

14340.

ГОРЬКОВСКИЙ

ПРОСВЕЩЕНЕЦ

№ 5/1934

P 13.0

ГОРЬКОВСКОЕ КРАЕВОЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО



СОДЕРЖАНИЕ.

Приказ Народного комиссариата по просвещению	1
Об укреплении сети образцовых школ Горьковского края	4

ЗА ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКОЙ.

<i>И. Фигуровский.</i> —Как прорабатывать падежи и предлоги русского языка в нацшколе	7
<i>В. Смирнов.</i> —О творческих работах учащихся в связи с изучением худо- жественного произведения	17
<i>И. Яшанин.</i> —Решение текстовых задач	21
<i>В. Вейкшан.</i> —О методе беседы	35
<i>А. Шахов.</i> —Повышение грамотности населения—важнейшая задача куль- турной работы на селе	41
<i>Л. Каневская.</i> —Киноработа в пионерлагерях	45
<i>Н. Зиновьев.</i> —Изорбота в пионерлагерях	48

БИБЛИОГРАФИЯ.

<i>П. Шатохин.</i> —Краткий обзор методической литературы по обществоведению и истории за 1932 и 1933 г.	55
---	----

ХРОНИКА.

<i>Б. Спасский.</i> —Новый прибор по физике Вятского завода № 2	60
От Центрального музея художественной литературы, критики и публицистики .	62
Консультация	63

14340.

ГОРЬКОВСКИЙ ПРОСВЕЩЕНЕЦ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ МАССОВЫЙ ЖУРНАЛ ПРОСВЕЩЕНЦЕВ, ВЫПУСКАЕМЫЙ ГОРЬКОВСКИМ
КРАЕВЫМ ОТДЕЛОМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КРАЙПРОСОМ И ОБЩЕСТВОМ
ПЕДАГОГОВ-МАРКСИСТОВ

№ 5

АДРЕС РЕДАКЦИИ: г. Горький, Кремль, Дом Советов,
Крайоно, Телефон 15-80. Прием ежедневно от 9 до 4 ч.

1934

8778.

ПРИКАЗ НАРОДНОГО КОМИССАРИАТА ПО ПРОСВЕЩЕНИЮ

№ 274 от 5 апреля 1934 г.

Заслушав доклад зав. Горьковским Крайоно т. Цехер и содоклад зам. директора Центральной пед. лабораторией тов. Кованова о внесении образцовых школ Горьковского края в титульный список образцовых школ РСФСР, приказываю:

1. Внести в титульный список образцовых школ Наркомпроса РСФСР следующие образцовые школы Горьковского края и утвердить нижеперечисленных заведующих этими школами:

Начальные школы:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Арбажский р. | Арбажская шк. I ст. |
| 2. Ардатовский р. | Ардатовская " |
| 3. Б. Холуницкий р. | Б.-Холуницкая шк. I ст. |
| 4. Богородский II р. | Богородская " |
| 5. Борский р. | Борская " |
| 6. Бутурлинский р. | Бутурлинская " |
| 7. Ветлужский р. | Белышевская " |
| 8. Воскресенский р. | Воскресенская " |
| 9. Воротынский р. | Василь-Сурская шк. I ст. |
| 10. Верховинский р. | Верховинская " |
| 11. Вожгальский р. | Вожгальская " |
| 12. В.-Полянский р. | В.-Полянская " |
| 13. Городецкий р. | Городецкая " |
| 14. Даровский р. | Даровская " |
| 15. Дивеевский р. | Дивеевская " |
| 16. Кайский р. | Лоинская " |
| 17. Кикнурский р. | Кикнурская " |
| 18. Ковернинский р. | Ковернинская " |
| 19. Кологривский р. | Кологривская " |
| 20. Котельнический р. | Котельническая " |
| 21. Кстовский р. | Кстовская " |
| 22. Курмышский р. | Курмышская " |
| 23. Лукояновский р. | Лукояновская " |
| 24. Лысковский р. | Лысковская " |
| 25. Малмыжский р. | Пахотно-Ильинск " |
| 26. Муромский р. | Ефановская " |
| 27. Нагорский р. | Нагорская " |
| 28. Немский р. | Немская " |

Зав. школами:

- | |
|--|
| т. Глазырина (утвердить дополнительно) |
| т. Чемоданова |
| т. Культышева |
| т. Лоскуткин |
| т. Кузина |
| т. Березин П. П. |
| т. Полетаев |
| т. Тельнова |
| т. Эсаулов |
| т. Широкова |
| т. Дялов |
| т. Горелова |
| т. Мухичев |
| т. Закутина |
| т. Шишкина |
| т. Свечников |
| т. Плющев |
| т. Матвеева |
| т. Мултановская |
| т. Егоров |
| т. Денисова |
| т. Федотова |
| т. Пигалев |
| (зав. утвердить дополнит.) |
| т. Лавров |
| т. Шулаков |
| т. Радыгина |

НАУЧНАЯ
БИБЛИОТЕКА

ГОРЬКОВСКОГО КРАЯ

29. Нолинский р.	Нолинская	»	т. Половников
30. Первомайский р.	Первомайская	»	(зав. утвердить дополнит.)
31. Пижанский р.	Пижанская	»	т. Огородников
32. Пильненский р.	Пильненская	»	т. Лебедев
33. Работкинский р.	Работкинская	»	т. Гусев
34. Санчурский р.	Санчурская	»	т. Смехова
35. Семеновский р.	Семеновская	»	т. Корнилов
36. Слободской р.	Слободская	»	т. Вальсер
37. Советский р.	Советская	»	т. Березин
38. Спасский р.	Спасская	»	т. Сюбаев
39. Сунский р.	Сунская	»	т. Бкрябина
40. Унинский р.	Бельская	»	(утвердить дополнит.)
41. Уренский р.	Уренская	»	т. Туманова
42. Уржумский р.	Уржумская	»	т. Зубарев
43. Фаленский р.	Фаленская	»	т. Попов
44. Халтуринский р.	Халтуринская	»	т. Калинина
45. Черновский р.	Черновская	»	т. Ельникова
46. Шабалинский р.	Шабалинская	»	т. Долгих
47. Шарангский р.	Шарангская	»	т. Матвеев
48. Шарьинский р.	Корегинская	»	т. Мирон
49. Шахуньский р.	Хмелевицкая	»	т. Волкова

ФЗС и ФЗД

1. Балахнинский р.	Балахнинская ФЗД	т. Вилков
2. Богородский I р.	Богородская ФЗС	т. Березин, А. В.
3. Вачский р.	Вачская ФЗД	т. Покровский
4. гор. Вятка р.	Вятская ФЗД 9	т. Корнев
5. Дзержинский р.	Дзержинская ФЗД при заводе	т. Пантелеев
6. Кулебакский р.	Кулебакская ФЗД	т. Павлов
7. Омутнинский р.	Омутнинская ФЗС	т. Акишев
8. Павловский р.	Павловская ФЗД	т. Большаков
9. Канавинский р.	г. Горький ФЗД им. КИМ	т. Муняев
10. Канавинский р.	г. Горький, ФЗД им. Крупской	т. Эллинский
11. Сормовский р.	г. Горький, ФЗД им. XII лет Октября	т. Будаков
12. Свердловский р.	г. Горький, ФЗД имени Ульянова	т. Позолотин

ШКМ

1. Арзамасский р.	Выездновская	т. Горожанин
2. В жгальский р.	Вожгальская	т. Дубровский
3. Даровский р.	Даровская	т. Шючин
4. Котельнический р.	Котельническая	т. Аммосов
5. Кр.-Баковский р.	Кр.-Баковская	т. Воробьев
6. Кстовский р.	Мореновская	т. Сидоркин
7. Ляховский р.	Усадская	т. Рябинкина
8. Советский р.	Советская	т. Арбузов
9. Шабалинский р.	Ново-Троицкая	т. Елькина
10. Уржумский р.	Уржумская	т. Шестаков

II. Снять звание образцовых со следующих школ Горьковского края, не удовлетворяющих требованиям, предъявляемым Наркомпросом к образцовым:

1. Кильмезский район (зав. роно т. Панкратов)	Кильмезская начальн. шк.	Зав. школой т. Мельникова
2. Оричевский район (роно т. Коромыслов).	Пищальская	т. Зыкова
3. Починковский район (зав. роно т. Житхин).	Починковская ФЗД	т. Куранов
4. Бутурлинский р.	Бутурлинская ШКМ	т. Ежов
5. В.-Полянский р.	В.-Полянская ШКМ	т. Беззубов

II. Не включать в титульный список следующие образцовые школы:

		Зав. школами:
1. Вадский р.	Вадская нач. школа	т. Версина
2. Верхошижемский р.	Верхошижемская нач. шк.	т. Целищев
3. Гагинский р.	Гагинская	т. Филиппов
4. Зуевский р.	Зуевская	т. Широков
5. Зюздинский р.	Афанасьевская	т. Черанова
6. Мурашинский р.	Боровицкая	т. Богоспасова
7. Сергачский р.	Сергачская	г. Полякова
8. Яранский р.	Яранская	т. Егошин
9. Кикнурский р.	Кикнурская ШКМ	т. Черепанов
10. Кз.-Октябрьский р.	Уразовская	т. Валеев
11. Выксунский р.	Выксунская ФЗД	т. Земцова
12. Слободский р.	Слободская	т. Пентин

Считая невозможным в данном состоянии (49 групп, 2100 учащихся) утвердить в качестве образцовой автозаводскую ФЗД, обязать зав. Горьковским крайоно т. Цехер принять меры к тому, чтобы на автозаводе им. Молотова была создана в течение 1934 г. подлинно образцовая школа.

Тов. Цехеру довести о состоянии этой школы до сведения директора автозавода тов. Дьяконова и секретаря парткома т. Огурцова с тем, чтобы они срочно помогли Крайно в создании на автозаводе действительно образцовой школы.

IV. По Марийской автономной области Горьковского края внести в титульный список образцовых школ следующие образцовые школы и утвердить нижеперечисленных заведующих этими школами:

		Зав. школами:
1. Горно-Марийский р.	Козьмодемьянская шк. I ступени	т. Ахапизаков
2. "	Пертнурская нач. шк.	т. Сидушкин
3. Оршанский р.	Шуар-Солинская нач. шк.	т. Герасимов
4. Парангинский р.	Парангинская	т. Хайруллин
5. Сернурский р.	Иван-Солинская	т. Бердников
6. Йошкар-Ола	Цибикнурская ШКМ	т. Ямбос
7. Моркинский р.	Арийская ШКМ	т. Тимофеев

В связи с отсутствием достаточного материала по остальным 12 образцовым школам МАО и образцовым школам УАО обязать Горьковский крайоно, Облоно Марийской и Удмуртской областей провести тщательное изучение образцовых школ, представив их в НКП на внесение в титульный список образцовых школ к 20/V—34 г.

Указать т. Цехер на недопустимость того, что по Удмуртской области Крайно не представил ни одной образцовой школы на утверждение.

V. Разрешить Крайно Горьковского края сохранить повышенные ассигнования для невключенных в список образцовых школ до начала 1934 — 35 уч. года и представить их в НКПрос на дополнительное рассмотрение и утверждение в качестве образцовых, при условии устранения отмеченных школьным управлением НКП недостатков в их работе.

VI. Обязать всех зав роно районов, в которых после пересмотра не осталось ни одной образцовой школы, обеспечить в течение 1934 г. свои районы действительно образцовыми школами. Крайно список дополнительной сети представить на утверждение Наркомпроса.

VII. Школьному управлению НКП разработать конкретные предложения по укреплению сети образцовых школ Горьковского края на основе рассмотренных материалов, вследствие того, что уже имеются признаки ослабления внимания ОНО к образцовой школе после утверждения их в Наркомпросе.

VIII. Предупредить Крайно и роно, что утверждение Наркомпросом школ в звании образцовых следует рассматривать как начало боевой работы по созданию подлинной образцовой школы всемерным повышением требований к качеству их работы.

Обязать Крайно и роно обеспечить включение всех образцовых школ края в соревнование на переходящее республиканское знамя, с тем чтобы этим самым добиться дальнейшего повышения роли образцовой школы в повышении качества работ всей массовой сети школ.

Нарком по просвещению А. Бубнов.

ОБ УКРЕПЛЕНИИ СЕТИ ОБРАЗЦОВЫХ ШКОЛ ГОРЬКОВСКОГО КРАЯ.

Постановление управления начальной и средней школы НКПроса.

