



4-5

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1946 Ленинград

ЧЕТЫРНАДЦАТЫЙ ГОД ИЗДАНИЯ

Пролетарии всех стран, соединяйтесь.



№ 4—5

ОРГАН АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

АПРЕЛЬ—МАЙ 1946

О самообразовании учителя

„Все, что человечество дало, измыслило, приобрело, все, чем оно само было, — лежит в чудесной сохранности на страницах книг“.

(Карлейль)

ОДНОЙ из особенностей профессии учителя, делающих труд его привлекательным, является необходимость постоянного духовного роста, непрерывного пополнения и обновления знаний.

Тот, кто учит других, должен сам много знать, и знать основательно и твердо, владеть знаниями уверенно и свободно.

Даже когда учишь самых маленьких детей, то сумеешь выполнять это дело хорошо только в том случае, если обладаешь большими знаниями.

В наш век широкого распространения печатного слова, в век радио и кино, дети проявляют большую любознательность и задают вопросы из самых различных областей. Имея в виду задачи всестороннего развития детей, учитель читает и беседует с ними на самые разнообразные темы, ставит практическую работу самого различного характера.

А учитель на селе и до сих пор является, кроме того, культурным работником и советником по многим вопросам среди взрослого населения.

Не случайно наши лучшие учителя отличаются энциклопедической осведомленностью, приобретенной благодаря всесторонней начитанности и большому жизненному опыту. Эти учителя пользуются огромным авторитетом и среди взрослого населения и среди детей.

Основной путь для постоянного духовного роста учителя, для пополнения и освежения его знаний, несомненно, самообразование. А основной метод самообразовательной работы — чтение книг.

Конечно, учиться на курсах под руководством опытных и квалифицированных специалистов лучше, чем читать книги в одиночку. Но, во-первых, и ученье при помощи

лекторов и руководителей семинаров будет бесплодно, если обучающийся не будет сам продумывать изучаемый материал, его усваивать собственными усилиями и активно пользоваться приобретаемыми знаниями, а во-вторых, это ученье на курсах и в семинарах может охватить лишь небольшую часть бюджета времени учителя, особенно учителя сельского, живущего далеко от крупных центров.

Итак, самообразовательная работа в деятельности учителя должна всегда занимать значительное место.

Как же лучше всего организовать учителю свою самообразовательную работу?

Особенности учительского труда требуют, чтобы эта работа протекала по двум руслам: 1) учителю приходится повседневно готовиться к урокам; эта подготовка требует почти всегда пополнения и обновления знаний; учителю приходится обращаться с этой целью к различным пособиям и источникам; 2) но такое пополнение и освежение знаний, ограничиваемое одним лишь преподаваемым предметом и вопросами учебной программы для школьников, конечно, не может быть достаточным; необходимо постоянное, повседневно систематическое чтение, планомерно организованное и охватывающее разнообразные отрасли знания.

Самообразовательная работа учителя, связанная с текущей его подготовкой к учебным занятиям, начинается в летнее время перед новым учебным годом. В чем она должна заключаться и как протекать, мы рассмотрим на конкретном примере применительно к учителю, которому предстоит вести в предстоящем учебном году III класс.

Прежде всего учитель тщательно изучает программы и учебники по всем предметам для III класса.

Затем по русскому языку он повторяет по учебнику грамматики для V—VII классов средней школы или по учебнику для педучилищ разделы: состав слова, имя существительное, имя прилагательное, местоимения, глагол и синтаксис простого предложения.

Он прочитывает книги для внеклассного чтения, рекомендованные для III класса, дополняя этот список новыми изданиями книг для детей.

По арифметике учитель также должен пользоваться учебником для средней школы, обновляя свои знания по тем разделам, где у него имеются пробелы или где он чувствует неуверенность. Просмотрев задачник для III класса, учитель решает сам все задачи, показавшиеся ему сколько-нибудь трудными. По геометрии он выполняет соответствующие практические работы (различные измерительные работы, чертежи, вычисление площадей и т. п.).

Так как с детьми необходимо решать задач больше, чем их дано в задачнике, то учитель в течение лета должен подготовить дополнительное количество их по разным разделам, привлекая для этого и краеведческие данные (касающиеся, например, вопросов сельского хозяйства в своем колхозе, в своем районе).

В связи с подготовкой к работе по книге для чтения «Родная речь» учителю надо пополнить и освежить свои знания по истории и по темам из географии и природоведения: «Ориентировка на местности», «Поле, лес, их обитатели и домашние животные», «Вода и ее обитатели», «Формы земной поверхности», «Пути сообщения, город», «Климат», «Жаркие и холодные страны», «Тело человека и уход за ним».

По географическим темам учитель сможет хорошо подготовиться, прочитав соответствующие разделы и статьи в учебнике географии для V класса, в «Книге для чтения по географии» для III класса (составитель А. И. Лебедев, изд. 1940 г.), в «Хрестоматии по физической географии» (составители Чефранов, Юзефович и Рауш, изд. Учпедгиза, 1941).

Сведения по теме «Тело человека и уход за ним» можно восполнить по учебнику анатомии и физиологии для средней школы и по какому-либо популярному пособию по гигиене.

Материал по истории в III классе концентрируется вокруг двух тем: «Жизнь первобытных людей» и в «Боях за Родину». На первую тему учителю даст очень хороший материал книга М. Ильина и Е. Сегал «Как человек стал великаном».

На вторую тему учитель сможет подобрать ряд брошюр, изданных за годы Великой Отечественной войны и имеющихся в любой библиотеке.

За лето учителю необходимо хорошо изучить те места, куда он планирует совершить с детьми экскурсии осенью. Ему следует собрать (с помощью учащихся) материал, характеризующий явления местной природы, имеющие отношение к вышеуказанным темам, собрать также предметы старины и местный материал об участниках гражданской войны и Великой Отечественной войны.

Из местного материала надо постараться подготовить наглядные пособия.

Если в дополнение ко всему этому учитель усвоит соответствующие разделы из методики по каждому предмету и прочтет ряд статей по вопросам воспитательной работы в педагогических журналах, он себя хорошо подготовит к занятиям с учащимися.

Сложнее организация углубленной самообразовательной работы учителя с целью систематического разностороннего пополнения своих знаний, повышения своей умственной культуры. Эта работа должна идти все время, на протяжении всей жизни учителя. Пусть на нее отводится небольшое количество времени в день, но пусть она ведется регулярно, тогда в течение ряда лет учитель достигнет очень многого. Предположим, что он будет читать по 20 страниц в день, причем читает он не каждый день, а половину дней в году. И при этом условии он прочтает в год свыше 1 800 страниц, а это составит 6 фундаментальных книг по 300 страниц каждая. В течение 5 лет он сможет основательно прочитать 30 солидных пособий. Но он может, несомненно, прочитать и значительно больше. Таким образом, постоянное, регулярное, систематическое чтение поможет учителю овладеть большими знаниями, стать высокообразованным человеком.

Чтобы организовать продуктивную самообразовательную работу, надо, разумеется, наметить ее план. Этот план должен быть индивидуализированным, т. е. при составлении его надо учитывать предшествующую подготовку учителя, в том числе круг прочитанных уже им книг, знать, какие пробелы имеются в его знаниях, что ему нужно в первую очередь, что во вторую, что особенно его интересует и т. д. Программу или перечень книг для чтения надо наметить по нескольким разделам и работать параллельно по нескольким отраслям знаний, примерно так, как это делается в школе и в любом учебном заведении. Но лучше брать для одновременной параллельной работы не более трех-четырех предметов, меняя их через некоторые длительные промежутки времени. Например, сначала можно работать над циклом гуманитарных наук, потом над циклом естественных наук. Но имеются такие отрасли знаний, которые не могут никогда исключаться из расписания самообразовательной работы учителя.

Так, цикл общественных наук, включающий прежде всего основы марксизма-ленинизма, должен быть постоянным предметом в этом расписании. Надо помнить слова Сталина: «Есть одна отрасль науки, знание которой должно быть обязательным для большевиков всех отраслей науки, — это марксистско-ленинская наука об обществе, о законах развития общества, о законах развития пролетарской революции, о законах развития социалистического строительства, о победе коммунизма»¹. В цикл наук об обществе включаются: основы марксизма-ленинизма, всеобщая история и история СССР, история ВКП(б), политическая экономия.

Далее, вполне естественно, для учителя постоянным предметом изучения должны быть педагогические науки: педагогика, психология

¹ И. Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 11-е, стр. 598.

(общая и педагогическая), история педагогики, методики по предметам, преподаваемым в школе, школьная гигиена.

В круге постоянного чтения всякого образованного человека должна быть художественная литература. Для учителя знание художественной литературы особенно необходимо, так как беллетристические произведения крупных мастеров искусства являются могучим средством воспитательного влияния и на детей и на массы взрослого населения.

В план чтения художественной литературы надо включить и детские книги.

Далее в плане чтения необходимо чередовать еще ряд разделов, которые также необходимы для учителя.

Так, ему нужно обладать обширными знаниями по географии; это особенно важно теперь, при широко развивающихся международных отношениях, когда всякое более или менее значительное событие международной жизни чувствуется даже в самом глухом уголке нашей планеты. В газетах печатаются сообщения о событиях в жизни самых разнообразных народов. Учителю надо обладать основательными сведениями о природе и о жизни населения во всех странах.

Необходимо далее включить в план чтения учителя книги о природе, особенно те из них, которые имеют важное значение для формирования научного материалистического мировоззрения.

В наш век невиданного развития техники учителю необходимо чтение хотя бы популярных книг, дающих технические знания.

Наряду со знаниями в области промышленной техники, учителю надо обладать знаниями и в области сельского хозяйства.

Крайне важно для учителя иметь в плане своего чтения раздел «Жизнь замечательных людей». В биографиях он почерпнет много материала для воспитательной работы и среди детей и среди взрослых. Чтение биографий играет большую роль и в деле самовоспитания.

Каждый учитель, естественно, отразит в плане своего чтения и свои индивидуальные интересы. Он расширит план, внося в него те разделы знаний, которые его особенно интересуют, пополняя круг чтения по тем предметам, к которым он сам имеет наибольшее влечение.

Наряду с отраслями научных знаний, следует постепенно включить в план и отрасли искусства (живопись, музыку), и отрасли прикладных знаний (техники, агрономии, медицины) — опять-таки в зависимости от потребностей и интересов учителя и от условий, в каких протекает его работа.

Надо предостеречь начинающего серьезно заниматься самообразованием учителя от стремления охватить сразу все. План не должен быть обширным. Для первого круга чтения нужно наметить немного книг. Очень важное значение имеет правильный отбор книг. Лучше прочитать немного, но прочитать самое ценное, самое существенное, главное. При подборе книг надо советоваться с людьми, хорошо знающими данную отрасль науки, получать справки у библиотекарей, обращаться к библиографическим указателям, к обзорам и рецензиям, печатающимся в журналах.

У нас созданы для учителя такие условия, что он всегда может получить устную или письменную консультацию по вопросам библиографии в институтах усовершенствования учителей, в учительских и педагогических институтах, в университетах, в научно-исследовательских институтах и в Государственной библиотеке по народному образованию при Академии педагогических наук.

Предположим, что план самообразовательной работы составляет для себя молодой учитель, лишь недавно окончивший педагогическое училище.

У него уже заложен фундамент знаний, достаточный для того, чтобы он мог самостоятельно читать научные книги.

Какие ценнейшие книги следовало бы внести ему в план чтения в первую очередь?

По наукам об обществе ему следует в первую очередь полностью овладеть знанием краткого курса истории ВКП(б), причем второе чтение этой книги организовать так, чтобы изучить в историко-хронологической последовательности и те первоисточники, на которые указывает краткий курс, т. е. произведения Ленина и Сталина и документы партии большевиков.

По циклу педагогических наук мы рекомендуем прежде всего организовать систематическое чтение трудов классиков педагогики, в первую очередь трудов Яна Амоса Коменского и К. Д. Ушинского. Труды этих великих славянских педагогов обогащают теоретические знания читателя и дают много ценного и для практического применения в педагогической работе. Сочинения Коменского и Ушинского широко распространены у нас. Их сравнительно легко достать.

По педагогическому циклу учителю надо всегда стремиться прочитать во-время вновь выходящие педагогические книги и журналы и находить для этого часы и минуты в бюджете своего времени.

В области художественной литературы учителю следует поставить себе первой задачей прочитать полностью собрание сочинений крупнейших классиков русского художественного слова. В педагогическом училище изучали лишь некоторые произведения А. С. Пушкина. А учитель, бесспорно, должен знать все художественные произведения великого русского поэта. Точно такая же задача стоит и в отношении сочинений Лермонтова, Гоголя, Герцена, Тургенева, Гончарова, Чернышевского, Льва Толстого, Чехова, Горького.

В педагогическом училище учащиеся очень мало знакомились с произведениями мировой литературы. Молодой учитель должен сразу же внести в план своей самообразовательной работы чтение произведений таких корифеев художественной литературы, как Гомер, Рабле, Шекспир, Свифт, Сервантес, Байрон, Диккенс, Мольер, Бальзак, Стендаль, Шиллер, Гете и др.

Чтению произведений данного писателя должно предшествовать изучение его биографии. Чтение произведений, вызвавших появление выдающихся литературно-критических статей, должно сопровождаться изучением этих последних.

В цикл занятий по географии нужно внести

чение сочинений выдающихся путешественников и новые монографии, посвященные отдельным странам.

В занятия науками о природе надо внести изучение выдающихся произведений крупнейших ученых, дающих подлинно научные знания, помогающие формировать материалистическое мировоззрение и знакомящие с методами научных открытий. В мировой научной литературе имеется много замечательных книг, в которых соединяется подлинная научность фактов и обобщений с увлекательной и доступной формой изложения. К таким книгам относятся, например, книги К. А. Тимирязева «Чарльз Дарвин и его учение», «Жизнь растений», книга Э. Геккеля «Мировые загадки» и много других. За последние годы немало замечательных книг научно-популярного характера вышло в издании Академии наук СССР (среди них, например, книга проф. А. И. Опарина «Возникновение жизни на земле»).

Нет возможности здесь в краткой статье давать список всей литературы, которую следовало бы включить в план самостоятельного чтения учителя. Наш журнал будет давать на своих страницах обзоры литературы по разным отраслям знаний в помощь самообразовательной работе учителя.

Нам необходимо еще остановиться на вопросе о том, как надо читать, чтобы чтение было наиболее продуктивным.

Встречаются нередко такие читатели, которые «проглотили» много книг, но у них в головах не осталось почти никаких следов от чтения. Читать надо так, чтобы овладеть знаниями, при этом овладеть сознательно, критически, самому продумывать темы и вопросы, по которым читаются книги, продумывать с помощью этих книг.

Наиболее продуктивное чтение — это чтение с пером в руках. При чтении надо делать записи, выписки, заносить в тетрадь свои замечания, реферировать и конспектировать читаемое.

Надо усваивать читаемое, приводить свои записи и конспекты в порядок, систематизировать материал, пользоваться им в своей преподавательской и пропагандистской работе.

Организации и методике самообразовательной работы нас хорошо учит опыт основоположников марксизма-ленинизма. Есть ценная книга, знакомящая нас с этим опытом, — это книга М. Гляссер «О методах работы классиков марксизма-ленинизма над книгой» (изд. 1940 г.). Каждый учитель должен внимательно ее прочитать.

Широко доступной является брошюра Н. К. Крупской «Будем учиться работать у Ленина»¹.

Чтение книг не должно быть оторвано от жизни. Богатство приобретаемых знаний учителю надо пускать в оборот, не только передавая их другим, но и прилагая их в различных труде, в технике, в сельском хозяйстве,

внося на основе этих знаний улучшения в окружающую жизнь.

С другой стороны, почерпнуть знания учитель должен не только из книг, но и из самой жизни.

Между самообразованием и чтением нельзя ставить знак равенства. Заниматься самообразованием — это значит не только читать, но и производить систематические наблюдения (например метеорологические, фенологические и др.) и ставить опыты (например, сельскохозяйственные) и собирать различный материал (например, фольклор, исторические документы, памятники старины и др.).

Самообразование — это большой труд. Даже самые гениальные люди обязаны своим великим достижениям в области науки и искусства кропотливому и упорному труду.

Вот, как оценивает академик Е. В. Тарле великое рукописное наследие К. Маркса за последние 10—12 лет его жизни: «Человек, увенчанный славой, стоящий в центре громадной, созданной им же, политической организации, признанный руководителем, учитель, вдохновитель мирового рабочего движения, реформатор всей обширной области наук о человеческом обществе. И вот он, учащий и ведущий целые поколения, садится с ученическим трудолюбием за исторические книги и своим мельчайшим почерком пишет (для себя, не для печати) обширные томы, сотни и сотни страниц конспектов и выписок. Маркс продолжает учиться, как он и до того учился, всю жизнь. Он конспектирует прочитанное так подробно, с такой затратой времени и труда, что никакой, даже самый прилежный студент или молодой аспирант, готовящийся к очень серьезному экзамену, с ним не сравнится и за ним не угонится»².

Маркс проделал свой огромный труд несмотря на невероятно тяжелые материальные условия, в которых он находился в эмиграции.

У нас встречаются иногда люди, которые оправдывают свою пассивность в отношении овладения знаниями неблагоприятными условиями. Но часто это бывает лишь отговоркой ленивых людей. Неоднократно приходилось нам от некоторых учителей слышать жалобы на отсутствие книг, и в то же время мы обнаруживали, что эти учителя не пользуются книгами даже из ближайших библиотек.

Таким образом, «неблагоприятные условия» являются часто лишь фикцией. Но если они даже и есть, то ведь их нужно и можно преодолевать. У нас учителя не являются одиночками. Они состоят членами учительских объединений; к их услугам имеются педагогические кабинеты, институты, библиотеки и т. д. Самое главное — было бы желание и сознательное отношение к своему долгу, чувство ответственности перед Родиной, перед народом и перед самим собой.

Нам надо учиться у Маркса, у Энгельса, у Ленина и у Сталина их методике работы над книгой, над самообразованием и той громадной работоспособности и волевой настойчивости, изумительный пример которой они нам показывают.

² «Правда» от 26 января 1939 г., статья Е. В. Тарле «Карл Маркс за изучением всемирной истории».

¹ В журнале «Начальная школа» см. о методике самостоятельной работы над книгой статьи Н. Заровнянского в №№ 6 и 10 за 1939 г. и статью учителя А. Ф. Кожевникова «Моя педагогическая картотека» в № 7—8 за тот же год.



Е. Адрианова

Преподаватель Белоомутского педагогического училища

О НЕКОТОРЫХ НЕДОЧЕТАХ В ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ АРИФМЕТИКЕ

БОРЬБА с формализмом в обучении, борьба за сознательность усвоения изучаемого материала выдвинута в настоящее время как очередная задача школы. В связи с этой задачей я хочу указать на некоторые ошибочные традиции, вкоренившиеся в обучение арифметике. На первый взгляд кажется, что эти традиции не имеют особого значения, но при более глубоком анализе они оказываются весьма вредными, создающими неверные понятия или порождающими чисто формальное понимание сущности изучаемого материала.

При изучении таблицы умножения принято употреблять выражения „дважды пять“, „трижды семь“, „пятью восемь“, „семью девять“. Эти выражения удобны своей краткостью, но, к сожалению, они часто применяются неправильно, а именно: произведение 2×7 читается „дважды семь“ (вместо *семью два*); произведение 5×6 читают „пятью шесть“ (вместо *шестью пять*) и т. д. Такое чтение показывает, что учителя начальных школ не вдумываются в смысл слов, которые произносят и не разъясняют этот смысл учащимся.

Что должны знать учащиеся, произнося: „дважды шесть“, „семью пять“ и т. д.? Они должны понимать смысл этих слов и произносить их вполне сознательно; 7×2 должно читаться „по 7 взять 2 раза“ или „взять 2 раза по 7“. В последнем выражении слова „взять 2 раза по 7“ заменяются одним словом *дважды* (сохранившимся из славянского языка). Значит, 7×2 читается: „дважды 7“. Точно так же 8×6 читается: „по 8 взять 6 раз“ или „взять 6 раз по 8“. Слова „взять 6 раз по“ заменяются одним словом *шестью*. Значит, 8×6 следует читать: „шестью 8“, а не „восемью 6“. Нужно помнить, что множимое стоит на первом месте, множитель — на втором.

Краткие выражения „дважды 5“, „семью 6“ удобны для запоминания, а потому они должны иметь применение в школе, нужно только дать детям правильное понимание этих выражений и тщательно довести до сознания детей их действительный смысл.

* * *

Серьезным камнем преткновения является для учащихся и для некоторых учителей деление по содержанию и объяснение задач, в которых оно употребляется. Как известно, при делении по содержанию принято писать в частном название в скобках. Например, решение задачи „120 тетрадей розданы учащимся по 4 тетради каждому. Сколько учащихся получили тетради?“ записывается так: $120 \text{ тетр.} : 4 \text{ тетр.} = 30 \text{ (учащихся)}$.

Это название в скобках сильно смущает многих учителей.

Чтобы внести в этот вопрос ясность, необходимо тщательно объяснять деление по содержанию не только в I классе, но и в дальнейшем при решении задач на деление по содержанию.

Учащийся должен усвоить, что при делении по содержанию дано число предметов (единиц), которые надо разделить, и число предметов (единиц), которое должно быть в каждой части, и нужно узнать, сколько получится равных частей.

При решении задач на деление по содержанию, например: „100 человек нужно разместить в вагоны по 40 человек в каждый вагон. Сколько нужно вагонов?“, учащиеся должны отчетливо усвоить соответствие между тем, сколько раз одно число содержится в другом, и ответом на вопрос задачи (вагонов будет столько, сколько раз 40 (чел.) содержится в 100 (чел.)).

Записывая деление по содержанию, учащийся должен ясно понимать, что делимое и делитель — числа именованные, а частное — число отвлеченное и равно числу, которое является ответом на вопрос задачи: $100 \text{ чел.} : 40 \text{ чел.} = 25$. Требуется 25 вагонов. Чтобы довести до сознания учащихся указанные выше положения, необходимо неоднократно возвращаться к объяснению смысла деления по содержанию, применяя наглядные пособия с постепенным переходом от зрительных восприятий к отвлеченному мышлению.

В I классе работаем с предметами, окружающими учащихся.

Даем задачу: «Разделить 12 тетрадей между учениками по 3 тетради каждому. Сколько учеников получат тетради?»

Вызываем ученика раздать тетради. Учащийся берет 12 тетрадей и из них дает 3 тетради ученику, которого мы вызываем и ставим лицом к классу.

Спрашиваем: Сколько тетрадей осталось? — Осталось 9 тетрадей. Учащийся берет еще 3 тетради и дает их второму ученику, которого ставим рядом с первым. Сколько тетрадей осталось? — Осталось 6 тетрадей. Можно ли дать еще 3 тетради? — Можно.

И так ведется работа, пока не будут розданы все тетради. В результате перед классом стоят 4 ученика, каждый из которых получил 3 тетради.

Спрашиваем: Сколько учащихся получили тетради? 4 учащихся получили тетради. Обращаем внимание учащихся на соответствие: 3 тетради — 1 ученик; 3 тетради — 1 ученик и т. д. Сколько раз мы брали из 12 тетрадей по 3 тетради? — 4 раза. Сколько учащихся получили по 3 тетради? — Тетради получили 4 учащихся. Запишем действие: 12 тетр. : 3 тетр. = 4. Читается: 12 тетрадей разделить по 3 тетради, получится 4 раза. Сколько же учеников получили тетради? — 4 ученика. Запишем это так: 12 тетр. : 3 тетр. = 4; 4 ученика.

Такая запись ясно показывает, что при делении по содержанию получается отвлеченное число, и в то же время подчеркивает соответствие между частным от деления и числом учеников, получивших тетради.

Во II классе необходимо неоднократно возвращаться к выяснению смысла деления по содержанию, но наглядные пособия могут иметь иной вид.

В III классе можно обойтись без наглядных пособий, объясняя задачи примерно так:

Задача № 656 (III класс). «В сутки на мельнице перемалывают 165 т пшеницы, а ячменя на 97 т меньше. Сколько суток работала мельница при полной нагрузке, если перемолола 11 184 т пшеницы и ячменя?»

После анализа задачи приступаем к ее решению:

1) Сколько ячменя перемалывает мельница в 1 сутки?

$$165 \text{ т} - 97 \text{ т} = 68 \text{ т}.$$

2) Сколько всего зерна перемалывает мельница в 1 сутки?

$$165 \text{ т} + 68 \text{ т} = 233 \text{ т}.$$

3) Сколько суток работала мельница, если она перемолола 11 184 т зерна?

Рассуждаем так: всего зерна перемолото 11 184 т, а в 1 сутки перемалывали 233 т. Будем брать из 11 184 т по 233 т. Получим: 11 184 т — 233 т — 233 т — 233 т — 233 т... и т. д. 1 сутки, 1 сутки, 1 сутки, 1 сутки... до тех пор, пока не возьмем все 11 184 тонны. Таким образом, 11 184 т мы разделим по 233 т, а суток будет столько, сколько раз 233 т содержится в 11 184 т.

Запись действия производится так:

$$11\,184 \text{ т} : 233 \text{ т} = 48; 48 \text{ суток}.$$

$$\begin{array}{r|l} 11184 \text{ т} & 233 \text{ т} \\ 932 & 48 \\ \hline 1864 & \\ 1864 & \end{array}$$

Запись названия в скобках ставится только тогда, когда учитель уверен, что смысл задачи на деление по содержанию усвоен учащимися настолько прочно, что запись эта не внесет в их сознание путаницу понятий.

Есть у нас общепринятое, привычное слово «сносим», которое употребляется в арифметике в довольно разнообразных случаях:

При сложении и вычитании:

$$\begin{array}{r} + 23485 \\ + 268 \\ \hline 23753 \end{array} \quad \begin{array}{r} - 23678 \\ - 349 \\ \hline 23329 \end{array}$$

При объяснении действия обыкновенно говорят: «3 тысячи сносим» или еще проще, «3 сносим», «2 сносим».

При умножении: $\begin{array}{r} \times 135000 \\ 5 \\ \hline 675000 \end{array}$ «сносим 3 нуля».

При делении:

а)

$$\begin{array}{r|l} 2675 & 5 \\ 25 & 535 \\ \hline 17 & \\ 15 & \\ \hline 25 & \\ 25 & \\ \hline 0 & \end{array}$$

Дается обычное объяснение: 2 на 5 не делится, берем 2 цифры: 26 : 5 = 5. Проверяем: 5 × 5 = 25. Вычитаем: 26 — 25 = 1. Сносим 7. 17 : 5 = 3. Проверяем: 3 × 5 = 15. Вычитаем: 17 — 15 = 2. Сносим 5. 25 : 5 = 5. Проверяем: 5 × 5 = 25. Вычитаем: 25 — 25 = 0. Получилось 535.

