

Просвещение СИБИРИ

1934

8-9



Западно-Сибирское краевое
издательство • Новосибирск

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Выкерчевать до конца болезненные явления в школе	1
И. Воробьев.—За реализацию трех решений СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16/V-1934 г.	8

За качество коммунистического воспитания

М. Н. Горелик.—Назревшие задачи образцовых школ	18
Ф. Меркурьев.—За фронтальную организацию занятий по трудоому политехническому обучению	25
А. Богданова.—Словарная работа в пятых и шестых классах средней школы	34
М. Г.—Музыка и живопись на уроках литературы	48
П. С. Пахомов.—Недочеты в постановке русского языка, которые не должны повториться в 1934-35 учеб- ном году	59
Ф. М.—Как организовать урок по техническому модели- рованию в начальной школе	63
А. К. Воробьев.—Как проводить художественное расска- зывание в кругу социально-запущенных детей	71
Н. Фиолетова.—О некоторых особенностях умственно- отсталого ребенка	76
К. Гайлит.—О детской литературе Западно-Сибирского края	83
Е. Аношкин.—Как организовать и провести читательскую конференцию	89

Хроника

Школа—за калининский поход!	95
К. Семенов.—Что дали Омские курсы преподавателей биологов	96
Г. П.—На слете председателей лучших сельсоветов края	98

Нам пишут

Гуреева и Позднякова.—Чиновничье отношение к пед- практике в Бийском педтехникуме	100
Светлова.—О работа з/с Томского педвуза	100
Полярный.—Недопустимое явление в Бийском педтехни- куме	101

Критика и библиография

М. Лебедев.—„Вопросы экономической географии“	101
---	-----

Методическая консультация

В. Алпатова.—Основные указания по составлению про- изводственных и календарных планов во вспомо- гательных школах	103
---	-----

Прозвещение СИБИРИ

№ 8-9

август-сентябрь

1934 г.

Общественно-педагогический журнал Западно-Сибирского Краевого Отдела Народного Образования. Год издания двенадцатый.

Адрес редакции: Новосибирск, КрайОНО

Выкорчевать до конца болезненные явления в школе

В 1933-34 уч. году школьная сеть нашего края укрепилась в организационно-хозяйственном и учебном отношении. Большую роль в этом укреплении сыграли подсобные хозяйства школ, шефская помощь предприятий, средства родителей, трудовые участки населения. Однако, за сравнительным благополучием в материально-хозяйственном смысле в ряде районов и школ обнаружено совершенно неудовлетворительное состояние воспитательной и образовательной работы; наличие хулиганства и дезорганизаторства, упадочных настроений, антисоветских вылазок и пр.

Ярким примером несоответствия между хозяйственным состоянием и учебно-воспитательной работой является Вылковская неполная средняя школа Тюменцевского района. Эта школа в районе была на хорошем счету. В нынешнюю весеннюю посевную кампанию она с помощью колхозов засеяла до 50 с лишним га различных культур, обнесла свою усадьбу и огород крепкой оградой, строит большой скотный двор, заготовила топливо почти на полную годовую потребность. Эти достижения школы были отмечены районными организациями: решением пленума рика директор школы Жилин и председатель сельсовета Зубов были премированы за хорошую хозяйственную подготовку к учебному году, за широкое привлечение средств. Но при этом никто из районных руководителей не заинтересовался учебно-воспитательной работой школы, ее массовой работой и, в частности, вопросом о том, каким путем школа мобилизует средства населения и родителей. Между тем, Вылковская школа в течение учебного года широким образом практиковала постановки и вечера в школе. Сами по себе спектакли и вечера, если они проводятся как здоровые, культурно-просветительные мероприятия, могут быть поставлены как достижения школы. Вечера же в Вылковской школе приняли другой характер, характер пьяных вечеров. Организаторы вечеров, директор и учителя, не заботились о содержательной и политически выдержанной программе, зато исключительное внимание уделяли буфету. Для вечеров готовились десятки тысяч пельменей, десятки ведер домашнего пива и пр. К приготовлению пельменей привлекались учащиеся старших классов, особенно ученицы, они же на вечерах выступали в ролях «официанток», им также разрешалось пить пиво на вечерах. На эти вечера контрабандным путем доставлялось также вино из соседней лавки Центроспирта и тогда подымался, что называется, «дым коромыслом». шум стаканов и столов, матерная брань и драки. Эти пиршества продолжались далеко за полночь. Однако, директору школы и учителям и этого было недостаточно, и они после окончания открытого, платного вечера устраивали дополнительные, закрытые вечера, специально для учителей с участием учениц-«официанток».

Эти дополнительные вечера были такими же пьяными и похабными, как и от-

крытые. После одного из таких вечеров (4 марта) учительница Вылковской школы Смирнова застала в темной учительской комнате двух учителей с ученицами... И вообще учителя Вылковской школы, в том числе и комсомольцы, не считали предосудительным гулять по ночам со своими ученицами.

Когда учительница Смирнова доложила директору школы Жилину о том, что она застала в учительской, последний не придал делу должного значения. Зато в педагогическом коллективе для Смирновой создана была совершенно невыносимая обстановка: ее почти в глаза называли «бандиткой», травлили ее сына-ученика и т. п. Наконец, дело дошло до того, что по окончании учебного года учительница Смирнова принуждена была вовсе покинуть школу и район...

Не трудно понять, как отражались эти вечера на состоянии учебной работы в школе: и учителя и ученики отвлекались на несколько дней по подготовке к вечерам, после вечеров опаздывали на занятия, приходили неподготовленными, с тяжелой головой и т. д. Если принять во внимание, что в течение учебного года таких вечеров было устроено 13, не трудно видеть, что по существу весь учебный год был дезорганизован этими вечерами. Правда, не всегда школа сама устраивала эти вечера, иногда она предоставляла помещение для вечеров, организуемых колхозом, женщинами делегатками и т. д., но, как правило, и учителя, и ученики были активными участниками вечеров, ибо вечера представляли, что называется, **доходную статью в бюджете школы**. По неполным данным, от вечеров школа заработала до 2000 руб. Домашнее пиво для вечеров готовила сторожиха или специально приглашенное лицо, бывшая кулачка Пешкина; мясные продукты директор школы получал из колхоза и кооперации, а все остальное школа имела у себя от своего подсобного хозяйства. Иногда от вечеров оставалось несколько ведер пива и порядочное количество пельменей. Тогда эти продукты продавались из школы «распивочно и на вынос». Таким образом школа, этот рассадник знаний и культурного просвещения, превратилась в увеселительное «питейное» заведение, притон разврата и всякой похабщины. Различные делишки кулацкого пошиба, свившие себе гнездо около директора школы Жилина (Огарины, Пешкины), выгодно торговали не только продукцией сельского хозяйства, но также и репутацией советской школы, втоптывая ее в грязь, снижая ее роль в глазах всего населения. Одним из печальных последствий этой «массовой» работы школы была значительная уценка учащихся из школы (до 25 проц.) «по невыясненным причинам». Однако, когда пришлось выяснять эти причины, то оказалось, что известная часть населения брала своих учащихся потому, что «школа плохо учит» (отзыв колхозника Моничева), что «в школе ничему путному не научатся, кроме пьянства и разврата».

Возникает вопрос: где надо искать основные корни и источники этого Вылковского гнояника? Надо учесть, что наша советская школа работает не в безвоздушном пространстве, а в условиях ожесточенной классовой борьбы. Сентябрьское решение Центрального комитета 1931 г. отмечало, что в этих условиях приобретает «исключительно важное значение коммунистическое воспитание в советской школе и усиление борьбы против всяких попыток привить детям советской школы элементы антипролетарской идеологии». В Вылкове опасность привития элементов антипролетарской идеологии, заражения мендальским духом очень велика. В этом селе сохранилось еще не мало кулацких недобитков, всяких «промышленников», спекулянтов и пр. В селе большим влиянием пользуется поп, и церковь работает с большой нагрузкой. Мало того, кулацкие выходцы и подголоски до самого последнего времени орудовали на важнейших сельских постах; председатель сельсовета Зубов разоблачен на чистке, как кулак, участник колхозовских карательных отрядов, комсомолец Глыбоченко, избач — сын кулака, зам. пред. сельсовета Ненашев тоже сын кулака и т. д.

Между тем все эти люди были и помощниками директора школы по устройству вечеров и активными участниками последних. Да и сам директор школы Жилин — что он из себя представляет? По происхождению крестьянин-бедняк, потом служащий, человек не получивший почти никакого образования, получал выговора по пьяному делу и пр. Как проявил себя Жилин в Вылковской школе? Как типичный **делая и буржуазный перерожденец**; взяв у колхозов для вечеров мясо и другие продукты, он не считал нужным расплачиваться, за проведенные работы тоже не рас-

блаживался, пьянствовал открыто перед всем селом, матерился пичая, применял к ученикам «рукоприкладство» (ударил ученика Мамаева), расправлялся как держиморда даже с населением, например, угрожал избиением гражданке Катковой, когда она ошибочно проходила школьным двером, избил женщину-казачку палкой по той же причине и т. д. И это — директор школы, коммунист, к тому же парторг сельской партийной организации! Правда, и организация-то у них была никудышняя по количеству и качеству работы: достаточно сказать, что после XVII партсъезда организация ни разу не собиралась и все дела решались «на ходу», по единоличному усмотрению парторга.

О качестве руководства другими участками работы можно судить хотя бы по тому, что, например, в животноводстве села и колхоза дела шли явно на ухудшение: очень высок процент убыли молодняка, сгоревший скотный двор и т. д. Изба-читальня под руководством кулака Глыбченко была приведена в такое состояние, что невозможно было к ней подойти, так-как рядом с ней фактически было устроено отхожее место. Массовая политическая работа среди колхозников была явно в загоне. И, несмотря на это, парторг Жилин и председатель сельсовета, потеряв последние остатки разума и совести, вступили в деловые переговоры с помом и церковным советом, чтобы последние «добровольно» уступили им для культурных целей церковное здание, взамен чего им было обещано облегчение при вступлении в колхоз. Когда этот номер не прошел, Жилин предлагал попу и церковному старосте тоже добровольно «пожертвовать» на школу по 100 руб., но и этот номер провалился.

Отсюда совершенно ясно, что Вылковская школа в течение истекшего года была фактически отдана в руки илассово враждебных элементов, которые использовали ее в своих контрреволюционных, вредительских целях. Только ли в одном Вылкове творились подобные безобразия? Куда смотрели РОНО и другие районные организации?

Аналогичные проявления отмечены по многим школам района. Вечера с пивом и пельменями устраивались в Тюменцевской образцовой школе, Кипринской, Макаровской, Юдинской, Таборской и др. Остатки пива и пельменей продавались «на вынос» (Таборская школа) или даже «на вывоз» (Подгорненская школа) в соседний район.

Об этих вечерах знали гав. РОНО и другие работники, так как на вечерах Вылковской образцовой школы участвовали Смоляков, Бочкарев (нач. РУМ и др.). Некоторые из учителей говорят, что Смоляков «предупреждал» учителей против вечеров на январской учительской конференции. Но в разрез с этим идет распоряжение райОНО и райФО от 28 марта, где каждой школе дается контрольная цифра мобилизации средств на учебники путем «массовой разъяснительной работы, спектаклей, вечеров» (без всякой оговорки о характере вечеров). Именно эта непоследовательность, расхождение между словом и делом, примиренчество к болезненным явлениям облегчило широкое распространение пьянства. Из многочисленных фактов болезненных явлений в школах Тюменцевского района приведем 2-3 наиболее характерных. В Сосновской школе великовозрастный ученик хулиган Семушкин приходил в класс пьяным, приносил водку. В школе зав. школой женится по старому обычаю, при чем он и его гость, учитель Бологов, напиваются до потери сознания, бьют своих жен, гоняются за ними по улице. Спрашивается, как реагируют на все эти болезненные явления директора и преподаватели школ, педагогический коллектив в целом?

На этот вопрос неизменно получались стереотипные ответы: «проработали вопрос на собрании, вынесли крепкое решение»... А по существу ничего не делали. О боячках, свивших себе гнездо в школах, где поставлен вопрос как следует со всей политической остротой? Ни в партийных организациях, ни в комсомоле, ни перед родителями. К этому вопросу не привлечено внимание общественности через печать. Загнивание школы проходило в четырех стенах «втихую» и приняло такие чудовищные формы, которые мы видим на примере вылковского гнойника.

И вылковское дело, и примеры других школ показали, что в массе советского учительства, безусловно здорового, преданного партии и советской власти, находятся отдельные пьяницы, хулиганы и прямые вредители. Это, конечно, единицы, но известно, что уже «одна ложка дегтя может испортить кадку меду». Учитель — хулиган! Согласитесь, что это звучит дико и представляет омерзительное явление нашей дей-

ствительности. Как можно скорее избавиться от этих лжеучителей! Вот первое напрашивающееся предложение. В Тюменцевском районе с вопросом о пересмотре и улучшении кадров педагогического состава до сих пор не торопились. Профсоюз работников даже после судебного процесса, установившего полную виновность Синникова, Коршунова, Соболева и Глынова, сразу не принял решения об исключении всех этих «героев» из союза. Зав. РОНО оставил некоторых людей, например, Соболева, тоже на работе. Все поведение районных организаций в деле ликвидации вылковского гноиняка показывало желание смазать, прикрыть политическое значение этого дела, провести его не торопясь, «втихую».

Несмотря на то, что первый сигнал — письмо учительницы Смирновой — был направлен районному прокурору Вязовых 6 апреля, только 3 апреля прокурор рассмотрел письмо и ограничился по существу бюрократической отпиской: «зав. РОНО Смолякову для проверки». Нам понятно, почему не торопился Вязовых: бывал в Вылкове по делам службы, он и сам устраивал там не редко пьяные кутежи с бутылками и перерожденцами, поэтому в его расчеты совсем не входило ворошить вылковский гноиник. Зав. РОНО Смоляков для проверки дела на месте выехал тоже почти месяц спустя после получения письма Смирновой. После поездки Смолякова в Вылково о происшествиях было доложено секретарю райкома ВКП(б) Титову, но Титов сразу не поставил вопрос на бюро, а учинил дополнительную проверку и расследование дела, на что потребовалось и еще месяц времени. При этом расследование проводилось таким образом, что в стороне от организации вечеров и участия в них остались такие люди, как председатель сельсовета Зубов, избяк Глыбченко и другие активные участники вечеров. Печальные происшествия в Вылковской школе были представлены как уголовные деяния отдельных лиц без всякой связи с руководством села, с классовый борьбой в деревне. Не были замечены крепкие нити, связывающие директора школы и председателя сельсовета с кулацким охвостьем и поповским окружением. Судебный процесс над виновниками, проведенный в Вылкове 24 июня, носил также деловой характер и рассматривал все дело как уголовное дело. Основной виновник изнасилования Синников получил 5 лет изоляции, остальные от 1 года до полугода принудительных работ. Судья Катугин проявил величайшую мягкотелость. После окончания судебного процесса он выпустил Синникова на свободу, взяв с него подписку о невыезде, чем дал возможность Синникову бежать и скрываться.

Истинное положение и существо дела в Вылковской школе было вскрыто только бригадой краевого комитета партии, в которой принимал участие также и представитель Наркомпроса. По докладу бригады на бюро крайкома партии бюро Тюменцевского райкома вынесен строгий выговор. Секретарь райкома Титов снят с работы, оставлен в районе для прохождения чистки. Председатель рика Тужилкин получил строгий выговор с предупреждением, зав. РОНО Смоляков исключен из кандидатов ВКП(б) и снят с работы. Мы видим, что основные руководящие районные работники получили строгое взыскание со стороны краевого комитета партии за потерю классовый бдительности и фактическую сдачу школы в руки классово враждебных элементов, за игнорирование директив партии и правительства в области народного образования.

Это решение краевого партийного комитета послужит уроком для всех районных организаций. Уделяя внимание материально-хозяйственным делам школы и ее подготовке к учебному году, каждый районный комитет партии, каждый райисполком должны в первую очередь хорошо знать воспитательную работу в школе, моральное и политическое состояние учителей и учащихся. Мы подходим ко второму источнику вылковских и вообще тюменцевских извращений — состоянию самих педагогических кадров. Педагогические кадры в Тюменцевском районе все еще очень слабы в смысле общеобразовательной, политической и общепедагогической подготовки. В прошлом учебном году в районе был только один человек с высшим образованием — завуч образцовой школы. Но прошлый учебный год был еще не самым тяжелым по состоянию кадров, ибо в 1932-33 г. дело обстояло значительно хуже. В этом году в районе оставалось меньше всего учителей со средним образованием (35 чел.), всего больше молодых, начинающих учителей (61 чел.). В 1933-34 г. количество учителей со средним образованием поднялось до 50, но одновременно поднялось и количество учителей, окончивших 7-летку (с 48 до 58), снизилось количество «прочих» и в то же

время увеличилось количество учителей из крестьян (под флагом последних часто проходят кулацкие элементы), со 108 до 127.

Другой особенностью кадров является преобладание среди них зеленой молодежи. В Тюменцевском районе и до сих пор еще не мало «учителей» в возрасте от 16 до 17 лет. Учителей от 16 до 20 лет в прошлом году было 73, ныне — 77, в возрасте от 20 до 25 лет в прошлом году было 52, ныне — 60. Подавляющая часть учительства в комсомольском возрасте. Значительная прослойка учителей состоит прямо в комсомоле, но выжковский гнойник и болезненные явления в этих школах показали, что комсомольские билеты часто получают люди, которые по своему поведению ничего общего не имеют с ленинским комсомолом. Мы видим на выжковском примере, что партийным и комсомольским билетом прикрывались чуждые классовые враги или буржуазные перерожденцы вроде Жилина. Поэтому партийные организации и комсомол, а также отделы народного образования и союз выборов должны чутко пасторожиться и внимательно проверять всякого приходящего в учительскую среду. Проверять не только социальное происхождение, но и прежде всего предшествующую работу по отзывам и оценкам партийных и комсомольских организаций, выяснять действительные склонности и побуждения людей, впервые пришедших на работу. Особенное внимание и классовая политическая настороженность должны быть проявлены выдвижению заведывающих и директоров школ. Ведь не случайно, что на должность завшколы и директора средней школы решение ЦК предлагает назначать лишь педагогов, т. е. людей, имеющих специальное педагогическое образование и педагогический стаж. А что было у нас до сих пор? Не секрет, что зав. начальными школами и директорами неполных средних школ часто назначали хороших администраторов, организаторов и хозяйственников, но не педагогов. К примеру сказать — Жилин. В общеобразовательной школе этот человек учился одну неполную зиму, потом окончил совпартшколу, был пропагандистом, а отсюда уже перешел преподавателем средней школы, наконец, директором. В Выжковской школе он вел обществоведение, историю и географию. Но как преподаватель географии он не мог ответить на вопросы: «Что такое пойма? Как образуются озера и болота». Ничего не мог сказать о различии буржуазно-демократической революции и «перманентной». Даже при самом честном отношении к делу такой директор не смог бы подняться выше роли завхоза, а не директора в настоящем значении этого слова. Другой пример — директор Макаровской неполной средней школы Павлов. Пришел с осовской работы через краткосрочные курсы литераторов. Очень груб с учителями и учениками, применял непедagogические приемы в отношении учащихся, а именно — наказания в духе старой школы. Среди преподавателей у нас еще по существу мало педагогов. Чем характеризуется настоящий педагог? Глубокой привязанностью к школе, когда человек все время живет в мире педагогических интересов, работает над повышением своей педагогической квалификации, все вопросы разрешает как педагог, а не администратор. Пишущему эти строки пришлось в учительском лагере Тюменцевского района вместе с т. Розановым из НКП обсуждать вопрос о болезненных явлениях в школе с группой более 40 учителей. Важно было выяснить отношение этих людей к выжковскому делу, вызвать на самокритику, направить педагогическую мысль в русло вопросов воспитания. Но наши старания были напрасны. Педагоги, собравшиеся в лагерь, слабо реагировали на наши мрачные сообщения и всею менее склонны были обсуждать их в плане учебно-воспитательной работы, подымали вопросы мелкие, организационные, материальные и др., например, совсем не реагировали на выдвинутую нами проблему переростков в начальной и средней школе. Известно, что если в классе налицо ребята более возрастные, чем вся остальная масса, то это чрезвычайно осложняет учебную и воспитательную работу: более возрастные ребята, более развязны и шаловливы, они чаще всего проявляют грубые выходки или презрительное отношение к «малышам». В Тюменцевском же районе все школы оказались переполненными переростками, например, в первых классах школ ребят, имеющих возраст выше 9 лет, — 304 чел.; во вторых классах ребят в возрасте выше 10 лет — 417 чел.; в 3 классах ребят выше 11-летних — 220 чел., в том числе 15 чел. пятнадцатилетних подростков и 85 — 14-летних; в 4 классе 74 человека — 15-леток и 30 чел. 16-летних парней. Нужно ли удивляться, что в тюменцевских школах так широко процветало хулиган-

ство, грубость, пьянство и всяческая распущенность, занесенная с улицы! Вот на чем, казалось бы, следовало поработать и ОПО и педагогическому коллективу Вылковской школы. Возьмите вопрос о дисциплине. В тюменцевских школах в истекшем учебном году было не мало проявлений рецидивов правого оппортунизма и левацкого прожектерства в борьбе за дисциплину. Уже упоминавшийся директор Макаровской школы Павлов выгонял из класса и отправлял домой, некоторые учителя ставили учащихся в угол и т. д. С другой стороны, в школе колхоза «Гигант» применяли «палочку - погонялочку» (дощечка с надписью: «помни о дисциплине») и «орден тяп-ляп». Будучи в классе, ученик должен был держать эти «эмблемы» наказания на виду, орден — на шее и сдавать их дежурному, уходя из школы. Казалось бы, что в распоряжении школы есть достаточное количество методов учета и оценки дисциплины и прежде всего: правильная организация урока, выдержанное поведение самого педагога, систематические записи в классном журнале, роль ДСУ, пионерской организации, помощь со стороны родителей и т. д. Но все это было забыто правыми и «левыми» оппортунистами; одних тянуло на старый путь наказаний, другие занимались бесплодным прожектерством и вреднейшим «новаторством».

Читателям журнала хорошо известно мнение Владимира Ильича о роли учителя в школе. Качество преподавания и воспитания в основном определяется качеством педагогов - учителей. В Тюменцевском районе и других районах края у нас большее количество учителей очень молодого возраста, но сама по себе молодость учительская не порок. В нашем революционном движении, в революции 1905 - 1917 гг. и в гражданской войне участвовало не малое количество молодежи. Но то была политически сознательная молодежь, охваченная одной идеей — сокрушить врага, самодержавие, буржуазию, белогвардейщину. У педагогической молодежи по добруму долгу быть своя целеустремленность. Исторические решения Центрального комитета о школе — о ликвидации крестного недостатка и о коммунистическом воспитании, развернули перед нашей молодежью такие яркие перспективы, которые до сих пор перед учительством не стояли. Эти решения, казалось бы, должны были бы вызвать к жизни горячий энтузиазм массы учителей. Между тем, на примере Вылковской и других школ Тюменцевского района видно, частенько учителя плетутся в хвосте худших элементов деревни. Учителя Вылковской школы — комсомольцы — вместе с деревенскими парнями участвовали в пьянках, и ночных гулянках — «гузовках». Учительница сельской школы пос. Тула гуляет с парнями, пьет вино. Учитель Черемшанской школы Коршунов пьет вино и в пьяном виде приходит на комсомольское собрание. Что читают сельские учителя? Учителя образцовых школ читают: «ЗКП», «Правду», «Известия», «Совсибирь», местную газету и не выписывают ни одного педагогического журнала! Учителя Омутской школы читают массовые журналы: «Знание—сила», «Радиофронт», не читают «ЗКП» и педагогические журналы. Отсюда видно, что значительная часть молодых сельских учителей по уровню своего развития и преобладающим интересам мало чем отличается от сельской молодежи, окончившей 7-летку, живет той же жизнью, что и молодежь, переноса в школу худшее из быта этой молодежи. Поднять учительскую молодежь выше окружающей ее сельской действительности, привить педагогические интересы, — вот благодарнейшая задача для партийных организаций, органов народного образования и профсоюзов. Между тем, по повышению идейно-политической и педагогической квалификации учителей, делается очень мало. В Тюменцевском районе, например, заочным образом за курс педагогического техникума учатся не более 12 человек. Кой-какая работа ведется по заочному обучению учителей, не имеющих образования за 7-летку, и все. Надо отметить, как положительное мероприятие, начинание политотдела, Тюменцевской МТС, взявшего шефство над 3 школами, проводившего семинары и кружки с тюменцевскими учителями. Но политотделы вообще должны ближе, чем это до сих пор, стать к школе, осуществлять руководство школой и помощь ей не только в порядке шефства, но и в порядке выполнения своих основных задач в деревне. Вместе с тем, необходимо усилить привлечение учителей к общественной работе. После решения Центрального комитета о школе, поднявшего роль и значение учителя, совершенно недопустимо, когда значительная часть учителей стоит в стороне от важнейших политических и общественных интересов района. Нельзя допускать исправля-

ного использования учителей на переписывание списков и т. д., как это было раньше, но в то же время нельзя допускать и того, чтобы учитель не был связан с совхозом и колхозом. Особенно велика роль учителя по распространению правильных взглядов о школе и воспитании среди родителей, по педагогической пропаганде. Ведь школа должна быть проводником не только принципов коммунизма вообще, но также идейного, организационного и воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и подпролетарские массы трудящихся. С этой ролью она справится только тогда, когда очистит себя от скверны буржуазного перерождения, когда будут выкорчеваны до конца болезненные явления в школе. Мы за всемерное развитие культурно-просветительной работы, школ, за постановку здоровых вечеров, киносеансов, докладов и лекций. Но мы решительно против пьяных вечеров с пельменями или даже без пельменей, проводимых по типу Вылковской школы. Мы за правильное взаимоотношение между педагогами и учащимися, против всякой замкнутости педагогов, против «футлярных людей». Но мы против такого общения между педагогами и учащимися, которое допустили руководители и учителя Вылковской школы. Мы против «синиговских» и «синниковщины» в преподавательской среде и вообще в нашем советском обществе. **Выкорчевать до конца болезненные явления в школе** — вот кардинальная задача, которую в настоящем учебном году Крайком партии поставил перед районными партийными организациями, органами народного образования, профсоюзом рабпрос и перед всей нашей советской общественностью.

За реализацию трех решений СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16/V-1934 г.

16 мая текущего года СНК СССР и ЦК партии опубликовали три новых решения, касающихся начальной и средней школы. Одно из этих решений определяет структуру советской школы, второе посвящено преподаванию гражданской истории, третье — преподаванию географии в начальной и средней школе.

Все три решения опубликованы вместе, и хотя речь в них идет о разных предметах, все эти решения связаны единством разрешаемой ими задачи, ленинской последовательной партийностью в вопросах образования и воспитания подрастающего поколения.

Политическое значение этих решений огромно. Решение о структуре вносит максимальную четкость в организацию единой системы народного образования и ставит нашу школу на уровень современных требований социалистического общества. Два другие ярко вскрывают наиболее отстающие участки учебной работы (история, география), без поднятия которых нельзя подготовить всесторонне развитого социалистического поколения. Все три решения вместе взятые дают совершенно конкретную программу работы по-новому как со стороны организации школьного дела, так и со стороны содержания и методов преподавания в начальной и средней школе.

Таким образом, решения СНК СССР и ЦК партии от 16 мая 1934 г. поднимают борьбу за качество советской общеобразовательной школы на еще более высокую ступень. Эти решения являются прямым продолжением и развитием великих педагогических идей, выраженных в программных требованиях нашей партии и в историческом решении ЦК партии о начальной и средней школе. Вместе с ними они должны стать широко известными миллионным массам трудящихся, так как в них речь идет о самом большом и, в конечном итоге, самом важном деле — о том, как школа должна подготовить людей, могущих окончательно установить коммунизм.

Возьмем в первую очередь решение СНК и ЦК партии о структуре начальной и средней школы. До последнего времени у нас не существовало единых для всего СССР типов школ, и структура школы носила непоследовательный характер: ФЭС ШКМ и ФЗД, ФЗУ, начальная 4 летняя школа.

Решением СНК и ЦК ВКП(б) от 16 мая устанавливаются единые для всего СССР типы общеобразовательных школ с более простой и четкой структурой: начальная школа (с 1 по 4 класс включительно), неполная средняя (с 1 по 7 классе) и средняя (с 1 по 10 класс включительно). При этом существовавшие в школах группы переименованы в классы от 1-го до 10-го включительно. В некоторых школах существовали так называемые нулевые группы для детей семилетнего возраста; эти группы переименовываются в подготовительные классы.

Такую структуру советской школы надо считать единственно правильной на данном этапе развития борьбы за всеобщее, когда XVII съездом партии вынесено решение об охвате всех детей нашей страны 7-летним образованием.

Такой структурой достигается возможность для каждого ребенка и юноши нашей страны пройти без всяких «тупиков» (свойственных буржуазной школе) начальную

среднюю, а потом и высшую школу. Такая структура путем создания неполных средних школ с семилетним образованием учитывает огромную потребность нашего социалистического государства в среднем командном составе наших промышленных и сельскохозяйственных предприятий. Она дает преимущественное право поступления в техникум всем окончившим неполную среднюю, так же как средняя школа дает преимущественное право окончившим ее для поступления в высшие учебные заведения.

Некоторым кажется, что переименование группы в класс есть простая формальность и ничего нового не вносит в содержание работы. Это неверно. Группы являлись еще некоторым пережитком тех «левацких» порядков, а вернее беспорядков в школе, когда за ними не были закреплены определенные классные комнаты. До последнего времени (еще в прошлом учебном году) кое-где сохранились так называемые бродячие или кочевые группы, которые сегодня занимались в одном классе, завтра в другом, по одной дисциплине в одной комнате, по другой — в другой комнате и т. д. Все это создавало путаницу, порождало безответственное отношение у детей к стенам, партам, мебели и т. д. и затрудняло возможность оборудования класса в соответствии с возрастными и программными требованиями.

Превращением групп в классы окончательно изживаются эти остатки отсталого кочевого быта в школе, и класс приобретает вполне четкий вид, стабильный характер, соответствующий всему содержанию и объему работы нашей школы. Конечно, нужно еще многое сделать для того, чтобы и внешний вид класса и его оборудование и его порядок встали на уровень тех требований, которые мы должны предъявить самой лучшей и самой передовой в мире по своему содержанию работы, советской политехнической школе.

Другие говорят: «Притовительный класс, пятый, восьмой класс и т. д. — это что-то напоминает старое. Школа, не иначе, поворачивается назад к дореволюционным порядкам». Однако, такие рассуждения — глубокая и грубая ошибка у одних, пустое, беспочвенное злорадение у других. Эти люди за формой не видят содержания, не видят того, что «принципиальным стало содержание работы школы» (решение ЦК от 5 сентября 1931 г.), а вместе с тем в корне изменился и весь облик, вся внешняя сторона нашего класса. В буржуазной школе класс — это символ муштры, словесной учебы, нудной поповщины. В нашей советской социалистической школе класс — это место живой активной работы учащихся под руководством учителя, место творческой работы учителя, дающего детям изложение основ науки, место всестороннего развития подрастающих поколений в духе боевого революционного учения марксизма-ленинизма. Мы видим, что наша школа не собирается поворачивать назад, к старым образцам, а неуклонно идет к новым и новым победам.

Вторая важнейшая сторона постановления Совнаркома Союза ССР и ЦК ВКП(б) о структуре школы — это вопрос о руководящих кадрах начальной и средней школы. Постановление не только ставит вопрос на большую политическую высоту, но и практически разрешает его четкими требованиями, предъявляемыми к руководству школы. До настоящего времени в этом вопросе не было установлено каких-либо определенных твердых требований и норм. На руководство школой ставили калеку не всегда лучших педагогов. Часто в роли заведующего школой можно было встретить человека, вообще не знакомого в какой-либо мере с педагогикой и даже недостаточно грамотного. На местах нередко подбирали на руководство школой по одностороннему признаку — «хороший администратор», или «на-глазок», «ничего, справится» — без учета того, что у этого товарища не было достаточно данных, чтобы руководить таким весьма сложным и ответственным делом, как школа. В результате — серьезные прорывы в постановке школьной работы в ряде районов, снижение уровня школьной учебы, а нередко и невежественное прожектерство, вместо чьего-либо квалифицированного налаживания школьной жизни. Постановление требует на руководстве неполных средних и средних школ «назначать впрямь лишь тех педагогов, которые успешно окончили высшее педагогическое учебное заведение и имеют трехгодичный стаж педагогической работы». Одновременно заведующие неполными средними и средними школами переименовываются в директоров. Опять-таки это не простая формальность, а указывает на глубокое новое существо работы школьного руководства. Директор школы управляет этим большим сложным организмом, неся

вую полноту ответственности за организацию и содержание работы, за подбор и расстановку педагогических сил, за выполнение государственной программы.

В связи с этим изменяется порядок назначения заведующих школами и директоров неполных средних и средних школ. И те и другие назначаются только наркомпросами союзных и автономных республик, по представлению местных органов народного образования.

Все это, безусловно, поднимает школу на новую небывалую ранее высоту. Конечно, потребуется много огромных усилий, чтобы полностью реализовать эти требования, особенно у нас в Запсибкрае. Но разрешение задачи все же возможно, и оно будет достигнуто. Таким образом постановление завершает в главных чертах процесс перестройки школы переходного периода, обеспечивая условия для выполнения ее великих задач в бесклассовом социалистическом обществе.

Теперь остановимся на двух остальных решениях СНК Союза ССР и ЦК партии от 16 мая 1934 г.

«О преподавании гражданской истории в школах СССР». Это решение СНК и ЦК партии войдет ярким фактом в историю создания советской школы Маркса — Ленина — Сталина. Фактически в течение ряда лет до исторического решения ЦК партии от 5 сентября 1931 г. история из школы была совсем вытеснена. Главную роль в этом деле сыграли теоретики «левацкой» теории «отмирания школы». Эти люди, которые не видели будущего школы и пророчили исчезновение ее в социалистическом обществе, — они ровным счетом ничего не понимали и в настоящем и в прошлом. Типично буржуазная деляческая точка зрения их (прикрытая «революционными» фразами) насквозь антиисторична. Ополчаясь против основ науки вообще, они постарались нанести свои удары прежде всего истории в школе. Они прививали презрительное отношение к изучению древней или средней истории, как к «грубокапительству», как к возне с «буржуазным хламом». Конечно, это было нечем иным, как попыткой разоружить в научном отношении пролетариат, задержать его наступление по всему фронту науки и техники.

Историческое постановление ЦК партии о школе нанесло сокрушительный удар левацким «теориям», вскрыло вредную антиленинскую суть всех этих упражнений в голом «отрицательстве». Оно указало на историю, как на один из основных предметов преподавания в школе, который должен дать «строго очерченный круг систематических знаний» о прошлом.

Ясное дело, что оппортунисты всячески старались сорвать выполнение этой директивы ЦК партии. Нашлись «теоретики», которые пророчили скорое отмирание самой истории, как науки. Методист-политпросветчик В. А. Невский уже в 1932 г. писал:

«Пусть зарабатывающие себе хлеб исторической наукой с пеной у рта зашпачуют необходимость ее вечного существования. Освободившись от классовой борьбы, как главного содержания всей истории, человечество вряд ли сохранит интерес к этой последней, ибо этот интерес потеряет всякое практическое значение».

Преодолевая сопротивление оппортунистов справа и «слева», школа восстанавливала систематическое изучение истории, обзавелась учебниками.

Однако, до последнего времени преподавание истории в школе не отвечало требованиям партии к историческому образованию. Какой главный недостаток отмечает решение СНК и ЦК партии в области преподавания истории? Таковым является чрезмерно отвлеченный, схематический характер преподавания. Школа не давала детям историческую последовательность **событий**, не закрепляла в памяти учащихся **деятельность лиц**, не заботилась о том, чтобы дети знали важнейшие исторические даты. Вместо этого школа спешила дать детям научное обобщение, ничего им не говорящую схему, определение. На уроке говорили об общественно-экономических формациях, о классовой борьбе вообще. А о живых, конкретных людях, которые историю делают, — о них-то и забывали. Понятно, что хотя внешне такое преподавание носило «марксистский» характер, применяло марксистские термины, фактически оно расходилось с марксизмом по всем линиям и прежде всего по содержанию. Ведь задача заключается не в том только, чтобы научить детей употреблять понятия вроде: «общественно-экономическая формация», «классовая борьба» или «производительные

отношения». Не в том, чтобы дать им готовую схему, которую они могли бы прикладывать к любой эпохе, к любым историческим фактам. Это не марксизм, а мертвая догма и упрощенство. Мертвая догма, отрыв от практики являются основой современного международного оппортунизма. Задача преподавания истории в советской средней школе состоит в том, чтобы дети прочно усвоили действительные исторические события в их хронологической последовательности, чтобы подвести детей на этой основе к научным выводам и обобщениям в духе исторического материализма.

История, в которой разыгрываются события, факты, в которой действуют конкретные люди, т. е. действительная история, — полна для детей и юношества необычайного богатого содержания, вызывает у них глубокий интерес, волнует, расширяет кругозор, воспитывает. Она является для нас мощным оружием коммунистического воспитания. История же без событий, без исторических лиц, без времени — это не история, а пустая схема, обезличенная, унылая, всегда себе равная формула. Это карикатура на марксизм.

Могла ли такая «история» заинтересовать детей. Конечно, нет. Ничего, кроме скуки, чаще всего от таких уроков истории дети не получали.

Печальному состоянию истории в школах в сильной мере способствовали крайне общие перегруженные теоретическими построениями программы. В том же духе составлены крайне тяжелые по изложению, сухие, схематические учебники по истории и по обществоведению для начальных и средних школ.

Каковы же результаты работы по истории в 1933-34 уч. году? Весеннее обследование этого вопроса, сделанное Краевой педагогической лабораторией, полностью подтверждает всю правильность оценки положения истории, установленной решением ЦК и ЦК партии от 16 мая 1934 г. Ученики не имеют конкретных исторических знаний, путают исторические эпохи, события, лица и т. д. Так, из контрольных работ Бердской, Калачинской, Новосибирской школы им. 1 мая и др. можно узнать, что греко-персидские войны происходили и в VI, и в VIII, и в XV веках до нашей эры, и даже в нашу эру. 80 проц. школьников совершенно не знают конкретного хода этой войны и почти все путают ее с пелопонесской. Путают эпохи, классы: так, греческий демос зачисляется в знатные и борется с римскими патрициями, с ними же плебеи борются под знаменем Спартака (Венгеровская, Кольванская и др. школы). Путают исторические имена — к французским философам-просветителям причисляются Робеспьер, Марат и Адам Смит. На вопрос о том, кто такой был Перикл, ученица 6-й образцовой Томской школы бойко ответила: «А, Перикл, он билеты раздавал, чтобы в театр ходить». На вопрос о сущности 9 термидора ученица Венгеровской образцовой школы ответила буквально следующее: «Группа Бологнникова соединилась с Робеспьером, они разбили короля и «Дермидонта казнили» (!).

Кто же виноват в этой несуетной путанице в головах учеников по многим школам края? Безусловно, значительная часть вины ложится на программу, чрезмерно перегруженную и сугубо отвлеченную; на учебники, которые ни по объему, ни по языку не подходят для детей школьного возраста. Но не меньшую роль тут еще играет сплошь и рядом слабая подготовленность учителя. По данным 68 школ, только 23 проц. педагогов имеют специальную историческую подготовку. Законченное высшее образование имеют 5 проц., незаконченное — 7 проц., среднее образование — 35 проц. и незаконченное среднее (семилетку) — 23 проц. При этом большинство из них не знают истории древнего мира, средних веков, впервые познакомились с нею по стабильным учебникам в 1933-34 учебном году.

В связи с этим необходимо еще раз подчеркнуть, какое огромное значение приобретает сейчас постоянная систематическая работа учителя-историка по повышению своей общеобразовательной исторической и педагогической подготовки.

Учитель сможет либо уменьшить влияние отрицательных сторон учебника, либо вследствие неумелого подхода к делу даже увеличить их.

Необходимо это помнить, потому, что в 1934-35 учебном году школам придется еще работать по старым учебникам. Это обстоятельство не снимает ответственности с преподавателя истории за качество усвоения детьми систематических знаний по истории в духе требований ЦК партии. Трудности будут велики, но они преодолимы при постоянной большой работе учителя над собой, в подготовке к уроку. Эти трудности

облегчаются, тем, что к настоящему моменту мы уже имеем ряд правильных принципиальных и практических указаний в печати к вопросу о недочетах существующих учебников, программ, что нужно учесть в 1934-35 учебном году. Имеем конспект ловых учебников для древней и средней истории (по наиболее трудным для преподавателя), дающий канву, по которой можно развертывать содержание урока. Наконец, мы имеем разработанные Наркомпросом изменения к программам по истории с краткими методическими указаниями и перечнем дополнительной литературы для учителя. Правильное использование всех этих материалов безусловно устранил или облегчит ряд трудностей.

Для этого в процесс подготовки урока по истории, помимо обычных дидактических условий, должны быть включены следующие моменты: 1) Сверка программы с конспектом нового учебника и изменениями к программам. 2) Сверка материала существующего учебника с конспектом нового учебника и с изменениями к программам. 3) Определение объема и последовательности излагаемого материала на уроке. 4) Накопление и отбор наиболее важных конкретных исторических событий и фактов, относящихся к данному отрезку времени для данной страны в их хронологической (т.е. реально-исторической) связи и последовательности. 5) Накопление и отбор (действительно научных) данных об исторических деятелях того времени, важнейшие факты их жизни, деятельность, характеристика, роль в истории. 6) Просмотр и тщательный отбор всего вспомогательного иллюстративного (картины, репродукции, карты, диаграммы и пр.), художественного (литературные художественные произведения, кинокартины, песни и т. д.) материала, который может быть привлечен для лучшего, более живого изложения темы и для лучшего уяснения детьми этого раздела истории.

На основе всех этих моментов надо тщательно проработать методическую структуру урока, добиваясь четкого, последовательного изложения важнейшего, отбрасывая загромождающие и маловажные подробности, детали, подчеркивая, однако, такие «мелочи», которые рисуют быт, нравы, т.-е. конорпи, характер эпохи в ее определенных классовых антагонизмах.

Все выше указанные моменты подготовки урока, являясь предпосылкой для его успеха, осуществимы в той или иной мере в условиях каждой сельской и особенно городской средней школы.

Нужно только позаботиться о наиболее полном оснащении школы или исторического кабинета, а значит и уроков истории, необходимым наглядным иллюстративным материалом.

Наибольшую трудность составит отсутствие исторических карт — их надо перерисовать из старых учебников, хрестоматий, энциклопедий, из ныне существующих учебников в увеличенном размере (напр. из учебника Рыклина — «История революционного движения»). Необходимо использовать всякую возможность для усиления наглядности урока. Очень редко, например, наши учителя пользуются репродукциями лучших художественных произведений в открытках, альбомах и т. д. А между тем такие произведения, как работа художника Иванова «Боярская дума», «Смотр служилых людей», «Юрьев день» и пр., могут служить в руках педагога прекрасным средством для характеристики эпохи и событий. Значительную пользу могут принести аппликации, монтаж на ту или иную тему, составление плаката собственными силами. Так, одна из новосибирских школ удачно дала плакатную разработку темы «Великая французская революция», интересную для учащихся и помогающую им запомнить в образах и картинках основные хронологические даты.

Таким образом, можно создать целую серию собственных наглядных пособий. Так, было бы полезно записывать в ученических тетрадях в известной последовательности, в хронологическом порядке даты или других важнейших исторических событий. Эти записи можно затем использовать для самостоятельной работы учащихся по составлению хронологических таблиц, по оформлению исторического календаря на определенную тему, напр. «Французская революция в датах» или «Крестьянские восстания в датах» и т. д. Нужно в корне изжить пренебрежительное отношение многих учителей к работе с исторической датой — кое-кто рассматривает игнорирование даты, как признак «хорошего тона», как показатель того, что он против «зубрежки».

за осознание детьми «смысла» того или иного события, а не «голой даты» и т. д. Во всех подобных рассуждениях нет ничего, кроме ребячества и фразерства. Без точной ориентировки учащихся во времени никакого исторического взгляда на данное событие у детей не останется, а значит, они не могут понять и его подлинного содержания.

Можно ли, например, считать, что ученик исторически знает «жакерию», если он, как это часто можно встретить, не может сказать, было ли это крестьянское восстание в XIV, или XVII или в XVIII веке. Между тем учитель и не добивается от ученика никакой даты и вполне удовлетворен, если ученик общими фразами скажет о том, что «угнетенные крестьяне восстали против помещиков и дворян».

Значит ли это, что надо зубрить хронологию? Конечно, нет. Но работать над датой, изучать основные даты, не пугаться в хронологии — безусловно надо. Эту работу надо вести одновременно с изложением и уяснением самого исторического деятеля и т. д., разнообразя приемы для лучшего заучивания дат (записи, самостоятельное составление хронологических таблиц, исторических календарей, настенные наглядные пособия и пр.).

Решение ЦК партии о преподавании гражданской истории крепко бьет еще по одному весьма распространенному недостатку в преподавании истории — по обезличиванию истории, которая приводит к полнейшему незнанию детьми важнейших исторических деятелей, зачастую даже всемирноисторического значения. У нас в крае этот недостаток процветает во-всю. Приходилось не раз присутствовать на таких уроках истории, когда на протяжении часа шли рассуждения о противоречиях того времени, о классовой борьбе, о революционных событиях или войнах и т. д., но при этом не упоминалось ни одно имя, не фиксировалось внимание ни на одной исторической личности (революционной, реакционной, положительной или отрицательной).

Некоторые педагоги-историки считают, что марксизм не требует фиксации внимания на отдельных исторических лицах, что он дело имеет только с классами. Нет ничего ошибочнее такой точки зрения. Класс, который не выделял из своей среды своих вождей, своих героев, — еще исторически не выявил себя, аморфен.

Для революционной буржуазии, когда она была восходящим, революционным классом, характерны были Робеспьер, Марат. Для буржуазии иневолюционной, в эпоху загнивания капитализма, в эпоху кризисов, войн и пролетарской революции — характерен Гитлер. Величие или ничтожество выдвинутых классом людей вскрывает величие, силу, передовую роль или слабость, бессилие, реакционность этого класса. Вот почему марксизм не отрицает роль личности в истории, он только научно объясняет эту роль из определенных социально-экономических предпосылок. Преподавание истории, которое избегает конкретных исторических лиц, является прямым отходом от марксизма и оставляет учащихся беспомощными в оценке конкретного исторического процесса. Стоит только прочитать такие исторические произведения, как «Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта» или «Крестьянские войны и революции» Сигельса, Маркса, или работы Ленина и Сталина, посвященные историческому анализу мирового рабочего движения, чтобы видеть, насколько основоположники марксизма далеки от игнорирования отдельных исторических фигур.

Знакомство детей в историческом плане с жизнью и деятельностью выдающихся людей той или иной эпохи имеет огромное не только образовательное, но и воспитательное значение. Можно поэтому рекомендовать в классе или в качестве домашних заданий специальную работу учащихся над характеристикой тех или иных исторических лиц. Такая работа стимулирует использование исторических хрестоматий, документов и, в значительной мере, произведений художественной литературы.

Наконец, существенным недостатком в преподавании истории, на который необходимо указать, является слабое привлечение преподавателями истории произведений художественной литературы для характеристики эпохи, лиц, событий и т. д. На районных учительских конференциях, на кустовых собраниях в Сталинске, Новосибирске, в Кочковском, Мошковском и др. районах не раз приходилось слышать упреки литераторов по поводу историков за то, что те плохо знакомят учащихся с эпохой, с теми или иными событиями, незнание которых затрудняет изучение художественной литературы или заставляет литератора «превращаться в историка». В свою очередь общественно-историки упрекают литераторов в том, что те при анализе художественных

произведений не вскрывают эпоху, не анализируют соотношение классовых сил того времени, и т. д.