Во исполнение приказа Наркома тов. Бубнова от 5 апреля 1934 г. за № 274 об утверждении образцовых школ Горьковского края и в целях устранения недостатков этих школ, школьное управление НКП предлагает школьному сектору Горьковского Крайно провести следующие мероприятия.

1. Составить конкретный план подготовки образцовых школ к новому учебному году:

а) наметить конкретные мероприятия по каждой образцовой школе по улучшению материальной базы и учебно-воспитательной работы; довести их до роно и завшкол не позднее 20 мая 1934 г.;

б) поставить доклады в райгорисполкомах по тем школам, которые в процессе пересмотра сети не были заслушаны, добиваясь конкретных постановлений об укреплении учебно-материальной базы школы;

в) уделить особое внимание руководству образцовыми школами ведущих районов (Автозавод, Сормово, Балахна) и национальных автономных областей края;

г) усилить работу по повышению методической квалификации и идейно-политического уровня учителей образцовых школ, проводя эту работу по плану через педагогические и научно-исследовательские институты;

д) организовать при школьном секторе Крайно педагогическую лабораторию для изучения и обобщения опыта образцовых школ, методического инструктажа и обмена опытом между ними;

е) взять под особое наблюдение те образцовые школы, которые по постановке учебно-воспитательной работы не дают еще высоких показателей (Дивеевская, Кикнурская I ст., Курмышская I ст., Котельническая I ст., Лысковская I ст., Работкинская I ст., Слободская I ст., Бутурлинская I ст., Даровская ШКМ, Уржумская ШКМ, Богородская ФЗД № 2, Кулебакская ФЗД, Павловская ФЗД, Пертнурская I ст. (Марийской области).

2. До конца учебного года проверить работу тех образцовых школ, которые непосредственно со стороны Крайно в процессе пересмотра сети не были проверены. Для этого организовать выезды в школы работников школьного сектора и лучших методистов гор. Горького; проверку связать с оказанием конкретной помощи каждой образцовой школе на месте.

3. Добиться укрепления связи школ с предприятиями, МТС, колхозами усилить привлечение средств местных организаций и обязать роно проверять выполнение договора школ с предприятиями (Пильненская I ст., не имеет договора с колхозом, у Лукояновской I ст. нездоровые отношения с сельсоветом и общественными организациями).

4. Продолжать улучшать состав педкадров образцовых школ, доведя до уровня требований НКП, и обеспечить выдвижение в образцовые школы лучших учителей-ударников:

а) доукомплектовать опытными педагогами Бельскую I ст., Васильсурскую I ст., Дивеевскую I ст., Лукояновскую I ст., Выездновскую ШКМ, Котельническую ШКМ, Н.-Троицкую ШКМ; Уржумскую ШКМ, Цибикурскую ШКМ;

б) все образцовые школы обеспечить опытными инструкторами по труду (в I ст. из 14 инструкторов 11 с низшим образованием, в ШКМ из 21 инстр. — 13 с низшим образованием и по ФЗД из 48—15 с низшим образованием, по стажу — большинство из них до 3 лет);

в) все образцовые школы обеспечить платными пионер-работниками, а ФЗД и внешкольными работниками;

г) обеспечить во всех образцовых школах преподавание ИЗО, МУЗО, физкультуры, иностранного языка;

д) ввести штатных педологов в крупных ФЗД (Канавинская им. КИМ, Горьковская им. Ульянова);

е) укомплектовать агрономами все школы колхозной молодежи (имеются лишь в 4 ШКМ из 10: Красно-Баковская, Мореновская, Н.-Троицкая и Уржумская).

5. Довести к новому учебному году во всех образцовых школах количество учащихся до установленных норм НКП; по ряду школ наблюдается переполнение отдельных групп учащимися (Арбаская I ст., Богородская I ст., Спасская I ст., Хмелевицкая I ст., Павловская ФЗД).

6. Ликвидировать к новому уч. году двухсменные занятия в следующих школах: в Вятско-Полянской I ст., Кстовской I ст., Котельнической I ст., Первомайской I ст., Слободской I ст., в Котельнической ШКМ.

7. Обеспечить классными помещениями все группы в следующих школах: в Богородской ФЗД, Канавинской им. КИМ, Горьковской им. Ульянова, Уржумской ШКМ, Усадской ШКМ, В.-Полянской I ст., Кстовской I ст., Кикинурской I ст., Котельнической I ст., Нолинской I ст., Первомайской I ст. и Слободской I ст.

8. Поставить вопрос перед местными организациями об обеспечении школ достаточными помещениями:

а) построить новое здание для Борской I ст., Уренской I ст., Черновской I ст.;
б) произвести пристройку или дать дополнительные помещения для Ковернинской I ст., Хмелевицкой I ст., Пильненской I ст., Бутурлинской I ст., Выездновской ШКМ, Вожгальской ШКМ, Молитовской ФЗД (Канавинский р-н);

в) добиться освобождения нижнего этажа Белохолуницкой школы I ст. от торгующих организаций и произвести к новому уч. году необходимый ремонт;

г) переоборудовать здание Воскресенской школы I ст., обеспечив школу помещением для рабочей комнаты, столовой и зала;

д) предоставить Вятско-Полянской школе I ступени лучшее помещение;

е) начатую пристройку к зданию Корегинской школы I ст. окончить не позднее 1 июля 1934 г.;

ж) добиться для Курмышской школы I ст. отвода здания бывш. педтехникума;

з) произвести капитальный ремонт школьного здания Нолинской школы I ст.;

и) в кратчайший срок реализовать постановление Горьковского горсовета о передаче школе ФЗД им. Ульянова соседнего здания.

9. Проверить санитарное состояние школьных помещений (в Даровской ШКМ антисанитарное состояние в столовой и интернате).

10. Провести разукрупнение следующих образцовых школ: Воскресенской I ст., Красно-Баковской ШКМ (вывести часть групп 1 центра), Богородской ФЗД и Держинской ФЗД, из Лысковской I ст., вывести группу массовой школы.

11. Произвести к началу уч. года переоборудование школьной мебели и в первую очередь в следующих: Арбажской I ст., В.-Полянской I ст., Даровской ШКМ: Вачской ФЗД.

12. К новому уч. году создать в каждой образцовой школе необходимые условия для правильной постановки политехнического обучения:

а) организовать и оборудовать рабочие комнаты в Борской I ст., Вожгальской I ст., Санчурской I ст., Семеновской I ст., Нолинской I ст. (последняя школа и Вожгальская проводят трудовое обучение совместно с ШКМ), Сунской I ст., Фаленской I ст., и Пертнурской I ст. (Марийской области);

б) в Вятской, Вачской и Канавинской им. Крупской ФЗД наряду с имеющимися мастерскими организовать и рабочие комнаты;

в) дооборудовать рабочими местами, инструментами и материалами рабочие комнаты и мастерские всех образцовых школ (только 4 ФЗД имеют 100% оборудование);

г) во всех ШКМ организовать мастерские по металлу и дооборудовать имеющиеся ФЗД и ШКМ с тем расчетом, чтобы была обеспечена их нормальная пропускная способность и все виды труда, предусмотренные программой.

13. Обеспечить все школы удобными для обработки земучастками по установленным нормам и использовать их как для политехнического трудового обучения, так и как продовольственную базу для горячего питания (не имеют земучастков: Вожгальская I ст., В.-Полянская I ст., Первомайская I ст. и Канавинская им. КИМ ФЗД).

Одновременно принять меры к обеспечению школ сельхозинвентарем (27 школ совсем не имеют сельхозинвентаря) остальные недостаточно, за исключением Даровской, Кикинурской и Мореновской ШКМ.

14. С нового уч. года во всех образцовых школах организовать питание школьников с полным охватом (нет завтраков в Пильненской и Фаленской I ст., процент охвата по многим школам невысок — от 5 до 50%, даже в Держинской ФЗД — 15%, Павловской ФЗД — 50%).

15. Обеспечить все образцовые школы к 1 августа стабильными учебниками по норме 1:1 для всех групп.

16. Снабдить учебными пособиями непосредственно из Крайоноте школы, которые значительно отстают от среднего уровня: Канавинская ФЗД им. КИМ, Горьковская им. Ульянова, Выездновская ШКМ, Вожгальская ШКМ, Котельни-

ческая ШКМ, Н.-Троицкая ШКМ, начальные школы: Кологривская, Кикнурская, Курмышская, Котельническая, Нагорская, Немская, Санчурская, Спасская, Советская, Сунская, Фаленская, Черновская, Шабалинская и Шарангская. Обязать роно заняться вопросами снабжения учебными пособиями к новому уч. году.

17. Во всех школах пополнить книгами детские биб-ки и организовать вновь детские биб-ки в Вожгальской ШКМ, Котельнической ШКМ, Верховинской I ст. и Шуар-Солинской I ст.

18. Пополнить методической литературой биб-ки всех школ и организовать вновь пед. биб-ки в Вожга ьской I ст., Фаленской I ст., Шарангской I ст., Выездновской ШКМ, Н.-Троицкой ШКМ и Пертнурской I ст.

19. Кинофицировать и радиофицировать все образцовые школы (где помещение позволяет), не допускать бездействия этих установок (в Вожгальской ШКМ из-за отсутствия горючего двигатель не работает, а вместе с тем не работает и киноаппарат).

20. Все образцовые школы к 1 июня 1934 г. обеспечить минимумом летнего физкультуринвентаря и к началу учебного года минимумом зимнего инвентаря.

Во всех школах оборудовать физкультурплощадки для организации физкультурных упражнений в зимний и весенне-летний период

21. Рассмотреть состояние бюджета по каждой образцовой школе в отдельности. В данное время ряд школ не знает своего бюджета; есть образцовые школы, имеющие общий бюджет с массовыми школами.

22. Опыт лучших школ (Горьковская им. Ульянова, Молитовская ФЗД) оформить, использовать для повышения качества работы всей сети образцовых школ и широко освещать в краевой печати.

23. Отмечая недостаточное внимание, уделяемое Крайоно нацшкола: Удмуртской и Марийской областей, Крайоно немедленно провести практические мероприятия по улучшению качества работы и учебно-материальной базы этих школ, оказывая регулярно конкретную методическую помощь каждой школе.

24. Заслушать сообщение школьного сектора Крайоно об исполнении настоящего постановления не позднее 5 августа текущего года.

14 апреля 1934 г.

Нач. Управления нач. и ср. школы НКПроса М. Эпштейн.

ЗА ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКОЙ

Горьковский краевой научно-исследовательский институт политехнической школы.

И. ФИГУРОВСКИЙ.

КАК ПРОРАБАТЫВАТЬ ПАДЕЖИ И ПРЕДЛОГИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ *).

В представлении тех, кто хорошо знает грамматику, падежи укладываются в стройную схему с шестью названиями: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный.

Им кажется, что эта схема очень проста: нужно лишь терпение, чтобы ее выучить и научиться заменять русскими падежами, допустим, марийские и чувашские. На деле же картина получается совершенно обратная. Падежи в нацшколе усваиваются с большим трудом. Даже если выучены таблицы, все же недостает умения правильно употреблять падежи. Учащийся или дает дословный перевод выражений своего языка на русский, например: „он с карандашом пишет“, „она с телегой (т. е. на телеге) пришел“, „я из словаря это слово находил“, „девочка ему похож“, „скота зимой стайке стоят“ и т. д. или идет по пути полного разрушения русского синтаксиса: „учитель книга есть ученика там“. „Мой книга от стол сейчас ронял“. „Совсем хворал, совсем бульна был“.

Основная причина затруднений с падежами, которые порой приводят в отчаяние преподавателя русского языка, лежит в укоренившемся у нас неправильном отношении к падежам, как к чему-то самодовлеющему; падежи изучаются или как известная всем схема с вопросами: кто? что? кого? чего?... или как формы, имеющие самостоятельное значение („родит. принадлежности“, „тв. орудия“ и пр.) И в том и в другом случае главенствует морфология, формы оказываются несравненно значительнее содержания. Между тем, как правильно вполне подчеркивает академик Марр, — „самая существенная часть звуковой речи — это синтаксис: как учение о звуках лишь техника для морфологии, так и морфология лишь техника для синтаксиса“ („Почему так трудно стать лингвистом-теоретиком“, 6 стр.). Вот эту синтаксическую линию в разработке морфологии и следует иметь в виду при проработке падежей и предлогов в нацшколе.

Предложение, по Марру, есть „выражение словами, сигнализирующими понятия и представления определенной мысли, отражающей во взаимоотношениях слов данной фразы взаимоотношения предметов и когда эти взаимоотношения находят свое формальное выражение в специальных, для этой цели производящихся изменениях слов, — это то, что в грамматике называется склонением“ („Яфетическая теория“, 53).

