыми и верными образами — значит положить прочные основания его логике; все наши умозаключения слагаются из воспринятых нами образов, и чем эти образы вернее, полнее и ярче, тем и умозаключения выходят вернее.

Вот на каком основании мы предпочитаем систематическое изложение природных явлений и всякого рода наглядных предметов тому беспорядочному их изложению, в котором они обыкновенно находятся в хрестоматиях»¹⁰.

Но говоря о необходимости системы в изучении природных явлений, Ушинский не имел в виду излагать детям систему естественных наук.

«Излагать без связи описания тех или других естественных предметов и явлений — значило бы только бесполезно утомлять детскую память; излагать систему естественных наук, не познакомив с ее частностями, — значило бы нарушать основное правило здравой педагогики. Между этими двумя крайностями я старался найти середину, т. е., изложив сначала отрывочно несколько естественных предметов, сравнивал их потом между собой и, наконец, сводил эти частности по возможности в одну систему. С этой целью после изложения каждого царства природы я помещал в статье, под названием «Кунсткамера», разделенной на несколько глав, небольшую систематику, основой которой служат предметы, уже знакомые ребенку. Если эти небольшие системы только читать, то они, конечно, покажутся скучными и утомительными; но если при этом дать ученикам образчики земель и минералов, раковин, фигуры или, по крайней мере, картины, изображающие предметы, о которых говорится в этих статьях, и поручить детям привести все это в порядок, то я уверен, что эти скучные в чтении статьи сделаются для детей занимательными. Если ученик сумеет привести в порядок все эти изображения и образчики, объяснив при том, почему он назначает тому или другому предмету то или другое место, то цель этих статей, посвященных системе, будет достигнута вполне. Они не только будут служить очень хорошим повторением прочтенного, но и сообщат ученику наглядное представление о родах и видах, о признаках предмета, случайных и существенных, видовых и родовых, о понятии, определении, суждении и других логических основах не только грамматики, но и всякой другой науки»¹¹.

«...Но если она является результатом изучения предметов одного рода, то в высшей степени полезна. Только система, конечно,

⁸ Там же, т. II, стр. 394—395.

⁹ Там же, т. I, стр. 177—178.

¹⁰ Там же, т. II, стр. 8—9.

¹¹ Там же, т. I, стр. 178.

разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.

Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал, и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накапливается материал, тем выше становится система¹.

Ушинский излагает и основания той системы, которая наиболее соответствует возрастным особенностям учащихся младших классов начальной школы.

«Все, что совершается в видимом мире, совершается не иначе, как в известном месте и в известный период времени. Если учение не хочет быть сухим, отвлеченным и односторонним, а стремится к тому, чтобы развивать дитя во всей его живой, гармонической природной целостности, то не должно никогда терять из виду места и времени. Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенками, которые придают событию то или другое время года, глгобоко и плодовито укореняется в душе дитяти»².

И Ушинский рекомендует поэтому «взять предметом для чтения и изустных бесед, насколько это, конечно, возможно, ту местность, которая окружает дитя, и то время, когда учение происходит, чтобы впечатления, о которых читается в книге или говорится в школе, были в ребенке живы и могли быть проверены его собственным детским опытом и чувством. В таком случае ребенок будет говорить о том, что видит и чувствует, его слова будут полны действительности: истинность слова и есть именно то драгоценное его качество, которое надобно развивать всего больше»³.

Для детей постарше Ушинский рекомендует более сложные упражнения в систематизации пройденного естествоведческого материала.

«Когда будет пройдено несколько отделов животных или растений, то должно составлять систему всего пройденного и выражать эту воологическую — или ботаническую — систему в таблице, по которой дети бегло могли бы припомнить все, что они прочли, хотя в главных чертах. Приучить детей к систематичности в мышлении и к тому, что все пройденное не должно забываться, а составлять одно органическое целое в голове, — есть одна из важнейших задач первоначального обучения»⁴.

Очень глубокое педагогическое замечание делает Ушинский по частному вопросу о том, почему описание человеческого тела должно предшествовать описанию животных.

«...Описание человеческого тела поставлено только для того, чтобы познакомиться дитя на предмете, ему наиболее известном, с значе-

нием тех терминов и выражений, с которыми оно потом беспрепятственно будет встречаться при описании животных, и еще для того, чтобы ввести детей в понимание естественной системы, которая служит основанием для систем научных»⁵.

Но говоря о необходимости упражнений в классификации предметов природы, Ушинский в то же время предостерегает от засиливания естествознания, от превращения его в сухой перечень типов, классов, подклассов, видов и т. д. Критикуя учебники по естествознанию для средней школы, Ушинский отмечает, что «они показывают детям естественные науки с самой сухой их стороны, со стороны бесконечных делений и подразделений, отмеченных тяжелыми и бессмысленными латинскими терминами, — знакомят детей не с природой, всегда проникнутой одной мыслью, но с тем масштабом, который создали люди для измерения природы и размещения всей бесконечности ее явлений по отдельным клеточкам, — с подробным оглавлением книги, содержание которой остается неизвестным. Такие учебники как будто хотят приготовить из детей хранителей музеев, а не дать им верный, сознательный взгляд на природу»⁶.

Приемы ознакомления детей с предметами природы

В многочисленных статьях Ушинский дает указания о методических приемах ознакомления детей с предметами и явлениями природы. Он подчеркивает необходимость «учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса.

Всякое не мертвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Если мы внимем глубже в то, что обыкновенно зовется в людях замечательным или даже великим умом, то увидим, что это главным образом есть способность — видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены. Если учение имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения»⁷.

«Для приучения детей к созерцанию предметов я предлагаю следующий способ. Прежде чтения статьи преподаватель показывает детям самый предмет и своими вопросами заставляет их сделать хотя отрывочное, но подробное его описание. В ответах на эти вопросы должен участвовать целый класс, а в самых вопросах должна быть соблюдена постепенность сообразно развитию детей; так, например, преподаватель спрашивает сначала начинающих учеников: каков цвет предмета? Из чего он сделан? Какова его величина сравнительно с другими предметами? Сколько

¹ Там же, т. II, стр. 19.

² Там же, т. II, стр. 18².

³ Там же.

⁴ Там же, т. II, стр. 437.

⁵ Там же, т. II, стр. 43⁶.

⁶ Там же, т. I, стр. 143—144.

⁷ Там же, т. II, стр. 156.

лог? Сколько крыльев? и т. п.; а впоследствии он уже может давать такие вопросы: перечислите существенные признаки предмета, расскажите про шользу, которую он может приносить человеку, и т. п. После такого осмотра предмета должна быть прочитана статья, и затем преподаватель требует, чтобы ученики в порядке и стройно рассказали все, что было прочитано из книги, замечено самими учениками или рассказано учителем»⁸.

Большое внимание Ушинский уделяет описанию предмета, его признаков. «Следует предварительно приучить детей отыскивать, перечислять и излагать в порядке признаки предметов, находящихся у них перед глазами, потом сравнивать между собой несколько знакомых уже им предметов, находя между ними сходство и различие»⁹.

Ушинский придает очень большое значение сравнению изучаемых предметов между собой.

«Переходя к чтению статей о животных, наставник вместе с тем опять принимается за сравнение, ибо сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого вы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова. Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом. 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. Поэтому напрасно нас упрекают в том, что мы везде настаиваем на сравнении: другого пути для понимания предметов внешней природы нет.

В третьем году учения за сравнением предмета с несколькими другими предметами должно уже следовать описание предмета, извлекаемого из сравнения. Чем более было сделано сравнений, тем описание может быть отчетливее и подробнее. В составлении этих описаний наставник, сам хорошо приготовившийся к тому заранее, должен вести детей вопросами. Сначала это делается устно, потом письменно и сперва на классной доске. Так как описание делается по отдельным вопросам, то оно будет все выражено в отдельных, отрывочных предложениях. Тогда учитель, беспрестанно призывая к себе на помощь учеников, должен показать детям, как нужно связать эти отдельные предложения и сделать описание короче, не повторяя напрасно одних и тех же слов. Чем далее идет это упражнение, тем сильнее должно быть описание. Описание, составленное на классной доске одним из средних учеников, исправленное и дополненное целым классом и оконча-

тельно учителем, записывается учениками в чистые тетради и служит им образцом для подобных же упражнений.

Для составления описаний лучше брать предметы, хорошо знакомые детям, но о которых нет статей в книге и с которыми потому сам учитель должен подробнее познакомиться из другого источника. Но сравнивать эти предметы можно с теми, о которых дети читали в своей книге для чтения. Если детям можно показать чучело или картину описываемого животного или описываемого растения, то, конечно, это гораздо лучше, чем довольствоваться одним воспоминанием и рассказом»¹⁰.

При демонстрации опытов по естествознанию Ушинский рекомендует учителю заставлять самих детей выводить определения из опытов.

Ушинский очень сочувственно отзываясь об экскурсиях в природу, с постановкой которых он ознакомился при поездке в Швейцарию в одной из женских школ.

«Недурно, если бы и наших институток водили хотя раза два в год куда-нибудь за город, а то иная в десять лет лучшей поры, когда именно развивается в человеке любовь к природе, имеющая такое благодетельное влияние на развитие человеческой души, не увидит даже полевого цветка, а не то что колоса ржи. Природа есть один из могущественнейших агентов в воспитании человека, и самое тщательное воспитание без участия этого агента всегда будет отзываться сухостью, односторонностью, неприятною искусственностью. Бедное дитя, если оно выросло, не сорвав полевого цветка, не помявши на воле зеленой травы! Никогда оно не разовьется с тою полнотою и свежестью, к которым способна душа человеческая; развитие его всегда будет отзываться душною атмосферою запертых зданий»¹¹.

Значение и место естествознания в школе

Вспоминая свои гимназические годы, К. Д. Ушинский отмечает огромную силу воспитательного воздействия, которая оказывала на него природа:

«А воля, а простор, природа, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля; а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями? Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный ребенком посреди роши и полей, когда его головой овладевает какой-то упреждающий туман, в теплой влаге которого разрывается все его молодое сердце, для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой

⁸ Там же, т. I, стр. 181 — 182.

⁹ Там же, т. I, стр. 178.

¹⁰ Там же, т. II, стр. 436 — 437.

¹¹ Там же, т. I, стр. 328.

день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье»¹.

Учитывая огромное образовательное и воспитательное значение естествознания, Ушинский горячо пропагандировал его введение в низших и средних учебных заведениях.

«Трудно спорить против той совершенно логической мысли, что прежде всего должно познакомить читателя с окружающим его миром и предметами, которые он беспреданно встречает в жизни и во многих других науках. Можно ли, например, изучать географию так, чтобы это изучение было совершенно сознательно и, следовательно, плодотворно, не имея хотя бы общих понятий о предметах естественных наук? Кроме того, если большинством педагогов признано, что законы существования количества и величин развивают ум человека, то почему же законы самого существа вещей менее развивают, чем отвлеченные законы форм? Самая история развития человеческого разума показывает нам, что пытливость человека сначала обратилась на сущность вещей, а потом уже на отвлеченную идею формы и числа... Если мы взглянем на самые наклонности детского возраста, то увидим, что предметы естественных наук начинают занимать детский ум прежде всего. Да и самый логический ход развития ведет нас к тому, чтобы начинать с конкретных явлений и потом уже переходить к отвлеченностям, с которыми имеет дело математика.

Мы убеждены, что рано или поздно педагогика, имеющая своим предметом развитие индивида, подчинится законам развития человечества, и тогда естественные науки займут первое по времени место в курсе учения; но дозрели ли они в настоящее время до той высокой детской простоты, чтобы занять это место, по праву им принадлежащее? — это еще вопрос. Что касается до нас, то мы думаем, что пора этой зрелости уже наступает: люди, подобные Гумбольдту и Шлейдену, возводят естественные науки на ту высокую ступень, на которой они делаются доступными ребенку. Один недостаток учебников, удовлетворяющих современным требованиям естественных наук и в то же время не выхо-

дящих из пределов детского курса, может помешать введению этого предмета в низшие и средние учебные заведения; но это недостаток поправимый, который можно и должно преодолеть скорее, чем отказаться от единственно рационального хода учения.

Всякий правильный метод учения от известного для мальчика должен переходить к неизвестному, а не наоборот. Предметы естественных наук уже наполовину знакомы ребенку, если он на них посмотрел; заставьте его смотреть внимательнее, вводите его вопросами в существенные подробности предмета, и вам останется только сказать несколько слов, выразить одну мысль, уже шевелящуюся в голове ученика, и вы дадите прочное основание его знаниям о предмете и подымете мышление воспитанника на одну ступень выше. При такой методе учения возбуждается та самостоятельная работа головы учащегося, которая составляет единственное прочное основание всякого плодотворного учения. Нам кажется, что трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенке. Логика природы проще, очевиднее и сильнее логики классических языков, употребляемых до сих пор для цели развития.