Этот «давнишний, старый спор» действительно говорит об отсутствии в преподавании тех естественных связей, которые могут и должны быть налажены между историей и литературой в школе, без всякого нарушения их самостоятельности, как отдельных предметов. Литератор должен на анализе художественных образов показать характер эпохи, соотношение классовых сил и т. д. Историк обязан широко привлечь лучшие образцы мировой и современной художественной исторической литературы. Конечно, он должен пользоваться ими критически, умея отделить подлинно историческое от вымысла, умея показать, как тот или иной вымысел исторически правдив и оправдан, но он должен ценить художественные произведения за то, что они дают детям восприятие прошлого в живых доступных образах и чаще использовать эти образы. Почему, например, не использовать для характеристики античного Рима с его рабством коротенькое стихотворение Лермонтова «Умиравший гладиатор». При изучении Нидерландской революции — «Легенду об Уленшпингеле» де Костер; для характеристики нравов в эпоху абсолютной монархии — монолог Фигаро из «Женитьбы Фигаро» Бомарше; для характеристики эпохи упадка дворянства перед лицом растущего капитализма — образ Дон Кихота и многое другое. Учащиеся многие читают «Штрап» А. Толстого, «Кюхлю» Тынянова, «Судьба Шарля Люпенвиля» Паустовского и т. д., а преподаватель истории не использует это для более яркого запечатлевания тех или иных моментов в памяти учащихся.

Некоторые художественные произведения настолько ярки и исторически правдивы, что они должны стать необходимым орудием историка.

Возьмите, например, «Зимнюю сказку» Генриха Гейне, в которой поэт ярко рисует филистерскую тупость, мешанское самодовольство, произвол правящей клики тогдашней Германии. Оно не только необходимо для характеристики той эпохи, современником которой были Маркс и Гейне, но оно сохранило всю свою силу и свежесть для показа многих сторон действительности современной фашистской Германии, восстановившей худшие черты прошлого.

Чрезвычайно важно, чтобы учащиеся не только бы знали имена, даты, события и умели правильно оценивать их. Нужно, чтобы учащийся научился ощущать особенности, характер, колорит той или иной эпохи. Ученик будет знать историю средних веков только тогда, когда перед его умственным взором встанут картины феодальных замков, окруженных стенами и рвами, мрачные подземелья и костры инквизиции, когда он услышит песни трубадура, когда он услышит слабый голос больного старика Галилея, повторяющего слова вынужденного отречения перед сонмом «отцов церкви», когда он увидит гнет, нищету, дикий произвол, задвленность крестьянских масс, бессилие и слабость их попыток освобождения от произвола дворян и помещиков. Как ни трудно этого добиться при наличии существующих учебников, учитель обязан и имеет возможность многое сделать для того, чтобы придать большую живость, конкретность и наглядность в преподавании истории.

Нужно, чтобы театр дал учащимся высококачественную постановку исторических и классических пьес. Широко использовать кино. На это же дело мобилизовать радио, давая детям через него художественное, историческое рассказывание, постановку пьес, симфонические и иные концерты из музыкальных произведений, характеризующих эпоху, то или иное историческое событие и пр.

Школа и советская общественность имеют возможность уже в 1934-35 уч. году многое сделать для того, чтобы поднять качество преподавания истории на более высокую ступень.

Третье постановление СНК СССР и ЦК партии от 16 мая 1934 г. посвящено целиком вопросам преподавания географии в начальной и средней школе. Оно имеет огромное значение как для развития географического образования в нашей стране, так и для развития самой географической науки. Кто-то пытался у нас подсушить школу, вместо географии, ряд отрывочных экономико-политических и статистических

сведений. Решение ЦК партии восстанавливает и выдвигает на одно из первых мест в школе основу географической науки — физическую географию. Чтобы познать страну и мир для его сознательной социалистической переделки, мы должны основательно изучить естественно-исторические условия, природные богатства страны в их пространственном размещении. Марксизм не отводит природным факторам ведущего значения в историю людей. Нет стран или народностей, «обреченных» самой природой на отсталость, на гибель. Такие теории развивает буржуазия, чтобы оправдать свое хищничество и ограбление народов. На отсталость и вымирание целых народностей их «обрекают» не природа страны, а капитализм. Наоборот, социализм в тех же природных условиях обеспечивает необычайный расцвет экономики и культуры ранее угнетенных народностей.

Но марксизм никогда не отрицал значения природных факторов для жизни и развития страны — этим занимались всякого рода упростили науки и «левацкие» фразеры. Планируя наше хозяйство, мы не можем забывать природные факторы страны (рельеф, климат, почвы, богатство педр, реки, озера и т. д.) и то, как они размещены в пространстве.

Если эти факторы благоприятны, их надо использовать, неблагоприятны — преодолеть. Мы должны их как можно лучше изучить. Физическая география поможет нам проделать такую перестройку, переделку лица земли, чтобы не было на земле заброшенных «обреченных» территорий, «гиблых» мест, чтобы всюду жизнь миллионов масс, жизнь человека могла быть счастливой.

Решение СНК и ЦК партии подчеркивает необходимость для молодежи прочных знаний основ физической географии в первую очередь. Тем самым это решение поднимает на новую вышнюю ступень борьбу против так называемого географического материализма (правого уклона в географии) и против «левацкого» отрицания физической географии. Вполне понятно, почему СНК и ЦК партии нашли необходимым вынести специальное решение о преподавании географии в школе. Практическое хозяйственное значение географии, а также ее значение в деле поднятия обороноспособности нашей страны огромны. Познавательная роль географии и ее воспитательное воздействие на детвору — исключительно важны.

Между тем преподавание географии — один из самых отсталых участков в советской общеобразовательной школе. «СНК Союза СССР и Центральный комитет ВКП(б) устаивают, что преподавание географии в начальной и средней школе страдает существенными недостатками, крупнейшими из которых являются отвлеченность, сухость изложения, недостаточность физико-географического материала, слабая ориентировка в карте, перегрузка преподавания и учебников по географии статистико-экономическим материалом с общими схемами, вследствие чего учащиеся выходят из школы, не обладая зачастую элементарными географическими познаниями».

Данные педлаборатории по весеннему обследованию школ края полностью подтверждают правильность и своевременность этих указаний в области преподавания географии.

При прохождении программы географии большинство школ не вложились в число часов, отведенных на этот предмет по учебному плану, — программа перегружена. Остались нерасработанными также разделы, как глазомерная съемка, изображение рельефа на карте, вертикальная зональность, межобластные связи и т. д.

Совершенно недостаточным, например, оказались 7 часов, отведенных на проработку обширного материала по теме «Сибирь», куда входят Зап. Сибирь, Восточно-сибирский край, Бурято-Монгольская АССР и Якутская АССР. Уровень знаний детей по географии оказался невысоким. По 5-м классам мы получили удовлетворительных ответов 73,7 проц. и неудовлетворительных 26,3 проц., причем по массовой школе «неудов» 33,7 проц.

Наиболее слабым местом школы является работа с географической картой. Многие учащиеся не умеют ориентироваться по карте. В Романовской школе весь 4-й класс не мог определить широту и долготу, на которых находится Новосибирск.

В 7 классе учащиеся не могут сказать, с чем граничит Украина. Перечисляя отрасли промышленности и сельского хозяйства какого-либо края, области, не могут определить географическое положение этих районов, правильно показать по карте. Дети привыкли давать чрезвычайно общую характеристику края, области, распыляясь в рассуждениях по поводу народного хозяйства. Отвлеченная постановка преподавания, недооценка природных факторов, политическое многословие на уроке и в учебниках при недостатке конкретных географических сведений — все это лишает детей возможности схватить главное, особенное в этом общем, уловить своеобразие, колорит той или иной страны, той или иной области. Это обезличивание географии, когда ученик, показывая ту или иную точку на карте, не умеет карту читать: он не представляет себе живо в некоторых характерных чертах названного им географического объекта. Когда ученик, показывая Волгу, как бы видит ее берега с их городами, пристанями, пароходами; показывая Амазонку, как бы ощущает аромат ее лесов и слышит голоса тропических животных; или, говоря о зоне тундр, представляет себе печальную однообразную природу этих мест, видит чум остяка, любуется картиной северного сияния, — тогда географические уроки живут в сознании детворы, знания крепко запечатлеваются в памяти. К сожалению, уроки географии нередко проходят бесцветно и однообразно, они не вскрывают богатства содержания той действительности, которую изучает географическая наука.

Надо разнообразить приемы обучения (однако в меру, не допуская пестроты) и приучать детей к самостоятельной работе с картой, книгой по мере овладения ими значением того или иного вопроса: копирование и заполнение карт, их черчение, изготовление диаграмм и т. д. 11 школа Новосибирска удачно применила лепку на уроках географии, получая ряд наглядных пособий для демонстрации на уроках. Аппликации, фотомонтажи, географические плакаты, экскурсии, путешествия по карте и т. д. — такие приемы работы мы встречали очень редко, а между тем все это вполне доступно для каждой школы.

Что же нужно проделать в ближайшее время, чтобы уже в 1934-35 учебном году значительно повысить качество преподавания по географии? Новые учебники будут только через год, пока придется работать с тем, что есть, но всячески исправляя недостатки этих учебников. Наркомпросом уже даны необходимые указания к программам и учебникам по географии, которые помогут учителю избежать прошлогодних ошибок и недостатков.

В июне текущего года Краевой педлабораторией было проведено краевое совещание лучших преподавателей географии с участием представителя кафедры географии Томского государственного университета и Омского педвуза. Это совещание дало ценные указания по очередным мероприятиям в борьбе за реализацию решения СНК и ЦК партии от 16 мая 1934 г.

Нужно провести энергичную работу по техническому оснащению уроков географии всем необходимым наглядным иллюстративным, картографическим материалом. Школа не может работать без карт, без глобуса.

В частности, необходимо как можно скорее и лучше издать школьную географическую карту Западно-сибирского края.

Совещание географов одобрило разработанную педлабораторией подробную схему (легенду) этой карты, — в настоящее время ведется ряд подготовительных работ по изготовлению самой карты, с тем, чтобы карта вышла в свет не позднее чем в декабре этого года.

Совершенно необходимым является создание в 1934-35 учебном году географических кабинетов при всех образцовых и более мощных массовых школах города и села. Надо покончить с позорным беспризорничеством того небольшого географического материала, который имеется в школах и часто содержится в большом беспорядке, кое-как сложен в углу, в пыли, рвется, пертится (надо обязательно наклеивать все карты на полотно или кисею и содержать их в исправности).

Не должно быть объективных причин, которые задержали бы преподавание географии на уровне прошлого года. Вопрос о качестве преподавания решает учитель. К сожалению, вопрос о кадрах преподавателей географии — один из самых острых вопросов школы в Зап. Сиб. крае. Лица со специальным географическим образованием

среди учителей географии в крае единицы. Чаще всего географию ведут преподаватели по совместительству, беря этот предмет в качестве дополнительной нагрузки. Такие преподаватели не повышают свою квалификацию по этой дисциплине. Это положение надо резко изменить. Нужна систематическая помощь учителю начальных школ и преподавателям средней школы в лучшей постановке географии. Кроме системы заочного обучения и курсов переподготовки большую роль должны сыграть методические объединения географов. Нужно, чтобы эти объединения работали по плану, давали бы учителям теоретическую и методическую зарядку, постоянный обмен опытом. Во главе методобъединений должны стоять лучшие географы края. Для консультации надо привлечь научные силы, опытных краеведов и т. д. Секции научных работников давно пора взять на себя инициативу по оказанию помощи начальной и средней школе, привлечь в качестве лекторов, консультантов для учителей географии и истории свои лучшие научные силы, преподавателей вузов и т. д. Надо изжить тот разрыв, который еще существует между работниками школы и работниками вузов, научных учреждений. И учитель и научный работник должны быть крепко спаяны, их работа составляет во многом единое целое.

Огромная ответственность падает также на каждую семью, в которой есть учащийся, за его нормальную работу, за его непрерывный рост и всестороннее развитие. Семья, в которой живет и воспитывается ребенок, — значительный фактор в его жизни. Семья может либо тормозить дело коммунистического воспитания, либо стать могучей его опорой. Не может быть разлада между школой и семьей честного труженика — перед ними одна общая задача в деле воспитания новых поколений, они должны и могут найти общий язык, проводить одну единственно правильную линию в этом деле — линию ленинской партии.

Три решения СНК Союза ССР и ЦК партии от 16 мая являются такими документами, о которых будет знать каждая школа, каждая семья, каждый трудящийся, вокруг которых развернется широкая продуктивная работа педагогов, родителей, советской общественности. Новый 1934-35 учебный год должен стать годом новых побед и достижений нашей школы в деле обучения и воспитания активных, всесторонне развитых борцов за дело коммунизма.

М. Н. Горелик

Назревшие задачи образцовых школ

I.

За последнее время образцовым школам уделяется особенно много внимания. Это внимание и забота выражаются уже хотя бы в том, что каждая школа непосредственно утверждается центром. Образцовые школы лучше снабжаются наглядными пособиями, их обеспечивают лучшим педагогическим персоналом. Короче, образцовая школа находится в постоянном поле зрения всех директивных организаций.

Всем известно, каковы функции образцовых школ: они должны служить примером, образцом, показом решительно на всех участках школьной работы. От хорошо оборудованного класса до приличной раздевалки, от хорошего урока до хорошей обстановки на тетради, от хорошего завтрака до аккуратного вида учащихся — простираются многообразные задачи образцовой школы. Массовое учительство требует от образцовой школы, чтобы в ней решительно все было ярким примером, служило бы показом.

Совершенно естественно, что при таких требованиях к образцовой школе уместно поговорить об ее назревших задачах, об ее больших пока еще местах. Совершенно естественно, что в одной статье не разберешь всех многообразных еще не разрешенных задач образцовых школ. Мы напомним лишь основные, имеющие, как нам кажется, кардинальное значение для сегодняшнего дня.

Укрепление образцовой школы — вопрос, конечно, не одного дня. Это известно каждому. Мероприятия, применяемые для укрепления этих школ, не всегда сразу же сегодня дают должные результаты. Но каждый из работников образцовых школ должен добиваться максимума в деле укрепления этих школ.

Если с этой точки зрения подойти к пятым классам образцовых школ, то увидим, что здесь-то и лежит основное звено в дальнейшей цепи мероприятий по укреплению средней образцовой школы. Что такое пятый класс? Это прежде всего основной рычаг, от правильного функционирования которого зависит в дальнейшем вся работа образцовой школы. Почему? Да потому, что пятый класс впоследствии делается шестым, седьмым, восьмым классом. Он является основным, главным резервуаром, из которого черпает кадры в дальнейшем вся школа. Стало быть, этот-то резервуар и должен быть нами тщательно и подробно исследован. Хорошо работающие, полноценные, с высокими показателями фантической успеваемости пятые классы во многом обеспечивают будущую подлинно образцовую работу школы. На первый взгляд решение вопроса кажется весьма простым и несложным. Укрепление знаний учащихся четвертых классов создаст соответствующий образовательный уровень в пятых. Но в том-то и дело, что начальные образцовые школы в городах далеко не всегда пополняют кадры пятых классов, зачастую пятые классы пополняются за счет других массовых школ. И если начальная образцовая школа дает более или менее удовлетворительную продукцию, то далеко не всегда такую же продукцию дает массовая школа.

Вот несколько данных из материалов методического бюро Омской образцовой школы им. З. И. Лобкова, полученных в 1933-34 г.

В первые дни занятий всем классам (тогда группам) был дан однородный диктант по орфографии. И вот получилась любопытная картина. Учащиеся своей школы делали значительно меньше ошибок, чем учащиеся, пришедшие из других школ. Да-

же седьмой класс, гр. «б», слабый и малоспособный, что показано специальным педагогическим обследованием, зал в среднем на одного лобковца 5 ошибок, на одного учащегося из других школ — 11 ошибок.

Выходит, стало быть, что образцовые школы должны обратить серьезное внимание на те школы, которые поставляют им продукцию для пятых классов. По пятым классам 26 наиболее безграмотных учащихся делали в начале 1933-34 учебного года по 24,1 ошибке на человека в диктанте на 100 слов по программе начальной школы. Из этих 26 учащихся восемь сделало более тридцати ошибок, а три учащихся 50 и более. И вот здесь-то и возникает вопрос такого порядка; если образцовая школа и впредь будет пользоваться таким материалом, то, повидимому, больших успехов в будущем ждать не приходится. Единственным выходом из положения как будто может быть пополнение пятых классов за счет «внутренних ресурсов» **образцовой начальной школы**. Но начальная школа (образцовая) количественно не всегда может удовлетворять среднюю. Приходится, стало быть, искать другие пути.

Повидимому, преподаватели образцовой средней школы должны быть тесно связаны с теми начальными школами района, которые им поставляют продукцию. Четвертый класс начальной школы, поставляющей продукцию в пятые классы образцовой, должен стать **родным, близким** делом для педагога образцовой школы. Необходимо систематически ставить преподавателей этих четвертых классов в известность о тех требованиях, которые предъявляет образцовая школа, выступать на педагогических собраниях этих начальных школ, демонстрировать безграмотную продукцию питомцев этих школ и т. д. Здесь дело не только в том, что преподаватель образцовой школы должен помогать педагогам массовой школы, но и в том, что сам учитель образцовой средней школы должен знать продукцию, которую ему предстоит получить.

Особенно грешны в этой области районные деревенские школы. Представьте себе, например, такую картину. В образцовой школе в продолжение двух-трех лет ведется борьба за орфографический режим, за чистую тетрадь, за безошибочную запись с доски. Из массовых школ приходит 26 человек (почти целый класс!) с количеством ошибок 24,1 на человека! Как требовать от преподавателя, будь он архидобросовестным, очень квалифицированным, грамотной продукции?! Вот почему мы и считаем, что вопрос укрепления образцовой школы (средней) есть прежде всего вопрос укрепления пятых классов.

Нам думается, что этим делом мало занимались местные отделы народного образования, а еще, пожалуй, меньше сами учителя образцовых школ.

Этот вопрос является сейчас, как нам думается, актуальнейшим в практике образцовых школ. Сейчас образцовая школа укрепляется, нужно снять помехи, мешающие ее укреплению. Каждый преподаватель образцовой школы (средней), каждый инструктор — методист, к этой школе прикрепленный, должны тщательно изучать тот кадр учащихся, который войдет в пятые классы средней образцовой школы. Изучать, помогать, давать квалификационную методическую консультацию учителям массовых школ, которые поставляют продукцию средней образцовой школе!

Это назревший вопрос.

II.

В связи с затронутым выше вопросом встает и другой — о работе с массовым учительством по всем учебно-воспитательным моментам. Общие задачи образцовых школ в этой области достаточно хорошо известны. На них, пожалуй, не стоит долго останавливаться. Весь вопрос сводится к **практическому осуществлению** показа образцов работы. Вот условия этого практического, делового осуществления, как нам кажется, мало обсуждалась на страницах педагогической печати.

Возьмем конкретный пример. Предположим, в образцовой школе особенно хорошо поставлен предмет, скажем, биология. Ведутся интересные работы, собираются коллекции, изготавливаются хорошие самоделные пособия, введены исследовательские элементы в преподавание, обеспечена хорошая наглядность, у учащихся имеются хорошие познания, интерес к предмету, короче, — вся совокупность моментов хорошего преподавания налицо. Ясно, что эти образцы должны быть известны всему учительству данного города, а в селах — кусту.

Но в том-то и беда, что массовое учительство не всегда может увидеть эти образцы, ибо прежде всего урок в образцовой школе чаще всего совпадает в расписа-

нии с уроками массовых школ. Информация не всегда хорошо поставлена, в результате — пропадает много ценного материала. Это особенно проявляется в городах, где у преподавателей сплошь и рядом порядочные нагрузки часов.

Приведем еще один пример. В Омской образцовой школе должен был состояться образцовый урок по литературе. Учащиеся знали, что должны прийти преподаватели, что их учитель должен показать городскому учительству **образцы** преподавания. Это создало соответствующее настроение. Дети привели класс в более нарядный вид, сами подтянулись, даже приоделись. Парты были заботливо устланы газетами, под чернильницами были положены тряпочки, вкратце, было проявлено то трогательное внимание со стороны детей, которое волнует всякого педагога. И вот, когда начался урок, обнаружилось, что никто не пришел. Почему? Что случилось? Оказывается, что все дни совпадали у преподавателей массовых школ, они были на уроках. Нужно ли рассказывать о горечи и разочаровании детей, нужно ли здесь говорить о досаде самого преподавателя, дававшего урок!

Такого рода факты, конечно, имеют место в ряде школ. И это заставляет поставить вопрос о том, как на **практике** осуществить показ образцов. В образцовой школе практикой этого осуществления ведает заведующий учебной частью. Обычно рассылается расписание занятий и часы консультаций преподавателей образцовой школы. Но эти мероприятия не дают должного эффекта. Ибо завуч образцовой школы не всегда знает **специфику** каждого отдельного предмета, условий его преподавания, его больших мест в общегородском или районном масштабе. Последнее и не входит в круг его обязанностей. В результате расосланное расписание и консультационные часы остаются безжизненными документами, они висят в учительских каждой школы наряду с объявлениями о выдаче дров и керосина. Весь вопрос сводится, повидимому, к тому, чтобы **каждый** преподаватель образцовой школы **отвечал** за методическую помощь в своей области массовой школе. Этого, увы, до сих пор нет. И не поэтому ли так часто раздаются жалобы администраторов школы, что к нам мало «идут».

В этой области, как нам кажется, интересен опыт, предпринятый во втором полугодии 1933-34 учебного года в Омской образцовой школе имени З. И. Лобкова. Здесь вопрос был поставлен так. Каждый преподаватель должен иметь свой план помощи массовой школе в своей области, каждый преподаватель должен не только давать образцы работы, но должен **уметь** доводить эти образцы до сведения тех учителей, которые работают по одному предмету с ним. Конечно, было бы нелепым думать, что такой подход к вопросу умаляет роль завуча или директора школы. Напротив, их роль значительно возрастает, ибо к их общей руководящей деятельности прибавляет каждодневный деловой контроль над осуществлением этого показа образцов массовому учительству.

Практически дело вылилось в следующие формы. Учебная часть совместно с методбюро школы выработала очень простую форму. Эта форма была переписана в канцелярии и роздана работникам на руки. Им предложено было тщательно продумать каждый пункт формы, отвечать на него со всей ответственностью. Вот эта форма.

План работы образцовых консультаций

Преподаватель..... Дисциплина

§ 1. Образцовые и открытые уроки (когда будет дан, тема, что будет предпринято для привлечения учительства).

§ 2. Консультации (по каким, примерно, вопросам, кому предполагаете дать консультацию).

§ 3. Помощь районному учительству (с какими учителями вы связаны, какую помощь вы намерены оказать).

§ 4. Методические доклады на объединениях.

§ 5. Какими материалами вы намерены пополнить методический кабинет школы и выставки.

§ 6. Отметка зав. учебной части об исполнении.

ПЛАН.....

§ 1 § 2 и т. д.

§ 1	§ 2	и т. д.

Некоторые пункты требуют разъяснений. Так, § 2 (консультации) имеет в виду следующее: каждый преподаватель определенной дисциплины очень хорошо знает,

это из его сотоварищей по городским школам или по районному кусту более всего нуждается в консультации. Он предварительно и продумывает тему, содержание, характер консультации.

§ 1 подчеркивает, что педагог должен сам кое-что сделать, чтобы обеспечить посещение его. Это значит, что об уроке он должен сообщить за некоторое время в объединении, узнать, могут ли быть его сотоварищи по дисциплине, если нет, быть может, отложить урок и т. д.

Такой опыт, проведенный в Омской школе им. Лобкова, дал положительные в общем результаты. Но форма эта может остаться, действительно, голой формой, если она каждодневно не будет проверяться. Последнее условие является исключительно важным. Без его осуществления к многочисленному вороху разных форм, имеющихся уже в образцовых школах, прибавится еще одна.

На основании этих материалов по каждой дисциплине учебная часть создает школьный план внешкольной методической работы образцовой школы. Нашим образцовым школам нехватает конкретности, деловитости и устремленности в работе. Приведенный опыт является попыткой поставить важнейший участок работы образцовой школы в более определенные, плановые условия.

III.

В образцовых школах, если не во всех, то по крайней мере во многих ведется педологическая работа. Мы здесь не будем говорить о многообразных задачах педолога в образцовой школе. Это тема особая, нуждающаяся, пожалуй, в особой разработке. Мы здесь затронем лишь один вопрос, вопрос комплектования классов. Всем известно, что в большинстве случаев в образцовых школах, как и в массовых классах имеют много параллельных единиц. В массовых школах параллельные классы комплектуются зачастую случайно. В образцовых же школах классы комплектуются на основании данных педологического исследования, показаний педагогов об успеваемости, показаний врача и т. д. В результате имеется ряд классов, однородных по успеваемости и одаренности. Практика показывает, что в таких классах работа протекает значительно эффективней. Но при этом необходимо одно условие: **работа протекает лучше и эффективней, если в этих классах осуществляется дифференцированный методический подход.** Если этого дифференцированного подхода нет, комплектование, стоявшее больших трудов как педологу, так и всему коллективу учителей, сводится па-лет.

И вот нам думается, что этот важнейший участок педолого-педагогической работы образцовых школ находится еще в забросе. Этому участку — дифференциации методического процесса — не уделено конкретного внимания. Декларативно, конечно, такой подход признается всеми. А между тем, вопрос этот играет большую роль и потому, что в массовых школах еще больше параллельных классов, чем в образцовых. массовой школе **нужно учиться искусству** этого дифференцированного подхода. А где учиться конкретной повседневной практике этого подхода, если не в образцовой школе?

Нужно сказать, что и в методической печати по этому вопросу лишь ограничивались общими методическими положениями, практических же, конкретных образцов, примеров работы в параллельных классах как будто бы и в печати почти не имеется. Вот почему мы считаем необходимым опубликовать вкратце тот опыт, который имел место в Омской образцовой школе им. З. И. Лобкова.

Дифференцированный методический подход в параллельных классах служил предметом внимания как учебной части и методического бюро, так и педолога школы. В школе накопились некоторые материалы, свидетельствующие о характере этой работы.

Вот каким образом проводит такую работу преподавательница русского языка и литературы **Е. К. Далматова.**

Тема: Правописание существительных второго склонения.

План работы в сильном классе.

1). Учащиеся вспоминают, какие существительные относятся ко второму склонению; 2) выделяют существительные из упражнений; 3) вспоминают, каким приемом пользовались при усвоении правописания безударных окончаний существи-

тельных; 4) преподаватель сообщает, что такой же прием используется и здесь; 5) упражнение.

План работы в **слабом** классе.

1) Пишутся 2-3 предложения, в которых есть существительные с безударными окончаниями первого склонения; 2) учащиеся объясняют правописание безударных окончаний в выделенных словах; 3) учащиеся снова просматривают таблицу классификации склонений; 4) учащиеся отвечают, какие существительные относятся ко второму склонению; 5) учащиеся называют ряд существительных второго склонения; 6) учащиеся записывают ряд предложений с существительными, имеющими безударные окончания; 7) учащиеся, прежде чем писать окончания существительного второго склонения, проверяют себя путем постановки слов с ударным окончанием; 8) коллективно выполняют упражнение; 9) проводится заключительный анализ написания окончаний; 10) дается упражнение на дом.

Как видит читатель, одна тема получила совершенно разное методическое оформление.

Урок в сильном классе носит, так сказать, направляющий характер. Ассоциативные моменты имеются лишь в разделах 1 и 3 плана. Учащиеся быстро усваивают, что говорит и объясняет преподаватель. План работы здесь прост, деловит. Иное дело в слабом классе. Здесь очень много внимания уделяется повторению и ассоциациям по сходству (разделы 1, 2, 4, 5, 7). Снова тренируется зрительная память (раздел 4). Много уделяется развитию внимания.

Совершенно естественно, что такой дифференцированный подход может дать хорошие результаты, а часто и сравнять знания сильных и слабых учащихся.

Такой же дифференцированный подход осуществляет преподавательница **Е. К. Далматова** и на уроках литературы.

Так, например, произведение Фурманова «Красный десант» в **сильных** классах проходит следующим образом: 1) чтение произведения дома; 2) рассматривание иллюстраций в классе; 3) коллективное составление плана для пересказа в классе; 4) рассказывание учащимися по плану; 5) анализ произведения путем развернутой беседы: а) тема, б) характер образов, в) значение красного десанта, г) образительные средства писателя (метафоры, эпитеты); 6) классное чтение материала учебника; 7) связное рассказывание учащимися материала учебника, читанного в классе и дома.

Порядок и характер работы в **слабых** классах: 1) рассматривание портрета писателя; 2) чтение произведения в классе **учителем**, прерываемое рассматриванием иллюстраций; 3) в процессе чтения составляется план и запись; 4) учащиеся после домашней подготовки рассказывают произведение в классе; 5) анализ произведения носит менее **широкий** характер, внимание учащихся фиксируется лишь на основных образах; 6) при анализе образительных средств закрепляется лишь **одно** понятие по теории литературы; 7) по учебнику изучается лишь более доступная его часть; 8) записывается вывод в тетрадь (более понятный, чем в учебнике).

Здесь читателю ясно видно, сколько пришлось поработать преподавателю для того, чтобы осуществить подлинный дифференцированный подход. Большая наглядность, осторожный переход от простого к сложному, широкое применение зрительных восприятий, — все это обеспечивает **педологическую** сторону урока.

Недостаток места не позволяет привести и другие материалы методического бюро о дифференцированном методическом подходе по физике, математике, истории и другим дисциплинам. Но все они имеют, как правило, общие особенности.

В **слабых** классах делается больший акцент на развитии внимания, памяти, ассоциативных процессов, наглядности.

Вот эту-то работу по осуществлению дифференцированного методического подхода в образовательных школах следует сделать достоянием массовых школ. Ведь и в массовой школе имеются разные параллельные классы, правда, далеко не всегда педологически подобранные; массовая школа не знает до сих пор **конкретной** методики работы в таких классах, если не считать нескольких общих положений, имеющих в обычных учебниках прикладной педологии и педагогики.

А между тем подобный подход не только оправдывается научной целесообраз-

зостью, он является и директивой НКП. В «Бюллетене Народного комиссариата по просвещению РСФСР» в номере 17 от 10 июня 1934 г. в специальном постановлении НКП мы читаем: «Дети с низким умственным развитием выводятся в специальные классы при нормальной школе...»¹.

Подготовлена ли массовая школа к методическому оформлению этой директивы? Конечно, нет. Эта неподготовленность выражается, между прочим, и в том, что зачастую вливающиеся из массовой школы **разные** классы настолько отличаются друг от друга, что не всегда вернись, что это дети одной школы.

Назревшие задачи образцовых школ в этой области можно выразить очень кратко.

1. Образцовым школам следует тщательно и продуманно осуществлять дифференцированный методический подход в параллельных классах.

2. Этот тщательно продуманный дифференцированный подход, опыт его осуществления передавать в массовые школы.

IV.

В связи с вопросом о пятых классах, разобранным в начале статьи, перед образцовыми школами стоит вопрос о дополнительных занятиях и репетиторских группах, возникающих как в массовой, так и в образцовой школе. Причины возникновения этих дополнительных форм обучения общеизвестны: еще недостаточная грамотность детей, слабое развитие, недостаточные математические познания, слабое знание фактической стороны истории — все это вызывает необходимость дополнительных занятий с детьми.

Но организационные и методические формы этих занятий не вовлечены в рамки хотя бы относительной определенности, — здесь господствует стихия. Каждая школа имеет свои формы. В некоторых школах слабые учащиеся «облагаются» взносами, занимается преподаватель-репетитор, который занимается с детьми. В других — преподаватель сам ведет дополнительные занятия. В третьих — группы организует с материальной стороны совхоз. А в ряде школ совсем ничего не делают в этой области.

Надо ли говорить, что необходимость в дополнительных и репетиторских занятиях имеется? Но вместе с тем можно ли допускать «обложения» учащихся, слабых по знаниям, слабых часто потому, что их и «облагать»-то **нельзя**, так как неуспешность их облагается материальными условиями.

Здесь-то образцовые школы и должны показать, каким образом проводить эти дополнительные занятия, методику их проведения.

Мы считаем небесполезным опубликовать тот опыт, который имеется в этой области в Омской образцовой школе.

Дополнительные занятия в этой школе идут по двум линиям. Преподаватель ведет эти дополнительные занятия сам. Из параллельных классов собираются наиболее отстающие дети. С ними ведет занятия преподаватель по определенному плану два раза в шестидневку. Дополнительные занятия, во избежание перегрузки детей, решаются только по русскому языку и математике. Материал, проходимый на дополнительных занятиях, главным образом, относится к тем моментам, которые запущены были в прошлом (орфография, грамматика).

Но одна постановка дополнительных занятий дает мало эффекта. Необходим систематический неослабный контроль за посещением, а главное, эти дополнительные занятия должны быть **обязательными** для тех учащихся, которые в этих занятиях нуждаются. Кроме того, что является особенно важным, следует практиковать специальные родительские собрания отстающих детей. Ряд таких собраний, проведенных в Омской образцовой школе, дали несомненный положительный эффект.

На этих собраниях разбирается **каждый** учащийся, подробно исследуются все его недочеты, родители сообщают свои соображения. Здесь устанавливается тот необходимый контакт, то взаимное понимание друг друга, которые так необходимы во взаимоотношениях между педагогом и родителем.

На этих специальных собраниях родителей отстающих детей многое делается

¹ См. стр. 12 названного выше бюллетеня, раздел 305, § 2.

ясным, обстановка интимней, а создание такой обстановки уже является важнейшим мероприятием для обеспечения успеха.

Но дополнительные занятия, ведущиеся добровольно педагогом, далеко не всегда могут охватить всех нуждающихся в них детей. Да и многие дети, в силу большой запущенности, нуждаются в большем количестве времени.

Необходимо, стало быть, организовать платные группы, так называемые репетиторские группы, которые с прошлого года стали практиковаться в ряде столичных школ.

Здесь возникает вопрос об организационно-финансовой стороне дела. Как уже сказано, в ряде школ просто произведено обложение учащихся, которые не успевают. Это, конечно, линия наименьшего сопротивления, не говоря уже о том, что в большинстве случаев малоуспевающие учащиеся не могут платить.

В образцовой школе им. Лобкова был взят иной путь. Прежде всего возникла мысль создания репетиторского фонда. Репетиторский фонд был создан при союзе. Родители разрешили с нашей точки зрения вопрос просто и целесообразно. Взносами в репетиторский фонд обязываются все родители, вне зависимости от успеваемости ребенка. Зато и взносы-то получились маленькие, примерно 1-1 р. 50 к. с родителя. Родители рассуждали так: сегодня мой ребенок успевает, завтра может не успевать, взнос для меня посилен. Таким образом был создан репетиторский фонд, который, как нам кажется, и по характеру не был и вместе с тем создал большое подспорье для повышения успеваемости.

Публикуя этот опыт, мы вовсе не хотим сказать, что такой путь является идеальным. Мы публикуем его лишь потому, что во многих директивных документах говорится о необходимости создания репетиторских групп, но нигде, к сожалению, не указаны организационно-финансовые формы этой работы.

Публикуя опыт Омской образцовой школы, следует подчеркнуть, что эта школа имеет в виду создать в 1934-35 учебном году дополнительные источники для финансирования репетиторских групп.

Вокруг репетиторских групп следует создать серьезное общественное мнение, ибо кое-где коренится пренебрежительное отношение к ним. Считают, что это временная форма. Совершенно верно. Но эта временная форма необходима в данное время, ибо она является немаловажным фактором в борьбе за успеваемость на современном этапе нашей школы.

Репетиторские группы создаются обычно накануне проверочных весенних испытаний. Мы считаем, что в таких случаях имеется опасность горячки, нервозности в работе.

Репетиторские группы должны существовать по крайней мере три последние четверти. Систематическое изучение недоработанного за прошлые годы материала — вот их основные цель и назначение.

Затронутые здесь вопросы дополнительных занятий и репетиторских групп освещены, главным образом, со стороны организационной. Мы делимся здесь небольшим опытом одной омской образцовой школы. Было бы очень не плохо, если бы образцовые школы края дали и свой материал. Тогда массовая школа обогатилась бы еще одним немаловажным средством в борьбе за повышение качества знаний наших детей.

V.

Затронутые в данной статье некоторые вопросы работы наших образцовых школ внешне являются как будто изолированными друг от друга вопросами. Но по существу все они имеют один общий стержень, все они подчинены насущным задачам наших школ: поднять и улучшить качество знаний наших детей. Уровень знаний наших пятых классов, работа образцовой школы с массовым учительством, дифференцированный методический подход, дополнительные занятия и создание репетиторских фондов — все эти важнейшие моменты работы наших образцовых школ имеют внутреннюю между собою связь. Разумеется, в одной статье не исчерпать всех назревших задач образцовых школ. Да это и не входит в задачу данной статьи, целью которой является не абстрактное оперирование общими задачами. Цель статьи — на основании практического опыта выдвинуть ряд положений, подлежащих обсуждению со стороны работников образцовых школ.

За фронтальную организацию занятий по трудовому политехническому обучению

Под фронтальностью занятий по трудовому политехническому обучению понимается такая организация труда учащихся на уроках, когда все дети данного класса прорабатывают одинаковый материал систематической программы в одни и те же сроки и время. Отсюда содержание фронтальной организации занятий представляется в таком виде:

1. Одновременное усвоение всеми детьми данного класса материала программы. Все дети усваивают знания, переходя от более легкого раздела программы к более трудному. Обязательная проработка отдельным учеником того же материала программы, который прорабатывается всем классом в целом. Допущение индивидуальных заданий ученику только в порядке углубления знаний по систематической программе без нарушения системы программы.
2. Однородность детских работ и занятий на уроках по трудовому политехническому обучению для всех детей данного класса. В связи с этим однородность употребления на уроках по труду в классе инструментов и материалов.
3. Одинаковые сроки выполнения работ и заданий для всех детей класса. Начало и окончание данной конкретной работы всеми учащимися класса в одно и то же время. Одновременный переход всех детей класса к проработке нового задания.
4. Одновременное усвоение всеми учащимися класса одного и того же материала по технологии. Объяснение нового материала по технологии в объеме программы производится обязательно для всего класса в целом, а не отдельным ученикам, на специальных занятиях, а не урывками во время индивидуального инструктажа.
5. Обязательное проведение в начале каждой новой работы общего для всех учащихся инструктажа. Повторение общего инструктажа в процессе проработки данного задания, в случае необходимости. Проведение индивидуального инструктажа учащихся на основе общего инструктажа. Однородность по содержанию индивидуального инструктажа на уроках по труду.
6. Одинаковый на данный отрезок времени по форме и содержанию учет работы учащихся класса.

На практике в школах фронтальные занятия по трудовому политехническому обучению почти не проводятся. Школы, начавшие вести фронтальные занятия на уроках труда, насчитываются единицами. Так, в условиях г. Новосибирска успешно ведут фронтальные занятия лишь 13 неполная средняя (занятия по дереву) и 12 средняя (металл, дерево). Несколько школ, сделавших попытку перейти на фронтальные занятия (например, 17 и 25 неполные средние), вследствие недостатка оборудования мастерских, слабой посещаемости детьми занятий по труду и по другим причинам, провели эти занятия неудачно.

В большинстве школ г. Новосибирска, а также по имеющимся данным (отчеты образцовых школ, акты обследования, фотографии уроков и пр.) и в школах районов Западной Сибири занятия по трудовому политехническому обучению проводятся не фронтально, а имеют очень разнообразие формы организации. Урок по твердому расписанию хотя и стал основной формой занятий, но, если исходить из правильного его понимания, он не осуществляется на занятиях по трудовому политехническому обучению, за исключением отдельных передовых школ.

Наиболее ярко характер занятий детей в мастерских школы можно выявить на материале детских поделок, так как занятия в мастерских ведутся по преимуществу только практические.

Так, если мы возьмем суммарное количество по каждому виду детских поделок с

начала года по конец третьей четверти, то для некоторых школ г. Новосибирска картина будет такая:

- 10 средняя школа.** 8 класс „А“. Всего учащихся 33. Сделано поделок по металлу с 1 сентября 1933 по 1 апреля 1934 г.
- Молотки—19
 - Угольники—7
 - Плоскогубцы—2
 - Круглогубцы—1
 - Линейки—2
 - Стамески—3
- 7 класс „А“ и „Б“ этой же школы. Всего учащихся 76. Поделки по дереву:
- Сголы—4
 - Табуреты—10
 - Вешалки—10
 - Рейсмусы—6
 - Подставки (каб. физики)—10
 - Ящики для репродукторов—10
 - Рамки—6
- Работой на токарном станке было занято 3 ч.
- 7 неполная средняя школа.** Седьмые классы. Всего учащихся 120 человек. Сделано поделок по дереву:
- Классные счеты—5
 - Шахматные столики—4
 - Ящички для кабинета биологии со стеклом—4
 - Диван—2
 - Подставки для цветов—2
 - Доски для объявлений—5
 - Рамки—20
 - Крышки для парт—8
 - Вешалки—5
- Поделки по металлу:
- Станки для полотна ножевок—7
 - Паровая машина—2
 - Электр. мотор—1
 - Кронциркуль—20
 - Угольники—8
 - Кернеры на ток. ст.—4
 - Шарниры—30
 - Молотки—50

Если мы возьмем данные о детских поделках на отдельных уроках, то они будут иметь тот же характер. Например, на уроке по металлу в 6 классе «Б» от 25 февраля 1934 г. в 12 средней школе дети делали следующие поделки:

- Воротки—3
 - Стамески—2
 - Нутромер—1
 - Циркули—4
 - Кронциркули—3 и др.
 - Примусн. иголки—1
 - Линейки—6
 - Молоток—1
 - Заклейка ковша—1
 - Нарезание винта—1
 - Резание ножевкой материала—1
- На уроке по металлу от 21 февраля 1934 г. в 7 классе „А“ 22 средней школы
- Угольники—4

То же самое наблюдалось в 13 средней школе, в 25 неполной средней, в 18 средней и др. школах г. Новосибирска.

Проанализируем эти данные. Первое, что бросается в глаза — это то, что все детские поделки — полезные вещи. Беспольных поделок на уроках труда не делается. Второе: дети на уроках труда не делают одинаковых поделок. Это легко увидеть, если взять общее количество отдельных поделок, сделанных в каком-нибудь классе и в ряде однородных классов за три четверти, и разделить их на общее количество детей класса или нескольких однородных классов. Так, по металлу для восьмых классов 10 средней школы получаются такие данные: поделка одного угольника приходится на 5 учеников, одних плоскогубцев — на 17 учеников, одних круглогубцев — на 33 ученика и т. п.

Для седьмых классов 17 неполной средней школы мы имеем по дереву: один ящик для кабинета биологии — на 30 человек, подставка для цветов — на 60 учащихся, доска для объявлений — на 24 ученика и т. п.

Отсюда вытекает такой вывод: фронтальности поделок в школах не существует.

Но может быть детские поделки на отдельных уроках, будучи предметно различными, содержат одинаковые операции и в этом смысле существует фронтальность операций на занятиях по труду? В отношении фронтальности операций общий вывод может быть также отрицательный, хотя здесь дело обстоит более благополучно, чем в отношении поделок.

Если сравнить между собой по содержанию операций поделки на уроке седьмого класса 22 школы, то получим следующие данные:

1. Угольницки — рубка, разметка, отливка граней и кромок, резание ножевкой, сверление дрелью.
2. Примусная иголка — резание ножницами из жести, загибание.
3. Линейка — рубка, оциловка граней и кромок.
4. Молоток — оциловка.

5. Винт — нарезка резьбы.

Если обозначить операции цифрами, то получим следующие данные: для угольника — 6 операций; для примусной иглойки — 2 операции; для линейки — 3; для молотка — 1; для винта — 1 операция.

Таким образом, дети были заняты разными операциями и по количеству и по качеству. Качество операций в приведенных поделках совершенно несравнимо между собой: нельзя сравнивать между собой молоток и примусную иглойку, заклепку ковша и поделку линейки и угольника.

В школах не существует фронтальности детских поделок и совсем плохо обстоит дело с фронтальностью операций на занятиях по труду. Это означает, что нет должного внимания к отбору и распределению детских поделок, нет ориентации на примерный перечень детских поделок в программах по труду.

Так как дети в мастерских нисколько заняты по преимуществу практическими работами, то естественно, что характер детских работ, детских поделок определяет собою и характер проработки технологии, т.-е. теории. При указанном характере практических детских работ при различии поделок нет возможности на уроке труда давать одновременно для всех детей класса одинаковые сведения по технологии и организации труда. Отсюда одна из причин разрыва теории с практикой в мастерских школы и общая скудность технологических знаний у детей. Неумение организовать детские практические работы, их различный характер заставляют некоторых преподавателей идти на узаконение разрыва теории с практикой по трудовому политехническому обучению. Так, одна из школ Барнаула «проработала» сначала по программе общие технологические сведения в течение нескольких часов, а потом перешла к «практике». В Новосибирске 34 школа пошла еще дальше: она полгода занималась «теорией», а потом перешла к «практике».

Чем вызван вопрос о фронтальности занятий по трудовому политехническому обучению? Почему этот вопрос является в данный момент наиболее актуальным в методике трудового политехнического обучения?

Г. В. Орешков в своей книге «Работы по дереву» (Госиздат, 1928 г.) в главе «Метод» пишет: «Работа с большим по составу классом, в особенности с учениками, начинающими работать в мастерских, возможна только при классном фронтальном методе» (стр. 35-36). И далее: ...«этот метод может быть оправдан многочисленным составом класса и необходимостью приучить детей к организованному труду» (стр. 41). Автор, как это становится очевидным из цитат, стоит на старом понимании фронтальной организации (не метода) труда учащихся в мастерских. Это старое понимание фронтальности в обучении труду в основу необходимости ее применения кляло перегруженность учителя учениками. И, если налицо не было перегруженности детьми учителя, то вместо фронтальности предпочиталась индивидуальная или бригадная форма работы. Что это именно так, доказывает тот же автор упомянутой уже нами книги на стр. 41: «значительно ценнее в педагогическом отношении является индивидуальная или групповая (бригадная. Ф. М.) работа».

В приведенных словах Орешкова Г. В. неправильными являются следующие три положения:

1. Утверждение, что фронтальная организация учащихся вызывается многочисленностью состава класса.
2. Утверждение, что бригадная и индивидуальная организация занятий имеет большую педагогическую ценность, чем фронтальная.
3. Утверждение о тождестве классной системы занятий с фронтальной организацией труда.

Фронтальная организация труда учащихся вызывается не многочисленностью состава класса, а требованием систематичности и прочности усвоения знаний и навыков всеми учащимися и каждым учеником в отдельности в полном объеме систематической программы по трудовому политехническому обучению. Фронтальная организация труда учащихся — это принципиальный, а не случайный, зависящий от некоторых временных условий (перегрузки детьми учителя), вопрос методики трудового обучения, вопрос качества проработки программы.

Автор, говоря о большой педагогической ценности индивидуальной или групповой

организации учащихся, имеет в виду возможность давать детям разные поделки, чтобы тем самым больше заинтересовать их. Но педагогическая ценность фронтальных занятий вовсе не заключается в «свободном» детском интересе. Громадная педагогическая ценность фронтальной организации труда в том, что она гарантирует систематическое и прочное усвоение программ всеми детьми. Детский же интерес должен быть организован. При этом фронтальная организация труда учащихся не отрицает индивидуальной и бригадной формы работы, но ставит им те границы, которые для них определяются содержанием программы по труду и методикой ее проработки.

И именно потому, что фронтальная организация труда учащихся вызывается требованием, проработки систематических программ по труду, изданных на основе постановления ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г., вопрос о фронтальности в настоящий момент становится наиболее актуальным. Фронтальная организация труда учащихся вытекает из самого характера систематических программ. Эта связь одного с другим — фронтальности проработки материала с систематичностью содержания программ — обнаружилась еще тогда, когда были созданы первые систематические программы по ручному труду буржуазными основоположниками методики трудового обучения — Соломоном, Саллессисом, Цирюлем и др. В условиях советской политехнической школы вопрос о фронтальности должен быть поднят на неизмеримо большую принципиальную высоту, ибо требования к проработке наших программ и сами программы по трудовому политехническому обучению ни в какое сравнение с буржуазными ремесленными программами не идут.