В другом месте Марр указывает, что в склонении „выявляются отношения в пространстве“ („Язык и мышление“, 20).

*) Помещается в порядке обсуждения.

Высказывания Марра тесно смыкаются с замечаниями о падежах акад. Шахматова. По Шахматову, в том случае, когда в мышлении соединяются в одно целое два представления (напр. ножка и стул), то одно представление становится в зависимое отношение к другому. Соответственно этому и название зависимого представления является в зависимой форме, в косвенном падеже („ножка стула“), причем появление косвенного падежа является результатом стремления отличить в речи главное представление „ножка“ от поясняющего „стула“.

Такие случаи — непосредственного сближения двух представлений — являются простейшими. Более сложны случаи, когда требуется выразить *действие* или *состояние* главного представления (подлежащего) в связи с зависимым представлением; но в результате также появляется косвенный падеж, при чем тот или иной падеж возникает в зависимости от значения сказуемого. Шахматов допускает даже, что самые окончания падежей возникли в связи со стремлением сделать в чем-то подобными сказуемое и дополнение (ср. *отбежать от стены* *).

Особенно сложными являются те отношения, при которых действие подлежащего переходит на дополнение, видоизменяясь соответственно с пространственными и другими отношениями, которые находят себе словесное выражение в наречии.

Таким образом между сказуемым и дополнением оказывается наречие. Наречие может сохранять свое значение, если оно употребляется и самостоятельно (напр.: *Я уронил перо около стола при вокруг да около*); но может терять самостоятельное значение и переходить в предлог **). Таково происхождение вообще всех предлогов, например предлога *об*, о котором мы находим интересную справку у акад. Марра: ... „*об* на стадии космического мировоззрения означало „небо“, отсюда „*об*“ значит и „верх“, „над“, как предлог на вопрос „о чем“ в именах, напр. „*об* огне“, „*об* языке“, и „круг“, „вокруг“ в глаголах, напр. „*об*ходить“ и т. п. („Язык и мышление“, 31).

Очевидно, что проблема падежей является в высшей степени сложной проблемой, и научить склонять по таблице значит дать ученику только частичную, голую схему, которая отражает совсем *маленький* кусочек падежно-предложного словосочетания и не дает учащимся никаких опор для правильного понимания и употребления: 1) падежей, 2) падежей + предлоги, 3) падежей + наречия, а иногда даже 4) падежей + предлоги + наречия („вдали от дома“).

Отсюда следует сделать целый ряд методических выводов. Прежде всего следует отказаться от механического усвоения склонений и их типов. Неплохо при этом будет вспомнить, что русские дети изучают падежи своего родного языка вовсе не с таблиц. Прежде чем приступить к падежам (в 3-м классе) ребенок целый ряд лет запоминает, сравнивает и уточняет окончания слов. Ребенок двух лет уже различает „именительный“ и „родительный“ падежи слов „мама“ и „папа“. Приходя в школу, ребенок знает так много, что, говоря словами Буслаева, „не заучивает слов родного языка и

*) Марр: „... оно (склонение) достигается не только выражением взаимоотношений, но и согласованностью выражающих эти предметы слов“.

***) Шахматов „Синтаксис русского языка“. Изд. Ак. наук 1924 г., стр. 304—305.

их изменений, как нечто неизвестное, а только приводит в сознание то, что прежде употреблял бессознательно". Падежи и предлоги родного языка дети усваивают „прямым методом“, путем непосредственного подражания взрослым, и усваивают их по крайней мере в течение 7—8 лет. Еще в 8—9-летнем возрасте у детей бывают ошибки в употреблении падежей их родного языка. *Усвоение русских падежей и предлогов русскими детьми — медленный, длительный процесс*, и школа в этом деле приходит детям на помощь очень поздно.

В отношении русского—родного языка мы стоим перед неустрашимым фактом самостоятельного изучения детьми падежей и предлогов. Допускать такое же положение вещей при освоении русского языка в национальной школе мы не имеем ни малейшего права. Здесь мы обязаны проводить строго продуманное, методически последовательное освоение падежно-предложных средств русского языка, проясняя их в случае надобности соответствующими выражениями родного (национального) языка.

При этом следует различать три случая:

1. Одинаково мыслимые отношения предметов выражаются постоянными параллельными грамматическими средствами. Например, название действующего лица по-русски постоянно выражается именительным падежом, а по-татарски *baş kileş*, т. е. в обоих случаях одинаково мыслится независимая, не „управляемая“ другими словами форма. В этом случае просто и легко удаётся прием непосредственного замещения грамматической категории родного языка грамматической категорией русского языка.

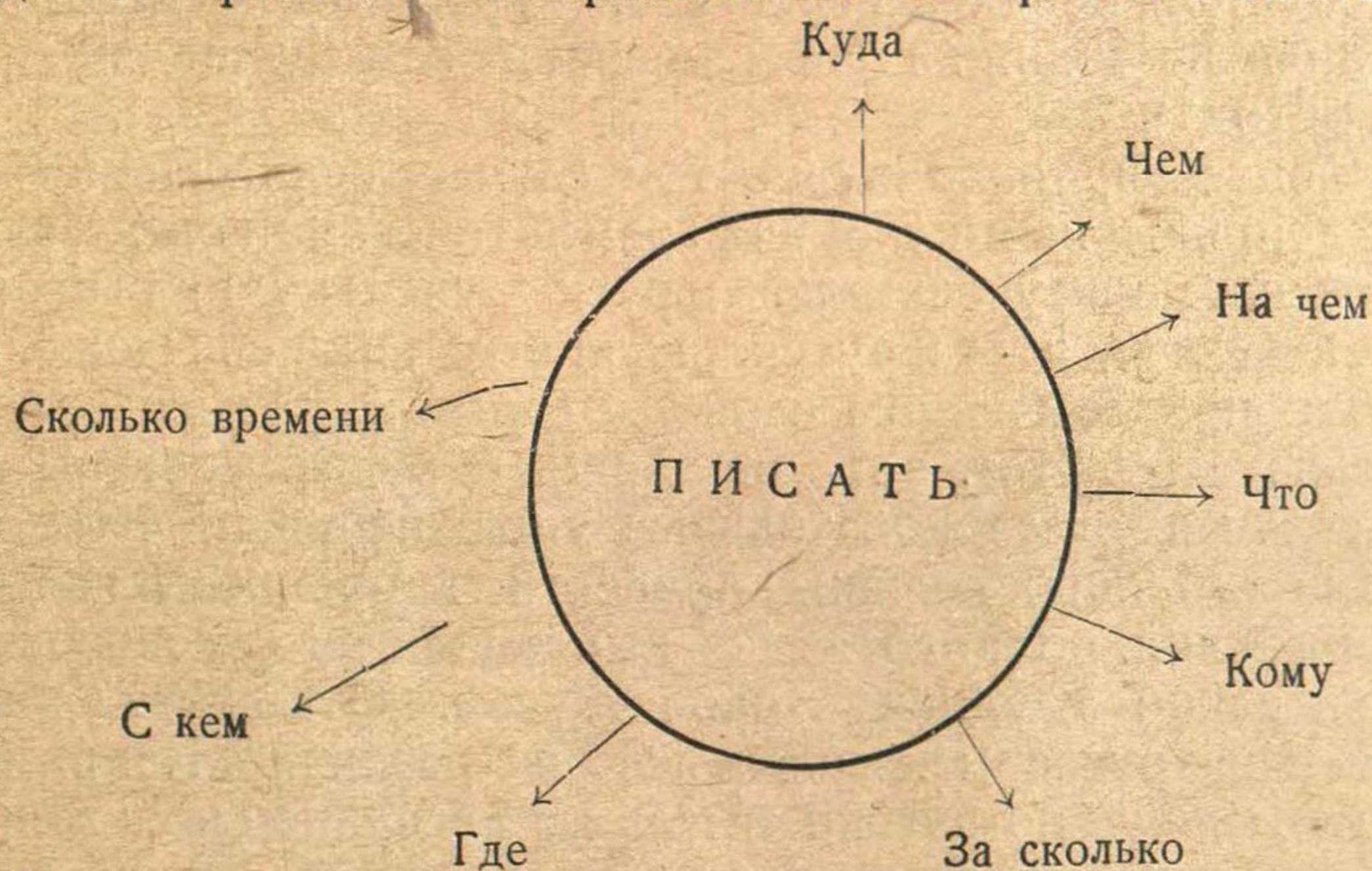
Так, указывая на отдельные предметы, учитель дает их русские названия: (это) стол, (это) книга, (это) ученик, (это) учитель и т. д. И этими русскими названиями ученик замещает соответствующие чувашские: сетел, кенеке, веренекен, веренекен, отодвигая чувашские названия на задний план на время замещения их русскими („прямой метод“).

Этот процесс происходит и в том случае, если учащиеся сталкиваются с непривычными для них грамматическими средствами, напр. с флексией (ср. мар. „ученик-лан“ и руск. „ученику“) или с предлогом (ср. чув. „кенеке айенте“ и русск. „на книге“), или с выражением принадлежности при том самом слове, которым выражается обладатель этого признака (ср. тат. *аиъз оргаппагь* и русск. „органы рта“). Во всех этих случаях последовательные упражнения (в частности подстановочные таблицы) должны привести к прочному навыку замещения выражений родного языка выражениями русского языка.

2. Значительно труднее второй случай. Отношения предметов на родном и на русском языке мыслятся различно. Например, в выражении *на лошади* по-русски мыслится пассивное положение предмета вообще (и человека, и седла и т. п.). По-татарски выражение *at rep* обозначает активное поведение предмета: не *находится* на лошади, а *быстро двигается*, используя лошадь как орудие передвижения. Замечательно то, что это осмысление передвижения посредством лошади проникает и в язык соседящих с татарскими национальностями русских. Так, в романе Конст. Федина „Братья“ находим: „И втайне изумленный, что бежать вскачь легче и удобней,

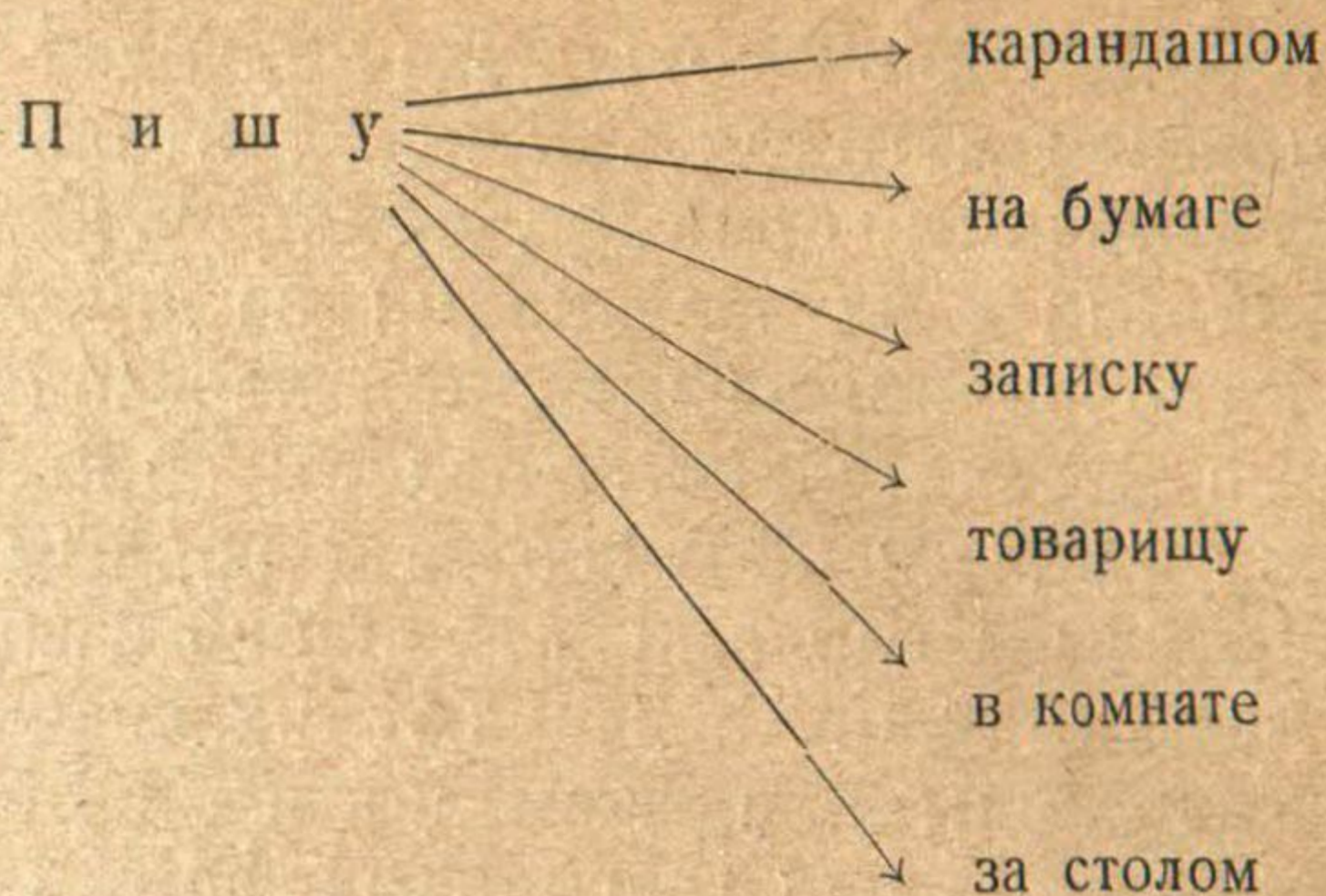
чем рысью, расхрабравшийся и счастливый (Никита) стегнул лошадь концом повода" (84 стр., а также 78, 81, 82). Раскрытие семантики в этих случаях так же обязательно, как и при общеизвестном столкновении русского предлога „на“ с немецкими „an“ и „auf“, из которых первое означает *на* — *на поверхности* (на столе), а второе — *на* — *сбоку* (на стене *). Поняв характер мышления, учащиеся легко овладеют и тем своеобразным выражением его в звуковой речи, которому в их языковом мышлении соответствует представление о неестественной пассивности скачущего верхом.