б)

$$\begin{array}{r|l} 324000 & 18 \\ 18 & 18000 \\ \hline 144 & \\ 144 & \\ \hline 0 & \end{array}$$

Делим 32 на 18; получится 1. 1 × 18 = 18. Вычитаем: 32 — 18 = 14. Сносим 4. 144 : 18 = 8. 8 × 18 = 144. Вычитаем: 144 — 144 = 0. Сносим в частное 3 нуля.

Как видно из приведенных примеров, универсальное словечко «сносим» употребляется в разнообразных случаях. Вдумаемся в смысл этого слова: что значит слово «сносим»? Сносим — это значит, переписываем цифры или нули с одного места на другое. Почему переписываем? Зачем переписываем? Этому очень часто не знают учащиеся.

Лучше было бы при объяснении способа умножения и деления ограничить употребление слова «сносим», заменив его другими словами, правильно раскрывающими смысл данного действия. Например:

При умножении:

$$\begin{array}{r} \times 4700 \\ 36 \\ \hline 282 \\ 141 \\ \hline 169200 \end{array}$$

детям должно быть ясно, что мы умножаем 47 сотен на 23, а чтобы показать, что получились сотни, в произведении ставим нули на место десятков и единиц.

При объяснении процесса письменного деления нужно добиваться, чтобы учащиеся понимали, что обозначает каждая цифра в частном, чтобы, ставя нуль в частном, они давали себе ясный отчет, почему и вместо какого разряда ставится этот нуль.

Деление должно сопровождаться следующим подробным объяснением:

$$\begin{array}{r} 2895 \quad | \quad 5 \\ 25 \quad \quad | \quad 579 \\ \hline 39 \\ 35 \\ \hline 45 \\ 45 \\ \hline 0 \end{array}$$

Делимое состоит из 2 тысяч, 8 сотен, 9 десятков и 5 единиц.

Начнем делить с тысяч: 2 тысячи на 5 равных частей нельзя разделить так, чтобы в каждой части получились тысячи. Поэтому тысячи раздробляем в сотни. В числе 2895 всего 28 сотен. 28 сотен делим на 5 равных частей. Получается по 5 сотен в каждой части (пишем 5 в частном). Мы получили в частном 5 сотен, значит, в частном должны быть сотни, десятки и единицы; чтобы помнить это, поставим на место десятков и единиц пока точки.

Мы получили в каждой части по 5 сотен, а в пяти частях будет 5 сотен $\times 5 = 25$ сотен. Мы разделили 25 сотен, а было 28 сотен. Чтобы узнать, сколько сотен осталось, отнимем из 28 — 25. Получим в остатке 3 сотни. Эти 3 сотни раздробим в десятки. Получим 30 десятков, да еще 9 десятков, всего 39 десятков. Делим 39 десятков на 5 равных частей. Получим по 7 десятков в каждой части.

Такое объяснение точно передает весь процесс деления, разъясняя смысл каждого отдельного момента деления.

В дальнейшем, в процессе упражнений нужно от подробного объяснения перейти к краткому, схематичному. Можно ввести и термин «сносим», но только тогда, когда ученики усвоили процесс деления сознательно.

Л. Н. Скоткин

РАБОТА НАД ТРУДНЫМИ И ЗАНИМАТЕЛЬНЫМИ ЗАДАЧАМИ В IV КЛАССЕ

В ПОВСЕДНЕВНОЙ практике преподавания учитель обычно больше внимания уделяет плохо успевающим учащимся, проводя дополнительные объяснения, предлагая добавочные упражнения, чаще проверяя знания.

Ученикам же, хорошо и отлично успевающим, не уделяется должного внимания со стороны учителя: ввиду этого они работают не в полную меру своих сил; нередко на уроках эти ученики, выполнив быстрее других работу, сидят без дела, в результате чего у этих учащихся иногда ослабляется интерес к учебным занятиям.

В целях выяснения сил и возможностей хорошо и отлично успевающих учеников мы провели работу с учащимися четвертого класса 204-й школы г. Москвы (учительница Н. О. Жарова) по решению более трудных, чем обычно, арифметических задач. Задачи предлагались нами для желающих. Ученики были предупреждены, что задачи будут повышенной трудности, что решение этих задач не является обязательным для всех, но те из учеников, которые пожелают работать над решением этих задач, должны работать систематически и вполне самостоятельно. Задачи давались для решения на дом в течение четвертой четверти, когда класс занимался повторением пройденного.

Текст задач записывался на доске после уроков, желающие из учащихся списывали его в свои тетради. Каждое задание состояло из одной, иногда двух задач. Срок представления решения устанавливался в 3—4 дня. После проверки представленных учениками работ, разбирались способы решения задач, примененные учащимися.

Из класса в 40 человек систематически занимались решением трудных задач в течение одного месяца 11 учащихся. Эти ученики проявили большой интерес к работе и аккуратно и в срок выполняли задания, представляя нередко разнообразные способы решения предложенных задач.

Интерес к арифметике у этих учащихся повысился, многие из них стали самостоятельно подбирать трудные задачи и приносили текст этих задач учителю.

Вот какие задачи были предложены хорошо и отлично успевающим учащимся четвертых классов для решения:

1. «5 плотников и 3 столяра заработали вместе 1456 руб. Столяр зарабатывал в день по 16 руб. 50 коп., а плотник на 4 руб. меньше. Сколько заработали все плотники и сколько все столяры, если они работали одинаковое количество дней?»

2. «3 землекопа в 3 часа вырыли 3 куб. метра земли. Сколько нужно землекопов, чтобы за 100 часов вырыть 100 куб. метров земли?»

Вот какое решение этой задачи дал один ученик:

$$1) 3 \text{ куб. м.} : 3 = 1 \text{ куб. м.}$$

$$2) 100 \text{ куб. м.} : 100 = 1 \text{ куб. м.}$$

Следовательно, во второй партии тоже 3 землекопа.

3. «Каменщикам и плотникам уплачено за работу 638 руб. Каменщики получили по 10 руб. каждый, а плотники — по 12 руб. Всем же плотникам выдано на 62 руб. меньше, чем каменщикам. Сколько было плотников и сколько было каменщиков?»

4. «На дворе бегают куры и поросята. У всех вместе 40 голов и 100 ног. Сколько кур и сколько поросят на дворе?»

Решение этой задачи одна ученица представила с подробным объяснением:

«1) Сколько было бы ног, если бы это были одни куры?

$$2 \text{ н.} \times 40 = 80 \text{ н.}$$

2) На сколько ног оказалось бы меньше, если бы были одни куры?

$$100 \text{ н.} - 80 \text{ н.} = 20 \text{ н.}$$

3) На сколько ног больше у поросенка, чем у курицы?

$$4 \text{ н.} - 2 \text{ н.} = 2 \text{ н.}$$

4) Все 40 животных посчитаны двуногими, это дало 80 ног, а на самом деле было 100 ног, значит остальные 20 ног оказались не посчитанными.

У поросенка 4 ноги, из них 2 не посчитаны, а всего не посчитано 20 ног. У скольких поросят не посчитано по 2 ноги?

$$20 \text{ н.} : 2 \text{ н.} = 10 \text{ (поросят)}$$

5) Сколько было кур, если поросят было 10?
40 гол. — 10 гол. = 30 гол.»

5. «Магазин должен был получить на фабрике ситца по 2 руб. 80 коп за метр, но ему на ту же сумму денег прислали ситца на 230 м больше, чем он требовал. Метр присланного ситца стоит 2 руб. 40 коп. Сколько метров ситца получил магазин?»

6. «Если продавать товар по 4 руб. 50 коп. за килограмм, то получится доход в 72 руб., если же продавать по 3 руб. 75 коп. за килограмм, то получится убыток в 36 руб. Сколько было товару?»

7. «С двух пристаней вышли в одно и то же время 2 парохода; они встретились через 15 часов. Один пароход проходил в час на 6 км больше, чем другой. Расстояние между пристанями 510 км. Какова скорость каждого парохода?»

8. «От деревни до города втрое дальше, чем до села. Если проходить в час по 3 км 500 м, то придется идти от деревни до села на 4 часа меньше, чем до города. Сколько километров от деревни до села и от деревни до города?»

Решение этой задачи ученик сопровождает чертежом:

Город _____ Село _____ Деревня

$$1) 3 \text{ км } 500 \text{ м} \times 4 = 14 \text{ км.}$$

$$2) 14 \text{ км.} : 2 = 7 \text{ км (от деревни до села),}$$

$$3) 14 \text{ км} + 7 \text{ км} = 21 \text{ км (от деревни до города).}$$

9. «На какое число надо умножить 15 873, чтобы в произведении получить число, которое пишется при помощи лишь цифры 4?»

10. «Ученики хотели купить для вечера 55 штук яблок, а купили на те же деньги 25 штук апельсинов. Апельсины дороже яблок на 1 руб. 50 коп. Сколько заплачено за апельсины?»

11. «4 кошки и 3 котенка весят 15 кг, а 3 кошки и 4 котенка весят 13 кг. Сколько весит каждая кошка и сколько каждый котенок?»

Одна ученица дала такое решение этой задачи:

$$1) 4 \text{ кошки} + 3 \text{ котенка весят } 15 \text{ кг.}$$

$$3 \text{ кошки} + 4 \text{ котенка весят } 13 \text{ кг.}$$

$$7 \text{ кошек} + 7 \text{ котят весят } 28 \text{ кг}$$

2) $28 \text{ кг} : 7 = 4 \text{ кг}$ — весят 1 кошка и 1 котенок.

3) $4 \text{ кг} \times 4 = 16 \text{ кг}$ — весили бы 4 кошки и 4 котенка.

$$4) 16 \text{ кг} - 15 \text{ кг} = 1 \text{ кг}$$
 весит 1 котенок.

$$5) 4 \text{ кг} - 1 \text{ кг} = 3 \text{ кг}$$
 весит 1 кошка.

Большинство учащихся хорошо справились с решением трудных задач. Решение этих задач отличниками имело еще то значение, что оно побуждало всех учащихся класса пробовать свои силы на решении трудных задач, поскольку каждый ученик имел возможность заняться решением одной или несколькими из предложенных для решения задач.

Для учителей, которые пожелали бы практиковать в своем классе решение более трудных, чем обычно, задач, задавая их желающим учащимся, приводим еще несколько задач:

1. «Для перевозки снарядов, которые весили 207 200 кг, прислали 7 грузовиков, а через 12 часов для перевозки оставшейся части снарядов прислали еще 13 грузовиков. Каждый грузовик за 6 часов перевозил 2800 кг снарядов. За сколько часов перевезли все снаряды?»

2. «Банка с медом весит 500 г. Такая же банка с керосином весит 350 г. Мед тяжелее керосина в 2 раза. Сколько весит пустая банка?»

3. «Длина винтовки со штыком 1 664 мм. Винтовка без штыка длиннее штыка на 80 см. Какова длина винтовки и длина штыка?»

Предложение учащимся для решения более трудных задач имеет большое воспитательное и образовательное значение не только для отлично успевающих, но и для всех учащихся, так как это стимулирует всех к упражнениям в решении задач.

В. Е. Гмурман
Кандидат педагогических наук

ГРАММАТИКА, ПОСТРОЕННАЯ НА ПЕСКЕ¹

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ о том, будто школа должна во всем копировать жизнь, принадлежит к числу широко распространенных предрассудков.

— Не нужно требовать от детей „полных“ ответов. В жизни так никто не говорит.

— Не увлекайтесь диктантами. В жизни писать диктанта не приходится.

— Почему к слову *пашет* в предложении „Трактор пашет“ вы ставите вопрос *Что делает трактор?* В жизни так не спрашивают.

— Как можно к слову *стол* ставить вопросы *кто? что?* Такие вопросы уродуют живую речь детей.

Все эти педагогические „советы“ игнорируют специфические условия школьного обучения и наносят делу осязаемый ущерб.

Школа вправе применять специальные учебные приемы, если они служат вспомогательным средством, успешно ведущим к цели.

Одним из таких вспомогательных средств являются так называемые падежные вопросы.

Возьмем три предложения: 1) *Я вижу брата.* 2) *Я не вижу брата.* 3) *Я не гляжу на брата.*

В первом и третьем предложении имя существительное *брат* стоит в винительном падеже, во втором предложении — в родительном.

Самый простой и эффективный прием для дифференциации этих форм — постановка падежных вопросов, притом, разумеется, обязательно двух вопросов (*кого? чего? кого? что?*).

Правда, вопросы *что? и чего?* к слову *брат* „не подходят“ и „в жизни так не говорят“, но это решительно ничего не изменяет. Когда мы ставим вопросы *кого? чего?* (анализируя предложение „Я не вижу брата“), мы и не утверждаем, что оба эти вопроса „подходят“ к данному слову. Операция имеет совсем иной грамматический смысл. С ее помощью мы обнаруживаем, что слово *брат* стоит в данном предложении в такой падежной форме, к которой подходят именно эти вопросы. Да это и понятно. Вопросы *кто? что? кого? чего?* и т. д. — это не вопросы *стола* и *стула*, *брата* и *сестры*, а вопросы падежей. Повседневная практика убедительно подтверждает ссылку на то, что падежные вопросы могут, якобы, исказить живую речь детей.

Ни один ребенок не станет спрашивать о столе: „кого поставили в комнате“, даже если ему приходилось пользоваться вопросами — индикаторами падежей десятки раз.

При обучении грамматике применяются различные индикаторы (для распознавания рода имен существительных — *этот, эта, это*, для дифференциации *-тся* и *-ться* — вопросы *что делает?* и *что делать?* и т. д.).

Употребление всех этих индикаторов под-

чиняется некоторым общим закономерностям.

1. Преднамеренное (произвольное) употребление индикаторов имеет место только на первых стадиях изучения нового грамматического явления. Впоследствии это явление опознается сразу, без применения специальных приемов.

Так, глагол *заниматься* сразу опознается, как инфинитив, слово *самолет* воспринимается как имя существительное мужского рода и т. д., без помощи каких бы то ни было умозаключений.

2. В трудных случаях учащиеся вновь прибегают к различным вспомогательным приемам (например, *рояль — он или она?; кажется — оно кажется; нашли клад — кого? что?*).

3. Уверенное опознавание грамматических явлений должно быть достигнуто до изучения правописания тех орфограмм, которые с таким опознаванием связаны (например, учащийся может самостоятельно пользоваться правилом правописания падежных окончаний, если распознавание падежей уже не встречает затруднений).

4. Если уверенного опознавания грамматических форм нет, а класс приступает к изучению орфографической стороны этих форм, учащиеся обнаруживают тенденцию руководствоваться фонетикой и делают ошибки.

Так, вместо того чтобы по падежу определить окончание, учащийся выбирает более легкий для себя путь — по окончанию заключает о падеже.

Например, учащийся пишет, как слышит: „Я подошел к *тети Кати*“ и поясняет: „Это родительный падеж, потому что окончание *и*“. Учащийся пишет: „Мальчик хочет *купатся*“ и поясняет: „Это 3-е лицо. Здесь нет мягкого знака.“

Отмеченные особенности относятся к самым различным случаям распознавания грамматических явлений.

Мы не имеем возможности отдельно останавливаться на характеристике операции словоизменения (в частности склонения). Эта тема требует специального разбора.

Подчеркнем только, что даже в самой примитивной форме (*кто? что? стол; кого? чего? стола*) склонение играет значительную роль в развитии школьника. Склоняя *стол, стола, столу*, он учится выделять это слово как особую единицу речи, отделять его от предлогов, учиться распознавать в нем корень и окончание. Крайне ошибочно думать, что учащийся просто „заучивает“ склонение. Выучить на память можно склонение одного, двух, десяти слов. Но когда школьник склоняет любое слово, дело не сводится только к функции памяти.

Характеризуя распознавание падежей, нужно прежде всего отметить, что, вопреки мнению некоторых методистов, постановка падежных вопросов достаточна для определения падежа в подавляющем большинстве случаев.

¹ В порядке обсуждения (см. ст. проф. Е. Н. Петровой в журн. „Начальная школа“, № 1—2, 1946 г.).

К числу вспомогательных опознавательных признаков относятся некоторые предлоги, вопросы *где? куда?* (для случаев типа: *Я иду в поле, Я расотаю в поле*), а также синтаксическая функция имени существительного. На известном этапе обучения целесообразно показать детям, что подлежащее всегда стоит в именительном падеже, а дополнение — в косвенном.

Усвоение этого факта, разумеется, не проходит бесследно для опознавания падежей. Именительный падеж выступает как индикатор подлежащего, а функция подлежащего становится одним из признаков именительного падежа. Эти моменты в последующем так тесно переплетаются, что являются как бы двумя неразделимыми сторонами одного акта. Так или иначе, все эти признаки совершенно достаточны для определения падежа. Очень трудно поэтому представить себе грамотного человека, который не может отличить один падеж от другого.

* * *

Но не тут-то было!

Учащиеся при встрече с падежом не узнают его. Мы наблюдаем это даже у студентов старших курсов; даже взрослые не сразу отличают именительный и винительный падежи, если их форма совпадает* — таким утверждением начинает т. Петрова свою статью «К вопросу об изучении падежей в начальной школе».

Мы бы назвали это утверждение ошеломляющим, если бы и сами, к сожалению, не встречали «студентов старших курсов», обученных «по самой новейшей методе», которые не отличают... именительного от винительного.

Хотя это и не входило в замыслы автора, статья т. Петровой дает объяснение этому противоестественному явлению. Она убедительно показывает, что причиной напасти является не что иное, как... пропагандируемая ею «новейшая метода».

Новое прогрессивное направление в методике выдвигает значение падежей как основной критерий для их распознавания*, — прямо заявляет автор. Однако одно и то же значение выражается, как известно, разными падежами (например *Блужду около леса, Хожу по лесу, Забрался в лес, Иду лесом, Блуждаю в лесу* — здесь значение места последовательно выражено всеми косвенными падежами). Один и тот же падеж, в свою очередь, имеет много различных значений (например, родительный — свыше двадцати).

Ясно поэтому, что значение не может быть индикатором (а тем более основным индикатором) для распознавания падежей.

Ясно, что его не может рассматривать как критерий распознавания ни прогрессивное, ни какое бы то ни было другое направление.

Ясно, наконец, почему задача не под силу «студентам старших курсов».

Е. Н. Петрова сделала попытку описать, как решает эту (неразрешимую) задачу учащийся начальной школы. Это описание заслуживает того, чтобы привести его целиком.

Вот как учащийся (III класса?) определяет, по проф. Петровой, падеж слова *путь* в предложении «Я думал несь путь».

Он реально представил бы себе все содержание мысли в целом. Человек идет и думает. Он думает довольно долго, все время, пока идет, пока длится его путь. Значение слов «весь путь» в данном контексте выражает длительность времени: «Я думал — сколько времени, как долго?» — *Весь путь*. Длительность времени часто обозначается винительным падежом: «Я жил здесь *целое лето*. Мы купались *целый час*» и т. д. В этом случае я спросил: *сколько времени, как долго?* Это винительный падеж. Конечно, родительный падеж тоже иногда показывает длительность времени, но там обозначаются сроки от... до...»

Приведенное описание примечательно во многих отношениях. Не будем особенно придирчивы к представлениям автора о возможностях учащихся начальной школы. Юный мыслитель, преобразующий значение простанства* в «значение времени» и с помощью такого приема распознающий падежи, мог бы смело оставить начальную школу и занять кафедру философии.

Не будем слишком строги к небрежности т. Петровой. Родительный падеж вовсе не всегда связан с указанием сроков от... и до... (например «Он говорил около часа»).

Для нас важно подчеркнуть здесь основное. Прежде всего, все рассуждение, приведенное автором, никак не может помочь определить падеж. Оно дословно приложимо, например, к предложению «На протяжении всего двухдневного пути я беспрестанно думал о поразившем меня событии», а между тем слово *путь* стоит здесь в родительном падеже.

Во-вторых, необходимо признать, что описание распознавания падежей, данное т. Петровой, не имеет ничего общего с современными научными представлениями о роли психологических операций и выдержано в духе крайнего идеализма.

Автор статьи известен как выразитель ультралибералистического направления в методике языка, но здесь т. Петрова, что называется, превзошла самое себя.

Если бы учащийся пускался в описанные ею рассуждения, он за учебный час не написал бы и пяти строк.

В действительности распознавание грамматических категорий вовсе не является актом «чистого сознания» и не сводится к развешиванию умозаключений.

Принципиальная методологическая ошибка т. Петровой заключается также в неправильном понимании связи между формой и содержанием.

Содержание определяет форму, но оно не может быть закреплено за той или иной формой, так сказать, навечно. В том, в частности, и проявляется богатство языка как средства выражения мыслей, что одно и то же содержание может (хотя и в определенных, но достаточно широких пределах) отливаться в различные формы.

Так, в частности, имя действующего предмета может стоять и в косвенном, а не только в прямом падеже («Враг убит снайпером»), имя объекта, на который переходит действие

может быть выражено дательным, а не только винительным падежом (*ударил по столу*), сроки совершения действия выражаются не только родительным, но также и творительным падежом (*Приходи ко мне между двенадцатью и двумя*) и т. д.

Попытка навязать каждому отношению между предметами один единственный способ выражения, попытка заключать о формах прямо и непосредственно от, якобы, неразрывно связанного с ними значения, представляет собой, по сути дела, фетишизацию формы, т. е. доподлинный формализм, хотя и вывернутый, если можно так выразиться, наизнанку.

Принципиальные заблуждения приводит автора ко многим частным ошибкам. Они особенно заметны в той программе изучения значений падежей, которую т. Петрова излагает в конце своей статьи.

Программа расшифровывает три основных идеи: предмет, пространство, время. Эта расшифровка лишней раз подтверждает, что значение не может быть критерием для определения падежей. Сама того не подозревая, т. Петрова признает, что вопросы *когда?* и *где?* подходят ко всем косвенным падежам. С идеей предмета дело обстоит не лучше, чем с идеями пространства и времени.

Согласно разъяснению т. Петровой, именительный падеж обозначает предмет действующий, а винительный — предмет на который падает действие.

Автор словно забывает о том, что, кроме категории действия, объективная действительность знает еще категории состояния и наличного бытия предметов. Телеграмма получена, Гдти виднеется дом, Испорченный телефон не работает, Покойник лежит, Костюм продается. Все имена существительные стоят в этих предложениях в именительном падеже. Но кто же может признать, что телеграмма, дом, испорченный телефон, костюм, покойник, это действующие предметы? Мальчик не глядел на лампу, Карандаш стоит рубль, Спрятался за дерево, — здесь имена существительные стоят в винительном падеже, хотя действие на них, конечно, не переходит.

Не говорим уже о том, что заменять грамматические категории логическими и именовать второстепенный член предложения второстепенным предметом совершенно недопустимо. Что же остается от программы т. Петровой?

Остается смысловой вопрос + значение, с помощью которых диагностировать падеж невозможно.

О старом приеме постановки двух падежных вопросов автор даже не упоминает, очевидно расценивая *кого? чего?, кого? что?* как nonsense, не заслуживающий разбора.

Разумеется, т. Петрова не может не чувствовать всю шаткость избранной ею позиции. Поэтому она предлагает еще один критерий распознавания падежей — окончания.

Выше мы уже отмечали, что именно этот критерий обычно избирают самые слабые учащиеся. Именно они по окончанию судят о падеже, а это прямо приводит к орфографическим ошибкам.

Очевидно, проф. Петрова не учла этого немаловажного обстоятельства.

В заключение позволим себе сделать несколько замечаний, уточняющих решение интересующей нас темы.

1. Изучение падежных значений, как и всякое упражнение, развивающее интеллект и способствующее более глубокому пониманию языка, само по себе не может вызывать принципиальных возражений.

Однако оно уместно только на той стадии, когда учащиеся уже изучились безошибочно распознавать падежи с помощью падежных вопросов. Более того, учитель обязан показать детям, что одно и то же значение выражается различными падежами, а один и тот же падеж имеет разные значения.

Поступать по-иному значило бы только вводить детей в заблуждение и готовить им удел уже известных нам студентов старших курсов.

2. Нет никакой нужды требовать от учащихся определения падежных форм в такого типа предложениях, как *Я думал весь путь*. Эти предложения целесообразнее отнести к тому периоду, когда уверенное опознавание падежных форм уже осуществляется без индикаторов. Однако в интересах точности нужно заветить, что постановка падежных вопросов и здесь вполне применима.

Предложения *Я думал думать, Я видел брата, Я видел путь, Я думал весь путь* относятся к одному и тому же типу синтаксических конструкций. И здесь возможна только одна пара падежных вопросов (*кого? что?*). Это и понятно. Являясь индикаторами падежей, падежные вопросы служат тем самым опознавательными признаками синтаксических отношений. Поэтому, как это ни необычно для живой речи, учащиеся свободно ставят эти вопросы.

3. Замечания Е. Н. Петровой о грамматике Ушинского представляют несомненный интерес. Однако они не могут изменить достоверных фактов. В грамматике Ушинского ни слова не сказано о смысловой стороне падежей, значение падежей в грамматике Ушинского индикатором не является¹.

Тем более странно звучит, поэтому, резкий приговор, которым заканчивает автор свою статью: *Без разъяснения смысловой стороны падежа наша грамматика остается постройкой на песке, не выдерживающей никакой проверки мысли*.

Выходит, что все выпускники дореволюционной и советской школы изучали не настоящую грамматику, а только некий суррогат!

Нужно реабилитировать, однако, и учащихся и учащихся.

Не традиционная грамматика, а рассуждения проф. Петровой представляют собой *постройку на песке*.

¹ Е. Н. Петрова пишет: *У Ушинского вопросы ставятся свободно по смыслу, например, вопрос куда? к дательному падежу, обычно не употребляющийся*. Это очевидное недоразумение. Вопросы *где?* и *куда?* применяются для данного случая едва ли не всеми грамматистами без различия направлений.

В. В. Гиттис*Старший научный сотрудник Ленинградского Городского
Института усовершенствования учителей***К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКЕ¹**

ПО НОВОМУ учебному плану начальной школы элементарный курс истории СССР стеснен на IV класс. Во II и III классе введено объяснительное чтение исторического материала.

Содержание курса и профиль учебника для IV класса, в результате длительной и упорной работы, приобретают уже довольно отчетливые очертания. Нельзя того же сказать о содержании и изложении исторического материала для объяснительного чтения во II и III классах.

В настоящей статье нам хотелось бы привлечь внимание читателя к ряду принципиальных вопросов, связанных с постановкой занятий на исторические темы, предвещающих изучение элементарного курса отечественной истории в IV классе.

Историческое обучение представляет собой длительный процесс, в ходе которого учащиеся переходят от незнания к знанию, от элементарных исторических знаний к знаниям все более и более полным.

Обучаясь истории, учащиеся развиваются, развиваясь, оказываются способными к усвоению все более сложного материала. Это приводит к постановке вопроса об изменении характера, содержания и изложения исторического материала для школьников различного возраста, т. е. вопроса о концентрациях обучения истории.

Первым и серьезнейшим вопросом организации обучения каждому учебному предмету является вопрос о сроках его начала.