Неудивительно, что поход против систематичности программ означал и поход против фронтальной их проработки. «Левацкая» теория отмирания школы и метод проектов фактически ликвидировали систематическую программу по трудовому политехническому обучению и возвели на степень педагогического кумира бригадную организацию учащихся. Да и самый политехнический труд был ликвидирован, как предмет преподавания, и преобразован в метод преподавания, как в некоторых буржуазных странах.

Трудовое политехническое обучение является самостоятельным предметом, преподаваемым по систематической программе. Поэтому, усвоение этой программы всеми учениками класса в одно и то же время — обязательно. Это и есть требование фронтальности в обучении. И если на практике нет фронтальной проработки программ по труду, значит тут не все обстоит благополучно с этой проработкой, значит качество этой проработки низкое и выполнение программы всеми учениками класса сомнительно.

Фронтальная организация сильно упрощает проработку систематической программы и вместе с тем повышает ее эффективность. При фронтальной организации работа учителя облегчается тем, что он во всякое время знает, на каком уровне проработки программ стоит у него класс и каждый в отдельности ученик, имеет возможность сравнения успеваемости учеников. Фронтальность обеспечивает проведение общего инструктажа и на его основе повышает качество индивидуального инструктажа: фронтальность обеспечивает связь технологии (теории) с практикой, облегчает учет работы, повышает качество использования наглядных пособий и т. п.

Несмотря на эти, казалось бы, очевидные достоинства фронтальной организации учащихся, против нее существуют следующие возражения, мешающие ее применению в школе.

1. Группа детей, получившая одинаковые поделки на одну и то же время, заканчивает их далеко не в одинаковые сроки. Дети имеют разные способности и поэтому часть их оканчивает работу раньше срока, часть в срок, а часть работает больше положенного времени. Чтобы занять чем-нибудь детей, закончивших работы, учитель вынужден давать им новые поделки, в то время как часть других ребят занята еще старыми поделками. Тут же учителю приходится давать инструктаж, технологические знания по поводу этих новых поделок. Легко видеть, что это усложняет работу учителя, а главное — ликвидирует фронтальность, делает ее как бы несостоятельной, невозможной на практике. На практике часто так и получается. Например, в 13 школе Новосибирска (5 класс) ребята выполняли фронтальную поделку подставок под инструменты. По данным преподавателя труда этой школы, три ученика сделали поделку

очень быстро, до срока, три ученика отстали — одна девочка на два часа и двое ребят свыше часа. Казалось бы, что фронт уже нарушился.

В 25 школе, в пятых классах, по металлу преподаватель труда дал для фронтальной работы кронциркуль. Что оказалось на практике? Оказалось, что три ученика закончили эту работу на четыре часа раньше, семь человек уложился в сроки по заданию, остальные ребята задержали работы на разные сроки. Таким образом, одна часть детей плетется в хвосте, другая — быстро прорабатывает задание, и перед преподавателем труда встает вопрос: чем же занять эту наиболее способную часть детей — новым заданием, или более тщательной отделкой старой поделки, или же ничем не занимать; что делать с «хвостами» — не давать детям, оказавшимся в хвосте, доводить до конца поделки или разрешать им доделку в то время, когда другие ребята уйдут вперед? Правда, это трудные вопросы методики, но непреодолимые.

Таким образом, различие в способностях у детей выставляется как непреодолимое препятствие для фронтальной проработки программы по труду. На первый взгляд кажется, что это возражение является серьезным и существенным, так как различие в способностях у детей устранить нельзя. На самом же деле это возражение не имеет достаточной почвы, чтобы его принимать всерьез. Если сравнить преподавание труда с преподаванием других дисциплин, то встанет вопрос: почему же мы должны выделять труд? Ведь по другим дисциплинам тоже есть отстающие и способные ученики. Однако программы там прорабатываются всеми учащимися одновременно, систематически и фронтально, одинаковое содержание урока является обязательным для всех учеников. С отстающими ведутся дополнительные занятия. Весь вопрос, следовательно, в организации работы и не в чем другом. В самом деле, факты, особенно за последнее время, говорят о том, что фронтальные работы с успехом выполняются, например, учащимися 13 и 12 школ Новосибирска. На уроках по труду в этих школах нет даже запаздывающих. Есть работы худшие и лучшие, но запаздывания с ними нет. Программа прорабатывается фронтально.

2. Второе возражение сводится к утверждению того, что фронтальность поделок повлечет за собой нарушение принципа производительности детского труда в школе. Наша школа должна делать полезные вещи, полезные для нее самой, для детского производства, семьи и т. п. Ясно, что школа при планировании поделок должна учитывать как с количественной, так и с качественной стороны запросы и потребности свои, семьи и производства. Если же школа будет организовывать работы детей без учета указанных запросов, вполне вероятно, что часть поделок не найдет себе применения. Если мы скажем, к примеру, в пятом классе сделаем 40 экзерсов, 40 штативов в кабинет физики, 40 кормушек для кроликов, то вполне возможно, что кабинет физики у нас не примет 40 штативов, 40 кормушек для кроликов может также не понадобиться и часть их будет брошена. Факты из практики школ это подтверждают. В 17 школе Новосибирска ученики, например, фронтально делают из металла кронциркули, часть которых выбрасывается затем «за ненадобностью». В школе № 34 сделали 40 таганчиков, оставшихся без применения, и т. п.

Все это серьезные факты: однако устранение их вполне возможно. Дело в том, что вовсе не обязательно давать на уроках труда одинаковые поделки, в смысле их предметности, для всех учеников класса. Фронтальность поделок без учета потребности в них неизбежно вызовет ряд практических трудностей, действительно ведущих к нарушению принципа производительности детского труда. В основу фронтальности изучения программ должно быть положено фронтальное усвоение технологических знаний в организации труда и фронтальное изучение операций. Конечно, неверно противопоставлять фронтальность детских поделок фронтальности операций, как это сделал я в своей брошюре «К организации и методике трудового политехнического обучения», где писал: «Фронтальность изучения операций при систематическом прохождении программ всеми учениками, вместо фронтальности поделок вещей, вырабатываемых учениками, — вот что надо оставить в политехнической школе». Легче всего организовать фронтальное изучение технологии и организации труда, фронтальное овладение операциями, именно на основе одинаковых для всех детей поделок. Фронтальность поделок, там, где она не вызывает практических трудностей в смысле использования детских работ и т. п., должна осуществляться в школе. Однако, фронтально-

сти усвоения технологических знаний и операций должно быть отдано решительное предпочтение перед фронтальностью. поделок по следующим соображениям (помимо уже указанного случая — относительно возможности полезного использования поделок):

1. Программа по трудовому политехническому обучению содержит **обязательный** минимум технологических и организационных знаний и умений в овладении различными операциями и **примерный**, необязательный перечень детских поделок. В основе любой систематиче программы кладет технологию, организацию труда и круг технических умений. Поэтому нет нужды отступать от программы.

2. Станочное оборудование наших мастерских на сегодняшний день таково, что оно никоим образом не обеспечивает фронтальности поделок на механизированных станках для всех детей и нарушает общую фронтальность на уроках труда.

3. Мастерские в политехнической школе развиваются в сторону механизации. На механических станках выполняется только определенный круг операций, и в такой механизированной мастерской должно быть разделение труда. Готовая вещь получается после монтажа отдельных частей ее, сделанных детьми. Таким образом, эволюция мастерских идет к фронтальности операций, а не поделок, при чем будут значительные трудности для изучения фронтальных операций.

4. Во время производственной практики на предприятиях учащиеся выполняют по преимуществу различные операции.

Поэтому главное внимание в смысле практических работ в мастерских и на производстве школы должна направлять на то, чтобы все дети изучали фронтально операции, чтобы там, где нельзя дать одинаковых поделок, давались разные поделки, но обязательно с одинаковым содержанием операций. Практика школ часто имеет такое положение, при котором нельзя давать фронтально одинаковые поделки. Так, в 12 средней школе Новосибирска мастерские взяли заказ от ЦЭС на партию кусачек и плоскогубцев, выработывая которые, учащиеся 8 класса могли приобрести те знания и умения, какие требуются программой. Вещи разные, но содержание операций в них совершенно одинаково, как это ясно из анализа этих поделок:

Плоскогубцы

1. Разметка
2. Просверливание отверстий
3. Рассверливание шарнира в 28 мм.
4. Выборка шарнира
5. Опиловка
6. Подгонка губок
7. Сборка
8. Закалка
9. Зачистка

Кусачки

1. Разметка
2. Просверливание отверстий
3. Рассверливание шарнира в 22 мм.
4. Выборка шарнира
5. Опиловка
6. Заточка
7. Сборка
8. Закалка
9. Зачистка

Мы берем не все операции, но уже из приведенных ясно, что кусачки и плоскогубцы содержат одинаковый комплекс операций. Спрашивается, возможно ли одновременное выполнение этих разных поделок на уроках труда? Возможно вполне, потому что эти поделки допускают полную возможность фронтальной проработки соответствующих технологических сведений, сведений по организации труда, обеспечивают проведение общего инструктажа и т. п. Такая же картина получится, если взять одновременно поделки ящиков для прорастания семян и кормушек в пятых классах и т. п.

3. Третье возражение, по нашему мнению, не принципиальное, но очень существенное. Оно заключается в том, что признавая теоретически необходимость фронтальности занятий по труду, учителя заявляют о полной ее невозможности на практике из-за недостатка оборудования. Вопросы оборудования являются очень существенными для фронтальной организации занятий по труду. Если детям надо показать фронтально приемы рубки, а в мастерской имеются 10 зубил, то рубку можно показать только для 10 учеников одновременно. Остальных десять придется занимать чем-нибудь другим. О том, что состояние оборудования в наших школах не обеспечивает фронтальности занятий во многих школах, ясно говорят следующие таблицы:

Таблица № 1

№ школы Новосибирска								
	17	10	13	12	8	25	18	22
Название инт. труме								
1. Напильников разных	50	30	30	50	40	16	40	30
2. Зубил и крейцмесилей	30	25	20	32	8	30	40	40
3. Молотков слесарных	20	15	18	15	10	25	12	12
4. Сверл	20	—	20	50	—	6	50	120
5. Клушпов с плашками	1	1	—	4	1	1	—	1
6. Метчиков п/шт.	12	12	9	9	—	10	20	6
7. Кронциркулей	4	6	1	15	1	1	5	5
8. Нутромеров	4	3	1	18	1	1	5	4
9. Циркулей разных	3	1	3	2	—	3	—	2
10. Угольников железных	1	7	2	20	5	2	2	2
11. Ключей	2	1	2	6	—	2	15	13

Из таблицы видно, что напильников по 9 школам имеется всего 286 шт. на 160 одновременно занимающихся учащихся (полгруппы в течение урока. Ф. М.). На одного ученика приходится 1,7 напильника. Внешне, казалось бы, этого достаточно. Но напильники для занятий нужны разные, например, драчевые, личные, шлифовые и др. Если взять только эти три названия напильников, то на каждого ученика придется не 1,7 напильника, а в три раза меньше, т.е. около 0,6 напильника, чего явно недостаточно для фронтального прохождения опилочки.

Возьмем сверление. Клушпов приходится в указанных школах 0,05 на ученика, хотя сверл достаточно в некоторых школах. Молотков приходится немного более 0,7 на ученика; циркулей — 0,08; угольников — 0,26.

Таблица № 2

№№ школ Новосибирска								
	12	22	17	10	13	8	25	18
Название инструментов								
1. Пил лучковых разн. разм.	17	30	12	10	9	3	10	16
2. Ножовок разных	6	10	4	7	7	3	7	15
3. Шерхебелей	9	24	12	10	12	12	13	17
4. Рубанков одинарных	40	28	20	10	16	9	20	20
5. Рубанков двойных	6	3	6	—	1	3	—	—
6. Фуганков	9	18	6	6	6	9	10	5
7. Стамесок разных	17	40	21	10	8	18	15	5
8. Рейсмусов	6	20	10	3	11	12	15	4
9. Буравчиков	5	2	1	7	4	3	2	—
10. Киянок	40	20	6	13	13	10	5	10
11. Угольников	10	20	10	10	6	9	20	4

Таблица показывает, что не плохо обстоит дело в школах с одинарными рубанками. Только в 10, 13 и 8 школах их недостаточно. Далее эта таблица показывает недостаток долбежного, сверлильного, разметочного, измерительного инструментария по дереву.

Таблица № 3

№№ школ Новосибирска								
	17	10	13	12	8	25	15	22
Название оборудования								
1. Верстаков столярн.	9	12	16	15	10	1	18	18
2. Токарн. станк. по дереву	2	1	1	2	1	—	1	2
3. Слесарных тисов	17	9	12	20	10	14	12	19
4. Токарн. станк. по метал.	1	—	—	1	—	—	3	—

Таблица № 3 показывает, что особенно обстоит плохо дело со станочным оборудованием. Наличие по нашим школам станочного оборудования таково, что оно в каком-либо образе не гарантирует не только фронтальное выполнение программ, но и вообще выполнение программ. Однако, это затруднение **временного** порядка.

Существуют, кроме этого, еще целый ряд возражений против фронтальности (низкий педагогический уровень преподавателей труда, отсутствие материалов и пр.), но все эти возражения также по существу говорят лишь о **временных** трудностях.

Для того, чтобы организовать фронтальное изучение учащимися программ по трудовому политехническому обучению, необходимо выполнить следующие указания.

Надо перейти от составления общего рабочего плана к составлению рабочего плана по труду по отдельным занятиям, сроком на год. Это самый основной вопрос в организации фронтального изучения программ по труду. Составление рабочего плана по отдельным занятиям гарантирует на $\frac{3}{4}$ фронтальное изучение программ по труду. Конечно, такое планирование очень трудно и во многих школах преподавателям труда с ним не справиться. К ним на помощь в этом отношении должны прийти завучи и весь учительский коллектив школы. Учителям же труда мы рекомендуем использовать очень ценный опыт по составлению рабочих планов по металлу и деревообработке и др. по отдельным занятиям, сделанный Центральным институтом политехнического образования. Приводим некоторые выдержки из рабочего плана по металлообработке для пятого класса, составленного этим институтом:

Рабочий план по металлообработке.

Пятый год обучения.

Первое занятие. Первый час. Вводная беседа — значение и применение металлов в народном хозяйстве (см. программу). Второй час: а) знакомство с подготовкой учащихся; б) ознакомление учащихся с мастерской и с планом работы на предстоящий год; в) распределение ребят по рабочим местам и знакомство с правилами внутреннего распорядка, с порядком хранения инструментов и начатых работ.

Второе занятие. Опиловка металла. Зажимные приспособления для удержания и эжекторы износостойкие и гибкие параллельные, ручные тисочки, струбцинки. Напильники. Процесс опиловки: установка при опиловке, хватка инструмента и правильные движения. Беседа с демонстрацией и пробы учащихся 2 часа.

8, 9, 10 и 11 занятия. Закрепление и усовершенствование приемов рубки и опиловки в процессе изготовления вещей (отвертка, магнит полосовой, чертилка, шило столярное квадратное, стамеска плоская и др.). Обработка прямых и кривых поверхностей, опиловка личным напильником, применение мела при личевке. 8 часов.

Именно подобные рабочие планы и должны быть составлены для каждого класса, в котором ведется трудовое политехническое обучение. Выгода так составленного рабочего плана заключается в уничтожении разрыва между теорией и практикой, знаниями и умениями, технологией и работами в мастерских, при чем весь материал программы прорабатывается систематически всем классом и каждым в отдельности учащимся.

В рабочем плане должны быть указаны все детские поделки, которые нужно будет сделать для выполнения программы в течение года. Надо указать также и количество экземпляров каждой поделки. Для этого нужно, чтобы преподаватель труда точно выяснил, в каких поделках нуждается сама школа, соседние школы, детский сад, базовое производство и, наконец, семья учащихся. После выяснения предметов и количества поделок необходимо отобрать из них педагогически ценные и полностью отвечающие программным требованиям. Отобран поделки надо расположить их в порядке приобретения учащимися знаний и навыков по систематической программе по трудовому политехническому обучению. При расположении поделок в порядке возрастающей сложности операций необходимо ориентироваться на примерный перечень поделок, указанный в программе.

При отборе и систематизации поделок в первую очередь должны быть выполнены поделки, необходимые для самой школы, во вторую очередь — для других школ и детского сада, в третью — для производства и, наконец, в последнюю — для семьи учащегося.

Таким образом планирование детских поделок проходит три стадии: получение заявок от самой школы и т. п.; отбор педагогически ценных с точки зрения программы поделок; систематизация поделок на основе программы.

При систематизации надо руководиться также соответствующими разделами программы по труду. Разные по названию, но содержащие одинаковые операции поделки должны быть отнесены к одной и той же группе и могут даваться учащимся данного класса одновременно. Легко видеть, что это не затрудняет, а разнообразит проработку технологии, проведение общего инструктажа, вызовет оживленный обмен опытом у детей, а также облегчит работу преподавателя с разнородным по способностям составом класса. В случае однородного по способностям состава класса и возможности полезного использования поделка может даваться одна и та же для всего класса в целом.

Необходимо, чтобы все дети данного класса (или половины его) занимались в течение одного и того же отрезка времени проработкой одного и того же по содержанию раздела программы. Точно так же все дети должны переходить одновременно к изучению нового раздела программы. С отстающими должны быть организованы дополнительные занятия; им должна оказываться дополнительная взаимопомощь со стороны учителя, а также сильных учеников. Но главное — это распределение детских поделок, содержащих одинаковые операции, среди учеников согласно их силам. Более слабым физически ученикам можно дать менее сложную поделку для прохождения одного и того же раздела программ. Нужно лишь всемерно избегать различной по уровню проработки программ, проявлять педагогическую гибкость, чтобы подтянуть слабых до сильных, должен каждый преподаватель труда. Сильному ученику можно поручать более сложную поделку, более тщательную притонку и отделку вещи, помощь слабым. Дополнительных же поделок ему ни в коем случае давать не рекомендуется.

Для того, чтобы все ученики одного и того же класса ознакомились фронтально с работой на станках, необходимо точно установить чередование их работ на станках с таким расчетом, чтобы каждый ученик в течение учебного года полностью проработал материал программы по станочной обработке и деталям станков. Нужно устранить такую практику работы на станках, когда только часть учеников изучает станки, а остальные не изучают.

Нужно практиковать также фронтальное изучение производства во время производственной практики. В Западной Сибири большинство предприятий, к которым прикреплены школы, не имеют таких цехов, а в цехах столько рабочих мест, чтобы вместить всех учеников класса одновременно. Поэтому школам приходится размещать учащихся по разным цехам. Для того же, чтобы каждый ученик полностью освоил все разделы программы по производственной практике, нужно, чтобы он проработал, пронаблюдал во всех тех точках, без изучения которых он не может выполнить программу. Это достигается чередованием ребят во время практики по цехам, фронтальной вводной и заключительной экскурсией, фронтальной проработкой теории по организации производства, труда и управления.

Необходимо подчинение учета работы требованиям фронтальной проработки программы. Для этого организуется фронтальная запись содержания уроков детьми в свои дневники, детям дается контрольная работа по технологии и т. п., организуется фронтальная оценка знаний и умений учащихся в течение всего учебного года. Преподаватель должен выводить оценку каждому ученику за один и тот же материал программы одновременно, а не за одни и те же отрезки времени и за разный материал программы, как это делается в большинстве случаев.

Во время испытаний в основу оценки знаний и умений учащихся надо брать фронтальное изучение имп программ по труду в течение учебного года. Для этого лучше всего дать фронтальную поделку для всех ребят одного класса или несколькими параллельными и производить опрашивание детей таким образом, чтобы выявить знания ученика по всем основным разделам программы, а не по одному какому-нибудь разделу.

Словарная работа в пятых и шестых классах средней школы

Посещая уроки литературы в школах Зап.-сиб. края, мы заметили одно следующее существенное явление — чрезвычайную скудость речи учащихся, проявляющуюся не только при самостоятельном рассказывании, но и в ответах на вопросы учителя. Бедность речи обуславливалась скудным запасом слов. Бросалось прежде всего в глаза то, что учащиеся средней школы не употребляли принятых в литературной речи обществоведческих и специфических литературных терминов, а если последние и применяли, то неосознанно и часто неправильно.

В одной, например, из школ учащиеся на уроках отвечали учительнице, что Лермонтов жил «в эпоху черной реакции». Когда же от них попросили объяснения, что такое реакция, в политическом смысле — все ответили «не знаем». Замечен был и тот факт, что учащиеся при чтении статей не знали и не понимали встречающихся им обществоведческих и литературных терминов, читали их, переставляя буквы, ставили неверно ударения.

Все это наводит на мысль о том, что дети, в большинстве случаев, не понимают из речи учителя, текста учебника и произведений многих слов и выражений, а если и понимают их, то связывают с этими словами свои особые представления, обусловленные социальной средой, развитием, воспитанием.

Но все это было только беглые наблюдения. Требовался более систематический сбор материала в этом направлении и охват большего количества учащихся такими наблюдениями.

С этой целью в марте 1932/33 учебного года красной научно-педагогической лабораторией было проведено первое обследование в двух новосибирских школах. Учащиеся пятых классов должны были проработать рассказ Тургенева «Муму». Прежде чем начать проработку этого рассказа, мы дали ряд таких слов, с которыми учащиеся непременно должны были встретиться и во вводном слове учителя, и при чтении самого рассказа, и при анализе произведения. Сюда входили обществоведческие термины, термины специфически литературные и слова исторического значения, действенные в эпоху 30-40-х годов, но чуждые нашему XX веку. Мы взяли ничтожную часть этих слов и слов таких, с которыми они должны были познакомиться, изучая творчество Пушкина. Вот эти слова: дворянин, усадьба, гостиница, антресоли, каштелянша, дворник, челядь, тягловый мужик, оброк, цензура.

Учащимся были розданы листочки с этими словами, и они должны были объяснить эти слова так, как понимают, при чем цель и значение этой работы были разъяснены заранее. Обследование охватило 115 учащихся (три пятых класса).

В сентябре 1933/34 учебного года мы провели другое обследование. Было взято два пятых класса и два шестых в массовых школах города: по пятым классам обследовано 59 человек, по шестым — 87 человек. Начало учебного года было взято намеренно. Нам хотелось выяснить, с какими понятиями приходят дети из начальной школы в пятый класс, что дает им начальная школа в отношении словарной работы, а также с какими понятиями они приходят из пятого класса в шестой. На пятом году обучения школьники начинают историю литературы, знакомятся с понятиями: усадьба, дворянин, дворовый, барщина, оброк и т. д.

Сначала учащимся были даны перепечатанные тексты из стабильных учебников: для пятого класса первые страницы из учебников Голубкова и Мирского, главы «Значители советских писателей» и «В биография М. Горького», для шестого класса — из учебника Флоринского и Рождественского «10-20-е годы».

Получив листочки с текстами, учащиеся должны были подчеркнуть непонятные им слова и выражения.

Затем этим же классам был дан список слов с просьбой объяснить их значение в письменном виде.

Список слов для пятого класса

- | | |
|-----------------|------------------------|
| 1. Литература | 11. Барщина. |
| 2. Критика. | 12. Оброк. |
| 3. Эпоха. | 13. Бурлак. |
| 4. Идеология. | 14. Цензор. |
| 5. Либеральный. | 15. Деспотичный. |
| 6. Дворянин. | 16. Привилегированный. |
| 7. Мещанин. | 17. Деклассированный. |
| 8. Чичовник. | 18. Некультурный. |
| 9. Эксплуатация | 19. Автобиография. |
| 10. Дворянский | 20. Псевдоним. |

Список слов для шестого класса

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Литература. | 14. Светский человек. |
| 2. Критика. | 15. Дворянин. |
| 3. Эпоха | 16. Среднепоместный дворянин. |
| 4. феодально - крепостнический строй | 17. Мелкопоместный дворянин. |
| 5. Монархия. | 18. Крупнопоместный дворянин. |
| 6. Конституция. | 19. Барщина. |
| 7. Идеология. | 20. Оброк. |
| 8. Либеральный. | 21. Тягловый мужик. |
| 9. Прогрессивный. | 22. Дворянский. |
| 10. Реакционный | 23. Мещанин. |
| 11. Консервативный. | 24. Чичовник. |
| 12. Настроенный оппозиционно. | 25. Цензор. |
| 13. Аристократ. | 26. Цензура. |

Работа проводилась в двух массовых школах Новосибирска и в одной из образцовых школ г. Барнаула. Исследование Барнаульской школы было проведено несколько позднее — в ноябре 1933 г. Подобного рода материалы были разосланы и по другим районам, но ни от одного из них ответы не были получены. Пришлось ограничиться в подведении итогов работами учеников новосибирских школ и г. Барнаула.

Подчеркивание непонятных слов в тексте стабильных учебников по литературе для пятого и шестого классов дало такую картину.

В пятом классе наиболее непонятными словами явились слова иностранного происхождения: псевдоним, деспотизм, карьера; слова определяющие ту или иную социальную категорию, профессию в царской России: драпировщик, бурлак, мещанка; слова, обозначающие ту или иную психологическую черту характера: деспотичен, изумительно добр, самоотверженный, скупой. Некоторые слова для нас являются очень простыми словами (скупой, самоотверженный). Они, казалось, бы, должны были бы быть понятны ребятам пятого класса. На деле же мы видим иное.

Для детей трудны и такого рода словосочетания, как «писатели дают нам художественные картины перестройки нашей современной жизни», «они клеймят позором прямых и скрытых врагов рабочего класса». Правда, количество таких учащих довольно незначительно, но не надо забывать, что ребята часто сами не дают себе отчета в том, что они не понимают тех или иных слов и выражений. При опросе этот процент непонимания значительно повышается.

В шестом классе в первую очередь, в числе непонятных, учащимися были указаны слова, характеризующие общественно-политическое направление 20 — 30-х годов: либеральный, прогрессивный, реакционный (слова, главным образом, иностранного происхождения); слова, характеризующие общественные формации и государственное устройство: феодализм, феодально-крепостнический строй, монархия, самодержавие.

Непонятными оказались термины — оппозиция, идеология, конституция, слова, характеризующие ту или иную социальную категорию: аристократия, среднепоместное дворянство, гвардейцы. Трудным оказалось слово **всочью**, и это вполне понятно — почему: это слово для наших ребят звучит как архаизм. Оказался непонятным целый ряд простых, казалось бы, слов: внутренний и внешний рынок, сословные преимущества, разнородный состав дворянства и т. д.

Этот список слов наглядно показывает нам, как бережно и вдумчиво нужно относиться на уроках и к употреблению социальных терминов, и к способу выражения своих мыслей. Совершенно очевидно, что при небрежном отношении к слову ученик

многое не поймет из речи учителя. Также внимательно нужно относиться и к работе над учебником. В школах нашего края в большинстве случаев работы с учебником не ведется. Учебники по литературе написаны трудным языком. И тем не менее мы не один раз наблюдали, как учитель, дав задание ребятам прочитать ту или иную главу из учебника, предоставлял их самим себе и совершенно забывал тот факт, что содержание этой статьи может быть непонято из-за того, что значительная часть слов учащимся незнакома.

Второй вид работы — объяснение слов и выражений, подобранных по определенному принципу, — дал еще более интересные результаты.

Выяснилось, что большинство детей действительно не понимает целого ряда обществоведческих терминов, наиболее употребительных в речи словесника и в тексте учебника по литературе. Так, например, 100 проц. детей пятых классов и 96 проц. шестых не понимают слова «идеология», а между тем учитель так часто говорит «об идеологии писателя». 98 проц. ребят пятого класса и 86 проц. шестого не понимают термина «либеральный», термина, который характеризует идеологическую направленность большинства дворянских писателей начала XIX века. Даже слово «эпоха», которое отнюдь не является каким-нибудь архаизмом, не понимают из пятых классов 81 проц., из шестых — 67,84 проц., т.-е. значительно больше половины опрошенных учащихся.

Непонятны для детей пятых классов слова: привилегированный, деклассированный, псевдоним, а между тем все эти слова есть как раз на первых страницах учебника Голубкова.

Займемся теперь качественным анализом тех ответов, которые дали учащиеся, объясняя то или иное слово. Характеристика этих ответов покажет словеснику, в какой степени и в каком именно направлении ему нужно организовать словарную работу на уроках языка и литературы. Здесь мы подходим к самому интересному на данном этапе строительства нашей школы вопросу — в вопросе о семантике некоторых социальных терминов школьника нашей эпохи.

Какие явления здесь типичны для молодого поколения?

Советский школьник вкладывает **свое** понимание в те социальные термины, с которыми мы привыкли связывать определенные исторические понятия. Это понимание носит определенный классовый характер. Оно воспитано нашей эпохой — эпохой диктатуры пролетариата, эпохой социалистического строительства.

Правда, мы не можем подходить с одной меркой ко всем учащимся, как к одному единому целому коллективу, и не видеть известные отличия между школьниками, выросшими в пролетарской среде, и школьниками из мелкобуржуазной, интеллигентской и т. п. прослойки. Без сомнения, семья накладывает определенный отпечаток на ученика и не может не оказывать влияние на характер понимания им тех или иных социальных терминов. Но по своему содержанию наша школа является пролетарской; школа борется с отрицательными тенденциями антипролетарской среды; дает всем детям единое коммунистическое воспитание. Поэтому-то мы в праве говорить об явлениях типичных для нашего советского школьника.

Добавим еще, что в обследуемых нами школах, как в школах городских, преобладали, главным образом, дети рабочих-железнодорожников (Новосибирск) и рабочих меланжевого комбината (Барнаул).

Итак, интересным в нашем материале оказался тот факт, что на понимании тех социальных терминов, которые до известной степени понятны школьнику, лежит определенный классовый отпечаток. Не случайно о слове «аристократ» учащимися давались такие пояснения, которые носили по отношению к аристократу презрительный оттенок: «Аристократ — это человек, который растратил казенные деньги» (Новосибирск, 6 класс); «аристократ» это тот, который подрывает советскую власть» (Новосибирск, 6 класс); «человек, который стоит против колхозов, против советской власти» (Новосибирск, 6 класс).

Подобные ответы не единичны. Их дают, примерно, 70 проц. тех ребят, которые пытаются так или иначе объяснить это слово. Понятие «аристократ» отживает свой век, поскольку отмирает и та социальная категория, которая обозначалась данным термином. И ребята аттестуют «аристократа» как классового врага, подрывающего ра-

бату в области социалистического строительства. Этот термин понимается подобным же образом и в применении к 20-30-м годам XIX века. В какое положение попадает педагог, который, произнося фразу — «Лермонтов принадлежал к аристократическому дворянству» — вызывает ассоциации об аристократах, как растратчиках казенных денег. Вот поэтому-то задача педагога, прорабатывающего курс истории русской литературы и употребляющего слово «аристократ» для характеристики социальной среды, окружающей Пушкина и Лермонтова, заключается в том, чтобы дать историческое понимание этого слова, т. е. объяснить, что означало слово «аристократ» в пушкинскую эпоху и как мы его понимаем теперь.

Иностранные слова в большинстве случаев не понятны нашему школьнику. Но опять-таки характерен для нашей эпохи тот факт, что школьники пятых и шестых классов прекрасно понимают термин «эксплуатация». Ведь только 5 проц. ребят из пятого класса не дали никакого ответа, 74 проц. дали правильное объяснение (считая и неточные): «это обозначает порабощение одного класса другим» (Новосибирск); «это значит те люди, которые живут чужим трудом» (Новосибирск).

Все эти определения говорят в общем о правильном, хотя и неточном понимании термина. И это неудивительно. В стране, где строят бесклассовое социалистическое общество, где уничтожили эксплуатацию одного класса другим, где ярко и полно раскрывают перед трудящимися сущность той эксплуатации, которая существовала и в дворянской крепостнической, и в буржуазно-капиталистической России, и продолжает существовать в капиталистических странах Западной Европы, — в такой стране дети не могут не понимать сущности термина «эксплуатация». Понимание его подсказывается им их классовым чутьем.

Но все же конкретных знаний, связанных с тем или иным словом, у ребят немного. Нельзя опираться на одно только классовое чутье детей, на то, что ребята могут интуитивно понять тот или иной термин. Здесь нужно давать определенные конкретные знания.

Учитель, прорабатывающий с ребятами пятых и шестых классов курс истории литературы, должен учитывать, что знания учащихся в отношении степени понимания особенностей той или иной общественно-экономической формации, слов, характеризующих сословные категории, социально-политические течения — очень слабы. Самые простые, казалось бы, слова, которые нельзя не понимать, вызывают у ребят неверные представления.

Учитель, начав курс литературы, в вводной беседе прежде всего начинает говорить об «эпохе», в которую жил тот или иной писатель. А что такое «эпоха» в понимании ребят? 53 проц. в пятых классах и 48 проц. в шестых вовсе не знают этого слова, а те, кто знает, объясняет, что «эпоха» — «это старинные первобытные люди» (Новосибирск, 5 кл.); «это ледниковый период» (5 кл.). Эти определения показывают, что в представлении ребят понятие «эпоха» сливается с представлением о ледниковом периоде, или с чем-то далеко ушедшим в глубь веков. Есть еще более неожиданные ответы: «эпоха — это значит слава»; «страна капиталистов» (5 кл.); «крупное произведение» (5 кл.).

И только у очень незначительной части ребят (18,33 проц. по пятым классам и 32,16 проц. по шестым) есть правильное представление об эпохе, как определенном периоде исчисления времени.

Характеризуя тот или иной период развития, учитель говорит об общественно-экономической формации. Четкие и ясные знания в этом отношении, в связи с историческим курсом истории литературы, должны были бы иметь учащиеся шестого класса. В шестом классе изучается литература, выросшая в недрах феодально-крепостнического строя. Знания у ребят в этой области имеются, но очень расплывчатые и неточные. Термин «крепостнический» должен был, казалось бы, подсказывать о наличии рабского крепостнического труда и в некоторых случаях он и подсказывает: «когда были у богатых крепостные»; «это закрепощение крестьян».

Но самый термин «феодальный» остается непонятным. Почти никто не отмечает, что в руках помещиков-феодалов сосредоточивались значительные земельные богатства и что помещики жили за счет эксплуатации крестьянского труда.

Феодально-поместный строй смешивается с буржуазным: «феодал, расположен-

ный на своем поместье со своим капиталом и эксплуатирующей рабочую силу» (Барнаул); «когда у власти стояла буржуазия и управляла ей» (Барнаул).

Педагог шестого класса непременно должен уточнить понятие «феодално-крепостнический строй», проводя четкое разграничение между феодално-поместным строем и капиталистическим.

Преподавателю литературы в шестых классах часто приходится, характеризуя самодержавие николаевской эпохи, употреблять слово «монархия». Только 23 проц. ребят новосибирских школ правильно понимают это слово и 100 проц. из обследуемых школьников г. Барнаула совсем его не знают. В понятии ребят оно связывается со словом монах.

«Монархия — духовное правительство» (Новосибирск); «святой строй или монашеский» (Новосибирск); «монархи очень суеверные люди и живут при церквях. Монархия — религия» (Новосибирск); «монархи — прислужники церкви»; святые люди; «люди, которые верят в религию» (Новосибирск).

Подобные ответы не единичны. Они как-раз типичное явление для школьника шестого класса. Незнакомое слово входит в сознание по звуковому принципу, ассоциируясь со словами наиболее знакомыми. Вероятно, никто из педагогов и не подозревает, какие представления связаны у школьника с этим словом. Нужно непременно раскрыть содержание этого слова ребятам, объяснить, откуда оно происходит (греч. *monos* — единый, *arche* — власть, буквально означает единовластие). Только тогда значение слова будет понятно и не будет спутываться с представлением о монахах.

Термин «идеология» также в большинстве случаев понимается неверно. Педагогу часто приходится говорить об «идеологии писателя». Но это слово мало знакомо ребятам пятых и шестых классов. По принципу морфологическому (сходство окончаний) оно ассоциируется с биологией: «это изучение всего растительного мира, животного мира и человека» (Новосибирск, 5 кл.); описание человека» (Барнаул, 6 кл.).

Биология — наиболее знакомая для школьника наука. Редко «идеология» ассоциируется с другими словами, сходными по окончанию: с археологией, например, это «тот человек, который изучает раскопки древних времен» (Новосибирск, 6 кл.); с геологией — «идеология — наука об изучении земли».

Очень любопытна попытка одного ученика определить смысловое значение слова звуковым сходством корня слова со словом «Индия»: «идеология, когда говорят об Индии», т. е. иными словами «индиология».

Тот факт, что неизвестное слово входит в сознание ребенка часто по звуковому, фонетическому и морфологическому сходству с другими словами, должен предостеречь учителя от небрежного обращения со словом. Стоит только разъяснить, что понятие «идеология» происходит от греч. слова *идея* — мысль, и учащийся перестанет находить в нем сходство со словом «Индия». К тому же такое объяснение будет способствовать и правильному написанию слова. Учащиеся обычно пишут: «индиология», «едиология», искажая до неузнаваемости облик слова.

Термины, характеризующие направление творчества писателя (большой частью иностранные), также в большинстве случаев не понятны ребятам. В пятом классе введен термин «либеральный» (творчество писателей XIX в.). Ученики пятых классов так объясняют его: «чем-нибудь отделяющий от других»; отделяясь от других неповоротливостью». В шестом классе большинство ребят также связывает это слово с представлением о чем-то особенном, выделяющемся: «либеральный — особое исключение» (Новосибирск).

Либеральный человек наделен всеми лучшими качествами в представлениях ребят. Педагогу надо учесть, что термин «либеральный» является для ребят синонимом качеств природы: честности, вежливости, а также и имущественной характеристикой (богатство, знатность). Его задача — подробно объяснить сущность этого термина, указав опять-таки на латинский корень слова: *libero* — освобождаю.

Еще хуже обстоит дело со словом «прогрессивный». 97 проц. обследуемых ребят ответили «не знаем», а остальные 3 проц. объяснили: «человек, стоящий за крепостное право» (Новосибирск).

Очень любопытно понимание термина «оппозиционный». Он связывается с пред-

«влиянием» о душевных настроениях человека. Настроенный оппозиционно — «построен бодро, весело» (Новосибирск); «строго настроенный».

Непонятны термины: «консервативный» и «реакционный». Термин «консервативный» не знают 96 проц. ребят. Один процент учащихся понимает это слово правильно, а остальные дают такой ответ: «консервативный — олицетвление самого высшего училища» (Новосибирск.). Здесь палицо ассоциация со сходным по звуковому составу словом «консерватория».

Помимо слов, характеризующих общественно-политические направления эпохи, необходимо обращать внимание на понимание ребятами слов, характеризующих те или иные сословные категории. Преподаватель, говоря о писателях, часто употребляет такие слова и выражения: «он вышел из дворянской среды», из «буржуазной», «действующие лица его произведений были дворяне» и т. д. Надо с очень большой тщательностью относиться к этим словам. У ребенка подобного рода понятия часто ассоциируются с неверными представлениями. Например: представление о богатстве дворянина связывается не с земельными владениями и не с рабовладельчеством, а с наличием фабрик, заводов, домов: «дворянин — богатый человек, у которого имеются в городе большие всевозможные дома» (Новосибирск, 5 кл.); «крупнопоместный помещик, у которого есть заводы и фабрики» (Новосибирск, 6 кл.); «живущий в городе, имеет какое-нибудь производство» (Новосибирск, 6 кл.).

В этих объяснениях не чувствуется, чтобы ученики 5-6 классов понимали специфику дворянства, как земельного, рабовладельческого класса. Его черты сливаются с чертами буржуазии.

Представитель высшего дворянства «светский человек» простодушно-наивно характеризуется следующими чертами: «светский человек в старое время умел читать и писать» (Новосибирск, 6 кл.); «светский человек, который с хорошими людьми знает» (Барнаул, 6 кл.); «такой человек, который кутит и вообще ведет себя развязно».

«Светский» по звуковому сходству ассоциируется со словом «советский»: «человек, который предан партии и рабочему делу» (Новосибирск, 6 кл.).

Так же неотчетливо представляется ребятам шестого класса дифференциация дворянства. Мы намеренно давали для пояснения слова — «крупнопоместное дворянство», «среднепоместное» и мелкопоместное».

Объяснения этих терминов давались ребятам теми же самыми словами: «крупнопоместное дворянство — это крупное, среднепоместное — среднее». Никто из учащихся не указывал на разницу в количестве душ крестьян. Только один ученик из числа всех испытуемых отметил, что мелкопоместное дворянство «имеет десятка два людей или несколько человек — восемь, три».

Данный пример наглядно показывает словеснику, как нужно конкретизировать материал. Недостаточно употреблять термины «крупнопоместное», «среднепоместное», надо разъяснить их, указав цифровые данные, показав иллюстрации: усадьба крупнопоместного дворянина — огромного размера, дом с бельведером, с колоннами, с разбитым вокруг дома парком, с беседками, статуями, фонтанами, например, усадьба Шереметьевых, Юсуповых и др. Усадьба среднепоместного дворянства попроще, типа усадьбы Тригорских, Тургеневской. Усадьба мелкопоместного дворянства еще беднее и проще наподобие усадьбы Пушкина в с. Михайловском).

О значении иллюстраций в словарной работе мы еще будем говорить позднее, а пока закончим анализ понятий школьника в области данных нами социальных терминов.

Возьмем понятие: «мещанин». Никто почти не определяет классовую природу мещанина, источник его средств к существованию, его род занятий. Мы встречаем поразительно ошибочные ответы.

«Мещанин это такой человек, который живет на доходы своих рабов» (Новосибирск, 6 кл.); «бедный капиталист» (Новосибирск, 6 кл.); «это крестьянин, проданный дворянину» (Новосибирск, 6 кл.); «бедный помещик» (Новосибирск, 6 кл.); «это есть какой-нибудь буржуа и он обращается с рабочими не так, как нужно обращаться» (Новосибирск, 5 кл.).

Как видим, ребята дают всевозможные определения, но все они далеки от исти-

ны. Лишь незначительная часть ребят дает правильные ответы: «мещанин — мелкий житель» (6 кл.); «мелкий городской житель» (6 кл.); «городской житель, очень ограниченный» (6 кл.).

Иногда эти ответы удивительно конкретны: «мещане это были такие люди, которые жили на проценты денег, сдавали в аренду дома, любили сверху одеваться хорошо, а пажнее белье как понало, и верили богу» (6 кл.); «это раньше одевался по-мещански, прилепит что не надо и не думал о других» (5 кл.).

Все отмеченные нами слова — обществоведческого характера. Специфически литературных терминов было дано нами немного. Качественный анализ их не представляет особенного интереса. Типично здесь то, например, явление, что при определении слова «автобиография» ребята, в большинстве случаев, не подчеркивают, что автобиография пишется обычно самим писателем; термин «псевдоним» не понятен ребятам пятого класса и, следовательно, его надо объяснить уже при проработке первой литературной темы учебного года («Биография Максима Горького»).

На других терминах останавливаться больше не будем. Нам думается, что и так ясна та картина, которая встает перед нами на основании сделанных работ. Какие выводы может сделать здесь педагог-словесник?

Первое, что с совершенной очевидностью бросается в глаза, это то, что нашему школьнику, в большинстве случаев, не понятно значение тех общественно-политических терминов, которые должен употреблять педагог-словесник при проработке историко-литературного материала.

Стабильные учебники перегружены этими терминами. Если бы они и не были перегружены, то педагог-словесник все же обязан оперировать такими понятиями, как феодально-крепостническая монархия, идеология, либеральный, прогрессивный и т. д.

Смысл их, как мы видим, совсем не ясен для школьника. Эти слова звучат для них как на каком-то чуждом языке, понятия ассоциируются не с теми представлениями, которые нужны, незнакомые слова чаще всего входят в сознание ребенка по фонетическому принципу.

Непонятные по смысловому значению корни слов ассоциируются с более знакомыми, смысл последних переносится на первые (светский — советский, монархия — монахи, идеология — индиология, кастелянша — стеклянный дворецкий — дворец). Ассоциируются не только корни, но и морфологические окончания слов (идеология — биология; деспотичный — семпотичный и т. д.).

Некоторые слова звучат как знакомые только в известных сочетаниях фраз, но смысл их все же остается понятным ребятам. «Дермонтов жил в эпоху черной реакции»). В свою очередь не понятны и некоторые фразеологические сочетания, составленные из знакомых слов, как например: «художественные картины перестройки нашей современной жизни», «прямые и скрытые враги рабочего класса», «замыкались в кругу» и т. д.

Наблюдается и то явление, что советский школьник вкладывает свое понимание в те социальные термины, в которые вложено определенное историческое содержание. В некоторых случаях это понимание, как понимание ребенка, вышедшего из пролетарской среды, носит определенный классовый характер и соответствует объективной действительности (отрицательное толкование термина «аристократия», «мещанин», объяснение слова «эксплоатация»). Но в большинстве случаев все же такого понимания недостаточно.

В связи с прохождением курса истории литературы требуется понимание этих терминов в историческом аспекте. Здесь же обнаруживается полное незнание их. Об этом свидетельствуют те низкие проценты, которые падают на правильное понимание слов, об этом свидетельствует качество ответов самих учащихся.

Отсутствие знания о главнейших признаках феодально-крепостнической формации, непонимание такого термина, как монархия, полная путаница в определении социальных категорий (дворянин — буржуа — мещанин — дворовый), непонимание терминов, характеризующих основные политические устремления эпохи (либеральный, прогрессивный и т. д.), — все это признаки, которые говорят о том, что необходимо провести тщательную и упорную работу в этой области. Напомним еще, что мы брали

очень незначительный круг слов и что если бы его расширить, то картина получалась бы еще более печальная. Налицо обозначился разрыв между тем языком, на котором написаны учебники и которым говорят педагоги, и между кругом и степенью представлений, какие имеются у советского школьника и которые ассоциируются у него с социальными терминами не по смысловому, но по фонетическому или морфологическому сходству. Вообразите себе положение преподавателя, который говорит о феодально-крепостнической монархии, а в представлении школьника возникают понятия о «религиозно-святом, монашеском строе»! Характеристика Пушкина как дворянина — аристократа вызывает ассоциации о враге советской власти или «растратчике казенных денег». Слова о придирчивой цензуре — представление о «музыкальном инструменте». Понятие «дворянин» — представление о «богатом человеке, имеющем свои фабрики, завод». Примеров несовпадения слов учителя с представлениями ребят можно привести множество.

Каковы причины обозначившегося разрыва между словарем учителя и учебников и представлениями ребят?

Прежде всего значительная вина ложится здесь на долю обществоведов. Разве словесник должен давать понятия о феодально-крепостническом строе, о социальных категориях? Они уже должны иметься у школьника средней школы. Но наши обществоведы не создают достаточно устойчивой базы для прохождения истории литературы. Программный материал истории и литературы, правда, не совпадает. Но уже в последнем классе начальной школы и в пятых и шестых классах средней должно даваться знакомство с некоторыми социальными терминами. Обществоведы, однако, совершенно не ведут словарной работы. Об этом свидетельствует та ужасающая орфографическая безграмотность, которая царит в тетрадах по истории. Как пишутся в них обществоведческие термины? Они записываются исключительно по слуху, а потому невозможно перевираются: идеология, феодальный, реакционный и т. д.

Не ведут систематической работы по ознакомлению учащихся с новыми терминами и преподаватели других дисциплин, оттого мы имеем надписи на тетрадах: биология, математика. Не ведут ее и литераторы. На тетрадах учеников по литературе красуются надписи: **тетрадь по летиатуре**. Такие факты свидетельствуют о том, что педагоги не заботятся об объяснении слов и выражений, связанных с их дисциплиной. Если бы преподаватель объяснил, что название науки «биология» происходит от греческого слова «био» — жизнь, что «тетрадь» — от греческ. *tetra*, т.-е. четыре (лист бумаги, сложенный вчетверо), что в основе слова «литература» лежит латинское *lit:ra* — буква, то учителя заинтересовали бы этими объяснениями самих учащихся, воспитывали бы в них сознательное отношение к слову, а следовательно, достигли бы правильного применения и написания их.

Не менее тщательно должен относиться к слову и литератор. Ведь почти с каждой новой историко-литературной темой он вводит ряд новых понятий. С темой, например, «Творчество Пушкина» в шестом классе связываются понятия — либеральный, дворянин, аристократическое общество, феодально-крепостнический строй, барщина и др. В связи с изучением творчества Гоголя термины: провинциальное чиновничество, реакционный и др.