3. Наиболее затруднителен третий случай. Различное осмысление отношений предметов осложняется полисемантичностью (многозначностью выражений). Напр., в выражении *на лошади* по-русски (как уже показано было выше) мыслится пассивное положение предмета. По-удмуртски аналогичное выражение обозначает активное поведение предмета: „Мон валэн мынысько“ означает — „Я двигаюсь лошастью“, при чем выражение *валэн* может употребляться и в выражениях „вошел“ во двор *с лошастью*“ и т. п. Для обозначения же пассивного положения человека на лошади употребляется выражение „вал вылын“, что собственно означает „сверху на лошади“. Таким образом русский предложный падеж с предлогом *на* (*на лошади*) распадается для удмурта на два резко отличных в смысловом отношении „падежа“: *вал вылын* и *валэн*. Но в то же время „валэн“ соответствует трем также резко отличным выражениям: *на лошади* (т. е. посредством лошади ехал) *лошастью* (задавил), *с лошастью* (вошел). Единственный целесообразный методический путь в таких случаях — раскрытие основного значения сказуемого и его конкретной направленности, в зависимости от чего избирается то или иное средство выражения. Так, русский глагол *писать* при известном основном значении (вообще процесс писания) может давать до десятка различно направленных конкретных значений:



В зависимости от того, что именно желает выразить говорящий — место действия, орудие, совместность действия и т. д. — он выбирает конкретное направление сказуемого и показывает его падежами и предлогами:

*) Подобное различие в удмуртском языке.



Такова принципиальная линия работы над русскими падежами и предлогами в начальной школе.

Практически освоение падежей и предлогов следует проводить в основном в следующей последовательности*):

1. Прежде всего следует научить учащихся называть окружающие предметы: (это) стол, (это) доска, (это) парта, (это) стул, (это) окно, (это) тетрадь, (это) ручка, (это) карандаш, (это) бумага... Учащиеся еще не получают термина „именительный“, но фактически имеют дело с именительным падежом и с его вопросами:

Предлагаемый мною порядок введения падежей в значительной степени совпал с указаниями программы 1933 г. по русскому языку для марийских нач. школ. Там предлагается: именительный—винительный—творительный—предложный с вопросом *где?*, винительный с вопросом *куда?* родительный—при счете и, очевидно, последний падеж—дательный. Расхождение только в деталях.

В значительной степени совпадает с моими предложениями последовательность введения падежей в рабочей книге по русскому языку для удмуртских школ (1933 г.).

Несколько иной порядок введения падежей предложен в программе для татарских школ. Там предлагается: именительный (вопросы *кто? что?*), и творительный (*чем?*), предложный (*о чем?*), предложный (*где?*), винительный (*куда?*), родительный с предлогом *из* (*откуда?*), дательный (*кому, чему*), родительный с предлогом *у* (*у кого*), родительный при счете (см. стр. 12—13 программы). Вопрос о введении винительного без предлога неясен.

Расхождение заключается: 1) в преждевременном, по моему мнению, введении предложного с предлогом „о“, имеющего отвлеченное значение: введение этого падежа, повидимому, объясняется или стремлением отличить вопросы: *чем?* и *о чем?* (в программе эти вопросы поставлены рядом), или же устарелой установкой: „предложение как сообщение знаний о предмете“ (См. программу для тат. школ, стр. 13 и программу для русских нач. школ 1932 г., стр. 20). 2) Преждевременно вводится родительный падеж с предлогом *из*. За введение этого падежа как будто бы говорит смысловая близость этого падежа (с вопросом *откуда?*) и винительного (с вопросом *куда?*). Но не следует забывать, что значение русского родит. пад. с предлогом *из* и татарского исходного падежа, который будет приводиться как параллель, сходятся только в одно из 8 основных значений *сыьъз килесе* (см. „Систематич. грамматику“ проф. Курбангалиева, стр. 60). Кроме того употребление родительного пад. с предлогом сразу после предложного с двумя—тремя предлогами, винительного пад. тоже с двумя предлогами будет излишним усложнением работы в классе.

Наконец статистический подсчет, который приводит Никольский в статье „Русская грамматика в тат. школе“ (ж. „Рус. яз. в сов. шк.“, 1931, № 6—7) показывает, что предлог *из* (также как *у*), малоупотребительный предлог (3% всех предлогов в то время как *в*—35%).

В общем же и здесь порядок введения падежей русского языка довольно сходен с моим. Требовать совершенно одинакового порядка введения русских падежей во всех национальных школах, может быть, и нецелесообразно, так как нужно учитывать не только общие особенности русского — флексивного языка по сравнению с агглютинативными — татарским, чувашским и другими, но нужно учитывать и семантические особенности каждого данного языка.

кто? что? Усвоение именительного падежа проходит наиболее легко и исключительно прямым методом, так как учитель имеет возможность, указывая на называемый предмет, создавать непосредственную связь между предметами и их названиями на русском языке (ср. связь через посредство родного языка при переводном методе).

Усвоение слов в именительном падеже проходит довольно длительный период: учащиеся приучаются к первым опытам замещения слов родного языка словами неродного языка, прочно закрепляют первые десятки слов, осваивают их сначала в назывных предложениях (безглагольных), а затем последовательно присоединяют к названиям предметов ряд глагольных форм (настоящее время, повелительное наклонение). Кроме того в этот же период учащиеся получают понятие о роде существительных.

Только после этого, располагая активным запасом существительных, учащиеся могут переходить к усвоению следующих падежей в порядке их легкости и удобства для классных разговоров.

2. В связи с вопросами при глаголах (что даешь? что берешь? что кладешь? и т. п.) учащиеся приучаются употреблять винительный падеж, в первую очередь — слов мужского и среднего рода, а затем женского рода:

А. Возьми карандаш. Что ты берешь? Дай карандаш. Что ты даешь? Положи перо. Что ты кладешь? Я кладу карандаш, перо, мел, журнал...

Очевидно, что употребление существительных мужского и среднего рода в винительном падеже, когда падеж этот сходен с именительным, не представит для детей никаких затруднений.

Б. Возьми книгу. Что ты берешь? Дай книгу. Что ты даешь? Возьми ручку, тетрадку, бумагу, чернильницу, резинку, тряпку, линейку...

Одинаковое для всех слов женского рода (разумеется, употребляемых на первых уроках) окончание *у* также усваивается достаточно легко.

3. После винительного падежа следует проработать творительный орудия:

А. Я пишу мелом. Чем я пишу? Он пишет карандашом. Чем он пишет? Чем я пишу: пером или карандашом? Чем я рисую? Чем она рисует? Чем ты рисуешь? Я рисую карандашом, а учитель мелом. Кто рисует мелом...

Б. Я пишу ручкой. Чем я пишу? Он стирает резинкой. Чем он стирает? Я стираю тряпкой. Чем я стираю? Кто пишет ручкой? Кто пишет карандашом? Самат пишет карандашом. Нахима пишет ручкой...

4. Следующий падеж — предложный с вопросами: *на чем? в чем?* — с последующей заменой этих вопросов вопросом: *где?*

1. А. На чем карандаш? — На столе, на окне...

Б. На чем карандаш? — На книге, на тетрадке, на ручке, на доске...

2. А. В чем карандаш? — В столе, в кармане...

Б. В чем карандаш? В книге, в тетрадке, в руке...

Окончание падежей у всех используемых на этом уроке слов будут одинаковы, но все же между словами мужского и женского рода следует провести разницу.

5. По противоположности с предложным — местным падежом следует проработать винительный падеж на вопрос: *куда?*

А. Куда я кладу карандаш? — На стол, на стул, на окно... в стол в карман, в журнал...

Б. Куда я кладу карандаш? — На книгу, на доску, на тетрадку.. в книгу, в тетрадку, в коробку...

Связная проработка предложного и винительного (с предлогом) падежей при обозначениях места целесообразна по нескольким соображениям.

Во-первых, учитель получает возможность вести живые разговоры в классе.

Во-вторых, он приемом противопоставления преодолевает одну из значительных трудностей при проработке понятий *места* и *направления* к месту.

В древности эти понятия, повидимому не различались, и смешение их осталось в целом ряде языков как реликт. Так, в татарском и чувашском языках мы находим:

	по татарски	по чувашски
Куда	qajda	açta
Где	qajda	açta

То-есть, вопросы места и направления передаются одним и тем же словом. Это явление, свойственное многим языкам (ср. франц. *où*, англ. *where*, укр. *де*, каз. *qajda* и даже со следами несомненной позднейшей дифференциации: русск. *куда-где* (из *къдѣ*), нем. *wo-wohin*, узб. *qajaërgə-qajerdə*, тур. *nerede-nerede*, азерб. *haraja-harada* и проч. обязывает к четкому осмыслению значений падежей и к прояснению их противопоставлений.

6. Дальше целесообразно проработать родительный падеж при отрицании. Начать следует с единственного числа. В этом случае учащиеся будут иметь дело со сравнительной простотой окончаний: у слов мужского и среднего рода окончания будут *а, я* (стола, учителя, окна, поля), у слов женского рода — *ы, и* (парты, доски). Совершенно отчетливое значение (отсутствие предмета), один и тот же простой вопрос (*чего?*) и наконец широкая употребительность этого падежа при разговорах в классе — позволяют вводить его сравнительно рано, несмотря на значительную трудность освоения окончаний множественного числа.

Проработка родительного при отрицании явится подготовкой для усвоения родительного при обозначении количества. Это уместно сделать при усвоении счета. В связи с проработкой счета до 10, до 20, до 100 оказывается возможным построить длительные и живые беседы с употреблением родительного падежа.

Но здесь учитель уже столкнется с некоторыми трудностями. Во-первых, в некоторых языках после числительных сохраняется именительный падеж имени, напр., в татарском: *ber sum, ike sum, es sum, vis sum* и т. д. Во-вторых, в русском языке одно и то же слово получает после разных числительных разные окончания: один рубль, два рубля, пять рублей. В-третьих, окончания родительного падежа в русском языке чрезвычайно разнообразны, и получается довольно сложная таблица разных окончаний разных слов:

один карандаш	два карандаша	пять карандашей
„ стол	„ стола	„ столов
„ учитель	„ учителя	„ учителей
одно окно	два окна	пять окон
„ поле	„ поля	„ полей
одна парта	две парты	пять парт
„ доска	„ доски	„ досок
„ линия	„ линии	„ линий
„ пашня	„ пашни	„ пашен
„ свинья	„ свиньи	„ свиней

и т. д.

7. Позже всех падежей вводится дательный падеж. Употребление дательного падежа в классе на первых порах будет связано искусственностью разговоров. С одной стороны учитель должен обходиться пока без личных местоимений в дат. падеже (мне, тебе, ему, ей, нам, вам, им), с другой стороны употребление дательного падежа без предлогов оправдано будет лишь в связи с вопросами: *чей?* и *у кого?*

Фатима, дай карандаш Кариму.
Карим, возьми карандаш Фатимы.
Чей карандаш у Карима?
У кого карандаш Фатимы?