Но чтобы достичь этой цели преподавания естественных наук в низших и в средних учебных заведениях, должно прежде всего отбросить всякую претензию на полноту изложения необозримого количества предметов естествознания и, выбрав несколько предметов, излагать их подробно с опытами, потому что каждый опыт есть лучшее упражнение для человеческой логики... А занимательность предмета! А наглядность его! Какие все драгоценные достоинства для первоначального обучения, имеющего в виду прежде всего развитие рассудка!»¹.

В этом кратком очерке мы, конечно, далеко не исчерпали всех вопросов методики естествознания, которых касался Ушинский в своих многочисленных работах. Но и приведенного достаточно, чтобы видеть, насколько глубоки и ценны для нас эти методические указания Ушинского.

Учитель советской школы должен широко использовать в своей повседневной работе мудрые советы великого русского педагога.

¹ Собрание неизданных сочинений К. Д. Ушинского, Материалы для «Педагогической антропологии», т. III, и материалы для биографии, стр. 10—11, СПб 1908.

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. I, стр. 144—145.



ПРИВИТИЕ УЧАЩИМЯ ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Одним из важных участков работы начальной школы является привитие учащимся гигиенических навыков и сообщений им гигиенических знаний, которые каждому ученику нужны для укрепления своего здоровья и для того, чтобы заботиться о здоровье других.

Если привитию гигиенических навыков учащимся начальная школа и уделяет значительное внимание, то в области сообщения им гигиенических знаний она до сих пор делает мало. Исследования, проведенные во многих школах Москвы, Архангельска, Иванова и во многих других городах, показали, что учителя уделяют очень мало внимания прохождению учебного материала по охране здоровья, включенного в программы начальной школы.

Между тем материал для занятий по охране здоровья в программах начальной школы довольно обширен, и при правильном его прохождении можно было бы обеспечить учащимся достаточный минимум общеобязательных элементарных гигиенических знаний.

В «Правилах для учащихся» предусмотрен целый ряд гигиенических требований. Нужно, чтобы они выполнялись не механически, а были отчетливо осознаны учащимися; это является важным условием их устойчивости.

Вооружение учащихся знаниями в области охраны здоровья — важнейшее звено в борьбе с заболеваемостью школьников и непрерывная предпосылка повышения их общей успеваемости.

Систематическое прохождение материала по охране здоровья, включенного в программу начальной школы, будет иметь огромное значение для всей страны, так как обеспечит гигиеническую грамотность населения Советского Союза, а это является одним из важных условий дальнейшего снижения заболеваемости и смертности в нашей стране.

Для начальной школы характер занятий по вопросам охраны здоровья может быть рекомендован тот, который мы имеем в опыте ленинградской учительницы А. Е. Адриановой, систематически проводившей эту работу с учащимися своего класса².

Вот как характеризует свои занятия сама тов. Адрианова:

«Готовясь к занятиям по охране здоровья, я точно определила тот объем материала, который будет дан детям на первом году обучения, установила последовательность его прохождения и организацию занятий. Я знаю, что путем рекомендуемых программой «крат-

ких бесед» не достигну нужного воспитательного эффекта, что в преподавании материала по охране здоровья необходимо разнообразие методов и приемов, что нужно дать место детской самостоятельности, возможность наблюдать, сделать вывод и т. п., т. е. применить полностью все методы педагогического воздействия.

Мне хотелось провести эти занятия так, чтобы они затронули эмоции детей, чтобы они были интересными, понятными детям, но в то же время научно выдержанными, чтобы при даче новых понятий избежать вульгаризации, например, не называть бактерий, яковы для большей понятности, червяками, букашками, поры — дырочками, обяснение — нюхом и т. д.»

«...Занятия по охране здоровья я провожу в часы школьных уроков, примерно 1—2 раза в месяц. Это не противоречит требованиям программ Наркомпроса, так как, кроме пользы, которую приносят занятия по охране здоровья, они дают большой материал для упражнения детей в языке и повышения их общего культурного уровня...»

«...На этих занятиях мы применяли разные методы: наблюдения, беседы; показ картин, плакатов и таблиц, соединенный с рассказом; чтение стихотворений, лозунгов; рассказы детей о собственных наблюдениях и пр. Дети свободно высказывают свои наблюдения и знания. Моя роль во время рассказов — искусно ставить вопросы, давать нужное направление детским высказываниям, добиваться полноты и разнообразия их.

На этих уроках я помогаю детям уточнить уже известные им понятия, привести в порядок все, что ими было усвоено из непосредственных наблюдений».

Мы имеем ценный опыт проведения образовательной работы по охране здоровья в соответствии со школьной программой в форме систематических уроков в 113-й школе Советского района г. Москвы, в 613-й школе Куйбышевского района г. Москвы.

Помещаем здесь примерный конспект урока, проведенного в 613-й школе.

Конспект урока на тему: «Сыпной тиф и борьба с ним» (III класс).

Цель урока — дать учащимся элементарные знания о причинах заболевания сыпным тифом и о мерах предупреждения этого заболевания.

Содержание и ход урока. Сегодня мы с вами будем говорить о болезни, которая называется «сыпной тиф». Слышали ли вы про такую болезнь и что вы о ней знаете? (Учитель делает краткий обзор учащихся, которые пожелаю высказаться).

Сыпной тиф — опасная заразная болезнь. Здоровые заражаются этой болезнью от больных. Если во время не принимать необходимых мер, сыпной тиф быстро может распространиться, охватить целые деревни, села, города. Когда болезнь охватывает много людей, это называется эпидемией (слово это пишется на доске).

Сыпной тиф — тяжелое заболевание. У боль-

¹ По материалам Центрального института санитарного просвещения Наркомздрава СССР

² А. Е. Адрианова, Воспитание санитарно-гигиенических навыков у учащихся I класса. (Из опыта работы). Гос. научно-исслед. институт школ НКП РСФСР, 1941.

ного высоко поднимается температура, она держится долго, дней 12—15, больной часто бредит. На теле появляется красноватая сыпь, т. е. пятна, отчего эта болезнь и получила свое название — сыпной тиф. (Здесь учитель обращается к демонстрации наглядного пособия.) Иногда эта болезнь приводит к смерти. Тот, кто болен сыпным тифом, второй раз им уже не заболевает или заболевает очень редко.

Отчего же заболевают сыпным тифом?

Ученые установили, что болезнь эта вызывается особыми микробами. Если эти микробы попадают в кровь человека, он заболевает. У каждого больного сыпным тифом в крови находятся такие микробы. Установлено также, что микробы сыпного тифа могут попасть в кровь человека только через вшей, что только вши могут заразить человека сыпным тифом.

Как же это происходит? Когда вошь кусает больного сыпным тифом, она всасывает его кровь, а вместе с кровью микробы попадают в кишечник вши, а отсюда выделяются. Если такая вошь попадает на тело здорового человека, эти микробы выделяются ему на кожу. Но вошь не просто ползет по телу человека — она его кусает, а человек начинает места этих укусов чесать. Расчесывая места укусов заразной вши, человек незаметно втирает микробы сыпного тифа, выделенные вошью, в свое тело и заболевает.

Как же уберечься от сыпного тифа?

Раз мы теперь знаем, что сыпным тифом заражаются только через средство вшей, то нам понятно, что от сыпного тифа можно вполне уберечься, если держать себя в чистоте и не допускать на себе появления вшей.

Платяных вшей и их яички (гниды), если они появятся, можно уничтожить следующим образом: белье нужно прокипятить со щелочом в течение часа, а верхнюю одежду надо хорошо прогладить горячим утюгом, главным образом в складках, в швах.

Однако лучшее средство уничтожения вшей — это обработка одежды в санпропускнике, в дезинфекционной камере (дезокамера).

Учитель спрашивает учащихся: был ли кто-нибудь из них в санпропускнике, видел ли, как работает дезокамера, и предлагает рассказать, что они там видели. Если никто из учеников ничего об этом сказать не может, учитель сам объясняет, что в санпропускнике, пока человек моется, его одежда и белье развешиваются на полчас в плотно закрытой камере при очень высокой температуре, убивающей вшей и их яички — гниды. В дезинфекционной камере уничтожают заразу на вещах. От головных вшей легче всего можно избавиться, если очень коротко остричь волосы и помыть затем голову горячей водой с мылом. Можно также уничтожить вшей на голове следующим образом: смочить волосы керосином, завязать голову косынкой на полчаса, прочесать затем волосы частым гребешком и потом вымыть голову горячей водой с мылом. Чтобы уничтожить не только вшей, но и гниды, которые приклеиваются к волосам особым клейким веществом, надо намо-

чить волосы подогретым столовым уксусом (1 столовая ложка уксусной эссенции на 1 литр воды). Клейкое вещество, которым гниды приклеиваются к волосам, от этого растворяется; остается только вычесать гниды частым гребешком.

Если же случится, что человек все же заболел сыпным тифом, то для скорейшего излечения его, а также для предохранения окружающих от этой болезни, больного надо немедленно перевести в больницу, где он получит правильное лечение и уход. Все вещи больного и постельные принадлежности должны быть направлены в камеру для уничтожения вшей. В комнате, где находился больной, стены, пол и мебель опрыскиваются специальной жидкостью.

Но этого мало. Мы ведь знаем, что тифозная вошь может переползти на здорового человека, а отсюда на другого, третьего и т. д. Это особенно часто случается там, где бывает тесно, скученно, где много собирается людей. Так же может случиться и в школе, если не соблюдать опрятности. Поэтому все люди, которые соприкасались с больным, которые живут с ним в одной квартире, должны пройти через санитарный пропускник.

Будем же бороться с грязью, нечистоплотностью, не допустим вшивости среди нас. Этим предохраним себя и окружающих от опасной болезни — сыпного тифа.

Повторение (по вопросам):

1. Что за болезнь сыпной тиф и в чем ее опасность?
 2. Где находятся микробы сыпного тифа?
 3. Кто передает сыпной тиф?
 4. Как человек заражается сыпным тифом?
 5. Что нужно делать, если кто-нибудь в квартире заболел сыпным тифом?
 6. Что такое санпропускник и дезинфекционная камера?
 7. Как уничтожить вшей в белье и одежде?
 8. Как уничтожают головных вшей и гнид?
- Примечание. При повторении используются имеющиеся наглядные пособия. Задание на дом. Рассказать родителям, что узнали в школе о сыпном тифе и о средствах борьбы с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Э. А. Харитонович и Билибин А. Ф. — Пятнистая смерть. Центр. инст. сан. просв. НКЗдрава СССР, 1944.
2. Проф. И. К. Яцимирская-Кроптовская. — Сыпной тиф и борьба с ним. Центр. инст. сан. просв. НКЗдрава СССР, 1942.
3. Е. М. Майофно. — Сыпной тиф и борьба с ним. Конспект лекций. Центр. инст. сан. просв. НКЗ СССР, 1940.
4. И. И. Мильман. — Беседы по охране здоровья в III классе начальной школы. Материалы для классной работы с учащимися. Центр. инст. сан. просв. НКЗдрава СССР, стр. 63, 1940.
5. «Берегись сыпного тифа». Материалы для бесед, радиопередач и печати. Медгиз, 1942.

НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ

1. Фотогазета — Сыпной тиф и борьба с ним.
2. Алоскопная лента — Предупредим заражения сыпным и возвратным тифом. 45 кадров. 1944.

КИНОФИЛЬМЫ.

1. Берегись сыпного тифа — звуковой, 1-я часть, 1943.
2. Переносчики сыпного тифа — 1-я часть, 1944.

Для того чтобы учителя имели возможность надлежащим образом подготовиться к проведению уроков по охране здоровья, следует в каждой школе сконцентрировать необходимый для этого методический и справочный материал, которым могли бы пользоваться учителя. Это имеет тем большее значение, что специальных методистов по вопросам охраны здоровья при отделах народного образования нет, школьных же врачей мало, чтобы обеспечить учителям систематическую консультацию.

Так, в учительской 113-й школы Советского района г. Москвы был устроен специальный уголок по охране здоровья, в котором был сосредоточен следующий материал, необходимый учителю:

1. Выдержка из программ начальной школы: «Материал для занятий по вопросам охраны здоровья».

2. Перечень методических пособий для проведения уроков по охране здоровья, а также для воспитательной работы по привитию учащимся гигиенических навыков.

3. Перечень художественной литературы на темы по охране здоровья.

4. Список алоскопных фильмов на темы по охране здоровья.

5. Перечень материалов для родителей и для бесед учителя с родителями по вопросам охраны здоровья.