При обучении каждому предмету можно установить наиболее благоприятные сроки, отклонение от которых в ту или иную сторону оказывается вредным как для умственного развития ребенка, так и для усвоения знаний по данному предмету.

Опыт мировой педагогики, включая опыт русской дореволюционной и советской школы, с убедительностью показывает, что школьное обучение истории может и должно начинаться, примерно с 10-летнего возраста.

Занятия по истории, если только они проводятся сколько-нибудь удовлетворительно, проходят при повышенном интересе детей и дают большой образовательный и воспитательный эффект.

Элементарный курс истории СССР в IV классе дает детям известную систему знаний по истории родной страны. Он излагает в хронологическом порядке важнейшие исторические факты. На основе этого у учащихся должны складываться элементарные понятия о развитии общественного строя и классовых отношений, развитии государства, об истории революционного движения, об истории культуры, о выдающихся исторических деятелях нашей страны.

¹ В порядке обсуждения.

Одним из существенных недостатков в постановке начального обучения истории в предшествующие годы было отсутствие планомерной подготовки детей к восприятию систематизированных в элементарном курсе исторических знаний.

Изучению курса должно, несомненно, предшествовать овладение детьми известным запасом общих представлений и эпизодических исторических сведений.

Отсюда и возникает вопрос о путях подготовки детей к изучению элементарного курса истории — об исторической пропедевтике.

Задачей такой пропедевтики является подведение учащихся к предмету изучения в истории.

Ребенок воспринимает мир комплексно, он не различает отдельные области явлений. Нужно помочь ребенку дифференцировать мир природы и мир человека. Пропедевтические занятия должны ввести детей в мир человеческой общественной жизни. Они должны дать ему ряд «обществоведческих» сведений, сведений о том, что делают, как живут окружающие ребенка люди.

История изучает прошлое человеческого общества, его развитие. Пропедевтические занятия должны поэтому дать ребенку представления и о том, что жизнь людей изменяется, развивается, они должны ввести ребенка в мир прошлого, воспитать в нем интерес к этому прошлому, любовь к людям родной страны и их делам, любовь к родной стране.

Вопросы исторической пропедевтики являлись предметом длительного обсуждения в русской дореволюционной методике. В ходе дискуссий и в школьной практике наметилось несколько путей разрешения вопроса о месте и содержании пропедевтических занятий по истории в начальном обучении.

Ряд методистов и учителей считал, что пропедевтический курс истории является единственным возможным в начальной школе, что никакого другого курса и не должно быть.

Вот каково было содержание такого курса в опыте работы одного из горячих сторонников этого взгляда*. Ученики читывали последовательно «Семейную хронику» Аксакова и «Князя Серебряного» А. Толстого с определенной, заранее указанной задачей: найти в данных произведениях такие черты, которые составляют отличие описанной в них жизни от современной. Таким образом, являлась возможность сделать сравнение трех различных эпох: современной, времен Екатерины II и Ивана Грозного. После этого сразу делался большой скачок, и дети знакомились с жизнью первобытных людей. Оставшееся время посвящалось ознакомлению с ис-

* Моравский, Опыт пропедевтического курса истории, журн. «Вестник воспитания», № 2, 1907.

торией родного города. Эти занятия давали, по мнению автора, хорошую подготовку к систематическому курсу истории: у учеников появлялась мысль о том, что жизнь есть постоянное движение, создавалось представление об историческом развитии, об исторической перспективе; ученики привыкали к мысли, что история — это наука о жизни человеческого общества.

Другие методисты и учителя считали, что пропедевтические занятия должны представлять собой лишь введение к начальному курсу истории в виде нескольких «подготовительных бесед». Такие беседы должны иметь целью «подвести детей к самому предмету рассмотрения в истории, в его отличии от того, с чем они раньше знакомились, и при этом подвести на материале, близком и понятном детям 10-летнего возраста. Выяснение особенностей исторического материала может быть сделано на беседах с детьми об их семьях и их прошлом, о школе, где они учатся, и ее прошлом; далее, на первых же беседах, могут быть затронуты и темы из истории того города и селения, где находится школа... Посредством подобных бесед и занятий учащиеся нащупывают объект изучения и намечают способ изучения»¹.

В примерной программе таких подготовительных бесед для второй половины второго года обучения у другого автора² мы находим такие темы:

1. Беседы о времени и пространстве.
2. Жизнь первобытных людей.
3. Природа и что она дает человеку и некоторые другие.

И, наконец, третья группа методистов и учителей считала необходимым предпослать начальному историческому курсу IV класса пропедевтические сведения, даваемые в течение ряда лет. В I классе дети знакомятся с тесным кругом окружающей их жизни. Во II классе дети изучают край, где они живут. В III классе следует вывести детей из знакомой им сферы и познакомить с жизнью людей в различных условиях. В этой части курса дается много сведений, которые относятся обыкновенно к истории. Ряд таких бесед и должен послужить хорошей подготовкой к пониманию истории, которую следует начинать с IV класса³.

Мы видим, что дореволюционная методика считала необходимым использовать в пропедевтических занятиях различный материал и различные формы работы, как то: чтение литературных произведений и рассматривание картин, изображающих жизнь людей в различные эпохи, беседы о жизни школьников, их семьи, школы и, наконец, экскурсионную работу, связанную с изучением родного города или селения. Вся эта работа должна была разрешить, в основном, одну задачу — внедрить в сознание детей идею развития, изменений в жизни людей.

¹ Звягинцев, История в народной школе, гл. 6, 1918.

² Уланов, Опыт методики истории в начальной школе, ч. II, гл. 2, 1917.

³ Попова, История в начальной школе, сб. «Вопросы преподавания истории», ч. II, 1917.

Попутно дети должны были овладеть и некоторыми элементарными, эпизодическими сведениями по истории.

Советская школа включила в 1936 г. в учебный план начальной школы краткий курс истории СССР. Однако введение этого курса не было связано с решением вопроса о подготовке детей к его усвоению. Понятным поэтому становится указание на «отсутствие предварительной подготовки к занятиям по истории», сделанное Управлением начальной и средней школы Наркомпроса («Учительская газета» от 25 июля 1945 г.). Этот вопрос не мог не возникнуть в ходе перестройки начальной школы, связанной с необходимостью резкого повышения качества ее работы.

В плане ликвидации указанного недочета и введено объяснительное чтение по истории во II—III классах. Таким образом, школа становится на путь введения пропедевтических занятий в течение двух лет, предшествующих начальному курсу истории.

Каким же должно быть содержание этих занятий?

Нет сомнения в том, что подбор материала для этих занятий должен быть подчинен разрешению определенных задач, что он должен последовательно раскрывать перед детьми определенный круг представлений и мыслей.

Дети должны быть введены в область знаний об изменяющейся, развивающейся человеческой жизни.

Исходным для этого понятием является понятие о труде и его роли в жизни человека. Вот почему первые чтения и беседы во II классе должны быть посвящены трудовой деятельности людей, продуктам труда, орудиям труда. Имеющиеся у детей представления о труде людей должны быть умножены и углублены. Дети должны понять, что без труда нет жизни, что труд является основой жизни человека.

Материал о трудовой деятельности людей подводит и к понятию об отношениях между людьми в процессе труда. В нашей стране, в настоящее время, это отношение сотрудничества, взаимопомощи. Дети должны понять, что в нашей стране люди трудятся сообща, на общее благо.

Таким образом, маленькие школьники усваивают ряд «обществоведческих» представлений, понятий.

На этой основе могут быть уже даны и некоторые сведения о прошлом. Дети узнают, как жили и трудились люди в далеком прошлом. Контрастные картины настоящего и прошлого (труда, орудий труда, продуктов труда) подведут детей к представлению о том, что жизнь изменяется, что раньше люди жили и трудились не так, как в наши дни.

С того момента, когда в сознание детей вносится мысль об изменчивости жизни, можно считать, что в обучение включаются элементы исторических знаний.

Рассказы о тех, кто трудился и не трудился в нашей стране до советской власти, о том, как жили трудящиеся и те, кто не трудился, должны подвести детей к представлению об угнетении, об угнетенных и угнетателях.

Эпизоды борьбы угнетенных против угнетателей дадут представление о классовой борьбе.

Яркие картины изменений, которые произошли в жизни трудящихся после Великой Октябрьской социалистической революции, дадут представление о победоносной борьбе трудящихся против угнетателей.

Рассказы о наших вождях и учителях познакомят детей с теми, кто привел трудящихся нашей страны к победе и обеспечил расцвет и могущество первого в мире государства трудящихся.

Из рассказов о Красной Армии и о Великой Отечественной войне школьники II класса получают представления о войне, о друзьях и врагах нашей страны, о защите Родины, о героической Красной Армии.

Таким образом, весь материал группируется вокруг двух основных тем, которые можно было бы назвать «Борьба за лучшую жизнь» и «Борьба за Родину».

В III классе исторические представления и факты могут раскрываться и углубляться на конкретном историческом материале. Тема борьбы против угнетателей будет расширяться, разветвляться на ряде героических эпизодов из истории революционной борьбы (подпольной работы, революции 1905 года, Великой Октябрьской социалистической революции). Тема борьбы за Родину разветвляется на ряде эпизодов из героического военного прошлого нашей Родины, как, например, Ледовое побоище, изгнание французов, разгром немецких захватчиков и др.

В III классе следует впервые излагать ряд следующих друг за другом исторических событий (из революционного, из военного прошлого). Этим путем продвигается работа по воспитанию у детей представлений об историческом развитии, началом которой служила работа над контрастными картинками («теперь» и «раньше») во II классе.

Важное место должны занять в III классе рассказы из жизни первобытного человека, привлекающие внимание детей и являющиеся прекрасной подготовкой к историческому курсу.

Задачи последовательного раскрытия и воспитания представлений об исторической перспективе заставляют ставить вопрос о том, что исторический материал должен читаться, в основном, не в разбивку, а в определенном порядке (за исключением, например, чтений в связи с красным календарем и др.). Мы знаем, что дети склонны порядок прохождения материала принимать за порядок последовательности событий. Чтение в разбивку создавало бы неправильные временные представления, которые пришлось бы исправлять в IV классе.

Исторический материал для объяснительного чтения может и должен быть изложен и показан в разнообразной форме — в форме беллетризованных очерков, рассказов, деловых статей, стихотворений и песен, пословиц и поговорок, картинок. Весь материал должен быть интересным, доступным, безукоризненным по форме. Это даст возможность вести разнонаправленную образовательную и воспитательную работу.

Большая часть первоначальных историче-

ских сведений может быть на первых порах подана на литературном сюжете. Это дает возможность подвести ребенка к историческому факту сквозь призму обыденного, близкого детям жизненного сюжета (так, например, сюжет о маленьком мальчике, потерявшем отца 9-го января на площади перед царским дворцом, дающий повод рассказать о «кровавом воскресенье», или сюжет о Ваньке Жукове, раскрывающий картину жизни детей в старое время, и т. п.). От такого показа исторических фактов (главным образом во II классе) легко постепенно перейти и к конкретно-историческому сюжету без вымышленных лиц и эпизодов (главным образом в III классе).

Работа над материалом для чтения должна проводиться на основе общей методики объяснительного чтения. Однако чтение всего этого материала в плане исторической пропедевтики требует от учителя применения и некоторых специальных приемов. Мы ограничимся их кратким обзором. Это, прежде всего, вычленение «исторического» факта из общей ткани литературного сюжета. Этот исторический факт должен быть особо запечатлен в детском сознании — дети должны уметь рассказать, например, о событиях 9-го января 1905 г., а не только о мальчике, потерявшем отца.

Это, далее, переход от единичного эпизода к типическому, общему историческому явлению — дети должны знать, что так, как жил, например, Ванька Жуков, жили вообще подростки в старое время.

Это определение времени, к которому относится прочитанный сюжет, — дети должны знать, когда происходило действие — теперь (при советской власти) или раньше (до советской власти), сколько, примерно, лет тому назад, живы ли еще очевидцы этого факта и т. п.

Особое внимание должно быть, конечно, уделено и усвоению специальных терминов, названий, имен.

Могут быть с большой пользой проведены и обзорные беседы по группе однородных фактов (например беседа о защите Родины от врагов, беседа о жизни первобытного человека и т. п.).

Наряду со сказанным нам хотелось бы со всей серьезностью подчеркнуть, что пропедевтические занятия по истории не могут ни в коем случае ограничиваться чтением и разбором помещенного в книгах для чтения материала.

Нужно использовать разнообразные пути подведения учащихся к обществуведческим и историческим знаниям и воспитания интереса к ним. Одним чтением нельзя обойтись. Нужен и яркий, волнующий рассказ учителя, и рассматривание картин, и беседы, мобилизующие личный социальный опыт детей, и беседы и встречи со старшими — очевидцами интересных фактов современной и прошлой жизни.

Особого внимания требует вопрос об организации прогулок и экскурсий к местам памятных событий современной и прошлой жизни.

Такого рода работы так же необходимы в пропедевтических занятиях по истории, как

наблюдения, предметные уроки, опыты, экскурсии в занятиях по естествознанию.

Вся система пропедевтических занятий по истории в целом требует очень строгого, экономного отбора материала.

Книга для чтения должна включать и темы бесед, и задания, организующие изучение окружающей детей жизни и памятников прошлой жизни.

В книге для чтения в III классе «Родная речь», составленной Соловьевой, Щепетовой, Карпинской, Волинской, Канарской (Учпедгиз,

1945), сделана первая попытка дать материал для объяснительного чтения по истории. Это важный шаг вперед в практическом разрешении интересующего нас вопроса. Однако нам представляется, что отдел «История» в этой книге еще не разрешает всей сложной задачи подачи исторического материала школьникам.

Над материалом для объяснительного чтения по истории, равно как и над всей системой пропедевтических занятий по истории, нужно еще много поработать и учителям и методистам.

П. В. Иванов

ИЗУЧЕНИЕ СВОЕЙ МЕСТНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

ВОСПИТАНИЮ любви к своему родному краю наша педагогика уделяет очень большое внимание.

Любовь к своему краю вдохновляет людей в труде и в бою.

В произведениях многих известных писателей воспеты родные места, в картинах известных художников мы узнаем места, где провели детство и юность, в музыке известных композиторов звучат мотивы родного ландшафта. В произведениях Толстого, Некрасова, Пушкина, Гоголя, Левитана, Сурикова, Репина, Чайковского, Глинки, Балакирева и многих других мастеров искусства нашли свое отражение родные леса, поля, реки, долины, родные села и города, быт и нравы населения.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский придавал краеведческому началу в обучении детей исключительно большое значение.

Но что значит любить свой край? Как привить любовь к родному краю детям?

Этого нельзя сделать одними внушениями о необходимости любить свой край.

Надо дать учащимся знания о своем крае, раскрыть перед детьми его богатства, его положение в Советском Союзе, перспективы его развития, его достопримечательные места и т. д.

Эти задачи осуществляются главным образом на уроках географии в IV классе и на уроках географической тематикой в III классе.

Программы начальной школы требуют: «Школьное краеведение должно быть отправным этапом для всего последующего обучения географии» (Программы начальной школы 1945 г., стр. 49).

«Инициатива и творчество учителя, его личное знакомство с местной географией должны заполнить конкретным содержанием ту схему наблюдений и практических работ, которая дана в программе» (см. там же).

В эту схему наблюдений и практических работ по III классу программа включает: ориентирование на местности, измерения на местности, сопоставление планов с местностью, экскурсии по ознакомлению с формами земной поверхности, с водами, наблюдения над погодой в течение месяца с обработкой произведенных наблюдений.

Чтобы обеспечить интересные плодотворные занятия по указанной схеме, учителю надо,

как совершенно правильно указывает объяснительная записка, подготовиться к их проведению.

Сбор материалов в своем краю учитель может вести по четырем направлениям:

а) личное ознакомление с краем; б) ознакомление с краем по литературе; в) ознакомление с краем через посещение местных краеведческих музеев, заседаний краеведческих кружков и обществ; г) ознакомление с краем через учащихся.

Совершая прогулки после уроков, в дни отдыха, бродя по лесам или по берегу реки, встречая односельчан, посещая свой колхоз или соседний завод, надо собирать материал для краеведческих уроков по географии.

Надо всегда иметь с собою блок-нот, чтобы сделать интересную запись (например, о встреченном зверьке, птице, источнике, растении) и взять на заметку интересное явление. Надо учителю заняться рисованием, фотографированием. Необходимо накапливать в школе материал, который ляжет сначала в основу краеведческого уголка, а потом и краеведческого музея.

Для начала работы следует добыть или изготовить план или карту своего школьного района.

При самостоятельном изготовлении карты надо сначала нанести на ней свою школу, потом окружающие селения, обозначить реки и дороги, поля, леса. Потом можно обозначить места полезных ископаемых, болота, ключи и т. п. Чтобы сделать карту более точной и подробной, надо побеседовать с лесниками, с местными жителями, хорошо знающими окрестные места, с работниками сельсовета.

За картой последует составление краеведческого очерка. Очерк этот можно составить по нижеследующей схеме:

«Краткий краеведческий очерк микрорайона... школы... района... области».

1. Названия селений и пунктов с указанием расстояний от школы и от районного центра (с указанием направления от школы по сторонам горизонта).

2. Расстояние школы от железной дороги, станции (указать — какой станции) и паромной пристани (указать — какой).

3. Характеристика рельефа местности (например, холмистая, указать высоту известных холмов; болотистая, указать названия наиболее крупных болот).

4. Реки и ручьи, протекающие в местности (откуда берут начало, куда впадают, глубина и ширина в разных местах, в районе школы, судоходные ли, лесосплавные ли, есть ли на них мельницы и электростанции в пределах школьного района). Озера (величина их, названия).

5. Почвы (какие и в каких местах).

6. Растительность (площадь лесов и какие растут лесные породы — деревья и кустарники, есть ли лесоразработки; наиболее распространенные виды травянистых растений, грибов, ягод и мхов; сорняки полей; площади лугов заливных и суходольных).

7. Животный мир (перечень наиболее распространенных зверей, птиц, рыб и прочих животных, включая насекомых, и перечень редких представителей животного мира; перечень прилетных птиц и места их гнездования).

8. Полезные ископаемые (какие, где, предполагаемое или вычисленное количество, разработки или перспективы разработок и с какой целью). Минеральные ключи (где и какие).

9. Состав и занятия жителей (по национальности, по полу; число детей школьного возраста; чем занимаются жители; самые старые люди в районе — знатоки родных мест).

10. Сведения о колхозах (по каждому колхозу указать: число хозяйств в колхозе, число колхозников, посевные площади по культурам, количество сенокоса, выгона, количество скота, фермы, урожай с.-х. культур с одного гектара, как хозяйство насыщено машинами, количество скота, сдача с.-х. продукции государству в год).

11. Данные о местной промышленности района (какие предприятия имеются, что они вырабатывают и из чего, откуда получается сырье, сколько вырабатывают в год продукции). Кустари (что и из чего делают).

12. Пути сообщения в районе (какие железные дороги, т. е. названия их и направления, например, «Кировская, Мурманск—Ленинград», речной транспорт, автошоссе, автосвязь).

13. Культурные учреждения (школы, театры, кино, клубы, больницы, ясли, почта, радио-узел, агропункт, указать, где находятся, их названия и количество обслуживаемого населения).

14. Знатные люди района (известные стахановцы, орденосцы, герои Великой Отечественной войны, научные работники и др.).

Числовые данные учитель получит в сельсовете или в правлении колхоза.

Полезно прибавить исторический очерк о своем крае, составленный по литературным данным, по рассказам стариков и местных краеведов и по другим материалам, и привести список литературы о своем районе; указать, в каких книгах, статьях, газетных очерках упоминается или описывается то или иное место, река, селение, колхоз, район школы.

Если школа вела метеорологические наблюдения, то надо привести краткую сводку этих наблюдений: средняя температура по месяцам, количество осадков по месяцам, преобладающие ветры, продолжительность (начало и

конец) зимы, лета, осени, весны, замерзание и вскрытие рек, глубина снегов.

Если есть вблизи школы метеорологическая станция, то все эти данные для очерка можно получить там.

Так учитель создаст необходимую базу для ознакомления учащихся со своим краем.

Хорошо оформить этот очерк в особую тетрадь, украсить страницы ее виньетками и рисунками и прочесть этот очерк учащимся на уроке или на особом внеклассном занятии, а потом спросить учащихся, какие у них есть замечания, дополнения. Дети могут сообщить учителю много интересного и ценного. Они бывали в лесу и на реке, и они знают, какие звери и птицы живут в лесах, какие обитают рыбы в какой речке, где какие ягоды растут и многое другое.

Получится интересный урок, а если у учителя материала соберется порядочно, то его следует распределить на 2—3 занятия.

Кроме того, согласно указаний программы, надо построить на местном материале ряд уроков, на которых учащиеся получили бы и знания и навыки ориентировки.

Так, например, надо провести урок по ориентировке на местности.

Учащиеся с компасом выйдут из школы на возвышенное место и будут определять: где находится север, юг, восток, запад, что расположено в различных направлениях от школы.

Учитель будет задавать такие вопросы: «В каком направлении находится деревня Соколово? В каком направлении идет дорога в город? Какое расстояние от нас до дер. Соколово?» и т. п. (на глаз).

Потом в классе учитель на доске, а ученики в своих тетрадях будут чертить схему-план: поставят точку, которая будет обозначать их школу, обозначат направления: С (сверху), Ю (внизу), В (справа), З (слева). «Надо расположить на плане то, что вы наблюдали на местности с соблюдением приблизительных расстояний», — предлагает учитель. Перед этим он должен познакомить учащихся с масштабом и научить их откладывать по масштабу расстояния.

Для упражнений с масштабом необходимо сделать ряд измерений с помощью рулетки или веревки, вымеренной метром. Надо измерить ширину своего ручья, реки (если нельзя измерить непосредственно, то сделать измерения по мостику), измерить высоту холмов, берегов, длину дорог и начертить их в масштабе в тетрадях. Надо надписать, что изображают вычерченные линии, и вычертить масштаб.

К работе с масштабом придется возвращаться не раз в течение года. И это так и должно быть, потому что только при условии достаточных повторений можно выработать ясное понимание и навыки.

Когда, например, учитель будет проводить урок на тему о рельефе, он выведет учащихся на местность и покажет холмистость местности, определит, куда (в какую сторону горизонта) наклон местности, и если есть крупные холмы (в обыденной жизни их часто зовут «горами»), то можно измерить длину склонов, а потом вычертить длину различных склонов холмов. При изучении темы о реке надо обязательно сходить на реку, измерить ее ширину, глубину (если это возможно сделать с бе-

рега или с моста с помощью веревки с грузиком на конце), узнать скорость течения. Для этого надо пустую, закрытую пробкой бутылочку бросить в реку и заметить место, откуда бросали бутылочку; потом заметить, до какого места доплывет бутылочка за 1 минуту. Измерить расстояние между точкой отправления бутылочки и точкой ее прибытия к какому-то месту через 1 минуту. Это будет скорость течения реки в данном месте (в метрах). Надо узнать скорость течения реки в разных местах реки и установить, где течение быстрее, где медленнее.

На этой же экскурсии надо снова взяться за компас и установить направление течения реки. Следует показать детям исток какого-нибудь ручья или устье, а также научить определять правый и левый берег и направления «вверх» и «вниз» по течению.

Дети могут написать интересное сочинение «Наша река». Сначала надо рассказать детям, о чем надо писать. При этом особенно важно, чтобы дети отметили пользу реки для населения, а также возможности использования реки (например, можно устроить мельницу, электростанцию и т. п.). Очень важно отметить разрушительную деятельность реки (подмывание берегов, построек, образование островов).

Также полезно дать подобное сочинение о своем озере, болоте, уделив внимание их богатствам (рыба в озере; торф, ягоды, птицы на болоте).

Интересно могут написать дети о своей деревне (ее местоположение, окрестности, занятия жителей, какие постройки в деревне).

Хорошо предлагать детям составлять письменные ответы на вопросы краеведческого содержания, например:

Какие птицы прилетают к нам весной?

Какие птицы зимуют у нас?

Какие рыбы водятся в нашей реке?

Или:

Какие животные водятся в наших лесах?

На каких животных ведется охота в нашей местности?

Места гнездования птиц и обитания зверей следует обозначить на карте (это делает учитель).

Большой интерес представит беседа о том, «какие имеются полезные ископаемые в наших местах», что именно и где залегает. Бывает, что учащиеся сообщают, например, о «ржавчине» у ключей и на берегах рек (надо сказать детям, что это железистые отложения), о залежах торфа в болотах (надо сказать, что там, где есть клюква или морошка, есть торф). Ученики знают места залегания известняков, различных глин и песков. Хорошо, если ученики принесут образцы этих ископаемых. Учителю надо обозначить места залежей на карте.

О растительности района ученики также многое расскажут сами. Они знают, где и какие растут ягоды, грибы, кустарники. Эти точки также можно нанести на карту условными знаками.

В каждой школе необходимо наладить систематическое ведение календаря погоды и наблюдения за температурой, ветрами и осадками.

Надо ежедневно наблюдать: какие были

осадки (дождь, снег, «круп», град, роса, иней), направление ветров (простейший флюгер в виде флажка сделать очень легко) и температуру воздуха, а зимой поставить рейку (линейку с сантиметровыми делениями) и наблюдать глубину снега по ней.

Наблюдения можно записывать по такой схеме:

Месяц	Число	Часы	Температура	Какие осадки	Направление ветра	Глубина снега	Прочие явления (гроза, метель и др.)
-------	-------	------	-------------	--------------	-------------------	---------------	--------------------------------------

Учащиеся должны научиться разбираться в простейшем топографическом плане. Это легче всего сделать по плану своей местности, изготовленному учителем в красках условными топографическими знаками.

Такой план надо повесить в классе. Около него часто будут проводить время дети, будут рассматривать его и изучать. Так дети втянутся в чтение топографических планов. На уроке, разумеется, надо рассказать детям, как составляется топографический план, что обозначают краски, условные знаки.

В IV классе при знакомстве с зоной, в которую входит данная местность, надо еще раз остановиться на особенностях природы своего района, чтобы благодаря этому детям были понятнее особенности природы всей зоны. При упоминании города, реки, озера, находящихся в данном районе, надо особенно подчеркивать: «наш город...», «наша река...». Это вызывает у детей чувство гордости за родные места и повышает интерес к рассказу учителя.

Каждый кончающий начальную школу должен знать и уметь показать на карте СССР свой областной и свой районный город, а также и свою местную реку, озеро. Эти вопросы должны ставиться и экзаменаторами в IV классе.

Ниже мы даем примерный план выполнения краеведческих работ на географических занятиях в III классах, составленный учительницей Н. М. Савельевой.

1. «Объясню и покажу, как чертится план стола. Дети также вычертят его. Потом начертим план класса, и я дам задание детям на дом: «Начертите план своей комнаты».

2. После объяснения устройства компаса пойдем на улицу и определим положение сторон горизонта и направлений, в которых расположены видимые от школы селения, постройки, лес.