Дательный падеж вводится как средство для обозначения направленности действия: 1) определенного, близкого, точного: даю ученику, несу брату; 2) менее определенного, отдаленного, приблизительного: иду к ученику, несу к брату, бросаю к брату. Этого на первых порах будет вполне достаточно. Проработка употребления дательного падежа в других значениях (напр. К ночи станет холодно. Трактор идет по мосту. По часам. По болезни) должна быть отнесена на старшие группы.

Таков порядок проработки падежей и предлогов на первом году обучения русскому языку. Обоснование такого порядка прохождения падежей с одной стороны в степени их удобства для разговорной практики в классе, с другой стороны — в постепенной трудности.

На втором году обучения можно обобщить знания об изменении существительных и дать таблицы склонения существительных. При этом начинать следует со склонения слов мужского и среднего рода, так как I склонение слов женского рода значительно сложнее, а III склонение охватывает слова, неудобные для разговоров в классе (отвлеченные слова и названия предметов, которые далеки от классного обихода).

Материал для вывода о падежных окончаниях существительных вполне можно почерпнуть из предложных выражений наравне с беспредложными. Подчеркивая окончания существительных в освоенных уже детьми предложениях, учитель делает вывод о том, какие окончания могут иметь слова мужского и среднего рода:

это дом	это окно
вижу дом	вижу окно
нет дома	нет окна
иду к дому	иду к окну
дерево за домом	стою перед окном
на доме крыша	на окне книга

Далее учитель дает названия и порядок падежей. С этого момента работа над падежами на некоторое время приближается

к обычной школьной работе, но существенная разница будет в том, что таблицы склонений будут осознаваться как служебные схемы флексий. Употребление падежей с предлогами и наречиями будет постоянным коррективом к этим таблицам.

Накопленные таким образом знания будут еще раз обобщены уже в средней школе или в сводной таблице по падежам, или в сводной таблице по основным смысловым отношениям.

В первом случае получается примерно такая таблица:

Падежи	Предлоги и наречия	Передаваемое значение
Именительный Родительный	—	Название предмета.
	—	При обозначении количества (после счетных слов).
	”	При обозначении отсутствующих предметов (после отрицания).
	—	При обозначении принадлежности.
	с	При обозначении движения сверху вниз или с поверхности предмета.
	до	При обозначении границы (места, времени). и т. д.

Вполне достаточный материал для такой таблицы дает об'яснительная записка программы по русскому языку для татарских школ („Программа по русскому языку для татарских школ“, составл. проф. Брюхановым и др., Казань, 1933 г., стр. 32—33).

Во втором случае таблица будет иметь обратный вид:

Что выражается *)	Средства выражения		
	наречия	предлоги	падежи
Название предмета, действия, события, состояния	—	—	именит. КНИГА
Удивленно-вопросит. название предмета	что	за	”
Об'ект действия	—	—	винит. КНИГУ
То же при усиленном вопросе	что	за	”
Направление: на поверхность	—	на	”
за предмет	—	за	”
под нижнюю поверхность предмета	—	под	”
через предмет	—	через	”
внутри предмета	—	в	”
” ”	внутри	—	родит. КНИГИ
изнутри предмета	изнутри	из	”
сверху вниз	—	с	”
Общее, приблизит. направление	—	к	дател. КНИГЕ
Непосредственное, точное	—	—	”
Местонахождение: на поверхности	—	на	предл. КНИГЕ
внутри	—	в	”
сзади	—	за	твор. КНИГОЙ
спереди	—	перед	”
снизу	—	под	”
сверху	—	над	”
Приблизительное местонахождение	вблизи	от	родит. ШКОЛЫ
” ”	—	при	дат. ШКОЛЕ
” ”	около	—	родит. ШКОЛЫ
” ”	—	у	”

Что выражается *)	Средства выражения		
	наречия	предлоги	падежи
Движение вдоль предмета	—	по	дат. ШКОЛЕ
Орудие действия	—	—	твор. НОЖОМ
Причину действия	—	по	род. БОЛЕЗНИ
" "	—	от	" СЧАСТЬЯ
" "	—	из-за	" ТЕБЯ
Совместность действия	—	с	тв. ТОВАРИЩЕМ
" "	вместе	с	" "
Границы времени	—	с	родит. ПЯТОГО
Границы времени и места	—	от	" "
" " "	—	до	" СЕДЬМОГО
" " "	—	при	дат. ЦАРИЗМЕ
Точное обозначение эпохи, времени	—	в	вин. ПЯТЬ (часов)
" " " "	—	в	пред. ПЯТОМ
Обозначение периодически повторяемого действия	—	по	дат. ВЕЧЕРАМ
Цель действия	—	за	твор. КНИГОЙ
" "	—	по	" "
Предназначенность	—	для	родит. ТЕБЯ
" "	—	ради	" "
Количество: точное (при счете)	—	—	род. (5) ДОМОВ
" приблизительное	около	—	" ПЯТИ
Принадлежность	—	—	родит. КНИГИ
" "	—	—	УЧЕНИКА
Отсутствие	нет	—	" КНИГИ
Объект действия, охватывающего предмет целиком	—	о (об)	предл. КНИГЕ
Отделение	—	от	родит. КНИГИ
Выделение	—	из	" "

Эта таблица охватывает важнейшие конкретные отношения. Сюда не вошли различные оттенки отношений, особенно разнообразные при переносных и отвлеченных значениях**). Думается, что детальное изучение выражения отвлеченных значений — дело уже не средней, а высшей школы. Средняя школа может дать обозначения лишь части отвлеченных и переносных значений, а именно: 1) тех, которые аналогичны конкретным (ср. Пароход дошел до пристани. Только компартия может довести страну до социалистической пристани, От „левых“ высказываний до контрреволюционной деятельности...) 2) тех, которые имеют параллели в родном языке, и отчасти такие выражения, которые усваиваются в виде целых оборотов (шаблонов) „дело в том, что...“, „нельзя закрывать глаза на то, что...“ и т. п.

*) Этот столбец дается на родном языке.

***) См. Шахматов „Синтаксис рус. яз.“, стр. 304—393.

В. А. СМЕРНОВ.

О ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

Художественная литература является богатейшей сокровищницей форм языкового выражения. Она — незаменимое средство культурного воздействия на речь учащихся. Чтобы развить собственные творческие способности, учащиеся должны изучать приемы писательского мастерства, должны учиться анализировать действенные свойства художественного языка. Поэтому одной из основных задач средней школы является культура вдумчивого чтения художественных произведений, сопровождаемая оценкой отдельных слов и выражений в связи с идейной направленностью произведения. Методика указывает приемы, посредством которых можно подвести учащихся вплотную к языку писателя, к приемам его мастерства. Один из них — это предварительные творческие работы учащихся на темы, связанные с лучшим художественным произведением.

Перед тем как приступить к изучению творчества Некрасова, учащимся одного из шестых классов школы г. Горького*) было дано задание на дом написать стихотворение или рассказ, руководствуясь следующей схемой: „1858 год. Глубокая осень. Холодное и дождливое утро. К дому, где жил министр, подошли крестьяне. Им нужно подать какое-то прошение. Ждут. Швейцар заметил этих оборванных просителей и прогнал их. В это время министр сладко спал. Что ему за дело до обиженных людей? А они шли обратно и стонали. Все крестьяне тогда на Руси стонали. Проснутся ли они для новой жизни?“

Ребята должны были изобразить это событие и постараться выразить свои чувства по отношению к министру и к крестьянам. Каждый автор придумывал наиболее подходящее заглавие.

Полученные работы показывают, что задание глубоко захватило учащихся. Очень небольшая часть из них знала о стихотворении Некрасова. Эти авторы находились под воздействием „Размышлений у парадного под'езда“, большинство же пыталось по своему разрешить поставленную проблему. В работах очень ярко сказывается и слабая еще техника писательского мастерства и повышенная острота восприятия социальной проблемы, что так характерно для наших учащихся.

Первые фразы стимула вызвали яркие зрительные образы:

Поздняя осень
Утро ненастное.
Утро седое.

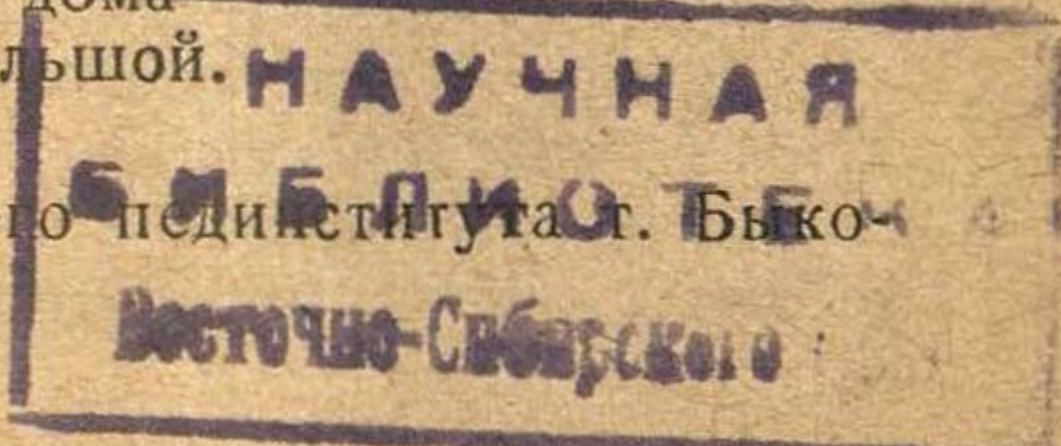
К богатому под'езду
Подошли
Разутые, раздетые,
Туманной мглой одетые.
Крестьяне подошли...

Другой автор начинает повествование в первом лице:

Давно это было.
В холодную осень.

Я шел мимо дома
Вельможи большой.

*) Работа проведена слушательницей 3 курса Вечернего педагогического института г. Бьково в связи с занятиями по методике языка.



Подробно описывается внешний вид ходоков-крестьян:
 На ногах у них были лаптишки, Во все дырки видать было ноги,
 Все в грязи и до дырок протертые. Почерневшие от дождя и грязи.

Хорошо схвачены и переданы переживания просителей у дома вельможи:

Подошли уж к крыльцу
 И вдруг оробели.
 Вот вижу — швейцар к ним
 Сердитый и грозный идет.
 — Эй, ну-ка, что надо здесь вам?
 Прочь убирайтесь.
 Крестьяне, упав на колени,
 Руки к небу подняв,

Просят о чем-то немymi словами,
 Но нет, их не слушал швейцар-великан
 Прогнал... Что же делать теперь?
 — Не зря, видно, ворон кричал нам
 в дороге,
 Когда шли мы сюда.
 За что же, за что же такая судьба?
 Уж, видно, так богу угодно.

Другой изображает этот момент более эпически:
 Тогда крестьяне молча повернулись,
 Повернувшись они простонали,
 Тихи, мрачны, задумчивы стали,
 Они поняли, в чем тут дело,

Что министр им не поможет.
 Как цветущий подкошенный колос,
 Так пропала у крестьян надежда.

Оборванным, измученным крестьянам противопоставляется упитанный, самодовольный министр:

В это время министр-дармсел,
 Жирный, сытый, собою довольный,
 Лежал на кровати и сладко дремал,
 Улыбаясь сквозь сон.
 Проснулся, зевнул, потянулся.

Пробило двенадцать.
 И вспомнил вчерашний кутеж и игру
 С еле сидевшим от пива
 В бамбуковом кресле бароном,
 Курившим сигары одну за другой.

От этого проклятого прошлого все авторы перекидывают мост к современности:

Но годы шли.
 Росла Россия,
 Народ стонал
 И слезы лил.

И кровь и слезы
 Ковали вместе,
 И грозная лава
 Вулкана росла.

Конец стихотворения у большинства выражает пафос сочувствия наших дней:

О, не пой ты о том,
 Что прошло и что было,
 А пропой, что настало сейчас:
 Трактор пыхтит и взрывает
 Черный удобренный пласт.

В поле, снопы убирая,
 Девчата веселую песню поют,
 Мечтая о том, как веселой гурьбою.
 Зимой на курсы учиться пойдут.

Привожу полностью стихотворение, написанное учеником 6 группы, который недавно приехал из деревни. Впечатления от деревенской жизни наложили яркий отпечаток на его представления прошлого. Мальчик еще очень беспомощен в отношении техники письма. У него есть серьезный пробел в области обществоведческой подготовки (см. конец стихотворения). Но он очень ярко видит все то, что изображает: и белый, красивый большой дом министра и длинноногого швейцара.