6. Перечень широкоплечных кинофильмов на темы по охране здоровья.

7. Перечень пьес и инсценировок для школы на темы по охране здоровья.

В «Уголке» можно поместить также информационный материал по вопросам охраны здоровья в школе. Сюда относятся: а) годовой или кварталный план медицинского обслуживания школы; б) объявление о времени работы в школе врача, фельдшера или медсестры; в) перечень вновь поступившей в библиотеку литературы по охране здоровья и др.

При устройстве у себя в школе таких уголков по охране здоровья следует обратиться за помощью в дома и пункты санитарного просвещения, в районные поликлиники или врачебные участки. Педагогические кабинеты должны в первую очередь организовать у себя такие уголки, чтобы школы могли использовать их в качестве образца.





Леванович Н. А.
и Любимова Е. Д.

Победа

(литературно-художественный монтаж для школьных утренников)

1-й ведущий

Пой, земля! Пестри цветами
В этот гордый, светлый час!
Слово Сталинское с нами,
Воля Сталинская в нас!

1-й чтец

Маршалу Сталину — слава, хвала!
Маршала Сталина — славны дела.
Орды фашистов повержены в прах,
Сталину — слава в веках!

(М. Рыльский.)

2-й чтец

Спасибо нашему Великому отцу,
Поклон ему земной и всенародный,
И нашим маршалам и каждому бойцу
За ратный труд, за подвиг благородный.
Всю Родину обнять хотел бы я.
Мы победили! С праздником, друзья!

(В. Лебедев-Кумач.)

2-й ведущий

Перелистай историю России.
Прочти ее за годом год подряд.
О мужестве, о храбрости, о силе
Народы нашего столетия говорят.

(В. Гусев.)

1380 г. 1-й чтец

Враги на Русь идут стеной,
Чтоб наши села жечь.
На мне кольчуга, щит со мной,
При мне надежный меч.
Я размахнусь мечом своим,
Когда с врагом столкнусь.
Вперед, за Дмитрием Донским!
Вперед, за нашу Русь!

1694 г. 2-й чтец

Под барабанный бой с утра
Ученье на плацу:
Ученикам царя Петра
Лениться не к лицу!
Царь в этом деле видит толк,
И он успехам рад.
Он любит свой потешный полк
И учит сам солдат.

(С. Михалков.)

1709 г. 3-й чтец

Швед, русский — колет, рубит, режет,

Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть и ад со всех сторон.
Но близок, близок миг победы.
Ура! Мы ломим; гнутся шведы.
О славный час! О славный вид!
Еще напор — и враг бежит...

(А. Пушкин.)

1799 г. 4-й чтец

Своих героев, как отец,
Учил Суворов так:
«Коли — и будешь молодец! —
Штыка боится враг!
Иди вперед, а не назад.
Победа — впереди!
Глядишь: и новый город взят,
И орден на груди!»

1812 г. 5-й чтец

Идет великая война.
Враги со всех сторон.
Москва в огне. Москва сдана.
В Кремле — Наполеон.
«Надень мундир, почишь ружье,
Готовым будь, солдат!
Москву, и Кремль, и все свое
Мы отберем назад!»

1914 г. 6-й чтец

Не устает рубить рука,
И конь копытом бьет.
Где нет работы для клинка,
Там пика достает!
Скачи, казак! Лети, казак!
Руби, казак, врага!
Тебе, казак, не страшен враг:
Россия дорога!

1918 г. 7-й чтец

— Ты кем поставлен здесь, боец?
Зачем и для чего?
— Вчера на фронт ушел отец,
Я заменил его.
— А где ты этот флаг достал,
Скажи мне, часовой?
— Мне это знамя Ленин дал.
Оно всегда со мной! (С. Михалков.)

Все

Мы — храбрые люди
Мы Родину любим.
И жизнь мы готовы
Отдать за нее,
За море широкое,
За небо высокое,
За красное знамя свое!

(В. Лебедев-Кумач.)

1941 г. 1-й ведущий

На русскую землю,
как огненный смерч,
Шел немец
войною кровавой.

1-й голос

Он нес разоренье,
пожары и смерть.

2-й голос

Он рабские цепи
ковал нам.

2-й ведущий

Враги позабыли,
Что Сталин в Кремле, —
Сказали «свободные люди.

Все

Рабы не живут
На советской земле.
Их не было,

нет

и не будет!!

(В. Донникова.)

1-й ведущий

Встали с русскими едины,
Белорусы, латыши,
Люди вольной Украины
и казахи, и грузины
Молдаване, чувашаи.

2-й ведущий

...И от моря и до моря
Поднялись большевики,
И от моря и до моря
Встали русские полки.

(С. Михалков.)

1-й ведущий

Когда враги на нас напали,
Стирали села наши в прах,
Сильней друг другу руку сжали
Азербайджанец и казах.

2-й ведущий

Когда потоки детской крови
По шляхам немец разливал,
Узбек сурово сдвинул брови
И горец песню оборвал.

1-й голос

Когда мы с боем отступали,
Несли в душе тяжелый груз,

2-й голос

Друг другу помощь подавали
Украинец и белорус.

(А. Яшин.)

3-й голос

Все советские народы
Против общего врага,

4-й голос

Все, кому мила свобода
И Россия дорога!

(С. Михалков.)

Все

Вперед и в холод и в ненастье,
До полной гибели врага,
За нашу дружбу,
Наше счастье,
За наши нивы и луга!

(А. Яшин.)

1-й чтец

По всей стране слова звучат набатом:
«Москва в опасности, враги ползут кругом» —
И Русь встает, поднялся брат за братом,
За сыном сын, старик за стариком.

2-й чтец

Как лагерь всенародный встав,
Москва сражалась и трудилась
Во всех домах, у всех застав
Одно большое сердце билось.

1-й чтец

По всей стране, по всей земле
Вестей с волнением ожидали.
И каждый был душой в Кремле,
И каждый ждал, что скажет Сталин.

1-й ведущий

Вождя бессмертные слова
Огнем зажгли сердца людские,
И в смертный бой пошла Москва,
И с нею встала вся Россия.

2-й ведущий

Враг отступил. Его орда
Назад бежала чуть живою...
И целый мир сказал тогда:
— Свершилось чудо под Москвою!

1-й ведущий

Но мы не верим в чудеса.
Мы верим в гений полководца
И в храбрость русского бойца,
Когда он за Отчизну бьется.

2-й ведущий

Народ судьбу свою вручил,
И твердо верят миллионы
Тому, кто первым получил
Медаль Московской обороны!

1-й ведущий

Тому, кто взвесил каждый срок
И знал, что ждет врагов расплата,
Кто мудрым оком видеть мог
За сорок первым сорок пятый!

(В. Лебедев-Кумач.)

2-й чтец

Идут красноармейские колонны,
Суров и грозен их походный строй, —
За Ленинград — наш город непреклонный,
За Ленинград — любимый город свой.

1-й ведущий

И когда Россия встала
Против немца в грозный час. —

1-й голос

«Все — на фронт!» — Москва сказала

2-й голос

«Все отдам!» — сказал Кузбасс.

3-й голос

«...Никогда, — сказали горы, —

4-й голос
Не бывал Урал в долгу!»
5-й голос
«Хватит нефти для моторов,
6-й голос
Помогу!» — сказал Баку. (С. Михалков.)
Все

Вперед! — гремит металл Урала,
Сверкают шашки казака,
Кинжал кавказского закала
И русский штык сибиряка. (А. Яшин.)

1942 г. 1-й ведущий
Поступью полков, дивизий, рот
Ты прошел под бурею свинцовой.
Честь тебе, сорок второй суровой,
Порохом пропахший, трудный год. (А. Кронгауз.)

2-й ведущий
В битвах смертельных
Не дрогнул ни разу
В боях закаленный
Советский народ.
Ведет его светлый
Сталинский разум,
За правое дело
К победам ведет! (В. Донникова.)

1-й ведущий
Боевые знамена склоните
У священных могил дорогих, —
Не забудет народ-победитель
Беззаветных героев своих.

2-й ведущий
Знамя Отчизны родное
Будет их сон охранять.
Вечная слава героям,
Павшим за Родину-мать!.. (В. Лебедев-Кумач.)

Все
Навеки фашистская
сгинет чума!
«Да здравствует солнце,
Да скроется тьма!» (В. Донникова.)

1943 г. 1-й ведущий
Сталинград — наша гордая слава,
Боевой наш товарищ и брат,
Поклялися родные заставы
На тебя походить, Сталинград. (А. Прокофьев.)

Все
Теперь мы все — в одном стремленьи,
В одном движении вперед!
Неудержимо в наступленье,
Идет на запад наш народ. (А. Яшин.)

2-й ведущий
Не расскажешь в детской сказке
Ни словами, ни пером,

1-й голос
Как летели с немцев каски
2-й голос
Под Москвой и под Орлом.

2-й ведущий

Как на немцев наступая,
Бились красные бойцы —

Все
Наша армия родная,
Наши братья и отцы.

1-й голос
Как сражались партизаны,
Как стояли, как стоят

2-й ведущий
И залечивают раны
Боевые великаны —
Ленинград и Сталинград. (С. Михалков.)

Красноармеец
Сегодня в палату веселой гурьбой
Из детского сада пришли ребятишки.
Цветы нам суют и конверты, и книжки,
И мыло, и даже кистеты с махрой.
Потом объявили торжественно нам:

Мальчик
Над вашей палатой мы шефствовать будем!

Красноармеец
И стали солидно, как взрослые люди,
Беседу с отцами вести по душам.

Девочка
«Как ваше здоровье? А где ваш халат?»

Мальчик
Хотите, мы новую пляску покажем?

Девочка
«Хотите, хорошую сказку расскажем,
Смешную, смешную про трех поросят?»

Красноармеец
Бойцы обнимают веселых гостей,
Бойцы улыбаются шустрым ребятам.
«Товарищи-шефы, садись на кровати,
И сказку, и пляску даешь поскорей».

(Пляска)
— За вас, белобрых, курносых птенцов,
За вас, уважаемых шефов вихрастых,
За ваше нехитрое детское счастье
Мы шли под огнем на жестоких врагов.

Чтоб вольно росли вы на вольной земле,
Товарищи-шефы из детского сада,
Идут на врага боевые отряды
И ночи не спит полководец в Кремле. (Я. Тайц)

1-й ведущий
Для веселых птенцов,
Для грядущих бойцов
Эта песня о горном орле.
Это было в далеком
Грузинском селе.
Там, где крепость стоит на скале.
Невелик городок,
Веет с гор холодок,
Тополя разместились в рядок;
Луг блестит от росы,
И во время грозы

Листья падают в горный поток,
Там ты маленький рос,
Задал первый вопрос,
Там ты первую книжку открыл.
И над всею землей
Свежий ветер шумит
От твоих развернувшихся крыл.

Все

Мы клянемся, любя,
Походить на тебя!
Если будет гроза — не беда!
Мы, подобно тебе,
Не сдадимся в борьбе
Никогда, никогда, никогда!

(А. Адалис)

Песня о Сталине

Много песен поет наш советский народ
Над полями, лесами густыми,
В каждой песне звучит, в каждой песне
живет

Всенародное Сталина имя.

Припев

Это имя мы носим повсюду с собой,
С ним открыты все шири, все дали.
Мы на подзиг любой все пойдем за тобой,
Наше знамя победы, наш Сталин!

(2 раза.)

Мы, отвагой горя, проплываем моря —
Нас враги победить не сумеют,
Над советской землей свет не сменится
мглою:
Солнце — Сталин блистает над нею.

Припев

Сталин — это народ, что к победам идет
По вершинам подоблачных склонов.
Сталин — наши дела, Сталин — крылья орла,
Сталин — воля и ум миллионов.

Припев

Это имя мы носим повсюду с собой
С ним открыты все шири, все дали,
Мы на подзиг любой все пойдем за тобой,
Наше знамя победы, наш Сталин!

(2 раза.)

(хор исполняет песню о Сталине
слова С. Алымова, муз. А. Александрова).

1-й ведущий

Пройди весь свет, и проверь всех армий славу,
Пересмотри бывшие времена, —
Нет армии, которая была бы
С народом слита больше, чем она.

1-й чтец

И яростная битва экипела
Как никогда безумна и грозна, —
Нет армии, которая имела
Вождя вождей такого, как она.

2-й чтец

Народам час освобожденья снится
В истерзанной Европе наших дней.
Нет армии, которая сравнится
Своею правдой, с правдой твоей!

(Н. Тихонов.)

1944 г.

1-й ведущий

Громит захватчиков народ —
С фашистами война.
И в бой за Сталиным идет

Советская страна.
На всех фронтах гремят бои,
И ты готовься в путь.
Как предки славные твои,
В бою отважным будь!