3. После объяснения топографических знаков выйдем на местность, рассмотрим ее и сравним с тем, как она изображена на плане, (план я сделаю схематично сама накануне урока; план будет большого размера, чтобы всем учащимся было видно, когда я буду показывать). Учащиеся увидят свою речку, свой лес, болото, холм, ветряную мельницу на плане. Я буду им показывать объекты вокруг нас, а они будут искать их на плане. Я буду спрашивать, в каком направлении от нас находится, например, мост, роща. Ученики приносят компас. Я научу их определять на плане стороны горизонта (север — вверх, юг — вниз, восток — направо, запад — налево).

4. После этого урока я покажу учащимся картины различных по характеру топографии местностей (горная, степная, лесная); сравним это с нашей местностью.

5. Проведу урок-экскурсию на реку. Покажу учащимся правый и левый берег, направления «вниз» и «вверх» по течению; измерим скорость течения, глубину, ширину реки: Я покажу разрушительную силу воды. На другой день мы будем писать сочинение «Наша река». Я покажу детям нашу реку на карте СССР и покажу фотографии реки, снятые в разных местах.

6. Расскажу учащимся, для чего и как наблюдают погоду. Проведу беседу о том, что дети помнят о погоде нынешнего лета, осени, зимы. Объясню, как мы будем вести наблюдения погоды. Со следующего дня начнем наблюдения и запись их в стенном «Календаре погоды».

7. Прочитаю учащимся свой очерк о нашем школьном районе. Проведу беседу, предложу детям рассказать, что они добавляют к написанному мною.

Дам им задание домой написать сочинение «Моя деревня». Дам план сочинения на доске. Заставлю 2—3 учеников рассказать, что они будут писать (на сочинение пойдет 2 урока). После сдачи сочинений проверю их, уделю большое внимание грамотности письма. Проведу в классе разбор сочинений, прочту самые лучшие.

8. Посвящу один из уроков занятиям с картой СССР по принципу «от близкого к далекому» (в географическом смысле); прикреплю на карте флажок в точке, где мы живем (приблизительно). От этой точки мы определим путь на север («доедем» до Ледовитого океана), на юг («доедем» до Крыма или Кавказа), на восток («доедем» до Дальнего Востока и до Японии или Китая), на запад («доедем», например, до Германии). Найдем Москву: Измерим расстояние до Москвы по масштабу. Посмотрим, куда впадает наша река, спустимся по ней вниз по течению и поднимемся вверх. Узнаем, какие у нас на пути будут города. Может быть, кто-нибудь из учащихся бывал в них, — пусть расскажет; или я покажу фотографии этих городов».

А. А. Поселянина

Инспектор школ Министерства просвещения РСФСР

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(ИЗ ОПЫТА)

ЧЕМ БОЛЬШЕ знаешь свою родину, тем больше ее любишь:

Изучение родного края необходимо начинать с младших классов.

Очень ценна краеведческая работа начальной школы № 2 г. Кирова. Душой этого дела являются заведующая школой М. М. Лутошкина и учительница III класса З. В. Чашкина.

В школе за последние годы создан краеведческий уголок. Это большая комната с многочисленными экспонатами. Здесь много рисунков, моделей, плакатов, коллекций, гербариев, препаратов, таблиц и пр.

С чего начали краеведческую работу в школе № 2? С изучения истории своей школы, существующей с 1821 г.

Разыскали в архиве данные о школе. Подсчитали, что за 124 года окончили эту школу 5000 человек. Собрали фотоснимки выпускников, отличников учебы, членов педагогического коллектива.

Интересен снимок: «Семья Шишкиных — все окончили нашу школу». Отец, мать, дети — все питомцы этой школы. Трогательна фотография: «Два поколения». Это С. М. Тронова и ее сын Юрий. Оба окончили школу № 2; т. Тронова учительствует в ней без перерыва 30 лет.

На видном месте — галерея портретов бывших учеников школы, участников Великой Отечественной войны. Над портретами четкая надпись: «Они боролись за Родину».

Школа сумела вовлечь в сбор материалов для уголка всех учащихся с I по IV классы,

их родителей, учителей и даже технических служащих. Уборщица школы подарила весьма ценный экспонат — образцы тканей ручной работы вятских мастериц. Экспонат помещен в раздел «Кустарные промыслы Кировской области».

На помощь школе пришла областная газета (фото-корреспонденции), библиотека им. Герцена, краеведческий музей, селекционная станция, отдельные научные сотрудники г. Кирова и др.

В результате — в краеведческом уголке разнообразно показана б. Вятская губерния, ныне Кировская область: ее историческое прошлое, промышленность, сельское хозяйство, культура.

В разделе «Промышленность прежде и теперь» интересна заметка областной газеты «Явления почти необыкновенные»: как встречали в Вятке (ныне Киров) первый пароход, первый автомобиль и первый самолет. Показан рост промышленности в диаграмме, даны фото цехов, стахановцев.

В разделе «Сельское хозяйство прежде и теперь» даны не только диаграммы о росте урожайности зерновых, льна, поголовья скота, но и представлены в натуре экспонаты селекционной станции имени академика Рудницкого, выращившего особый сорт морозоустойчивой пшеницы «вятка». На стенах висят рисунки о новых для Кировской области культурах — сахарной свекле, кокасызе и табаке, снимки знатной льноводки т. Куклиной и лучших колхозов области:

В разделе «Культура прежде и теперь» приведены материалы о количестве грамотных, газет, библиотек, детских садов, больниц и др.

Богат раздел «Наши знатные земляки». В Кировской области родились: В. М. Молотов, С. М. Киров, композитор Чайковский, художники Васнецов и Шишкин, маршал Конев, киноартист Чирков. Собраны их портреты, книги о знатных земляках, сделанные детьми монтажи и альбомы и пр. Дети переписываются с т. Коневым и т. Чирковым (переписка представлена в этом разделе).

Много редких снимков, открыток собрано о старой Вятке.

Исключительную работу проводит З. В. Чащина со своими классами по сбору газетных материалов о Кировской области; за период войны ею собрано много вырезок из газет, силами учащихся оформленных в книжки-самodelки. Так накапливается в уголке очень содержательная библиотечка.

Назовем часть этих книжек.

Из истории края: «Прошлое Кировской области»; «Глазами путешественников» (из сочинений путешественников-иностранцев и русских в XV—XVIII вв.); «Первые школы в Хлынове» (б. Вятка); «О реке Вятке»; «Вятчане в войне 1904—1905 гг.»; «Дубовский камал» и др.

О промышленности и сельском хозяйстве: «Меняется облик заводов»; «Дважды орденосцы»; «За честь заводской марки»; «Миллионеры (колхозы)»; «Уржумская люцерна»; «Кировская область на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке», и др.

О полезных ископаемых: «Вятско-камские фосфориты», «Омутнинские руды», «Кировские нарзаны» и др.

О кустарных промыслах: «Часы из дерева»; «Дымковская игрушка» (имевшая, кстати сказать, огромный успех на Нью-Йоркской и Парижской выставках); «Мастерицы».

О лесном хозяйстве: «Лесные богатства Кировской области»; «Знатные лесорубы».

О кировцах-героях Великой Отечественной войны: «Герой Советского Союза Иван Земцов» и др.

Города и села Кировской области: «О древнем селе Кай»; «Деревня Чернотизне»; «Котельнич» и др.

Будущее г. Кирова и области: «Ботанический сад»; «Речной вокзал»; «Генеральный проект планирования г. Кирова» и др.

Школа собрала свыше 50 книг старых изданий по родноведению. В них описывается б. Вятская губерния.

Краеведческий уголок содержит много наглядных пособий для IV класса по географии, истории и естествознанию. Все учащиеся посещают свой музей, ведут здесь внеклассную работу. Учителя используют краеведческий материал в таком объеме и в таких формах, которые доступны детям данного возраста.

Во время избирательной кампании в Верховный Совет СССР в комнате краеведческого уголка был избирательный участок. Избиратели подолгу рассматривали материалы о Кировской области и давали высокую оценку труду учителей и детей, создавших фактически не «уголок», а школьный музей.

В сентябре 1946 г. — 125 лет существования данной школы. К этой юбилейной дате приурочено открытие школьного краеведческого музея.

Опыт школы № 2 показывает, что краеведческая работа помогает росту качества обучения и воспитания детей; она учит детей наблюдать, смотреть и видеть, прививает школьникам навыки самостоятельной работы, расширяет кругозор и интересы детей, воспитывает в них любовь к родному краю.

О. Солоникова

16-я средняя школа Свердловского района Ленинграда

ОБУЧЕНИЕ НОТНОЙ ГРАМОТЕ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

ПРОГРАММА начальной школы по пению и музыке предусматривает прохождение музыкальной грамоты во всех четырех классах. За эти четыре года дети должны приобрести навыки нот и пения по ним несложных песен.

Проводя работу по нотной грамоте в соответствии с системой, принятой в ленинградских школах, я вела наблюдение за детьми, в результате чего пришла к следующим выводам:

Формирование понятия музыкальной высоты, необходимое для овладения нотами, является сложным и длительным процессом и обязательно должно связываться с развитием музыкального слуха.

Для прочного, сознательного восприятия детьми отвлеченного звукового материала требуется конкретный дидактический материал, который бы зрительно и моторно помог уче-

нику усвоить понятие о высотности и основные принципы нотной записи.

Исходя из всего этого, я составила наглядные пособия, которые помогли мне достигать более прочного и глубокого знания детьми нот и умения пользоваться ими в пении.

Привожу описание этих пособий.

1. Таблицы на каждого ученика для усвоения понятия высотности звуков (см. рис. 1).

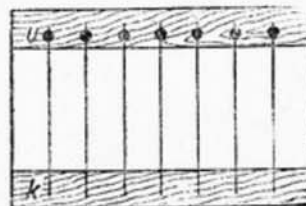


Рис 1

Деревянная доска размером: длина 24 см, ширина 16 см.

На доске наклеена белая полоска бумаги. Размер полоски: длина—24 см, ширина 10 см.

Через белое поле протянуты белые нитки (и—к).

На нитках прикреплены черные кружки из папки, свободно передвигающиеся вниз и вверх.

2. Таблицы на каждого ученика для изучения нотного стана (см. рис. 2).

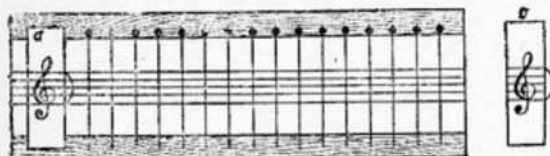


Рис. 2

Деревянная или картонная доска размером: длина 58 см, ширина 18 см.

Белое поле на ней размером: длина 58 см, ширина 12 см.

Нотный стан на белом поле.

Вставная карточка а с изображением скрипичного ключа.

16 поперечно натянутых белых ниток.

Черные кружочки, свободно передвигающиеся по ниткам (размер кружочков должен быть равен расстоянию между линейками нотного стана).

В каждой табличке имеется дополнительный конвертик, в который вложены 10 черных спичек и белые кружочки (6—8 шт.), окаймленные черной полоской.

3. Настенные карточки с названием нот (см. рис. 3).

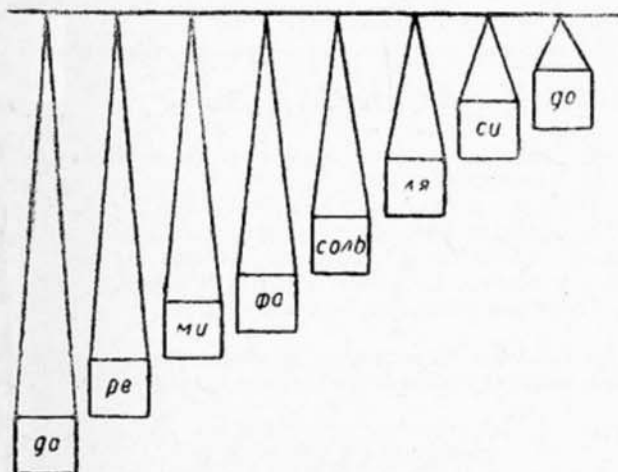


Рис. 3

Размер каждой карточки 14 см×14 см. Карточки вешаются на классную доску. Ниточки, на которых висят карточки, должны

20

быть разной длины, с таким расчетом, чтобы получилась лестница вверх.

4. Набор настольных карточек для каждого ученика с названием нот.

Размер карточек: 3 см×3 см.

В наборе должно быть 15 карточек. Из них. 3 до, 2 ре, 2 ми, 2 фа, 2 соль, 2 ля, 2 си.

Все 15 карточек помещаются в конвертике.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ НОТНОЙ ГРАМОТЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ

Целью работы является развитие слуховых навыков. Знания детей должны вытекать из слухового восприятия.

С чего же я начинаю работу по нотной грамоте с маленькими школьниками?

Наиболее яркой стороной в нотной записи является высотность, поэтому начинаю с нее.

Беру какую-нибудь знакомую детям песенку, играю ее в разных регистрах: среднем, высоком и низком. Прослушав, дети должны подметить разницу сыгранного. Обычно они сами быстро улавливают эту разницу, говоря, что звук был «толстый», «тонкий», «средний».

Сразу же уславливаемся называть «тонкий» звук — высоким, а «толстый» — низким.

Переходим к тренировке в распознавании относительной высоты звуков, сначала находящихся на большом расстоянии. В дальнейшей работе постепенно сужаю диапазон звуков. Использую пособие № 1. Всю работу с ним делю на 5 этапов.

1-й этап — складывание учениками отношений звуков, взятых мною в разных регистрах.

Я медленно беру на рояли ноты, дети в это время расставляют кружки на своих таблицах (начиная с левого) в соответствии с регистром взятого мною звука. На высокий звук ставят первый кружок в самом верхе белого поля, на низкий звук следующий кружок ставят внизу на белом поле, на средний звук — в середине и т. д.

По полученному рисунку расставленных кружков я быстро проверяю каждого ученика, правильно ли он слышал и записал звуки.

Пример. Я даю на рояли следующие звуки: два одинаковых высоких, два одинаковых средних, низкий, средний, высокий. Все дети должны иметь следующий рисунок (см. рис. 4)

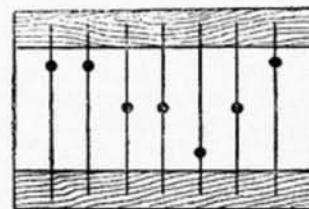


Рис. 4

Когда понятие высоты звуков усвоено, переходим ко 2-му этапу работы по узнаванию все более и более близких интервалов.

2-й этап — складывание последовательно двух звуков в пределах одной октавы.

Провожу работу с таблицами и без таблиц.

С таблицами работаю следующим образом.

После того как даю на рояли два последовательных звука, разбираем, куда идут звуки: если вверх, то первый кружок дети ставят ниже, второй — выше и наоборот.

Помимо работы с таблицами ввожу графическую запись, как подготовительный момент к нотной записи.

Провожу графическую запись так:

Играю 2 последовательных звука. Дети отмечают их соотношение (который звук выше, или куда идут звуки), и я сейчас же записываю их на доске черточками.

Так записываем 3 разных упражнения, разделяя их вертикальными чертами (см. рис. 5).

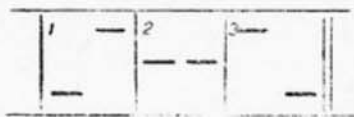


Рис. 5

Пояснение к рис. № 5.

Упр. 1: запись высокого и низкого звуков.

Упр. 2: запись двух одинаковых звуков.

Упр. 3: запись высокого и низкого звуков.

Когда все упражнения записаны, я повторяю их на рояли в разбивку. Дети угадывают, который номер я играю. При этом я упражняю детей в самостоятельной записи на доске подобных упражнений.

3-й этап — складывание на таблицах отрывков мелодий с прямым движением (см. рис. 6).



Рис. 6

Начиная эту работу с записей простых отрывков в 3 звука, постепенно усложняю мелодию до 6—7 звуков.

Записи таких упражнений проводим не только с сыгранного на рояли, но и с мелодии, пропеты мной.

Например: я пою и предлагаю детям записать следующие фразы (рис. 7 см. выше).

Процесс записей как фортепьянного, так и песенного отрывка проходит следующим образом:

Я играю или пою мелодию 2—3 раза. Затем предлагаю пропеть ее всем 2—3 раза.

(Если мелодия фортепьянная, то петь ее надо на какой-нибудь слог, например ля, до и т. п.).

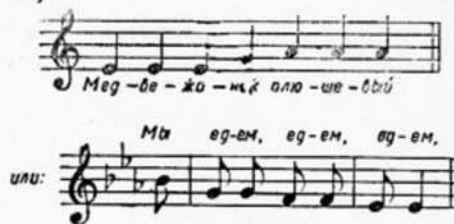


Рис. 7

Разбираем, куда идет мелодия, есть ли одинаковые звуки. Разобрав, поем еще раз, и затем, при полной тишине, я предлагаю кому-нибудь записать мелодию на доске, а остальным — сложить ее на таблицах.

После того как дети достаточно усвоили пройденное, переходим к 4-му этапу — к работе над различением и записью движения звуков по ступеням и скачкообразно.

Примеры складывания на таблицах (см. рис. 8 и 9).

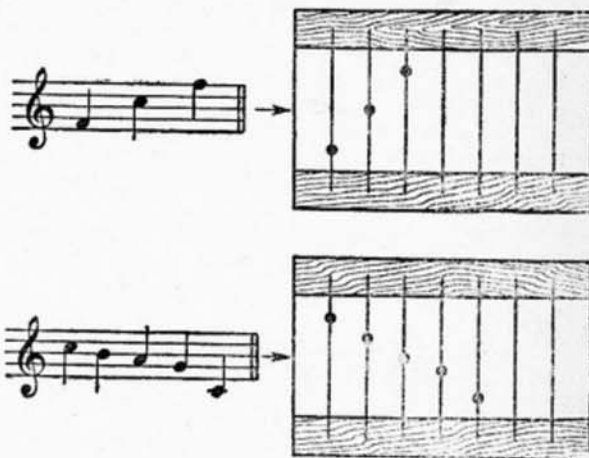


Рис. 8, 9

Приступая к 5-му этапу работы, я ввожу в запись ритмический рисунок. Проработку ритмического рисунка провожу сначала на прибаутках, построенных на одном звуке.

Длительность нот должна быть только двух видов (половины и четверти). Эти упражнения записываем графически на доске и складываем на таблицах.

На доске длинные звуки записываем черточками, а короткие точками.

При складывании на таблицах ввожу в употребление белые кружки, не прикрепленные к таблице.

Дети ставят их вместо черных кружков там, где приходится долгое звучание.

В дальнейшем соединяю ритмический рисунок с высотным. Начинаю с очень простых и коротких музыкальных отрывков и, по мере усвоения их, постепенно усложняю.

Перед записями предварительно разбираю с детьми каждый отрывок примерно так, как это было пояснено мною применительно к 3-му этапу.

Примеры простой и сложной записи (рис. 10 и 11).



Рис. 10, 11

Когда дети приобретают навык слышать высотное соотношение звуков в интервале секунды (примерно к концу полугодия или в начале второго), перехожу к изучению нот и нотного стана.

При обучении нотной записи я пользуюсь наглядным пособием № 2. Даю детям таблицы № 2 (см. рис. 2) вначале без скрипичного ключа.

Работу по ознакомлению детей с нотами провожу так: сперва объясняю, что ноты пишутся на пяти линейках; линейки существуют для того, чтобы различать расстояние между нотами.

Затем в течение 2—3 уроков показываю размещение нот без ключа.

Пример:



Рис. 12

Пою в тональности ре минор. Обращаю внимание детей на ритмический рисунок и на движение мелодии по ступеням; графически изображаю на доске:

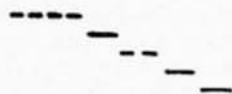


Рис. 13

Дети складывают мелодию на таблице № 2 без ключа (с любой линейки нотного стана).

В это же время использую бесключевую нотную запись вокальных упражнений, где дети научаются координировать свои голоса с нотным рисунком, не закрепляя еще за нотами особого места.

Например, пишу на доске следующие упражнения:

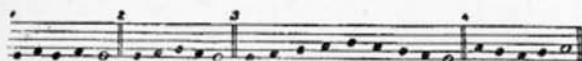


Рис. 14

Дети складывают их на таблицах.

Пою упражнения на различные слоги с разных нот.

После показа бесключевой записи перехожу к изучению детьми названий нот.

Говорю, что семь названий нот — соответствует семи названиям основных звуков, что каждая нота по высоте имеет свое место и свое звучание.

Вывешиваю на доске пособие № 3.

Пронгравую на клавиатуре звукоряд, называя ноты сначала в 1-й октаве, затем играю в разных регистрах, повторяя названия нот.

Предлагаю детям самим прочитать звукоряд. Дети хором читают, затем поют в сопровождении рояля и без сопровождения.

На следующем уроке раздаю детям конвертики, в которых находятся карточки с названием нот, и предлагаю каждому составить звукоряд у себя на столе (пособие № 4). Сначала составляем только вверх, а в дальнейшем и вниз.

Так мы изучаем звукоряд и тренируемся в пропевании его. Когда дети твердо запомнят названия нот, начинаю изучение скрипичного ключа.

На таблицах № 2 дети вставляют карточки со скрипичным ключом. При показе ключевой записи объясняю, что на 5 линейках не поместятся все необходимые звуки, добавляю линейку и показываю ноту до. На таблицах добавочные линейки обозначаем черными спичками. Черными спичками пользуемся также при складывании половинных нот (к белому кружку приставляем спичку вверх или вниз).

Во втором полугодии развешиваю работу по изучению и чтению нот, сначала в пределах квинты до—соль, потом от до—до второй октавы. Помимо программного сольфеджио ввожу короткие упражнения в 2—4 такта. Все упражнения строю на гаммообразных мелодиях с ритмическим и мелодическим подчеркиванием тоники и других устойчивых звуков.

В этой работе широко использую таблицы № 2, проводя на них всевозможные упражнения.

Примеры упражнений:

1) Дети складывают на таблицах упражнения, написанные мною на доске, и поют их.

2) Дети составляют сольфеджио сами под мою диктовку (говорю названия нот) и поют.

3) Дети складывают короткие упражнения на память следующим образом: показываю им плакат с таким упражнением:

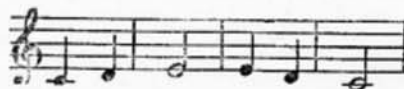


Рис. 15

держу перед детьми несколько секунд, дети молча, внимательно смотрят; затем я плакат опускаю и предлагаю детям составить упражнение по памяти, а потом спеть.

4) Играю на рояли очень простые упражнения, например:

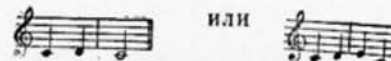


Рис. 16

Дети слушают, угадывают ноты, все вместе пропевают и складывают на своих таблицах.

5) Я пишу упражнение на доске, дети складывают его на таблицах, а под каждой нотой должны положить карточку с соответствующим названием ноты.

Иногда тренировочным упражнениям я придаю игровую форму. Например, игра в загадки.

На доске пишу следующие упражнения:



Рис. 17

Играю в разбивку одно из упражнений, не называя, какое именно я играю. Обычно почти все дети I класса уже в конце 3-й четверти узнают любое из этих упражнений,

быстро складывают его на таблицах и поют с названием нот без сопровождения рояля.

Игру в загадки дети очень любят и с увлечением занимаются.

В итоге работы во втором полугодии дети научаются самостоятельно петь с нот простые упражнения с движением по ступеням, главным образом в пределе квинты, а также допезать тоннику от терции, доминанты и VII ступени (к верхней тонике).

Усложняя и закрепляя работу по нотной грамоте во II классе, я продолжаю широко использовать те же наглядные пособия, так как применение их дает ряд преимуществ при изучении нот. Наглядность здесь дополняется моторной активностью, что облегчает усвоение нот.

Здесь не может быть места пассивному созерцанию и слушанию. Каждый ученик активно усваивает весь материал по нотной грамоте. Повышается интерес ребенка к изучаемому и закладывается более прочная и глубокая основа знаний в этой области.

Занимательные беседы

К. Андреев

РАССКАЗ О КАЛЕНДАРЕ

КТО ИЗ НАС не знает, что такое календарь? Каждый день мы справляемся по нему, распределяем свое время. По календарю деревня готовится к посеву и уборке урожая. Каждый завод, фабрика, каждое учреждение строят всю свою работу по определенному календарному плану. Учебный год в школе сменяется в строго определенное время каникулами, расписание составляется по определенным дням. Словом, вся наша жизнь расписана по календарю.

Но многие ли знают как создавался календарь? Что означают названия дней и месяцев? Почему один месяц длиннее другого? Откуда появилось в нашем языке слово «каникулы»? Почему, наконец, календарь называется календарем?

В глубокой древности, звезды, Луна и Солнце были первыми путеводителями людей; они указывали им страны света и служили своеобразными часами, по которым можно было определить время. По ним мудрецы вели счет дней.

В тихие, ясные ночи, наблюдая звездное небо, древние народы заметили, что Луна все время меняется, — появляется узенький серп, он все время растет, становится полукругом, затем кругом, а потом вновь идет на убыль. И совершается это всегда в одном и том же порядке.

Луна рождается, растет, умирает, рождается снова...

И вот постепенно все изменения Луны — от одного новолуния до следующего — стали

основной мерой времени у древних народов. Они назвали этот период «луной» или «месяцем». Вот откуда пошло и самое название «месяц», — происхождение его одинаково почти у всех народов.

Лунный месяц мудрецы разделили на четыре части, по семь дней в каждой, потому что каждое изменение Луны — от узкого серпа к полукругу, от полукруга до полнолуния и снова к полукругу и серпу — продолжается по семь дней.

Так родилась другая мера времени — неделя.

Самое слово «неделя» у наших предков означало лишь праздничный, нерабочий день, когда «не делают», — нынешнее воскресенье. Вот почему первый день недели называется понедельником, это значит: день после «недели», после отдыха. Вторник — второй день, среда — середина недели, четверг — четвертый, пятница — пятый, а название «суббота» пришло к нам из еврейского календаря. По-еврейски «суббота» означает «отдых».

Итак, народы древности разделили месяц на четыре недели, но в лунном месяце не двадцать восемь, а двадцать девять с половиной дней. Поэтому у древних народов существовал такой обычай: когда Луна исчезла, жрецы должны были, не смыкая глаз, следить за появлением молодого серпа. Как только его замечали на небе, — жрецы объявляли, что начался новый месяц.

Лунный календарь родился у древних пастушеских народов, которые вели кочевой

образ жизни. И до сих пор он сохранился у мусульманских народов. Но почти все европейские страны живут по другому, по солнечному календарю, который был создан позднее, когда люди от кочевой жизни перешли к оседлости. Тогда понадобился другой календарь, чтобы вычислять сроки посева и жатвы. А эти сроки были связаны с временами года, зависящими от движения Земли вокруг Солнца. И счет лунных месяцев здесь был непригоден.

Время стали исчислять по Солнцу.

Самый древний солнечный календарь появился в Египте.