Кроме обществоведческих терминов, вводится еще целый ряд понятий, непосредственно связанных с произведениями. Как показала практика новосибирских школ систематической словарной работы с учащимися совершенно не ведется. В значительной степени вина здесь лежит не только на обществоведах, но и на литераторах, которые так же небрежно, как и первые, относятся к слову.

Совершенно отсутствует словарная работа и в начальной школе. Нам не раз приходилось присутствовать на таких уроках по чтению, где непонятные слова совершенно не разъяснялись, несмотря на то, что ребята их не понимали.

Отсутствие систематической словарной работы очень сильно сказывается на общем уровне развития учащихся. Поэтому важно наладить ее, поставить ее систематически. В данной работе мы и ставим себе эту цель: дать методические указания учителям, как нужно работать в этой области.

В программе по языку для пятого и шестого классов указаны определенные виды словарной работы. Так, в программе для пятого класса, в разделе «Работа с кли-

гой и газетой» указывается, что учитель должен привить следующие навыки: «Умение пользоваться словарем. Составление словаря новых слов, которые раньше не известны учащимся».

В программе для шестого класса, в разделе «Устная и письменная речь», указывается на необходимость составления словаря научно-технических и политических терминов. Но, разумеется, словарная работа заключается не только в этом. Не надо понимать ее узко, только как составление словаря и ознакомление ребят со значением слов. Это есть теория и практика овладения словами — важнейший момент общей культуры устной и письменной речи. Словарная работа не является поэтому каким-то обособленным видом работы, на которую достаточно отвести 2-3 часа во весь учебный год. Она пронизывает все отрасли работ по языку и литературе.

Возьмем пятый год обучения. В разделе «Предложение и его части» школьник знакомится со смысловой функцией слова и предложения. Есть специальный раздел «Слово в предложении», где учащийся должен ознакомиться с многозначностью слова, с точным смысловым значением его в зависимости от текста, с прямым и переносным значением слова, с синонимами, — словом, здесь прививаются навыки по культуре слова.

Дальше идет специальный раздел «Состав слова», где ребята должны познакомиться со смысловой функцией каждой части слова. Этот раздел очень важен для всей работы, так как умение анализировать слово, разлагать его на составные части имеет чрезвычайно важное значение для понимания того или иного термина.

Прорабатывая анализ состава слова, учитель должен научить ребят понимать структуру слова и понимать основное слово, как стержень семантического гнезда.

В особенности большое значение имеет в данном случае работа над корнями слов, как над основными частями слов, от знания и правильного понимания которых зависит понимание всего термина.

Анализ непонятных иностранных терминов будет способствовать правильному усвоению и точному применению их. Вот примеры: **биография** (bios — жизнь, grapho — пишу, греч.), **монография** (monos — единый, греч.), **телеграф** (tele — далеко, греч.), **типография** (typo — отпечаток, греч.), **хронология** (logos — слово, chrono — время, греч.), **консервативный** (conserwo — сохраняю, лат.), **композиция** (componere — составлять, лат.), **автор** (autos — сам, лат.), **иллюстрация** (lustrare — освещать, лат.) и т. д.

При проработке анализа состава слова необходимо делать и исторические экскурсы в область происхождения отдельных корней, некоторых слов, как, например, **зшеломить**, — ударить по шлему, стрелять (первоначально из стрел), **безалаберный** — от слова алобор — устройство, порядок, **береза** — древн.шнд. bherag блестящий, светлеть, отсюда же и береста, **нож** — древнепрусское nagis, что значит кремь (первоначально ножи делались кремневые), **окно** — от слова око, **рама** — от слова рамена, плечи и т. д.

Работа над корнями слов имеет и практическое применение. Она тесным образом связана с правописанием безударных гласных.

Уже давно путем анализа ошибок учащихся различных классов установлено, что наибольший процент ошибок падает на безударные гласные. Основная причина ошибок подобного рода кроется как раз в том, что ребята совершенно не ощущают основной части слова — корня с отчетливой гласной «а», «о», или «и» и поэтому с удивительной легкостью меняют эти гласные, как только изменится ударение: «содать», «постоновить», «прилогать», «чесы» и т. д.

Следует вести систематическую работу по анализу состава слов и вести ее в течение всего года, отведя на нее не только полагающиеся шесть часов в год, но возвращаясь к ней при прохождении и других разделов — имени существительного, прилагательного, числительного, глагола и наречий, упражняя ребят в словообразовании.

Разделы: суффиксы имен существительных, имен прилагательных и пр. — обязывают педагога к тому, чтобы учитель и здесь обращал внимание на анализ состава слова и давал ребятам корни слов, упражняя их в образовании новых слов.

Полезно при этом давать ребятам пояснения исторического характера, углубляя их знания по вопросу о происхождении того или иного слова, той или иной грамма-

гической категории. Разве не заинтересуют ребят сведения относительно того, например, что прилагательное «хороший» произошло от имени языческого бога солнца Хорса¹; неизменяемая часть речи *von* от санскритского *Vana* лес, так как словом *von* определялось место изгнания и т. д. Подобного рода словарная работа поможет ребятам осознать жизнь слова, его смысловое значение, его форму. Изучая грамматику русского языка, школьник должен осознать: 1) что слово не есть какой-то дар свыше, остающийся от века в неизменном состоянии; 2) что слово возникло в процессе исторического развития человека, меняет свое значение, свое построение, свой звуковой состав; 3) что в слове форма его меняется в силу тех или иных потребностей общества в зависимости от развития мышления человека; 4) что, так называемые, грамматические правила и суть в основе своей — законы развития языка, в частности развития слова.

Если педагог осмыслит именно таким образом свои задачи и будет вести словарную работу в таком направлении, то и дальнейшие разделы грамматики (имя существительное, имя прилагательное, числительное, местоимение и др.) предстанут перед учащимися не как скучные, сухие, схоластические разделы, а как интересная, живая наука о жизни слова, о законах изменения языка.

В связи с прохождением курса по русскому языку в пятом классе учителю можно рекомендовать такие виды словарной работы.

I. Работа по анализу состава слова: а) образование новых слов от одного корня (семейства слов); б) разбор хода слов по семействам. Связь двух указанных видов работы с правописанием безударных гласных.

II. Образование новых слов с суффиксами имен существительных, прилагательных, глаголов и т. д.

III. Работа над приставками (в связи с прохождением существительных, прилагательных, глаголов). Изменение смысла слова в зависимости от приставок. Составление таблиц однородных слов с приставками. Правописание приставок.

IV. Работа над синонимами. Показ учащимся оттенков в смысловом значении слов. Приучение ребят к точному выражению мысли.

V. Показ учащимся живучести языка: а) слова новые, б) слова вымирающие.

VI. Классовый характер языка, изменение его от новых производственных отношений.

VII. Запись новых слов, которые ученик узнал за шестидневку. Цель этой работы: привлечь внимание учащихся к слову и его написанию с целью повысить грамотность письма.

Кроме указанных видов, должна быть проведена работа в связи с изучением литературных произведений. Здесь прежде всего надо указать на работу над точным пониманием научных и политических терминов, с которыми должен быть знаком школьник, проходя курс литературы. Сюда же надо отнести работу над непонятными словами и выражениями в связи с чтением произведений. Объяснения даются: а) частью в предварительной беседе, б) перед чтением, в) во время чтения, г) после чтения. В связи с такого рода работой по литературе и языку следует ввести запись слов, которые ученик узнал за шестидневку.

Остановимся подробнее на каждом из данных видов работы.

Работа по анализу состава слов. В практике нашей школы при анализе состава слова обычно мало внимания уделяется упражнениям по выделению корня слова, вследствие чего этот материал мало закрепляется. Отсутствует также наглядность обучения, воспитывание зрительной памяти в деле написания наиболее употребительных корней слов с безударной гласной и т. д.

В одной из ленинградских школ (7-ая ФЗД) ведется такого рода работа: учащимся составляется альбом схем в виде деревьев, которые изображают семейство слов, происходящих от одного корня. Изображены эти схемы очень красиво, в красках. Деревья располагаются вокруг какой-либо лужайки, загородки и т. д. Все они зарисованы с большой тщательностью.

¹ См. статью Обнорского «Прилагательное «хороший» и его производные в русском языке». Труды Раниона, т. III, Ленинград, 1929 г., стр. 241 — 258.

Второй и третий виды работы тесно связаны с первым.

Проходя имя существительное, имя прилагательное и т. д., педагог должен упражнять учащихся в образовании частей речи, показывая изменение смыслового значения слова в связи с изменением его формы, давая, предположим, такие примеры: бел — корень, образуйте от него существительное (белизна), прилагательное (белый), глагол (белеть).

Работа над приставкой имеет большое значение. Правописание приставок — одно из слабых мест орфографии учащихся пятых и шестых классов. Ошибки в правописании приставок коренятся в том, что ребята в большинстве случаев не осознают этих приставок, как особой, неизменяемой части слова. Они очень часто принимают приставку за корень. Отсюда те коверкания в написании приставок, которые имеют такое большое место в пятом классе. Чтобы устранить этот недостаток, надо упражнять учащихся в понимании смыслового значения приставок.

Работа над синонимами и антонимами разработана в книжке Гуревич и Слетовой «Культура речи». Авторы дают целый ряд интересных упражнений по подбору синонимов и антонимов. Интересный материал дается и в книжке Бархина «Культура слова». Познакомив детей с синонимами, полезно давать им упражнения такого рода: дав ряд слов синонимического характера, но с различными оттенками, предложить учащимся составить фразы, или, дав синонимы в фразах, заставить учащихся объяснить употребление именно этого, а не другого какого-либо синонима.

Бархин дает, например, такие синонимы: старый, дряхлый, древний, ветхий, старинный. Слова эти, обозначая одинаковые понятия, имеют в то же время и тонкие оттенки. Некоторые слова, употребленные в одном контексте, не могут быть употреблены в другом. Можно сказать «старая книга», но нельзя сказать «дряхлая книга». Эти оттенки слов в смысловом значении должны быть показаны ребятам. При работе над синонимами следует останавливаться, где возможно, на вопросах словообразования. Имея дело с синонимами, учащиеся отыскивают корень каждого из синонимов. Различие корней укажет им на различие в оттенках. Например: перчатка от слова перст, рукавица от слова рука, плетень — корень плесть, частокол — частые колья и т. д. Богатый материал подобного рода можно найти у Рыбниковой «Книга об языке».

В своей языковой практике дети часто отождествляют одни понятия с другими. Например, слово «скучно» является синонимом слова «грустно».

В контрольной работе, проведенной Наркомпросом в конце 1933-34 учебного года, в ответ на вопрос — какие произведения было скучно тебе прорабатывать, — почти все учащиеся пятых классов писали: «Скучное — это «Муму», потому что оно жалобное и интересное, главным образом, тот момент, когда он пошел топить, это очень скучно и жалобно». (Из работы ученицы Ленинско-кузнецкой школы).

Педагог, ведя работы по языку, должен подмечать особенности языка самих учащихся и разъяснять, уточнять их понятия так, чтобы, например, слово «грустно» они не путали со словом «скучно» и т. п. Значение этих слов лучше всего объяснить, давая детям фразы с ними и показывая, в каких случаях можно употреблять эти слова.

Попутно с этой работой учителю следует подмечать те слова в языке детей, которые ведут к засорению его. Например: бузить, шамовка, выпятить, засыпался, заводить и т. п. Надо подобрать к таким словам синонимы из языка литературного, составить фразы и сделать таблицу с заглавием: «Как нужно говорить правильно». Эта работа является неотложной текущей работой учителя.

На работе над синонимами может быть показан также классовый характер языка, изменение его в зависимости от социально - политических сдвигов.

Следует показать живучесть языка, существование слов от прежних корней с новым смысловым значением. Вот примеры: ошеломить (ударить по шлему), стрелять (из лука, из ружья), писать перьями (стальными и гусиными), буква (нарезка на букве у древних германцев при зарождении письменности), важный (от слова вага — тяжесть), авезапно (от слов запа — надежда, ожидание), пращка (от слова прать, т. е. жать, давить, выжимать), гризеники (гривный — шейный, употреблялось в ту эпоху, когда не было денег и украшения служили меновой ценностью), кровать (прежде — кров, шатер на высоких столбиках), портной от слов портно — кусок ткани на

одежду), мавзолей (памятник Карийскому царю Мавзолу, сооруженный в Галикарнасе его женой Артемизией), газета — от названия мелкой итальянской монеты, стоимости рукописного листка — первого прообраза газеты XVII в. и т. д.

Примеров того, как старые слова, видоизменившись, упреждаются в новом смысловом значении, можно привести множество. Это школьников очень заинтересует и наглядно покажет им живучесть языка.

Большая работа предстоит словеснику в связи с изучением художественных произведений.

Непременным условием при проработке произведения следует считать необходимость объяснения непонятных слов и выражений.

В американских школах с положением словаря учащихся дело обстоит таким образом: для каждого класса намечается тысяча слов, при чем учитываются возрастные особенности ребенка. В составлении этой тысячи слов принимают участие педагоги всех дисциплин. Эту тысячу учащихся должен освоить так, чтобы понимать смысл этих слов, правильно их писать и употреблять в своей речи. Подобного рода работу следует провести и в наших школах.

Словесник должен взять на себя инициативу в этом деле. Знакомя детей с каким-либо произведением, педагог должен заранее наметить основной круг понятий, который он сообщит школьнику, чтобы подготовить его к наилучшему пониманию произведения.

Изучение, например, произведения Горького «Детство» требует знакомства с такими понятиями: автобиография, псевдоним, Нижний Новгород, Волга, бурлак, мещанство, подмастерье, деспотичный, подхалим, ябедник.

Изучение его биографии требует понимания таких терминов и названий, как университет, Казань, профессия, босяки, царские чиновники, сормовские ребята, уличные демонстрации, Арзамас, Петропавловская крепость, Италия, остр. Кипри, социал-демократическая партия, редактировать.

Еще более значительная работа над словом требуется при проработке классического наследия прошлого. Например, прежде чем читать произведение Пушкина «Дубровский», педагог должен, рассказывая об эпохе, в которую жил Пушкин, ввести целый ряд понятий: крупнопоместное дворянство, крепостничество, усадьба, дворовый, цария, псарь, отъезжие поля, стремяной, исправник, приказчик, заседатель.

Некоторые из этих слов могут быть объяснены во время чтения (такие, например, которые требуют быстрого объяснения). Часть слов, которые не поняли учащиеся и о которых они будут спрашивать, можно объяснить в конце чтения. Какими приемами следует вести объяснение?

Мы уже говорили о том, что социально-политические термины, важные для понимания исторического колорита эпохи, должны быть объяснены заранее перед чтением. Преподаватель, ведя беседу и употребляя тот или иной неизвестный раньше ребятам термин, пишет его на доске. Объясняет его значение. Если это иностранное слово, указывает корень и раскрывает его смысл, например: либеральный от латинского *libero* — освобождаю.

Нужно, чтобы дети объясняемые педагогом слова списывали с доски и записали объяснения к ним. Списывание терминов с доски имеет огромное значение для правописания: у нас, в большинстве случаев, дети пишут: «идеология», «летипатура», «мищанин», «лебиральный», «реокционный» и т. д.

Таких записей не следует делать много, иначе они слишком затянут процесс объяснения перед чтением, но слов 6—8—10 следует записать.

Слова, которые объясняются быстро, во время чтения, записывать не нужно. По доводу их дается краткое, быстрое объяснение. Здесь можно подставлять знакомый детям синоним вместо непонятого слова, например, челядь — дворовые, деспотичный — властный и т. д.

Вместо непонятого слова, дается иногда перифраза, например: **настелянша** — женщина, которая заведывала бельем. Обычно в издании серии классиков для школы подобные объяснения прилагаются. В американских школах ученики имеют под рукой небольшой справочный энциклопедический словарь, в котором ученики постоянно на-
водят справки.

Те же навыки надо привить и у наших учащихся.

Наконец, для пояснения слов, называющих предметы, следует прибегнуть к наглядности, показывая иллюстрации, углубляющие то или иное понятие. Представления об усадьбе ребенка лучше всего получают, посмотрев изображение усадьбы в картинах Цоленова, Максимова; о дворовых — изображения крестьян крепостной России в картинах Венецианова, Троекурина, Пущкарева, Федотова, Корзухина, Маковского и др. Словесных объяснений здесь совершенно недостаточно. Представления ребят иногда облекаются в совершенно неожиданные зрительные образы. Так, когда в одном из пятых классов новосибирской школы рисовали иллюстрацию к «Дубровскому», то Троекуров — русский помещик конца XVIII века — был зарисован в римской тоге и с короной на голове. Чтобы избежать такого рода случаев, следует составлять настенный словарь с иллюстрациями к разучиваемому произведению.

Наконец, еще один из рекомендуемых нами разделов работы: «запись слов, которые я узнал за шестидневку». Эта работа по существу тесно связана с работой над художественным произведением. Работая над произведением, слушая объяснение преподавателя, ученик записывает объясняемые слова в тетрадку, — это делается с целью привития навыков правописания. Время от времени следует давать упражнения на составление фраз, рассказ с данными словами, с тем, чтобы эти слова не лежали пассивным грузом, а входили в активный словарь учащихся. Устные ответы учащихся, сочинения покажут учителю, в какой мере использует ученик новые слова.

Вот те виды работ, которые намечаются в пятом классе. Эти приемы далеко не исчерпывающие. Можно вести работу над фразеологией учащихся, над речью действующих лиц произведения, над языком автора. Но это дальнейшая стадия работы. Мы указали тот минимум, который нужно выполнить в пятых классах школ края для того, чтобы сдвинуть, наконец, работу над словом учащихся с той точки замерзания, на которой она сейчас пока находится.

Что же касается шестого класса, то тут программа по языку одним из видов словарной работы указывает: «составление словаря научно-технических терминов». Но программа, конечно, имеет в виду не только этот раздел работы. Здесь имеют место все виды работ, указанные для пятого класса. Учащимся шестого класса также необходима работа в области словообразования, уточнения речи путем работы над синонимами и омонимами, по стилистической грамматике.

Недостаточно изучать только грамматические формы, надо показывать их применение в литературной речи. В шестом классе прорабатываются такие разделы грамматики, как причастие и деепричастие, главное и придаточное предложения. Очень важно показать учащимся, в каких случаях возможно употребление деепричастий. Наши школьники не умеют ими пользоваться. В их работах часто встречаются фразы, вроде: «стоя у реки, у меня слетела шляпа». Необходимо добиться правильного словопользования в данном случае.

К работе над словом относится и работа над изобразительными средствами языка, эпитетами, метафорами. В школах края очень мало уделяли внимания языку произведения. Лишь некоторые школы предпринимали пока еще робкие, неуверенные шаги в этом отношении и то не идут дальше стабильного учебника, в котором материала тоже дается мало. Речь учащегося довольно скудна. Отличительной особенностью его языка является огромное количество различных служебных слов, засоряющих язык (это особенно проявляется в устной речи), вроде: ну вот... значит теперь... и т. п.

Характерна также для его речи бедность эпитетов, выражающихся прилагательными, а между тем эпитеты как-раз важны для оценки явления и выражения эмоциональных настроений. И затем, язык учащихся отличается бедностью наречий, которые обогащают речь, делают ее более живой, красочной. Поэтому, работая над языком детей, давая им в шестом классе устные рассказы, сочинения, педагог должен помогать учащимся исправлять недостатки своего словаря, отмечая все ненужное и пополняя ценными приобретениями. Работа, например, по подбору эпитетов ведет к осмысленному, продуманному, глубокому расширению словарного запаса учащихся.

Подбор определений к форме облаков, цвету неба, песка, снега в тот или иной день, данный в виде упражнений, также способствует уточнению языка.

Чтобы развить художественный вкус учащихся в этом отношении, обогатить их

словарный запас, необходимо останавливать внимание детей на эпитетах писателей при проработке произведений. Например, при изучении стихотворений Лермонтова важно показать учащимся своеобразие лермонтовских эпитетов, которые при рисовке пейзажа передают блеск, сверкание: «жемчужная роса», «изумрудные листья кипарисы», «изумрудная змея», «серебристая пена воды», «золотые вершины гор» и т. д.

Полезно давать такого рода стилистическую работу: текст из какого-либо произведения с пропущенными эпитетами (тургеневский, например); учащиеся сами вставляют в этот текст пропущенные слова, при чем преподаватель пометает в тексте: здесь эпитет, передающий цвет, здесь — звук и т. п. После такой работы учащихся зачитывается текст писателя. Эта работа развивает у детей внимательность и чуткость к слову. Стоит провести ее два-три раза, и ученики сами остро будут подмечать особенности эпитетов того или иного писателя.

Затем на основе же изучения этих произведений пополняется и расширяется словарный запас учащихся в отношении литературных и политических терминов.

Учитель шестого, так же, как и пятого класса, в связи с программными произведениями, должен наметить тот круг слов и понятий, которые могут пополнить словарный запас учащихся. Даем примерную наметку этих понятий к первой теме шестого класса: «Творчество А. С. Пушкина».

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Феодалный строй | 9. Дворовый |
| 2. Торговый капитализм | 10. Оброк, оброчный |
| 3. Промышленный капитализм | 11. Барщина |
| 4. Усадьба | 12. Дебристы |
| 5. Дворянство: | 13. Самодержавие |
| крупное поместье | 14. Николаевский режим |
| среднепоместное | 15. Жандармы |
| мелкопоместное | 16. Шеф жандармов Банкендорф |
| 6. Мещинство | 17. Либерализм |
| 7. Чиновничество | 18. Реакция (в общественно-политическом смысле) и т. д. |
| 8. Аристократия | |

Из приведенных нами выше списков слов, не понятных ребятам шестого класса, учитель сам увидит, какие понятия следует ввести в сознание учащихся, прежде чем приступить к разбору творчества Пушкина.

При проработке творчества Лермонтова эти понятия пополняются и углубляются словами, связанными с текстом произведения, например с лермонтовским «На смерть поэта»: «невольник чести», «оклеветанный молвой», «падменные потомки» и т. д. Общие понятия здесь остаются те же, так как остается одна и та же среда, эпоха.

При проработке творчества Гоголя добавляются только отдельные понятия, скажем, понятие «консервативный» — в связи с творчеством Гоголя, славянофильство, западник.

С изучением 50-х — 60-х годов хлынут новые понятия: разночинец, реформа, социалист — утопист, демократ, народничество, народнические тенденции, рабочий, капиталист и т. д.

Со всеми этими понятиями педагог должен познакомить учащихся, пользуясь теми же приемами, которые указывались нами в применении к пятому классу, т. е. вплетает их в рассказ, выписывает эти термины на доске, объясняет их происхождение и смысл. Например: консерватизм — латинск. conservare — сохранять; человек, стремящийся сохранить старые убеждения, старые взгляды; реформа — лат. reformatio — преобразование, и т. д. Следует также по возможности пользоваться рисунками.

Новые, узнаваемые слова учащиеся заносят в словарную тетрадку. Для того, чтобы эти слова не были пассивными, а входили бы в активный словарь учащихся, необходимо давать ребятам упражнения по составлению фраз с этими словами, на употребление слов в своих рассказах и сочинениях.

Вот те основные, неотложные формы работы, которые стоят на очереди перед словесниками пятых и шестых классов. В основном, они сводятся к следующему:

1. Изучение словаря самих детей. Выяснение степени понимания тех или иных слов и выражений.

2. Работа по словообразованию и словоизменению.

3. Работа над синонимами.
4. Работа по стилистической грамматике.
5. Работа над художественными, изобразительными средствами языка.
6. Пополнение словарного запаса слов в связи с изучением художественных произведений.
7. Запись новых слов, социально - политических терминов и их освоение.

Таковы вехи той предварительной работы, которую должен проделать словесник школ Зап.-сиб. края для того, чтобы помочь учащимся действительно освоить культурное наследие прошлого. Тщательно и правильно поставленная словарная работа поможет педагогам избежать того схоластического словесного, бессмысленного натаскивания детей в области литературы, которое имеется в нашей школе и от которого уже предостерегло постановление ЦК ВКП(б) в области преподавания истории. Борьба со штампованными, шаблонными ответами учащихся без достаточного осмысливания того, что они говорят, выработка навыков чистой, правильной, культурной речи, обогащение словарного запаса учащихся, работа над развитием их речи — таковы те неотложные задачи, которые стоят перед словесником на данном этапе социалистического строительства в области школьной работы.

М. Г.

Музыка и живопись на уроках литературы

(Из опыта Омской образцовой школы)

Изучение произведений художественной литературы в средней школе является предметом самых оживленных споров и обсуждений как в среде преподавателей литературы, так и в методической печати.

Несмотря на огромное количество материалов по этим вопросам, до сих пор еще не «все тропы изъезжены» в этой области. Общим местом является основной недостаток преподавания литературы: обильное применение обществоведческого материала за счет литературно-политического, абстрактное оперирование эпохами за счет конкретизации эпохи литературными фактами. Но со всеми этими явлениями в настоящее время проводится усиленная борьба; нужно надеяться, что методика преподавания литературы в ближайшее время найдет правильные пути.

Одним из таких путей является связь изучения литературных художественных произведений с другими видами искусств. Действительно, с кем только не «увязывался» словесник за последние годы?! С историей, географией, обществоведением... «Увязка» происходила весьма натянуто, должных результатов не было.

В настоящее время, как уже отмечалось выше, положение изменилось. Изучение художественных произведений базируется на уже полученных знаниях по истории и обществоведению, марксистский литературный анализ художественного произведения опирается прежде всего на литературные категории (образы, стиль, характеры и т. д.). Но литературное произведение есть произведение искусства. Порожденное общественно-экономическими условиями, борьбой различных общественно-классовых сил, оно, это литературное произведение, нередко имеет связь с другими произведениями искусства, например, музыкой и живописью. Общий общественно-экономический корень зачастую создает произведения различных искусств, имеющих общие связи моменты. Так, например, творчество Некрасова тесно связано с одним из левых представителей «могучей кучки» композитором — Мусоргским, в живописи — с творчеством Крамского и др. Мотивы и настроения, владеющие умами интеллигентских образов в произведениях А. П. Чехова, имеют несомненную связь с мотивами и настроениями музыкальных произведений Чайковского, а в живописи — с творчеством И. Левитана.

Изображение и передача Пушкиным дворянско-интеллигентских образов (Ленский) нашло соответствующую музыкальную интерпретацию у того же П. И. Чайковского, который плазматически хорошо передал настроения Ленского, певшего «поблекшей жизни цвет».

Разумеется, перечисленные выше связи не являются связями случайного порядка. Их создает общая среда, эпоха, совпадение интересов различных общественных сил, борьба этих социально-классовых сил. Разумеется, не всегда борьба этих социально-классовых сил находит свое отражение во всех видах искусств. Часто бывает отставание во времени. Но в конечном счете любое крупное общественное явление находит свое отражение во всех видах искусств. Вот почему мы и считаем, что ряд произведений художественной литературы следует изучать в связи с другими произведениями искусств.

Таким изучением, конечно, нельзя злоупотреблять, ибо в школе изучается в первую очередь литературное произведение. Но изучить два-три произведения в году в старших классах средней школы — это очень оживит преподавание. Больше того, такое изучение расширяет значительно кругозор учащихся, воспитывает в них широту взглядов, приучает рассматривать художественное произведение не только как литературный факт, имеющий определенную и эстетическую и общественную ценность, но значительно расширяет и углубляет рамки изучения этой общественно-эстетической ценности. Программы средней школы для VIII, IX и X годов обучения рекомендуют привлечение «материала других искусств для углубления полученных выводов»¹.

Насколько нам известно, цитированная директива объяснительной записки не выполняется. Цель данной статьи сводится к тому, чтобы поделиться опытом, имеющимся в данной области. Такой опыт привлечения «материала других искусств» дважды имел место в Омской образцовой средней школе на уроках литературы в восьмом и девятом классах.

Первый опыт имел место при изучении произведения А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Ход изучения произведения можно представить, примерно, в следующем виде. Учащимся сравнительно задолго до изучения и анализа произведения было дано задание его прочитать и подробно подготовиться к передаче его содержания. После усвоения учащимися содержания произведения они подробно пересказали его в классе.

Подробный пересказ в данном случае необходим был по двум причинам. Прежде всего, подробное знание объекта анализа всегда обеспечивает тщательное и добросовестное усвоение, но, кроме того, преследовалась в данном случае и другая цель: произведение по плану предполагалось сопроводить музыкальной иллюстрацией из оперы Чайковского «Евгений Онегин». Совершенно естественно, что для понимания музыки требуется прежде всего подробное и углубленное знание самого объекта музыкальной интерпретации.

После пересказа начался анализ произведения. Анализ происходил, примерно, следующим путем: преподаватель сперва прочитал коротенькую вводную лекцию о биографии писателя, социальной среде, эпохе, великом значении деятельности поэта. Были сообщены основные историко-литературные сведения, связанные с созданием романа.

На следующих уроках после опроса пройденного материала класс приступил к анализу основных образов: Онегина, Ленского, Татьяны. Совершенно естественно, что при анализе первых двух образов, при составлении характеристик Онегина и Ленского учащегося сравнительно легко подметили разочарованность Онегина, его оторванность от живого конкретного дела, поверхностное образование.

Задача преподавателя состояла в том, чтобы найденные черты характеристик получили правильное объяснение со стороны анализа действующих в то время социально-классовых сил. Вместе с тем перед преподавателем стояла и другая задача: анализом этих социально-классовых сил не превратить образ Онегина в застывшую социологическую схему. Для предотвращения этого явления широко использовался

¹ См. программы средней школы 8, 9 и 10 годы обуч. Объяснительная записка, стр. 3. Изд. НКП—Учпедгиза. 1933 г.

как самый литературный, так и историко-литературный материал. Только превращение этого богатого материала могло создать живой, а главное литературно-художественный образ.

Примерно таким же путем был показан и Ленский. Преподаватель подчеркнул философский романтизм Ленского, остановился на его характерных чертах: восторженности, минорности его литературно-художественных настроений («он цел поблекшей жизни цвет»). Был подробно охарактеризован «дух пылкий» — гороче, был дан подробный анализ художественного образа Ленского с привлечением литературного текста, историко-литературных материалов и т. д. На базе анализа образа, его литературно-художественных особенностей была дана социально-классовая трактовка.

После этого перед преподавателем возник следующий вопрос: общезвестной истиной является утверждение, что как Ленский, так и Евгений Онегин — художественное воплощение начавшейся дворянской деградации. На фоне этой деградации совершенно естественны и исторически закономерны как разочарованность Онегина, так и мечтательный, оторванный от живой, пульсирующей жизни романтизм Ленского. Совершенно естественно, что таким персонажам мало свойственны активность, целеустремленность, жажда деятельности. Напротив, здесь либо разочарованность, либо уход в собственный романтический мирок, обвешанный лиризмом увядания умирающего класса. Такой именно лиризм и был у Ленского, переданный в музыке Чайковским. И вот для понимания этого образа преподаватель счел целесообразным привлечь музыкальный материал и тем самым дать понять образ Ленского на языке музыкальных образов.

Разумеется, урок проходил в несколько необычной для учащихся обстановке. Из класса учащихся перевели в зал, была приглашена преподавательница музыки и пения. Начался урок с опроса. Одной из учениц было дано задание рассказать по мере возможности подробно характеристику образа Ленского. Ученица довольно удачно справилась со своей задачей. Она хорошо передала настроения Ленского, их определенность, беспредметность, романтическую мечтательность, — короче, все то, что составляет сущность Ленского. Эта же ученица объяснила с социальной стороны эти настроения. После этого преподаватель сообщил, что композитор Чайковский, близкий по своим социально-классовым особенностям к дворянской интеллигенции, очень умело передал эти настроения в опере «Евгений Онегин».

Преподавательница музыки сыграла увертюру к опере «Евгений Онегин». Аудитория весьма внимательно прослушала эту увертюру.

Далее преподаватель объяснил музыку. Было подчеркнуто, что композитор умело и тонко подметил настроения дворянской интеллигенции 20-х гг. прошлого века. В музыке нет действительности, призыва, живительной бодрости. Напротив, исключительная мягкость, лиризм, неопределенность исканий — вот что составляет содержание этой музыки. Далее эти общие положения, показанные на увертюре, были продемонстрированы на частном, конкретном примере. Преподавательница сыграла вступление к арии Ленского и самую арию (пропеть арию, к сожалению, не удалось, так как не было певца). Этот отрывок был сыгран дважды. В первый раз он был сыгран для создания цельного впечатления, второй раз исполнение отрывка прерывалось объяснением преподавателя. При объяснении преподаватель подчеркнул умелую передачу в музыкальных образах романтизма Ленского, мечтательность, элегичность настроений. Здесь вспомнили характеристику поэзии Ленского, данной Пушкиным: «он цел поблекшей жизни цвет». Преподаватель также остановился на отличии Ленского от Онегина: в то время, как последний был уж окончательно разочаровавшимся представителем падающего дворянства, Ленский сохранял временами более оптимистический и непосредственный взгляд на явления жизни. Это, между прочим, отразилось в его предсмертных стихах. («Куда, куда вы удалились»).

...Блеснет завтра луч денницы

И заиграет яркий день...

Эта минутная радость жизневосприятия с изумительным чутьем передана и композитором

После такого объяснения преподаватель вкратце охарактеризовал Чайковского, показал его как представителя дворянской интеллигенции эпохи кризиса и подъема ее

в 80 и 90 гг. Несмотря на разницу во времени, учащимися вполне было воспринято **созвучие** настроений Чайковского с изображенными персонажами. Учащимися было понято, почему именно Чайковский, а не кто другой, так передал настроения пушкинских образов.

Такое изучение пушкинских образов, разумеется, значительно расширило и углубило их понимание. Социологическая трактовка дана была на значительно более широком поле. Сами учащиеся говорили, что Ленский стал понятнее и яснее. Таков был первый опыт.

Второй опыт был поставлен значительно шире в девятом классе той же образовательной школы имени З. И. Лобкова.

Прежде всего был привлечен не только музыкальный материал, но и материал изобразительных искусств (живопись). В девятом классе изучается произведение А. П. Чехова «Дядя Ваня». Основные персонажи этого произведения — Войничский и доктор Астров — являются типичными интеллигентскими образами 80-х и частично 90-х гг. Противоречия, которые возникли в дворянской либеральной интеллигенции под влиянием общего кризиса как дворянской экономики, так и идеологии, создала среди большей части этой интеллигенции настроения грусти, неудовлетворенности, социального пессимизма. Эти настроения широкой волной разлились в музыку Чайковского, современника Чехова, они же преломились и в живописи Левитана. Перед преподавателем предстала заманчивая задача — показать все это на изучении Чехова и, таким образом, представить «кусочек эпохи» в наиболее развернутом виде. О связи Чехова с П. И. Чайковским много писал покойный А. В. Луначарский¹. Последний подчеркивал, что как Чехов, так и Чайковский не были просто связаны случайно, а каждый своими средствами «творили идеологию своей группы», т. е. интеллигенции.²

Изучение произведения Чехова «Дядя Ваня» прошло, примерно, следующим образом.

Учащимся было предложено особенно тщательно усвоить содержание произведения. Они были предупреждены, что анализ основных образов будет произведен детально. Учащимся было также сообщено, что произведения будут проходить с привлечением музыкального материала. Нужно сказать, что с усвоением содержания дело обошлось вполне удовлетворительно. Учащиеся сознательно, приличным литературным языком это содержание рассказали. Далее работа над произведением пошла по следующей линии: изучению произведения «Дядя Ваня» предшествовало знакомство и анализ другого произведения Чехова «Рассказ неизвестного человека». При анализе этого произведения учащиеся уже получили достаточно полное представление об эпохе и среде, литературно-исторической ситуации, создавшейся во времена Чехова, а также о социально-классовом облике писателя. Учащиеся в основном поняли либерально-культурническую направленность Чехова, которая была воплощена им в ряде художественных образов. Вот почему изучение произведения «Дядя Ваня» можно было поставить более конкретно, оставалось достаточно времени для анализа самих образов произведения. Общая характеристика дана была более или менее кратко. Вот ее содержание.

Чехов является типичным представителем либерально-культурнической интеллигенции. Этой интеллигенции были чужды революционные традиции. Она устарила культурными мелкими предприятиями «помочь» трудящимся, в частности крестьянству. Конечно, такая «помощь» была заранее обречена, вследствие внутренней противоречивости, заложенной в самой позиции либерально-культурнической интеллигенции. Отсюда совершенно естественно пессимизм, безысходность, неудовлетворенность, беспредметные искания.

Эти положения были подкреплены достаточным количеством как текстового, так и литературно-исторического материала³.

На следующих уроках после опроса учащихся, общей характеристики произве-

¹ См. А. В. Луначарский «Литературные силуэты».

² Разрядка А. В. Луначарского.

³ На этом же уроке были выяснены темы и идея произведения.

дения преподаватель в лекции, с привлечением текстов произведения, сообщил учащимся следующие моменты:

А. Образ Войничкого. Либерально-дворянская основа образа. Социальный пессимизм Войничкого. Причины. Внутренние противоречия Войничкого. Основные черты образа: безысходность, неопределенность исканий, неоформленность мировоззрения. Язык Войничкого, отражение в языке характерных черт этого персонажа. Социологическая трактовка характеристики и языка Войничкого.

Б. Образ Астрова — интеллигента, земского деятеля. Безуспешность его культурнических начинаний. Причины. Попытка утверждения Чеховым в этом образе своей положительной программы. Крушение этой попытки. Причины. Основные черты образа: неудовлетворенность, «лесная утешля», отсутствие перспектив, искания, их характер, пессимизм. Теория разрушения, ее оценка. Сравнительная характеристика Войничкого и Астрова. Сходство и различие. Язык доктора Астрова. Общая характеристика образа.

В. Образ профессора Серебрякова. Паразитизм, эгоистичность — основные черты образа. Социально-классовая основа образа.

Г. Заключительные замечания. Общий характер пьесы (композиция, лиризм, статичность, приподнятость диалога). Роль Чехова в истории русского театра, в особенности Московского художественного.

Здесь показаны лишь сжатые тезисы лекций-объяснений преподавателя. Их подробное содержание станет ясным читателю, когда он ознакомится с тем уроком, на котором иллюстрировался материал музыки и живописи. О тезисах, приложенных выше, следует сказать, что в основном они взяты из программы НКП по литературе для девятого года обучения, они детализированы, главным образом, в характеристиках.

После приведенных выше уроков уже можно было начать подготовку к уроку с иллюстрацией приведенных в тезисах положений музыкой и живописью. Эта подготовка выразилась в следующем:

1. Учащиеся были предупреждены, что для усвоения столь широкого материала необходимо уметь особенно тщательно подготовить разбор образов, особенно Войничкого и Астрова.

2. Преподавателю необходимо было отобрать музыкальный материал.

3. Отобранный музыкальный материал следовало дважды прослушать.

4. Преподавателю следовало ознакомиться с музыкально-критической литературой.

5. Были отобраны для демонстрации репродукции художника И. И. Левитана.

6. Преподаватель ознакомился с монографиями, связанными с творчеством Левитана.

7. Было приготовлено соответствующее помещение, приглашены на урок словесники средней школы города.

Особенно тщательно и внимательно следует преподавателю прослушать музыку. Внимательное слушание обеспечивает хорошее понятное объяснение¹.

Следует еще сказать о литературе вопроса. Литература о Чайковском, рассматривающая творчество композитора с марксистских позиций, не отличается богатством. Была использована небольшая популярная брошюра, изданная для массового читателя государственным музыкальным издательством, вступительная статья Пшебышевского к переписке Чайковского с фон-Мекк, дневник Чайковского, а также статья о Чайковском в старой энциклопедии. Марксистски толкуют творчество писателя лишь автор популярной брошюры Мугиза и Пшебышевский.

О Левитане были использованы следующие работы: Игорь Грабарь «И. И. Левитан» (монография), А. Федоров-Давыдов «Реализм в русской живописи XIX века». (Опиз — Изогиз. 1933 г.), Виктор Никольский «История русского искусства» (Берлин. 1923 г. РСФСР. Государственное издательство), а также некоторые статьи в специальных журналах. Следует отметить, что марксистскую трактовку творчества

¹ Пользуюсь случаем, чтобы выразить глубокую благодарность преподавательнице музыки и пения Омской образцовой школы им. Лобкова Маргарите Владимировне Каменской. Хорошее и тонкое исполнение вещей Чайковского доставило истинное наслаждение аудитории.

дает лишь Федоров-Давыдов, в остальных работах пришлось лишь использовать богатый фактический материал.²

После проведения перечисленных выше мероприятий 15 апреля 1934 г. в Омской образцовой школе им. Лобкова был дан урок. Организация урока имела две специфических особенности, отличающих его от обычных уроков. Проводился он, как и предыдущий, не в классе, а в зале. Кроме того, планировался он не на 45, а на 60 минут (астровоминутский час). Увеличение времени вызвано введением музыкального материала.

Ниже воспроизводится урок.

Литературный материал: Чехов «Дядя Ваня».

Тема урока: отражение в творчестве Чехова противоречий дворянско-либеральной интеллигенции (Астров, Войничский), созданных общим кризисом дворянской экономики и идеологии; преобладающее под влиянием перечисленных факторов настроение социального пессимизма, грусти, неудовлетворенности. Отражение этих настроений в музыке (П. И. Чайковский), в живописи (И. И. Левитан).

Методы и приема преподавателя: лекция, беседа, изобразительная и музыкальная иллюстрация.

Организация работы: классная.

Урок начинается с опроса образов Войничского и Астрова, разобранных на прошлых уроках.

Преподаватель. — Сегодня мы кончаем изучение произведения А. П. Чехова «Дядя Ваня». Нам необходимо сейчас особенно ясно выяснить противоречия дворянско-либеральной интеллигенции 90-х годов, ее устремлений, мировоззрения и настроений. Для этого необходимо дать анализ основных образов произведения. — К учащемуся: — Дайте анализ образа Войничского. Можно пользоваться цитатами.

Учащийся. — Иван Петрович Войничский — типичный либеральный дворянин. Его жизнь как бы разделена на два этапа. Первый, когда он с большим усердием работает в пользу профессора Серебрякова. Он много работает, всячески старается содержать этого профессора, но затем наступает разочарование. Профессор оказывается бездарным человеком, «ученой воблой». Войничский начинает это понимать. Работа его теряет всякий смысл. Он резко высказывает свое отрицательное отношение к профессору, забрасывает хозяйство, оказывается не у дел. Потеряв стимул к жизни, Войничский становится в тупик. Он совершенно разочаровывается в жизни, находится в какой-то безысходности. Он говорит: «жизнь моя потеряна безвозвратно, прошлого нет, оно глупо израсходовано на пустяки». Настроения грусти, разочарования, тоски пронизывают его даже в моменты сильного чувства к Елене Андреевне. Приносил ей розы, он говорит: «Осенние розы — прелестные, грустные розы». Грусть, тоска, сознание краха мечтаний, отсутствие действия отражаются и на языке Войничского. Он говорит: «Проснуться бы в ясное, тихое утро и почувствовать, что жить ты начал снова, что все прошлое рассеялось, как дым». Язык Войничского — язык настроений, лирических излияний; в нем нет действительности, деловой устремленности. У Войничского есть какие-то искания, но в исканиях этих нет определенности, оформленности, дальше грустных размышлений и сознания обреченности они не идут. Причины порождения таких характеров, как Войничский, кроются прежде всего в кризисе дворянско-либеральной интеллигенции. Падающее усадьбное хозяйство было обречено. В девяностые годы уж ярко выяснился путь буржуазного развития. Войничские пытались работать в усадьбе и, как им казалось, приносить пользу. Эта попытка не могла не потерпеть краха. Отсюда безнадежность Войничского, его безысходность, тоска, неудовлетворенность. Весь Войничский со всеми его настроениями, поведением, даже языком — продукт краха либерально-дворянской идеологии.

Преподаватель. — Верно. Но в произведении показана не только либерально-помещичья интеллигенция. Чеховым описан и другой интеллигент, земский врач.

² Следует подчеркнуть необходимость знакомства преподавателя, использующего музыку и живопись, с общими вопросами искусства, в частности с работами Плеханова, Фр. Меринга, высказываниями Маркса во «Введении к критике политической экономии» и др.

доктор Астров. Нам нужно дать анализ и этого образа. К другому учащемуся: — Пожалуйста.

Учащийся. — На первый взгляд кажется, что между доктором Астровым и Войничкой существует большая разница. Действительно, — Астров — труженик, много работает, работает и среди крестьян. Но результаты работы Астров не видит. Работа деревенского врача в условиях дворянско-капиталистической системы не может дать должных результатов. Астров начинает метаться, не понимая, что отсутствие результатов объясняется не простой грубостью и невежеством крестьян, а их политическим гнетом, хозяйственной кабалой. Насаждать культуру среди крестьянства, не борясь за его хозяйственное и политическое раскрепощение, — значит обрекать весь труд свой на неудачу. Отсюда неизбежна неудовлетворенность — основная черта характера Астрова. Уже в самом начале Чехов, представляя нам своего героя, подчеркивает его неудовлетворенность. Астров говорит: «Жизнь скучна, глупа, грязна. Засасывает эта жизнь». Астров мечется. Он значительно активнее Войничкиго, действительно, но в условиях политического гнета его активность растрачивается на мелочи. Астров увлекается лесами. Ему кажется, что леса могут доставить счастье человечеству. Он подчеркивает, что «если через тысячу лет человек будет счастлив, в этом немножко буду виноват и я». Эта лесная утопия, «лесной социализм» заменяют Астрову настоящую плодотворную работу. Правда, иногда у Астрова появляются колебания. Сам Астров не всегда верит в его леса. Он с горечью восклицает: «Все это, вероятно, чудачество в конце концов».

Неудовлетворенность и метания Астрова тесно связаны с сознанием, что перспективы будущего у него нет. Он ищет поэтому забвения в вине. Только получив заряд искусственного возбуждения, он рисует себе блестящее будущее, делает ответственные хирургические операции. Но действие алкоголя проходит, и Астров снова предстает неудовлетворенным пессимистом. Этот пессимизм Астров высказывает Сене. Он говорит: «Я для себя уж ничего не жду, не люблю людей... Давно уж не люблю».

У Астрова под влиянием затруднений работы в деревне, непонимания корней этих затруднений создается теория разрушения. Он говорит, что «разрушено уже почти все, но взамен не создано почти ничего».

Исхода он не видит, перспектив нет никаких. Астров пытается найти удовлетворение в женской любви. Но Елена Андреевна опустошена не менее Астрова. Любовь, конечно, не изменила бы жизнь Астрова.

Язык Астрова также тесно связан с характерными чертами этого образа. Это язык настроений, внутренних излияний, в языке его не чувствуется ни деловой установки, ни устремленности. Вот примеры (учащийся цитирует по книге).

«Знаете, когда идешь темной ночью по лесу, и если в это время вдали светит огонек, то не замечаешь ни утомления, ни потемок, ни колючих веток, которые бьют тебя по лицу... Я работаю, — вам это известно, — как никто в уезде, судьба бьет меня не переставая, порой страдаю невыносимо, но у меня вдали нет огонька. Я для себя уже ничего не жду, не люблю людей... Давно уже никого не люблю».

А вот другой пример. (Цитирует).

«Постарел, заработался, испошился, притупились все чувства и, кажется, я уже не мог бы привязаться к человеку. Я никого не люблю и... уже не полюблю. Что меня еще захватывает, так это красота. Неравнодушен я к ней. Мне кажется, что если бы вот Елена Андреевна захотела, то могла бы вскружить мне голову в один день... Но ведь это не любовь, не привязанность...».

В этих отрывках ясно чувствуется язык настроений, неопределенность, метания — все это создает и соответствующий язык: в нем нет конкретности, уверенности, ясности, четкости.

В лице доктора Астрова Чехов утверждает свою либерально-культурническую программу. Но программа эта в действии под влиянием заложенных в ней самой противоречий терпит крах. Вместо культурного деятеля в помещичьей деревне, перед нами неудовлетворенный пессимист. Его искания тщетны, стремления неопределенны, задачи неясны, а деятельность обречена на поражение.