(С. Михалков.)

2-й ведущий

Дни бегут, идут недели,
И войне четвертый год.
Показал себя на деле
Богатырский наш народ.

1-й голос

Слава нашим генералам,

2-й голос

Слава нашим адмиралам

3-й голос

И солдатам рядовым

Все

Пешим, плавающим, конным,
В жарких битвах зжакленным!
Слава павшим и живым!
От души спасибо им!

1-й чтец

«Эх, спасибо сталеварам!
Чудеса в тылу творят».

2-й чтец

Да! Нельзя добить фашистов
И очистить мир от нах

3-й чтец

Без московских трактористов,
Без ивановских ткачих,

1-й ведущий

Без того. Кто днем и ночью,
Вот уже который год,
Сеет хлеб, снаряды точит,
В шахтах уголь достает.

1-й ведущий

Кличет фронт:

1-я группа

«Еще давайте!»

2-й ведущий

Отвечает тыл:

2-я группа

«Даем!»

2-й ведущий

Клич из тыла:

2-я группа

«Добивайте!»

1-й ведущий

Отвечает фронт:

1-я группа

«Добьем!»

Все

Ни для фронта, ни для тыла
В битвах с немцем нет преград.
(С. Михалков.)

1945 г.

1-й ведущий

Тысячеверстную дорогу
Прошел советский исполин.
Настиг врага и взял Берлин,
Ворвавшись в темную берлогу.

2-й ведущий
 Опяť над башнями седьми
 Кремлевских звезд горит рубин,
 А где-то в темноте и дыме
 Лежит поверженный Берлин. (С. Маршак.)

Все
 О слава, слава, слава
 Народу моему,
 Ты добыл жизнь и право
 В огне, в борьбе, в дыму! (С. Кирсанов.)

1-й ведущий
 Наш майский праздник триумфален,

2-й ведущий
 У нас — победа и весна,
 Все
 Да здравствует моя страна.
 Да здравствует товарищ Сталин!
 Все (С. Маршак.)

Воздух наш очистила гроза.
 Полон мир цветеньем молодым.
 Будущему нашему в глаза
 Мы открыто, радостно глядим.
 (А. Сурков.)

Читает группа пионеров

1-й пионер
 Вот, вот она, друзья родные, —
 Салютом радостным пришла
 И счастьем пламенным зажгла
 Сердца и души молодые.

Группа пионеров
 Победа! Как мы долго ждали
 И как мечтали о тебе!
 Но в дни печали твердо знали —
 Тебя добудем мы в борьбе!

2-й пионер
 Как нам легко! Какая радость
 Поет в ликующих сердцах,
 И кажется, что жизни сладость
 И для меня, и для бойца.

Все
 В тебе одной! В тебе, победа,
 Вмиг воплотились все мечты,
 В тебе все счастье, радость света,
 И нам всего дороже ты!.. (И. Аркин.)

Слова З. Александровой

Музыка А. Александрова

ОГОНЬКИ

Весело

1 Пес-ню ра-дост-ной по-бе-ды мы, ре-бя-та, за-по-
 -ем к нам от-цы с вой-ны при-е-дут, и бер-нёт-ся сча-стье
 в дом. На-сту — ни-ли зо-ло-ты-е дол-го-ждан-ны-е ден-
 ки, ок-на, све-том за-ли-ты-е, — э-то счастья о-гонь-
 ки. Ок-на, све-том за-ли-ты-е, — э-то
 сча-стья о-гонь-ки

1

Песню радостной победы
Мы, ребята, запоем.
К нам отцы с войны приедут,
И вернется счастье в дом.

Наступили золотые,
Долгожданные деньки,
Окна, светом залитые,—
Это счастья огоньки.

2

Больше мы теперь не будем
Наши окна затемнять.
Стало весело всем людям.
В городах светло опять.

1-й голос

Крепни, советская наша держава,

2-й голос

Радуйся, вольной земли человек!

Все

Ленину — слава, Сталину — слава,
Партии — слава вовек!

1-й голос

Светит над миром наш герб величавый,—

2-й голос

Молот рабочий и серп трудовой.

Все

Армии Красной — победная слава.

Слава — звезде боевой!

В первом доме рядом с нами,
Проходя, увидел я:
Капитана с орденами
Обнимали сыновья.

3

Окна светятся весь вечер,
Как подснежники весной.
Скоро мы дождемся встречи
С нашей армией родной.

Наступили золотые,
Долгожданные деньки.
Окна, светом залитые,—
Это счастья огоньки.

1-й голос

Слава колхозным полям плодородным,

2-й голос

Слава могучим заводским станкам,

1-й голос

Слава великим успехам народным,

2-й голос

Слава рабочим рукам!

Все

Крепни, советская наша держава,
Звезды, сияйте на башнях Кремля!
Ленину — слава, Сталину — слава,
Слава — стране Октября!

(В. Лебедев-Кумач.)

Хор исполняет гимн Советского Союза.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИМЕЧАНИЯ

К ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ МОНТАЖУ „ПОБЕДА“

Руководитель должен тщательно продумать расположение исполнительских групп на сцене, выходы и уходы.

Расстановка шеренгой или полукругом не рекомендуется, так как такое расположение является статичным и однообразным.

Необходимо разделить исполнителей на группы (согласно отдельным кускам монтажа) и разместить эти группы на площадке так, чтобы одни из них были выше, другие — ниже. Каждому исполнителю не обязательно выходить на авансцену для произнесения своего отрывка. Естественнее, если исполнитель говорит с места.

Исполнителей для инсценирования отрывка «Шефы» выпускаются из-за кулис на авансцену. После исполнения этого отрывка участники присоединяются к остальным группам.

Там, где указано «все», — читать должны все, находящиеся на сцене. Хоровой декламации надо уделить много внимания — подобрать голоса, близкие по тембру и высоте, добиваться слитности и ритмичности.

Каждый участник хорового чтения должен хорошо знать и понимать произносимый текст. Над стройностью хорового чтения необходимо тщательно работать, чтобы не получилось разноголосицы.

Чтение может звучать так же фальшиво и нестройно, как и пение, если оно не подготовлено надлежащим образом. Над хоровым чтением можно работать сначала с отдельными группами, а потом соединить их в хор.

Вологодская областная универсальная научная библиотека

Желательно создать декоративное оформление сцены и освещения; если такой возможности нет, можно ограничиться зелеными ветками, цветами, плакатами.

Исполнитель отрывка, где указана дата года, должен поднять плакат, на котором будет хорошо оформлена эта дата. Некоторые участники могут быть одеты в костюмы народностей СССР.

Чтение стихов поручается двум ведущим. Желательно, чтобы это были исполнители с хорошими голосами, четкой дикцией, умеющие читать выразительно. Остальных участников следует разделить на две группы. Каждая группа читает то, что для нее отмечено: «1-я группа», «2-я группа». Там, где указано «все», обе группы присоединяются к общему хору.

Исполнение должно быть проведено с большим подъемом, эмоционально и выразительно.

Прежде чем приступить к работе, руководителю рекомендуется провести с детьми беседу, рассказать им о Дмитрие Донском, Петре I, о Суворове, об Отечественной войне 1812 года. Следует также вспомнить с детьми события Великой Отечественной войны, прочитать им о подвигах нашей героической Красной Армии, о работе тыла, о гениальном руководстве нашего вождя.

Для музыкальной части монтажа даны только две песни и гимн. Но если в репертуаре хора есть подходящие, созвучные тек-

сту песни, их можно вставить. Например, в инсценировке «Шефы» можно вставить недлинные номера пения и пляски после слов «и сказку и пляску даешь поскорей».

Репетировать необходимо весьма тщательно, особенно обращать внимание на переходы чтения от одного исполнителя к другому, а также к хорошему чтению.

К. В. Мальцева

ИЗ ОПЫТА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ЧУКОТСКОЙ ШКОЛЕ

ШКОЛЬНИКИ любой национальности с большим интересом изучают русский язык. Расширить и углубить этот интерес, помочь детям в наиболее короткий срок и с большей полнотой овладеть сокровищницей языка великого русского народа — почетная, но и трудная задача, которая стоит перед учителями нерусских школ. В разрешении ее большую роль должна сыграть, кроме урока, и внеклассная работа, в частности работа по внеклассному чтению.

Учтя большое значение внеклассного чтения, мы с самого начала учебного года организовали в своей школе литературный кружок.

Основными задачами кружка мы поставили: организацию внеклассного чтения и подготовку детей к выступлениям на школьных утренниках.

Решено было обратить особое внимание на занятиях кружка на следующие стороны в работе над языком: расширение словарного запаса учащихся, правильное употребление и произношение детьми отдельных слов и трудных русских звуков, правильное построение предложения, умение устно передать содержание услышанного или прочитанного, внятно и выразительно прочесть стихотворение и т. п.

В кружок вошли учащиеся II—IV классов, и состав его оказался довольно пестрым. Ученики II класса знали всего по несколько десятков русских слов, зачастую едва справлялись с фразами в 3—4 слова, затруднялись в употреблении предлогов, ставили слова не в том роде и падеже. Между тем, старшие ученики имели в своем активном словаре по 800—1000 слов, без особых затруднений выражали свои мысли, довольно легко справлялись с устным изложением коротких и простых по сюжету рассказов. Правда, и среди них были отдельные «молчалышки», которые обычно так заявляли: «Я понимаю, но рассказать по-русски не могу, потому что я думаю на своем языке и мне трудно переводить».

Я думала сначала разделить детей на несколько групп в соответствии с их развитием, но так как членов кружка было немного (в кружок записалось 18 человек, всего во II—IV классах насчитывалось 26 человек), то я допустила смешение в нем воспитанников разных возрастов (от 9 до 15 лет). Особое внимание я уделяла малышам, стараясь включить их в активную работу, а также старалась вызвать к активной деятельности молчаливых учащихся.

Учителя всех классов договорились, что с первого же дня ученья в каждом классе будет вывешен рекомендательный список литературы для внеклассного чтения.

Я заявила детям — членам кружка, что делом чести каждого из них будет прочесть все находящиеся в библиотеке книги из рекомендательного списка. И не только прочесть,

а суметь рассказать о прочитанном, а небольшие стихи выучить наизусть. Посоветовав детям завести специальные тетрадки для учета внеклассного чтения; простые записи детей делались по такой форме: автор, название книги, что мне понравилось в этой книге.

В 3-й графе старшие ребята обычно записывали краткое содержание рассказа (3—4 предложения) или записывали имя понравившегося героя с указанием какой-либо характерной черты его. Например: «Понравился пограничник Карацупа. Он очень храбрый».

Малыши из II класса иногда эту графу затруднялись заполнить. Я шла им на помощь, устно выявляя, насколько хорошо понята тем или иным учеником прочитанная книга. Иногда советовала вторично прочесть и коротко рассказать содержание книги на следующем занятии кружка.

Незнакомые слова, встречающиеся в тексте, предлагала детям выписывать, чтобы выяснить их потом и запомнить их смысл. Таким образом у детей получился своеобразный словарь, по которому они сами, а также руководители, могли учесть, какие новые слова они узнали и включили в свой активный словарь. Обратила внимание детей на то, чтобы записи были немногословны, но аккуратны и грамотны.

В числе непонятных слов иногда попадались самые обыденные слова. Так, одна ученица III класса, читая стихотворение Сурикова «Детство», встретила непонятное слово «сугроб». Она очень удивилась, когда ей «раскрыли» содержание этого слова: сугробы на Чукотке встречаются на каждом шагу, и девочка знала их название только по-чукотски. После этого я слышала, как она с удовольствием потрляла: «Кубарем качусь я под гору в сугроб».

Работу в кружке мы начали с самых простых и доступных детям форм. Руководитель читал или рассказывал сказку, рассказ, а дети внимательно слушали. Иногда это был материал, включенный в рекомендательный список для внеклассного чтения, например сказка «Лиса и волк», рассказ Мамнина-Сибиряка «Олененок» и др.

Материал подбирался такой, в котором сюжеты и образы были близки детям и доступны их пониманию. Иначе дети остались бы холодны и безучастны.

Дети передавали содержание рассказа, выясняли непонятные слова, делились впечатлениями. В конце занятия загадывалась загадка, которую дети отгадывали, или предлагалась их вниманию пословица, поговорка, скороговорка. Ребята их выучивали наизусть.

Скороговорки произносились сначала медленно, так, чтобы каждый звук был слышен четко и ясно. Например, над скороговоркой «На дворе трава, на траве дрова» — мы ра-

ботали по 5—8 минут на двух занятиях. Преследовалась задача — четко произносить встречающиеся в скороговорке звуки т и ђ, не путать их. После того как дети овладевали правильным и медленным произношением данных им слов, им предлагалось сказать их быстро. Это удавалось не всем сразу, но работа подобного рода нравилась детям.