Самое слово «Египет» обозначает «дар Нила», и недаром египтяне так называли свою страну. Все их благополучие и вся жизнь этой страны зависела от великой реки Нила. Каждый год Нил разливается и затопляет поля земледельцев. Когда же река входит в свои берега, на полях остается слой плодородного ила. Начинаются полевые работы.

Весенний разлив Нила издавна считался народным праздником, и с него египтяне начинали счет нового года.

Жрецы заметили, что разлив Нила совпадает с летним солнцестоянием — временем, когда солнце поднимается наиболее высоко. Они подсчитали, что от одного солнцестояния до другого проходит триста шестьдесят пять дней, и разделили их на двенадцать месяцев. В каждом месяце получилось уже не двадцать девять с половиной дней, как в лунном календаре, а тридцать. Да еще пять лишних дней, заключающих год.

Календарь был прост и довольно удобен. Но скоро все стали замечать странное явление. Праздник, посвященный выходу Нила из берегов, перестал совпадать с действительным разливом реки, а наступал раньше его, и разница эта становилась все больше и больше.

В чем же здесь было дело?

Почему календарь, вычисленный как будто бы правильно по движению Земли вокруг Солнца, стал так расходиться с природой?

Оказалось, что вся беда заключалась именно в том, что египетские жрецы-астрономы не могли точно определить продолжительность года. Их год был короче истинного года.

Земля совершает свой путь вокруг Солнца не в триста шестьдесят пять дней, а почти на шесть часов дольше. Значит, каждые четыре года египетский календарь уходил вперед на один день. Как будто бы немного! А ведь через сто лет получилось уже двадцать пять дней, и чем дальше, тем больше выросло расхождение.

Но, несмотря на все, египетский календарь был составлен мудро. Прошли тысячелетия, календарь испытал различные изменения, и, в результате, наш современный счет времени не очень отличается от египетского. Но история его идет не от Египта, а от древнего Рима.

Римляне вначале пользовались лунным календарем, но в их году было всего десять месяцев. Они не умели определить длину года даже с такой точностью, как это делали египтяне. Поэтому по истечении закон-

ных месяцев жрецы, которые ведали этим делом, ждали наступления весеннего равноденствия, чтобы объявить о наступлении нового года и начать с него новый счет.

Позже в календарь были добавлены два последних месяца и, чтобы согласовать календарь с природой, введены были дополнительные дни и даже дополнительные месяцы. Год то удлиннялся, то укорачивался, и праздник нового года приходился на разное время.

Жрецы, ведавшие календарем, нередко злоупотребляли своей властью. Если им почему-либо было выгодно выбросить месяц, они, не задумываясь, делали это. Если же, наоборот, их больше устраивал длинный год, — они его растягивали. А так как «хранение времени» считалось государственной тайной, то никто, кроме жрецов, не знал, когда кончится месяц и когда начнется новый. Должники не имели понятия, когда им нужно уплатить свой долг, выборные чиновники не знали, когда кончится срок их службы.

Начало каждого месяца торжественно объявлялось вестниками на площадях, и первые дни месяцев поэтому назывались «календами», от латинского слова «калео» — выкликать. Вот откуда пошло слово «календарь».

Около двух тысяч лет назад, по указу правителя Юлия Цезаря, астрономы, вызванные из Египта, разработали новое исчисление.

Год этот римляне называли «годом беспорядка». Чтобы устранить расхождение между природой и календарем, пришлось удлинить его до 445 дней!

В новом календаре было установлено двенадцать месяцев по тридцать и тридцать одному дню попеременно. Только в феврале месяце, посвященном памяти умерших, осталось двадцать восемь дней. И год теперь начинался не с марта, а с января.

В юлианском календаре был установлен и високосный год. Через определенный промежуток времени к февралю прибавляется один день. Такой год и носит название високосного. Наступает он через три года на четвертый. А почему так делают? Чтобы не повторилась ошибка древних египтян. У них уже через несколько десятков лет обнаружилось странное расхождение календаря с природой. Ведь солнечный год длится триста шестьдесят пять дней и шесть часов. За четыре года это составит сутки. Вот эти сутки и прибавляют к февралю, самому короткому месяцу в году.

Римляне дополнительный день вставляли в календарь не в конце февраля, а в середине месяца. Дни они считали с конца и лишние дни добавлялись к шестому дню, который таким образом повторялся дважды. Такой год назывался годом «с двумя шестью» днями — по-латыни «биссекстилис». Отсюда — русское слово «високос».

Из древнего Рима идет также название «каникулы». Звезда Сириус, в созвездии Большого Пса, появляется в Италии над горизонтом 26 июля. Это время года было жарким, тяжелым, часто летом вспыхивали эпидемии. Поэтому восхождение Сириуса бы-

ло сигналом, по которому учреждения прекращали свои занятия. Время это называлось «собачьими днями» — «диес каникуларес» или «каникулами».

Юлианский календарь просуществовал без всяких изменений больше полутора тысяч лет. Но потом снова было замечено, что календарь разошелся с природой. Мы теперь знаем, что в году триста шестьдесят пять дней, пять часов, сорок восемь минут, сорок шесть секунд. Значит, и юлианский календарь не вполне точен. Разница ничтожная, меньше двенадцати минут в год, но за сто двадцать восемь лет получается ошибка на целые сутки, а за полторы тысячи лет накопилась разница уже в десять суток.

Пришлось снова уточнять календарь. В 1582 г., по приказанию римского папы Григория XIII, в календарь было введено новое усовершенствование.

Оно заключалось, прежде всего, в том, что было уничтожено расхождение в десять суток. После 4 октября 1582 г. стали считать сразу 15 октября, затем последний год столетия сделали не високосным, как в юлианском календаре, а простым. Но не в каждом столетии, а лишь три раза в четыреста лет. И можно заранее узнать, в каком столетии последний год будет високосным, а в каком — простым. Если две первые цифры этого года не делятся на четыре, — значит, в феврале будет двадцать восемь дней, а если делятся, — двадцать девять.

Например, 1600 год был високосным и по юлианскому и по григорианскому календарю, а годы 1700, 1800, 1900 по новому календарю были простыми, а у нас они были високосными. Поэтому разница между старым и новым календарем в 1900 г. стала уже не десять дней, а тринадцать.

Исправленный календарь получил название григорианского. По этому календарю мы и живем сейчас.

В древней Руси календарь появился вместе с азбукой из Византии, где государственным языком была латынь. Поэтому у нас и сохранились многие латинские названия. Например, названия месяцев.

В Риме новый год до Юлия Цезаря начинался весной и поэтому первый месяц, по имени древнего латинского бога Марциуса, олицетворяющего весенние силы природы, назывался март. Второй месяц получил имя

от латинского слова «аперире» — открывать. Это месяц, когда раскрываются почки на деревьях — наш апрель. Следующие два месяца именовались в честь римских богинь Майи и Юноны — наши русские май и июнь. Остальные именовались просто по порядку — пятый, шестой, седьмой и т. д.

Латинские названия — сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь — седьмой, восьмой, девятый, десятый — сохранились и в нашем календаре.

Почему же получилось так, что сентябрь стал у нас девятым месяцем, а не седьмым, а декабрь двенадцатым?

У римлян эти названия действительно соответствовали порядковым числам — ведь счет времени они вели с марта. Когда новый год начали праздновать зимой, первый месяц получил название «январь», по имени двулкого бога Януса, смотрящего одновременно в прошлое и будущее.

Последний месяц в году был посвящен памяти умерших. По имени поминальной недели — по латыни «февраль» — он был назван февралем. Так как он стоял позади всех месяцев, то на его долю пришлось наименьшее количество дней.

Пятый и шестой месяц впоследствии римляне переименовали в июль и август. Июль — в честь знаменитого римского полководца и государственного деятеля Юлия Цезаря. По его приказу был исправлен и переделан весь римский календарь. Что же касается августа, то этот месяц носит имя римского императора Октавиана Августа.

В июле и августе подряд тридцать один день. Это произошло потому, что оба месяца носят название знаменитых людей древнего Рима, и ни один из них не мог быть ниже другого.

Эти римские названия месяцев привились у нас не сразу. Долгое время сохранялись старинные, славянские имена: наши предки называли февраль — лютый, апрель — цветень, август — серпень (от слова «серб» — ведь это месяц жатвы), ноябрь и декабрь именовались листопад и студень.

Раньше календарей было столько, сколько существовало стран и народов. Но постепенно европейский календарь заменил все другие. Трижды исправленный римский календарь стал международным календарем.





Ю. Н. Слущкая

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ В КРУЖКЕ ЮНЫХ НАТУРАЛИСТОВ

ДЕТИ БОЛЬШИХ городов, конечно, стоят от природы дальше, чем дети сельских местностей и загородных поселков. Однако тяга к общению с животными и растениями, к наблюдению явлений неорганического мира несомненно существует и у них и особенно отчетливо проявляется у детей младшего возраста.

Если не поддерживать и не развивать этого тяготения детей к общению с природой, оно легко может заглухнуть, и в младших классах средней школы мы уже нередко можем встретить детей, равнодушных к естествознанию, с трудом заинтересовывающихся этим учебным предметом.

Задачей руководителя внеклассных занятий естествознанием поэтому в первую очередь является поддержка и развитие естественных интересов и стремлений детей; совершенно ясно, что эти стремления определяются потребностью детей обогатить сознание впечатлениями и образами окружающего их мира.

Уголки живой природы и являются для маленьких школьников источником таких впечатлений и образов. Вот почему чем разнообразнее животное население уголка, чем больше в нем растений, тем больше возможности для руководителя индивидуализировать работу учащихся соответственно возникающим у них интересам, тем легче углублять и укреплять эти интересы, развивать ценные умственные навыки.

Какие же способности и навыки развиваются в процессе работы детей в уголке?

Прежде всего — наблюдательность. Вот несколько примеров.

В уголке живой природы были личинки насекомых и их куколки. Были, между прочим, личинки, а потом куколки крупного перепончатокрылого (цимбека). Девочка, которая наблюдала этих куколок, уловила момент выхода насекомого. Она внимательно следила за всеми подробностями этого явления и сама дала обстоятельное его описание вплоть до момента, когда насекомое обсохло и начало трогать щупальцами окружающие предметы.

Это — пример самопроизвольной наблюдательности.

Руководитель должен поддерживать интерес детей к таким наблюдениям.

Наблюдательность повышается при наличии интереса: чем сильнее заинтересованность, тем больше изощряется наблюдательность, тем тоньше и точнее полученные результаты. Если же заинтересованность перерастает в увлечение, наблюдательность приводит уже к творческому исследованию явления.

Объектами таких наблюдений в одном из кружков, руководимых мною, были маленькие зверьки, очень хорошенькие и любимые детьми, лицо, подарившее их нам, назвало их джунгарскими хомячками. По внешнему облику и по величине они напоминают домашнюю мышь, только шерстка их пушистее, мордочка милее, а вместо длинного голого хвоста — короткий и пушистый, как у кролика, хвостик. Их жизнь, их повадки и нравы были для юных натуралистов источником богатых впечатлений. Эти зверьки прекрасно роют землю и делают норки. Кроме того, они покрывают земляное дно своего жилища ямочками — воронками. Эти углубления долго были загадкой для детей, разгадать которую стало для них заманчивой и увлекательной задачей. Они приложили немало усилий, чтобы получить данные, объясняющие появление ямочек такой правильной формы. Дети проследили шаг за шагом все этапы образования таких ямочек хомячками. Юрких, молниеносно исчезающих зверьков было очень трудно наблюдать. Однако дети проследили: хомячки роют передними лапками, увлекая землю себе под брюшко, а задними лапками выбрасывают из-под себя стружку земли. Вырыв ямочку, хомячок падает в нее, ложась на спинку, головкой вверх, а задней частью тела обратившись ко дну ямочки. С необычайной быстротой он вертится в ямке, скользя спинкой по ее бокам. Такими движениями он придает ямочке воронкообразную форму и крепко утрамбовывает ее бока.

Задачей руководителя является создание заинтересованности детей. Работу надо так организовать, чтобы пришла в действие активная наблюдательность, чтобы заработала творческая мысль ребенка. Вот почему полезно вначале предоставлять детям выбор

объекта и темы работы, а после того как выбор сделан, первое время не стеснять начинающего, давая ему возможность накапливать впечатления, нащупывать пути и способы наблюдения выбранного объекта, вжиться в обстановку, в которой зверек живет в уголке. Некоторые дети затягивают такой свободный период работы, и среди них часто попадаются такие, которые дают богатые результаты наблюдений. С другой стороны, среди детей, склонных затягивать беспланный период наблюдений, очень часто попадают ленивцы, пробавляющиеся приятным времяпрепровождением в забавах с животными. Другие дети, сделав выбор, сразу просят дать план наблюдения, указать способы проведения его. Это — в большинстве случаев деловитые, добросовестные, но лишённые инициативы юннаты. Они точно и с удовольствием, даже с увлечением выполняют полученный план наблюдения, но свое вносят редко.

Сопоставим два случая.

Группа детей наблюдала население небольшого аквариума (банки); вся фауна его была выловлена из подмосковного пруда. Несколько человек точно и быстро выполнили весь полученный план наблюдения: перечислили обитателей аквариума — личинки поделок (в большом количестве), личинки люток (1 штуки), много мелких гладышей, водяной скорпион, вертячки; описали движения гладышей и личинок поделок и личинок люток; установили, что толпы личинок поделок сильно уменьшились, что исчезла часть мелких гладышей. Выполняя эту работу, принялись за другую.

Две же девочки просидели над той же банкой с обитателями болотистого пруда несколько месяцев, долго не могли установить плана наблюдений, но зато затянувшийся предварительный период дал чрезвычайно богатые наблюдения. Две маленькие подруги подметили «отросточки» по краям брюшка личинок поделок, рассмотрели их через сильную (20-кратную) лупу, при моей помощи рассмотрели эти «отросточки» при слабом увеличении микроскопа, разглядели на них тончайшую сеть жилок и увлеклись за собою много товарищей. К ним присоединилось ещё несколько юннат, и совместно они проследили пузырек воздуха на брюшке гладыша и на кончике брюшка главунцов, живших в другой банке, проследили выход насекомого из личинки (нимфы) поделки. Только накопив большой запас наблюдений, они при моей помощи составили план работы и закончили ее в конце второго полугодия, — дали отчет и приготовили коллекцию.

Второй случай дает нам пример инициативных детей, затягивающих предварительный период вследствие заинтересованности и быстрого углубления и расширения наблюдений. Этот тип юннат очень привлекателен, и способ их работы заманчив, но именно с такими надо быть настороже, во-первых, потому, что возникает опасность допустить распыленность и разбросанность работы детей (надо во-время ввести в русло беспорядочные, хотя бы и увлекательные наблю-

дения); во-вторых, необходимо предотвратить образование привычки ограничиваться приятными занятиями, не доводя до конца начатых наблюдений. Кроме того, надо внимательно следить за тем, чтобы наблюдения не переходили в забаву и — что еще хуже — в баловство.

По мере того как возрастает опыт и увеличивается запас образов, впечатлений и знаний, получается возможность обдуманно составлять план совместно с маленькими натуралистами, а иногда наиболее продуктивно поработавшие дети приносят и свой план. Так двое, мальчик и девочка, работавшие в паре в течение полугодия, дали мне план своих наблюдений над черепахой. Помимо пунктов, касающихся питания, движения и способов защиты, намечено было изучение строения тела и главным образом строения щитов черепахи. План заканчивался предположением приготовить препарат роговых покровов щитов. Этот план в общих чертах был выполнен полностью; препарат был приготовлен так хорошо, что попал в число наглядных учебных пособий биологического кабинета школы.

При такой работе дети научаются делать правильные выводы. Это второй существенно важный умственный навык, который надо систематически воспитывать у детей. Руководитель должен приучать их к осмотрительности и осторожности в выводах. Практическая работа служит самым лучшим критерием для проверки правильности вывода. Неправильный вывод может повлечь за собою нежелательные последствия в ходе работы. Вот простые примеры, подтверждающие мои соображения.

Юннат устанавливает, какой корм морская свинка любит больше всего. Он заинтересован в том, чтобы тщательно провести наблюдения и правильно сделать вывод, так как от этого зависит его удача в работе. Он дает зверьку сразу несколько видов корма, следит, за какой из них свинка примется в первую очередь. Сделать вывод на основании однократного наблюдения будет большой неосмотрительностью. И вот мальчик повторяет опыт много раз, в различных комбинациях, пока для него не станет ясным, что свинка принимается за такой-то корм не случайно, а потому, что предпочитает его. Мальчик заботится о том, чтобы снабжать зверька его любимым кормом, свинка благодарствует, привыкает к ухаживающему за ней мальчику. Юннат вознагражден за свою осторожность, осмотрительность и настойчивость.

Дети хотят установить, почему один из ужей в террариуме ловит рыбок в водоемнике, а другой голодает, но рыбок не берет. Дети, не найдя объяснения, не сделали вывода совсем. Не в том только дело, что неправильный вывод не устранит затруднения (голодный уж так и останется голодным), детей удерживает от голословного фантазирования ненужность неправильного вывода, его безрезультатность и бесцельность; неправильный вывод совершенно их не интересует, он не имеет никакого практического значения. Вот чем я объясняю, что

в подобных случаях дети отвечали мне «не знаем», а не фантазировали безответственно, как они любят делать.

Когда дети делают конкретное дело, соответствующее их возрасту, и доступное их творческой мысли и фантазии, оно интересует их. Дело пробуждает работу мысли. А чтобы дети взялись за дело, надо вызвать к нему интерес. Чем вызывается интерес — стремлением ли получить объяснение загадки-задаче, любовью ли к животному или растению, удовольствием ли от ручной работы по составлению коллекций, приготовлению препарата и т. п., это первоначально безразлично, — надо, чтобы ребенок был заинтересован, иначе он останется равнодушен к результатам работы, ему будет безразлично, правильный вывод или неправильный, и все, о чем только что было сказано, теряет силу. Но по мере развития умственных сил детей, мотивы внешнего характера должны постепенно переходить в мотивы более высокого порядка — в стремление к открытию истины. Если руководителю удалось пробудить и воспитать у детей стремление к знанию, если дети испытывают большую радость от самого процесса овладения истиной, они получают прочную основу дальнейшего умственного развития.

Получив привычку к осматрительности в выводах, дети легко схватывают поправки к своим рассуждениям при любой работе. Возьмем случай из наблюдений над явлением неорганической природы. Дети получают углекислый газ. На доске написано: «Получение углекислого газа». Учащиеся наливают соляную кислоту в пробирки на кусочки мела, видят идущие от мела пузырьки и пробуют полученный газ горящей лучинкой. Лучинка тухнет, и дети делают вывод: «Значит, это углекислый газ». Я говорю: «Вовсе не значит, — есть и другие газы, в которых потухнет лучинка. Это я вам сказала, что мы получим углекислый газ, вы можете сделать только один вывод: углекислый газ мы получили из мела; он не поддерживает горения, потому что в нем потухла горящая лучинка. А углекислый газ мы будем обнаруживать при помощи известковой воды. Сделаем опыт». Дети приняли эту поправку и впоследствии легко справились с выводами при определении газа, выделяемого прорастающими семенами, пропуская его через известковую воду.

Крайне ценно, когда ребенку хочется увидеть плоды своих трудов, разрешить помянутую его загадку или задачу, — его награда заключается в успехе дела, которое он выполняет и которое он сам на себя взял, в том чувстве удовольствия, которое доставляет ему открытие истины.

Уже только что приведенные соображения показывают, что область воспитательных воздействий в кружке не ограничивается привитием одних только умственных навыков, — она распространяется на волю, на эмоциональную жизнь детей, на весь характер ребенка.

Уход за животными обязывает быть осторожным, обязывает не оставлять своей ра-

боты только потому, что исчезла охота ее продолжать, — ведь животное может погибнуть. Подобные же требования предъявляет и растение: маленькая небрежность, забывчивость — и растение увяло, загнило, покрылось вредителями. Сознание, что от него зависит судьба живого существа, заставляет ребенка добиваться того, чтобы работу закончить и выполнить ее как можно лучше или, по крайней мере, найти товарища, которому можно было бы ее передать.

Я вспоминаю девочку, которая по своей инициативе взялась выходить большой больной фикус. Он был покрыт паутиной вредителя. Девочка сняла паутину, обмыла листья водой с мылом. На следующий день я увидела на листьях следы от мыла, указала ей и сказала, что необходимо обмыть водой растение еще раз. Девочка не только не стала ворчать, что ее заставляют переделывать работу, но она была сконфужена и поторопилась обмыть растение снова. На следующий день на листьях опять оказались следы от мыла. Это было замечено самой киннаткой. Теперь она испугалась, что фикус будет испорчен, пришла ко мне растерянная и смущенная и сказала, что она совсем не понимает, в чем дело, что она старательно обмывала фикус чистой водой. Я открыла ей секрет ее неудачи, он был совсем простой: она обмывала фикус слишком маленькими тряпочками, почти незахватывающими воды, и только размазывала мыло по поверхности листьев. Девочка пришла в восхищение от моего объяснения, рассмеялась и бросилась в биологический кабинет, где стоял ее фикус, вытащила его в коридор и обмыла его согласно моим указаниям уже вполне удачно. Недели через две фикус поправился. Она следила за ним полгода, обмывала и поливала его, приходила смотреть на него каждый день и повторяла: «Мой фикус стал неузнаваем!»

В этом случае выступает эмоциональный момент работы, и он несомненно имеет громадное значение. Не только ребенок, переживающий вслед за неудачей подъем чувств от успеха своих усилий, научается находить удовлетворение в работе, — его опыт имеет значение и для товарищей, так как настроение и чувство, переживаемое одним, заражает других и убеждает, что работа может быть приятна и даже увлекательна. Если же подобные хорошие настроения суммируются, они создают в кружке такую рабочую атмосферу, которая имеет уже серьезное воспитательное влияние и на характер и на трудоспособность, и на выдержку в усилиях достигнуть цели.

Ощущение достигнутого успеха, так сказать, созерцание результатов своей работы, является источником очень ценных эмоциональных переживаний, из которых вырастают стимулы для новых работ или для углубления и совершенствования уже произведенных.

Покажу образец подобных переживаний на факте, взятом из жизни.

Я требую от своих юннатов, даже от маленьких, отчетов о произведенной ими работе. Однажды мальчик, завершив цикл своих наблюдений над рыбками в аквариуме, со-

ставил отчет, получил от меня указания для поправок, сделал их. Через несколько дней на перемене он подошел ко мне подать отчет, переписанный начисто. Он подошел в сопровождении нескольких товарищей; во всех движениях мальчиков, в выражении их лиц чувствовалась торжественность, заставившая меня ожидать чего-то необычного. Маленький автор подал мне отчет и с большим напряжением, внимательно смотрел на меня в ожидании отзыва. Дело в том, что к своему отчету он, по собственной инициативе, прибавил декоративную страничку: цветными карандашами он старательно изобразил на ней аквариум, а в нем золотых рыбок. Я одобрила его работу в кратких словах, но могу сказать, что похвалила его от всей души. И автор, и его товарищи были очень довольны и как-то хорошо взволнованы. В тот день они не шалили на переменах, а ходили с забавной важностью, обсуждая свои будущие работы. Их примеру последовали многие товарищи: они тоже стали украшать свои отчеты титульными листками.

Когда коллектив кружка сработается, когда прочно установится хорошая рабочая атмосфера, получается возможность углубления работы и приобретения навыков, подготавливающих детей к овладению методами естественных наук.

Переходя от разрешения одной задачи к другой, дети постепенно входят во вкус эксперимента, у них развивается изобретательность, крепнет воля в усилиях довести до конца начатую работу, попутно они приобретают уверенность, полученную из практики, что только опыт дает нам право утверждать что-либо в области наблюдения природы.

Изобретательность обычно проявляется в заботах о животном, преимущественно в устройстве для него жилища. Я могу привести пример изобретательности и постановки если не опыта, то во всяком случае работы, близкой стоящей к эксперименту. В уголке живой природы у нас была молоденькая белочка; мы получили ее в зоопарке в обмен на лисицу, которую я имела терпение продержат в уголке два с лишним месяца. Дети вместе со мною несли тяготы попыток сохранить лисицу для уголка и вместе со мной ходили в зоопарк менять ее на другое животное, более приемлемое для школьного уголка природы. Мы получили белочку. Она была совсем дикая, но привлекательная своей ловкостью и грацией. Многие юннаты хотели получить ее себе для ухода и наблюдения за ней. Наконец, две девочки добились права на заботу об этом интересном зверьке. Они задались целью приучить ее к своим рукам и к клетке, в которую она была помещена. Они развернули целую систему воздействий на белочку, чтобы добиться ее «благоволения». Я видела эту систему в действии и наблюдала ее результаты.

Девочки выпускали каждый день белочку из клетки. Она медленно прыгала по клеткам и шкафам, спускалась и на пол, но не подпускала никого к себе. Когда надо было возвращать белочку в клетку, ее воспита-

тельница запрещали загонять ее, они ее заманивали: подкрадывались к белочке с корзиной, закрывающейся крышкой, брали в руку яблоко или орехи, и манили белочку, когда она приближалась, бросали приманку в корзину, а сами слегка отходили; белка, привлекаемая лакомством, прыгала в нее, тогда девочки захлопывали крышку, подносили корзину отверстием к дверкам клетки и открывали ее. Белка прыгала в клетку — другого выхода не было. Через некоторое время стали подносить к белке корзину без лакомств, она туда прыгала по привычке и водворялась обычным путем в клетку. Следующий этап приучения белочки к ее жилищу заключался в том, что корзину ставили с открытой крышкой близко около клетки. Белка, прыгая, по комнате, обычно довольно быстро замечала знакомое помещение, в котором она так часто находила лакомые кусочки; она прыгала туда и по привычке перескакивала в клетку. Наконец, стала возвращаться в клетку без посредства корзины. В результате белка привыкла не только к своей клетке, но и к девочкам: она начала позволять прикасаться к себе, подносить корм к мордочке, брала корм из рук. Белочка действительно стала ручная.

А вот еще один пример удачно разрешенной задачи.

Мальчик работал в кружке два года. Первое время он занимался только крысами, причем интересовался этими зверьками лишь с точки зрения акробатики, — он заставлял их лазать по палкам и рукам. В конце года у него появился интерес другого характера: он начал приглядываться к повадкам любимых зверьков, а в начале второго года своей работы в кружке он взялся устроить террариум с водоемом для лягушек и приучить их брать корм из рук. Свою работу он проводил вместе с девочкой. Они оба проявили большую настойчивость: не бросали своей работы в течение полугодия и добились того, что лягушки стали брать корм из рук. Кормом служили мучные черви, постоянный запас которых находился в уголке природы. Однако кульминационный пункт их работы был не в успехе в приручении лягушек, а в совершенно неожиданном открытии, лишь косвенно связанном с уходом за лягушками: дети открыли, что мучной червь не только червь, а личинка. Это была большая сенсация. Они сделали свое открытие, задержавшись в уголке в то время, когда уже началось очередное заседание кружка. Они прибежали в таком взволнованном состоянии, что пришлось изменить порядок заседания и выслушать их. Они рассказали товарищам о случившемся и показали и червя и куколку. Товарищи спрашивают: «Что выйдет из куколки?» Они поворачиваются и спрашивают меня. А я им отвечаю: «Узнайте сами». И что же? — узнали: проследили за развитием насекомого до появления жучка.