Преподаватель. — Итак, мы ознакомились с двумя образами из произведения

Чехова «Дядя Ваня». Мы выяснили, что, несмотря на некоторую разницу между Войничским и Астровым, все же имеются у них и общие черты: неудовлетворенность, внутренняя опустошенность, искания. Эти люди лишены активности, они пессимистичны. Астров прямо говорит, что у него вдали нет огонька. Здесь правильно были охарактеризованы причины этих явлений: развал помещичьего хозяйства, политический гнет самодержавия, хозяйственная кабала мужика — все это нанесло непоправимый удар либерально-культурнической идеологии. Опустошенность, пессимизм личный и социальный, размагниченность, неопределенность исканий, внутреннее самокопание вместо дела — вот что является основными чертами этой интеллигенции. Вы видели, как эти настроения воплощаются в литературных образах. Войничский и Астров — воплощение этих настроений. Но эти настроения отразились и в других видах искусства. Особенно ярко они выявлены в музыке, в творчестве русского композитора Петра Ильича Чайковского. Сейчас вам сыграют его «Осеннюю песнь». Слушайте очень внимательно. Вы, вероятно, найдете созвучие настроений чеховских героев и настроений, отражаемых в творчестве Чайковского.

(Игра и слушание «Осенней песни» Чайковского).

Преподаватель (после окончания игры). — Я остановлюсь дальше подробнее на настроениях и социальной основе музыки Чайковского, хотя вы, вероятно, уже и сейчас почувствовали мягкую грусть, какую-то неопределенность. Но быть может эта неудовлетворенность объясняется темой, осенней темой, которую избрал композитор. Может быть, октябрь, осенние сумерки действуют так сильно на чуткую музыкальную организацию композитора. Быть может, это случайное мимолетное настроение. Прослушаем теперь не октябрьскую осеннюю песню, а «Баркароллу» («Июнь») — месяц солнца, радости и бодрости.

(Игра и слушание «Баркароллы» («Июнь»)).

Преподаватель (после окончания игры). — Вы сейчас прослушали два раздела из произведения русского композитора Петра Ильича Чайковского «Времена года» — «Осеннюю песнь» и «Баркароллу» («Июнь»). Что является основным мотивом в прослушанных произведениях? Печаль, грусть, элегические настроения. В этих произведениях чувствуется какая-то тоска. Здесь нет ярких красок, жизнерадосности, бодрости. Октябрь — месяц сбора урожая, месяц окончания летних трудов, а в произведении какая-то затаенная грусть. Не чувствуется ни радости, ни бодрости. Глубокое тоскливое чувство заложено в этой песне, пессимизм, безысходность. Мелодия не идет вверх, не будит, не зовет, мелодия идет вниз, кривая ее падает. Музыка не организует слушателя на бодрящую радостную деятельность, напротив — она заражает его тихой затаенной грустью. И даже июнь — месяц ослепительного солнца, — яркости, света — написан в таких же элегических, грустных тонах. Кое-где вкраплены, правда, попытки отразить эти солнце и радость, но общий фон — фон грусти, неопределенных исканий, разочарованности, какого-то душевного тупика, безысходности, т. е. тех самых настроений, о которых мы говорили при последовании образов Чехова.

Что же объединяет чеховских героев и Чайковского? Прежде всего, единство настроений: безысходность, самокопание, грусть, сознание беспечности, второстепенности существования, сознание ненужности, отсутствие огонька в жизни, того самого, о котором безуспешно мечтал доктор Астров. Каков корень этих настроений? Чайковский — тот же дворянин-интеллигент эпохи экономического и идейного распада своего класса. Ему также свойственны неопределенные, беспредметные искания, пессимизм личный и социальный. Его творчество, наиболее зрелая полоса этого творчества, протекало, примерно, в одно время с Чеховым, в 80-х и начале 90-х годов. Настроения чеховских героев и Чайковского суть настроения одного социального корня — безнадежности и безысходности различных групп дворянской интеллигенции под влиянием все возрастающего развала как дворянского хозяйства, так и идеологии. Сейчас мы вкратце повторим сказанное.

Преподаватель. — Что является основным мотивом в музыке Чайковского?

Учащийся. — Печаль, грусть, элегические настроения.

Преподаватель. — Как построена мелодия в прослушанных произведениях? Организует ли она слушателя?

Учащийся. — Мелодия не идет вверх, она не организует слушателя, не ведет его вперед.

Преподаватель. — Что объединяет настроения чеховских героев с настроениями, показанными в творчестве Чайковского? Каковы социальные корни этого единства настроений?

Учащийся. — Чайковский — дворянин-интеллигент эпохи распада своего класса. Это сказывается на его настроениях, они связаны с грустью, печалью, туманными размышлениями. Чеховские герои переживают такие же настроения. Это настроения одного социального корня.

Преподаватель. — Мы сейчас пришли к заключению о близости настроения чеховских героев и настроений, изображенных в творчестве Чайковского. Вы знаете теперь, как отображены эти настроения в литературных и музыкальных образах. Сейчас мы с вами проследим, как эти настроения отражаются не только в художественном слове, не только в мире звуков, но и в мире красок, — в творчестве Исаака Левитана, крупнейшего русского художника, жившего в одно время с Чеховым, кстати, близкого приятеля его.

Левитан — крупнейший русский художник, мастер пейзажей. Левитан в его картинах изображает, главным образом, природу, он остро чувствует ее красоту и обаяние, глубоко передает ее внутреннее настроение. Но это чувство красоты и обаяния не находит у Левитана ярких, радостных бодрящих красок. Левитану ближе всего осеннее увядание, вечерние сумерки, пасмурное небо, унылая, щемящая тоска. И если в некоторых картинах художника блещет солнце, то оно чаще всего не излучает ни радости, ни бодрости.

Я сейчас прочтала вам наиболее характерные названия произведений Левитана. Эти названия показательны тем, что они зачастую раскрывают не только замысел, но и идею картин.

Слушайте внимательно:

1. **Заброшенная мельница.**
2. **Осенний день.**
3. **Зимние сумерки.**
4. **Заросший пруд.**
5. **Заросшая обитель.**
6. **Вечерние тени.**
7. **Хмурый день.**
8. **Сумерки.**
9. **Туман.**
10. **Над вечным покоем.**

Этого перечня, пожалуй, хватит. Темы говорят сами за себя. Левитан в живописи страдает то же, что Чехов в литературе, Чайковский в музыке. Левитан — тот же надломанный чеховский интеллигент, изображающий настроения этого интеллигента в красках. Социальная **сущность** Левитана отражает настроения того же чеховского интеллигента. Общий кризис дворянского хозяйства, реакция Александра III, еще слабое сравнительное развитие буржуазии, явное поражение народничества и его метода борьбы с самодержавием — все это посеяло в различных кругах как либерально-дворянской, так и мелкобуржуазной интеллигенции, оторванных от нарождающегося рабочего движения, настроения уныния, тоски. Представителем этой мелкобуржуазной интеллигенции в живописи и был Левитан. Притянитесь к его картинам.

Демонстрируется картина (репродукция) «Март».

Преподаватель (демонстрируя картину). — Что является содержанием этого произведения? Тающий снег. Вдали неясные, неоформленные деревья. Худая лошаденка. Бревенчатый дом. В картине не чувствуется радостного дыхания просыпающейся природы. Напротив, грусть, какая-то неразгаданная, глубокая тоска разлита здесь. Это пейзаж настроений, грустных, тоскливых размышлений. Так преломляется март, месяц буйной радости пробуждающейся природы, связью художественное сознание мелкобуржуазного интеллигента 90-х гг.

Теперь я продемонстрирую другую картину «Осень».

Демонстрируется картина (репродукция) «Осень».

Преподаватель. — Глядите внимательно. Заброшенная местность. Одетые в золотые листья деревья. Шемячая тоска увядания разлита в природе. Поля, дома еле-еле видны. Поля и дома — живая жизнь. Все Левитан отодвигает куда-то далеко. А в основе — увядающая и тоскующая природа.

Так преломляется осень — время сбора урожая, окончания летних трудов в сознании того же мелкобуржуазного интеллигента.

Время не позволяет нам демонстрировать и другие картины Левитана. Но в большинстве случаев они имеют одно и то же настроение.

Шемячая музыка Чайковского, грусть Левитана, надлом чеховских Астровых, Войничских, — все это ветви одного ствола. Они выражают настроения различных групп интеллигенции: дворянской (Чайковский), либерально-дворянской (Войничский, Астров), мелкобуржуазной (Левитан). Общий патос капитализма, общий кризис всей дворянской культуры и идеологии объединили на время настроения этих групп. Настроения уныния, неоформленных желаний соединены здесь в одно целое. Чехов, Чайковский, Левитан — представители различных искусств, они творят различными средствами — словом, музыкой, красками, но, несмотря на различные средства, мы замечаем единство настроений, созданных условиями социально-экономического порядка. Однако, квалификация этих художников дворянскими и мелкобуржуазными ни в коем случае не может затенить их огромного познавательного и образовательного значения. Крупнейшие мастера, эти художники различными художественными средствами представляли нам жизнь, настроения психологию их среды и эпохи.

Сейчас мы вкратце подведем итоги. Я задам классу два вопроса, вы вкратце ответьте.

Преподаватель. — Что является общим в настроениях изученных нами чеховских героев и настроениях, отраженных в музыке Чайковского и живописи Левитана?

Учащийся. Неоформленные, часто беспредметные искания, тоска, неопределенность, отсутствие конкретности в устремлениях, грусть.

Преподаватель. — Совершенно верно. А какими причинами эти настроения обусловлены?

Учащийся. — Кризисом дворянского хозяйства, слабостью буржуазного развития, крахом либерально-культурнической программы либеральной интеллигенции. Все эти явления и нашли отражение в различных видах искусства 80-х и начала 90-х годов.

Преподаватель. — Верно. Десятилетие годы были годами кризиса для всех групп как дворянской, так и мелкобуржуазной интеллигенции. Различные виды искусства, которые мы сегодня изучали, показали нам отражение этого кризиса в художественном слове, музыке, живописи. Но на фоне этого кризиса заметны и другие явления. Десятилетие годы XIX столетия, особенно во вторую половину, заметны бурным развитием капитализма. Грохот машин, лязг железа и стали, а главным образом формирующийся пролетариат, многочисленные стачки — эта новая музыка нарождающегося социализма и марксизма отодвигает на далекий план шемящие, надрывные звуки осенних мотивов Чайковского и воплей Войничских и Астровых.

Новые бодрящие песни революционного пролетариата говорят о будущих битвах, радости борьбы за создание новых человеческих отношений.

И еще один вопрос. Какое место занимают различные виды искусства 90-х гг. (литература, живопись, музыка) в культурном наследии пролетариата?

Пролетариат принимает все эти большие культурные ценности, учится на этих культурных ценностях познанию действительности 90-х гг., но принимает критически. Песни Чайковского, живопись Левитана, герои Чехова не могут служить обольщающей музыкой и призывом.

Изучая критически наследие прошлого, рабочий класс работает над созданием новой культуры и искусства, искусства бодрости, радости жизни, подлинной культуры борьбы за создание яркой жизни труда и социализма.

**

На этом кончился урок, после чего состоялось обсуждение его преподавателями литературы. Единогласно была подчеркнута целесообразность устройства такого типа уроков.

Предлагая этот материал читателю, мы подчеркиваем, что уроки подобного типа не могут вводиться в **систему** преподавания литературы. Далеко не все произведения могут иметь соответствующие связи с музыкальным материалом. Наконец, методика проведения подобных занятий по литературе почти не разработана. Это и заставляет говорить об осторожности. Но вместе с тем следует подчеркнуть, что два-три урока в году такого типа приносят несомненную пользу, расширяют кругозор учащихся, углубляют, наконец познания в области предмета.

Наконец, несколько слов о художественном воспитании учащихся. Изучение литературы является несомненно источником огромной силы, художественно воспитывающей детей. Это, конечно, так. Но несомненно и другое: источник этот вне связи с другими видами искусств не дает должного эффекта. Вот почему мы считаем, что занятия такого типа несомненно углубят и художественное воспитание детского сознания.

Об этом говорят и впечатления учащихся. Ребята говорили об этом уроке и после проведения его. Ряд учащихся подчеркнул, что образы чеховских героев стали ясней и понятней. Наконец, учащиеся стали проявлять некоторый интерес к музыке и живописи, проявлять не в порядке обычных занятий по рисованию и музыке. Об этих вопросах заговорили на уроках литературы. Учащиеся ставили вопросы о связях различных видов искусств. А это для нас, словесников, очень важно. Представить художественную литературу не как изолированный объект, а в связи с другими видами искусств — эта ли не благодарная задача? И если при состоянии современной науки об искусстве мы не можем весь литературный процесс представить в такой связи, то отдельные моменты его представить несомненно можно.

Характерно, что эмоции, полученные учащимися во время слушания музыки Чайковского и обозрения живописи Левитана, не заслонили **критического** отношения учащихся к этим художникам. Это, конечно, очень важно. Иммуниетом против такого «плена эмоций» является марксистский анализ творчества, изучение общественных сил, соотношения классов, породивших данное творчество. Здесь, конечно, следует предупредить абстрактный социологический схематизм, имеющий до сих пор место в практике изучения литературы. Детальное значение содержания произведения, умение делать подробные характеристики основных образов, знание языка и стиля, усвоение эпохи и среды в историко-литературном смысле — все эти моменты могут служить достаточной гарантией против абстрактного социологизирования.

Нам, словесникам, пужно учиться. Учиться не только в смысле, так сказать, официального повышения квалификации, но и в смысле большой самообразовательной работы над собой. Этого требует практика изучения литературы. Мы должны использовать все возможные смежные виды искусств для углубления изучения нашего предмета. Понятной попыткой такого изучения и является материал, предлагаемый читателю. Автор этих строк великолепно создает, что в таком деле не исключены и методические шероховатости и недостатки. Но это, пожалуй, неизбежно. Цель данной работы сводится, между прочим, и к обсуждению проведенного опыта, обсуждению недочетов и дефектов. Но вне зависимости от наличия этих недочетов автором этих строк руководит твердое убеждение, что использование музыкальных образцов и материалов живописи дает богатые возможности к углублению изучения литературы, расширяет образовательный кругозор учащихся, наконец, повышает общий уровень культуры школьников¹.

¹ **От редакции.** — Отмечая положительный опыт Омской образцовой школы по установлению связи между преподаванием литературы и других дисциплин, в частности привлечение изо и музо, редакция считает, что каждый преподаватель литературы, а также историки, даже в том случае, когда он не может пригласить на свой урок преподавателя музыки или певца, все же в подборе материала для систематического изложения или иллюстраций должен использовать все разнообразие связей и опосредствований, какое имеет каждое литературное или историческое явление. В этом одно из условий правильного политехнического образования.

Просим товарищей сообщать редакции об опытах такого построения занятий.

Недочеты в постановке русского языка, которые не должны повториться в 1934/35 учебном году

Июньское совещание директоров и заведующих учебной частью образцовых школ городов и рабочих поселков Западно-сибирского края подвело итоги двухлетней борьбы с коренными недочетами в работе школ. Успехи на пройденном этапе несомненно огромны. Об этом говорил доклад т. Луева и выступления представителей с мест; это красочно иллюстрировалось выставками годовых работ школ. Решение партии от 25 августа 1932 г. о средней и начальной школе ввело труд и быт школы в определенное русло, положило на деле конец педагогическому прожектерству. Крепнет педагог, как центральная фигура педпроцесса; растет качество успеваемости в овладении основ наук; ширится организующее влияние образцовых школ на массовые.

Но на этом рельефном фоне общих продвижений школ вперед еще ярче выступают и наши недочеты на отдельных участках школьной работы. Одним из таких отсталых участков является, как это ни странно, русский язык.

Характеристика годовой успеваемости учащихся и результаты прошедших весенних испытаний дают право сделать такой вывод. По Топкинской, например, средней школе процент успеваемости в русском языке во всех старших классах занимает самое последнее место, и из оставленных 80 учащихся на осенние повторные испытания 70 человек имеют неудовлетворительную оценку по русскому языку. Наша школа — не исключение из ряда представленных на совещании школ: есть хуже, есть лучше, но во всех русский язык занимает в успеваемости детей далеко не первое место среди школьных дисциплин, и не будет погрешности в итогах, если мы, включив массовые школы, обобщим такое состояние русского языка на все школы края. Прорыв на этом участке нашей работы тем более серьезен, что отставание учащихся в русском языке не дает им возможности успешно осваивать знания целого ряда других дисциплин.

В начале истекшего учебного года у нас в школе преподаватели биологии, истории и географии заявили, что в трех пятых и двух шестых классах программная работа тормозится потому, что дети не имеют навыков беглого чтения и затрудняются в передаче прочитанного. Специально собранное по этому поводу совещание наметило ряд мероприятий по устранению препятствий, в результате чего биолог и историк до половины второй четверти учебного года ввели в свои уроки по пятым классам моменты объяснительного чтения книжного материала с последующей устной передачей его, чтобы тем самым хотя бы немного научить детей работе над книгой.

Этот сигнал неблагоприятная работа преподавателей русского языка, и они стали более критически относиться к своей работе и перестраиваться на изжитие выявленных недостатков. Русский язык стал центром внимания всей школы. Методкомиссия школы для учета навыков по грамматике провела один и тот же диктант по четвертым, пятым и шестым классам, схватив в нем об'ем знаний, кончая первым полугодием четвертого класса. Результаты проверки детских работ были неожиданными для преподавателей русского языка: качество работ в четвертых классах было выше качества работ учащихся в пятых классах и не уступало по среднему числу ошибок на ученика одному из шестых классов. Получился своеобразный парадокс: с пятого класса идет изучение систематического курса грамматики, а грамотность письма детей не повышается. Стали искать причину и нашли ее через анализ видов письменного труда учащихся, который обнаружил, что в пятых и шестых классах очень мало решали задач морфологического и синтаксического характера, отсутствовали тактические закрепительные работы на целые комплексы пройденных правил и не было регулярной, внимательной проверки детских работ. Все это вместе взятое и привело к снижению грамотности учащихся в старших классах.

В проверке письменных работ больше благополучия в классах начальной школы и совершенно неудовлетворительное состояние этого важного рычага у педагогов, обслуживающих старшие классы. Здесь дальше небрежных подчеркиваний ошибок и изредка неразборчивой подписи проверившего ничего на детской работе не найдешь. Невольно хочется противопоставить проверку работ заочников — там за показательной аккуратностью в письме проверившего следует четкая рецензия на работу, которой охватываются все стороны труда учащегося, даются указания по выправлению допущенных ошибок и потом, при следующем просмотре, обязательно проверяется исполнение данных указаний. Казалось бы, в школе это надо тщательно выполнять при руководстве работами детей. Вместо этого обычным делом мы имеем самый недопустимый формализм на практике: проверена стопа тетрадей — «и с плеч долой». Ни о каком анализе ошибок по работе, изучении причин неграмотности отдельных учащихся и постановке новых дополнительных работ со всем классом или отдельной группой детей в нем при таком подходе к проверке, конечно, быть не может. Не редко на такую постановку вопроса о проверке работ учащихся приходится слышать от преподавателей русского языка: «Помилуйте, я всегда при раздаче тетрадей характерные из допущенных в работах ошибок объясняю... да разве возможно все работы проверять у каждого ученика — у меня их шесть классов», или: «На закрепительные работы пройденных правил у меня времени нет. Текущий материал дети применяют в письме, но у них нет крепких навыков за первую ступень». В одном бесспорно правы педагоги: должной заботы о преподавателе русского языка для его плодотворной работы у нас в школе пока еще нет. При нагрузке учителя в 150 месячных часов при всем его желании и умении обеспечить педагогическую ценность постановки и проверки детских письменных работ невозможно. Одной хорошей постановкой уроков по выяснению все новых и новых грамматических правил не только грамотного письма, но и твердого, сознательного знания теории не добиться. Прочные понятия у учащихся складываются только при наличии трех моментов в формировании представлений: «восприятия, переработки и выражения». В работе по русскому языку второй момент при проработке нового материала у наших учащихся бледен, а третий почти нацело отсутствует, поэтому знания и навыки детей очень неустойчивы. Математика вряд ли легче дается учащимся, чем русский язык, однако, на сей день она по качеству знаний, проявляемых учащимися, опередила грамматику, и это только потому, что учащиеся последние два года получают теоретические знания в неслухенной связи их с достаточной и тщательно продуманной педагогами практикой.

Просмотр письменных работ детей других школ на выставке краевого совещания убеждает в этом. Вот тетрадь по русскому языку ученика пятого класса «В. Новосибирской школы № 36 Тимофеева. Как он осваивал систематический курс грамматики? Об этом говорит динамика календарного содержания его работы: 3 марта тема урока «наклонения глагола», а содержание — разобранные примеры и за ними четко сформулированные выводы; 5 марта тема урока «повелительная форма глагола», а содержание — примеры и выводы; 7 марта — упражнение; 9 марта — замена наклонений, вывод; 19 марта — суффиксы в глаголах, вывод; 1 апреля — наречие; 3 апреля — образование наречий, сложные наречия; 7 апреля — упражнение на ИЕ и ИИ; 9 апреля — предлог; 13 апреля — выводы о предлоге; 15 апреля — союзы; 19 апреля — междометие; 20 апреля — примеры на упражнение. Подобный ход работы и по шестому классу. Эти живые следы работы детей подтверждают выводы анализа работ по нашей школе — моменты «переработки» воспринятого на уроке и «выражения» его через выполнение нарочито подобранных упражнений, охватывающих целый ряд накопленных знаний, мало, если не сказать, что совсем нет.

От этого ученик шестого класса Симонов Сергей (той же школы) на 4 листах самостоятельной работы делает такие ошибки: «обяснялся, самадержавный, о будущия народи, сибя, создавать, авот, ещо, ухудшело, востание, небыло, птенчик, савеллий, пдналах, «призревал» вместо презирал, полач, блогородным, либиралов, произвидение, рветься, живзынь, сраннего утра, ботраско-бедняцкий, развивался».

Тетрадь ученика Тимофеева не шестрит такими ошибками, отдельные работы (от 13 февраля и 19 марта) оценены в ней отметкой «хорошо», но в тетради почти

лет самостоятельных серьезных работ, где бы сказались умения этого ученика применять в воображении полученных им грамматических знаний.

Каллиграфия в этих работах оставляет желать лучшего, но не выправлялась. Может быть считается, что этим делом занимаются только классы начальной школы, — иначе подумать нет оснований, потому что замечаний педагога в работах и образцов показа на этот счет в тетрадях нет. А между тем, письмо ученика Тимофеева нуждалось в авторитетных указаниях педагога хотя бы в той части, что писать двойным прифтом некрасиво. Мелочи это — скажете. Согласен. Но еще о паре из них не мешает заметить.

Как редкое исключение, встречаешь наличие в детских работах записи условий грамматических упражнений — ограничиваются только указанием ничего не говорящего номера параграфа, и больше того, — если перед самостоятельной работой учащегося идет коротенькая предвещающая беседа, то педагог почему-то находит целесообразным сам зачитывать или просто рассказывать детям условие выполнения предстоящего параграфа упражнений, оставив на долю учащихся только выполнение его. А ведь записи условий задач и вдумчивое чтение их для детей с неустойчивым вниманием особенно не лишни: эти записи, хотя и кратки по содержанию, но зато углубляют учащихся в цель и понимание предстоящей работы и ориентируют на сознательное выполнение ее.

С игнорированием мелочей в школьной работе надо быть осторожнее и разборчивее, потому что, упрощая свои обязанности, педагог легко может потерять лицо «центральной фигуры» в педпроцессе. Руководить детским трудом нужно не вообще случайными замечаниями к классу, а ежечасно по существу и в зависимости от особенностей подбора всего класса и отдельных лиц в нем. При этом условия мы сумеем поднять качество знаний детей и сделать грамматику русского языка орудием повышения культуры речи, орудием грамотного письма и более глубокого понимания читаемого. А пока ведь дело-то обстоит плохо — не любят дети грамматику потому, что не понимают ее значения, не чувствуют своего роста через изучение ее.

Это одна сторона постановки русского языка. А как обстоит дело с выполнением следующих двух разделов программы: «работа с книгой и газетой» и «устная и письменная речь»? Времени на эти разделы в сравнении с данным на грамматику отведено не мало: оно в среднем по курсу 5-го, 6-го и 7-го классов составляет $\frac{1}{3}$ всего бюджета времени, отведенного на русский язык, но успехи нашей работы на этих участках еще слабее. Эти два раздела работы (а в седьмом классе три) не имеют надлежащего учета выполнения ни с качественной, ни с количественной стороны. Это я утверждаю на основании документов.

Все наши показатели в ведомостях успеваемости пока дают характеристику только или много продвижения учащихся в разделах **освоения** грамматики, но не **умения** работать с книгой и газетой и не **качество** навыков устного и письменного построения речи.

Объем навыков и знаний учащихся можно просмотреть в других материалах. Возьмите тетради учеников пятого и шестого классов и вы увидите в них 3 — 5 работ на так называемые «сочинения» (по упомянутой школе № 36 у ученика Симонова с января до конца учебного года была лишь одна самостоятельная письменная работа на тему «Шевченко»), найдете одну - две попытки на составление плана прочитанного, письма, заявления. Если же просмотрите годовую запись работы по классному журналу, то круг несколько расширится: там можете встретить уроки под темой «работа с газетой», «работа со словарем», три - пять уроков из языковедения и истории языка, «знакомство с эпитетом и метафорой». Наконец, можно допустить, что педагог из-за ненависти к «бумажной волоките» многое, с чем знакомит детей, не считает нужным записывать в классный журнал — состояние ведения этого важного учетного документа позволяет так подумать. Пусть так, но от этого тревога не уменьшается — ценнейшие в образовательно - воспитательном отношении навыки и знания, которые должны служить связующим звеном между грамматикой и литературой, у наших детей слабы и многие из них им совсем не сообщены. К примеру, у учащихся нашей школы словариков по орфографии и слов, нарастающих в процессе

их учебы из области науки, техники и логикки, нет, хотя уроки «знато́ства» с этим и были.

А ведь если претендовать на здоровый и крепкий навык в обогащении словаря устной и письменной речи детей, то у каждого из них эти краткие сивраочки должны быть постоянными спутниками их работы, пока не станут достоянием сознательной памяти. В неловкое положение становятся учащиеся, когда их спрашивают — какая разница между произведениями повествовательного и описательного характера или между планом, тезисами и конспектом. Составить расписку или доверенность, чтобы она могла быть использована как документ, учащиеся старших классов затрудняются.

Большим пробелом служит отсутствие навыков в выразительном и художественном чтении. Этому делу в школе должно быть уделено сугубое внимание преподавателей русского языка, потому что дети приходят в пятый класс пока еще без достаточной подготовки в механизме чтения, а на практике иногда можно встретить учащихся, которым за целый год под руководством педагога не удавалось читать.

В руководстве внеклассным чтением детей законченной работы тоже нет. Рядовым явлением будут рекомендательные списки книг, формальная связь педагога со школьной библиотекой и, в лучшем случае, наличие в школе литературного кружка.

Навыками в самостоятельном литературном творчестве наши учащиеся доселе вооружались тоже слабо. Сочинения на свободные темы у большинства учащихся обычно представляют голые, сухие схемы, без попыток передать красочно наблюдаемое или пережитое; не увидишь в них и должных навыков правильного построения речи чему, казалось бы, должна научить грамматика. По отзывам работников ряда школ, темы на изложение в прошедших весенних испытаниях не удалось учащимся ни по содержанию, ни по стилю, потому что на этот вид работы в опыте учащихся практики не было. Навязывается неприятное предположение, что если прочитав ребята требование программы в этих разделах, то они скажут о большей части ее: «мы этого не проходили». И для большинства школ, бесспорно, это правильно. Если грамматика количественно в прошедшем учебном году пройдена целиком, то из остальных разделов русского языка учащиеся получали только отрывки и при этом с невысоким качеством усвоения их.

Роста учащихся существующая постановка преподавания русского языка пока не обеспечивает. Язык детей в процессе школьной работы не обогащается. Это красочно подтверждалось на с'езде докладом т. Богдановой на основании обследования ряда школ край¹. Материал этого доклада может служить каждому педагогу ценнейшим зеркалом для просмотра своей работы.

Причин к запущенности русского языка в школьной работе, конечно, не мало. В учете их нельзя обойти молчанием и те, на которые специалисты часто ссылаются: мало учебников, слаба подготовка детей в классах начальной школы, еще недостаточен опыт работы по новым программам, мало времени на прохождение курса русского языка. Со всем этим, кроме последнего, в той или иной мере не согласиться нельзя, но одними объективными причинами всех недочетов русского языка не закроешь.

За последние два года подготовка учащихся в начальной школе все-таки растет и у нас нет оснований сказать, что она отстает только в русском языке. Оборудование учебниками и учебными пособиями в образцовых школах пополняется усиленно, и исключительных условий в этом отношении для русского языка нет. А между тем, грамотность детей, проявленная ими в весенних итогах, все-таки угрожает быть «узким местом» для дальнейшего подъема качества знаний и навыков в ряде других школьных дисциплин. Главное тут безусловно кроется не в этом, а в несвоении организационно - методических мероприятий по выполнению требований программы, в недостаточно глубоко продуманной обеспеченности повседневного руководства постановкой русского языка со стороны преподавателей этого предмета.

В борьбе за повышение качества знаний по линии русского языка путь расчищен от сорняков грамотности: имеется четкая программа, уничтожено бесконтрольное многописание по всем школьным предметам, поставлены ко всем преподавателям

¹ См. на эту тему статью Богдановой в настоящем номере журнала.

школы твердые требования — обращать деловое внимание на русский язык в целом во время работ по своим дисциплинам, поднят сигнал борьбы за красоту и грамотность письма во всем ближайшем окружении детей — стенгазеты, плакаты, лозунги и т. д.; заострено внимание на грамотность в детском активе. И если доселе преподавателя русского языка концентрировали свое внимание больше на грамматике, потому что господствовавшие в школе «комплексы» и «проекты» действительно стирали лицо работы по этой дисциплине, то теперь, с начала нового учебного года необходимо развернуть углубленную работу с детьми, исчерпывающую содержание всех разделов программы русского языка, и добиться хорошего качества знаний учащихся. Достигнутый рост общей подготовленности наших детей, рост оборудования школ учебными пособиями, создание соответствующей обстановки для работы по русскому языку гарантируют возможность решения этой задачи в предстоящем учебном году. Нужно только учесть каждому педагогу все свои недочеты по качественному и количественному выполнению программных требований к русскому языку и особенно четко спланировать в годовом календаре работ конкретное содержание из последних двух разделов по программе пятого и шестого классов и трех разделов по седьмому классу. Эти разделы требуют особого внимания и тщательной проработки потому, что на их содержание для практической работы педагога не пролит свет в объяснительных записках к программам. Затруднений при планировании этих разделов работы в смысле уточнения рационального места в общем содержании программного материала и содержания работы по грамматике и литературе встретится не мало. Второе, что обеспечит нам качество знаний и навыков учащихся, — это повышение чувства педагогической ответственности преподавателей русского языка за каждый момент своей работы, — касается ли это руководства видами труда учащихся в классе или вне его, идет ли речь об учете своей работы и работы учащихся. И третье, что у нас должно быть поставлено на высоту, — это проверка исполнения каждым работником своих обязанностей и принятых по школе решений. В учете времени на виды работ по русскому языку у нас мало объективности, потому что наши графики работ общи: нередко в расписании пометается русский язык с многообразием своего содержания работ и литература под общей вывеской «русский язык», а это невольно приводит педагога к затушевыванию многих разделов работы.

Этих мероприятий на ближайшее время в основном достаточно, чтобы вывести русский язык в работе нового учебного года из прорыва.

Ф. М.

Как организовать урок по техническому моделированию в начальной школе?

Некоторые руководители ОНО и часть учительства, ведущая занятия по политехническому труду в начальной школе, заявляют о трудностях проработки тем программы по трудовому политехническому обучению в разделе технического моделирования. Поэтому в своей разработке урока по труду мы и возьмем, в виде примера, одну из тем программы по техническому моделированию для четвертого класса, а именно тему «Водяные двигатели». Данная тема рассчитана на 16 часов, из них девять часов надает на труд, два — на экскурсию и пять часов — на проведение бесед, организацию труда учащихся, общий инструктаж, на испытание и т. п.

Программа указывает к этой теме такие объекты труда: изготовление учебных и игровых пособий, моделей подливного и наливного колес турбины.

Проведение темы «Водяные двигатели» учитель должен начать прежде всего со своей собственной подготовки к занятиям. Подготовка учителя разделяется на следующие этапы:

1. Знакомление с программным материалом и планирование темы на отдельные занятия.

2. Планирование урока.

3. Подготовка учителя к урокам по теме и особенно к первому уроку.

Вся тема «Водяные двигатели», если исходить из двоекных часов на каждый урок, должна разбиться на семь занятий в классе, из которых один час придется на подготовку учащихся к экскурсии к водяной мельнице.

Если же исходить, как это делает 36 образцовая средняя школа г. Новосибирска, из одного часа занятий, естественно, наша тема разобьется на 14 занятий в классе и двухчасовую экскурсию. Но такую организацию занятий по труду мы считаем крайне нецелесообразной. Поэтому, в планировании темы мы исходим из построения занятий по труду по двоекным часам.

Общее распределение материала темы будет такое:

1. Теоретические сведения о водяных двигателях. 2. Поделка детьми подливного и наливного колес. 3. Экскурсия на водяную мельницу.

Исходя из распределения программного материала по отдельным разделам, не трудно разбить его на отдельные занятия.

Планирование темы по отдельным занятиям представится в таком виде.

Первое занятие — беседа о работе падающей воды, о водяных двигателях и устройстве подливного и наливного колес; начало практических работ по поделке подливного и наливного колес (поделка деталей, расчет во времени и порядок поделок мы даем ниже). 2 часа.

Второе и третье занятия — поделка подливного и наливного колес, сообщение сведений о материалах поделок (дерево, жест), о правильной организации и проведении работы. Эти сведения даются в процессе работы. 2 часа.

Четвертое занятие — окончание поделок деталей подливного и наливного колес.

Пятое занятие — общий инструктаж учителя по монтажу водяных колес и самый монтаж и отделка учениками этих колес. 2 часа.

Шестое занятие — испытание смонтированных моделей, беседа о различии между подливным и наливным колесами, беседа о водяной турбине и об истории водяного двигателя и его значении в социалистическом строительстве. Подготовка к экскурсии. 2 часа.

Седьмое занятие — экскурсия на водяную мельницу.

Восьмое занятие — повторение: общие итоги проработки темы и учет знаний учащихся. Занятие рассчитано на два часа.

Отсюда следует тот важнейший вывод, что отдельный урок по труду и его планирование должны обязательно рассматриваться в системе проработки целой темы.

Таким образом, на первое занятие по теме в унас приходится проведение беседы о работе воды, об устройстве водяных колес, о том, как приступить к поделкам этих колес, и начало практических занятий.

Подробное распределение материала определяет границы каждого урока, его связь с предыдущим и последующим уроками.

Из распределения материала видно, что собственно теоретическая часть программного материала по теме размещается довольно легко. Что же касается практической части, то тут возникает неизбежно целый ряд трудностей, преодолеть которые нужно будет во время уроков и предусмотреть которые может только учитель, хорошо знающий успеваемость своего класса.

Спланировав во времени материал темы на отдельные занятия, учитель приступает к тщательной подготовке к первому уроку, одновременно начиная исполнять готовиться и к остальным урокам по теме.

Эта подготовка к конкретному уроку выразится в следующем:

1. Установление связи с прошлым и последующим уроками.

2. Составление плана предстоящего урока.

3. Продумывание организации труда учащихся на практических работах по теме.

4. Заготовка необходимых пособий, оборудования и материалов.

5. Собственная подготовка учителя, как руководителя занятия.

Перед проработкой темы «Водяные двигатели» учащиеся проработывали тему

«Ветряные двигатели». Поскольку эта тема проработана полностью, постольку целесообразно устанавливать связь с пройденным материалом **всей** темы, с главным ее содержанием. Поэтому учитель на первом уроке по теме «Водяные двигатели» начнет не с того, чем занимались ребята на предыдущем уроке, а с того, что они узнали о ветряных двигателях и их использовании в социалистическом строительстве.

План урока, в соответствии с намеченным его содержанием, представится в таком виде:

1. Начало урока — установление связи с прошлыми занятиями и задачи темы «Водяные двигатели»; задачи данного урока. 5 минут.

2. Беседа о работе падающей воды и о водяных двигателях. 20 мин.

3. Общий инструктаж учащихся о технике поделок моделей водяных колес. 10 мин.

4. Организация групп-бригад, распределение работы в группах и бригадах. 10 мин.

Конец первого часа. Перемена.

5. Начало практических работ учащихся — поделок подливного и наливного колес — под руководством учителя. Индивидуальный инструктаж учащихся в процессе работы. 40 мин.

6. Заключительная часть урока. Указание на недостатки во время занятий. Пояснение — чем будут заниматься в следующий урок. Приведение в порядок рабочего места, сдача поделок и инструментов. 5 мин.

Кроме общего плана урока и установления его режима во времени, учитель обдумывает и намечает план беседы, план общего инструктажа и порядок ведения практических работ учащихся.

Организация труда учащихся намечается учителем в зависимости от объекта работы. Объекты работы по теме — подливное и наливное колеса — требуют бригадной работы по поделкам их деталей и в особенности по монтажу целых колес.

В виду полного сходства операций по поделкам подливного и наливного колес — на нашем уроке учащиеся будут делать те и другие. Поэтому учитель намечает, что группа, состоящая из 18-20 чел. (полкласса), разбивается на две части: одна часть займется поделкой подливного колеса, другая — наливного.

Ученическая бригада должна состоять из трех человек как по поделкам подливного, так и наливного колес.

Внутри бригады учеников работа распределяется таким образом:

Поделка подливного колеса. Указываем детали работ в порядке выполнения и расчет во времени.

Первый ученик: а) делает колесо — вырезает, обрабатывает его — 2 часа. б) делает точную разметку лопастей на колесе — по его окружности, производит расчет размещения лопастей — 35 мин.; в) прикрепляет лопасти к колесу — 2 ч. г) вставляет ось.

Второй ученик: а) делает подставку, строгают, производит опиловку и отделку — 2 ч. 15 м.; б) делает подушку под жолоб — 2 ч. 15 м.; в) размечает и прибавляет подушку к стойке — 15 мин.

Третий ученик: а) точно размечает лопасти, стойки из жести — на листе жести — 1½ часа; б) вырезает ножницами лопасти и стойки из жести — 1 час; в) размечает и делает жолоб — 2½ часа.

Далее вся бригада занимается сборкой и испытанием модели — согласно уже произведенному расчету при планировании темы в целом.

Поделка наливного колеса. Также указываем детали работы, порядок их выполнения и расчет во времени.

Первый ученик: а) делает колесо, вырезает, обрабатывает его — 2 часа; б) делает точную разметку окружности колеса — 35 мин.; в) прикрепляет ячейки к колесу — 2 часа; г) вставляет ось — 10 мин.

Второй ученик делает: а) две подставки по 2 часа каждую; б) брусок — 1 час.

Третий ученик: а) размечает и нарезает ячейки из жести — 2½ часа; б) делает сточный бак — 1 час, в) делает напорный бак — 1½ часа.

Далее вся бригада, как и по поделке подливного колеса, занимается сборкой и испытанием модели, согласно расчетам плана темы.

После этого учитель делает необходимую заготовку материалов, пособий, осматривает и приводит в порядок наличное оборудование. Для беседы о водяных двигателях необходимыми будут модели подливного и наливного колес. В крайнем случае, если нельзя изготовить такие модели, надо приготовить рисунки их. Для общего инструктажа должна быть изготовлена большая инструкционная карточка на листе бумаги в 52×37 см содержащая рисунки деталей колеса, с проставлением размеров, и рисунка колеса в целом. Поскольку у нас намечены две поделки в одно время — таких карточек необходимо изготовить также две.

В инструкционной карточке подливного колеса надо отразить рисунок деревянного круга без лопасти, то же с лопастями, рисунки лопастей в процессе их изготовления, подставку со стойками, отдельно стойки, жолоб в процессе его изготовления, рисунок смонтированного колеса. Примерно так же отражается на другой карточке устройство наливного колеса.

Инструкционная карточка должна иметь грамотно составленные, красивые, однако без всяких завитушек, простые и понятные надписи.

Кроме этого, в инструкционной карте указывается точно инструмент и материалы, необходимые для поделок. В нашем примере указываем: пилу, молоток, нож, напильник, ножницы для жести, рубанок; измерительные инструменты: метр или линейка; из материалов: дерево, жель, гвозди, проволока.

В начале беседы на уроке, учитель твердо устанавливает, что зарисовка инструкционной карты в индивидуальные дневнички производится учащимися после поделки полностью всей модели и окончания ее сборки.

На уроке каждый ученик делает черновые записи размеров тех деталей, которые ему предстоит сделать.

В нашем примере мы исходим из следующих размеров деталей моделей подливного и наливного колес.

Подливное колесо.

- а) Кружок диаметра — 12 см, толщина — 2 см.
- б) Гвоздь для оси длиной 8 см, толщ. 3,4 мм.
- в) Лопастей устанавливаем 16, размером 20×46 мм.
- г) 2 стойки из жести размером 3×10 см.
- д) 2 дощечки — 10×30 см и 4×10 см.
- е) Размеры жолоба — пластинка 8×20 см.

Наливное колесо.

- а) Кружок диаметром и толщиной такой же, как и подливного колеса.
- б) Количество ячеек — 16, размером 3×6 см, с разметкой каждой на три части.
- в) Гвоздь для оси — длиной 6—7 см, толщиной 3—4 мм.
- г) Стойки такие же, как у подливного колеса.
- д) Две дощечки размером 10×10 см.
- е) Резервуар для стока воды — 10×10 см., высотой — 6 см.
- ж) Резервуар для воды, диам. 10 см, высотой — 10 см.

Закончив указанные работы, учитель приступает к подготовке к беседе, удостоверяется в своих знаниях по поделке подливного и наливного колес, закрепляет в памяти план установленного урока, часывает его содержание элементами социалистического строительства.

Для лучшей подготовки к уроку мы рекомендуем учителю прочесть перед занятиями стр. 3—15 книжки Панкова «Модели водяных и паровых двигателей» (Огиз, 1931 г.) или какую-нибудь другую соответствующую книжку.

После того как учитель хорошо спланировал работу и хорошо подготовился, ему необходимо не менее хорошо провести урок. Высокое качество урока — цель подготовки учителя к его проведению. Возможно, что в самом ходе урока учителю придется отступать от намеченного плана. Но такое отступление от плана должно касаться, конечно, только деталей, а не основного, не главного в уроке. При проведении урока педагог должен проявить максимальную гибкость и чуткость к ученику.

должен уметь маневрировать своими знаниями, перестраиваться на ходу, имея в виду лучшее усвоение учащимися содержания урока.

После звонка и явки учеников в класс начинается беседа учителя. Организационный момент, т. е. занятие учениками своих рабочих мест, приведение себя в порядок и т. п., должен занять менее минуты (об этом говорит опыт лучших школ Зап.-сиб. края, например, Березовской образцовой школы). Поэтому мы его в расчет времени совсем не принимаем.

В содержание и методику беседы на нашем уроке входят следующие элементы:

1. Связь с прошлым материалом (ветряные двигатели).
2. Использование сведений учащихся о двигательной силе воды, на примерах знакомых им (купанье, переход через речки, ручьи и пр.).
3. Связь с соцстроительством (Днепрогэс), картины перестройки Днепра. Ангары.
4. Наглядность — демонстрация моделей, рисунков, общей инструкционной карты.
5. Действенность — ученики не только осматривают модели, но и пускают их в ход.

6. Вызов творческой инициативы — вызов изобретательности у учащихся. Эта последняя достигается тем, что ученикам предлагается самим подумать, как сделать модели водяных колес, помимо тех указаний, которые включены в план работы; разрешение ученикам делать «свои» модели; развитие наблюдательности в учениках.

7. Простота изложения беседы. Фразы должны быть короткие и понятные ученикам.

Проведение беседы должно быть прежде всего интересным, живым, захватывающим учеников, что уже полностью зависит от самого учителя.

Беседу учитель начинает с вопроса: «Скажите, что мы делали на прошлых занятиях?».

Цель этого вопроса — уяснить было достаточно ли усвоили ученики содержание предыдущей темы, увязать ее с предстоящей темой, сравнить свойства и использование ветра со свойствами и использованием воды.

Ученики отвечают: «Делали ветряные двигатели — вингроторы, ветряные мельницы».

Учитель. — Как используется сейчас у нас в СССР ветер, как двигатель?

Ученик. — Он приводит в движение ветряную электростанцию на Северном Кавказе, вращает крылья ветряных мельниц.

Учитель. — Хорошо ли мы используем сейчас ветер?

Ученик. — Нет. Пока еще очень плохо. Недостаточно.

Учитель. — А какие вы знаете неудобные для нас свойства ветра?

Ученики. — Он дует то тихо, то сильно.

Учитель. — Правильно. А еще?

Ученик. — Он дует не всегда в одном направлении. Он меняет свое направление.

Учитель. — Правильно. Ветер для нас очень нужен, как двигатель, его использование очень дешево. Мы его используем пока еще недостаточно. Не умеем как следует использовать его, когда он идет то тихо, то сильно, и когда он меняет направление. Ветер — это сила природы. Но кроме ветра, у нас есть еще другая сила природы. Она также почти ничего не стоит. Только сначала надо затратить средства на плотину, на здание. Кто знает — какая это сила природы?

Ученики. — Это вода.

Учитель. — Правильно. А кто из вас переходил через ручьи и речки летом? Кто видел, как бежит весной вода по канавам?

Ученики. — Все видели.

Учитель. — А как трудно было переходить через ручьи?

Ученики. — Если маленький ручей, не трудно. А большой — трудно.

Учитель. — Где вы летом купались?

Ученики. — Я — на Виш. Я — на Оби. Я — на Иртыше.

Учитель. — А как легче плыть — по течению реки или против течения.

Ученики. — По течению совсем легко. А против течения почти не уплышь, особенно там, где быстрое течение.

Учитель. — Да, ребята. Реки, ручьи бывают то быстрые, то тихие, то большие, то маленькие. Кроме того, на реках бывают то сильные течения, то слабые. Бросишь в одном месте реки щепку, она тихо поплывет, иногда даже обратно ее к берегу прибывает; бросишь в другом она моментально уплывет. Поставишь тонкую жердочку на дно реки — жердочка чуть-чуть дрожит и держать ее легко; а если поставить в ручку в том месте, где быстрое течение, доску, — не удержишь. Сила большая у воды, свесит и доску и тебя. А как вы думаете, отчего на реках разные течения?

Ученики. — Оттого, что реки текут по неровной местности.

Учитель. — А что бывает на реках, которые текут в горах?

Ученики. — Водопады.

Учитель. — А какие вы знаете водопады?

Ученики. — Ниагара, много водопадов на Кавказе, в Финляндии водопад Иматра. На Днепре были пороги — тоже водопады. На Ангаре много водопадов-порогов.

Учитель. — Вода — тоже сила природы, как и ветер. Когда вода падает сверху вниз на водопаде или быстро течет — она может делать большую работу для нас. Поэтому мы ее также должны хорошо использовать. А как мы используем воду? Кто знает?

Ученик. — Она вращает водяные колеса.

Учитель. — А еще?

Ученики. — Вырабатывает электричество на Днепрогэсе.

Учитель. — Вода приводит в движение своей силой водяные двигатели, а эти двигатели приводят в движение разные машины. Днепрогэс — это большая электростанция. Электричество вырабатывается на ней большими динамо-машинами. А эти динамомашины приводятся в движение громадными водяными колесами, которые называются турбинами. Кто видел водяное колесо?

Ученик. — Я видел.

Учитель. — Расскажи, какое оно.

Ученик. — Водяное колесо большое, раз в десять больше тележного, у него лопатки, вода бьет по лопаткам и крутит колесо.

Учитель. — А как вода попадает на лопатки колеса?

Ученики. — По жолобу.

Учитель. — А жолоб большой?

Ученики. — Нет, небольшой, как канава.