Особой любовью у детей пользовались сказки. Образы хитрой лисы, неуклюжего простоватого медведя, злого волка, трусишки-зайца, оленя из народных сказок были особенно близки детям тундры, чьи отцы по преимуществу являются оленеводами и охотниками на пушного и морского зверя. Иногда после работы над такой сказкой, где главными персонажами являются звери, ребята сами изъявляли желание рассказать о случае из охотничьей жизни родных, высказывали свои наблюдения над животными. Я давала возможность детям высказаться даже в том случае, если их рассказ не был связан с темой, намеченной мною; дети привыкали к свободному, непринужденному рассказу, преодолевали застенчивость и включались в активную работу кружка.

С исключительным интересом и любовью слушали дети легенды и сказки о вождях народов — Ленине и Сталине.

Некоторые чукотские дети в стойбищах слышали подобные сказки. У них появилось желание записать сказки и легенды со слов своих родственников и знакомых.

Я поддержала инициативу детей и посоветовала им расширить тематику записей: записать сказки, песни, пословицы, поговорки, скороговорки и т. п.

Во время зимних каникул многие дети поехали к родственникам в стойбища. Я с волнением ожидала возвращения членов кружка. Когда ребята вернулись с каникул, они еще до занятия кружка показали мне свои записи. Было записано около 10 сказок, несколько песен, одна скороговорка на чукотском языке. В основном эту работу провели учащиеся IV класса. Я помогла детям отработать записанный материал, и они выступили на занятиях кружка. Сказки рассказывали и на русском языке и на чукотском, чтобы содержание их было понятно всем членам кружка. Особенно ребятам понравилась сказка «Волк и олененок», которую записал ученик Пенэлькут. Содержание сказки таково:

«На берегу речки паслась важенка (самка оленя). Вдруг из-за дерева выбежал волк. Важенка не успела убежать. Волк прыгнул ей прямо на шею и убил ее. Затем волк содрал с нее шкуру и вытащил внутренности, а там теленок был. Теленок сказал волку: «Вычисти желудок и налей туда водички». Волк налил воды в желудок, теленок стал ее высасывать. Тогда теленок сказал волку: «Подожди немного, я подрасту, а потом уж ты, если хочешь, съешь меня». Волк согласился и ушел.

Быстро рос теленок. Летом он бегал на воле, ел траву и к осени превратился в настоящего большого оленя.

Настала зима. Пришел волк, чтобы съесть теленка, а теленок говорит: «Я еще мал, надо мне подрасти, чтобы тебе хватило на обед».

Волк согласился: «Ладно, иди, я на следующий год приду». И ушел волк.

Теленок в этот год стал расти еще быстрее, стал по скалам прыгать, начал по горам лазить, через речки перепрыгивать. Весной у него рожки выпали, а летом выросли большие красивые рога с острыми, как иглолки, кончиками. Сноза настала зима. Опять пришел волк, чтобы съесть теленка. Олененок и говорит: «Если меня догонишь, то съешь».

Бежит теленок, а за ним волк гонится. Но быстрые у оленя ноги, и не мог его волк догнать. Устал волк и говорит олененку: «Давай ча месте драться». Олень послушался и стал с волком драться на месте. Сильнее оказался олень. Он убил волка своими острыми рогами».

Эта простенькая по сюжету сказка дала детям яркие эмоциональные переживания: сочувствие слабому, беззащитному олененку и радость за него, когда он оказывается и хитрее и сильнее волка и побеждает последнего в единоборстве.

Ученик Ятгыргия записал сказку «Лисица и волк», где в роли хитрой и жадной лисы выступает шаман. Этот же ученик записал сказку о том, как у одного кулака работали батраки — отцы, матери и дети. Они работали дни и ночи, получали в месяц по одному оленю и голодали. Так продолжалось до тех пор, пока не пришел «солнечный человек» с умной головой, который им «зажег свет». Теперь уж кулак не мог заставлять работать на себя батраков.

Все детские записи мы собрали и в обработанном виде переписали в одну тетрадь. Дети испытывали чувство гордости за то, что у чукчей есть своя поэзия, свое народное творчество, своя национальная культура.

Большое место в работе кружка заняла подготовка к школьным праздникам. Все члены кружка принимали то или иное участие в проведении школьного утренника или вечера. Еще задолго до праздника проводилась коротенькая беседа о празднике. Детям предлагалось подумать, что интересного они могут внести в проведение знаменательного дня.

Многие члены кружка заявляли о своем желании выучить и рассказать на вечере то или иное стихотворение. Если стихотворение было подобрано удачно, мы читали его в кружке, разбирали по содержанию, выясняли, как лучше его прочесть: громко, торжественно или тихо, спокójно, лирично. Тут же читали его несколько раз, репетировали.

Иногда давался материал «на конкурс». Стихотворение на вечере предлагалось прочесть тому, кто сумеет его рассказать наиболее правильно и выразительно. Обычно это было маленькое стихотворение в 2—3 строфы, простое и по содержанию и по форме. Его читали и разбирали на занятии кружка, а к следующему занятию, как правило, все члены кружка выучивали наизусть. На таком доступном материале проще было вовлечь в активную работу всех детей. Малыши из II класса с увлечением отстаивали свое право на первенство перед более старшими товарищами.

Чукотским детям с трудом дается дифференциация звуков глухих и звонких, свистящих и шипящих. Вместо «школа» ученики часто

произносят *скола*, вместо «ложка» — *лошка*, вместо «бабка» — *пакка*. На материале стихов мы старались развивать артикуляционный аппарат детей, работали над отдельными трудными словами и звуками, пока не добились четкого произношения нужного слова.

Конечно, эта работа требовала много терпения и настойчивости как со стороны руководителя, так и со стороны учащихся.

На занятиях кружка я обычно отмечала достижения и стимулировала детей к дальнейшей работе над своей речью. Например, я говорила: «Эленеут научилась правильно произносить звук *ж*. Речь ее стала красивее и яснее. Следует так же четко и ясно научиться произносить *з* и *д*, которые у нее часто путаются с *с* и *т*». И тут же давала ей несколько слов для упражнения (устно или записанных на бумаге).

Очень охотно дети принимали участие в коллективной declamации.

Вначале мы брали для коллективной declamации короткие стихотворения и инсценировали их, распределяя материал по голосам.

Непременным условием для участия в коллективной declamации было твердое знание стихотворения наизусть. Но прежде чем заучивать стихотворение, мы на занятиях кружка читали его, разбирали, пересказывали, отмечали слова, заключающие в себе главные мысли стихотворения, и т. п. Дети нередко сами высказывали суждения, какие строки и слова лучше произносить «хором», а какие — одному, вдвоем или втроем, мальчикам или девочкам. У детей постепенно развивалось чувство меры, чувство звукового соответствия внутреннему содержанию.

К концу первого полугодия, к новогодней елке мы подготовили в кружке в форме коллективной declamации стихотворение Лебедева-Кумача «Песня о Родине».

Это стихотворение очень нравится детям, и оно было прочитано с большим подъемом. Дети пожелали в костюмах представить многонациональность советской страны — русских, украинцев, белоруссов, чукчей, представителей кавказских народов и др. Надо было видеть лица участников инсценировки, когда они декламировали это стихотворение около новогодней елки, освещенной праздничными огнями!

Я решила использовать подъем, создавшийся у детей, и продолжить работу на эту благодарную тему — тему советской Родины и нашей сызновой любви к ней.

Мы начали делать альбом, взяв за «цементирующую основу» «Песню о Родине». Ученики собрали много картин, иллюстраций из журналов и газет, портретов знатных людей нашей Родины. Использовали прекрасные иллюстрации из журнала «СССР на стройке». Первую строку песни — «Широка страна моя родная» — у нас иллюстрировала географическая карта небольшого размера, аккуратно окантованная цветной полоской.

Вторая строка — «Много в ней лесов, полей

и рек» — была богато иллюстрирована пейзажами, изображающими русскую природу. С большой любовью дети подбирали картинки к таким предложениям, как

«За столом никто у нас не лишний,

По заслугам каждый награжден».

Сюда включили и фотографии героической четверки папанинцев, и портреты героев фронта и труда и др. В этот год И. Д. Папанин, проезжая по Северному морскому пути, заходил в нашу школу и беседовал с учениками. Беседа произвела на детей сильное впечатление; после этого они охотно читали книги о жизни на льдине Папанина и его товарищей, хотели быть такими же мужественными и стойкими, как Герои Советского Союза.

Ко дню Красной Армии мы изготовили новый альбом, посвященный героическим советским войскам. В него включили любимые стихи, портреты героев-бойцов, картины боевых эпизодов. Тема храбрости, героизма, беззаветной преданности Родине вплоть до готовности отдать за нее жизнь, имеет огромное воспитательное значение.

В практике работы литературного кружка мы использовали и такую форму работы, как слушание патефона. Особой любовью пользовались у детей пластинки с баснями Крылова. Когда слушалась басня «Ворона и Лисица», дети с интересом следили за интонацией чтеца, темпом чтения, паузами, за подражанием крику вороны. Дети просили еще и еще раз поставить эту пластинку.

Почти все ребята выучили басню наизусть и старались не грешить против элементарных правил чтения, а кое в чем и подражали артисту-чтецу.

В течение учебного года я провела с учащимися 34 занятия литературного кружка. На занятия кружка обычно приходили все члены, пропусков по неуважительным причинам не было. Дети шли на занятия охотно, иногда приходили в класс раньше, чтобы повторить стихотворение, прочитать рассказ, записать в тетрадь о прочитанной книге.

Разнообразие видов и форм работы оживляло занятия и привлекало детей с различным уровнем знаний. Ребята стали больше читать и глубже осмысливать прочитанное. Привыкли читать книгу культурно, не пачкая листов, не загибая страниц.

Учительга мне говорили, что литературный кружок помог многим детям из их класса освободиться от застенчивости, дети стали смелее говорить на русском языке. Занятия в кружке заметно обогатили словарь детей, повысили их требовательность к форме устного изложения.

Конечно, в работе кружка было много и недочетов.

И все же работа в кружке принесла большое удовлетворение и детям и руководителю, дала ощутимые результаты и несомненную пользу.



Очерки по истории начального образования

Проф. В. Я. Струминский

НАЧАЛЬНАЯ РУССКАЯ ШКОЛА И ЕЕ ТЕОРЕТИКИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

(Продолжение)

Педагогические течения в области начального образования во второй четверти XIX в.

ВТОРУЮ четверть XIX в., эпоху Николая I, Герцен метко охарактеризовал как удивительное время наружного рабства и внутреннего освобождения. О внутренне напряженной работе мысли свидетельствуют те новые ростки науки и искусства, которые стали пробиваться наружу именно в эпоху Николая I и которые такие богатые плоды принесли в последующее время. Однако все наружные следы этой богатой подземной работы тщательно уничтожались бдительной царской цензурой. И когда Герцен в начале 60-х годов писал свою замечательную хроника николаевской эпохи, живым свидетелем которой он был, он заметил: «Полоса, идущая от 1825 до 1855 г., скоро совсем задвинется: человеческие следы пропадут, и будущие поколения не раз останутся с недоумением перед гладко убитым пустырем, отыскивая пропавшие пути мысли, которая в сущности не прерывалась».

Но в то время как в других областях культуры эти затерянные следы работы человеческой мысли постепенно более или менее восстанавливались, в области педагогической николаевская эпоха выглядит доселе «гладко убитым пустырем», как будто здесь была только безмолвная гладь и пустота, и все покрывалось только пресловутой триединой формулой «православие, самодержавие и народность». В действительности же и в этой области, как писал Герцен, передовая мысль пробивалась «как трава, пытающаяся расти на губах неостывшего кратера».

Выше уже показано, как в области начального образования стихийно на глазах царского правительства росла попытка организации народной школы, доселе еще не изученные историей педагогики, а рядом с ними поднимались столь же обильные попытки теоретически осмыслить эту практическую работу, поднять ее на уровень, достигнутый к тому времени европейской научной педагогикой. Наиболее типичными для 40-х годов являются теоретические попытки разработки проблем народного образования: а) гатчинских педаго-

гов, объединившихся около издания «Педагогического журнала»; б) д-ра Ястребцева, работавшего над вопросами народного образования в связи с известным «Философическим письмом» Чаадаева; в) В. Г. Велинского, не выпускавшего из поля своего зрения вопросов народного образования в течение всей своей критической деятельности и задумавшего посвятить им специальную работу, к сожалению, не написанную, а также А. И. Герцена; г) В. Ф. Одоевского, одного из крупнейших теоретиков и практиков начального образования в России первой половины XIX в.