В деревне, где жили крестьяне обор-
 ваны,
 Слышався жалкий плач,
 Дети и жены провожали в далекий
 путь крестьян.
 Кучка крестьян пожилых, с котомками
 Шли вдоль околицы к нам.
 Отец мой, взявши котомку худую,
 Хлеба кусочка два,
 Двинулся с ними в путь далекий,

Где птицы скитались одни.
 Шли они долго полями далекими,
 Леса и деревни прошли,
 Хлеб уж подходит к концу у кре-
 стьян,
 Но все еще до места они не дошли.
 Река, застилавшая им тут дорогу,
 Заставила их отдохнуть.
 Потом они в брод пустились в речку,
 Где рыбы мелькали одни.

Шел дождь, неустанный, холодный и
 бранный,
 Крестьянам мешавший идти.
 Но вот показалась деревня большая,
 Где был и министерский дом.
 Тут у крестьян свалило с сердечка
 Груз большой-пребольшой.
 Все тихо в деревне, и птиц не видать.
 Крестьяне подходят к министру По-
 пову

И долго—долго ждут.
 Дом у министра найдешь ты из сотни—
 Белый, красивый, большой.
 Намокши в холодну глубокую осень,
 Крестьяне ждут и долго ждут.
 Им надо подать бумагу министру,
 Прошение им надо подать.

Но вот увидел их швейцардлинноногий
 Он грозно и громко кричит:
 — Опять оборванцы пришли!..
 И прогнал он их, длинноногий швей-
 цар,

Без жалости прогнал он их.
 Министр же в то время храпел без-
 устанно,
 На мягкой пуховой постели храпел.
 Крестьяне, стоная, пошли по дороге,
 Обрато в деревню пошли.
 Не только вот эти крестьяне стонали,
 Стонили и все на Руси..
 Прошло много лет, и крестьяне про-
 снулись,

Зажили хорошей семьей,
 Свергли царя и министра—служителя,
 Стали жить и работать одни.

После того, как учащиеся самостоятельно поработали над словесным оформлением данной им канвы, они особенно вдумчиво отнеслись к тому, как подобное художественное задание выполнил представитель революционно-демократической интеллигенции 50—60—70 гг., поэт Некрасов. Интерес к художественному произведению после собственных опытов значительно повышается.

Слова Некрасова в письме в Л. Толстому „Нет такой мысли, которую человек не мог бы заставить себя выразить“ (17/V—1857 г.) для многих учащихся являются ответом на вопрос, который их сильно мучил в процессе их собственного творчества. О многом хотелось написать, но не было умения выразить свои впечатления. Теперь ребята узнают, что Некрасов упорно работал над языком своих произведений, стремясь достичь максимальной сжатости и смысловой насыщенности стиха. Анализ „Размышлений“ показывает учащимся, что очень большая работа проделана писателем над языком этого произведения.

Стихотворение названо „Размышления у парадного под'езда“. Поэт размышляет о тяжелом положении крестьян. Эти размышления окрашены чувством глубочайшей скорби. Поэт-реалист от конкретного случая, имевшего место у парадного под'езда, идет к широким обобщениям:

Я такого угла не видал,
 Где бы сеятель твой и хранитель,
 Где бы русский мужик не стонал“.

Некрасов очень ярко показывает кричащие социальные противоречия современного ему общества. Для одних (крестьян) характерно:

Загорелые лица и руки,
 Армячишка худой на плечах,
 По котомке на спинах согнутых,
 Крест на шее и кровь на ногах,
 В самодельные лапти обутих,

Неисходное горе в сердцах..
 Скорбь вопиющая..
 Пассивная покорность богу и судьбе..
 Сплошной стон..

Для других („владельцев роскошных палат“):

Упоение лестью бесстыдную,
 Волокитство, обжорство, игра..
 Жизнь— вечный праздник..

Стихотворение распадается на три части: 1. Повествовательно-описательную, 2) сатирико-обличительную и 3) патетическую.

Для первой части из области лексики характерны:

а) элементы разговорного языка, напр. „То и знай по утрам“, „иной напевает трам-трам“;

б) крестьянской речи напр.: „Знать, брели-то долгонько они“... „Армячишко худой на плечах“... „Вдовица“...

в) газетно-журнального языка: прожектеры, курьеры, губерния. Архаизмы позволяют поэту ярче выразить свое отношение к просителю — крестьянам: „Развязали... жемчужины“... „Скудная лепта“... „Пошли они, солнцем палимы“...

Сложная мысль Некрасова находит свое выражение в предложениях, усложненных причастными и деепричастными оборотами, в употреблении сложно-соединенных предложений с противительными союзами для выражения резких противопоставлений и в предложениях с однородными членами. Со всеми типами таких предложений учащиеся знакомились на 6-м году обучения. Синтаксический анализ стихотворения позволяет углубить эти знания.

Во второй части, сатирико-обличительной, Некрасов использует элементы высокой лексики для более сильного обличения владельца роскошных палат. Мы ясно слышим насмешливо-пародийный характер в стихотворении:

Безмятежней аркадской идиллии
Закатятся преклонные дни...
Привезут к нам останки твои...
Чтоб почтить похоронною тризной...

Для этой же цели служит и сравнение:

Как дитя,
Ты уснешь, окружен попечением
Дорогой и любимой семьи
(Ждущей смерти твоей с нетерпением).

Эпитеты: небесные громы, безвестные люди, неисходное горе, скорбь вопиющая... — носят оттенок архаичности и создают приподнятый стиль. Рядом с ними — элементы разговорной речи: волокитство, обжорство, забава.

Взволнованный поэт пытается расположить вельможу в пользу крестьян, старается побудить его вернуть их. Такое настроение сказывается в употреблении обращений, восклицаний, риторических вопросов:

Ты, считающий жизнью завидною,
Что тебе этот бедный народ?!
Без него проживешь ты со славою
И со славой умрешь.

Отдельные очень краткие предложения напоминают возгласы:

Пробудись... Вороти их...
В тебе их спасение.

При описании смерти вельможи слышится насмешливое словословие. Стих делается плавным:

Закатятся преклонные дни
Под пленительным небом Сицилии,
В благовонной древесной тени,
Созерцая, как солнце пурпурное
Погружается в море лазурное...

В третьей части поэт использует элементы крестьянской лексики: поля, овины, стога, телеги... Эпитеты здесь имеют преимущественно эмоциональную окраску: родная земля, бедный домишко, глухой городишко, великая скорбь...

Для изображения народного горя дается развернутое сравнение:

Волга, Волга... Весной многоводной
Ты не так заливешь поля,
Как великою скорбью народной
Переполнилась наша земля.

Мелодия данных стихов делает их очень удобными для декламации и пения. Обращает внимание чередование плавных согласных с носовыми.

Повторение одного слова „стонет“ придает глубоко эмоциональную окраску стихотворению.

Преподаватель показывает размер стихотворения: сочетания четырехстопного анапеста с трехстопным, переплетение мужских и женских и дактилических рифм.

Разбор стихотворения заканчивается коллективной декламацией: выделяются небольшие части, которые поручаются учащимся для индивидуального и хорового выполнения.

В результате проработки учащимся становится ясно, что поэзия Некрасова, являясь выражением революционной демократии, носит сочетание политической заостренности с художественной силой и выразительностью. Это делает творчество поэта 60–70 годов глубоко ценным и для нашего времени.

И. ЯШАНИН.

РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.

Решение ЦК ВКП(б) особенно подчеркивает необходимость решения задач: „Надо систематически приучать детей к самостоятельной работе, широко практикуя различные задания в меру овладения определенным курсом знаний (решение задач и упражнений, изготовление моделей)“.

Развивая эту мысль, вводная записка к программам по математике в начальной школе отмечает, что задачи „являются конкретной формой связи математики с жизнью, с социалистическим строительством“. И далее: „Решение задач готовых и составляемых самими учащимися должно стать важным звеном в системе работы по математике“ (5—6 стр. прогр. нач. школы). Таким образом, в свете постановлений ЦК ВКП(б) задачам отводится важнейшая роль при обучении.

Каково же фактическое положение вопроса о задачах в наших школах? К сожалению, до сих пор задачи во многих случаях учащиеся решают очень слабо, а иногда и вовсе не решают. Школьный сектор Наркомпроса РСФСР на основании массового обследования школ делает следующие выводы: „Дети на 3 и 4 году обучения задачи решать научились слабо, в тематике задачи не разбираются, комбинировать числовые данные не могут“ („Математика в начальной школе“, стр. 7). Эти выводы подтверждаются цифровыми сводками того же обследования.

В сельских массовых школах процент учащихся, решивших контрольную задачу, составляет 33,5%; в сельских образцовых школах он поднимается ничтожно мало, а именно до 33,8%.

В городских массовых школах этот процент доходит до 51,3%. Общий же процент по всем школам составляет только 42,8%.

Еще хуже обстоит дело по 4-м классам. В сельских массовых школах процент решивших задачу без ошибок равен только 23,2%, в образцовых — 25,1%, в городских массовых школах он составляет 36,9%, а в образцовых 29,7%. Общий процент по всем типам школ равен 29,4%. Эти цифры говорят прямо о катастрофическом состоянии дела решения задач. Все вышеприведенные цифры взяты из брошюры Наркомпроса „Математика в начальной школе“, изд. 1933 г).

Это конечно крайне ненормальное положение. Причинами этого явления служат: во-первых, недооценка самими учителями роли задач, а во вторых, во многих случаях их слабое умение решать задачи и наконец незнание методов решения. Из недооценки роли задач вытекает, что решению задач уделяется очень незначительное количество времени в течение года: „тетради пестрят столбиками, одним цифровым материалом... Из просмотра тех же учебных тетрадей видно, что задачи в 5 — 6 вопросов в году совсем не решались или решались очень мало, педагоги больше ориентировались на задачи в 2 — 3 вопроса“. (10 стр. „Математика в начальной школе“). То же самое приходится сказать и в отношении средней школы: „Крайне ничтожно количество задач по сравнению с количеством решаемых примеров во всех тетрадях, присланных из всех областей и краев РСФСР“ (21 стр. „Математика в средней школе“).

Неумение учителей решать задачи мы не раз наблюдали во время обследования школ и в занятиях на различных учительских курсах. Во время этих занятий выяснилось также, что универсальным методом в решении задач является метод синтетический. Что же касается других методов, в особенности аналитического, то большинство о нем не только не знают, но и не слышали, в частности даже учителя образцовых начальных школ его не знают.

Горьковский край в вопросе решения задач занимает далеко не первое место. Поэтому является необходимость рассмотреть основные вопросы, связанные с решением задач, и дать в помощь массовому учителю, особенно молодому учителю, некоторые знания методического характера.

Это и служит целью настоящей статьи.

Задача и ее составные элементы.

Задачей в математике называется какой-либо вопрос, ответ на который получается путем выбора соответствующих математических действий и выполнения их над данными величинами. Каждая задача состоит из трех элементов — условия, данных величин (в арифметике — числовых количеств) и наконец из самого вопроса — задачи.

Каким же требованиям должны быть подчинены эти составные элементы, чтобы задачу можно было считать удовлетворительно составленной?

а) *Условие* — Задачи должны быть ясными и точными, не допускающими различного толкования. Условие должно указывать и отчетливо выявлять характер данных и взаимную зависимость между ними и искомой величиной. Возьмем для примера небольшую

задачу: Из двух городов, расстояние между которыми по жел. дороге 600 км, вышли (одновременно и навстречу друг другу) два поезда — один со скоростью 25 км в час, а другой 35 км в час. Через сколько часов они встретятся?

В этом виде условие вполне ясное и точное, оно допускает одно решение, которое можно выразить формулой:

$$X = \frac{600}{25 + 35} = 10; 10 \text{ часов.}$$

Но попробуем выбросить из этого условия слова, взятые в скобках или хотя бы одно из них: „одновременно“, как условие становится совершенно неопределенным. Поезда могут совершенно не встретиться, если один пойдет со станции на вторые сутки после выхода другого. Та же неопределенность получится и при исключении слов: „навстречу друг другу“. Форма условия должна быть как можно менее многословной, чтобы этим многословием не затемнять самого смысла задачи, ее содержания.

Вероятно, многие учителя помнят некоторые задачки, в которых небольшая задачка в 3—4 действия имела условие в полстраницы, так что, когда учащийся прочитывал вопрос задачи, он уже совершенно забывал о начале. Словесная шелуха скрывала от него содержание.