Эта радость открытия, неожиданного или предвиденного, — одно из самых сильных воспитательных воздействий на детей в процессе их необязательной работы.

В кружке можно дать простор для изо-

беготельности, для эксперимента, исследования: пробуй, добивайся, иди хоть ошупью, но иди, пока не нащупаешь то, что надо. Именно этими особенностями кружковая работа является плодотворным дополнением уроков. Особенно если руководитель кружка и преподаватель объединяются в одном лице.

Не может такая деятельность ребенка не отразиться на его мышлении, на его характере.

Еще одна особенность кружковых занятий — индивидуализация работы — повышает интенсивность деятельности ребенка, дает возможность проверять и применять знания, приобретенные различным путем.

Естественно предполагать, что в работе кружка примет участие только часть учащихся класса. Так обычно и бывает. Уменьшенное количество детей, отсутствие одной обязательной для всех программы, возможность на этом основании планировать работу, соответственно индивидуальным желаниям и запросам членов кружка — являются основными условиями, определяющими характер занятий в кружке. Но даже при большом числе желающих работать в кружке можно найти такой вид занятий, который волеет в школьную жизнь детей освежающую струю добровольной работы. Мне пришлось однажды руководить многочисленным кружком в 80 человек. Это, конечно, неправильно, так работать нельзя. Но я не могла отказывать и открыла двери уголка природы всем желающим по следующим соображениям.

Даже несовершенная работа детей, неопределенность цели, недостаточная точность на этой стадии кружковой работы, в этом возрасте (II—III классы) не могут помешать чрезвычайно ценным умственным приобретениям: приток впечатлений вполне конкретного характера, эмоциональная насыщенность, увлечение если не делом, то во всяком случае общением с животными и хотя бы техническим уходом за растениями, — все это чрезвычайно важные факторы воспитательного воздействия на детей; на этом обогащении детского сознания реальными образами и впечатлениями создается база для сознательной и плодотворной работы учащихся в области естествознания в будущем. За одним только надо следить всегда и при всяком числе участников: если ребенок взялся за работу, надо добиваться того, чтобы он довел ее до конца. Можно допускать, чтобы дети приходили просто познакомиться с животными, полюбоваться растениями, но должен быть какой-то минимум обязанностей

для каждого члена кружка, и в тех случаях, когда ребенок за работу взялся, нужно добиваться, чтобы он ее закончил хотя бы частично. Простой пример пояснит мою мысль: маленький юннат устанавливает, какой корм предпочитает морская свинка; у него нехватает выдержки и умения выполнить до конца работу; облегчите ему задачу: пусть мальчик установит, что свинка охотнее ест только из двух кормов, например морковь или репу. Организующее влияние такая работа оказывает, прежде всего, потому, что заставляет подчинять импульсивные желания требованиям и правилам работы. Затем интерес, а тем более увлечение, достаточно сильные стимулы для того, чтобы обуздать дезорганизующие порывы маленьких начинающих натуралистов.

Был у меня такой случай. Два мальчика, отличавшихся в учебной работе неустойчивым вниманием, вздумали пошалить на общем собрании кружка — бросали в товарищей апельсиновыми корочками. Я немедленно исключила их из кружка. Они попробовали сначала вести себя вызывающе: «...Ну и не надо!» Дней 10 они крепились, только были очень грустны и на уроках как-то приуныли, а еще дней через 5 не выдержали, пришли с повинной головой, дали обещание, что не будут шалить, сделали даже больше: связали себя обязательством следить за собою, чтобы после каждого собрания кружка у них оставался какой-то результат их работы. Свое обязательство мальчики выполняли в течение полугодия и сами подходили ко мне, чтобы я их проверяла. Такого организующего влияния заинтересованности. Опираясь на этот опыт детей, можно подвести их к более сознательному выполнению требований дисциплины и в тех случаях, когда нет стимула для сдержанности в эмоциональной сфере.

В заключение скажу, что кружковая работа в младших классах имеет еще одно большое значение: она исподволь, постепенно на фактах, на достижениях маленьких натуралистов приучает детей к мысли о том, что мы можем подчинить природу своей воле, заставить ее служить людям, а с другой стороны, именно здесь может получить свои корни горячая любовь к природе и убеждение, что в ней хранятся неисчерпаемые богатства для строительства жизни в стране социализма. Здесь осуществляется развитие воли к упорному труду и к преодолению препятствий на пути к достижению поставленной цели.



А. А. Перротте

РАБОТА С ДЕТЬМИ НА УЧАСТКЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК

В 1945 г. во Фрунзенском районе была организована летняя работа оздоровительных площадок для детей начальной школы.

Мне было предложено провести с руководителями площадок несколько бесед о натуралистической работе и организовать занятия с детьми на участке парка им. Мандельштам. Мы наметили экскурсии, расширяющие кругозор детей по природе, и работу в помощь школе — по закреплению пройденного детьми и по сбору материала для нового учебного года. Главное свое внимание мы решили обратить на занятия в парке, где в хорошую погоду дети могли проводить большую часть дня на воздухе, работая на огороде, наблюдая природу, отдыхая и читая.

Мы ставили перед собой главным образом педагогические цели — научить детей правильно разделять грядки, сеять, сажать огородные растения и ухаживать за ними; мы стремились, конечно, и к тому, чтобы дети увидели результаты своих трудов и могли воспользоваться ими.

Дети ближайших школьных площадок приходили каждый день со своими руководителями, преимущественно по утрам. На каждой нашей площадке было человек 30 мальчиков или девочек (у меня работали постоянно три площадки). Приходилось заниматься с ними по очереди, но и их надо было делить, — поработают одни, приходят другие, причем мы вели запись посещаемости и дневники, в которых отмечали, кто, когда и какую работу выполнил. В то время как одни дети работали со мной (и с одной из руководительниц), другие — оставались со второй руководительницей и бегали, играли, а в жаркое время и купались, так как в парке был большой и хороший пруд.

Целину нам подняли, земли было достаточно, оставалось только скорее приняться за сгород. Площадь огорода была расположена на южной стороне парка, у самого забора, за которым были бараки. И каждый раз, когда я приходила, из-за забора высывались головы и дети из барачных перелезали в наш огород. Я приняла их, завела для них отдельную запись посещаемости, но только устойчивой работой дети завоевали себе право быть у нас. Впоследствии некоторым из них я выделила отдельные грядки, и они очень помогали нам, особенно в поливке.

Работу мы начали с обсуждения плана огорода и того, что будем делать, обосновывая все, чтобы дети понимали и сознательно добивались хорошего исполнения требований. Так, мы объяснили, что грядки должны быть сделаны по шнуру, чтобы они были прямые и одинаковые; делать их надо невысокими, так как у нас южная солнечная площадь огорода и высокие грядки слишком пересыхали бы. Длинной тесьмой, на которой были нанесены метры и сантиметры, мы прежде

всего отмерили по ширине 70 см для боковой цветочной куртины и в ней оставили вход на огород (в 1 м шириной); затем отмерили 40 см на дорожку, 3 м — для 1-й грядки; 1-го поля, 50 см — для средней дорожки, 3 м — для 1-й грядки 2-го поля и опять 40 см — для дорожки и 70 см — для боковой куртины. Везде поставили колышки. Так обозначилась у нас ширина огорода. Затем отмерили по 70 см с двух концов каждой грядки и 40 см — для дорожек между ними. Грядки обозначали шнурами и стали перекапывать их с двух концов, одновременно снимая землю с проходов и бросая ее то на одну, то на другую смежные грядки с тем расчетом, чтобы эти проходы были не слишком углублены, а высота грядок не превышала 8—10 см.

По мере окончания вскапывания, другие дети рыхлили грядки, выбирали камешки и мусор, складывая их в кучки, которые аккуратно убирали затем в определенное место, и окончательно разделяли грядки граблями и вилочками.

В работе участвовало человек 15, дети вводились постепенно, и мы добивались того, чтобы все овладели правильными приемами и не уставали. Грядки вышли ровными и красивыми, и дети были довольны. А после отдыха все работавшие сеяли — на 1-й грядке 1-го поля редис и салат (поперечными рядами), а на 2-й и 3-й грядках 1-го поля посадили рассаду различных сортов капусты, которую мы вырастили в кружке юных натуралистов Дома пионеров; затем, конечно, полили. В этот день мы закончили 3 грядки и, сидя на траве, подсчитали и записали свою работу. Я не буду рассказывать о правилах посева и посадки, которые мы соблюдали, — их можно найти в книге В. Шалаева «Сельскохозяйственные знания в начальной школе» (прекрасное методическое пособие) и в книге И. Емельянова «Выращивание овощей и картофеля на индивидуальном огороде» (откуда мы брали некоторые сведения); в занятиях с детьми мы пользовались книжечкой М. Скаткина «Юные огородники». Она настолько проста и кратка, что дети III классов свободно читали ее, и у нас установилось потом правило — перед каждой работой прочитывать соответствующую страничку. В четыре дня мы закончили основную работу, намеченную в плане, т. е. сделали, засеяли и посадили 12 грядок (4 поля по 3 грядки в каждом). Детям мы объяснили значение слова «поле» (севооборот, передвижение посевов из года в год); дети поняли, что при занятии одной и той же площади в течение двух-трех лет подряд одинаковыми растениями почва истощается, урожай падает, размножаются вредители, сорняки, и болезни поражают растения.

На следующие дни на первых двух грядках 2-го поля нами была посажена рассада

томатов (тоже выращенная нами в кружке), а на 3-й—огурцы (зрелые намоченными семенами). На двух грядках 3-го поля мы посеяли морковь, репу, петрушку и редьку, а на 3-й—посадили рассаду свеклы; ее мы получили от нашей соседки, работавшей на участке средней школы.

На 4-м поле мы посадили на 1-й грядке горох и фасоль (семенами, пустившими ростки), а из двух следующих грядок с проходом сделали ровную площадь, на которой посадили картофель целыми клубнями, верхушками, делением куста, глазками и черенками (см. план). После этой основной работы мы сделали посередине клумбочку, на которой посадили данную нам директором парка рассаду цветов — кохию, петунью, львиный зев, астры и бархатцы, а на боковых куртинах — ноготки, маргаритки и анютины глазки, привезенные нами из Сокольников (с Центральной станции юных натуралистов). Семена мы получили там же, а инвентарь брали в парке. В дальнейшем мы поддерживали чистоту огорода, ухаживали за растениями, а дети хорошо работавших площадей, как и дети барачков, сделали себе дополнительные грядки, причем мы требовали соблюдения общего плана и, конечно, помогали им.

Каких же результатов мы достигли?

Дети, работая на огороде, получили тот минимум естественных и сельскохозяйственных знаний и умений, которые мы наметили (см. прилагаемую таблицу). Кроме того, они наблюдали некоторые явления природы и получили ряд сведений, которые расширили их кругозор.

С огорода дети кое-что получили. Редис, салат, укроп и петрушку, которыми мы «уплотнили» почти все грядки, быстро поспели, и их было так много, что дети постоянно уходили с «букетами» зелени. Некоторым лучшим огородникам мы даже дали укропа и петрушки для заготовки на зиму, посоветовав мелко нарубить зелень, густо перемешать с солью и плотно уложить в баночки. Не так давно я встретила мать одного из наших огородников, и она сказала, что до сих пор подправляет супы нашим укропом. Капуста вышла превосходная, но к огорчению детей, из некоторых кочанов была кем-то старательно вырезаны «сердечки». Наше «несчастье» мы постарались возместить тем, что поставили интересный опыт: мы сняли листья с кочанов, и на стеблях (кочерыжках) стали развиваться почки — маленькие кочанчики, которые можно употреблять в суп, как брюссельскую капусту. Томаты и огурцы не успели вызреть¹, но дети узнали уход за ними и проследили, как из завязи цветка образуется плод. Горох и фасоль дали нам «лопаточки», а морковь, репа и свекла поспели, хотя и не достигли надлежащей величины. Самым интересным объектом для наблюдений оказался картофель. Из всех наших глазков и черенков получилась порядочная картошка, и тот факт, что можно

получить «картошку без картошки», поражал и увлекал детей.

Подкапывая кустики, они уже давно увидели это и стали без конца приносить проросшие очистки, которые находили на своих дворах, и засаживали ими свои грядки в особое, выделенное нами для этого, место. Клумба наша скоро зацвела, а ноготки так буйно разрослись на куртинах, что дети часто срезали их, оставив несколько кустов для семенников.

Во время отдыха мы читали различные книги. Прочли Барто «Толстую кукурузу» (о том, как мальчики наблюдали за жабой и ухаживали за ней). Ребята, находя лягушек у пруда, заинтересовались ими. Мы рассмотрели окраску кожи лягушки, передние и задние лапки, глаза, а на рисунке (принесенном мною), ее язычок. Прочли талантливую книжку Покровского «Желтоухий» (об угре), — дети очень удивились, что змеи «несут яйца».

Из пруда взяли в банки ложноконских пиявок; девочки визжали: «впявится, впявится!», но я рассказала, что у этих пиявок (немедицинских) такие нежные ротовые части, что поранить толстую кожу человека они не в состоянии, а рыбкам повредить могут. Наловили жуков-плавунчиков, наблюдали их дыхание. Некоторые плавунчики улетели из банки (значит, они пользуются крыльями, несмотря на водный образ жизни). Рассмотрели сильные ротовые части личинки стрекозы, — она большой хищник и гроза для обитателей пруда, но стрекоза (взрослое насекомое, вышедшее из личинки) чрезвычайно полезна нам, так как она истребляет мух и других вредных насекомых.

Весь этот материал дети должны изучать в IV классе, а так как у нас на площадках было много детей, окончивших III класс, то эти наблюдения подготовили их к предстоящей учебной работе.

Под деревьями дети нашли жужелицу — проворного, стройного жука, с изумительно тонким узором на спинке. Жужелица — наш друг, так как питается другими насекомыми, и ее надо уметь отличать от жука-усача (с длинными усами), который вреден, как короед. После беседы дети собирали и приносили на огород жучков — божьих коровок, уничтожающих тлю, а бабочку-капустницу — ее яички, гусеницу, окукливание гусеницы и вылет бабочки — удалось пронаблюдать.

Из птиц мы часто видели зяблика и горихвостку. Сидя тихо на траве возле огорода, мы много раз слышали их пение и узнали, как зяблик «рюмчит» в серенькую погоду (к дождю!).

У Москвы-реки, куда мы ходили на экскурсию, мы видели чаек и трясогузку. Позднее у нас в кружке дети составили таблицу наших перелетных птиц, проводящих лето в городе. Как хорошо они рисовали их! Они знали, что трясогузка питается более всего комарами, а чайки уничтожают, кроме рыб, массу насекомых. Умели они отличить и стрижа от ласточки, которых многие обычно смешивают (ласточек в Москве нет, а стрижей много). О мухоловке прочли интересный рассказ в журнале «Юный натуралист».

По растениям тоже кое-что сделали, —

¹ Работу на огороде мы начали с запозданием, так как наши площадки открылись лишь после окончания занятий в школах.

узнали, какие деревья, кустарники и травянистые растения растут около нашего огорода. Сделали гербарий сорняков огорода; для сорняков мы специально выделили место и следили, как прежде всего поселилась и затянула грядку лебеда, а затем крапива. Съездили в лес и привезли землянику, капытен, папоротник и елочек и устроили «уголок леса». В уголке лекарственных, ядовитых и съедобных диких растений посадили ромашку, тысячелистник (в медицине употребляется как кровоостанавливающее средство), донник (употребляют от нарывов), крапиву (употребляют при легочных заболеваниях), одуванчик (употребляют при кожных

болезнях). Некоторые из этих растений в то же время и съедобные или ядовитые; из крапивки молодой делают суп, из тысячелистника — чай, одуванчик — излюбленный салат швейцарцев (употребляются его молодые листья). Из ядовитых мы посадили белену и дурман, которые изучаются в IV классе.

Из-за моего отъезда не удалось устроить выставку и утренник, на котором наши дети могли бы поделиться опытом своей работы.

Но и сама я и дети, которых я иногда встречаю, все мы тепло вспоминаем нашу «школу на воздухе», солнечные дни, купание, чтение и работу на огороде, на котором долго еще потом пышно цвели ноготки.

ЗНАНИЯ, ПОЛУЧЕННЫЕ ДЕТЬМИ ВО ВРЕМЯ РАБОТЫ НА ПЛОЩАДКЕ

I. Знания природоведческие

1. Части растений (стебель узнавать по почкам, плоды — по семенам).

2. У различных растений — различные семена (по цвету, форме, величине и характеру поверхности).

3. Дети должны проследить развитие какого-нибудь растения (от семени до семени).

4. Корнеплоды — двухлетние растения.

5. Вредители огорода (гусеница бабочки-капустницы, тля).

6. Друзья огорода (божья коровка, жаба).

II. Знания и умения сельскохозяйственные

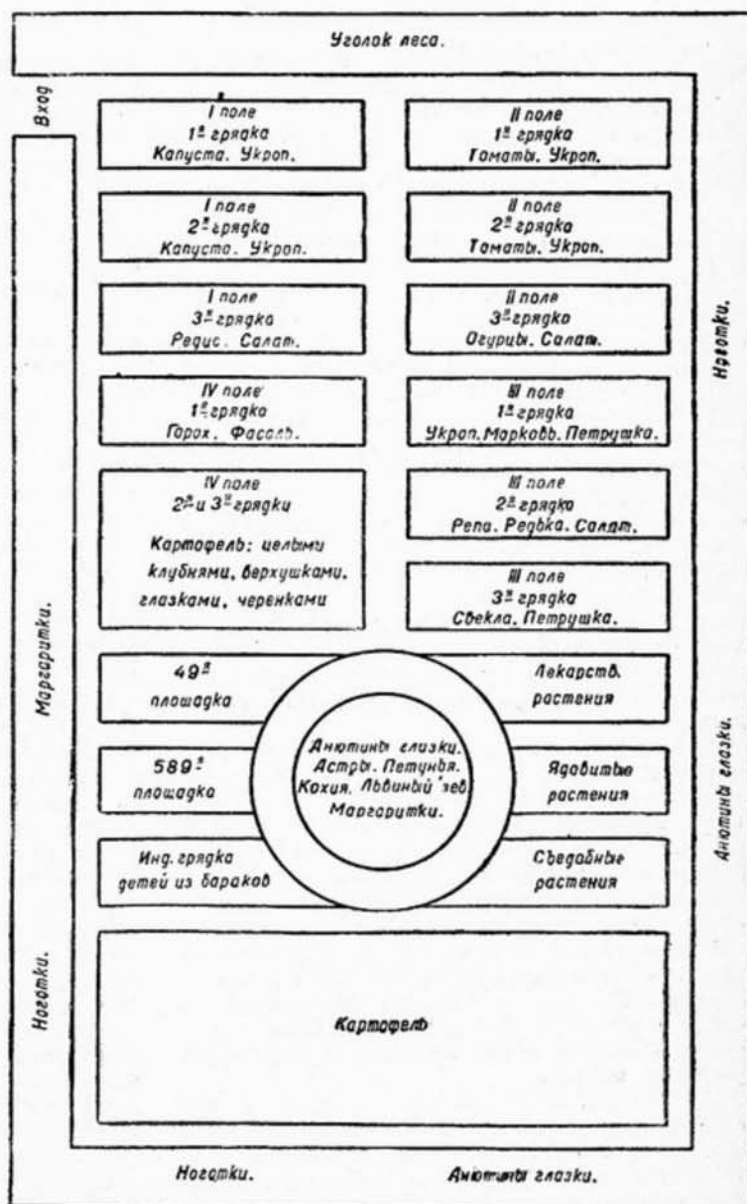
А. Как подготовить почву к посевам и посадкам овощных растений: 1) вскопка; 2) рыхление; 3) очистка от мусора и травы; 4) сделать грядку по шнуру (ширина 70 см, длина — 3 м; ширина дорожки 40 см).

Б. Посевы и посадка: 1) расстояние между семенами, между рядами; 2) посевы ленточные, поперечные; 3) посадка рассады капусты, томатов, свеклы (расстояние между рядами, растениями); 4) посадка картофеля целыми клубнями, верхушками, глазками, черенками.

В. Уход: 1) полка; 2) рыхление; 3) поливка; 4) прореживание; 5) подвязывание; 6) окучивание.

Г. Снятие урожая. Одновременная или по мере созревания.

ПЛАН ОГОРОДА НА ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДКАХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ



Длина участка — 14 м. Ширина участка — 8 м 70 см. Длина грядок — 3 м. Ширина грядок — 70 см. Ширина цветочных куртин — 70 см. Ширина дорожек — 40 см. Ширина средней дорожки — 50 см.

Очерки по истории начального образования

Н. В. Чехов

Действительный член Академии
педагогических наук

ВСЕВОЛОД АЛЕКСАНДРОВИЧ ФЛЕРОВ

ОДНИМ из выдающихся прогрессивных деятелей народного образования, особенно способствовавших развитию начальной школы в России, в конце XIX и в начале XX вв., является Всеволод Александрович Флеров.

В. А. Флеров родился в г. Твери (ныне г. Калинин) 10 (22) февраля 1860 г. Он был выходцем из духовного сословия.

По установившейся в этой среде традиции Всеволод Александрович окончил духовную семинарию, а затем и Московскую духовную академию, последнюю — со степенью кандидата (в 1885 г.). В годы ученья Всеволод Александрович выработал в себе привычку к постоянному, непрерывному труду и непоколебимую твердость в достижении намеченной цели. То направление, которое духовные учебные заведения старались дать своим ученикам, не захватило его и не сделало сторонником церковно-приходской школы и «религиозно-нравственного просвещения» народа в духе самодержавия и связанного с ним православия.

Ни помыслом и ни одной литературной работой не послужил он этому реакционному делу.

Как воспитанник духовной академии, Всеволод Александрович должен был преподавать около двух лет (1885—1887 гг.) в Тульском духовном училище. В начале 1887 г. он был уволен согласно прошению от «духовно-учебной службы» и немедленно поступил наставником русского языка в Новоторжскую учительскую семинарию.

Так началась его служба в учреждениях ведомства министерства народного просвещения. За 23 года работы он поднимался в своем служебном положении все выше и выше и дошел до места помощника попечителя учебного округа.

Но как духовная школа не сделала его сторонником религиозного просвещения, так и служба в министерстве не сделала из него типичного чиновника этого ведомства, которое нередко тогда называли «министерством народного помрачения».

Девять лет провел В. А. Флеров в Новоторжской учительской семинарии преподавателем русского языка и его методики. Это

была хорошая школа. Работа его была настолько серьезно поставлена, что ему было поручено составление программы для всех учительских семинарий Московского учебного округа (в 1892 г.). Он с успехом справился с этой задачей. Девяносто лет были временем развития деятельности земств в области народного образования и роста сети земских школ, успешно боровшихся за преобладание со школами церковно-приходскими и победивших в этой борьбе. Одним из самых передовых земств в этой области было именно Новоторжское земство, в пределах которого проходила работа В. А. Флерова. Ежегодно часть его учеников, окончив курс, шла в земские школы и таким путем связывала его с ними. Что связь эта росла и крепла, видно из того, что, когда земствам, после длительного, почти двадцатилетнего, промежутка времени, было разрешено устраивать летние курсы для учителей, Всеволод Александрович был одним из первых приглашен руководить такими курсами в г. Дмитрове Московской губернии (лето 1895 г.).

На этих курсах В. А. Флеров впервые познакомил учителей с теми улучшениями в звуковом методе обучения грамоте, которые впоследствии получили название «Флеровского метода». В течение ряда последующих лет, работая в учреждениях министерства, он почти каждое лето по приглашению земских учреждений руководил летними курсами для учителей (в городах Нижнем-Новгороде, Костроме, Рязани, Владимире (2 раза), Перми, Вологде, Уфе и других). В самом начале этого периода, а именно летом 1896 г. Всеволод Александрович получил возможность выступить и перед более широкой аудиторией. По поручению министерства им был прочитан целый ряд лекций по методике начального обучения на Нижегородской выставке, где был организован большой отдел народного образования и куда съехалось несколько тысяч народных учителей со всех концов России. Здесь Всеволод Александрович имел возможность предложить свои усовершенствования звукового метода на обсуждение многих методистов и нескольких сотен опытных учителей-практиков.

Лекции его по этому вопросу, изданные тогда же отдельной брошюрой, дали его идеям самое широкое распространение и оказали большое влияние на практику начального обучения грамоте.

В конце 1895 г. В. А. Флеров был назначен инспектором народных училищ в Тверской губернии и получил еще большую возможность близко ознакомиться с работой сельских учителей.

Через три года, в 1898 г. он был назначен на место директора Новинской учительской семинарии Ярославской губернии.

По установленному тогда порядку директор учительской семинарии преподавал курс педагогики и руководил всей педагогической практикой своих учеников и работой методистов. За время пребывания Всеволода Александровича в этой должности (три года) он в летнее время руководил учительскими курсами во Владимире (два раза) и в Перми.

К 1900 г., под влиянием успехов земских школ и настойчивых требований земских учреждений и прогрессивной литературы об изменениях в области народного образования, сдвинулось, наконец, с мертвой точки и министерство просвещения. В начале 1901 г. оно созвало в Москве съезд деятелей по народному образованию, пригласив на него и представителей губернских земств. В. А. Флеров был приглашен на этот съезд и играл на нем значительную роль в качестве товарища председателя одной из секций.

После этого съезда Всеволод Александрович получает новое назначение — на пост директора народных училищ Вологодской губернии.

Наша педагогическая общественность высоко оценивает тех немногих деятелей по народному образованию дореволюционной России, которые, занимая высокое служебное положение, не превратились в типичных проводников политики «министерства народного затемнения», а ставили своей задачей всячески содействовать улучшению школьного дела и идти навстречу всем прогрессивным начинаниям земств, городов и лучших учителей. К этому типу деятелей относился и В. А. Флеров.

Всеволод Александрович живо интересовался общественной жизнью. Работая на летних курсах для учителей, он сближался с передовыми учителями и их организациями.

Особенно ярко проявилось это в революционный 1905—1906 год.

В качестве гласного Вологодской городской думы В. А. Флеров принимал участие в ее оппозиционных заявлениях. Он предупреждал учителей, которым грозил полицейский обыск или арест, отставал их перед администрацией, а воззвания и прокламации нелегальной учительской организации с его ведома печатались на пишущих машинках и гектографах в его канцелярии.

В середине следующего 1906 г. он был переведен, неизвестно по каким соображениям, на место директора народных училищ г. Нижний-Новгород, а через 2 месяца, с повышением, — на место окружного инспектора в г. Вильно.