Гатчинские педагоги

Работавшие с начала 30-х годов в Гатчинском сиротском институте педагоги (А. Г. Ободовский, П. С. Гурьев, Е. О. Гугель) представляют замечательную иллюстрацию приведенного выше герценовского образа «травы, пытающейся расти на губах неостывшего кратера». В самом деле, Гатчинский институт — учреждение для сирот, возникшее в 1803 г. по инициативе императрицы и работавшее под ее непосредственным ведением, а с воцарением Николая I перешедшее под ближайшее наблюдение его собственной канцелярии. Казалось бы, здесь уже не должно быть места ни для какой искорки живой мысли. И однако же ирония судьбы заключалась в том, что в 30-х годах в Гатчинском институте, работавшем под неослабным надзором всякого рода чиновников, оказалось три передовых, европейски образованных педагога, которые объединились около издания совершенно необычного для того времени «Педагогического журнала», выпустили в свет целый ряд учебников и педагогических книг и, что самое главное, некоторое время практически проводили свои идеи в жизнь.

«Педагогический журнал» редактировался одновременно тремя вышеназванными редакторами и издавался в течение двух лет — 1833 и 1834 гг.

Что касается основных идей журнала, то можно только удивляться той прямого и независимости, с какими журнал провозглашал передовые педагогические идеи. Именно этот

журнал в начале 30-х годов защищал ту мысль, которую так горячо развивал в 1856 г. Пирогов в статье «Вопросы жизни», что школа должна пригрозить не ремесленников, не писарей, не солдат, не фельдшеров и других профессиональных работников (к этой идее очень охотно склонялась официальная педагогика николаевского времени), а прежде всего мыслящих и развитых людей, которые сознательно могли бы относиться к своим жизненным обязанностям. Пользуясь всяким случаем, журнал напоминал своим читателям, что «школы вообще и преимущественно народные не только имеют в виду преподавание, но и, сколько возможно, воспитание человека; ибо через одно приобретение познаний и механических ловкостей нельзя образовать собственно человека» (ч. 5, стр. 244).

Журнал пропагандировал необходимость радикальной переделки самого содержания образования, в частности насаждения в школах естествознания. В рецензии на появившуюся около этого времени книгу Ястребцева о системе школьных наук Гугель писал: «Общества человеческие в течение веков подверглись большому перемене: из сего возник другой порядок дел, другие точки зрения. Возникли новые нравы, науки, искусства, а старинная система воспитания остается та же самая; во многих отношениях та же самая, какова была во времена невежества! Правда, многочисленны были старания переменить сию систему, но переменили не ее, а только образ и способы преподавания... Система воспитания до сих пор существовала неизменной. Однако нет сомнения, что должно переменить сию систему; что при переменах сих прежде всего должно иметь в виду первоначальное воспитание, имеющее влияние на все остальное. Система воспитания требует потрясения в самой основе своей; она должна соответствовать не только существующему порядку дел, но и будущему, сколько сей может быть предвидим; ибо новое поколение воспитывается не для настоящего, а для будущего времени» (ч. 3, стр. 313—314).

Концентрировав свою работу вокруг вопросов элементарного обучения и начальной школы, «Педагогический журнал» впервые стал откровенно публиковать данные о распространении начального образования в других странах сравнительно с состоянием такового у нас. Картина получалась убийственная.

Самым существенным вопросом для руководителей журнала было распространение идей элементарного образования в массах педагогов. Журнал с сожалением отмечал, что вопросы элементарного обучения в России не пользуются никакой популярностью и не привлекают к себе внимания педагогов. «Важность первого образования у нас еще не осознана» (ч. 6, стр. 61).

Всех трех редакторов, являвшихся в то же время и основными соавторами журнала, объединяло не только увлечение гениальными идеями Песталоцци и его школы, но и достаточно глубокое понимание их, даввшее им возможность самостоятельно разрабатывать эти идеи на русской почве.

Наряду с изданием журнала названные пе-

дагоги вели обширную работу по созданию учебников и руководств для учителей.

После Ободовского, не считая его статей в «Педагогическом журнале», остался ряд отдельно изданных трудов — несколько учебников географии, которые в свое время были лучшими, «Руководство к педагогике» и «Руководство к дидактике».

Пропагандируя на русской почве идею Песталоцци о необходимости для развития детской речи систематически подобранных элементарных умственных упражнений, Гугель издал специальную книгу для школы «Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка» (СПБ 1833). Умственные упражнения Гугель понимал как упражнения в элементарной логической обработке представлений о предметах, которые дети наблюдают вокруг себя. Свою книгу он ввел в качестве руководства в Гатчинском институте для начальных трех классов.

Параллельно с только что названным руководством к умственным упражнениям Гугель издал книгу «Чтения для малолетних детей и обогащения их познаниями» (2-е изд. 1834 г.). Книга имела своей основной задачей дать преподавателю русского языка материал для развития умственных способностей учащихся. Но в отличие от предыдущей книги это материал исключительно конкретный. Естествознанию автор уделит центральное место в своей книге, «ибо я полагаю, — пишет он в предисловии, — что естественная история преимущественно принадлежит к первоначальному образованию». Представляя собой как бы продолжение или дополнение к предыдущей книге, «Чтения» имеют разделы — о вселенной, о Земле и ее обитателях, о произведениях Земли (ископаемые, растения, животные), о достопримечательных явлениях в природе и ряд помещенных в самом начале рассказов описательного и повествовательного характера преимущественно в целях морального воспитания.

Гурьеву принадлежат работы: «Практическая арифметика», СПб 1861, «Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям», СПб 1861, и др., в которых реализуются интересные, новые для этого времени идеи пропедевтического курса арифметики.

Признавая важное значение за открытием Песталоцци, который сумел ввести в число предметов начального обучения преподавание учения о пространстве, Гурьев считал однако же, что разработка этого предмета стала в Германии на ложный путь, уклонившись в ряд отвлеченностей и схоластических построений. Он считал, что «нужно дать ученику такое наставление, чтобы он доходил до общих познаний. По моему мнению, сие еще ни в каком сочинении о сей науке, назначаемом для народных училищ, не выставлено надлежащим образом. Во всех сих сочинениях еще не видно элементарной для науки необходимой строгости» (ч. 3, 116).

Будучи сам специалистом-преподавателем математики, Гурьев обладал однако же настолько широким педагогическим кругозором, чтобы понять, что успешность преподавания этой, как и других, дисциплины начальной школы зависит в конечном итоге от того,

в какой степени с учащимися проделаны те элементарные подготовительные упражнения в мышлении и языке, которые одни делают их способными к усвоению последующих дисциплин школьного курса. Совершенно не случайно поэтому, что уже с 1831 г. Гурьев совмещает преподавание математики с уроками русского языка как в младших, так и в старших классах института. Результатом этих его занятий по русскому языку явился замечательный труд «Подробная программа преподавания русского языка и словесности, одобренная для употребления в Гатчинском сиротском институте учебным комитетом при IV отд. собственной его императорского величества канцелярии». Труд был издан в 1852 г. специально для употребления в Гатчинском институте и представлял обстоятельную разработку программы.

Как легко видеть из изложенного, гатчинские педагоги представляли собой целую педагогическую школу, серьезно разрабатывавшую вопросы начального образования в России.

Д-р Ястребцев

В 1833 г. д-р Ястребцев выпустил вторым изданием свою книгу «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества». Первое издание книги печаталось в журнале «Московский телеграф» в 1831—1832 гг.

«Как приняться за науки, чтобы легче успеть в них», — спрашивает автор. Этот вопрос стал особенно острым «в новое время, когда круг наук сделался весьма обширным». Многие пытаются разрешить этот вопрос улучшением методов работы, но «какая же польза в методе, если не определены еще или худо определены те сведения, для которых она служить должна как орудие. Сперва нужно разобрать, чему учиться, потом уже — как учиться».

Специальное внимание автора обращено на систему собственно начального образования. Ее основной порок — чрезвычайная беспринципность и недостаточная мотивированность отбора предметов изучения — заставляют автора поставить вопрос о принципах, которыми должен быть обусловлен выбор предметов для начального образования.

Эти принципы автор формулирует так: «Система учения в детском возрасте требует: 1) чтобы преподаваемые детям сведения не переходили за границы их понятия; 2) чтобы эти сведения можно было сообщать детям с наивозможно раннего возраста; 3) чтобы они, развивая умственные способности детей, способствовали, сколько можно, к развитию и телесных сил их; 4) чтобы образовывали соответственно нынешнему духу времени; 5) чтобы служили сколько можно более к тому, чего требует настоящее и предвидимое положение отечества; 6) чтобы составляли необходимое приращение к дальнейшим сведениям». Пересматривая с точки зрения каждого из этих принципов установившуюся систему начального образования, автор вносит в нее поправки, исключает одни предметы, вводит другие и в конечном итоге получает

обоснованный перечень предметов, которые должны быть включены в систему начального образования.

И в теории и в истории русской педагогики книга Ястребцева оказалась забытой. Ее следует извлечь из забвения. Ее изучение не только обогащает нас принципиальными точками зрения на разработку системы начального образования, но и вскрывает интересные детали того антагонизма, который уже в начале 30-х годов разделил деятелей в области школы на различные идеологически непримиримые группы.

В. Г. Белинский

И «Педагогический журнал», издававшийся гатчинскими педагогами, и исследование Ястребцева, как и ряд других фактов, дают основание говорить о достаточно высоком состоянии культуры педагогической мысли в России начала 30-х годов, по крайней мере в лице ее передовых представителей. Не было ни одного сколько-нибудь замечательного явления в педагогической науке Европы и России, которое осталось бы незамеченным и не продуманным этими передовыми педагогами. Проблемы элементарного обучения были восприняты и освоены ими во всей их глубине. Издание журнала, как и появление исследования Ястребцева, нужно рассматривать поэтому как факт высокого культурного значения в истории русской педагогики, говорящий о том, что передовая теоретическая мысль России в области педагогики находилась на высоте, не уступавшей европейской.

В свете этого факта делаются понятными и педагогические идеи Белинского, которые обычно излагались изолированно и оторванно от педагогических течений его времени. Мы не ставим перед собой задачу дать полную характеристику педагогических взглядов великого русского критика и пламенного революционного демократа, во многом подготовившего своими трудами замечательное общественно-педагогическое движение 60-х годов.

Отметим только некоторые мысли его и практические начинания, касающиеся начального образования.

В характеристике Белинского как педагога должно быть подчеркнуто, что он в своих педагогических работах глубоко интересовался вопросами начального образования и что его высказывания делались не вне связи с современными ему педагогическими течениями. В 1834 г. в «Молве» Белинский выписал для рецензии книги Гугеля о методе Жако-то и «Чтения для умственного развития детей». Обещая дать в дальнейшем большую статью по этим вопросам в «Телескопе», Белинский отметил, что в России «мало обращают внимания на книги, издаваемые по части педагогики», что выписанные им книги «заслуживают величайшего внимания».

Принимая живейшее участие в деле первоначального, подготовительного обучения, он предполагал «обратить особенное внимание на один предмет, который почитается краеугольным камнем всякого образования, всякой учености и в особенности первоначального обучения, — на словесность».

В своих статьях Белинский систематически возвращается к вопросам первоначального обучения, показывая тем самым, что эти вопросы играли далеко не последнюю роль в его педагогическом мировоззрении. Рецензируя книжку «Русская грамматика для первоначального обучения», Белинский пишет: «Для первоначального обучения, т. е. вы, милостивый государь, назначаете вашу книжку в пособие при развитии в детях первых необходимых понятий при изучении языка? Но что же общего между этой целью и теми изюженными понятиями и варварскими определениями, которые так щедро рассыпали вы в вашей грамматике? Вы хотите развивать понятия в детях: помните же, что эти понятия останутся надолго, что они должны пустить глубокие корни в их молодом уме» (IV, 383).

Проблема первоначального обучения ставилась Белинским весьма серьезно, как основная проблема педагогики. В статье о сказках дедушки Ирины он писал: «Первоначальное воспитание важнее всего... Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».

У Белинского было желание сделать собственный вклад в дело начального образования. Им был широко задуман «Полный курс словесности для начинающих». Курс должен был состоять из пяти частей. Первую часть составила «Учебная книга русской грамматики для начинающих», выпущенная Белинским в 1837 г. Специалисты высоко оценили эту книгу, но в школу она не проникла и была забыта. Ею в последнее время начали интересоваться советские педагоги, видя одну из важных заслуг Белинского в том, что в этом своем опыте учебника русской грамматики он твердо стоял на том принципе единства языка и мышления, который только и обеспечивает правильный подход к изучению родного языка в школе.