в) *Данные количества* задачи должны обязательно соответствовать жизни. Нельзя, например, в приведенной задаче дать скорости поездов в 250 км или 350 км в час, потому что современное состояние техники железнодорожного дела не позволяет иметь такие скорости. Кроме того, данные должны допускать возможность решения задачи и соответствовать той стадии математического развития, на которой в данное время находится учащийся. Если например, учащиеся еще не знают отрицательного числа, а мы дадим им задачу с такими числами, что из меньшего потребуется вычесть большее, это будет для них нелепостью.

г) *Вопрос задачи* должен быть также ясен, возможно более краток и точен. Кроме того, он должен иметь и какой-либо практический смысл.

Содержание задач.

Содержание задач, решаемых в школе, всецело зависит от общих задач нашей советской школы, призванной воспитать из учащихся активных строителей и борцов за социализм.

„Каждая задача“, говорит Ланков, „должна представлять из себя уголок жизни“. Это требование нуждается в некоторой расшифровке, потому что и буржуазная школа иногда это требование жизненности выдвигает на передний план, напр. американский современный методист Торндайк в своих очень интересных книгах — „Психология арифметики“ и „Новые методы преподавания арифметики“ — дает не мало жизненных задач. Однако нам необходимо провести разницу между пониманием жизненности у Торндайка и у советского учителя. Торндайк решительно протестует против старых традиций и сухой схоластики в школе, он является одним из представителей реформистского течения в методике математики,

но в то же время, как представитель класса мелкой буржуазии, Торндайк не владеет марксистской методологией и ударяется в другую крайность: он придает задачам буржуазно-потребительский характер и ограничивает их содержание вопросами, не выходящими из рамок интересов своего класса. У Торндайка мы почти не найдем задач производственного характера или общественно-политической значимости.

В нашей школе мы должны учесть необходимость использования в учебных занятиях (упражнения по русскому языку, математике, обществоведению и т. д.) материала социалистического строительства, обеспечив тщательный подбор доступного детям материала (пост. ЦК ВКП(б) от 25/VII-32 г.). Вводная записка к программам дает в этом отношении определенное указание: „Содержанием задач должны быть вопросы: 1) организация детских игр, забав и развлечений (особенно в младших классах). 2) Организация детского труда (на всех годах обучения). 3) Общественные работы детей в школе и вне школы. Наряду с этим значительная часть задач (и чем старше класс, тем больше) должна иметь своим содержанием данные по вопросам социалистического строительства (6 стр.). Очень много ценнейшего материала из этой области дают доклады тов. Сталина, Молотова, Орджоникидзе, Куйбышева и друг. на XVII съезде ВКП(б).

Кроме того, арифметика должна черпать материал для задач также из области других школьных дисциплин (обществоведения, географии, естествознания и т. д.). С одной стороны такой материал является важным стимулом к приобретению новых знаний и навыков, а с другой стороны тематическая обработка его вносит большее уточнение и ясность в сущность изучаемых явлений.

Вводная записка по этому поводу говорит, что изучение математики должно быть так поставлено, чтобы число и мера служили в руках детей орудием для познания окружающей действительности, для осмысливания дела социалистического строительства, средством для лучшего участия детей в общественной работе и для подготовки их к обороне страны (5 стр. прогр. начал. шк.). Последнему вопросу — вопросу обороны страны — должно быть уделено особое внимание в виду исключительной напряженности в международных отношениях и необходимости для СССР быть всегда наготове к отпору тем, которые вздумают „совать свое свиное рыло в наш советский огород“, как очень хорошо выразился тов. Сталин в своем докладе на XVII съезде. Источники для получения материала к составлению задач, как видим, очень разнообразны и предоставляют творчеству учителя и учащихся очень широкие возможности.

В связи с этим ставится иногда такой вопрос отдельными учителями: а зачем это, если существуют стабильные учебники и задачки? На это приходится ответить так: использование указанного материала необходимо, во-первых, потому, что стабильные учебники не отражают в задачах местную жизнь и строительство, в них нет материала краеведческого характера, в них может быть недостаточное число задач по какому-либо разделу; кроме того, в них есть некоторые задачи, имеющие недостатки в условиях, в числовых данных и т. п.

Что делать учителю в тех случаях, когда у него совершенно нет времени для составления задач самому? Можно посоветовать тогда использование готовых, заранее подобранных из задачника задач, но с тем, чтобы устаревшие числовые данные этих задач были освежены, т. е. заменены новыми на основе газетных данных, изучения производства, экскурсионного обследования и т. д.

В отношении задач с производственным содержанием школы, по данным обследования Наркомпроса, впадают в две противоположные крайности: некоторые школы дают „число задач производственного характера, построенных на данных края, области, ничтожно малое“; с другой стороны, имеются такие школы, которые искусственно подыскивают производственный материал непременно для каждого раздела математики, даже в том случае, если последние и не допускают использования такого материала. Этих крайностей надо избегать.

Производственные задачи очень часто требуют громоздких вычислений с большими числами и предполагают у учащихся наличие твердых навыков в округлении чисел и умения производить приближенные вычисления, к чему учащиеся далеко не всегда готовы. Получается то, что все внимание последних бывает сконцентрировано на этой вычислительной технике, которая оттесняет на задний план самое содержание задачи и функциональную зависимость между данными количествами. В этих случаях числовые данные надо заранее округлить и привести в соответствие с проходимым материалом; самую структуру задачи надо упростить так, чтобы производственные и технические элементы были вполне ясны и понятны учащимся.

Структура и характер задач.

По своей структуре задачи разделяются на два вида: простые и сложные. Простыми задачами называются такие, которые решаются в одно действие, а задачи, решаемые более чем одним действием, называются сложными. Некоторые методисты считают простыми такие задачи, которые легко решаются учащимися и вполне понятны по содержанию, без особых усилий мышления. Такое определение надо забраковать, потому что оно вносит большую неопределенность. В самом деле, способности учащихся весьма различны, и в силу этого одна и та же задача для сильного ученика будет простая, а для слабого — сложная, ибо она ему трудна.

По характеру и своему назначению задачи бывают трех типов: 1) стимулирующие, 2) тренировочные и 3) взятые из непосредственной практической деятельности.

Стимулирующие задачи это те, которые подводят учащихся к сознанию необходимости овладеть каким-либо новым навыком, побуждают и толкают его в этом направлении, отсюда и название: стимулирующие (стимул — побудительный толчок к действию). Эти задачи „должны служить, как правило, исходным моментом для введения учащихся в тот или иной математический навык“ (6 стр. вводн. зап. к прогр. нач. шк.). С этой целью их структура и содержание должны быть вполне доступны пониманию учащихся.

Когда навык объяснен и учащимися понят, необходимо его за-

крепить в памяти. Для этого служат упражнения и тренировочные задачи. Их содержание и структура подбираются с таким расчетом, чтобы сообщенный навык занимал в задаче первое место.

Наконец, задача должна стать также заключительным звеном всей работы, чтобы полученные знания и навыки могли быть использованы учащимися в их практике на производстве, в мастерской и других областях деятельности. Задачи в этом случае являются той формой, в которую облакаются технико-экономические и другие явления, для лучшего их уяснения и изучения.

Методы решения задач.

Основным методом решения задач в наших школах является синтетический метод. Вернее было бы, пожалуй, сказать, что он является универсальным методом, так как других методов решения учителя или вовсе не знают, или же знают, но на практике никогда не применяют. Выясним на конкретных примерах сущность синтетического метода. Пусть дана учащимся 4-го класса задача: Колхоз засеял 48 га рожью по 1,3 ц. на га. Урожай—сам 10. Государству колхоз сдал 0,15 собранной ржи, 0,1 оставили на семена, 0,5 — сохранили на питание. Остальная рожь была продана на колхозном рынке за 3900 р. По сколько рублей за центнер была продана рожь?

Решение: 1) Ск. центнеров ржи высеял колхоз на 48 га?

$$1,3 \cdot 48 = 62,4 \text{ цент.}$$

2) Ск. центнеров ржи уродилось?

$$62,4 \cdot 10 = 624 \text{ цент.}$$

3) Какая часть урожая сдана государству, оставлена на семена и на питание?

$$0,15 + 0,5 + 0,1 = 0,75$$

4) Ск. центнеров составит 0,75 от всего урожая?

$$624 \cdot 0,75 = 468 \text{ цент.}$$

5) Ск. центнеров ржи продано было?

$$624 - 468 = 156 \text{ цент.}$$

6) По сколько рублей за центнер была продана рожь?

$$3900 : 156 = 25 \text{ руб.}$$

Процесс решения задачи по этому методу состоит в следующем: учащийся берет из условия какие-либо два данных числа, выясняет зависимость между ними, затем ставит вопрос и путем выбора соответствующего действия и выполнения его получает ответ на этот вопрос.

Затем снова берет два числа, из которых одно может быть взято и не из условия, а из решения первого вопроса, как это в приведенной задаче было, ставит к этим числам новый вопрос, выбирает арифметическое действие и выполнением его находит ответ на второй вопрос. Дело продолжается таким образом до тех пор, пока ответ на последний вопрос не будет ответом всей задачи. Следовательно, к нашей сложной задаче мы приходим через целый ряд простых задач путем соединения их.

Выполнение действия обыкновенно идет непосредственно за

постановкой каждого вопроса, но это не является необходимостью: можно сначала поставить все вопросы, а потом уже их решать. В этом случае вопросы составят план решения.

Какими же характерными особенностями отличается синтетический метод?

Во-первых, он ведет нас от известного к неизвестному, так как из двух известных чисел путем выполнения арифметического действия мы находим новое число, выражающее неизвестную до сих пор величину.

Во-вторых, для учителя этот метод наиболее привычен и легок, что и объясняет его универсальность; для учащихся он тоже больших затруднений не представляет.

Синтетический метод хорош для связного изложения какого-либо вопроса, потому что при этом легче идет усвоение, но силы учащихся остаются в значительной степени при нем пассивными. Синтетический метод позволяет сразу же получить решение на каждый промежуточный вопрос и видеть, таким образом, всю проделанную работу. Но он обладает одним большим недостатком: располагая полной свободой выбора на условия задачи любой пары чисел, учащиеся берут два первых попавшихся на глаза числа и производят над ними какое-либо арифметическое действие, мало задумываясь над тем, что из этого выйдет. Такие факты, вероятно, каждый учитель наблюдал. Они имеют место чаще всего при самостоятельной работе и у маловнимательных учеников.

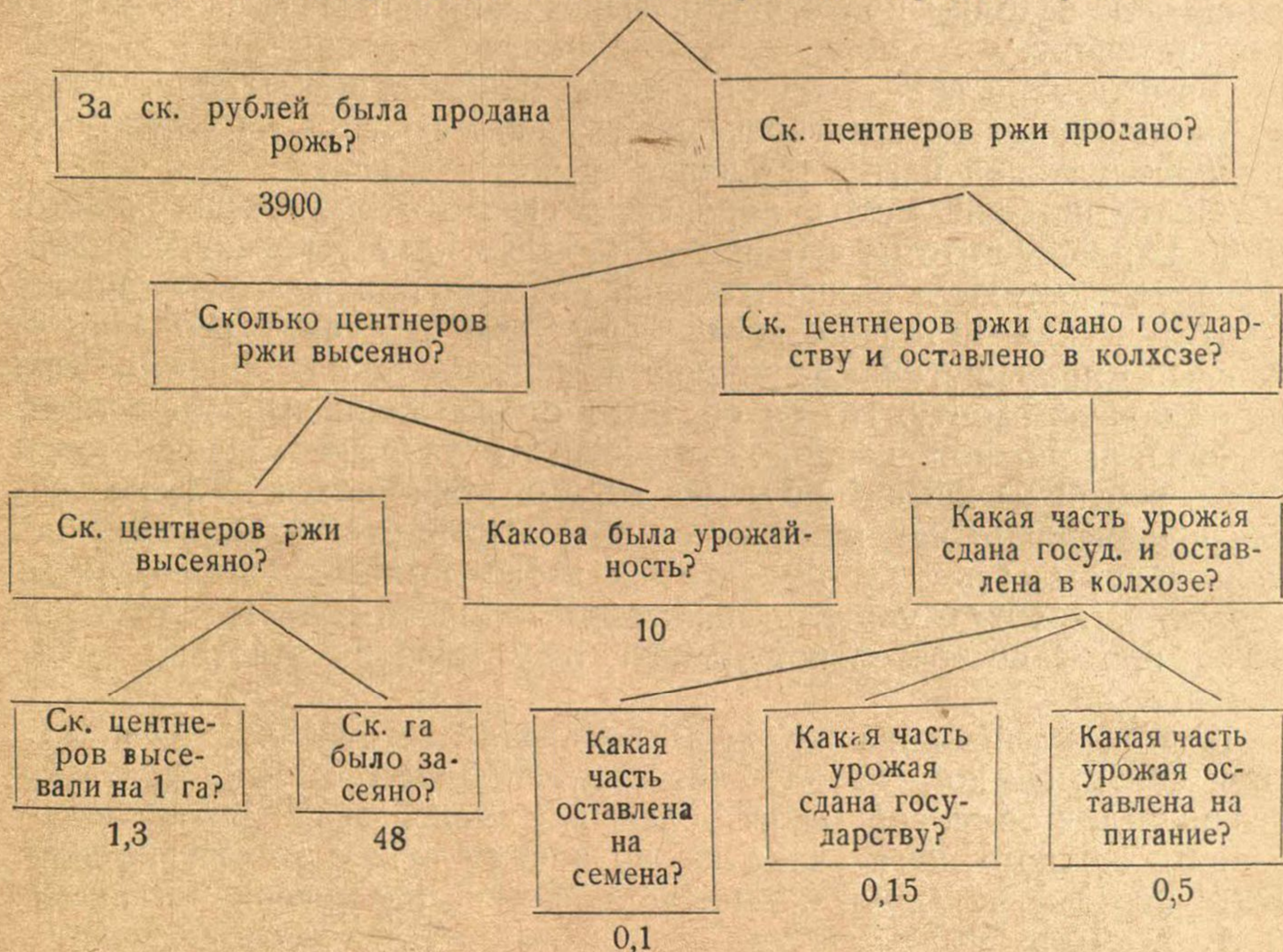
Юнг в своей книге „Как преподавать математику“ говорит: „при синтетическом методе переход от одной ступени рассуждения к другой совершается более или менее вслепую, справедливость каждого шага очевидна, но почему нужно сделать именно этот шаг, а не другой — представляется совершенной тайной“ (т. 1, 59 стр.).