Учитель. — На Днепрогэсе вода на колеса турбины тоже попадает по жолобу (рисует на доске жолоб). Вот так. Только жолоб там называется улиткой; он не прямой, а загнутый, чтобы вся вода быстрее шла (рисует). Кроме того, он очень большой. По нему может свободно пройти паровоз, как по туннелю. А на лопатки колеса Днепрогэса можно посадить всех вас.

Ученик. — А у нас маленькие колеса я видел.

Учитель. — Для нас выгоднее как можно лучше использовать силу воды. Большой двигатель даст и больше силы от воды. Можно ли большое водяное колесо поставить на маленьком ручейке?

Ученики. — Нет, нельзя. Он мелкий, не будет его крутить.

Учитель. — А можно ли небольшие реки сделать сильнее и как?

Ученики. — Затруду надо сделать, плотину. Когда воды накопится больше — пустить.

Учитель. — Да. С помощью плотины можно и большие реки, а не только маленькие, сделать еще сильнее. На Днепре так и сделали. Выстроили большую плотину — 700 метров длиной и высотой в 57 метров; подняли воду на 37 метров; это выше, чем наша школа, в шесть раз и чем то дерево — в два раза. Воды стало больше и она стала сильнее. Поэтому она и может вращать такие большие колеса, как на Днепрогэсе или на Ангаре. (Рисует мелом плотину и объясняет ее устройство). Ну, а на маленьких речках у нас делают маленькие плотины и ставят небольшие водяные колеса, которые приводят в движение машины. Колеса эти бывают разные. Вот у меня одно колесо (показывает модель подливного колеса). Смотрите куда течет вода (показывает). Сверху или снизу падает она на колесо?

Ученики. — Снизу.

Учитель. — А вот это тоже водяное колесо. Только откуда я лью на него воду? (Показывает наливное колесо).

Ученики. Сверху.

Учитель. — Водяные колеса бывают разные: то, которое приводится в движение водой снизу, называется подливным, сверху — наливным. Смотрите — есть ли разница между ними и какая?

Ученики. — У наливного — ковшики, у подливного — лопапки.

Учитель. — Правильно. Ковшики называются ячейками, а лопапки — лопастями. Возьмите и осмотрите модели. (Передает модели ученикам). Подумайте, для чего служат их разное устройство. Вот такие колеса мы и будем с вами сегодня делать. Вы можете сами придумать, как лучше сделать водяные колеса и не так, как на моделях.

Беседа обязательно заканчивается коротким выводом, в котором указываются свойства падающей и движущей воды, значение этого в состроительстве и как мы используем силу воды; дается различие между подливным и наливным колесами.

После беседы учитель приступает к общему инструктажу учащихся, т.е. показывает технику поделки водяных колес, порядок их поделки, определяет время на работу. Технику поделки водяных колес педагог демонстрирует на общей инструкционной карте и рисунками на доске. Ребята производят черновые зарисовки к себе и тетрадки только тех работ, которые ими будут выполняться.

Показав ученикам, как надо сделать водяное колесо, учитель переходит к организации группы и бригад: определяет, какие бригады будут делать подливное и какие наливное колеса.

Разбив ребят на бригады, учитель организует работу внутри бригады, согласно принятому плану. Эта организация проводится по фамилиям учеников, например, в бригадах № 1, 2 и 3 ученики Иванов, Сидоров, Петров делают колеса, прикрепляют лопасти и т. п.

Распределив работу среди отдельных учеников, учитель поясняет, с чего надо начать работу, чем продолжать и как закончить. В конце организации ребят и общего инструктажа необходимо удостовериться — достаточно ли поняли ученики разъяснения учителя. С этой целью им дается ряд беглых вопросов о технике поделок, о порядке работ и пр.

Этим должна быть закончена первая часть нашего урока, после чего ребята отпусаются на перемену.

Вторая часть урока начинается с занятия учениками своих рабочих мест, причем, заняв места, ученики должны сидеть и ждать распоряжения учителя о начале работ.

Работа начинается по команде учителя: «Встать! Сейчас начнем работу. Кто не понял, как надо приступать к работе? У всех ли есть инструмент и материалы?».

Учитель еще раз бегло удостоверится в порядке организации рабочих мест учеников и делает распоряжение о начале работы. Затем непрерывно наблюдает за работой отдельных учеников, консультирует отдельных учащихся и отдельные бригады. В случае замеченных общих недостатков останавливает работу, указывает на недостатки и на необходимость их устранения, после чего снова дает распоряжение о работе. Эти замечания могут быть сделаны и перед концом занятий.

Перед концом занятий учитель говорит ученикам: «Прекратите работы. Приведите в порядок рабочие места. Положите на место инструменты и поделки».

После этого приглашает учеников сесть и ведет небольшую беседу о замеченных на уроке недостатках и задачах предстоящего урока.

Как проводить художественное рассказывание в кругу социально запущенных детей

Художественное слово, как могучее орудие классовой борьбы, в наших условиях приобретает исключительно большое значение. Воспитывать у детей коммунистическое мировоззрение, сознательное отношение к труду и дисциплине можно тем успешнее, чем ярче и образнее мы будем передавать могучую силу нашего социалистического реализма. Наркомпрос в своих указаниях к программам делает большой упор на то, чтобы руководящая единица в школе — учитель — мог умело передавать в беседе с детьми «всю могучую силу мысли, когда она выражена в языке правильно, ярко, экономно, классово - целеустремленно». Поставленная задача ставит в упор перед каждым педагогом вопрос об овладении техникой художественного рассказывания. Овладевая техникой, воспитатель - педагог должен твердо помнить, что художественное рассказывание развивает здоровую фантазию в ребенке. В. И. Ленин считал фантазию «качеством великоценности». «Напрасно думают, что она нужна только поэту. Это глупый предрассудок. Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчисления невозможно было бы без фантазии. Фантазия есть качество великоценности» (Ленин, т. XXII, стр. 266).

Значение художественного рассказывания в достаточной мере вскрыто в моей статье «Роль художественного рассказывания в работе с социально запущенными детьми» («Просвещение Сибири», № 1-2 за 1933 г.). Здесь необходимо сосредоточить внимание педагога на методике работы над произведением, на технике его передачи детям.

Обработка произведения рассказчиком имеет огромное значение и налагает на него ответственность за правильную передачу идей автора. Рассказчик является вторым мастером после писателя; писатель красочно изложил свои мысли, запечатлев их на бумаге, рассказчик обязан эти же мысли передать детям в образной и вполне доступной форме.

Прежде чем передавать детям то или иное произведение, рассказчику необходимо твердо знать цель, которую он ставит перед собой. Всякий рассказ, переданный бесцельно, является пустым выстрелом в воздух и в воспитательном значении никакой роли не играет.

Как и какие цели следует ставить? На этот вопрос лучше всего ответить иллюстрацией из практики работы в Томском инспере.

В апреле у ребят инспектора появляются на руках медные трубы различных форматов. Из труб они выдвигают «поджигатели» и производят стрельбу в цель, друг в друга и, наконец, делают с ними налет на общежитие спецпереселенцев, роняя двух человек, забирают некоторые вещи. Пострадавшие быстро сообщают об этом происшествии администрации инспектора. Учебная часть и дирекция собирают собрание, на котором выступают представители общественности горсопхоза; бичуют ребят за безобразия, делаются попытки отыскать виновных, но, благодаря «солидарности» ребят,

виновных не выданы. Наряду с этим представители горсовхоза обнаруживают, что трубки от поджигателей являются трубками трактора горсовхоза (который оказался «беспризорным», как сообщила газета «Красное знамя»).

На другой день после собрания было обнаружено, что в спальне инспектора недостает двух простынь. Положение тревожное, требовались срочные меры. Педагогическому коллективу пришлось вооружиться, провести совещание и наметить ряд мероприятий по борьбе с нарушениями. В разгар совещания врывается в комнату неизвестный мужчина лет сорока и с большим волнением в голосе сообщает, что ребята избili его на линии железной дороги, отобрав деньги. Коллектив прервал совещание, часть выбежала на двор, чтобы задержать виновников, но было поздно: стоявшие на «шухаре» (на страже) быстро передали о нашем появлении, и виновных не оказалось.

Но все же из слов рассказчика нам удалось заподозрить некоторых ребят. Мы попросили крестьянина зайти утром на линейку, где обещали вернуть ему деньги и привлечь виновных к ответственности. Утром деньги вернули, виновников нашли.

После всех этих происшествий было решено признать работу дежурных педагогов слабой, поставить им на вид и провести следующие мероприятия:

1. Немедленно перекроить расписание дня так, чтобы уплотнить рабочий день.
2. Расставить педагогические силы так, чтобы ребята не могли находиться вне поля зрения воспитателей.
3. Усилить массовую физкультурную работу, устроить площадки для городков, поставить кольца, турниры и пр.
4. Организовать вылазки в природу, художественное рассказывание у костра и т. д.

В итоге выполнения всех этих мероприятий наибольший эффект дало художественное рассказывание. В течение 13 дней было рассказано четыре произведения («Железный поток», отрывки из романа «Цемент», «Неделя» и «Дружки» Горького).

Итак, исходя из создавшейся обстановки, нами была поставлена цель, а именно: провести борьбу с хулиганством, кражами и расхищением социалистической собственности. Для разрешения поставленной задачи был набросан план передачи художественных произведений.

Первой была рассказана повесть Лыбединского «Неделя», дальше «Железный поток» Серафимовича. Передавая эти произведения, я старался заставить детей пережить всю тяжесть сражений и борьбы пролетариата за власть.

Отрывки из романа Гладкова «Цемент» помогли показать упорство и силу пролетариата в борьбе за восстановление разрушенной страны. В итоге я остановился на моменте, как велики завоевания Октября и как нам необходимо дорожить ими и украшать социалистическую страну.

Рассказ «Дружки» Горького помог мне показать детям другую жизнь, жизнь гнусную, жизнь подонков общества, пропитанную гнилью.

Поставленная цель была до некоторой степени достигнута: сократились случаи самовольных отлучек ребят в город, прекратились кражи (правда, вначале были случаи воровства огородных семян и моркови в горсовхозе, но вскоре ребята выделили из актива своих дежурных, которые негласно охраняли склады).

Перехожу теперь к моменту работы над произведением. Не всякое произведение можно передать так, как оно написано автором. Каждое произведение требует большей или меньшей обработки, прежде чем попасть в круг слушателей. Перед тем, как передавать произведение, рассказчик должен мысленно представлять его, знать, — как и в какой последовательности располагаются картины. Для этого необходимо подобранное для передачи произведение сначала внимательно прочитать, а затем закрыть книгу и мысленно представить все картины, которые запечатлелись в вашем мозгу. Порядок запомнившихся картин записывается. Прочтя рассказ М. А. Горького «Дружки», я записал такой порядок:

1. Название героев.
2. Место их жительства.
3. Их портреты.
4. Занятия (воровство, редко — труд).
5. Сравнение дружков с волками.

6. Дружки в дороге.
7. Взгляд крестьян на дружков.
8. Похищение лошади.
9. Ночь в овраге.
10. Смерть Уповающего.

Если бы я точно в таком же порядке передал ребятам содержание произведения, то цель моя была бы достигнута только наполовину, моя же задача — осуществить ее на все 100 проц. Отсюда вывод: нужно построить рассказ так, чтобы он ударил в цель. Для этого я мысленно набрасываю план передачи произведения с таким расчетом, чтобы рассказ был понятен, события развергивались последовательно и интересно. Новый набросанный мною план рассказа принимает следующий порядок:

1. Окраина города, ветхая лачуга у оврага.
2. Портреты жильцов лачуги (утром).
3. Занятия дружков летом и зимой.
4. Сравнение дружков с голодными волками.
5. Взгляды крестьян окружающего деревень на дружков.
6. Дружки в дороге (голодные, оборванные).
7. Похищение исхудалой лошади.
8. Ночь в сыром овраге.
9. Тяжелая смерть Уповающего.
10. Что станет с Пляши-Нога.

В аспекте этого плана я хотел заставить детей пережить всю тяжесть никому ненужной жизни дружков; заставить ребят жалеть дружков как людей, которые могли бы, так же, как и все, трудиться, быть сытыми и довольными, избегая побоев, голода и тяжелых мучительных заболеваний. И это мне до некоторой степени удалось сделать.

Ставя перед собой такие задачи, я выбросил некоторые картины, изменил построение рассказа, сделал упор на отдельные моменты, расширил их содержание. Например, момент, когда дружки собирают крапиву, ловят птиц и т. д., я умышленно выпустил, сгустил краски на моментах рассуждений дружков в овраге, на описании портретов дружков и смерти Уповающего. Расширил момент жизни дружков зимой, сделал большой упор на голод, попрошайничество. Продолжил рассказ так, что ребята должны были сделать вывод: Пляши-Нога бросит воровскую жизнь и возьмется за труд.

Кульминационным пунктом своего рассказа я сделал картину «Ночь в сыром овраге». Здесь я показал мучения Уповающего, его раскаяние в краже лошади, сожаление о крестьянине, который много ценного времени потратит на поиски лошади и возможно «прозевает» время сева, оставя голодать семью зимой. Пляши-Ногу показал грубым в обращении с Уповающим в тот момент, когда он вспоминает о своем труде и жалеет крестьянина. После рассказа о смерти Уповающего заставил Пляши-Ногу плакать, просить прощения у товарища и дать ему клятву не красть, а трудиться. Рассказ закончил словами: «Посидел еще немного Пляши-Нога около товарища, а потом встал, снял шапку, сказал последнее прости и побрел вдоль края оврага по поближе и мокрой траве».

Конец и начало рассказа играют особенно огромную роль в деле привлечения внимания слушателей и создания интереса к новому рассказу. Продуманное вступление к рассказу должно носить яркий, образный и эмоциональный характер. Чем меньше авторитет рассказчика перед слушателями, тем больше ему следует работать над вступлением. Практика работы показала, что хорошее вступление обеспечивает хорошее внимание, дети сразу настраиваются и с интересом слушают.

Какое же вступление нужно детям и как его сделать?

Беспризорные дети чутки и эмоциональны. Эта закономерность часто дает возможность заинтересовать их такого вида вступлениями к рассказу.

— Там, на окраине города в слободе, которая извивалась серой лентой вдоль оврага, жили такие же серые люди разного звания и разных профессий. Внимательно присмотревшись к слободе, среди куч мусора и навоза, мы находим повалившуюся

набок лачугу. Дверь лачуги открыта, и на пороге ее сидят два человека. Одни из них... (даю портреты дружка).

Конец рассказа также имеет большое значение. В процессе работы я наблюдал, что спокойно, ровным голосом законченное повествование в духе приведенного в «Дружках» оставляет в детях определенный след. После такого конца дети с минутой сидят в молчании, потом расходятся и долго помнят рассказ. Оборванная же концовка, законченная пафосным жестом, призывающим тоном, часто вызывает аплодисменты, мимолетное возбуждение, но все же и хороший рассказ с такой концовкой дети быстрее забывают. Например, после рассказанного мною произведения «Большевики» Алексея ребята аплодировали, восхищались, а через пять дней на мой вопрос — как вам понравился герой из рассказа «Большевики» — ребята недоуменно посмотрели, а потом спросили, когда я им про это рассказывал. И только после напоминания ряда картин дети дали ответ. Рассказ же «Дружки» они хорошо помнят, и я беру на себя смелость сказать, что если бы спросить ребят о нем сейчас, они, пожалуй, рассказали бы его не хуже меня.

Двухлетняя практика рассказывания показала, что произведение будет удовлетворять запросам и интересам ребят только при определенных условиях: а именно:

1. Если произведение не будет загромождено большим количеством героев.
2. Если главные герои будут вырисовываться на общем фоне.
3. Если отдельные эпизоды будут ясны, последовательны и расположены в порядке градации от менее эмоционально насыщенных к более насыщенным переживаниями, переживаниями и т. п.
4. Кульминационный пункт рассказа должен находиться ближе к развязке действия.

5. Введение новых героев должно происходить не вдруг и не случайно, а должно предусматриваться ходом предыдущих событий с тем расчетом, чтобы новые герои могли стать необходимостью рассказа или вносить ясность в ход действия его.

6. Рассказчик не должен долгое время оставлять героя в стороне, ибо после двух-трех минут рассказа дети будут спрашивать про него, перебивать, нервничать, и вы рискуете тем, что ребята могут вас оставить одного, сопровождая уход бравью и репликами: «То же суется... не умеет рассказывать... зря болтает...» и т. д.

Голос рассказчика, тон, мимика имеют огромное значение в деле передачи произведения. Можно рассказывать произведение, соблюдая все правила, но не дав ему окраски тоном, жестом и мимикой, вы не получите надлежащих результатов, ибо вы не заставите детей переживать. Монотонный рассказ ведет к тому, что дети, прослушав 15 — 20 минут, утомятся, начнут позевывать и потеряют интерес к рассказу. Живо, с подъемом рассказанное произведение, с применением соответствующей мимики и жестов, воодушевит детей, они будут вас слушать час и больше и по окончании засыпят вопросами — жив ли герой, а есть ли такие у нас в т. д., будут просить рассказать им еще что-либо. Следует отметить, что иллюстрация произведения соответствующей мимикой и жестами — дело не легкое. Для этого нужна подготовка. Неумелые мимика и жесты могут вызвать нежелательный результат: вместо сожаления к герою, дети могут поднять смех, что, вне сомнения, поставит рассказчика в неудобное положение и он не достигнет поставленной цели. Рассказывая на уроке произведение «Ванька Жуков» Чехова, я ставил своей целью вызвать со стороны детей жалость к Ваньке, показать его забитым, измученным эксплуатацией и пр. И что же? Когда я начал «сердобольным» мяским тоном, кое-где выголоса, давать характеристику Ваньки, его тоску по дедушке, скуку по деревне — ребята подняли смех. Мне это было обидно, я негодовал на себя. Цель не была достигнута. Все дело испортила мимика. Очевидно, я настолько увлекся передачей рассказа, что не проследил за мимикой и делал смешные гримасы. После урока ребята мне говорят: «Дядя Саша! Какой Ванька смешной: сделал кислую морду — скучно ему без дедушки! А раз скучно — взял да и сбежал».

В следующий раз мимику и жесты я применял продуманно. Перед тем, как рассказывать, я тренировался в этом отношении дома, перед зеркалом. Сидя на стуле, я мысленно вел рассказ, иллюстрируя его, где нужно, мимикой. Этот контроль над собой избавил меня от многих неприятностей.

Каждому рассказчику следует запомнить, что, приходя в круг детей, нужно хорошо знать и представлять себе начало рассказа, кульминационный пункт его, развязку, которым должны соответствовать голос, мимика и жест. Картины рассказа нужно как бы видеть перед собой и переживать их содержание. Пересказ произведения должен иметь стройную схему. Цель рассказа, идейное содержание и путь, которыми должна быть достигнута эта цель, последовательность картинок и т. п. — все это должно быть заранее четко продумано рассказчиком. При передаче произведения следует помнить, что дети школьного возраста — бывшие беспризорники — крайне критически относятся к рассказанному: великих небывлиц, сверхтроюков они не любят и прямо заявляют рассказчику: «ты врешь». После этого заинтересовать таких детей рассказчик не сможет. В практике нашей работы был случай: посланный торчком ВЛКСМ молодой студент животноводческого техникума проводил с ребятами беседу-рассказ. В этом рассказе, сообщая о гражданской войне, он показал лично себя чуть ли не основным героем рассказа. Ребята сразу же задали ему каверзный вопрос: «А сколько тебе лет?» — «Восемнадцать», — ответил он. — «Так что же ты врешь?! Ведь ты в то время винтовку не смог таскать...». Авторитет студента-рассказчика пал, и все усилия поднять его были тщетны: ребята больше не верили ему.

Наряду с указанным, рассказчику необходимо обращать внимание и на свой голос. Голосом нужно играть, как мячом, бросая его то выше, то ниже, в зависимости от динамики действия. Допустим, рассказывается о сражении героя. Тут следует до высшего предела повышать голос, показывая динамику сражения, и к моменту затихшего боя снижать тон голоса, доводя его до шепота. Гибель героя подчеркнуть momentarily, сохраняя среднюю силу голоса. В рассказах такого типа, как «Дружки», расстановка переходов тона голоса уже меняется. Начинать нужно повышенным тоном (не кричать), отчеканивая отдельные предложения, например: «Там (пауза в два счета), на окраине города в слободе (1 счет), которая извивалась серой лентой вдоль оврага (два счета), жили разные люди (1 счет), разного звания и профессий (4 счета)». Картинку, которая рисует беседу дружков в овраге, следует передавать повествовательным тоном, показывая и мимикой и голосом те места, где боль мешает Уповаловшему вести рассказ. Смерть Уповаловского нужно передать вибрирующим, удлиняя паузы. К концу рассказа паузы нужно еще более удлинять и передавать содержание несколько повышенным, но ровным, повествовательным тоном.

«От художественного произведения, которое ставит целью своей изобразить скрытые в фактах смыслы социальной жизни во всей их значительности, полноте и ясности, требуется четкий, точный язык, тщательно отобранные слова» (М. Горький «Беседа с молодыми»). Эти слова в полной мере будут верны и по отношению к рассказчику. Язык рассказчика не должен иметь вычурных оборотов, он должен быть чистым и понятным детям. Чем больше в языке детских оборотов, тем он им понятнее, яснее и лучше усваивается.

Для достижения успеха в рассказывании необходимо рассказ прочувствовать и пережить. Рассказ, прочувствованный, пережитый самим рассказчиком, передается с большим подъемом, и это увлекает детей, ребята с затаенным дыханием выслушивают его и просят еще рассказать такой же рассказ.

Пережитые и пережившие мною произведения («Сны племени Навахов», «Сосны шумят») я рассказывал по несколько раз, меняя только имена героев, переставляя порядок событий. И всякий раз дети с большим вниманием выслушивали меня.

Последний вопрос, на который нужно было ответить значительно раньше, — вопрос порядка и размещения слушателей. На первый взгляд вопрос этот кажется маловажным: не все ли равно, как и где рассядутся дети. Однако, на практике он имеет огромное значение. Если дети сидят плотным кругом, они будут стеснять рассказчика, часть их окажется у него за спиной. Усадить детей перед собой на скамьи — тоже не резон — официально. Как же будет удобнее и правильнее сидеть детям? За небольшой период практики я пришел к заключению, что ребят следует рассадить полукругом, так, чтобы они могли видеть рассказчика и он их. Рассказчик садится на стул на метр или полметра (примерно) от детей и передает рассказ. Удобнее рассказывать детей на корточки скамьи, которые легко сдвигать и раз-

двух рядов, распирая или сужая круг. Скамьи можно ставить в два ряда, при чем задний ряд их должен быть несколько выше переднего. Однако, начинать свою работу по художественному рассказыванию именно с такого размещения бывших детей-беспризорников не следует. Выработать такой порядок с ними удастся лишь только после того, как рассказчик сумел завоевать среди детей авторитет. Имея желание слушать рассказчика, ребята будут подчиняться всем его требованиям.

В своей работе по рассказыванию каждый начинающий рассказчик должен всегда отправляться от передачи небольших произведений, так как они легче запоминаются и их легко обрабатывать. Время на художественное рассказывание лучше всего отводить перед ужином. Продолжительность рассказывания не должна превышать 20 — 30 минут в начале работы года и доходить до 45 минут к тому моменту, когда рассказчик овладел техникой пересказа и дети привыкли к тому, чтобы слушать.

Вот краткие указания по методике художественного рассказывания. В заключение необходимо подчеркнуть, что художественное рассказывание является методом социально-политического воспитания учащихся, методом, ведущим к выработке мировоззрения, к повышению культуры речи и, наконец, оно расширяет кругозор детей, дает им знания.

У нас, в Советском Союзе, художественное рассказывание по праву завоевывает себе с каждым днем все больший и больший авторитет. И это вполне понятно. Трудно бороться за новое содержание жизни, за новую культуру, не применяя такого мощного по своей силе средства борьбы, каким является художественное слово.

Н. Фиолетова

О некоторых особенностях умственно-отсталого ребенка

В связи с проведением в жизнь декрета правительства о введении всеобщего обязательного начального обучения, осенью каждого нового учебного года в наши школы, при приеме в первые классы, наряду с нормальными детьми попадают и дефективные дети, страдающие либо физическим недостатком, либо дефектом в области психики и мышления. И если нет никакого труда сразу же направить в специальные школы детей, страдающих тем или иным физическим недостатком (например, слепота, глухонмота и т. п.), так как особенности этих детей, препятствующие приему их в массовую школу, настолько очевидны для всех, что не требуют какого-либо специального заключения, то несравненно труднее иметь дело с детьми, страдающими дефектом в области умственной деятельности, где отклонение от нормы не проявляется во-вне и может быть установлено только в результате специального исследования (за исключением, конечно, глубоко отсталых детей, в отношении которых ни у кого не возникает сомнения в неспособности обучать их в нормальной школе).

В раннем (дошкольном) возрасте и в обычной житейской обстановке дефект мышления у умственно отсталых детей не бросается сразу в глаза, и очень часто даже родители ребенка, вплоть до поступления его в школу, не догадываются о том, что он является умственно отсталым, «дефективным» ребенком. Только в школе, при поступлении в первый класс, когда ребенок впервые серьезно сталкивается с поставленной перед ним задачей приобретения познаний, обнаруживается его дефект: в то время как его сверстники, пришедшие в одно время с ним в школу, уже овладели элементами счета, чтения и письма, ребенок - олигофрен оказывается не в силах овладеть не только этими элементарными знаниями, но и теми простейшими навыками, которые необходимы ему для овладения этими знаниями. Он долго не может выучиться пользоваться карандашом и ручкой, он не в состоянии придерживаться определенного порядка записей и зарисовок в тетради. Он плохо подчиняется дисциплине клас-

са. нарушая ее не в силу нарочитого нежелания подчиниться, но потому, что он толком не понимает, что от него требуют.

Такой ребенок, особенно же если их подберется в классе два или три человека, составляет серьезное препятствие для учителя в деле правильной постановки преподавания. Хронически отставая от класса, он тормозит дальнейшее продвижение своих одноклассников в усвоении ими знаний и навыков, заставляя учителя все снова и снова возвращаться к пройденному и хорошо усвоенному материалу. Так продолжается до тех пор, пока учитель не махнет безнадежно рукой на бесполового ученика, прекратив с ним всякие попытки «подтянуть» его до уровня класса. В результате такой ученик либо механически сидит в классе, не принимая никакого участия в окружающем, оставаясь из года в год на повторный курс, либо сам выбывает из школы по малоуспешности и неспособности к учению. Знаменитая «камчатка» в старой бурсе, которую описал Пемьяловский, в своих «Очерках», пополнялась большей частью именно такого рода учениками.

В настоящее время, в связи с развитием педологии, появилась возможность, во-первых, правильно расценивать таких учеников, рассматривая их не как злостных лентяев, а как олигофренов, не способных к обучению в нормальной школе, и, во-вторых, во-время распознать их с целью направления в специально созданные для них так называемые вспомогательные школы. Всеобщее обязательное начальное обучение для умственно отсталых детей, целью которого является дать и олигофрену необходимые начала знаний и умений, с тем чтобы найти и для него соответствующее место в жизни, естественно вытекает, таким образом, из поставленной правительством задачи — охватить все детское население всеобщим обучением.

Что же нужно для того, чтобы направить ребенка в школу для умственно отсталых детей? Какие именно дети должны обучаться там и как определять в каждом отдельном случае, где именно должен обучаться ребенок, если только возникает сомнение в его пригодности обучаться в массовой школе?

Под вспомогательной школой, согласно смыслу положения о ней, разумеется школа для олигофренов, т.-е. для детей, которые, в силу наличия у них той или иной степени умственной отсталости, не в состоянии обучаться в массовой школе наравне с нормальными детьми. Направление ребенка в такую школу возможно только в том случае, когда будет твердо установлено, что данный ребенок страдает такой формой умственной отсталости, которая не поддается выправлению в нормальной школе в силу наличия у него стойких органических изменений в структуре и деятельности центрального аппарата нервной системы.

Всесторонний медицинский осмотр ребенка должен вскрыть биологические причины, определяющие его умственное недоразвитие, а изучение социально-бытовых условий его жизни показать — под воздействием каких социальных факторов складывалась его личность и не в них ли надо искать причину школьной неуспеваемости ребенка в случае, если медицина не найдет ничего со своей стороны.

Диагноз на олигофрению, на основе которого ребенок направляется в вспомогательный класс или школу, является таким образом результатом тщательного педологического анализа всех собранных о ребенке материалов: данных социально-бытового изучения и педагогической характеристики, наследственности и личного прошлого ребенка, физического состояния и уровня его умственного развития в настоящем. Отправной точкой для анализа и заключения являются для педолога данные специального педологического обследования, через которое прошел ребенок в педологическом кабинете, но которое требует тщательной проверки и столкновения путем сопоставления со всеми остальными данными о ребенке в целях установления степени умственной отсталости и определяющих ее причин. Педологический эксперимент является, таким образом, лишь одним из моментов в педологическом обследовании. Только данные социально-бытового обследования и педхарактеристики, а также результаты всестороннего медицинского освидетельствования, подвергнутые соответствующему рассмотрению и сопоставлению друг с другом, дают в руки педолога ключ для решения — является ли отсталость ребенка в развитии олигофренией или временным, легко устранимым явлением.

Итак, направление ребенка в вспомогательную школу может быть дано только

в результате всестороннего педологического и медицинского обследований. Ни один педагог сам, по своему собственному усмотрению, не имеет права направлять детей в вспомогательные школы, но он обязан знать, какие дети туда направляются и как надлежит их туда направлять.

Задача настоящей статьи — дать некоторые указания педагогам нормальной школы об особенностях умственно отсталых детей, поскольку эти особенности проявляются в педпроцессе и могут быть легко наблюдаемы в повседневной школьной жизни. Результаты этих наблюдений запостятся педагогом в так называемую педагогическую характеристику ребенка, о составлении которой мы и хотим сказать несколько слов.

Под «педагогической характеристикой» в точном смысле слова разумеется не только характеристика личности ребенка в широком психологическом понимании (что потребовало бы соответствующих знаний и для рядового педагога было бы непосильным), сколько характеристика личности его как ученика, который, как известно, проявляет себя в школе с двух сторон, в равной степени подлежащих наблюдению педагога, а именно: каждый ребенок проявляет себя, во-первых, в процессе усвоения преподаваемых ему в классе знаний и, во-вторых, в процессе приспособления к жизни школы, как определенного общественного организма. Отсюда в педагогическую характеристику в этом более широком смысле слова входят два раздела: 1) анализ учебной успеваемости ребенка и 2) поведение ребенка при учебной работе в классе, рабочей комнате и дома, что и составляет характеристику в узком смысле слова. Учебная успеваемость включает в себя в свою очередь: 1) обычный повседневный и четвертной учет и оценку знаний учащихся и 2) качественный анализ этих знаний.

Не касаясь первого раздела работы, представляющего собой тему для отдельной статьи, коснемся второго, имеющего особенно важное значение при выделении ребенка, как подозрительного на умственную отсталость. Мы говорим: «особенно важное значение», так как только качественный анализ работы учащегося поможет уяснить, с какого рода успеваемостью мы имеем здесь дело.

Формальный учет знаний подводит под оценку «неудовлетворительно» и ученика, неуспевающего по лени и небрежности, и ученика, отставшего от класса по болезни, и ученика, неуспевающего по неспособности к учению и низкому уровню развития. Обычно, правда, педагог, на основании общего впечатления о личности учащегося, говорит, что данный ученик, например, отстает по лени, другой — тупица, но более глубокого качественного анализа различных видов неудовлетворительных работ учащихся не дает, тогда как такой анализ, при умелом подходе к нему, дает чрезвычайно богатый материал как для самого педагога, так и для педолога, на обследовании к которому посылаются ученики. Можно прямо сказать, что анализ ученических тетрадей и работ имеет отнюдь не меньшее, если не большее значение, чем педологический эксперимент. Во всяком случае, он имеет одно преимущество перед последним, а именно: он показывает нам ученика в процессе усвоения им учебного материала, в процессе его развития, что является необходимым дополнительным материалом к данным эксперимента, устанавливающего уровень развития ребенка лишь на данный момент.

В настоящей статье мы считаем необходимым дать некоторые указания о том, как подходить к этому анализу и на что обратить особенное внимание в том случае, когда дело идет о выделении ученика во вспомогательную школу. Заранее оговоримся, однако, что мы отнюдь не претендуем на то, чтобы дать своего рода стандарты ошибок и шкалы для их оценки, обязательные для педагогов при проведении ими качественного анализа ученических работ. Мы хотим поставить здесь только проблему этого анализа, показать, к каким интересным результатам он может привести и какие, приблизительно, рубрики могут быть здесь намечены.

Качественный анализ работ учащихся сводится к анализу делаемых детьми ошибок. Просматривая работы учащихся по языку и арифметике с точки зрения встречающихся в них ошибок, мы устанавливаем четыре категории этих ошибок (от худшей к лучшей):

По языку:

1. Искажение слов, несоответствие между звуковым и письменным образом

слова. Примеры: тринадцатилетний ученик второго вспомогательного класса вместо предложения «Кругом пионеры» пишет «дугом пионр»; двенадцатилетний ученик третьего вспомогательного класса предложение «Летом степь покрывается высокой, густой травой» пишет: «Лят цеп поноу высок гост торв»; десятилетняя ученица первого вспомогательного класса вместо «Даша и Паша дома» пишет «Д и пшам дом».

2. Начертание слова соответствует его звуковому составу, но помимо обычных грамматических ошибок на незнание правила наблюдается недописывание слов и пропуск букв, при чем и то и другое не как случайные опески по рассеянности, но как неспособность ребенка к анализу слова и его записи. Пример: фразу «Кругом пионеры» двенадцатилетний ученик третьего вспомогательного класса пишет «Кругм пионр»; вместо «Летом степь покрывается высокой, густой травой» — «Летм стем покрвается высокой густо товой».

3. Грамматические ошибки на незнание правил, пропуски букв по рассеянности, грязная с кляксами тетрадь при плохом почерке. Пример: «Летом степь покрвается высокой, густой тровой».

4. Отсутствие ошибок в пределах усвоенных правила правописания, твердый штрих, чистая и аккуратная тетрадь.

По арифметике:

1. Непонимание существа арифметических действий и различия между ними смешивают сложение с вычитанием, не понимают существа деления.

Пример: $5 - 3 = 7$ $56 : 7 = 60$ (ученица, переведенная
 $6 - 2 = 8$ $600 : 3 = 7$ в четвертый вспомога-
 $56 - 16 = 62$ тельный класс).
 $35 - 7 = 41$.

2. Все четыре действия в пределах программного материала усвоены в их существе, но счет крайне медленный, многочисленны ошибки по неспособности долго сосредоточить внимание на одном предмете, неумение решать задачи, неправильный ход решения.

3. Ход решения правильный, ошибки в вычислениях и по рассеянности, небрежные и неаккуратные записи.

4. Ход решения и вычисления правильны в пределах программного материала, чистая аккуратная тетрадь, точные записи.

Первые две группы ответов характерны как раз для умственно отсталых детей той или иной степени. Третья группа — для детей - невротиков или детей пониженной одаренности, так называемой «субнормы». Четвертая группа характеризует успевающих учеников.

Характерны также ошибки при чтении вслух и устной передаче прочитанного. Здесь можно установить следующие ступени:

По чтению вслух:

1. Механизм чтения совершенно не усвоен: ребенок или механически по картинкам повторяет заученные им слова, не умея прочитать их в другой связи, например, записанными своей собственной рукой у себя в тетради (при чем так иногда может быть усвоен весь букварь, что не замедлит сказаться затем при переходе на «ленту для чтения»); или же, хорошо зная отдельные буквы, не может сложить их в слова (так называемая алексия).

2. Механизм чтения усвоен; дальше возможно дать анализ по степеням этого усвоения, придерживаясь обычной схемы: читает по буквам, по слогам, слитно и т. д.

Первая категория характерна как раз для умственно отсталого ребенка или страдающего, при нормальном во всех остальных отношениях интеллекте, алексией — неспособностью выучиться чтению: ребенок знает все буквы и не может сложить их в слово.

По передаче прочитанного:

1. Прочитанное совершенно не усвоено: ребенок отказывается отвечать.

2. Прочитанное усвоено частично, во внешних почему-либо заинтересовавших ребенка подробностях, без осмысливания существенного; пересказ по вопросам.

3. Передает самостоятельно, по отрывкам, не улавливая существенного.

4. Уловлено и главное и подробности; передача связная и правильная, самостоятельна.

Первые две категории ответов характерны для умственно отсталого ребенка; третья — для детей пониженной одаренности; четвертая — для успевающих учеников.

Произведя анализ работ ученика по указанной здесь схеме, сам педагог может уже до некоторой степени самостоятельно, помимо педолога, сказать ориентировочно, к каким категориям неуспевающих учеников может быть отнесен данный ребенок. Но лишь педолог подведет итог, сопоставив эти данные с общим уровнем умственного развития ребенка, с одной стороны, и данными медосмотра, социально-бытового обследования и анамнеза, с другой, указав, чем объясняется картина неуспеваемости ребенка.

Заключив качественный анализ учебной работы ученика, педагог переходит к следующей задаче: к составлению педагогической характеристики в собственном смысле слова, как характеристики поведения.

К осуществлению этой задачи он может подойти двумя путями: либо написать свободную, вне всяких схем стоящую характеристику личности ребенка, как она вылилась перед ним; либо составить характеристику, придерживаясь определенной схемы или программы. Второй вид работы проще. В каждом педологическом журнале имеется схема педагогической характеристики. Педагог должен внимательно ознакомиться с этой схемой; установить, что именно, какие свойства и качества ученика должны быть подвергнуты наблюдению, и затем уже решить — как, каким способом будет вестись наблюдение. Основными вопросами являются здесь, таким образом, вопросы о том, что и как подлежит наблюдению, иначе, вопросы предмета и метода наблюдения.

Вопрос о том, что именно подлежит наблюдению, является отнюдь не праздным: не ограничив себя в этом отношении, наблюдатель окажется подавленным многообразием материала для наблюдения — ведь перед ним стоит многогранная человеческая личность в периоде ее роста и развития, личность ребенка. Необходимо поэтому из всего многообразия психологических свойств и проявлений ребенка выбрать те, которые имеют особое значение в педагогическом отношении. Сюда должны быть отнесены, во-первых, особенности поведения ребенка во время классных занятий и, во-вторых, особенности поведения его как члена школьного коллектива.

С этой точки зрения особенно интересны следующие моменты: общая рабочая установка ребенка; устойчивость в работе; организованность в работе; положение в коллективе; общие черты поведения.

Для того, чтобы помочь педагогу разобраться в значении этих педагогических принципов, считаем нужным дать по каждому из них пояснение не путем общих рассуждений, а показать, какие типы детей выявляются перед наблюдателем, если он будет подходить к ним с указанных точек зрения.

Конечно, и здесь мы не претендуем на законченность данной классификации или ее стандартность и заранее предупреждаем против всех попыток механического пользования ею, особенно потому еще, что характерологические особенности, взятые сами по себе, еще ничего не говорят ни в ту, ни в другую сторону. Лишь совокупность многих данных дает основание для заключения.

Начнем с первого вопроса.

Какова общая рабочая установка ребенка, что он предпочитает делать и любит ли он вообще труд, работу?

Для большего уточнения вопроса здесь можно указать следующие типы детей:

1. Дети, находящие интерес и в учебных занятиях, и в занятиях по труду, любящие спорт, равно успевающие как в классе, так и в рабочих мастерских.
2. Односторонне одаренные дети, предпочитающие умственные занятия, с предельно развитой страстью к чтению, с игнорированием и неспособностью к труду и физупражнениям, дети - интеллектуалисты.
3. Дети, не проявляющие никакого интереса к учебным занятиям, занимающиеся неохотно, по принуждению, стремящиеся уклониться от занятий, но проявляющие

склонность, интерес и способности к физическому труду: ко всякого рода поделкам из дерева и железа, любящие животных, растения, домашнюю работу.

4. Дети, не проявляющие ни к чему никакого интереса, вялые, безразличные, сползающиеся без дела, в худшем случае — мешающие другим.

При хорошей постановке труда в школе, нормально одаренные дети попадают обычно в первую группу, иногда, при неправильном домашнем воспитании или плохой постановке уроков труда, — во вторую. Умственно отсталые дети обычно попадают под две последние рубрики.

Как проявляет себя ребенок во время занятий на уроках и в рабочей комнате: устойчив ли он в работе, может ли он довести работу до конца или бросает ее на полдороге, быстро ли он утомляется, насколько внимателен?

Наиболее важным для педагога является здесь степень и характер внимания. Это устойчивое в работе в значительной степени зависит именно от этого свойства. Здесь в свою очередь можно установить следующие типы внимания:

1. Устойчивое произвольное внимание: ребенок может сосредоточить внимание и на интересном и на неинтересном для себя материале, в обоих случаях доводя работу до конца.

2. Устойчивое, но непроизвольное внимание: ребенок может внимательно работать только над тем, что его интересует. В этом случае он всегда доводит работу до конца и работает с живым чувством интереса. Но он не в состоянии сосредоточить свое внимание на том, что его не затрагивает, с трудом и под воздействием взрослых доводит до конца неинтересную для него работу.

3. Неустойчивое и непроизвольное внимание: ребенок не может надолго сосредоточить свое внимание ни на интересном, ни на неинтересном для него материале, быстро отвлекается посторонними вещами, бросает одно, начинает другое, ничего толком не доканчивая. Некоторые из такого рода детей находятся при этом все время в состоянии двигательного беспокойства: переходят с места на место, шумят, толкаются; другие — внешне устойчивы, неподвижны и на первый взгляд производят впечатление усидчивых детей, что, однако, рассеивается при более близком к ним подходе: такие дети оказываются совершенно не способными к более или менее длительному устойчивому вниманию.

Умственно отсталые дети обычно страдают дефектами в области внимания, при чем здесь выделяются два типа: непосед и вялых апатичных натур.

Организованность в работе. Тут необходимо установить: умеет ли ребенок организовать свою работу и подчиняться требованиям дисциплины, необходимым для того, чтобы выполнить работу. Здесь опять-таки можно выявить несколько типов ребят:

1. Ребенок умеет сам организовать свою работу, заготовить все для нее необходимое, содержать его в чистоте и порядке, решить, что делать сначала, что потом, и проявляет в исполнении тех или иных работ инициативу и творчество.

2. Ребенок нуждается в помощи со стороны: ему нужно показать, что необходимо для данной работы, какие материалы принести (сам об этом он никогда не догадается), наметить самый план работы, по которому он и будет исправно работать. У такого ребенка нет надобности искать творческих порывов и инициативы, но порученное ему дело он выполнит хорошо и поймет, что от него требуется.

3. Ребенок нуждается в систематическом руководстве и помощи со стороны педагогов как в основном, так и в частности; общий план работы усваивается им плохо, хотя в отдельных деталях и технике исполнения этот ребенок и может достичь известного совершенства. Его работа будет в значительной степени выполняться механически, по готовым шаблонам.

4. Ребенок при систематическом руководстве и помощи педагога все же не в состоянии справиться с работой: он не понимает и не усваивает общего плана и сущности этой работы, он вообще не понимает, что от него требуется: он не только не улавливает работу в целом, но не постигает и частности ее и, в силу общего низкого уровня развития, не в состоянии выполнить и деталей. Такой ребенок нуждается прежде всего в корректирующем воспитании, которое помогло бы выравнять у него дефекты внимания, восприятия и моторики, имеющиеся у него налицо и мешающие ему в исполнении самых несложных заданий.

Дети двух последних категорий являются детьми, страдающими той или иной степенью отсталости.

Положения в детколлективе и коллективизм в работе. Здесь главная задача — установить место ребенка в детском коллективе и отношение последнего к нему. В школьной жизни наблюдается несколько типов детей:

1. Дети, ведущие за собой других, вожаки и организаторы, как в положительном, так и в отрицательном отношении, активные волевые натуры со склонностью к общественной жизни.

2. Дети, которые стоят на второстепенных ролях, хорошо дисциплинированные исполнители чужой воли, любящие и ценящие порядок и организованность в работе и сознательно выполняющие ее.

3. Дети, не играющие никакой роли в коллективе, незаметные натуры, к которым другие относятся иногда пренебрежительно, иногда используя их в тех или иных целях. Такие дети по большей части сами сознают свою беспомощность и сторонятся сверстников, предпочитая проводить время в обществе малышей, где и они чувствуют себя личностями и не прочь «поверховодить». Умственно отсталые дети попадают как раз в эту рубрику.

Общий тип поведения. Особенно типичным для умственно отсталого ребенка является наличие упрямства, которое обычно подчеркивается родителями и педагогом.

Под упрямством разумеется здесь так называемый негативизм — неприличность ребенка для внешних влияний, отгороженность ребенка от окружающих его, самозамкнутость, которая проявляется либо в пассивной форме непослушания (ребенок не слушает никаких уговоров, просьб и требований в своем стремлении делать по-своему, глух ко всему окружающему), либо в активной форме противодействия (ребенок не только не слушает других, но стремится сделать наперекор, на зло тому, кто его просит о чем-либо).

Упрямство, которое наблюдается у умственно отсталого ребенка, является свидетельством бедности его психики, не находящей, в силу этого, контакта с окружающим миром, и средством самозащиты от непосильных для него впечатлений. Часто у таких детей встречается также раздражительность — резкие вспышки гнева, когда ребенок доходит по малейшим, самым незначительным поводам до состояния полной невменяемости, готов броситься на мнимого врага с ножом в руках. Эти вспышки гнева, не являясь по существу характерными для умственно отсталого, являются обычно реакцией ребенка на неумелый подход к нему со стороны окружающих, которые, не отдавая себе хорошенько отчета в состоянии ребенка, предъявляют к нему требования, которых он не в силах исполнить и ответом на которые являются эти вспышки. При умелом внимательном подходе они исчезают, если только не являются свидетельством какого-нибудь серьезного заболевания.

Что касается общего типа поведения, то здесь мы встречаемся либо с непоседливыми, либо, наоборот, с вялыми натурами. Ребенок — непоседа, мешающий всем в доме своим неумением и нежеланием чем-либо заняться, за все берущийся и ничего не доводящий до конца, находящийся все время в состоянии двигательного беспокойства, и вялый, апатичный ребенок, относительно которого дома говорят, что его точно и нет и которого часто хвалят учителя за хорошее поведение, так как он сидит на одном месте и не мешает заниматься другим, сам не принимая в этих занятиях никакого участия, являются двумя, часто встречающимися типами умственно отсталых детей.

Таковы основные особенности умственно отсталого ребенка, поскольку они проявляются уже и в нормальной школе.

На этом мы и могли бы закончить свою статью, оставив вопрос о методах наблюдения до другого раза и указав лишь на то, что весь собранный педагогом материал передается педологу, который анализирует его, сопоставляет с данными эксперимента и медосмотра и только в результате этого тщательного анализа выводит заключение о том, является ли ребенок умственно отсталым, в какой степени проявляется эта отсталость и каковы перспективы его дальнейшего развития.

К. Гайлит

О детской литературе Западно-сибирского края

(Из доклада на краевом съезде писателей).

Партия требует, чтобы детские писатели дали такие книги, которые помогут бы воспитать в коммунистическом духе молодое поколение, чтобы оно было готово к предстоящим классовым боям, получив крепкую зарядку и прочую базу в школе.

Как выполняются все эти требования и в особенности насколько их выполняют детские писатели Западной Сибири?

В количественном отношении положение плачевное, несмотря на то, что растет и тираж, растет и количество книг, изданных Запсиботделением ОГПУ. Но это количество смехотворно ничтожно по сравнению с количеством литературы, издаваемой для взрослых. Мы имеем такие цифры: в 1932 г. было издано в Зап. Сибири только две детские книги, в 1933 г. — тоже две. На 1934 г. намечается к изданию 14 названий детских книг, но пока (до октября) не вышло ни одной, и как этот план будет выполнен — покажет будущее.

Нельзя сказать, что детский писатель Зап. Сибири пришел с пустыми руками. У нас есть определенные достижения и определенные сдвиги, которые я постараюсь перед вами обрисовать. Вы помните, чем был наводнен детский рынок после революции? Велибердой, остатками от прошлого, в лучшем случае индифферентными произведениями, которые ни в какой степени не отображали новый мир, создаваемый на одной шестой части земного шара. Были, правда, произведения, в которых отражалось участие ребят в партизанском движении, или выводился необыкновенный пионер, на 100 проц. совершающий героические подвиги.