Внешний неуспех грамматики не препятствовал Белинскому думать о следующих частях своего курса. Он систематически помещает в журналах литературные статьи и критические замечания на курсы словесности, риторики и т. п.

Педагогическое наследство Белинского с точки зрения имеющихся в нем идей о начальном обучении еще ждет своего исследователя. И только тогда, когда это будет сделано, мы получим полное представление о подлинном Белинском-педагоге, одном из крупнейших представителей педагогического движения в России 30 и 40-х годов XIX в.

А. И. Герцен

О педагогических идеях первой половины XIX в., как и обо всем вообще идейном движении этой эпохи, невозможно говорить, не упомянув имени Герцена. Несмотря на то, что он непосредственно не занимался вопросами специально педагогическими, влияние его на разработку педагогических проблем было огромно. Те педагогические проблемы, которых он касался в своих работах, всегда получали

у него яркое революционное освещение, и в этом смысле он давал стимулы своим современникам для пересмотра целого ряда установившихся традиций в области воспитания вообще и начального в частности.

Общие методологические установки Герцена В. И. Ленин оценивал весьма высоко. По его словам, «Герцен вплотную подошел к диалектическому материализму» (Соч., т. XV, стр. 464—465). Стоя на такой методологической высоте, Герцен никогда не давал догматических решений ни по какому вопросу. И в деле воспитания его возмущал традиционный обывательский подход к педагогическим проблемам: он требовал научного подхода к их решению. «Воспитание, — писал Герцен, — делит судьбу медицины и философии: все на свете имеют от них определенные и резкие мнения, кроме тех, которые серьезно и долго ими занимались. Спросите о постройке моста, об осушении болота, человек откровенно скажет, что он не инженер, не агроном. Заговорите о водяной или чахотке, он предложит лекарство по памяти, по наслышке, по опыту своего дяди, но в воспитании он идет далее: «у меня, говорит, такое правило, и я от него никогда не отступаю; что кажется воспитанию, я шутить не люблю». Такому обывательскому подходу к проблемам воспитания Герцен противопоставлял требование ставить воспитание в связь с конкретной исторической средой.

Самые возвышенные педагогические теории, примененные на практике, раз они лишены связи с конкретной исторической средой, делают из ребенка иностранца в этой среде. Свой роман «Кто виноват?» Герцен посвятил разоблачению теории отвлеченного воспитания, изолированного от окружающей среды. Из Бельтова, героя романа, Жозеф, его воспитатель, сделал «человека вообще, как Руссо из Эмиля; университет продолжил это общее развитие». И когда Бельтов вышел в жизнь, он «очутился в стране совершенно ему неизвестной, до того чуждой, что он не мог приладиться ни к чему... У него не доставало того практического смысла, который выучивает человека разбирать связанный почерк живых событий; он был слишком разобщен с миром, его окружающим... Трудно было сыскать человека, более не знающего практическую жизнь; он все, что знал, знал из книги и оттого знал неверно, романтически, риторически».

В чем сущность собственной воспитательной теории Герцена? Она теснейшим образом связывалась с пониманием им перспектив развития России. В процессе «общей и всесторонней европеизации», который осуществлялся в России. Герцен отрицал путь механического перенимания и требовал народного творчества в области культуры. Нельзя механически следовать за Европой, повторяя все изгибы и зигзаги, характерные для нее. Ошибочно утверждение, что «если русские принадлежат к европейской семье, то им предстоит та же дорога и то же развитие, которое совершенно романо-германскими народами». Процесс европеизации должен быть понят гораздо более гибко и диалектично. «Общий план развития допускает бесконечное число вариаций... Народ русский должен развить что-нибудь свое

под влиянием былого и заимствованного, соседнего примера и своего угла отражения». Теория воспитания подрастающих поколений должна теснейшим образом связаться с этим пониманием диалектики общественного развития. Понятно, что это понимание подсказывало Герцену революционные выводы в области воспитания. Герцен требовал политического воспитания подрастающих поколений. Его упрекали в том, что он имеет «самое пагубное влияние на молодежь, которая учится у него неуважению к Европе, в силу чего не хочет серьезно заниматься, хватает вершки». Ему рекомендовали оставить эти «туманные теории» и писать для воспитательных домов: «детей надобно учить, чтобы они друг у друга каши не ели, да не таскали бы друг друга за вихры, а вы их потчуете тонкостями вашей патологической анатомии». Герцен отвечал, что он не намерен воспитывать детей ложью и что с «вредным» влиянием на молодежь он «давно примирился, взяв в расчет, что всех, делавших пользу молодому поколению, постоянно считали развратителями его, от Сократа до Вольтера, от Вольтера до Шелли и Белинского».

Основы правильного воспитания должны быть положены в самом же начале. «Дело начального воспитания,—писал он,—есть дело общественное, дело величайшей важности...» Выдвинутые им принципы воспитательной работы Герцен в первую очередь пытался приложить в собственной семье, в практике воспитания своих детей.

Герцену не принадлежит специальных исследований в области начального воспитания, но те общие идеи, которые им развиты по вопросам воспитания подрастающих поколений, являются ценнейшим вкладом в прогрессивное педагогическое наследие первой половины XIX в.

В. Ф. Одоевский

В ряду теоретиков русской начальной школы первой половины XIX в., не говоря уже о ее практических деятелях, выдающееся место занимает В. Ф. Одоевский.

Как практик и теоретик дошкольного воспитания и начального образования, он дал исключительно много для русской педагогики.

Одоевский был энциклопедически образованным человеком. «Ни одна отрасль человеческой деятельности не была ему чужда,—говорит о нем Кошелев.—Трудно решить, на каком поприще он с особой любовью подвизался—музыка, наука, философия, химия, физика, естественные науки, математика, физантропия, техника, педагогика и т. д.». Для России того времени этот энциклопедизм представлял явление не редкое. Такими энциклопедистами были Белинский, Герцен, Огарев, Хомяков и целый ряд других лиц.

Всеобъемлющий энциклопедизм и вера в силу составляли одну из главных предпосылок педагогической деятельности Одоевского. И прежде всего они толкали его на широкую популяризаторскую работу в среде народных масс. Одоевскому казалось, что распространение науки в массах безболезненно разрешит

все социальные проблемы современности. «В России,—писал он,—все есть, а нужны только три вещи—наука, наука и наука; во всех концах нашей великой земли раздадутся всенародно и общедоступно умные речи ученых людей, и русских и иностранных; учредятся библиотеки, физические кабинеты, химические лаборатории, для всех открыты и в уровень науки в русском уже отзовется не кимвал бряцающий, а могучее слово науки. Тогда появятся у нас и второстепенные деятели, столь необходимые первоначально; тогда машинистами на фабриках, на железных дорогах, на пароходах будут преимущественно русские люди; русский работник с прясневшей головой придумает многое вроде, напр., автоматического движения золотников, столь важного при паровиках, изобретенного, как известно, простым рабочим. Тогда научившийся мужичок будет заправлять деревенскими локомотивами, да сам еще приспособит их к местному делу».

Чтобы приблизить это время, Одоевский потратил массу усилий на распространение в крестьянской среде научных и технических знаний. В тяжелых условиях николаевского режима Одоевский явился издателем единственного в то время неперiodического журнала для крестьян «Сельское чтение», пользовавшегося большим распространением и неоднократно переиздававшегося. Серьезность подхода Одоевского к простому народу, широкая популяризация основ науки и техники, стремление к пробуждению самостоятельного мышления в массах, вера в их творческие способности позволяют видеть в Одоевском выдающегося просветителя-демократа 40—60-х годов XIX в., который оказывал своими произведениями большое влияние как на массы народа, так и на интеллигентную молодежь. При появлении в свет первой книжки «Сельского чтения» Белинский писал, что она «всем своей внутренней ценности переганет многие пуды романов, повестей, драм—даже «патриотических». О других произведениях Одоевского тот же Белинский сообщал, что их чтение производило на молодежь «действие электрического удара, потрясающего нервную систему. И подобный нравственный удар оставляет в юной, исполненной благородного стремления душе самые благодатные следствия...»

Огромную помощь оказало энциклопедическое образование Одоевскому и в его работе с детьми. «Я оценил вполне важность моей разносторонности знаний, когда по обстоятельствам жизни мне пришлось заниматься детьми. Дети были лучшими моими учителями, и за то до сих пор сохранил я к ним глубокую привязанность и благодарность. Дети показали мне скудость моей науки. Стоило поговорить с ними несколько дней сряду, вызвать их вопросы, чтобы убедиться, как часто мы вовсе не знаем того, чему, как нам кажется, мы выучились превосходно. Это наблюдение поразило меня и заставило глубже вникнуть в разные отрасли науки, которыми, казалось, я обладал вполне...»

На работу в области воспитания и образования детей Одоевского толкали: а) его филантропические опыты, б) его участие в Уче-

ном комитете министерства государственных имуществ.

Филантропическая деятельность Одоевского началась уже с начала 30-х годов и была направлена на организацию приютов для детей, матери которых уходят на производство. Будучи душой всего дела, сам Одоевский умел оставаться в тени настолько, что в истории развития приютов не сохранилось даже его имени. А между тем за организацию этих приютов, «в возможности которых никто никогда не хотел верить», нужно было вести длительную борьбу.

В качестве правителя дел Комитета главного попечительства детских приютов Одоевский ставил себе задачу создавать эти учреждения не как простые только убежища для детей, но как педагогические заведения, в которых дети должны получать элементарное воспитание — физическое, умственное, нравственное, эстетическое. Свою задачу Одоевский видел в том, чтобы организовать через Комитет снабжение приютов педагогическими книгами, таблицами и руководствами, которые могли бы способствовать успеху воспитательной работы.

Филантропическая деятельность Одоевского органически связывалась с педагогической работой. Детские учреждения, число которых росло с каждым годом, — приюты, ночлеги, школы — требовали кадров, учебных пособий, разработки методов обучения и воспитания. С большой изобретательностью Одоевский идет навстречу этим трудностям и в конце концов разрешает их. При Маринском институте и при Кузнецовской школе устроены были для подготовки квалифицированных руководящих приютов педагогические классы. Что касается учебных пособий и руководств, Одоевский считал, что они могут появиться только на основе опыта работы и в процессе его обобщения. К делу этого обобщения Одоевский привлекает наиболее способных и выдающихся руководящих приютов. Таким образом на протяжении 10 лет Одоевский создал ряд учебных пособий и руководств для элементарного воспитания и образования. Все они проверены в работе детских учреждений; часть из них написана самим Одоевским, часть под его непосредственным руководством работницами детских учреждений. Таким образом появились следующие работы.

«Сказки дедушки Ирины». Все они принадлежат перу Одоевского и вызваны потребностью дать руководящим приютов материал для работы с детьми. Первая сказка «Городок в табакерке» была напечатана в 1834 г. Лучшую оценку сказок Одоевского с точки зрения интересов того времени дал Белинский в начале 40-х годов. «В настоящее время, — писал он, — русские дети имеют для себя в дедушке Иринее такого писателя, которому позавидовали бы дети всех наций. Узнав его, с ним не расстанутся и взрослые... Какой чудесный старик! какая князя, благодатная душа у него, какой теплотой и жизнью веет от его рассказов и какое волшебное у него искусство заманить внимание, раздражить любопытство, возбудить внимание иногда самым, повидимому,

простым рассказом!» По своему содержанию и манере рассказа сказки уже в значительной степени устарели для настоящего времени. Однако же достоинства их так велики, что на протяжении всего XIX в. они неоднократно переиздавались, переиздаются многие из них и сейчас.

«Таблица складов для детских приютов». Под таким наименованием было анонимно выпущено Одоевским в 1839 г. руководство для обучения грамоте. В этом руководстве Одоевский, — повидимому, первый в нашей педагогической литературе — сделал шаг к звуковому методу и сумел избежать столь трудного в обучении грамоте процесса буквослагания. «Таблица» Одоевского была результатом проверенного и обобщенного опыта работы в детских приютах. Правильную оценку «Таблице» Одоевского дали «Отечественные записки» (1841 г., т. XV). «Едва ли кто из читателей, — писал автор библиографической заметки, — не содрогается, вспоминая о той нестерпимой скуке, о той нравственной пытке, которыми был омрачен, по крайней мере, один год из вашего светлого младенчества. Очевидно, учиться читать трудно и скучно не от чего другого, как от того, что не умеют учить читать... В том-то и состоит заслуга неизвестного составителя таблицы, что он просто открыл то, над чем так бесплодно и до поту чела мудрили другие... Новая методика неизвестного составителя складов состоит в том, что все склады у него суть слова или предложения, а не бессмысленные сочетания полуживотных звуков; потом они расположены у него так, что в каждом слове нет ни одной буквы, которая бы не была в употреблении прежде. Как бы хорошо было, если бы этот лист превратился в миллионы книжек, которые бы продавались по 3 коп. серебром. Употребление этой таблицы в детских приютах презрительно все ожидания». Нечего и говорить, что пожелание рецензента осталось на бумаге, в школах продолжали господствовать старые методы буквослагания, таблицы Одоевского были забыты, а заслуга открытия звукового метода приписана другим авторам.