Последнее назначение, вероятно, было ме-

сто, которую нередко практиковало министерство по отношению к энергичным и деятельным сотрудникам, которые придавали своей работе нежелательное для министерства направление. Их нередко переводили даже с повышением, на окраины России, где школы вели обрусительную политику среди нерусского населения и где не было земских учреждений. Характерно, что около того же времени другой видный деятель, работавший тогда в Нижнем-Новгороде, инспектор народных училищ, известный педагог Н. Н. Иорданский был переведен на место окружного инспектора в г. Митаву.

В Вильно В. А. Флеров вскоре был назначен помощником попечителя округа. Здесь он проявил огромную энергию: за полтора года его деятельности было открыто много школ.

В конце 1908 г. он был переведен на ту же должность в Киевский учебный округ, но удержался на службе только один год, и в августе 1909 г. вышел в отставку, совсем прекратив службу по министерству народного просвещения.

Этот акт нам будет понятен, если мы вспомним, что после нескольких либеральных уступок, сделанных министерством в 1905—1907 гг. под давлением революционного движения, с 1908 г. начинается жестокая реакция, и такие работники, как В. А. Флеров, были уже не ко двору учебному начальству. В годы реакции припомнили и его поведение в Вологде в 1905—1906 гг., да он провинился и на новом месте, не поддерживая политики округа в деле дальнейшего ограничения доступа евреев в правительственные и частные учебные заведения. Как бы то ни было, В. А. Флеров по прошению навсегда оставил службу в учреждениях министерства народного просвещения.

Но его общественные связи в Киеве и его репутация как энергичного работника просвещения были уже достаточно прочны, и его вскоре избрали директором частных Фребелевских курсов и председателем Фребелевского общества, содержавшего эти курсы. Земства Харьковское, Полтавское и другие приглашают его на учительские курсы. Составленный и изданный уже к этому времени букварь В. А. Флерова получил широкое распространение, и он приступает к работе над созданием целого ряда других пособий и руководств для начального обучения.

В 1914 г. он переезжает в Москву и здесь становится лектором в самом свободном тогда университете Шанявского, а с 1916 г. лектором своего любимого предмета — методики обучения родному языку в начальной школе — на педагогических курсах им. Д. И. Тихомирова.

После Великой Октябрьской социалистической революции Флеров участвует в организации группы лекторов-методистов, которым было поручено обслуживать местные учительские курсы; на этих курсах в качестве лектора выступает и сам Флеров. Все его методические сочинения получают широкое распространение в советских школах. Для издания их организуется специальное издательское товарищество. Среди этой ки-

пучей деятельности Всеволод Александрович, заразившись сыпным тифом в Смоленске, куда он ездил проводить занятия на учительских курсах, умирает 26 декабря 1919 г.

На учительских курсах В. А. Флеров вел занятия по методике обучения грамоте и русскому языку в начальных школах. Он твердо проводил всюду свои усовершенствования звукового метода. Метод этот вошел в нашу начальную школу от Ушинского и Корфа и распространялся их последователями Водовозовым, Бунаковым, Д. Тихомировым, В. Вахтеровым и другими. Каждый из этих методистов добавлял к этому методу кое-что свое.

Добавления и изменения, введенные В. А. Флеровым, были настолько важны и значительны, что метод этот, получивший очень широкое распространение благодаря его «Новому русскому букварю» и методическому к нему руководству и целому ряду его личных выступлений на учительских курсах, был назван флеровским.

Всеволодом Александровичем, кроме букваря и руководства по начальному обучению грамоте, были составлены еще «Наглядные уроки письма» (3 части) и руководство к ним, три книги для классного чтения «Ясное утро» и методическое руководство к новому, им введенному в практику школ, виду письменных работ — «Свободная диктовка».

Хорошо были известны учителям и удачно составленные им учебные пособия для начальных школ: стенной букварь (22 таблицы), разрезная азбука с картинками, 4 выпуска небольших картин «Из жизни детей» для устных и письменных сочинений и «Мой словарь» по новому правописанию, только что введенному тогда в школах (1919 г.). Литературно-педагогическое наследство В. А. Флерова не исчерпывается перечисленным здесь, и все, что он написал, не утратило своего значения до сих пор. Авторы современных учебников взяли из него далеко не все, что оно может дать, а учителя и сейчас найдут в нем немало полезных для себя указаний. Чтобы оценить вполне это наследство, надо ознакомиться с той огромной предварительной работой, которую проделал В. А. Флеров прежде, чем выступить со своим новым словом в той области, в которой было уже написано так много ценных методических работ его предшественниками.

В. А. Флеров прошел огромную практическую школу и имел огромное поле наблюдений над работой школ, прежде, чем выпустил свой действительно новый русский букварь и методическое руководство к нему («Подробный план занятий по обучению грамоте»). Не удивительно, что букварь этот сразу завоевал внимание всех работников школьного дела и горячую благодарность учителей, начавших работать по этой книге.

Работая над усовершенствованием звукового метода, Всеволод Александрович обратил особенное внимание на те трудности при обучении грамоте, которые представляла работа по обучению детей так называемому, «слиянию звуков». Он указал на то, что в сущности все указания методистов, как вести эту работу, не достигают цели, и ученики

не «сливают» звуки, а запоминают, что из букв *эр* и *а* получается слог *ра* — почти так же, как прежде заучивали они при буквослагательном методе, что из букв *рцы* и *аз* получится слог *ра*, а из *мыслете* и *аз* — слог *ма*, а то и другое вместе составляет слово *ра-ма*. В. А. Флеров предложил исключить вовсе из добукварной работы слияние звуков без букв и ограничиться только звуковым анализом слов и слогов. Переходя затем к изучению букв разрезной азбуки и чтению составленных из них слов, учащиеся должны были пользоваться подбором коротких слов, похожих по буквенному составу. Первое слово подвергается анализу, составляется из знакомых уже букв и прочитывается так, как оно было произнесено: перед анализом, — целиком. Следующие слова берутся с изменением одной буквы в середине или конце, а затем и в начале и читаются «по подобию». В. А. Флеров указал и на то, что этот способ особенно необходим при слиянии согласных с мягкими гласными, т. е. теми, которые смягчают предыдущую согласную (*е, и, я, ю*); смягчение же это в письме не обозначается, но легко достигается при слитном произношении всего слова, потому что русский человек иначе и произнести не может эти сочетания.

Десять лет понадобилось В. А. Флерову для того, чтобы издать, наконец, букварь, составленный применительно к выработанным им приемам обучения грамоте. Внимательное ознакомление с этим букварем может объяснить, на что пошло это время. Глубоко и обстоятельно продумана автором каждая страница, каждая строка этого букваря. А какого труда стоило подобрать ряды слов для чтения по подобию и составить из них осмысленные предложения. Недаром этот букварь стал затем распространяться так, что потребовалось по несколько изданий в год, а через 10 лет (в 1917 г.) вышло 41-е его издание.

Важным дополнением к букварю является методическое к нему руководство. Оно носит название «Подробный план занятий по обучению грамоте с указанием приемов обучения». Уже в советский период (в 1918 г.) вышло 12-е издание этой книги.

К одному из изданий этого пособия были добавлены большие критические разборки его (1911 г.), один из них принадлежит чеху Яну Мауеру. В этом методическом пособии даны указания по следующим вопросам:

1. Подготовительные занятия.
2. Обучение азбуке.
3. Первая ступень обучения.

Обучение чтению твердых согласных:

- а) слог обратный,
- б) слог прямой,
- в) новые звуки и буквы,
- г) итоги первой ступени.

4. Переход ко второй ступени:

- а) слоги трехбуквенные с гласной в середине,
- б) твердое и мягкое произношение согласных.

5. Вторая ступень:

- а) обучение чтению мягких сочетаний.

6. Третья ступень. Обучение чтению трех-буквенных сочетаний.

7. Четвертая ступень. Трудные звуко сочетания.

Самое это распределение дает в руки учителя ценный материал для составления плана работы по обучению грамоте — независимо от того, по какому букварю будет вестись это обучение. Кроме того, всякий учитель найдет в этом пособии целый ряд полезных указаний на различные виды работ, которые могут быть связаны с обучением грамоте.

Книга эта не утратила своего значения и до настоящего времени, она воспроизведена в вышедшем в 1941 г. сборнике «Об обучении грамоте. Ушинский, Вахтеров, Флеров» (изд. Учпедгиза, ред. С. П. Редозубова).

В том же сборнике приведен и первый методический труд В. А. Флерова — две лекции, прочитанные автором на Всероссийской выставке в Нижнем-Новгороде. Они были изданы впервые в 1896 г. под заглавием «Новый способ обучения слнянию звуков при обучении грамоте».

Не менее важным, чем букварь, являлся в свое время и составленный В. А. Флеровым учебник письма для начальной школы. Учебник этот отразил не только достижения в этой области лучших методистов, но был плодом самостоятельной научной разработки этого вопроса автором.

Основы этой методики письма были изложены в специальной брошюре под заглавием «Наглядное письмо в освещении современной психологии». Учебное же пособие по письму для учеников носит название «Наглядные уроки письма» (3 части). Здесь даются прописи, картинки, задачи, правила.

Автор рекомендует при обучении детей письму придерживаться следующих основных правил:

1. Пусть дети ни одного слова не пишут, не представляя того, о чем пишут.

Ни одного письменного слова — без живой мысли!

2. Письмо надо ставить так, чтобы дети вовсе не ошибались.

Ни одной ошибки для глаза!

Ни одной ошибки для руки!

3. На наглядных уроках письма «учитель должен меньше учить, а ученик больше учиться».

Больше простора в письме для детской самостоятельности!

Не во всем можно согласиться с автором. Но и теперь заслуживают большого внимания советских педагогов следующие ценные мысли В. А. Флерова:

Задача обучения письму — дать навык пользоваться им при выражении своих мыслей. В. А. Флеров говорит, что при обычном списывании дети не думают о том, о чем пишут. Это вредно. Весь материал для письменных упражнений дается близкий и знакомый детям из жизни. Он, по возможности, весь иллюстрирован.

Письменные задачи, предлагаемые В. А. Флеровым, требуют активного участия детей, работы их мысли.

Названными выше книгами далеко не исчерпывается педагогическое наследство В. А. Флерова. Все его труды заслуживают внимательного изучения. В числе оставленных им в рукописях материалов, отражающих его педагогическую работу, имеются записи целого ряда показательных уроков, которые он давал на педагогических курсах, и уроков, которые давали его ученики, слушатели этих курсов. И этот материал заслуживает внимательного изучения и частичного напечатания. Он покажет, как готовились к таким показательным урокам педагоги, методисты прежнего времени и чего они требовали от своих учеников.

Весь процесс творческого педагогического труда В. А. Флерова вполне заслуживает внимания современных педагогов; подробного изучения заслуживают все его работы, полное собрание которых вместе со всеми его рукописями тщательно сохраняется в его семье и доступно для изучения.



Хроника

А. И. Казанский

СОБРАНИЕ, ПОСВЯЩЕННОЕ ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ПЕТРОВИЧА ПОТЕМКИНА

9 МАРТА 1946 г. в Москве, в конференц-зале Академии педагогических наук РСФСР состоялось собрание сотрудников всех учреждений Академии, посвященное памяти президента Академии педагогических наук РСФСР, академика Владимира Петровича Потемкина.

Вице-президент Академии педагогических наук И. А. Каиров в своем докладе отметил, какое значение придавал В. П. Потемкин Академии педагогических наук, из каких принципиальных положений он исходил в руководстве научно-исследовательской работой Академии, каков был стиль его работы.

«Академия педагогических наук — это мое «тище», — так не раз говорил Владимир Петрович в личных беседах с товарищами по работе, и он относился к Академии как умудренный опытом любящий отец к своему ребенку, перед которым открывается в обществе широкое поле деятельности, — строго и требовательно, а вместе с тем заботливо, любовно и тепло.

Владимир Петрович придавал большое значение науке в деле воспитания подрастающего поколения нашей Родины; он собирал вокруг себя ученых-теоретиков и лучших учителей-практиков.

«Какие перед нами раскрываются заманчивые перспективы, — говорил Владимир Петрович — Проблема обучения и воспитания подрастающего поколения выдвигается нашей современностью на первый план. Мы должны воспитать молодое поколение способным отстаивать свободу и независимость нашей Родины, укреплять ее социалистический строй, восстанавливать и развивать ее хозяйство и культуру; мы должны поднять нашу молодежь на высоту, соответствующую той всемирно-исторической роли, которая заслужена многовековым прошлым русского народа, на высоту героической борьбы за общечеловеческие идеалы и бессмертной славы наших нынешних побед».

Отправляясь от этих величественных целей и задач, поставленных перед Академией, Владимир Петрович и осуществлял свое научное руководство ею, исходя из следующих принципиальных положений:

1. Идеинность, политическая направленность всей работы Академии, политически точная, острая и обоснованная постановка и трактовка научных вопросов.

2. Подлинная научность, имеющая своей основой науку наук — метод Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина, требующая органической связи теории с практикой.

«Вся научно-исследовательская работа Академии педагогических наук строится на принципах марксизма-ленинизма. В этом основное отличие нашей Академии от всех учреждений и организаций буржуазного мира, ведущих работу в области педагогических наук. В этом же залог наиболее плодотворных результатов ее собственных научных исследований. Академия должна ставить перед собой актуальные проблемы, выдвигаемые жизнью, имеющие огромное значение прежде всего для решения практических вопросов воспитания нашей молодежи и улучшения работы школы, и через эту практику двигать науку вперед».

3. Новаторство в науке и творчество. Владимир Петрович требовал от работников Академии постоянного движения вперед в науке, инициативы, он призывал не останавливаться на достигнутом, не переоценивать своих сил, но вместе с тем и верить в свои силы; он требовал скромности и в то же время смелости ставить новые вопросы и разрешать их в интересах народа. Так по его инициативе встали вопросы: об улучшении качества обучения и воспитания, о борьбе с формализмом, как коренном недостатке работы школы, об использовании золотого фонда русской классической педагогики.

4. Плановость в научно-исследовательской работе. Тщательная продуманность плана. Строгость требований к выполнению его.

Владимир Петрович неустанно трудился сам и требовал от других создания крепкого слаженного коллектива.

Будучи решительным сторонником проведения в работе принципа единоначалия, он предоставлял работникам большую свободу и инициативу, всегда поддерживая новые интересные начинания, но в то же время требуя личной ответственности каждого за работу.

Принципиальный и требовательный к работникам, Владимир Петрович всегда с уважением относился к каждому, учил держаться с людьми гуманно, но с достоинством и не терпел грубости и фамильярности. Склоняя ныне свои головы перед светлой памятью В. П. Потемкина, мы можем сказать словами, начертанными на надгробном памятнике великого русского педагога К. Д. Ушинского, которые

приводил в одной из своих последних речей Владимир Петрович: «Да починут от трудов своих, дела бо их ходят за ними».

С воспоминаниями о В. П. Потемкине выступил его бывший ученик, ныне Министр просвещения РСФСР А. Г. Калашников, учившийся с 1905 по 1910 гг. у Владимира Петровича в реальном училище Фидлера. «Владимир Петрович, — говорит А. Г. Калашников, — преподавал у нас в V, VI и VII классах французский язык и в VII классе законоведение. Как преподаватель французского языка, он старался привить учащимся вкус к живой французской речи, а также к современной французской литературе. Уже в VI классе учащиеся читали под его руководством маленькие новеллы Мопассана, Алфонса Додэ и других классиков французской литературы. В VII классе он преподавал законоведение. Владимир Петрович, не имея права официально изменять программу, старался значительно расширить ее содержание путем исторических экскурсов, путем анализа отдельных юридических систем, путем рефератов, которые под его руководством писали семиклассники.

Владимир Петрович выступал с блестящими научно-популярными лекциями, главным образом на исторические темы.

Эти лекции по своему содержанию и стилю являлись образцом ораторского искусства. Выступления Владимира Петровича всегда пользовались колоссальным успехом».

С теплыми воспоминаниями о В. П. Потемкине выступил генерал-лейтенант А. А. Игнатьев, который отметил, что Владимир Петрович очень любил и понимал музыку и живопись.

Закончилась официальная часть собрания воспоминаниями о Владимире Петровиче член-корреспондента Академии педагогических наук Л. М. Кречетовича, который работал вместе с Владимиром Петровичем преподавателем в реальном училище Фидлера.

«За пятнадцать лет совместной работы, — говорит тов. Кречетович, — я не могу вспомнить ни одного недоразумения, которые бываюи даже у лучших учителей в их практике. Имя Владимира Петровича, как учителя, было окружено ореолом большой человечности и большой принципиальности. Ученики бережно и чутко относились к своему учителю-наставнику-другу, который с сохранением полного достоинства и с чувством большого такта был по существу старшим товарищем своих учеников.

Владимир Петрович пользовался любовью и уважением своих коллег, членов Педагогического совета, и это объяснялось его личными качествами. Он был благожелательный товарищ, с большим уважением относившийся к своим сослуживцам, которых он уважал за их честное, не казенное отношение к своим обязанностям, за их принципиально высокое отношение к делу обучения и воспитания подрастающего поколения, но вместе с тем он был и строгий, негибнющий в принципиальных вопросах, судия всех неизбежных в коллективе уклонений от нормы.

Насколько велик был моральный авторитет В. П. Потемкина среди товарищей, можно судить по одному факту. Однажды в период 1902/1903 учебного года между двумя преподавателями возник конфликт, потребовавший суда чести. Владимир Петрович единогласно был избран председателем суда чести, во время которого он показал себя глубоко объективным и принципиальным.

Мнения и высказывания Владимира Петровича на педагогических советах отличались глубоким проникновением в сущность вопроса, большой принципиальностью и всегда были блестящими по манере изложения. Они были оригинальны и решительны по форме, далеки от шаблона».

С глубоким волнением выслушали собрание заключительное слово вице-президента Академии И. А. Каирова, посвященное В. П. Потемкину.



А. Ф. Соловьева

НА ВЫСТАВКЕ ИНСТИТУТОВ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

НА КУРСАХ директоров институтов усовершенствования учителей, проходивших в феврале — марте 1946 г. в Москве при Центральном институте повышения квалификации руководящих работников органов народного образования, была оформлена небольшая выставка, отражающая опыт работы этих институтов.

Разнообразие представленных на выставке экспонатов свидетельствует о той многогранной работе с учительством, которую проводят с успехом институты усовершенствования учителей.

На выставке представлены десятки планов и отчетов институтов, методические письма по отдельным, наиболее актуальным, вопросам учебно-воспитательной работы школ, сборники методических статей и руководящих материалов «В помощь учителю», образцы наглядных пособий, изготовленных методистами институтов, и другие материалы.

Внимательное изучение планов и отчетов институтов усовершенствования учителей, анализ содержания и организации их работы позволяет утверждать, что эти учреждения проводят значительную работу по повышению квалификации педагогов, оказывают им конкретную методическую помощь.

Вместе с тем, в планах и отчетах ярко отражаются те недостатки, которыми до сих пор все еще страдают многие институты усовершенствования учителей.

Основной недостаток заключается в том, что в работе этих институтов нет строго продуманной системы.

Система предполагает прежде всего связь, согласованность всех мероприятий, проводимых институтом с учителями, целенаправленность и строгую последовательность этих мероприятий, логическую и практическую их обоснованность. Этому как раз и не отражает выставка. Наоборот, материалы выставки говорят о том, что в содержании работы институтов, в определении организационных форм и тематики работы с учителями есть много случайного, непродуманного с точки зрения общей целевой установки работы института. При этом мероприятия, направленные на идейно-теоретическое вооружение учителя, на повышение его общеобразовательной и специальной подготовки, общей и педагогической его культуры, в планах и отчетах занимают весьма скромное место.

Кроме летних месячных курсов, на которых в соответствии с программами Министерства просвещения РСФСР учителя получают теоретические знания и практические умения и навыки по специальности, в других мероприятиях, проводимых в течение всего учебного года, вопросы общего образования уступают место методическим.

Например, в плане Ульяновского института усовершенствования учителей в 1945/46 г. для учителей начальных школ намечены только мероприятия методического порядка.

Вопросы повышения общего образования учителей этих школ в плане даже не поставлены. Мероприятия чисто методического характера, предусмотренные в плане, не способствуют развитию творческой мысли учителя, не стимулируют его работы над совершенствованием своих знаний и педагогического мастерства. Наоборот, эти мероприятия в известной мере отучают учителя от творческой работы над усовершенствованием методов преподавания. В самом деле, в плане мы читаем: «дать методические разработки»... по таким-то и таким-то темам. А дальше... «дать примерное решение всех задач по классам». Нужно ли доказывать, что подобного рода мероприятия не помогут учителю стать подлинным мастером педагогического дела.

Материалы выставки свидетельствуют и о том, что принцип дифференцированного подхода к учителю не стал ведущим принципом в работе институтов.

В планах и отчетах институтов мы не найдем мероприятий, рассчитанных на оказание помощи учителям одно- и двухкомплектных школ, удельный вес которых достигает в среднем до 69% числа начальных школ. В отдельных же областях эти школы составляют свыше 80%.

Планируя работу повышения квалификации учителей начальных школ, институты в первую очередь должны были бы подумать о повышении квалификации учителей отдаленных от областного центра школ, в частности, учителей, занимающихся с двумя—четырьмя классами, работа которых чрезвычайно сложна, так как им приходится ежедневно готовиться к 8—9 или к 16—18 урокам.

Заслуживают внимания представленные на выставке сборники «В помощь учителю» — отдельные работы, изданные институтами: Молотовским, Кабардинским, Башкирским и др.

Работы, представленные на выставке, далеко не исчерпывают всего, что за годы войны было издано институтами усовершенствования учителей.

На выставке внимание привлекает сборник «В помощь учителю», изданный в 1945 г. Кабардинским институтом усовершенствования учителей. Тот факт, что этот сборник подготовился к изданию в дни Великой Отечественной войны, когда институт преодолевал большие трудности восстановления своей работы, свидетельствует, что работники этого института с помощью лучших учителей прилагали много усилий, чтобы улучшить методы обучения и воспитания детей.

Сборник «В помощь учителю» состоит из двух частей: первая содержит статьи методического характера, вторая — официальная — содержит директивные указания о работе школы, изданные за годы войны.

Характер статей показывает, что институт из всего многообразия методических вопросов, волнующих учителя, сумел выделить и осветить в сборнике насущные вопросы школы.

Например, в сборнике, в специальной статье, концентрируется внимание учителей на краеведческой работе. На конкретном материале по географии показывается, как в связи с прохождением программного материала организовать изучение природных хозяйственных и культурных богатств своего края.

В сборнике мы находим статью, освещающую опыт изготовления наглядных пособий по истории.

На основании данных, приводимых в статье «Основы методики чистописания», молодой учитель убеждается в значении выработки у учащихся навыков каллиграфически правильного письма.

Среди образцов наглядных пособий на выставке привлекают внимание пособия по начальной школе, изготовленные методистами Смоленского и Воронежского институтов усовершенствования учителей.

Однако среди этих образцов преобладают, к сожалению, только печатные пособия. На выставке не представлены образцы коллекций, гербариев, составление которых доступно любому институту усовершенствования учителей,

педагогическому кабинету, любой школе. Отсутствие на выставке этих образцов свидетельствует, что институты все еще мало уделяют внимания вопросам наглядности преподавания.

Институты обычно имеют образцы, изготовленные учителями, сами же не организуют изготовления этих образцов. Институты оказали бы неоценимую помощь школам, если бы сосредоточили в своих кабинетах образцы флоры местного края (коллекции, гербарии) и направили бы внимание учителей школ на изучение родного края.

Не отражена на выставке и самообразовательная работа учителя. Министерство просвещения РСФСР неоднократно обращало внимание институтов усовершенствования учителей на необходимость организации самообразовательной работы учителей. На выставке, на которую институты привезли все лучшее, что они имеют по основным разделам своей работы, совершенно нет материалов, свидетельствующих, что самообразовательной работой учителя институты начали заниматься вплотную и по-серьезному.

В. М. Сироткин

СЕМИЛЕТКИ В ШКОЛЕ В 1945/46 УЧЕБНОМ ГОДУ

КОНТИНГЕНТ учащихся I класса в текущем учебном году — это в основном дети семилетнего возраста. Лишь некоторое количество второгодников и детей, задержанных дома родителями, превышает этот возраст.

Следовательно, работа в I классе — это в основном работа с семилетними детьми.

Общее количество учащихся в I классе достигло 3 873 021. Число всех первых классов равно 146 531.

Из общего количества учащихся в городах учится 1 086 634 в 26 940 классах, а в селах — 2 786 383 в 119 591 классах. В среднем на класс приходится по 26 человек, причем в городах около 40, а в селах 23—24 учащихся на класс. В городах есть классы, перегруженные учащимися (до 55—60), в селах перегрузка классов встречается редко.

По примеру прошлого года, к приему и работе с семилетними детьми велась предварительная подготовка. Подбирались и готовились для первых классов лучшие опытные учителя. Они знакомились с особенностями психики семилетних детей, их развитием, способностью работать. На августовских учительских совещаниях 1945 г. всюду были организованы специальные секции, на которых обсуждалась программа первых классов и намечались конкретные мероприятия для выполнения программы, причем учитывался возраст и развитие детей.

Почти все районные педагогические кабинеты устроили выставки, на которых показали

опыт работы лучших учителей I класса, занимавшихся в этих классах в прошлом учебном году.

Смоленский институт усовершенствования учителей еще весной 1945 г. провел с учителями, работавшими в 1944/45 учебном году, в IV классах, семинар по работе с детьми семилетнего возраста, с которыми им предстояло работать. Семинары или совещания с учителями, готовящимися к работе в первых классах, провел и ряд других институтов усовершенствования учителей.

Занятия в первых классах, как правило, начались с 1 сентября и в первом полугодии шли нормально в большинстве школ. Только в некоторых краях и областях (Рязанская и Ярославская области, Хабаровский край и др.) были перерывы в занятиях из-за отсутствия топлива.

В истекшем полугодии учителя в большинстве случаев еще требовательнее относились к себе и к учащимся, серьезнее и лучше готовились к занятиям.

На уроках обучения грамоте и счету широко использовали наглядные пособия: картины для бесед при выделении нового звука и при ознакомлении с числом, разрезная азбука, палочки и таблицы для счета и пр. Значительная часть наглядных пособий изготовлялась самими учителями. Но есть и такие школы, в которых не пользовались самыми элементарными пособиями (разрезная азбука, наборное полотно и пр.).

Как правило, учащиеся семилетнего возраста

ста с значительным напряжением, но все же выполнили программу.

К концу учебного полугодия дети научились читать. Большинство из них читает правильно, плавно, без слогов. Дети умеют передать содержание прочитанного по вопросам учителя и без них, в форме краткого связного рассказа; умеют списывать с письменного и печатного текста, писать под диктовку короткие предложения после предварительного звукового анализа слов этих предложений, составлять по картинке небольшие устные рассказы.

Навыком устного счета, решения примеров и задач учащиеся тоже овладели. Затрудняло детей решение задач в два действия, а также сложение и вычитание с переходом через десяток.