Грешил у нас детскими вещами т. Колтелов, писали Урманов, Агния Сеич. Эти писатели отошли к взрослой литературе. Отошли, вероятно, потому, что писать для детей значительно труднее, тяжелее и ответственнее, чем для взрослых, потому, что комплекс требований, который предъявляется в отношении этой литературы, не по силам многим писателям.

Что тогда, несколько лет назад, требовалось? Вспомните требования, которые звучали в письмах Свердловской. Что ребенку нужно? Боже сохрани, — упоминать о животных, давать язык животных, — дети этому не поверят. Фантазией ребенка пренебрегали...

Это требование у нас в Зап. Сибири дало определенный толчок к изданию целого ряда сухих, не отвечающих запросам ребенка, произведений.

Возьмите таких писателей, как Глеб Пушкарев, Г. Вяткин, М. Кравков, — что они делали за этот период?

Пушкарев написал книжку «В хребтах Алтая», где он дает кое-какие познания об Алтае, но эти познания он так подает ребятам, что ребенок, который не видел Алтая, увидит в этой книжке только отдельные картинки. Автор употребляет иррм чисто дидактический: он отправляет детей в путешествие и к ним приспособливает учителя.

Вяткин дал очень неплохую книгу «Приключения китайского болванчика». Эта

книга хороша по языку, хороша по художественному сюжету, но она бесполезна в смысле освоения Сибири. У Вяткина путешествуют уже не ученики, а деревянным болванчик, который попадает даже в Карское море. Этот болванчик видит отдельные картины природы, отдельные фигуры северных народностей, сталкивается с омытыми пионерами и больше ничего. Познавательный материал подается без всякой связи с той жизнью, какую живет тот край, куда попадает болванчик.

Что касается Кравкова, то ему хочется показать ребятам сибирский север, и, вместо того, чтобы показать этот север без натяжки, что автор делает? Он дает ребятам определенный сюжет, но в этом сюжете выплывает опять надоедливая дидактическая фигура научного работника, который рассказывает детям сухие вещи, — например, если имеется рудник, то геолог расскажет, какой это рудник и какова там добыча. Ребята старшего возраста найдут такие сведения в любом учебнике, даже в самом плохом.

Еще один писатель пытался писать о Сибири, это Виктор Зверев, у которого в книжке «Маршрут 304» была попытка нарисовать Хакасию. У Зверева есть творческая дерзость и новые приемы, и при более тщательной проработке он мог бы дать эффектную вещь. Что же получилось в результате? В рассказе нег ученого человека, который водит ребят по стране, а есть справочник, и ребята должны искать все по справочнику. Зверев рассказывает, как группа ребят отправляется в экскурсию, но, вместо того, чтобы рассказать об этом образно, автор просто сообщает, что ребята отправляются туда-то и видят тот-то. Получается ли эффект? Абсолютно никакого. Этот сухой материал мы наблюдали уже в произведениях Вяткина, Пушкарева, Кравкова.

Но, товарищи, жизнь идет вперед, партия внимательно следит за литературой. партия больно бьет по тем рукам, которые стараются повернуть литературу не в ту сторону, на которую указывает партия. А за последнее время партией определенно сказано: товарищи, давайте детям живые, конкретные образы, давайте детям подлинное, высококачественное художественное произведение, старайтесь дать детям не сухие или ложные понятия, а откройте перед ними мир настоящий, так, чтобы ребенок сам того не замечая, уже включился в жизнь страны, уже встал на тот путь, каким ведет коммунистическая партия.

И нужно сказать, что советские писатели, писатели Сибири, откликнулись на это дело. Нашелся писатель, который отказался от досадного дидактического типа и дал произведение, богатое эмоциями, богатое художественными приемами, — я говорю о произведении Таежного «Ростки».

Как это ни странно, эта книга была забранована в Зап.-сиб. крае, как книга антипедагогическая, антихудожественная, несоответствующая тем требованиям, которые предъявляются в Сибири. (Голос: «В каком году это было?»). Это было в 1930 г., даже в 1931 г.

О чем говорит эта книжка? О возникновении, развитии и укреплении колхоза в таежной глуши. Исключительно хорошая и ценная книжка, которая могла бы оказать ребятам Сибири очень большую помощь. Чем замечательна эта книга? Тем, что автор прежде всего отбросил учителей и другие назидательные фигуры и развернул картины первой борьбы за колхоз в глуши...

Герой — мальчик Гошка — страдает немного «авангардизмом», но это не плохо. Книга написана прекрасным образным языком и настолько убедительно, что когда ее прочитает школьник, он ясно поймет, что такое коллективизация, какой переворот она производит и в экономике и в психологии крестьян и какова роль коммунистов в создании колхозов. До Таежного ни в одной книге этого не было, книги были без коммунистов. Таежный в этом своем произведении, рисуя мальчика Гошку, прекрасно показал его связь с коммунистами, с секретарем ячейки. Все это описано ярко. Дети и взрослые читают эту вещь с большим увлечением.

Кроме Таежного, никто ничего хорошего о колхозах для ребят не написал. Правда, в некоторых произведениях вскользь останавливался на колхозах, но целого ценного произведения о колхозах нет.

За последние годы наша детская литература дает более живые произведения, и возможно, что это произошло оттого, что прибавилось некоторое количество новых писателей. Но главным образом, это произошло оттого, что партия поставила точку

над «п» и сказала, что именно требуется от советских детских писателей. Остаюсь на произведении Петра Гинцеля. Гинцель в сибирской детской литературе — весьма отрядное явление. У него новый жанр, хороший сюжет, большая теплота и любовь к детям, — такова недавно вышедшая книга Гинцеля «Пестун». Я утверждаю, что эта книга — для ребят, а не для взрослых, как многие говорили. Ребята читают эту книгу затаив дыхание. Она по своей художественной ценности — одна из лучших для детей. Однако, при этом необходимо, конечно, отбросить всю словесную шелуху, которую нагромодил Гинцель в своем произведении. Гинцель в этой книге осваивает новую тематику: рисует эпизод из жизни угнетенного, забитого вековой эксплуатацией тунгусского народа, очень страдавшего из-за своей неграмотности, — автор приводит тунгуса в колхоз. Гинцель цитирует настоящие документы — долгие расписки, которые давали кулаками тунгусам п обратнo. И эти расписки так убедительно, правдиво переданы, что не вызывают сомнения ни у взрослых, ни у ребят, правильно ли сделал тунгус, когда перешел в артель, правильно ли он сделал, что не ушел из этой артели. Большим недостатком этой книги является ее язык: язык жуткий, невероятно засоренный...

Кроме повести «Пестун» Гинцель пишет сюжетные рассказы о животных: о волках, о лисах, о выдре. Как подаются эти рассказы, эти животные детям? Тут есть что-то у Гинцеля от Томсона. Гинцель — охотник, он знает жизнь зверей, их повадки, знает их внешний облик и умеет их чувствовать. И поэтому юный читатель получает у него очень большие сведения. Я только из произведения Гинцеля узнала, как медведь «лохает» муравьев. Я сама биолог, и мне казалось, что медведь заносится в муравьиную кучу свою морду и таким образом пожирает муравьев, а оказывается, что он опускает туда лапу и таким образом извлекает их. Эта картина дана замечательно. В рассказе «Чалый» описаны замечательные повадки волчьей семьи, я еще нигде не читала такого тонкого описания повадок волчьей семьи. И это очень ценно, ибо партия требует, чтобы детям сообщались как можно более четкие сведения по географии, по естествознанию, по биологии, чтобы ребенок знал основные черты характера и привычки разных зверей.

Чего нехватает Гинцелю? Он называет вторую свою книжку «По звериным тропам», а там только два рассказа так можно назвать, а остальные рассказы — это скудные эскизы. А ведь Гинцель — сибиряк, охотник, и стыдно ему таких зверей, как выдра, описывать в двух-трех строчках. Литературы о выдре очень мало. (Голос с места: «Он на выдру не охотился»). На выдру он не охотился, но надо было ее дать шире и ярче. Ведь есть также звери, которые имеются только у нас на севере, — возьмите хотя бы бурндуга. Рассказы о них могут быть исключительно интересными. А Гинцель берет общеизвестных зверей, которые имеются и в Сибири, и на Урале, и в Америке.

Есть еще у нас писательница Агния Кузнецова, которая пробует свои силы на совершенно новом жанре, она пытается дать сказку. (Голос с места: «Это древний жанр»). Древний жанр, но он становится совсем другим, совсем новым в советских условиях, это, действительно, такое дело, какое не по плечу десяткам тысяч писателей слова. За это брались очень крупные писатели и ничего не выходило. И поэтому, когда наши молодые писатели делают попытки и попытки эти срываются, то это вовсе не значит, что автору нужно бить по затылку, а у нас так бывало. Так, рецензия — разбор сказки Кузнецовой, данный Краевым кабинетом детского чтения, — это «гроб, и могила, и черный крест...». Детская секция разбирала эту сказку и отметила ее богатый четкий язык, детское восприятие языка и другие достоинства. Но у Кузнецовой неудачны образы, не совсем они вытанцовались. Нужно было бы помочь их исправить. Автор хочет дать образ «Дяди труда», и он получается несколько странный. Но попробуйте символизировать труд, это очень трудно. Во всяком случае, попытка т. Кузнецовой — это очень ценный опыт, и большой ошибкой будет для детской секции союза писателей, если она эту попытку не поддержит, не даст возможности тщательно разработать этот жанр.

Кадры детских писателей в Сибири растут. Мы имеем ряд новых писателей. Не посмотрим сначала, что пишут наши детские поэты. Несколько лет тому назад стихи

для детей писал только Вяткин. В настоящее время стихами для детей стали заниматься также поэты, как Мухачев, Вихлянцев и другие.

Несколько слов о последних детских стихах Вяткина. Тов. Вяткин сыграл огромную роль в развитии сибирской литературы. К тов. Вяткину мы, начинающие детские писатели, относимся с глубоким уважением, каждому его слову придаем огромный вес, но мы отсюда ответственно заявляем, что тов. Вяткин своего слова в детской литературе еще не сказал. Он любит и знает слово, но этого мало. Отображает ли Вяткин советскую действительность? Об'ективно — да. В произведении «Китайский болванчик» упоминаются, например, Карская экспедиция и эмиграция... А возьмите стихи «Детям о Сибири», о которых я буду говорить. Когда эта книга вышла, стали говорить, что она плоха, негодна и т. д. В глаза автору этого никто не сказал. А сказать было нужно.

Что дает детям эта книга? — только прошлое. Что даст эта книга колхознику? — Ничего. В книжке есть отдельные строфы, которые вызывают досаду и боль. Автор знает ребят великолепно. Он с ними всегда связан. Может ли он, прочитав чужие стихи, допустить, чтобы пятилетний колхозник рассуждал о коллективизации? Это ложь, которой нельзя верить. У Вяткина это есть. Есть строки тяжелые, неудобоваримые, невразумительные. Например, о домнах рассказано так, что ребенок может понять, будто домны топят маслом. Ребенок подумает, что масло повезли не для того, чтобы кормить рабочих, а для того, чтобы домны топить. Ведь о домнах, о Кузнецком заводе, не только у ребят, но и у многих взрослых неясное представление, и значит нужно писать так, чтобы никакого недоумения не было. Мы, детские писатели, должны быть педагогами, должны давать помощь педагогам, писать четко, ясно, убедительно.

Тов. Вяткин в своей книжке неумело говорит и о колхозниках и об индустриальной Сибири не потому, что он не может писать иначе, лучше. Мы несколько не сомневаемся в том, что при определенных условиях Вяткин даст блестящую продукцию. Вяткина уважает вся литературная Сибирь, и если он выпускает такую продукцию, как стихи «Детям о Сибири», то это просто подрывает его авторитет, и нам потом будут говорить: вот что дают ваши хваленые писатели.

Начал писать для ребят т. Мухачев. О Мухачеве здесь уже говорилось, ему писали дифирамбы, и мне хочется добавить к этим дифирамбам несколько слов, потому что в Мухачеве ребята приобрели сильного поэта. Особенно хорошо у Мухачева получается пейзаж. Нужен ли пейзаж для детей? Конечно, нужен. Если вы просто скажете им: вот небо, вот земля, то это абсолютно ничего не дает детям, но когда об этом поэтически скажет Мухачев, то получается замечательно.

Есть у Мухачева стихи, которые называются «О зверях». В целом эта вещь неудачная, заунывая. Мухачев не совсем добросовестно отнесся к описанию зверей, а надо сказать, что дети, пожалуй, больше нас знакомы с описанием зверей.

Мухачев хорош еще тем, что он не берет узкой тематики, он берет все, что касается совласти. Он, например, берет такую тему, как шефство над телятами. Острая тема, и никто такой темы в поэтическом показе не давал, а Мухачев дал ее очень хорошо, очень художественно.

Несколько слов о нашей молодой поэтессе Елизавете Стюарт. Это совершенно новое явление не только по тематике. У тов. Стюарт свой определенный, только ей одной свойственный жанр, только ей одной свойственная предельная четкость и густота эмоционального стиха. Я не располагаю достаточным временем, чтобы проиллюстрировать здесь целый ряд стихотворений тов. Стюарт, но для меня несомненно, что в ее лице мы имеем крупный талант, и мы должны этот талант беречь, мы должны подойти к нему с вниманием, с помощью. (Но требованию съезда тов. Стюарт зачитывает свое стихотворение «Слож»; бурные аплодисменты). Я очень извиняюсь, что не имею возможности продемонстрировать перед аудиторией целый ряд прекрасных стихотворений Стюарт, в частности «Паровоз». Я не хочу расхваливать тов. Стюарт, тем более, что она не любит похвал (она говорит, что когда ее хвалят — она не может работать), но я хочу показать сибирской общественности, какими новыми силами располагает Зап. Сибирь в детской литературе. (Березовский: «Это замечательные стихи»). И вот эти замечательные стихи, тов. Березовский, маршируют в Моск-

ве в ГИХЛе почти три года. Теперь как будто КрайОГИЗ собирается исправить ошибку.

Стихи для детей пишут еще гг. Герман и Баранов. Книга Германа еще не сдана в печать, автор старается там дать тему о городе - городище, городе, как целом, от которого идут ветви. Дается это не в виде поучительного материала, а просто, приезжают ребята, получают все всякие «перелеты» и во время распутивания этих «перелетов» узнают город. Книга еще не выпущена, возможно в ней большие переделки, но книга уже есть. Одним словом, нашего полку прибывает с каждым днем.

К сожалению, детскими писателями тематика Западной Сибири отображается еще не в той степени, в какой нужно было бы. Берутся зверь, берется колхоз, берутся красоты природы и берутся отдельные факты советской действительности. Но это еще не все, товарищи. Край наш один из передовых краев СССР. Край наш получил орден за успехи в развитии и укреплении сельского хозяйства. В крае имеются огромные природные богатства, они усиленно разрабатываются, но о них никто не говорит, кроме писателя Кравкова, да и тот пишет преимущественно о золотых приисках.

Совершенно не отражены в нашей детской литературе те свалки, которые имеются на окраинах, в национальных республиках. Совершенно не отображен Кузнецкий металлургический завод, и это большой позор, об этом даже говорить стыдно. Но, поскольку и наши взрослые писатели не особенно разработали эту тему, мы можем себя терпеть надеждой, что писатели дадут детям книгу о Сталинском металлургическом заводе и не напорят в этом отношении, я в этом уверена.

Самый большой наш вопрос — язык. Мне даже страшно братья за это место. Если у взрослых писателей иногда не так получается благополучно, то у детских писателей тут просто стыд и ужас. Наиболее культурный, наиболее чистый и правильный язык у тов. Вяткина, но и у него бывают вопиющие неправильности. Детский писатель должен быть особенно осторожен в обращении со словами, а у него мы читаем: «В небе реют словно птицы, самолетов наших рать...». Разве можно сказать: «Реет рать»? Или возьмите такую стилистическую ошибку: «железо и сталь дает Кузнецкстрой». Кузнецкстрой не может дать ни железа, ни стали, дает завод, а Кузнецкстрой, наоборот, помирает, берет железо и сталь. Для Вяткина такая нечеткость — это огромный минус.

Возьмите тов. Гинцеля. В повести «Пестун» часто шестят такие слова, как «хватаюул», «пшилятьсяя», «закосматило», «шабаркнуул», «пзнахратил», «ухрястать». (Хохот). Это еще ничего. Есть вещи и похуже. Например, Гинцель дает такое выражение: «он повернулся взадятки»... Сибиряк это поймет, а украинец, например, прочтет так «повернул назад пятки». (В зале хохот). А у Гинцеля такие вещи чуть не на каждой странице...

О языке тов. Баранова. У него есть стихотворение, напечатанное в газете «Октябрьская звездочка». Оно начинается словами: «топ, топ, топ». Кто думаете, идет? Слон? Медведь? Нет, это, оказывается, по стене ползет клоп. Да разве маленький ребенок услышит «топот» клопа?

Наши детские писатели наши приют в краевых газетах «Юный ленинец» и «Октябрьская звездочка». Я не буду приводить всех недочетов в отношении языка. Я приведу один характерный пример, как наши детские писатели иногда неосторожно обращаются со словами и что из этого получается. Наши педагоги из сил выбиваются, чтобы передать детям правильную форму языка. А вот что наши писатели преподносят детям. Один автор, например, пишет: «хорек ловит куриц и гусей».

Такие большие поэты, как Пушкин и Кольцов, говорили «кур». Учительница, прочтя «куриц», конечно, за голову схватится. А в «Октябрьской звездочке» написано именно так. Или другой пример: «из шкурки хорька делают шубы, из хвоста — висточки». (Смех). Товарищи, разве мыслимо делать из шкурки — шубы» (Смех).

Еще пример. Рассказ о выдре начинается так: «Вылез зверек и пополз по льду, как змея, — ползет и хихикает». Товарищи, да ведь здесь невольной захихикаешь! (Смех и голоса: «Над чем же выдра хихикает?»). Об этом уж спросите автора.

Я приводила эти примеры не для того, чтобы повеселить вас после долгого заседания, а для того, чтобы вызвать у вас ужас перед таким языком. Товарищи, этот

язык — страшен и над этим языком нам особенно много надо работать, для того чтобы освободить его от таких афоризмов.

Конечно, вся эта продукция, которую дают западно-сибирские детские писатели, все эти трудности, которые связаны с детской литературой, — они не зависят от недостатка талантов. Таланты у нас есть. Но очень трудно работать в новых условиях и в новой тематике, я в особенности в тех условиях, в которые поставлены детские писатели Сибири. Накауне этого с'езда, когда у меня доклад был подготовлен, я захотела узнать в детской библиотеке — есть ли отзывы ребят о сибирских детских писателях. Я обратилась в Новосибирский кабинет детского чтения, работники которого знают политику партии в отношении писателей. И я получила ответ очень знаменательный: «Мы сибирских детских писателей к читателям не продвигаем».

— Почему?

— Потому, что мы их считаем неквалифицированными.

— Кого же вы продвигаете?

— Классиков.

— А например, Вяткина не считаете квалифицированными?

— Не считаем.

— Гинцеля, Пушкиарева также?

— Не считаем квалифицированными.

— А Кравкова?

— Этого еще можно.

Это, товарищи, недопустимое отношение, потому что партия требует всемерного развития продукции советского писателя, внимания к нему и помощи. Горький обращается к ребятам Советского Союза с просьбой, чтобы они писали, что хотят читать, а Кабинет детского чтения закрывает перед ребятами произведения детских авторов. Если КрайОНО здесь не повинен, пусть ударят по тем лицам, которые проводят такую политику, умышленно закрывая перед ребятами книжки сибирских писателей, хотя бы и не имеющих высокой квалификации.

Не могут наши детские писатели похвалиться вниманием «Сиб. огней». Нельзя похвалиться и вниманием газеты «Сов. Сибирь». «Сиб. огни», правда, оказали нам помощь, напечатав в прошлом году большой обзор сибирской детской литературы.

Нужно сказать, что краевой оргкомитет писателей к нам тоже с прохладцей относится. За все время только один раз оргкомитет заслушал наш доклад, но решения от этого доклада не получилось никакого.

Наша задача заключается не только в том, чтобы наши произведения прочтала, дали оценку и только. Нужно думать и о новых кадрах. Ведь мы имеем на такой огромный край только 12 детских писателей, а других мы не знаем, не видим, не выявляем. Вот, например, тов. Вяткина был в прошлом году в Томске, там встретил девушку, написавшую интересную детскую пьесу, — детская секция выслушала это сообщение, но не подумала автора взять на учет. Безусловно, имеются в нашем крае и другие детские писатели, но мы их не знаем. Недавно проведенная в Новосибирске первая детская художественная олимпиада показала, что литературные силы растут¹. А что сделала в этом отношении наша детская секция? Абсолютно ничего. Я веду речь вот к чему — у нас существуют две детских газеты «Юный ленинец» и «Октябрьская звездочка», но их одних недостаточно. Нужно молодым кадрам дать возможность где-то печататься, нужен детский литературно-художественный журнал. (Шумные аплодисменты).

¹ Об этой олимпиаде см. в № 7 журн. «Просвещение Сибири» статью тов. Вяткина. Ред.

Как организовать и провести читательскую конференцию

На занятых семинара библиотечных работников в Прокопьевске я читал лекцию о библиотечном деле. Я указал, что одной из основных массовых форм работы библиотеки с читателем является читательская конференция.

— Это мы давно знаем, — безнадежно махнув рукой, отвертываясь, бросила мне реплику т. Коляда — зав. библиотекой при ДК им. Ворошилова.

— Конечно, знаем, — послышался другой голос из-за книжных стеллажей.

— А раз знаете про это, т. Коляда, то и расскажите нам об опыте своей работы.

— Да я не проводила у себя читательской конференции.. — приглушенным голосом ответила т. Коляда.

— Может быть вы расскажите нам об этом? — обратился я к той, чей голос был слышен из-за книжного стеллажа.

— Нет, товарищ лектор, она тоже ничего не знает, — ответили сразу несколько голосов моих слушателей.

Я стал спрашивать по конкретным вопросам.

— Сколько в вашем районе рабочих, которых библиотека обслуживает?

— Около двух тысяч, точно не помню, забыла, — отвечала мне слушательница из-за книжных стеллажей.

— А сколько состоят подписчиками вашей библиотеки?

— Четыреста тридцать или четыреста шестьдесят, — хорошо не помню...

— Сколько человек было у вас на конференции?

— С домашними хозяйками и учениками — около пятидесяти...

Чем больше задавал я вопросов этой работнице библиотечного фронта, тем голос ее становился тише и нерешительней. На последний вопрос — какая цель была поставлена перед конференцией — она совершенно ничего не ответила.

— Вот тебе и знаем! Допрыгалась, стрекоза... Коснется дело проверки, глядишь — и нет ничего... — нарушил тишину один из слушателей.

Второй случай я помню из практики с новосибирскими библиотечными работниками. Краевой методический кабинет полипросветработы решил обсудить на широком библиотечном активе методическую разработку о читательских конференциях Ленинградской областной библиотеки. Собралось около сорока человек. Вначале все радовалось и говорили, что это первое собрание библиотечных работников, что теперь есть методкабинет, и они, библиотечари, смогут получать от него необходимую помощь для улучшения своей работы. Когда же перешли к делу, я видел, как многие библиотечные работники были недовольны постановкой вопроса о читательских конференциях. По окончании проработки т. Петрова — зав. библиотекой при клубе им. Щетухова — сказала:

— Это мы и без вас знаем давно.

— Я думал, что будет что-нибудь новее... небывалое... А это все старо, — говорили другие.

Никто из библиотечных работников города Новосибирска ни слова не сказал о методразработке. Никто не поделился своим опытом, никто не говорил о возможности применения этой разработки на местах как методического руководства. Все решили, что читательские конференции — это уже старая форма работы, ее не следует прорабатывать, а также и пользоваться ею.

Приведенные мною примеры ясно говорят нам о том, какой взгляд существует у огромного большинства библиотечных работников на такую, проверенную уже на практике форму массовой работы с читателем, какой являются читательские конференции. Этой недооценке читательских конференций, пренебрежительному к ним отношению надо положить конец.

Громадный культурный рост трудящихся с каждым днем увеличивает число читателей и их запросы. Но наши библиотеки зачастую не могут удовлетворить этих запросов, и читатели нередко выписываются из библиотеки. С другой стороны, у читателей неизмеримо велико желание узнать все нужды библиотеки с целью помочь ей. Вот что говорит читатель т. Локтев (Прокопьевск):

— Если бы библиотека прислушивалась к запросам читателей, то дело было бы гораздо лучше. Библиотека имела бы те книги, которые нам нужны. А то на полках как будто бы и много книг, а придешь, чего ни спросишь — все нет, да нет. Я хотел прочитать Достоевского «Преступление и наказание», а эта книга, оказывается, все время на руках; Шолохова «Поднятая целина» — тоже на руках.

Эту же мысль, но более конкретно ставит читатель Кудряшев (Анжерка). Он говорит:

— Нам, читателей, много. У всех свои интересы и запросы. Библиотекарь не в состоянии по часу и более говорить с одним читателем. Мне кажется, необходимо собирать читательские собрания. На собраниях наши индивидуальные интересы наплаж бы общее, единое выражение. Тогда библиотеке легче было бы закупать те книги, которые нам необходимы и в которых мы, читатели, нуждаемся.

В Кемеровской библиотеке поверхностных цехов полное отсутствие классиков марксизма. Из художественной литературы к моему приходу на абонементе находилась одна только книга Гольдберга «Главный шпрек». Шахтер-читатель (фамилию его забыл) при мне же дал конкретное предложение библиотеке:

— Говорят денег нет, а поэтому и нет литературы. Не правда, что денег нет! Если бы не было денег, мы бы не строили такие гиганты-заводы и шахты, которых история не знала до наших дней. Почему вот вы, библиотечные работники, не придете на рабочее собрание и не расскажете о том, что вам на библиотеку утверждена слишком маленькая смета и к тому же из этой шницельной сметы до конца года выплачено только 20 процентов. Собрание заставило бы и администрацию и профсоюз выполнить смету по библиотеке полностью и оборудовать помещение как полагается. Иначе быть не может!

Такого делового вмешательства читателей библиотечные работники не могут не заметить. За последнее время мы видим, как в отдельных библиотеках начинает практиковаться проведение читательских конференций, встреча с писателями, коллективный читательский разбор отдельных произведений и т. д. и т. п.

О чем же свидетельствует нам опыт проведения читательских конференций.

В феврале текущего года библиотека Крайнего медиэв проводила читательскую конференцию. Присутствовало всего 36 человек. Большинство были не читатели, как это должно быть, а приглашенные: представители от Крайкома союза, Крайметодкабинета, зав. городскими библиотеками, врачи и т. д. Читатели же из амбулаторий, аптек, больниц и передвижников отсутствовали. Было организовано хорошее угощение и концерт, но все это было доступно кому угодно, только не массовому читателю, если бы таковой даже и был на конференции. Зав. библиотекой в 12½ минут сделав свой доклад и три «активиста» выступили с похвальными речами о «хорошей» работе библиотеки. Ни критики, ни самокритики, ни о работе передвижек и передвижных пунктах, ни о книгоношах никем не было сказано ни одного слова. Как библиотека изучила читательский спрос и руководила чтением, какие формы и методы в своей работе она использовала, какой у нее имеется актив и что он делает — обо всем этом зав. библиотекой умолчала. После «дукуловского» угощения читали стихи.

нели романсы, рассказывали юмористические рассказы и... под марш гитары все разошлись...

Вот второй пример.

Сталинская центральная библиотека 11 мая с. г. проводила «вечер книги». Как это сделала? Библиотека откупила постановку у гортеатра, продала на нее своим читателям билеты по обыкновенной их стоимости. Ровно в 8 часов вечера открылся занавес, и перед зрителями вместо артистов на сцене вырос т. Петров (инструктор горкома ВКП(б) с длинной речью о значении в Советском Союзе социалистической книги. Зрители некоторое время недоумевали, в чем дело, но через 15 минут опоминис и потыкали неимоверный шум.

— Кончай, довольно!

— Мы платили по пяти рублей за место не доклад слушать, а смотреть постановку!

— Хватит, кончай!..

Следует отметить, что Сталинская центральная библиотека имеет особое отношение к «изобретательству» новых форм работы с читателем: там и политебазар устраивали по проработке решений XVII съезда партии, и политедочки и, наконец, как видим, пытались заманить на конференцию при помощи театральные билеты.

Вот образцы извращений идейно-политической, культурно-просветительной работы с читателем. Таких и подобных этим примеров можно было привести не мало. Но мы считаем, что и этих будет достаточно, чтобы показать, как не надо работать с читателем, как не надо проводить читательские конференции.

Но есть библиотеки, которые более серьезно подошли к вопросу о работе с читателем; к проведению читательских собраний и конференций.

2 апреля текущего года Доволенская райбиблиотека проводила беседу с группой лучших читателей. В порядке подготовки библиотеки начала массовую работу с читателями за восемь дней до собрания. О созыве собрания были вывешены объявления в райполитпросветбазе, сообщалось по радио. При выдаче книг на абонементе каждого читателя библиотечный работник ставил в известность посетителей о сроке собрания и, наконец, за три дня до собрания было разослано читателям более сотни приглашений на собрание. На собрание явилось более 50 читателей. Зав. библиотекой т. Шкодач Н. вкратце рассказала о том, как работает и укрепляется библиотека, какие имеются еще недостатки. В прениях выступило более 10 человек, отметивших большую заслугу библиотеки в организации книжного фонда. Выступавшие указывали, что т. Шкодач так поставила свое дело, что в течение года «утекло» из библиотеки только три книги, а привлечено от читателей более 300 экземпляров. Среди пожертвованных читателями книг имеются сочинения Ленина, Сталина «Вопросы ленинизма», Маннфорова «Вруски», Шолохова «Поднятая целина», Федина «Города и годы», Толстого, Пушкина и т. д. Читатели были довольны, что библиотека поделилась с ними своей работой. Они одобрили формы борьбы по укреплению и увеличению книжных фондов библиотеки, в то же время предложили библиотеке улучшить массовую работу среди колхозников, чаще практиковать громкие чтения и беседы, а также созыв читательских собраний и конференций. Читатели-колхозники особо подчеркнули важность качества подбора передвижек.

— Вот у нас в колхозе хотя и есть передвижка, но все-таки читать нечего, одни брошюрки 25-35-копеечные. Мне кажется, пора обратить внимание на качество подбора книг в передвижки. Я говорю это и представителю КрайОНО, чтобы они там, в крас, подумали над этим вопросом. — так заявлял при окончании читательского собрания колхозник т. Семенов.

Читательская конференция Татарского района заслуживает большего внимания, и мы остановимся на ней подробнее.

Первый раз читательская конференция была назначена на 13 марта. Библиотека разослала повестки 168 читателям. При вручении повесток библиотекарь разъясняла цель и значение конференции. О предстоящем мероприятии сообщалось читателям также на абонементе и в читальне. И все же, несмотря на это, 13 марта в восемь часов вечера пришло только 11 человек. Конференция не состоялась. Но работники библиотеки не бросились в панику. Они решили довести начатое дело до

конца, предварительно исправив допущенные ими ошибки: недостаточное развертывание массовой работы вокруг конференции, не был привлечен комсомол и профсоюзная организация. Вся работа проводилась только силами библиотеки, без актива и только в стенах библиотеки.

Вторичный созыв конференции был назначен на 20 марта. Библиотека обратилась за помощью в райкомы ВЛКСМ и ВЛКСМ и райпрофсоюз. Последние оказали поддержку. Составили список читателей и разослали им приглашительные билеты. В получении билетов каждый читатель расписывался. Рабочим РТМ, комбината и городскому активу билеты вручались лично библиотечными работниками. За несколько дней до конференции комсомол выделял 16 человек (из них 8 библиотечных активистов), которые и были направлены по рабочим квартирам, где знакомилась с культурно-бытовыми условиями жизни рабочих и приглашала на конференцию. Комсомольцы и актив библиотеки проводили в квартирах беседы, читки, выясняли, кто из семьи состоит читателем библиотеки, что читает, чем интересуется и т. д. Всего было обслужено 350 рабочих квартир. На главных улицах, в предприятиях были развешены объявления о проведении конференции. За три часа до начала конференции 10 человек были посланы по рабочим квартирам со специальными приглашениями на читательскую конференцию. Пригласили также и 28 человек злостных держателей книг.

День созыва конференции совпал с демонстрацией кинофильма «Путевка в жизнь», что в Татарке является редкостью. Но все же, несмотря на это конференция открылась при наличии 118 читателей.

На повестке дня стоял вопрос: «Продвижение книги в массы и работа библиотеки». После доклада зав. библиотекой т. Ботовой из 28 запасавшихся выступило 18 человек. В прениях отмечали, что в библиотеке ощущается недостаток художественной классической литературы; мало детской литературы, слабо поставлена массовая работа вокруг книги, нет рекомендательных списков, нет рецензии на книги, слабо продвигается книга на производство. Читатели выдвинули вопрос о применении жестких мер к злостным держателям книг, как к врагам библиотеки. Конференция вынесла пожелание чаще проводить такие собрания читателей и на первом из них проработать книгу Шолохова «Поднятая целина» или Ясенского «Человек меняет кожу».

Таких читательских конференций, как в Татарском районе, в крае проведено уже не мало. Но мы не станем перечислять их. Отметим лишь, что со стороны читательских масс наблюдается громадная потребность и интерес к коллективным встречам читателя с библиотекой, с писателем. Мы должны признать, что читательские конференции являются основной формой массовых мероприятий, сближающей читателя с библиотекой. Такие конференции позволяют конкретно выяснить читательский спрос на книгу, выявить новый актив, мобилизовать внимание всей общественности района, участка, завода, совхоза, колхоза и т. п. на улучшение поставленной работы в библиотеке, на быстрейшую реализацию постановления ЦИК СССР о библиотечном деле.

Итак, из опыта проведения целого ряда читательских конференций при городских и сельских библиотеках мы можем констатировать следующие важнейшие недостатки:

1. Большинство библиотечных работников недооценивает громадной роли читательских конференций, как основного участка из цикла массовых мероприятий по работе с читателем. Это основное зло, из которого вытекают все последствия.

2. При проведении читательских конференций многие из библиотечных работников выпадают в крайности. Одни полагаются на самотек и совершенно недостаточно уделяют внимания массовой работе вокруг читательской конференции. Яркий пример этого — новосибирская городская читательская конференция, на которую явилось лишь 47 человек. Другие пытаются чрезмерно театрализовать и без особых массовых мероприятий провести работу с читателем на «отлично». Горьким опытом в этом отношении служит сталинский «вечер книги» (о нем мы говорили выше). Третьи проводят чрезмерно «семейные» конференции, с созывом начальства и всякого представительства, что совершенно противоречит смыслу о работе с читателем. Характер-

ным примером здесь может служить конференция библиотеки Крайкома союза медиков. Четвертые заняли позицию выжидания, боятся «как бы чего не вышло» и тем самым отрываются от читателя, не учитывают его интересов, не ведут никакой массовой работы с читателем. Это явно правооппортунистическая тенденция в практике библиотечного дела не может быть терпима.

3. Неумение строить повестку для конференции делает ее либо чрезмерно громоздкой, либо слишком краткой. Отчетный доклад библиотеки, как правило, состоит из бесконечных цифр и простых перечислений, что сделали, а как сделали, какие формы применялись, как втягивается актив в библиотеку и т. д. — обо всем этом ни слова.

Учитывая опыт работы с читателем, мы рекомендуем придерживаться нижеследующей схемы проведения читательской конференции.

Первое, что нужно четко себе представлять, — это целевая установка конференции.

Здесь в каждом отдельном случае библиотеке необходимо исходить из конкретной реальной обстановки, из условий своего окружения и хозяйственно-политических задач, стоящих на данный отрезок времени. Преработку книг «вообще» ставить нельзя. Это будет лишнее дерганье читателя.

В первое время, когда нет еще тесной деловой увязки библиотеки с читателем, следует провести конференцию общего характера, с отчетным докладом библиотеки.

На конференции необходимо выяснить интересы и запросы читателей, предъявляемые ими к книге и библиотеке.

На основе развернутой критики и самокритики выяснить недочеты библиотеки, собрать предложения об улучшении качества ее работы.

Мобилизовать массы читателей на практическое участие в работе библиотеки, привлечь актив к обслуживанию низовых производственных участков (цех, бригада и т. д.).

Через читательскую конференцию библиотека должна добиться развертывания самообразовательной работы и активного участия в обслуживании партийной, комсомольской и профсоюзной сети марксистско-ленинской учебной и агротехпропаганды. И, наконец, на основе постановления ЦКБ о библиотечном деле, поднять качество массово-политической работы библиотек до уровня хозяйственно-политических задач страны.

Итак, довести книгу до цеха, до колхоза, до читателя, приблизить читателя к библиотеке и активизировать его — вот целевая установка конференции.

В подготовке к конференции библиотека должна провести расширенное производственное совещание с привлечением библиотечного актива, книготоргующих организаций, представителей партийно-комсомольских организаций и, наконец, представителей местных редакций, райгориОНО, литкружков и групп.

Подготовительная работа заключается и в массовой работе внутри библиотеки.

Нужно выпускать специальные номера стенгазеты, разъясняя цели и задачи предстоящей конференции, развернуть критику и самокритику недостатков в работе. В плакатах, лозунгах, объявлениях, выступлениях перед собраниями в виде повесток читателю и других формах массовой работы популяризовать читательскую конференцию в массе читателей.

Необходимо организовать при библиотеке стол сбора читательских предложений и развернуть сбор книг с читателей-должников и книжных пожертвований для библиотеки.

Расширенное производственное совещание ориентировочно должно охватить вопросы утверждения календарного плана подготовительной кампании и проведения конференции, наметить докладчиков и содокладчиков от библиотеки, выработать проект социалистического договора между читателями одной библиотеки для соревнования с читателями другой и библиотечными работниками.

Даем приемные пункты договора:

1. Добиться от хозяйственников обеспечения библиотек хорошим помещением, освещением, отоплением и необходимой мебелью (если этого нет).

2. Читатели могут взять обязательство собрать определенное количество книг и давать отзывы на книги.

3. Каждый из читателей может взять обязательство провести в своем обществе или бригаде не менее одной громкой читки и беседы.

Вполне понятно, что каждая библиотека на месте может выработать и другие формы самообязательства.

Здесь же на совещании нужно обсудить кандидатуры читательского актива для премирования и проработать план массовой работы в момент подготовительной кампании к читательской конференции. День и час созыва должен быть хорошо продуман, чтобы не было никаких срывов и была обеспечена максимальная явка читателей. Отметим, что никаких особых комиссий в библиотеке не должно создаваться. Вся работа должна быть распределена между работниками библиотеки (где библиотекарь один, — должен использоваться актив).

Ответственное лицо за проведение конференции зав. библиотекой.

Срок подготовительной работы к проведению конференции должен занять, примерно, 15 дней, а конференция длится не более одного дня. Обработку и подытоживание результатов конференции необходимо закончить не более чем в пять дней.

На конференции ставится доклад заведующего библиотекой по теме: что дала и что должна была дать библиотека читателю. Доклад не более 40 минут.

Примерная схема этого доклада может быть такова: 1) С какого года существует и работает библиотека. 2) Сколько имелось книг вначале и сколько имеется книг сейчас. 3) Какая литература есть по отделам. 4) Финансирование библиотеки. 5) Число библиотечного актива. 6) Как мы организовали актив (сбор книг, борьба с читателями-вредителями). 7) Работа с читателями. 8) Какие формы и методы мы применили. 9) Что библиотека сделала по агро и техпропаганде. 10) Что сделано по самообразовательной работе. 11) Как продвигаем в массы партийные, профсоюзные и советские решения. 12) Перенесение лучшего опыта других районов на свой участок. 13) Как обслуживали ударников. 14) В чем и как помогли нам ударники. 15) Как работали с художественной литературой. 16) Постановление ЦК и наши задачи.

Следует отметить, что эта схема доклада не является, конечно, обязательной, но при отчетном докладе желательно, чтобы круг этих вопросов был освещен. Ясно, что помимо этих вопросов каждая библиотека может поставить целую серию других, опираясь на практику своей работы.

Затем идут доклады о постановлении ЦК ВКП(б) об улучшении дела самообразования и план работы библиотеки в этой области, подписание соглашения библиотеки для вызова читателей другой библиотеки (где это будет проводиться) и премирование читателей-ударников.

В прениях нужно дать высказаться всем желающим, отметить положительную или отрицательную сторону библиотеки. Официальная часть конференции должна занять примерно, часа 2-3, после чего, в заключение, ставится художественная часть.

Школа за калининский поход!

Мы, педагоги, прошедшие военно-физкультурный лагерный сбор в г. Новосибирске, обращаемся ко всем работникам школ Запсибкрая с призывом: включиться в калининский поход. До сих пор военно-оборонное воспитание в нашей советской политехнической школе не было развернуто в той степени, в какой требует от нас партия и правительство. Это объясняется тем, что большая масса педагогов владеет недостаточным минимумом военно-физкультурных знаний, которые бы они могли передать учащимся, между тем, как привитие военно-физкультурных навыков учащимся с детства имеет огромное значение в деле укрепления обороноспособности нашей страны. Тов. Калинин в своем выступлении на II Зап.-сиб. краевом слете колхозников-ударников отмечает недостатки в военно-оборонной работе, коснулся и военно-оборонного воспитания подрастающего поколения: пионеров и школьников.

«Возьмите тех же пионеров — мальчиков и девочек. Вы организуете их в отряды, они хорошо трубят, великолепно по залу ходят — так и надо. А ну-ка, пошлите этот отряд за 5 километров в степь, найти такую-то деревню в этой степи, найдите-ка ночью ату деревню. Вот пусть пройдет отряд от дер. Петровки до Ивановки 5 километров ночью, да еще в дождь. Сумеют ли они в 2 часа попасть в дер. Ивановку или нет. Вот оборонная подготовка, тренировка, обучение»...

Пройдя в течение 2 недель программу, установленную нам НКП, мы, учителя лагерники, согласно указаниям Михаила Ивановича, ставим перед каждым учителем Зап.-сиб. края практические задачи по военно-оборонному воспитанию в школе:

1. Во всех без исключения школах должны быть организации «Юных друзей ОАХ» и кружки авиомоделирования.

2. Работа по физвоспитанию в школе должна быть поставлена так, чтобы она соответствовала программным требованиям НКП и каждый учащийся в результате сдачи нормативов получил право носить детзначок «ГТО».

3. При каждой школе создать кружок военных знаний и обеспечить подготовку «юных ворошиловских стрелков».

4. Особое внимание уделить организации «калининских походов» и тактическим занятиям, ориентировке на местности и т. д.

5. Всем школам взять шефство над сохранением и воспроизводством конского поголовья, которое будет играть еще в будущем большое хозяйственное и военно-оборонное значение.

6. Военно-политическое воспитание в школе поставить так, чтобы обеспечить подготовку подлинных борцов, всегда готовых по призыву партии стать на защиту страны социализма. Вести ежедневные политинформации на линейках с текущих событий.

7. Организовать сбор утильсырья (медь, свинец) на нужды нашей военно-оборонной промышленности.

Обязуясь все полученные военно-физкультурные знания передать педагогам тех мест, в которых мы работаем, и учащимся наших школ, мы еще раз обращаемся с призывом ко всем педагогам Зап.-сиб. края включиться в «калининский поход» и развернуть подлинно большевистскую борьбу за овладение учителем военно-физкультурными знаниями и передачу их учащимся, делясь через печать опытом военно-воспитательной работы.

За усиление военно-воспитательной работы в школе!

По поручению первой и второй рот педагогов лагерей Новосиб. ГорОСО — от комполитсостава: Пospelов, Таушканов, Михалин, Савич, Понькин; от первой роты: Кузнецов, Шешенин, Плисов, Савельев; от второй роты:

Павлова.

3-УИ-1934 г.

Лагерь Новосибирского горОСО.

Что дали Омские курсы преподавателей-биологов

Организованные КрайОНО при Омском пединституте краевые месячные курсы преподавателей-биологов закончили свою работу 16 июля. Программа курсов проработана полностью. Курсы были рассчитаны на 60 человек. Из этого количества отселялся лишь один — т. Паутова из Калачинского района, убоявшаяся трудностей.

Занятия по биологии, зоологии и ботанике проводились в оборудованных лабораториях Медицинского института. Лекции проф. Л. Б. Каменко по биологии и зоологии и преподавателя ботаники Л. А. Грачева сопровождалась богатыми иллюстрациями в виде таблиц, препаратов, муляжей, световых проекций и различного рода экспонатов, имеющихся в музее института.

Проработка материала по зоологии и его углубление добросовестно проводились ассистентами М. П. Ермолаевой и А. А. Выдриной. Исследования объектов велись при помощи микроскопов и вскрытий различных животных (черви, аскариды, раки, лягушки, птицы).

Проработку материала по ботанике вел преподаватель Грачев со свойственными ему любовью и педагогическим мастерством. Работая с микроскопом, т. Грачев дал нам глубокое освещение вопроса о клетке, тканях органов размножения споровых и цветковых растений и т. п. В его лекциях была широко развернута картина фотосинтеза и эволюции растительного мира. Во всей его работе ярко подчеркивались принципы диалектического материализма, давались советы о том, где и как нужно подчеркивать эти основные принципы в работе с учащимися средней школы.

В конце курса ботаники была организована экскурсия на селекционную станцию. Курсанты детально ознакомились с опытами т. Цицина по скрещиванию пшеницы с пыреем. О т. Цицине и его опытах мы много слышали, интересовались этим новым делом, то, что знали, передавали о нем детям.

Ознакомившись с процессом скрещивания и с задачей, поставленной селекционной станцией, не трудно будет заложить и в школе эти опыты. Кроме того, школы могут помочь станции отыскиванием различных сортов пырея на просторах края. Различные сорта пырея дают при скрещивании различные качества в их потомстве.

Другая, не менее ценная экскурсия в плодово-овощное отделение к проф. Попову, к великому нашему огорчению, из-за дождя не состоялась. Строго ограниченное время и средства лишили нас возможности осуществить свое намерение в благоприятную погоду, о чем мы очень жалели. Быть в центре базы растениеводства и не только не изучить, но даже не видеть этой базы, ее достижений и новых открытий, не связаться с ней — это можно назвать недоразумением, вернее, грубой ошибкой организаторов краевых курсов.

В лекциях по биологии даны характеристики теорий о развитии жизни на земле, дана оценка этим теориям с марксистско-ленинской точки зрения. Вопросы генетики проработаны лекционным путем с иллюстрациями и решением соответствующих практических задач, что способствовало более прочному закреплению знаний. Лекции по биологии сопровождалась световыми проекциями, показом ископаемых остатков животных и человека, скелетов приматов, слепков и пр. В заключение проведена экскурсия в анатомический музей Медицинского института.

По методике естествознания даны подробные исторические сведения, характеристика программ с 1922 г. и краткая характеристика учебников. Разобрана схема годового рабочего плана и плана урока. Вопросы оборудования педпроцесса освещены были очень мало. Была экскурсия на детскую биостанцию, но там удалось ознакомиться лишь только с растениеводством. Руководитель по животноводству не явился и потому познакомиться нам с этим делом не удалось (слабая договоренность руководителей экскурсий).

Проработкой решений XVII парт'съезда мы углубили имеющиеся у нас знания, прочно закрепили их.

Теперь несколько слов об организационной стороне курсов.

Главой руководства курсов являлся директор пединститута т. Сливко. Непосредственно руководил курсами т. Скосырев — студент второго вечернего биологического отделения пединститута. Коллектив курсантов имел самоуправление в лице выборных старост — одного курсового и двух групповых. В каждой комитате общежития имелся комендант, отвечающий за выполнение правил внутреннего распорядка в помещении. Один курсант выполнял роль саннадзора по всему

зданию, другой — возглавляя культурно-массовую работу по курсам. Редколлегия состояла из пяти человек под руководством ответственного редактора.