«Наука до науки. Книжка дедушки Ирины». Это труд, который занимал Одоевского на протяжении всей его педагогической деятельности и в котором он пытался теоретически обосновать и методически раскрыть основы элементарной работы с детьми дошкольного возраста. Он считал, что для ребенка, готовящегося к школе, должна быть создана особая «наука до науки», на которой окрепли бы его духовные силы. Содержанием этой особой науки должно быть систематическое осознание того, что ребенком уже приобретено, но бессознательно. Таким образом, Одоевский пришел к мысли о необходимости составления особого руководства для дошкольного возраста в виде книжки с вопросами и ответами. Книжка была разработана с помощью одной из воспитательниц детских приютов, Крыловой, и состояла из 482 вопросов и ответов. Это своеобразная энциклопедия дошкольника, напоминающая «Мир в картинах» Коменского и «Книгу для матерей» Песталоцци, но отличающаяся от них тем, что

на почве знакомства с внешним миром она пытается развить в ребенке в первую очередь зародыши морального сознания.

Что касается вопросов собственно начального обучения, то разработкой их Одоевский занялся по должности члена Ученого комитета министерства государственных имуществ (МГИМ). Выше уже показано, какую широкую работу по организации начальных школ развернул Ученый комитет МГИМ. На Одоевском лежала задача организации методической стороны в работе школ: подбора и рецензирования учебников, составления учебных руководств, методических пособий и т. п. Почти все методические документы, рассылавшиеся по школам в качестве руководств для учителей, составлялись Одоевским.

Методические указания, которые давались Одоевским учителям, носят характер высокой педагогической культуры. В одном из первых документов, изданных МГИМ для школ («Наставление для управления сельскими приходскими училищами в селениях государственных крестьян»), Одоевский писал: «Развивая умственные способности детей, наставник должен действовать преимущественно на рассудок, не обременяя памяти механическим изучением уроков. В переходе от предметов простых к сложнейшим он соблюдает постепенность и идет далее только по убеждению, что воспитанники поняли предыдущее. Постоянно поддерживая внимание учеников в классе занимательностью преподавания предмета, он действует на них и вне класса, заблаговременно возбуждая охоту к чтению книг, издаваемых или назначаемых для сего от МГИМ и отвращая всеми мерами от чтения вредных и бесполезных». В обращении наставника с детьми «Наставление» рекомендует «снисходить к их неразумию и неудобопонятливости с тихим благодушием и не выражать никогда своей нетерпеливости и досады бранью и криками, чтобы через то, с одной стороны, не давать воспитанникам дурного примера в запальчивости и неумения владеть собой, а с другой, чтобы не наводить на них напрасного страха и смущения и тем не отбивать охоты к самому учению».

В другом документе, характеризующем качество работы школы, Одоевский пишет: «Под словом «успехи» должно понимать не то, что ученики училища в год научатся читать и писать, но такое преподавание, где посредством азбуки при медленном и постепенном ходе учитель возбудит наибольшее внимание учеников к окружающим их предметам и передаст им сообразные с их бытом понятия о тех словах, кои читаются в азбуке. Так, например, если ученики с трудом и по складам читают слово «дерево», но при вопросе, что значит это слово, могут сообразно кругу своих понятий рассказать, почему дерево есть дерево, а не камень, умеют хотя приблизительно рассказать, что делают из дерева в крестьянском быту,—такое состояние школ, по моему мнению, должно быть с большей справедливостью названо успехом, нежели такое состояние школы, где ученики в одинаковое время выучились читать быстро по складам и по верхам, не имея однако же

возможности отдать себе отчет в словах, ими читаемых».

Одоевский работал и над составлением целого ряда учебных пособий для начальной школы. В ряду этих пособий самым замечательным является составленная Одоевским совместно с Заблужким книга для чтения в начальной школе под заглавием «Рассказы о боге, человеке и природе» (СПБ 1849). Задачей своей книги Одоевский поставил развитие мыслящей способности в ребенке. Основное ударение при этом сделал он на разъяснении общественных обязанностей человека, на раскрытии морального сознания ребенка. Восемь глав, из которых составилась книга, расположены таким образом: история общественной жизни, ее потребности и обязанности; понятие о человеке вообще; отношения людей к богу; место жительства и его окрестности; естественная история; силы и явления природы; сельская и городская жизнь. Большой образовательный материал, включенный в книгу, подан в самом разнообразном виде — в форме описаний и рассказов, в форме разговоров учителя с учениками, бесед отца с сыном и т. п.

Содержание книги лучше всего было «оценено» митрополитом Филаретом, который в своем заявлении в Синод по поводу этой книги писал: «Книга начинается в образе рассказов изложением демократической теории образования человеческого общества... В первой главе книги, в первом рассказе Яков и Иосиф составляют между собой общественный договор по учению Руссо... К договору, которым основана земледельческая собственность, Яков и Иосиф присовокупляют договор оборонительный, и потом с присоединившимся к ним постановляют три закона посредством всеобщего подавания голосов и даже без участия начальства; ибо начальство еще не существует... Чего ожидать, если крестьяне, по несчастью, поймут и примут теорию, заключенную в сих рассказах? Не примут ли они, что нынешнее их общество основано не по сей теории, что, например, помещик или окружный начальник начальствует над ними не по их договору или выбору? Не придет ли им на мысль, что надобно бы переустроить общество по образцу Якова и Иосифа?..» Таким образом в десяти рассказах представляется образование общества и управления без бога и без царя, ибо в них ни о боге, ни о царе не упоминается».

Практическим результатом заявления Филарета было то, что книга Одоевского более чем переиздавалась и распространения в начальной школе не получила. А между тем, и по содержанию и по форме его разработки книга является замечательным в русской педагогике опытом такой постановки занятий с детьми, которая была бы направлена не только на накопление у них знаний, но и на развитие их умственных способностей, в особенности — на пробуждение и раскрытие их нравственного сознания. В ряду созданных русской педагогикой книг для начальной школы книга Одоевского занимает место в промежулке между выходом книг Гугеля, с одной стороны, и книг Ушинского и Толстого, с

другой,—она является связующим звеном между этими двумя этапами.

Инцидент с книгой Одоевского был только частным случаем того коренного конфликта, который все более назревал между Министерством государственных имуществ и Синодом по вопросу о направлении работы начальных школ. В то время как Синоду казалось, что главная задача здесь заключается в религиозном воспитании, Комитет ставил школам реальную задачу подготовки молодого поколения к жизни. В начале 50-х годов Ученый комитет вынужден был обратиться к министру государственных имуществ с специальным докладом, в котором разъяснялось все противоречие подходов к делу начального образования со стороны Синода, с одной стороны, и Комитета — с другой. В докладе, написанном Одоевским, Комитет делал представление министру «о необходимости войти в новое рассмотрение о самом основном начале приходской школы: о предоставлении главным начальства в сих школах светскому лицу по выбору министерства, с тем чтобы все, относящееся до устройства школ, способов преподавания, дисциплины, учебных пособий, исходило прямо от министерства». Но совершенно очевидно, что в условиях николаевской России этот конфликт не мог быть разрешен надлежащим образом, и в этом заключалась причина, почему школы министерства государственных имуществ постепенно начали хиреть и к началу 60-х годов уже влачили жалкое существование. Но за то время, пока они развивались, т. е. в течение 40-х и начала 50-х годов, это были передовые для своего времени начальные школы, и Одоевский был вдохновителем их работы.

Общие идеи, проникающие собой всю педагогическую деятельность Одоевского, можно свести к трем следующим.

Общее образование — предпосылка профессионального. Педагогика николаевского времени в особенности много грешила сугубым практицизмом. Уже в сфере начального образования ставились задачи подготовки к различным специальностям — писарей, фельдшеров, землемеров и пр. Среднее образование в свою очередь ориентировалось на различные специальности. Вместе с Белинским, Одоевский выступил энергичным защитником того положения, что начальная и средняя школа должны давать общее образование и что только общее образование может дать правильную подготовку к любой специальности. «Не ищите преждевременно сделать вашего ученика ботаником, зоологом, причтите его прежде всего быть человеком,— писал Одоевский,—разные знания, сообщаемые ребенку, суть лишь средства для сей цели; специальность принадлежит последующим возрастам». Таким образом, именно Белинский и Одоевский в 40-х годах начали тот поход против ранней специализации, который на пороге 60-х годов вновь с такой энергией поднял Н. И. Пирогов, а вслед за ним и передовая педагогическая мысль русской демократии.

Богатство теории и практики в образовании — второй вопрос, принципиально поставленный Одоевским. Защищая

общее образование, Одоевский мыслил его не в отрыве от практики, но в единстве с нею. В его постановке общее образование теснейшим образом связано с практикой, но так, что последняя способствует общему развитию учащихся.

Элементарное образование как фундамент всей общеобразовательной школы — третья и центральная идея Одоевского. Впервые наиболее глубокую постановку вопроса об элементарном образовании дал Песталоцци. В России первой половины XIX в. идеи Песталоцци получили довольно широкое распространение. Разъясняя сущность элементарного обучения, Одоевский писал: «Не гоняйтесь за тем, чтобы скорее сообщить ученику новые, не известные ему предметы, или, как говорят, набить ему голову фактами; причтите его прежде всего к приему: как прилагать свою мысль к известному предмету, тогда в эту готовую сумку легко войдут и все другие предметы, другими словами, умеете возбудить его душу, его слово... Когда деятельность мысли возбуждена на известных предметах и посредством собственной его логики, тогда у вас есть точка опоры, есть исходный пункт; теперь идите далее; переводите неизвестные ему предметы на известные, но идите медленно и не делайте ни шага вперед, не уверившись, что ваш перевод для ребенка верен».

Обоснование и распространение идеи элементарного обучения в начальной школе в течение 40-х и 50-х годов XIX в. составляет одну из коренных заслуг Одоевского в русской педагогике. В его лице теория начального образования в первой половине XIX в. достигла своей наивысшей точки и получила наиболее яркое выражение, прокладываящие пути к тому классическому учению о начальном образовании, которое дано в начале 60-х годов Ушинским и Толстым.

Каковы были практические и теоретические итоги развития начального образования в России за первую половину XIX в.?

Практически по линии министерства народного просвещения, несмотря на широкие подчас декларации, начальное образование почти не подвигалось вперед. До конца первой половины века в ведении министерства не было приходских школ в деревнях и очень медленно подвигалось строительство приходских и уездных школ в городах, так что к середине столетия в ведении министерства всего с ранее основанными уездными и приходскими училищами было около 600 школ. Более или менее планомерное развитие начальных школ имело место только по линии министерств в ведомств, которые хозяйственно были заинтересованы в распространении грамотности и привитии учащимся всякого рода практических навыков: таковы ведомство уделов, министерство госимуществ и др. Последнее в особенности должно быть отмечено, так как на протяжении полутора десятка лет ему удалось открыть до 3 тысяч правильно организованных школ и, что особенно важно, поставить эти школам не узко профессиональные, а общеобразовательные задачи. Работа этого министерства была, однако же, заторможена противодействием Синода.

Прогрессивными политическими деятелями и педагогами настойчиво ставилась проблема начального образования, как образования массового. Постановка проблемы диктовалась самой жизнью. Большое внимание уделялось разработке новых методов и приемов, которые обеспечили бы возможно более быстрое распространение образования в массах. Совершенно естественно поэтому увлечение в первые десятилетия XIX в. системой Ланкастера.

Но центром внимания была система начального обучения, разработанная Песталоцци и его школой. Общую идею Песталоцци необходимо было применить к русским условиям. В этом смысле целый ряд педагогов — гатчинские педагоги Ястребов в особенности

Одоевский — проводили большую работу, теоретически разрабатывая проблему элементарного обучения и практически, где возможно, проводя ее в жизнь.

В трудах Белинского и Герцена русская педагогика второй четверти XIX в. получила толчок для своего развития на революционно-демократическом слове, которая с особой глубиной была раскрыта в дальнейшем Чернышевским и Добролюбовым.

Николаевское время, таким образом, не было «гладко убитым пустырем» в области педагогической теории. Несмотря на все полицейские и цензурные рогатки, пробивалась передовая мысль, подготовившая общественно-педагогическое движение 60-х годов.