Новым для данного года обучения является то, что многие первые классы окончили изучение азбуки к концу первой четверти.

В нормально работающей школе учащиеся I класса приобретают целый ряд довольно устойчивых навыков поведения в коллективе. Они выполняют правила для учащихся, внимательно проводят организованные учителем наблюдения за погодой, за растениями и животными.

Таково состояние преобладающего большинства первых классов. Но от этой средней линии есть значительные отступления как в ту, так и в другую сторону.

Чтобы улучшить качество знаний учащихся, созданы новые учебники для I класса по всем предметам.

Изданы два букваря — А. И. Воскресенской и С. П. Редозубова, — которые значительно более, чем прежние буквары, подходят для семилетних детей.

Книга «Родная речь» для I класса переработана. Из нее устранен целый ряд трудных статей.

Учебник русского языка В. Г. Полякова и В. М. Чистякова доступнее детям, чем учебник русского языка Афанасьева и других.

В качестве материала для списывания и работы над ним здесь использованы стихотворения, рассказы, загадки. Большое внимание уделено в учебнике развитию речи детей. Для этого дано значительное количество заданий по составлению предложений, рассказов по вопросам. Имеются также картинки для развития речи.

Сборник арифметических задач, составленный Н. Н. Никитиным и другими, также понятнее и доступнее детям.

Упражнения и задачи расположены с соблюдением последовательности. Сборник содержит значительное число иллюстраций, помогающих пониманию смысла арифметических действий.

Хотя учебники изданы массовыми тиражами, но их все же не хватает на весь состав учащихся.

По данным Учпедгиза на 1945/46 учебный год учебники изданы в следующих количествах: букварь (Редозубова и Воскресенской) — 3 310 000, «Родная речь» (Соловьевой, Щепетовой и др.) для I класса — 1 590 000; учебник русского языка (Полякова и Чистякова) — 1 365 000; сборник арифметических задач для I класса (Никитина и др.) — 2 245 000 экз.

На основании опыта прошлого года и наблюдений за обучением детей в нормально работающих первых классах в текущем учебном году можно сделать следующие выводы:

Дети семилетнего возраста с программой I класса в основном справляются. В сокращении программы необходимости нет.

Однако общее развитие семилетних детей ниже развития детей восьмилетнего возраста, поэтому семилетки требуют самого внимательного подхода к ним, особенно в первом полугодии.

Опыт показал, что в первом полугодии дети с большим напряжением справляются с программным материалом, а во втором полугодии преодолевают программу с меньшими трудностями.





М. Е. Адрианова

„БУКВАРЬ“ А. И. ВОСКРЕСЕНСКОЙ

Учпедгиз, 1945 г., тираж 1 млн. экз., 6 п./л., цена 1 р. 40 к.

РЕЦЕНЗИРУЯ букварь А. И. Воскресенской, мы используем наблюдения работавших по нему ленинградских и московских учителей.

Букварь рассчитан на обучение грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу в соответствии с программными требованиями. Он вполне обеспечивает учителю возможность обучать детей грамоте по указанному методу.

К сожалению, букварь дан без методической записки и без методических указаний, что затрудняло работу молодых, неопытных учителей, которые не всегда умели, не имея нужных указаний, правильно использовать интересные и полезные упражнения, предложенные на его страницах.

Непонятно, почему Учпедгиз, выпуская букварь миллионным тиражом, не издал совершенно необходимых методических указаний.

Букварь А. И. Воскресенской состоит из трех частей: 1) части, подготавливающей детей к чтению и письму; 2) собственно букварной части и 3) материала для чтения и письма после букваря.

К букварю дано приложение — лист с разрезной азбукой.

Букварь очень удачно открывается картинкой во всю страницу, на которой изображены дети, идущие в школу. Учителя отмечали, что эта картинка, при первом знакомстве с детью помогла им провести беседу о школе. И это понятно, так как картинка выполнена очень хорошо: дети на картинке живые, выражение их лиц веселое. Сюжет картины близок и понятен детям. Ребята торопятся в школу. Как же здесь не разговориться первоклассникам!

Большинство иллюстраций в букваре исполнены хорошо.

Тематика последующих картин также близка и понятна детям как городским, так и сельским: уборка овощей на огороде, осенью в саду у дедушки и т. д., — это все еще так свежо в их памяти. Под сюжетными картинками помещены так называемые предметные картинки, которые дали возможность учителю

с первых же дней вести словарную работу по уточнению и расширению словаря.

Достоинством первых страниц букваря является то, что детей сравнительно рано знакомят с звуками и буквами *а, у, р, ш*. Добукварный период не затянут. Автор поступает в этом случае правильно, так как дети идут в школу с большим желанием учиться. Они уже ученики. Им хочется скорее узнать буквы, скорее начать читать. Автор прав, когда в статье «Система работы по новому букварю», помещенной в журнале «Начальная школа» (№ 7—8 за 1945 г.), пишет, что «не следует долго держать детей только на звуковых упражнениях без показа букв. Дети приходят в школу учиться читать, писать...»

Порядок введения звуков дан правильно в строго продуманной и выдержанной системе. Новый гласный звук подается в ударном положении, согласные звуки *б, в, г, д, ш; з* даются перед гласными.

В одном только случае автором допущено нежелательное отступление от принятого порядка, а именно — на стр. 20 звук *ы* выделяется в словах *осы, рамы* (где *ы* без ударения).

Очень удачно автор знакомит детей с звуком и буквой *а* на стр. 7.

Менее удачны картинки, знакомящие детей со звуками *ш* и *р*. Знакомство со звуком и буквой *ш* (стр. 9) дано в связи с картинкой, на которой изображен паровоз. Во-первых, многие дети «отгадали» этот звук, как «У-у», — в своих играх дети обычно так и изображают поезд, а во-вторых, нам думается, что правильнее было бы знакомство со звуками давать в речи человека.

Дети приступают к обучению, чтению и письму на своем родном языке. Учитель учит детей, что слова и звуки мы (люди) произносим и пишем, так почему же нужно на первых порах, чтобы эти звуки человеческой речи производили неодушевленные предметы или... животные (звук *р* на стр. 10 под картинкой, где изображена собака, рычащая на рака!)

Не лучше ли было бы, знакомя детей со звуком *ш*, дать, например, картинку, на которой мать произносит звук «ш..ш..ш...», обращаясь к детям и призывая их к тишине, чтобы не разбудить только что заснувшего маленького ребенка, или бабушку, или отца.

По этим же соображениям мы считаем неудачной подачу (уже в букварной части) и звука *м* (на стр. 12 на картинке мальчик и лающая собака, под рисунком написано: *м-ам-ам!*).

Первые согласные звуки, с которыми А. И. Воскресенская знакомит учеников еще в добукварный период, — это *ш* и *р*. Она объясняет, что эти звуки детьми, особенно семилетнего возраста, очень часто произносятся неправильно. Вот почему, автор букваря считает, что работа по исправлению недостатков речи должна быть проведена в самом начале, еще в добукварный период, чтобы потом, в процессе обучения детей, не было отвлекающих моментов.

Соображение весьма правильное, с ним можно и согласиться, но мы придерживаемся другой точки зрения, а именно: при обучении грамоте следует особенно тщательно соблюдать требование — вводить трудности одна за другой со строгой постепенностью; в данном случае мы имеем первое знакомство со звуком, да еще трудным по произношению; лучше было бы дать звуки, не вызывающие трудностей в произношении.

Большое достоинство букваря А. И. Воскресенской в том, что в подаче слоговых сочетаний соблюдена строгая последовательность (двухбуквенные закрытые слоги, двухбуквенные прямые слоги, слова с сочетанием тех и других слогов, трехбуквенный закрытый слог с гласной в середине, комбинация всех изученных слогов в двухсложных словах, трехсложные слова из открытых слогов, слоги со сложной согласной и т. д.). Каждый этап обеспечивается достаточным количеством разнообразных упражнений.

Для закрепления и повторения пройденного материала и выработки прочных навыков чтения в букваре дан в строгой системе нарастающей трудности материал для повторительного чтения.

Повторительное чтение — лучшее средство для выработки навыка чтения. Автор прекрасно учитывает это общеизвестное педагогическое требование и на протяжении всего букваря дает стройную систему повторения пройденного.

Необходимо отметить, что в букваре нет неряшливых недосмотров, «проскочивших» неизученных еще букв или слоговых сочетаний. Все это является результатом вдумчивого отношения автора к составлению букваря и в особенности длительной проверки материала на практике до его выпуска в свет. «Наш букварь создавался и проверялся в течение ряда лет», — пишет автор в вышеуказанной статье. А. И. Воскресенская проверила свой букварь в 1943 г., обучая детей I класса в 175-й школе г. Москвы. В классе было 52 ученика, из них около 50% детей семилетнего возраста. Этим, в основном, и объясняется, что учителя, обучающие детей по букварю

Воскресенской, дают самые положительные отзывы о нем.

Каждая страница букваря, имеющая своим содержанием изучение нового звука и буквы, построена методически правильно.

Даже малоопытные учителя проводят уроки по выделению звука и буквы методически правильно и интересно. Сама страница букваря не перегружена и дает достаточный материал для правильного построения и проведения урока.

Дается картинка сюжетная или несколько картинок для беседы и выделения предложения, слова, слога и звука. Под картинкой слова, где изучаемый звук и буква даются в разных сочетаниях. Далее слова, данные в столбцах с разделением на слоги, предназначенные для чтения с предшествующим аналогом или для чтения по подобию. Слова подобраны тщательно, с учетом детского словаря, часто они сгруппированы удачно вокруг одной темы, так что получается простенькая статейка.

Например, на странице 32, при знакомстве со звуком *т*, читаем:

Пала роса.
Пал туман.
Утро. Рано.
Утром сыро.
На, Антон, тулуп.

На странице 37, при знакомстве со звуком и буквой *ж* читаем:

На суку жук.
Сук сух. Жук сыт.
У жука усы.
Жук: жу... жу!

Тексты для чтения (отдельные предложения и связные статейки со словами, включающими изученные звуки и слоговые сочетания) в большинстве случаев хороши по содержанию и языку.

С самых первых страниц и на протяжении всего букваря дается материал для самостоятельной работы учащихся, которой автор придает большое значение. Виды этих работ самые разнообразные. Сюда относятся:

а) столбцы с изученными ранее словами, в которых пропущены слоги и буквы; б) упражнения на вставки слова или буквы в словах под картинками; в) упражнения в составлении и записи слов под картинками; г) упражнения на составление слов с придумыванием первого слога.

Дальше виды самостоятельных работ усложняются.

Все эти приемы помогут детям осознать звуковое и слоговое строение слова; к тому же эти работы занимательны, оживляют и разнообразят уроки, что особенно нужно, учитывая особенности семилетних детей.

«Чем моложе дитя, тем менее способно оно к постоянству какой бы то ни было душевной деятельности в одном направлении, тогда как разнообразия свои занятия, может работать довольно долгое время. Самая перемена занятий действует на ребенка лучше даже полного отдыха, который, конечно, необходим в свое время», — пишет К. Д. Ушинский, и автор учитывая указания великого

русского педагога, кладет их в основу своего букваря.

В букваре много заданий, развивающих логическое мышление детей. Уже на стр. 40—41 при прохождении звука и буквы *и* дается упражнение с союзом *и*; пары слов обозначающих видовые понятия, требуется соединять союзом *и* и подводить их под родовое понятие.

Суп *и* каша. . . (еда)
Лук *и* салат . . . (овощи)
Куры *и* утки. . . (домашние птицы)
и т. п.

Есть задания, при выполнении которых дети должны классифицировать предметы; например, на стр. 82 даны предметные картинки посуды, перед учеником ставится задача назвать: чайную посуду, кухонную и т. д. На стр. 88 от учеников требуется подвести частное понятие под общее.

Менее удачными и трудными для детей мы считаем такие работы, как на стр. 47 и 52.

На реку . . . На реке . . .
На ремень . . . На ремне . . .
На камень . . . На камне . . .

Повидимому, ученик должен придумать предложения: «На реку пошел мальчик» и т. д. Нам казалось бы, что на первых порах лучше, если сами ученики будут строить предложения, ставя подлежащее на первое место, сказуемое на второе и т. д. «Мальчик пошел на реку».

Последний раздел букваря посвящен «Чтению после азбуки»; ему отведено только семнадцать страниц. Это, без сомнения, мало.

Материал для чтения расположен по темам, близким и доступным детям: 1. «Дети в семье, в школе и на улице»; 2. «Наши любимцы (животные, птицы)»; 3. «Люби свою Родину».

Тексты для чтения подобраны с учетом возрастных особенностей и возможностей семилетних детей. В большинстве — это литературные тексты, которые говорят о хорошем вкусе автора и о знании им детской литературы. Но текстов очень мало.

Букварь от начала до конца проникнут чувством глубокой любви к Родине.

Почти после каждого раздела хорошо разработаны задания, которые помогают малоопытным учителям вести уроки объяснительного чтения. К сожалению, нет задания к рассказу «Чиж» на стр. 86, а судя по картинке, девочка выпускает на свободу чижа, который скучал в клетке и не пел. Почему же не дается задание?

К неудачным текстам следует отнести статью «Комбайн» (стр. 90), прочитав которую дети, конечно, не будут представлять себе, что за машина комбайн. Об этом ничего нет в тексте, да и картинка такая маленькая и такая нечеткая, что никакого представления о машине не дает. Лучше эту статью снять и заменить другой.

Статья «Конница» на стр. 73 трудна для первоклассников, так как дети этого возраста с трудом понимают переносное значение слов. А в этой статье мы читаем: «Горячей огня казацкие кони. Под копытами снег тает. Сви-

стят острые сабли» и др. Статью следует заменить другой.

Необходимо отметить еще некоторые небольшие и легко исправимые недочеты, которые кое-где проскальзывают в учебнике.

Автор часто грешит против требований гигиены и санитарии; так, например, в рассказе «Ссора», где Катя и Варя в субботу поспорили, кому из них прежде влезть в ванну, тетя разрешает их ссору словами: «Сядьте вместе». Мы в школе боремся с I класса за отдельную постель, отдельное полотенце и т. д., а здесь сажаем их купаться вместе!

На странице 22 читаем: «У Ромы раны. Нона мыла рану», а на стр. 36, когда Тамара у Наты выпула занозу: «Наташа вымыла рану». И в том и в другом случае мыть рану нельзя, так как с водой заносится инфекция, а это дети должны твердо знать, и мы должны их этому учить.

Букварь ценен тем, что, дает много познавательного материала; тем более досадно, что под картинкой на стр. 38, где нарисована голова змеи с высунутым языком, дана подпись «жалю», — не следует даже первоклассникам давать неправильные понятия.

На стр. 35 дан рисунок, где изображен на обрыве куст и подписано: «Лоза», а на стр. 41 нарисована жидкая веточка и тоже подписано, «Лоза». Как учитель объяснит ученику слово «Лоза», когда в букваре к одному и тому же слову даны разные рисунки?

В удачном рассказе на стр. 66 «Наша читальня» написано, что дети любят ходить в читальню и что им там читают сказки, показывают картинки, а они, т. е. дети, там.... (?) рисуют: «Мы там рисуем». Несомненно, что нужно написать: «Мы там читаем». Мы приучаем детей к самостоятельному чтению, первоклассники часто не любят читать сами, а любят когда им читают, поэтому в букваре следует читальню показать как то место, где дети читают сами.

На стр. 84 известная народная шутка-диалог: «Федул, что губы надул?» автором изменена. Переделывать фольклорный материал не следует. В частности, в вопросительном предложении «Федул, что губы надул?» — вместо вопросительного знака стоит восклицательный. Это опечатка.

На стр. 31, на картинке изображен косец, который косит, а подпись под картинкой — «Кошу». Дети естественно читают: «Косит».

Не понимают дети картинки, на которой изображен насос, рисунок дан нечетко.

Вводит в заблуждение картинка, под которой подпись «Рот». На картинке видны зубы, и многие дети «читают» — вместо «Рот» — «Зу-бы» (!).

На стр. 75 в задании «Отвечай и пиши» «Кто что делает?» — даны глаголы «роет» и «делает». Глагол «роет» дан к картинке, где лиса сидит у готовой норы и умильно на нее смотрит.

На стр. 28, где дети прочтут: «Наш папа», дана картинка «папа-летчик», затем идут слова «У папы» и дана картинка — орден. «У папы орден». И вдруг написано: «На, папа» и нарисован игрушечный самолет. Хотелось бы прочитать: «Папа у самолета» или «Папа в

самолете» и обойтись без игрушечного самолета.

В алфавите следует отделить букву й, которая почему-то дана слитно с и.

Но все это мелкие недочеты, скорее относящиеся к опечаткам, могут быть легко устранены при следующем издании.

В заключение же нужно сказать, что те школы и учителя Москвы и Ленинграда, которые получили «Букварь А. И. Воскресенской» и пользовались им при обучении грамоте, отмечают, что этот букварь их вполне удовлетворяет. Учителю по нему легко вести обучение грамоте и письму. Дети с интересом

и удовольствием читают по букварю, рассматривают картинки (хорошо бы дать их в красках) и незаметно для себя, преодолевая механические трудности чтения, обучаются читать правильно и сознательно.

Следует при переиздании букваря учесть пожелания учителей-практиков:

1) снабдить букварь методической запиской, где дать четкие указания, как работать по букварю и развернуть несколько примерных уроков; 2) увеличить послебукварную часть «Чтение после азбуки» и 3) увеличить формат книги.

В. Фраерман

КОНКУРС НА ЛУЧШУЮ ХУДОЖЕСТВЕННУЮ КНИГУ

КОНКУРС на лучшую художественную книгу для детей был объявлен на основании постановления Совета Народных Комиссаров от 25 декабря 1943 г. Народным Комиссариатом просвещения РСФСР.

Рассчитан конкурс на 2 года: с 1 января 1944 г по 1 января 1946 г.

Народным Комиссариатом просвещения были утверждены условия конкурса, которые предусматривали примерную тематику, порядок рассмотрения и премирования рукописей, состав жюри, количество и размеры премий.

Организация конкурса и его непосредственное проведение (учет поступающих рукописей, организация их рецензирования и пр.) возложены на Государственное издательство детской литературы (Детгиз).

Уже проведено три тура конкурса, четвертый же тур заканчивается. В скором времени поступившие на этот последний тур рукописи будут рассматриваться жюри конкурса.

Всех рукописей за 2 года поступило 524. Количество авторов, которые приняли участие в конкурсе, 453. Из них московских авторов 303, из других городов 150, новых авторов, 296.

Большинство представленных рукописей были написаны на тему о Великой Отечественной войне (127), о советской школе 42 рукописи, исторических повестей 59, художественно-научных книг 77, по научной фантастике и приключению 29. Рассказов, повестей и стихов для дошкольников 45, сказок 46. И около 100 книг написаны на свободную тему.

По возрастам представленные книги разбиваются следующим образом: для дошкольного возраста — 45, для младшего школьного возраста — 129, для среднего и старшего возраста — 350.

По заключению жюри в первом туре присуждено 11 премий:

	по прозе	по поэзии
Первых премий	—	2
Вторых премий	5	1
Третьих премий	1	2

По художественной прозе в этом туре первой премии жюри не присудило никому. Вторые премии получили:

Григорьев С. Т. за книгу «Победа моря», которая посвящена детским годам знаменитого русского адмирала Макарова. В этой книге все наполнено романтикой моря, все дышит флотом и героизмом русских моряков. В ней день за днем описано детство Макарова, полное подробностей, то забавных, то трогательных, то поучительных.

Книга несомненно привлечет внимание и маленьких и взрослых читателей.

Гумилевский Л. И. — за патристическую книгу «Крылья Родины». В книге хорошо показано развитие русской авиационной творческой мысли и роль русской авиации в развитии мировой авиации. Богатый познавательный материал и популярное изложение делают книгу доступной, интересной и необходимой для широкого советского читателя.

Кассиль Л. Я. — за книгу «Дорогие мои мальчишки». Это романтическая повесть о юнгах и ремесленниках, о нашем молодом поколении, которое вместе со взрослыми участвует в Великой Отечественной войне против фашистов. В книге есть приключения, показана война и жизнь советских людей в условиях войны. Поэтически воссоздан мир детства, переплетенный с грозными ощущениями войны, которая нарушила душевный мир детей.

Шторм Г. П. — за книгу «Флотоводец Ушаков», историческую повесть о русском адмирале Ушакове. Книга еще не вышла.

Яковлев А. С. — за книгу «Рассказы из жизни». Это автобиографическая повесть известного конструктора самолетов, лауреата Сталинских премий. Книга раскрывает становление большого советского человека — Героя социалистического труда.

В книге заложено много замечательных мыслей. Показаны труд, упорство, борьба человека за свои идеалы и мечты. В ней много рассказано нового о культуре советского производства. Особенно интересны в книге главы, где автор рассказывает о своих встречах с

товарищем Сталиным. «Рассказы из жизни» — книга, имеющая несомненно громадное воспитательное значение для наших детей.

Третью премию по прозе получила писательница Осеева В. А. за книжку рассказов для детей на моральные темы — «Волшебное слово».

В книге несколько маленьких рассказов, в которых автор ставит перед собой воспитательные задачи и разрешает их серьезно. «Волшебное слово» — небольшие басни в прозе, очень нужный жанр в детской литературе. Лучший рассказ в этой книге — «Волшебное слово» в котором простое слово *пожалуйста* раскрывает мальчику сердца всех его родных.

По поэзии присуждено 5 премий: 2 первых, 1 вторая и 2 третьих.

Первые премии получили:

Маршак С. Я. — за новые военные стихи: «Почта военная», «Три баллады», «Школьник на память».

Ясные, четкие стихи Маршака, легко запоминающиеся детьми, — прекрасные патристические произведения. «Почта военная» — продолжение любимой детьми «Почты». «Школьник на память» — стихи о правилах школьного поведения.

Михалков С. В. — за стихи «Быль для детей» и поэму «Данила Кузмич».

«Быль для детей» — стихи о борьбе советского народа с гитлеровскими ордами и победе над ними. Автор рассказывает своим читателям, как шла героическая борьба с врагом на полях сражений, как тыл помогал фронту и как советский народ защитил свою Родину. «Быль для детей» — очень трудный жанр публицистики в стихах для самых маленьких детей.

«Данила Кузмич» — небольшая поэма о мальчике, мастере большого военного завода. В поэме показан новый характер, рожденный нашими героическими буднями.

Вторую премию по поэзии получила Барто А. Л. за стихи «Первоклассница», «Фонарик», «Ученик идет».

«Первоклассница» — поэтическая книга для малышей о школе. Первый урок, первые школьные подруги, тетрадки, книги, ручка,

впервые взятая в руки, — обо всем этом весело рассказывает детям автор.

Интересна книга о ремесленниках — «Ученик идет». Автор рассказывает, с каким увлечением дети выполняют дело, которое им поручила страна. Но в свой труд они вкладывают много романтики: любовь к близким и к родной земле сливается у них с любовью к труду и к своему заводу.

Третью премию за стихи для детей дошкольного возраста получили Кончаловская Н. П. и Трутнева Е. Ф.

Сборник стихов Кончаловской «Что случилось?» — книжка веселых стихов для малышей. В них много простоты и мягкости. Автор умеет говорить с детьми просто, весело и серьезно. Стихи Трутневой — о лесе, о ягодах и грибах. В них много поэтических наблюдений (книга еще находится в производстве).

Во втором туре было присуждено 11 премий: 4 первых премии по прозе, 5 третьих премий по прозе и 2 вторых — по поэзии.

Среди премированных книг — книга Каверина В. А. «Два капитана», получившая Сталинскую премию. Эта увлекательная романтическая книга о молодом человеке советского времени.

Первую премию получил Катаев В. П. за книгу «Сын полка», патристическую книгу о мальчике, которого во время Великой Отечественной войны усыновил полк.

Очень интересны «Рассказы о Ленине» А. Т. Кононова и его книжка «Шалаш» для детей дошкольного возраста. Эти рассказы также отмечены первой премией.

Из книг этого тура уже вышла книга Ковпака С. А., дважды Героя Советского Союза. Она называется «От Путивля до Карпат». В ней автор рассказывает о партизанском соединении, действовавшем на Украине.

Из книг третьего тура, в котором было присуждено 9 премий, уже вышла книга Вересаева В. В. «А. С. Пушкин», получившая первую премию.

Необыкновенно поэтическая книга Пришвина М. М. «Кладовая Солнца», также удостоена первой премии и скоро выйдет в свет.



СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
О самообразовании учителя	1
<i>Дидактика и методика</i>	
Е. Адрианова — О некоторых недочетах в приемах обучения арифметике . . .	5
Л. Н. Снаткин — Работа над трудными и занимательными задачами в IV классе	7
В. Е. Гурман — Грамматика, построенная на песке	9
В. В. Гиттис — К вопросу об исторической пропедевтике	12
П. В. Иванов — Изучение своей местности в начальном курсе географии . . .	15
А. А. Поселянина — Краеведческая работа в начальной школе	18
О. Солоникова — Обучение нотной грамоте в первом классе	19
<i>Занимательные беседы</i>	
Н. Андреев — Рассказ о календаре	23
<i>Внеклассная работа</i>	
Ю. Н. Слуцкая — Воспитательное значение работы в кружке юных натуралистов	26
А. А. Перротте — Работа с детьми на участке оздоровительных площадок . . .	31
<i>Очерки по истории начального образования</i>	
Н. В. Чехов — Всеволод Александрович Флеров	34
<i>Хроника</i>	
А. И. Казанский — Собрание, посвященное памяти Владимира Петровича По- темкина	38
А. Ф. Соловьева — На выставке Института усовершенствования учителей . . .	40
В. М. Сироткин — Семилетки в школе в 1945/46 учебном году	41
<i>Критика и библиография</i>	
М. Е. Адрианова — „Букварь“ А. И. Воскресенской	43
В. Фраерман — Конкурс на лучшую художественную книгу	46

В журнале „Начальная школа“ № 4–5 за 1946 г. замечены следующие опечатки:

Стр.	Колонка	Строка	Напечатано	Следует читать
7	левая	10-я сверху	23	36
7	правая	1-я сверху	с отен, 9 д	сотен 9 де-
19	правая	23-я снизу	Соло	Солоникова
19	правая	21-я снизу	никова лассе	Солоникова классе

Адрес редакции: Москва, Чистые пруды 6, комн. 362. Тел. К-0-28-50, доб. 161

Отв. редактор *М. П. Малышев*
Зам. отв. редактора *Б. П. Есипов*

Техн. редактор *В. П. Гарнек*

А01889 Сдано в пр. 4/IV 1946 г.
Печ. лист. 3. Учетно-изд. л. 7,82
Форм. бум. 72×108/16

Подп. к печ. 7/V 1946 г.
В 1 п. л. 95 000 зн.
Цена 3 руб.

Тир. 32 000 экз.
Год издания четырнадцатый
зак. 199.

13-я тип. треста „Полиграфкнига“ ОГИЗа при Совете Министров РСФСР,
Москва, Денисовский пер. 1-80.