Все наиболее важные вопросы разрешались на общем собрании коллектива курсов.

Курсанты были разбиты на две группы: в одной — люди, уже имеющие стаж работы, в другой — начинающие. Между группами были заключены социалистические договоры по учебе, а между общежитиями — на выполнение правил внутреннего распорядка. Договоры выполнены, и группы оправдали свои обязательства. Организованная нами помощь отстающим курсантам дала возможность подтянуться шести слушателям.

Курсантами выпущены два номера стенгазеты. Организовано посещение краевого музея. В часы досуга шли в кино, театр, устраивалось хоровое пение и т. п.

Один пункт из правил внутреннего распорядка был невыполним для нас: в 11 часов вечера курсанты должны спать. В подавляющем большинстве слушатели вынуждены были сидеть в классе до двух часов ночи и усваивать обилие фого материала, который требовался программой и нашими настойчивыми преподавателями...

Питание нас удовлетворяло по своей калорийности, но расстояние в 1½-2 километра до столовой отнимало много дорогого времени, расходовало лишнюю энергию на передвижение и лишало возможности иногда ужинать или завтракать в столовой. Помещение вполне удовлетворяло нас: были отдельные спальные комнаты, класс для работ и комната для столовой, куда техническими служащими приносился кипяток и выдаваемое кооперативом молоко и где можно было выпить чай и закусить.

В преподавателях мы встретили, в общем, не только знатоков своего дела, но и энтузиастов, стремившихся, не жалея сил и времени, передать нам все, что можно было уложить в короткий месячный срок. Энтузиазм преподавателей передавался нам, крепил в нас уверенность и воодушевлял в борьбе за высокое качество учебы.

В своем отчетном докладе зав. курсами т. Скосырев сказал: «Состав людей на курсах подобрался какой-то особенный. Это — энтузиасты, беспредельно преданные своему делу. Малейшие неполадки, неудачи в учебе или в бытовой обстановке волнуют их, и они тут же стремятся изжить эти недочеты коллективно в своем самоуправлении. В течение всей работы курсов все внимание курсантов было сосредоточено на выполнение программы, на усвоение знаний.

Несмотря на обширность программы и короткий срок, курсы дали следующие показатели в оценке успеваемости: 7 человек — отличные, 19 — хорошие, 30 — удовлетворительные и 3 человека — слабые (к сожалению, их подтянуть не удалось)».

Курсы закончились итоговым собранием с присутствием представителей от местных организаций, учебных заведений, преподавателей.

Каковы недостатки в деле организации курсов? Укажем на основные из них.

Несмотря на ряд разъяснений по радио и в печати о важности курсовых мероприятий в текущем году, многие райОНО задержали курсантов невыплатой зарплаты (Калачинск, Тара и др.).

Преподаватели узнали о курсах почти накануне их открытия. Предписание КрайОНО от 10 мая об открытии курсов было направлено Омскому педтехникуму и только после долгих переговоров решено было открыть курсы при Омском пединституте.

Первая половина курсов совпала с напряженной работой преподавателей по подготовке и проведению зачетных сессий, что не могло не отразиться на работе курсов. Учебники были получены из пединститута только к первому июля, после сдачи их студентами в библиотеку.

Тотчас же после окончания учебного года, без передышки, работа на курсах быстро утомляла курсантов.

У всех почти курсантов имелись отпускные удостоверения на время с 15 июня по 15 августа. Однако, райОНО считали, что учителя занимались на курсах за счет отпускного времени. Это обстоятельство вносило беспокойство в среду курсантов. Слушатели думали уже не об использовании оставшегося отпускного времени для отдыха, а о том, сумеют ли они за этот неполный месяц устроить свои личные дела и подготовить все необходимое к началу учебного года.

Мало времени было отведено на экскурсии в опытные с.-х. учреждения.

Администрацией курсов совместно с преподавателями не были глубоко продуманы учебные планы, программа курсов и методы работы.

Наши пожелания на будущее: курсы необходимо проводить периодически, т. е. чтобы учитель, прослушавший курсы в этом году, через некоторое время был бы снова вызван на них и проработал бы более углубленный материал. При таком положении дела не было бы необходимости перегружать программу месячных курсов обилием материалов и учинять почти повседневный контроль знаний вчерашних проработок.

Хорошо было бы также вызывать преподавателей в середине учебного года (январские каникулы) для контрольных работ и углубления полученных на лет-

них курсов знаний. Ведь от проработки нами на курсах широкой программой польза огромна, но для проработки ее в короткий срок потребовались нечеловеческие усилия. Отсюда настоятельная необходимость в дальнейшем углублении и закреплении наших знаний, и такие вызовы учителей сыграли бы в этом отношении огромную роль.

Очень полезно и крайне необходимо организовать обмен опытом школ края и особенно тех школ, в которых работают биологи, бывшие в этом году на курсах. Это можно сделать через журнал «Просвещение Сибири». Этот вопрос поставлен нами перед каждым курсантом, но этого недостаточно. В КрайОНО должно быть ответственное лицо за это дело, которое организовало бы этот обмен, ввело его в систему, привлекло в эту работу научные силы и т. п.

Многие из курсантов вели по пяти-шести дисциплин в школе, кроме биологии (математика, физика, иностранный язык, химия, география, сельское хозяйство и пр.) и в результате вышло — ни плавать, ни летать. Это ярко обнаружилось в работе курсов. Биология в школе должна стоять на уровне ведущих дисциплин.

Курсы дали нам солидную зарядку, с которой мы уверенно поведем нашу работу в школах и поставим преподавание биологии на должную высоту, развертывая творческую исследовательскую работу среди учащихся и педколлектива по постановке опытничества и оборудования биокабинетов.

От редакции. Редакция поддерживает требование т. Семенова о периодичности курсов, о сохранении состава курсантов и методической помощи им в течение учебного года. Надеемся, что Институт повышения квалификации сумеет перестроить свою работу в соответствии с этими запросами массового учительства.

Г. П.

На слете председателей лучших сельсоветов края

В июле в Новосибирске проходил слет председателей лучших сельсоветов края. На повестке слета стояло два вопроса: о подготовке к уборочной кампании и культурном строительстве в крае.

Тов. Терлев, зав. КрайОНО, докладчик о культурном строительстве края заострил внимание председателей слета на необходимости усиления работы сельсоветов по подготовке школ к началу учебного года.

— До начала занятий осталось немного более месяца, а между тем такие районы, как Косихинский, Кочневский, Тайгинский и другие, тянутся в хвосте. Там до сих пор не закончен ремонт школ, не заготовлены дрова, нет заботы об учебниках и т. д. Ведь смогли же Щербакульский, Беловский, Славгородский и многие другие районы закончить полностью подготовку к учебному году, сделать все, чтобы школа бесперебойно могла бы начать работу, была бы обеспечена учителями, учебниками, топливом и т. д.

— Подготовка школ к учебному году — одна из основных задач сельсоветов в части культурного строительства. Не должны сельсоветы забывать и об обеспечении школы продуктами питания. Зап.-сиб. край в этом году засеял 50 тысяч га различных культур на школьных участках. По количеству школьного посева край стоит на первом месте в СССР. Задача сельсоветов и по уборке стать на первое место. Школьные участки должны быть убраны не позднее колхозных.

— Не менее важной должна быть и забота об учителях. Нужно создать для них такие условия, которые способствовали бы поднятию работы в школе. Плохие бытовые условия безусловно вредно отразятся и на работе школы.

— Школа — участок классовой борьбы, — заключает т. Терлев свой доклад. — В школу разными путями еще пролазят чуждые нам люди. Сельсоветы, в этом отношении, должны повысить революционную бдительность.

— Наш край, получивший орден Ленина за успехи в сельском хозяйстве, должен быть передовым и в культурном строительстве. Дело чести каждого председателя сельсовета добиться этого.

В выступлениях с трибуны, в беседах с председателями сельсоветов слышится много интереснейшего материала, рисующего рост культурного сознания в деревне. В основном по краю ликвидирована неграмотность, большинство колхозников подписывается на газеты, почти в каждой деревне имеются колхозные и бригадные библиотеки. В избах-читальнях работают агро- и зоокружки, ведет

ся большая работа по поднятию политической грамоты колхозников. Как правило, в колхозах и даже в бригадах проработаны решения съезда партии и решения июльского пленума.

Значительно выросло количество детских и площадок. Поднята активность женщин. Женщины привлечены к работе финансовых комиссий, на проверку подготовки школ к началу учебного года, к борьбе за лучшие бытовые условия, за чистоту и т. д. Многие женщины занимают посты председателей сельсоветов, селпо, комиссий и т. п.

В ряде районов созданы дома отдыха для колхозников. Хорошо работают такие дома в селе Павловском и на берегу Катуня в Алтайском районе. Первый обслуживает до 80 человек сразу, второй — до 100. Дома имеют свое хозяйство, скот, культурное обслуживание и переведены полностью на хозрасчет, не получая никаких дотаций и пособий от риков.

Отдельные сельсоветы дают весьма яркий показ культурного строительства.

Так, в селе Оглушинском, Крутинского района, школа ютилась в четырех избенках, из которых к весне в двух провалилась крыша, и входить в них без риска было уже нельзя.

По инициативе нового председателя сельсовета — молодой коммунистки Елены Брун — колхоз своими силами построил новую четырехкомплектную школу. Для постройки этой школы сельсовет отдал старую часовню, пригодную для косяков, рам и других мелких изделий, отпустил плахи из развалившихся избенок и купил краски.

Стоимость постройки новой школы определялась в 3000 трудодней. И эти трудодни приняли на себя колхозники. Оплата за трудодень шла в фонд постройки школы.

Сейчас школа достроена. Нет пока рам, стекла и железа. Железо и стекло должно на-днях поступить. Учебниками, пособиями, тетрадями, топливом и продуктами питания школа обеспечена полностью.

На будущий год здесь будет перестраиваться ШКМ.

Серебрянский сельсовет, Чулымского района, также уделяет большое внимание школьному делу. 12 га отведено под школьный посев. Хорошо оборудованы детские и площадки. Имеется крольчатник, куры, поросята для питания детей. Ведется большая борьба за чистоту жилища, скотного двора, маслодельного завода. На колхозных станах выстроены прекрасные теплые дома. Имеется клуб, изба-читальня, библиотека, телефон и радио.

В Чилинском сельсовете, Кожевниковского района, создан фонд в 700 рублей для покупки обуви и одежды школьникам. Оборудована столовая для детей.

Учителям выделены квартиры, отремонтированы и приспособлены для спокойной, продуктивной работы.

Из колхозников подготовлено семь санитарных инспекторов. Выстроена общественная баня с пропускной способностью в 250 человек за день. При бане дезокамера, где школьники еженедельно проходят санобработку. На станах оборудованы полевые бани и душ. За счет местных средств открыт врачебный стационар на пять коек.

Так культурно растет сибирская деревня.

Чиновническое отношение к практике в Бийском педтехникуме

Задача педтехникума — дать стране квалифицированных работников школьного дела.

Казалось бы, что на педагогическую практику студентов должно быть обращено самое серьезное внимание.

Но факты говорят обратное.

Руководитель этой педпрактики в Бийском педтехникуме Смирнова по-чиновничьи относится к этому важному вопросу: сделано, так с плеч долой.

Все часы, отведенные на педпрактику, полностью не использованы: недодано по педпрактике 64 часа.

Для методической консультации студентов на практику посылались случайно подвернувшиеся лица: так, например, по настоянию Смирновой преподаватель ИЗО т. Гуреев провел консультацию 11 уроков по русскому языку, математике,

географии, естествознанию (на это есть официальные документы), хотя он и не имеет специального методического образования и не обязан был проводить консультацию этих уроков.

Студенты, не получая должного методического руководства, часто чувствуют себя беспомощными при составлении планов и т. д. Вот пример: студент-практикант составляет план урока по географии в первом классе. С этим планом он отправляется на практику. С большим трудом групповоду удается убедить студента, что в первом классе географии нет.

Все эти факты говорят, что в Бийском педтехникуме чиновники, вроде Смирновой, губят подготовку учительских кадров.

Гуреева и Позднякова

О работе з.-с. Томского педвуза

В № 4 журнала «Просвещение Сибири» помещена статья «В кратчайший срок улучшить дело заочного педобразования».

В качестве примера неудовлетворительного состояния заочного педобразования приводится Кольванский район.

Автор статьи говорит: «Половина учебного года прошла, а о заочном обучении не вспомнили. Контрольную цифру не выполнили. Уполномоченный по заочному обучению т. Светлова есть, но работы нет».

Я поправлю автора: в районе не за полгода, а за два года ничего не сделано по заочному обучению. Томский педвуз нас, заочников, вот уже два года водит за нос. В прошлом году многие товарищи были зачислены на заочное обучение при Томском педвузе. И что же получилось? Помолчал всю зиму педвуз, а весной объявил нам: «Вас вычистили, наших заданий вы не выполняли». Не было границ удивлению и возмущению заочников. Я писала тогда в бюро жалоб при «ЗКП», писала в КрайОНО. Ответили оттуда и отсюда, а год пропал.

В этом году з.-с. Томского педвуза пи-

шет: «Держите испытания, высылайте справки». Высылаем. З.-с. пишет: «Вашу справку не нашли, высылайте копию». «Высылайте рекомендацию райОНО, вась в списках нет». О таком возмутительном отношении к делу Томского педвуза я писала в КрайОНО. В результате — лично у меня год опять пропал, а остальные заочники получили за зиму лишь только два задания.. Как видите, Томский педвуз далеко неудовлетворительно организовал работу с заочниками. Мы, уполномоченные, пишем в КрайОНО, в бюро жалоб при «ЗКП»... Что предпринимает КрайОНО — не знаю. Знаю только, что дело у нас с заочным педобразованием обстоит чрезвычайно скверно. Между з.-с. и заочниками много бумажной волокиты. Вся эта «писанина» хранится мною, следовало бы опубликовать ее в «ЗКП». Может быть центральные организации лучше возьмутся за дело и научат работать з.-с.

Решения правительства в части поднятия квалификации педагога должны выполнять все организации, поставленные на эту работу, а не только одни уполномоченные, которым самим нужна повседневная помощь.

Недопустимое явление в Бийском педтехникуме

Не раз писалось в газетах о том, что в некоторых учебных заведениях встречаются такие явления, когда уроки труда, физкультуры, изо заменяются уроками по другим предметам. Чаще всего такие факты встречаются в школах. Но вот, когда такое учебное заведение, как педтехникум, из которого выходят будущие воспитатели молодого поколения, ставит вопросы художественного воспитания на последнее место, — это уже недопустимое явление.

Что мы видим в Бийском педтехникуме?

Безобразно обстоит дело в педтехникуме с постановкой изо. Единственными учебными пособиями являются классная доска, мел и карандаш. А ведь без кра-

сок, без бумаги и других пособий изо безусловно идет на смарку. Отсутствует методическое руководство со стороны завуча, уроки изо являются пробками, которыми затыкаются «окна» в расписании уроков по другим дисциплинам.

А как были оформлены прошедшие революционные праздники? Пестрило несколько лозунгов, написанных на газетах краской, которой красят полы, мебель и т. д. Администрация говорит, что нет средств. Средства, конечно, имеются, но безобразное отношение, а порой и полное игнорирование художественной работы мешают педтехникуму поставить ее на должную высоту.

Надо прекратить такое отношение к изо в педтехникуме.

Полярный

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

„Вопросы экономической географии“

«Вопросы экономической географии». Сборник статей под редакцией Васютина и Ковалевского. 1934 г. Стр. 241. Ц. 3 руб.

Выход книги «Вопросы экономической географии» совпал со знаменательным моментом в истории советской школьной географии. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) о реформе преподавания географии кладет резкую грань между «так было» и «так будет».

Названная книга, являющаяся продуктом работы Института экономики Ком академии, трактует вопросы методологии экономической географии. Кто внимательно следил за географическим фронтом в прошлые годы, знает, как ежегодно менялись школьные программы географии, как одна объяснительная записка критиковала предыдущую, как у нас менялись учебники.

Живой и наглядный пример — авторская деятельность Баранского: ряд изданий «переработанных», «исправленных» с 1920 по 1934 гг.! Но... «жив курилка!» и в последнем, утвержденном коллегией Наркомпроса РСФСР в качестве стабильного учебника, издании мы находим целый букет неряшливости, извращений. Налепил автор много «зап-

латок» под натиском дружной критики (см. «Большевик», 1932 г. № 9, стр. 87, статья т. Фейгина), но упорно хранит свой странный «географизм» (особенно ярко — в главе «Сибирь»). Вполне заслуженно его «принципы» вскрывает рецензируемая книга: «типичный эклектик, вся его теория составлена из отдельных кусочков — из Геттнера, из Вебера, из Маркса; трудно говорить о каком-то едином, последовательном взгляде Баранского» (стр. 95).

Основные вопросы (методологические) последней: цели — задачи — место предмета среди смежных и родственных дисциплин, природа (принципы) марксистской экономгеографии в отличие от буржуазной; теоретическая и практическая ценность предмета, роль и место природных, технических и социальных факторов, методология построения районных обзоров (компоненты, последовательность и т. п.); методология расположения районных обзоров («по частям света»? «по типам стран»? «по зонам и ландшафтам»? иначе?) соотношение отраслевого и районного обзора, принципы размещения производительных сил, методология районирования и др... Все эти и другие основные вопросы эконо-

мической географии решались программ и авторами различно, изменчиво до неузнаваемости! Из них некоторые, пожалуй, более важные теоретически, как-раз и освещает названная работа.

Статья **т. Васюткина** резко очерчивает тяжелое состояние дисциплины вследствие «затирания» предмета, оголения географического фронта от марксистски подкованных специалистов, засорения его чуждыми, даже явно вредительскими элементами и т. д. Эту статью надлежит «проработать» (на местах) всем завкадрами, особенно завгорОНО, и прекратить «раздачу» уроков географии словесникам и математикам, в до-нагрузку специалистам и т. п.

Статья **тт. Фейгина и Детины** дают критический анализ методологических взглядов буржуазных авторов — Вебера, Гегнера, Энглендера, представителей, так называемой, «геополитики», вскрывают ясную зависимость от них наших авторов: Рыбникова, Варги, Баранского, Покишевского, группы вредителей (промышленной и сельскохозяйственной партий).

Статья **т. Гурари** трактует вопросы экономического районирования (краткий исторический очерк).

Статья **т. Зиман**, на основании резолюций VI конгресса Коминтерна и программы Коминтерна, дает группировку стран («по типам») в современном капиталистическом хозяйстве.

Последние две статьи **тт. Витвер и Лазарева** касаются специального вопроса — об экономическом картографировании.

Центр тяжести книги — в статьях **т. Фейгина, Детины, Зиман**. Они дают многое для преподавателей и студентов, вскрывая крайнюю засоренность географической литературы антимарксистскими взглядами. Критика дельная, подчас ядовитая, убийственная. Но редакция сделала ошибку, допустив две статьи, почти совпадающие по содержанию: критикуются одни и те же авторы, подчас в одних и тех же выражениях. Лучше было бы предложить авторам объединиться и развернуть более глубокую критику, по более широкому фронту. От их критического прожектора ускользнули крупные «рыбешки» типа **В. П. Семенова—Тян-Шанского** («Район и страна»), целая группа транспортников, рисующих роль «транспортной слагаемой» (Беда, Гельфман, Захаренко, Ковалевский и др.), некоторые полуофициальные работы целых групп (например, экономического факультета ЛПИ — «Борьба районов за производство хлеба», кстати, особенно «убийственная» для ЗСК...). Хотя обе статьи занимают около 130 страниц, однако, по нашему мнению, авторы и редакция напрасно не дали развернутого анализа марксистского решения вопроса о роли географической среды. По ходу критики, в ряде случаев, они вплотную подходили к этому вопросу (стр. 12, 14, 29, 71, 94 и др.), но ограни-

чиваются такими фразами: «марксизм вовсе не отрицает влияния природных условий на экономическое развитие общества, но отводит этому влиянию подчиненное место» (94 стр.). Широкая общественность, студенчество и преподаватели были бы благодарны за положительное освещение этого вопроса. Скрытая и явная «плекхановщина» у нас еще довольно распространена. Правда, этот вопрос трактруется в курсах диалектического материализма, но он абсолютно необходим в методологии экономгеографии.

Ценный вопрос ставит **т. Зиман**. Но, к сожалению, ни он, ни редакция не делают из теоретического анализа типов стран практических выводов. В каком порядке лучше, целесообразнее делать обзор стран, обзор районов: «страны Европы»? «Англия и ее колонии»? «Страны высокоразвитого капитала»? То же и для СССР: «Север европ. части СССР»? «индустриальные области»? «РСФСР»? Авторам, конечно, известно, что программы и учебники пока разрешают этот спорный вопрос по-разному... **Тов. Зиман**, конечно, излагает учение Коминтерна и дает свой анализ. Но сам же он чувствует, что становится на шаткую почву, почему и вынужден сказать: «все это подчеркивает условный характер приведенной группировки стран» (стр. 196-197). Нам кажется, что это — результат того, что **т. Зиман** как-то отрывает понятие «империалистические страны» от понятия «страны высокоразвитого капитала» и оба эти понятия дублирует с известным ленинским делением капиталистического мира на страны «угнетающие» и «угнетаемые»... В самой его классификации как будто бы не все обстояло благополучно: «Польша, Индия (?), Югославия, не перестают быть империалистическими странами, хотя и находятся в сильнейшей зависимости от более могущественных держав» (стр. 193). Но VI конгресс Коминтерна определенно называет Индию в группе «колониальных и полуколониальных стран», как и **В. И. Ленин** (см. т. XVII, стр. 187). Хочется думать, что это опечатка, хотя в перечне опечаток и не отмечено. Не совсем ясна разница, устанавливаемая автором между Австралией и Канадой, и различие их отношения к системе империализма (стр. 192-193). Кажется, напрасно запутывается ясная формулировка резолюции VI конгресса Коминтерна, ставящая их рядом: «Австралия, Канада и др.» — и именно в группе «колониальных стран». Широко трактуя о месте Японии, которую ряд авторов и даже программа Наркомпроса 1932 г. относили к группе стран высокоразвитого капитала, чего, говорит **т. Зиман**, «делать абсолютно нельзя», автор, однако, совсем позабыл про Италию. В конечном счете, если сопоставить схему «основных типов стран» автора (стр. 196) со схемой программы (Коминтерна, то получается значительное уже различие, даже принципиальное:

Тип I. Страны высокого капитализма.

Тип II. Страны со средним уровнем развития капитализма.

Тип III. Страны колониальные, полуколониальные и зависимые.

Тип I. Сильнейшие империалистические державы—а) высокого капитализма и б) среднего уровня (Япония).

Тип II. Занимающие промежуточное положение в системе империализма: а) мелкие империалистические (Бельгия, Голландия, Швейцария и др.), б) страны среднего уровня, в) зависимые страны (Австралия).

Тип III. Колонии и полуколонии.

Прав автор о себе: «Все это подчеркивает условный характер приведенной (т.-е., конечно, им...) группировки» (197 стр.)...

Непонятно, почему ни редакция, ни сами авторы не оговаривают, что основные статьи не являются специально написанными для данного сборника, а появились значительно раньше в разных журналах. Например, статья Васютина в журнале «Вестник Комму. академии» 1933 г. и др.

Этим объясняется ряд особенностей книги (повторения), подчас некоторая устарелость материала.

Несмотря на отмеченные недостатки и неполноту основных вопросов экономической географии, книга тем не менее имеет право быть настольной у экономгеографов, полезна для студенчества, заочников, курсантов, полезна для горОНО, плановиков и др.

М. Лебедев.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ

Основные указания по составлению производственных и календарных планов во вспомогательных школах

(Ответ на запрос Сталинской вспомогательной школы).

В постановлении ЦК о школе от 5 сентября 1931 г. сказано: «Преподавание должно быть поставлено на основе строго определенных и тщательно разработанных программ, учебных планов и производств по строго установленным расписаниям». Об этом же говорится и в ряде руководящих материалов со стороны Наркомпроса и КрайОНО.

Несмотря на это, все же приходится отметить, что вопросу правильного планирования работы вспомогательной школы не уделяют достаточного внимания. Вот пример. По г. Новосибирску все планы, вплоть до повседневных разработок, а также и расписание уроков составлялись общие, по всем параллельным классам города — одинаковые. А между тем, планирование в наших школах должно строиться именно на основе учета особенностей класса, вследствие характерной для вспомогательной школы большой разнородности состава учащихся.

Педагогическое изучение детей и выявление лица класса — вот исходный момент для построения учебной работы.

Не менее важным является также изучение специальных программ и методических писем НКП для нормальных школ (до получения таковых по линии вспомо-

гательного обучения). Серьезный анализ этого материала поможет молодому педагогу-дефектологу найти правильный путь к постановке учебной работы с олигофренами (умственно отсталыми). К сожалению, у нас зачастую наблюдались случаи недостаточного знакомства педагогов с отдельными разделами программы (развитие речи по русскому языку; измерение и черчение по математике и т. д.). В дальнейшем этого не должно быть.

После выполнения указанных нами замечаний начинается работа непосредственно над планом. Схема годового производственного плана будет такой (см. стр. 104).

План составляется по предметам, с распределением материала по четвертям, на каждый класс отдельно (даже при наличии параллельных).

При достаточном наличии программы отнюдь не следует переписывать содержание материала из программы, ограничиваясь только наименованием тем и подтем.

При расположении материала по времени следует учитывать как количество, так и степень трудности его.

Количество времени на проработку тем

№№ по по- рядку	Т е м а	Время про- работки, ко- лич. часов и календарн. дата	Время на до- машн. работу	Локальный материал (с указанием связи с соц- строительст- вом и об- ществ. орга- низациями)	Обществен- ная работа и произво- дительный труд	Мероприятия по улучшению мето- дики преподава- ния, по организа- ции наиболее бла- гоприятных усло- вий для проведе- ния педпроцесса
-----------------------	---------	--	------------------------------------	--	---	---

Первая четверть

и домашние задания не должны превышать установленных норм нагрузки школьников.

Таким образом, первым этапом работы при составлении производственного плана является правильное распределение программного материала во времени, после чего переходят ко второму важному моменту — локализации его.

Под локализацией подразумевается насыщение программ краеведческим и местным материалом. Тут же указывается связь с соцстроительством (например, с окружающими производствами — ознакомление с птичьим двором при проработке темы по естествознанию в первом классе) и общественными организациями (например, использование материалов школьной пионерорганизации при проработке темы «Октябрят» в первом классе).

Проработка этого раздела является наиболее трудным и ответственным моментом при составлении производственного плана. Тут необходимо знать свой край, район и школьное окружение. Нужно быть в курсе производственных и общественно-политических событий и держать постоянную связь с местными учреждениями и организациями (производство, пионерорганизация, детский театр и т. д.).

При подборе материала следует учитывать соответствие его программе и возрасту учащихся. Не рекомендуется загромождать большим количеством статистических сведений и сухим перечнем событий.

Локальный материал должен преследовать следующие цели: с одной стороны, последовательно, от близкого к далекому, способствовать развитию кругозора детей, а с другой — выработать у них умение разбираться во всем многообразии окружающих их явлений.

Он должен явиться активизирующим моментом в преподавании, т. е. быть достаточно конкретным, характерным для каждого данного случая, образным и, по возможности, эмоционально насыщенным.

Только такой материал будет способствовать лучшему усвоению и закреплению знаний ребят. Например, проработку

жизни крестьян в царское время можно дать на ярких, красочных эпизодах заселения Сибири вследствие бегства крестьян от безземелья и гнета помещиков в России и т. д. При достаточно вдумчивом и внимательном отношении к делу можно подобрать очень интересный и ценный материал по всем видам работы.

При заполнении графы «Общественная работа и производительный труд» следует указывать только основные виды работ, предоставляя возможность в течение учебного года включать имеющиеся моменты дополнительно.

В мероприятиях по улучшению методики преподавания указываются основные экскурсии, лабораторные опыты, посещения музея, просмотр кинофильма и т. д. — все то, что требует предварительной подготовки педагога к проведению того или иного вида занятий.

Включение этой графы вызывается необходимостью переключения педагогической работы с преобладающими в большинстве наших школ пассивными и словесными формами преподавания на активные методы, которые при правильном их применении обеспечивали бы лучшее качество учебной работы. По мере проработки каждой четверти, все происшедшее в процессе работы изменения следует учитывать и вносить соответствующие коррективы на будущее.

Кроме производственного годового плана, каждым педагогом составляется список наглядных пособий и основного дидактического материала по предметам, после чего приступают к разработке календарного рабочего плана. Вот примерная разработка этого плана (см. стр. 105).

Ограниченность места не позволяет дать календарный план на всю тему. На последующих уроках раскрываются вылепленные поделки и проводится лепка других вещей и предметов.

Разработка календарного плана по времени может быть различной, в зависимости от предмета и содержания темы или подтемы. В случае длительности темы и невозможности вследствие этого предусмотреть весь материал поурочно, можно ограничиться составлением плана

№ п/п	Тема, ее содержание и способ проработки	Время проработки	Домашние задания	Время	Необходимые пособия и дидактический материал	Примечание
-------	---	------------------	------------------	-------	--	------------

Первые работы с глиной и песком

1	<p>Работа с песком—2 ур. Выход во двор. Ознакомление с цветом песка (желтым)</p> <p>Свободные работы—игры с песком—постройка печей, садов, огородов, домов и т. д.</p> <p>В процессе игры выясняется, что наверху песок сухой, внутри—сырой.</p>	2/IX			Куча с песком во дворе	
2	<p>Организованный выход во двор. Повторение о цвете песка. Ознакомление со структурой песка через зрение, осязание—легко рассыпается, состоит из мелких крупинок-песчинок.</p> <p>Свободные работы—игры с формочками.</p> <p>Несколько работ ставится на доску и приносятся в класс.</p>	Числа проставляются по расписанию	К следующему уроку принести по камешку. Примерный показывается		Небольшая доска. Детские игрушки-формочки.	
3	<p>Ознакомление с глиной, приготовление ее для лепки.</p> <p>Сухая глина, рассмотрение ее, ощупывание. Определение цвета.</p> <p>Твердая, при размельчении рассыпается в мелкий порошок.</p> <p>Сравн. с сухим песком</p> <p>Размельченную глину смешивают с водой—получение теста. Дети замешивают глину. Пробуют из нее что-нибудь вылепить.</p> <p>Размачивание песка—теста не получается.</p>			Фартуки, для учеников. На каждого учащегося доска, миска для размачивания глины. 10 кружек с водой. Камешки или молотки для размельчения глины.	Покрывать глину после урока мокрой тряпкой	
4	<p>Первая работа с глиной. Рассмотрение готовой для лепки глины.</p> <p>Ее цвет, свойство. Из нее можно лепить разные вещи, проверка действием. Свободная лепка из глины.</p>			Фартуки доски для лепки.	Глину раздавать по комку, величиной с детский кулак	
5	<p>Распознавание по внешнему виду песка и глины. Повторение основных свойств их.</p> <p>Составление плаката (без надписи), с песком и глиной в пробирках, прикрепленных к картону.</p> <p>Лепка по представлению шара и яблока.</p> <p>Приемы работы—лепка пальцами.</p>			Тоже		

на неделю. Весь материал программы со включением локального материала располагается поурочно, при чем тщательно учитывается правильное чередование и время на новый материал, проработка его, закрепление и повторение, а также и связь с предыдущим уроком.

В указанной выше схеме способ проработки материала для удобства пользования объединен в одну графу с содержанием темы. Поэтому раскрывать его можно построчно, но в достаточно ясной и полной формулировке и в последовательности пользования им на уроках.

В случае невозможности предусмотреть календарную дату, например, при проведении экскурсии, связанной с состоянием погоды, пометить число проработки при составлении плана не следует, проставляя его в примечании после проработки.

При заполнении графы четвертой указывается конкретное содержание заданий (текст домашних заданий, ссылки на источник — книга, страница и т. п.), с обязательным учетом времени на его выполнение.

Домашние задания имеют своей целью закрепление и углубление знаний, полученных в классе. Поэтому подбор их должен соответствовать проработанному материалу с учетом времени, затрачиваемого учащимися на выполнение задания, которое в общей сложности по всем предметам на каждый день должно быть равномерным.

Равномерное распределение материала во времени имеет большое воспитывающее значение: оно постепенно создает у детей ежедневную рабочую установку, стимулирует к плановости в работе, сохраняет определенный режим дня.

При подборе дидактических пособий необходимо проявить особую тщательность. Вспомогательная школа должна быть обеспечена учебным оборудованием, которое учитель обязан использовать полностью. Надо стремиться к большей наглядности и конкретности в преподавании, к определенной последовательности от жизненных предметов к учебным пособиям (например, от перечисления мелких предметов к картинкам, кубикам, таблицам и т. п.). Разнообразия дидактический материал в зависимости от содержания урока, необходимо добиваться включения в работу всех анализаторов и моторики ребенка, — это даст возможность учителю охватить педагогическим процессом всю личность ребенка в целом.

Годовые производственные планы хранятся в школе. Календарные — в течение проработки материала находятся в классе, у учителя, и по первому требованию пред'являются зав. учебной частью или инструктору. После проработки каждой четверти календарные планы сдаются в учебную часть.

Руководящие материалы:

Инструктивно-методическое письмо КрайОНО. Изд. 1932 г.

«Планирование и учет работы в начальной школе первой ступени». Письмо КрайОНО.

Методические сборники «В помощь учителю» № 1 и 3 за 1932 г. Изд. КрайОНО.

Статья проф. Граворова «Вопросы планирования учебной работы вспомогательной школы». Из сборника Ленинградского обл.ОНО «Вопросы организации учебно-воспитательной работы вспомогательной школы». Изд. 1934 г.

А. Алпатова.

Редакционная коллегия: И. Варобьев, П. Запорожский, Ф. Марков, Н. Милютина, В. Тернав
Зам. ответств. редактора—П. Запорожский.

Ответственный секретарь редакции Ив. Солокин.

Тираж 4000 6⁵/₈ п. л. Сдано в производство 3/VIII—34 г. Подписано к печати 30/X-34 г. Формат 146X210 мм. Печатных знаков в одном печ. листе 74240 Новосибирск. Тип. № 1 ЗСККК Зак. № 2245. Новосибирск. Уполкрайлита № В-1305 от 5/IX-34 г. ОГИЗ № 1096

ШКОЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ — ТОЧНЫЙ РАСПОРЯДОК

Дополнения и изменения к «Типовому распорядку школьных занятий и норм нагрузки школьников всеми видами учебно-производственной и общественной работы», — опубликованному в «Известиях ЦИК СССР и ВЦИК» и в «Правде» от 27 февраля 1932 г.

В типовой распорядок вносятся следующие изменения и дополнения:

1. УЧЕБНЫЙ РАСПОРЯДОК.

Пункт 1-й читать в следующей редакции:

«Установить начало занятий в приготовительной и начальной школе и в первых четырех классах неполной средней и средней школы не ранее 9 часов утра; в 5—7-х классах неполной средней школы и в 5—10-х классах средней школы не ранее 8 часов утра».

Пункт 2-й читать в следующей редакции:

«Установить количество уроков в день в соответствии с новым учебным планом, утвержденным наркомом 31 июля с. г. за № 557. Длительность урока во всех классах начальной, неполной средней и средней школы установить в 50 минут вместо сорока пяти».

Примечания: 1. В приготовительном классе 30 минут урока отводится на учебную работу и 20 минут на игры и физкультурзанятия в помещении класса.

2. Каждый педагог должен обеспечить регулярное проведение физкультурминуток на всех уроках.

Пункт 6-й читать в следующей редакции:

«При двухсменной работе школы все занятия и работы учащихся начальной школы должны заканчиваться не позже 7 часов вечера, в 5—7 классах не позже 8 часов вечера, а учащихся 8—10 классах — не позже 10 часов вечера. После 10 часов вечера воспретить какие бы то ни было коллективные занятия или собрания учащихся в здании школы и вне ее».

Пункт 8-й читать в следующей редакции:

«Учащиеся приготовительных и 1-х классов занимаются в первую смену.

«Остальные учащиеся при двухсменных занятиях должны распределяться по сменам таким образом, чтобы учащиеся вто-

рых классов во вторую смену занимались в классных помещениях первых или третьих классов, занимающиеся во вторую смену четвертые классы — занимались в помещениях третьих или пятых классов, учащиеся восьмых классов — занимались в классных помещениях седьмых или восьмых классов и т. д.»

II. ОБЩЕСТВЕННАЯ РАБОТА.

Пункт 2-й читать в следующей редакции:

«Общее количество времени для всех видов общественной работы в школе, пионеротряде и т. п. не должно превышать в неделю: для учащихся 1—2-х классов — 0,5 часа, 3—4-х — 1 часа, 5—7-х — классов — 2 часов и 8—10-х — 3 часов».

Пункт в части, касающейся количества детских заседаний и собраний, читать в следующей редакции:

«Количество ученических заседаний и собраний должно быть доведено до минимума с тем, чтобы каждому учащемуся приходилось участвовать не больше чем в двух собраниях в течение месяца».

В пункте 6-м добавить:

«д) Запрещается вовлечение учащихся начальной и 1—4-х классов неполной средней и средней школы в мероприятия по сбору денежных средств как внутри школы, так и вне ее».

III. БЫТ И ДОСУГ ДЕТЕЙ.

Пункт 4-й читать в следующей редакции:

«В выходные дни категорически воспрещаются какие-либо учебные занятия, собрания и заседания».

Рекомендуется в выходные дни устраивать лишь прогулки, игры и различные виды спорта (катанье на санях, коньках, лыжах и т. д.), а также посещение театров, кино, музеев, выставок на строго добровольных началах».

И. о. наркома по просвещению
М. ЭПШТЕЙН.

И. о. наркома здравоохранения
КАНГЕЛАРМ.

РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЙ СПИСОК КНИГ
ДЛЯ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК

- Абрамов.** Графит. 1934 г. Ц. 40 к.
- Андреев.** Учись химическому языку. 1934 г. Ц. 50 к.
- Архангельский.** Материаловедение. Учебник для школ ФЗУ швейной промышленности. 1934 г. Ц. 1—85 к, перен. 75 к.
- Архипович и Уголь,** его добыча и обогащение. 1934 г. Ц. 75 к.
- Могилевский.** шенце. 1934 г. Ц. 75 к.
- Бельский.** На металлургическом заводе. 1933 г. Ц. 1 р.
- Бобров.** Путь пилота. 1934 г. Ц. 35 к.
- Богданов.** Для чего обогащаются полезные ископаемые. 1932 г. Ц. 50 к.
- Бреславец.** Менделеевизм. 1928 г. Ц. 35 к.
- Бублейников.** Руды черных металлов в СССР. 1930 г. Ц. 15 к.
- Бугославский.** Внутриатомная энергия при процессах созидания и распада вещества. 1933 г. Ц. 2 р.
- Бургвиц.** Бактериальные болезни растений. 1931 г. Ц. 85 к.
- Вагнер.** Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 3-й—от рефлексов до инстинктов высшего типа у человека и их значение в жизни последнего. 1925 г. Ц. 10 к.
- Вагнер.** Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 5-й. От рефлексов у животных до разумных способностей высшего типа у человека. 1927 г. Ц. 10 к.
- Вагнер.** Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 6-й. Разум, как критерий правил поведения человека. 1927 г. Ц. 10 к.
- Вагнер.** Тоже. Вып. 7-й. Эволюция психических способностей по чистым и смешанным линиям. 1928 г. Ц. 10 к.
- Вагнер.** Тоже. Вып. 8-й. Психология питания и ее эволюция. 1928 г. Ц. 10 к.
- Вегман и др.** Сибирская Красная Гвардия и отряд Петра Сухова. 1934 г. Ц. 45 к.
- Вопросы и ответы** по курсу общей полиграфии. 1933 г. Ц. 1—35 к.
- Воспитанные комсомолом.** 1934 г. Ц. 2—65 к, пер. 75 к.
- Григорьев.** Холод в природе и технике, 1932 г. Ц. 1 р.
- Гумилевский.** Рудольф Дизель и его жизнь и деятельность. 1934 г. Ц. 1—75 к, пер. 45 к.
- Гюнтер.** Энергетика будущего. (Через 100 лет). 1934 г. Ц. 90 к., п. 40 к.
- Давилевский.** Белый уголь. 1931 г. Ц. 40 к.
- Дементьев.** Рассказы атома, азота, изд. 2-е. 1934 г. Ц. 60 к.
- Дешере.** Превращение животного мира, 1921 г. Ц. 20 к.
- Драбкин.** Война войне 1934 г. Ц. 25 к.
- Драбкин.** Электрификация быта за границей, 1934 г. Ц. 1—20 к.
- Зибер.** Живые задачи по физике. Методич. искания. Вып. 1. 1925 г. Ц. 25 к.
- Зибер.** Живые задачи по физике. Методич. искания. Вып. 2-й. Задачи с техническим уклоном. 1926 г. Ц. 25 к.
- Зуев-Ордынец.** Клад черной пустыни (повесть о сере). 1933 г. Ц. 60 к.
- Ильин.** Работать полных 7 часов. 1934 г. Ц. 35 к.
- Исупов.** Отравляющие вещества и оборона. 1933 г. Ц. 1—40 к.
- Каменецкий.** Днепрогэс и Днепрокомбинат. 1934 г. Ц. 1—20 к, пер. 40 к.
- Кирсанов.** Работа и устройство паровых турбин. 1932 г. Ц. 1 р.
- Кожников.** Массовая геологическая работа. 1934 г. Ц. 75 к.
- Комаров.** Происхождение растений. 1934 г. Ц. 3—50 к.
- Константинов.** Мышьяковые руды СССР. 1932 г. Ц. 35 к.
- Кравков.** Руководство к практическим занятиям по цветоведению. 1932 г. Ц. 70 к.
- Крылов.** Леонард Эйлер. 1933 г. Ц. 75 к.
- Кузнецова.** Враг под микроскопом. 1934 г. Ц. 1—50 к, п. р. 75 к.
- Лейко.** Исследовательская работа геолога в поле. 1933 г. Ц. 1 р.
- Лукашевич.** Электричество в природе и технике. 1933 г. Ц. 1—65 к, пер. 45 к.
- Ляхов.** Известняки. 1932 г. Ц. 30 к.
- Ляхов.** Обломочные горные породы. 1932 г. Ц. 30 к.
- Карл Маркс.** К пятидесятилетию со дня смерти. 1933 г. Ц. 20 к.
- Меншуткин.** Важнейшие этапы в развитии химии за последние полтора века. 1933 г. Ц. 1—25 к.
- Микони.** Сделай сам вещи из строительных отходов. 1934 г. Ц. 45 к, пер. 35 к.
- Млодзевский.** Газы и жидкости. 1930 г. Ц. 20 к.
- Мурашев.** Молодому строителю об архитектуре. 1933 г. Ц. 1 р.
- Никшич.** В поход за железом. 1932 г. Ц. 5 к.
- Обручев.** Страна угля и графита. 1934 г. Ц. 60 к.
- IX пленум ЦК ВЛКСМ.** Резолюции и постановления. 1934 г. Ц. 10 к.

- Орлов.** Переводные повести феодальной Руси и московского государства XII—XVII веков. 1934 г. Ц. 4 р. пер. 1—75 к.
- Островский.** Форпосты советской науки в Арктике. 1933 г. Ц. 75 к.
- Первая книжка по фотографии.** 1934 г. Ц. 25 к.
- Разумов и др.** Ванадий. 1930 г. Ц. 60 к.
- Радциг.** Развитие паровой турбины. 1934 г. Ц. 1—50 к.
- Рессель.** Жизнь моря. 1934 г. Ц. 6 р. пер. 1 р.
- Рорберг.** Треугольник и его практич. применение. 1925 г. Ц. 20 к.
- Руководство по поискам железных и марганцевых руд.** 1933 г. Ц. 35 к.
- Сежерский.** Комсомол Польши. 1934 г. Ц. 18 к.
- Семенов и др.** Типография недалекого будущего. 1933 г. Ц. 1—50 к.
- Стадучин.** Лесные кустарные изделия. 1932 г. Ц. 1 р.
- Талиев.** Байкал. 1933 г. Ц. 1—50 к.
- Танфильев.** Моря Каспийское, Черное, Балтийское, Ледовитое, Сибирское и Восточный океан. 1931 г. Ц. 4—50 к.
- Третьяков.** Основы проекционной графики. 1933 г. Ц. 1 р.
- Уайз.** Химические сокровища леса. 1931 г. Ц. 25 к.
- Хвольсон.** Основные вопросы физики. Вып. 2-й. 1927 г. Ц. 30 к.
- Шукарев.** Два мира. (Звезды и атомы) 1924 г. Ц. 15 к.

Все означенные здесь книги можно выписать с наложенным платежом, адресуя—г. Новосибирск, Красный преспект, 21, „Книга почтой“, а также из любого книжного магазина КНИГОЦЕНТРА по Сибкраю.

ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПИСКА НА
ежемесячный общественно-педагогический журнал За-
падно-сибир. Краевого Отдела Народного Образования

„ПРОСВЕЩЕНИЕ СИБИРИ“

(ГОД ИЗДАНИЯ ДВЕНАДЦАТЫЙ)

„ПРОСВЕЩЕНИЕ СИБИРИ“ систематически освещает боевые вопросы общественно-политической и педагогической работы просветительных учреждений.

ПОДПИСНАЯ ПЛАТА:

на год—18 руб., на полгода—9 руб., на три месяца—4 р. 50 к.

ПОДПИСКУ ПРИНИМАЮТ все почтовые отделения, все магазины и киоски Книгоцентра, уполномоченные, снабженные спец. удостоверениями, а также сектор подписных и периодических изданий Зап.-сиб. отд. Книгоцентра в г. Новосибирске.

ПРЕТЕНЗИИ ПОДПИСЧИКОВ на неполучение отдельных номеров журнала будут удовлетворяться из запасов магазинов КОГИЗ'а.



ЗАП.-СИБИРСКОЕ КРАЕВОЕ ОТДЕЛЕНИЕ КОГИЗ
СЕКТОР ПОДПИСНЫХ И ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

ОТКРЫТ ПРИЕМ ПОДПИСКИ
НА КРАЕВОЙ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВ. ЖУРНАЛ

«Сибирские огни»

(14 год издания)

Журнал „СИБИРСКИЕ ОГНИ“ за 13 лет своего существования завоевал себе достаточно широкую популярность не только в Запсибкрае, но и за пределами его.

Журнал печатает в каждом № вполне законченные произведения: романы, повести, драматические произведения, стихи, рассказы, очерки, критические статьи.

6 номеров в год.

ПОДПИСНАЯ ЦЕНА:

На год 18 руб.

„ 6 месяцев 9 руб.

Отдельный № 3 руб.

ПОДПИШИТЕСЬ ЗАБЛАГОВРЕМЕННО.

Тираж журнала ограничен.

С 1934 года КрайКОГИЗ-ом организована собственная экспедиция, что обеспечивает аккуратную доставку.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ отделениями, магазинами, киосками и уполномоченными КОГИЗ'а, повсеместно на почте и непосредственно Краевым Сектором Подписных и Периодических Изданий КОГИЗ-а по адресу: г. Новосибирск, Коммунистическая № 1.

Цена 3 руб.

■ ■ ■ НАХОДИТСЯ В ПЕЧАТИ ■ ■ ■

№ 10

общественно-педагогического журнала Западно-сибирского
краевого отдела народного образования

„ПРОСВЕЩЕНИЕ

■ ■ ■ ■ СИБИРИ

Год издания двенадцатый. Подписная цена: на 1934 год—18 руб.
на полгода—9 руб.

Сдается в производство № 11 журнал.

Тов. ПРОСВЕЩЕНЦЫ!

проверьте,

во всех ли школах есть свой краевой педагогический журнал.

Озаботьтесь своевременно подписаться на него.

Адрес редакции: Новосибирск, КрайОНО.

Тов. ПРОСВЕЩЕНЦЫ!

До сего времени задержка с выходом номеров журнала из печати происходила по независящим от редакции причинам технического порядка.

Тов. ПРОСВЕЩЕНЦЫ!

При посылке рукописей в редакцию журнала „Просвещение Сибири“ обязательно сообщайте редакции полностью свой точный адрес, имя, отчество и фамилию.

РЕДАКЦИЯ.