Название „синтетический“ происходит от слова синтез, что значит соединение, синтетический — значит сложный, т. е., полученный из соединения простых элементов. Беря последовательно одну простую задачу за другой и соединяя результаты, мы приходим наконец к ответу на вопрос сложной задачи. При правильном употреблении этот метод может дать, как увидим далее, хорошие результаты.

Рассмотрим теперь сущность другого метода — аналитического. Он состоит в том, что прежде всего берут вопрос данной сложной задачи и для его решения подыскивают соответствующие количества, арифметическое действие над которыми и дает ответ на вопрос. Эти количества, оба или одно, в условии сложной задачи непосредственно не даны, так что их надо или обозначить временно буквами, или допустить, что они как бы известны нам. Но для их нахождения надо иметь снова по два количества, которые будут или в условии даны (одно или оба), или же каждое из них для своего решения потребует вновь двух (иногда больше) количеств. Продолжая этот процесс дальше, мы дойдем до такого момента, при котором все данные количества будут известны.

Тогда, соединяя их попарно в обратном порядке, т. е. с конца, мы постепенно придем к ответу сложной задачи. Самый процесс разложения сложных вопросов на более простые и носит в математике название „анализ“, а метод—аналитического. Приведем решение той же задачи аналитическим методом и представим его в виде схемы, как это всегда почти делается в школе.

По сколько рублей за центнер была продана рожь?



После этого остается только выполнить соответствующие действия над данными, начиная с последних и постепенно идя к началу. Порядок решения этих простых задач получится тот же самый, что был при решении синтетическим методом.

Характерными особенностями аналитического метода будут следующие:

1) в противоположность синтезу аналитический метод приводит к ответу путем разложения вопроса данной сложной задачи на ряд простых задач. 2) Ставя вопрос сложной задачи в качестве исходного аналитический метод весь ход решения подчиняет определенной цели, предоставляя учащемуся искания в подборе соответствующих данных, тогда как при синтетическом методе работа шла ощупью, без цели. В сравнении с синтетическим методом он значительно труднее для учащихся, но зато дает при умелом применении значительно большее развитие и воспитывает самостоятельность мышления. 3) Аналитический метод идет обратным путем по сравнению с синтетическим, т. е. он прокладывает путь от неизвестного (вопрос задачи) к известному (числа, данные в условии). 4) Каждый шаг работы аналитический метод связывает с известным уже, и в этом его большое значение.

Аналитический метод, как я уже говорил, редко применяется в школах, между тем как из-за одного того, что мы должны воспитать из учащих активистов, умеющих самостоятельно разбираться в вопросах, аналитическому методу должно быть отведено в школе значительное место, ибо он лучше всех других развивает активность.

В Америке практикуется также и третий метод—метод аналогии т. е. сходства. Он состоит в следующем: учитель решает в классе с учащимися несколько сложных задач, при этом предлагает отдельным ученикам простые устные задачи, сходные со сложной задачей, которую в этот момент решают. Решая устные задачи, ученики выясняют, каким действием решается тот или иной вопрос, а затем переходят к решению сложной задачи, которая сходна с решенными простыми, так что учащиеся благодаря аналогии (сходства) без особых затруднений ее решают. После того, как выяснится, что учащиеся умеют находить сходство в задачах и применять соответствующие действия, им даются задачи для самостоятельного решения. Например, учитель наметил решить сложную задачу следующего содержания: 25 подвод должны перевезти 500 куб. м дров. Подвода оборачивается 4 раза в день и берет каждый раз 0,5 т дров. Во сколько дней будут перевезены дрова, если 1 куб. м дров весит 0,7 т?

Перед тем, как разобрать эту задачу со всем классом и ее решить, учитель дает учащимся несколько устных простых задач такого типа, какие входят в состав намеченной сложной задачи. Вот эти устные задачи:

1. Один куб. м дров весит 0,8 т. Сколько будут весить 5 куб. м?
2. На подводу накладывают 0,5 т дров. Сколько дров может эта подвода перевезти за день, если оборачивается 3 раза?
3. В день лошадь может перевезти 6 куб. м дров. Во сколько дней она сможет перевезти 30 куб. м?
4. За день лошадь перевозит 2 т дров. Во сколько дней она перевезет 20 т дров?

При решении этих задач нужно обязательно требовать от учащихся указания того, каким действием и почему решается та или иная из них. После этого решается сложная задача. Затем опять выбирается сложная задача и перед ее решением вновь решаются устные задачи тех видов, из которых состоит выбранная. Когда учитель почувствует, что ученики привыкли находить в сложной задаче элементы сходства с простыми, ученикам даются для самостоятельного решения задачи из задачника, а учитель оказывает лишь некоторую незначительную помощь слабым или почему-либо неправильно выполняющим работу.

В то время, как синтетическим методом в Америке добиваются навыка и умения путем решения возможно большего количества задач самостоятельно, без применения каких-либо специальных приемов,—просто догадкой, метод аналогии имеет целью научить отыскивать в сложном черты сходства с простым. Метод аналитический ставит задачу развить технику анализа и планирования, а не количество решенных задач.

Какому же из этих трех методов отдать предпочтение в нашей школе?

Ответ мы можем получить в постановлении ЦК ВКП(б), которое решительно возражает против универсализма какого-либо одного метода, а требует разнообразия. Интересно в дополнение к этому привести результаты экспериментальной проверки эффективности каждого из этих методов американскими педагогами Осберном и Уошберном, которые установили, что наилучшие результаты дал синтетический метод решения многих задач и почти такие же результаты дал аналитический метод.

Что касается метода аналогии, то его эффективность оказалась несколько ниже, чем первых двух. Не считая, что эти выводы совершенно безупречны, все же нужно сказать, что и синтетический и аналитический методы — оба должны быть применяемы в нашей школе. Вопрос лишь в том, когда и в каких размерах должен войти в практику каждый.

Синтетический метод, очевидно, должен найти себе применение на всех годах обучения в значительно большем объеме, чем все остальные методы, благодаря наибольшей эффективности. Мы не можем лишь его применять в той форме, в какой он применяется в Америке. Там учащиеся предоставляют самим себе в решении задач и лишь оказывают незначительную помощь в процессе работы. Мы не можем допустить в нашей практике исключения коллективного разбора и решения задач и должны обязательно практиковать вызов учащихся к доске и совместно со всем классом решать задачи в целях лучшей организованности класса и привлечения слабых учащихся к общей работе. Аналитическим методом преподаватель скорее и лучше научит слабых учащихся понимать содержание задач, сильных же учащихся организует на исследовательскую работу.

Применять его можно только не ранее второй половины 3-го года обучения, подготавливая учащихся к его применению с первых же дней обучения путем особых приемов, о которых будет сказано дальше. Нельзя также, очевидно, пренебрегать и методом аналогии, дающим возможность наблюдать сходные элементы и переносить приемы решения простых задач на сложные. Вообще каждый из методов может быть эффективен на своем месте. В целях лучшей подготовки учащихся к решению задач путем анализа необходимо в предшествующие годы систематически предлагать задачи двух видов: с излишними данными и с недостающим числом их. Первый вид приучает сосредоточивать внимание на необходимых элементах и отбрасывать случайные, не имеющие к содержанию непосредственного отношения. Известны случаи, когда, некоторые учащиеся, получив задачу, пытаются использовать обязательно все данные, не разбираясь в их необходимости.

Поэтому опыт введения таких задач имеет в виду приучить быть осмотрительными в выборе данных.

Задачи с недостаточным числом данных ведут к той же цели. Кроме этого, очень полезно давать только один вопрос, а к нему требовать подыскания соответствующих данных, и обратно, давая числовые количества, предлагать учащимся подыскать к ним вопрос. Последние два вида упражнений имеются и в стабильных задачах.

Техника решения задач.

Решение всякой задачи складывается из трех моментов: а) установления функциональной зависимости между данными и искомыми количествами, б) выбора определенных арифметических действий, и в) выполнения самих действий. Первый из этих моментов является самым важным; он требует воспитания функционального мышления, т. е. умения производить детальный анализ тех связей, которые имеются в задаче между данными количествами и искомыми. Это умение приходит в результате систематического длительного разбора содержания задачи полной ясности в понимании условия. С этой целью очень полезно одну и ту же задачу варьировать, т. е. изменять условие таким образом, чтобы искомая величина стала данной величиной, а одна из данных искомой.

Пример: паровоз весит $53,28\text{ т}$, тендер — $32,47\text{ т}$, а каждый из загруженных вагонов $22,45\text{ т}$. Определить вес всего поезда, если в его составе 29 загруженных вагонов?

Решив задачу любым методом, мы найдем ответ: $736,8\text{ т}$. Теперь составим условие задачи иначе: паровоз весит $53,28\text{ т}$, тендер — $32,47\text{ т}$, каждый из загруженных вагонов — $22,45\text{ т}$, весь поезд весит $736,8\text{ т}$. Сколько в составе поезда было вагонов?

Можно еще какое-либо данное исключить, сделав его вопросом задачи, а число, которое являлось ответом задачи, — дать. Кроме того с этой же целью полезно иногда (не часто) давать задачи с излишним числом данных и недостающим числом их.

Непонимание условий задачи является одной из важнейших причин неумения решать задачи. При обследовании в 1933 г. одной школы Горьковского края в 3-м классе была предложена такая задача: школа купила для беднейших учащихся 18 пальто для мальчиков по 29 руб. 40 коп. за каждое и 17 пальто для девочек по 31 руб. 95 коп. Сколько заплатила школа за всю покупку?

Привожу полное решение одного из учащихся:

$$18 + 17 = 35; 29\text{ р. } 40\text{ к.} + 31\text{ р. } 95\text{ к.} = 61\text{ р. } 35\text{ к.}$$

1) $29\text{ р. } 40\text{ к.} + 31\text{ р. } 95\text{ к.} = 61\text{ р. } 35\text{ к.}$, всего в школе заплатили 61 р. 35 к.

$$18\text{ палтов} - 17\text{ палтов} = 1\text{ палто}$$

$$18 - 17 = 1\text{ палто осталось.}$$

Едва ли нужны комментарии к этому решению: вопиющая безграмотность и полное непонимание смысла задачи. Такой пример не единичен.

Как же научить учащихся понимать условие?

Прежде всего надо правильно читать, а затем хорошо записать это условие. Если задача решается на доске одним из учащихся с коллективным разбором, то учитель прочитывает условие громко, четко и ясно два раза, причем учащиеся при первом чтении сосредоточивают все внимание только на содержании задачи, а запись условия делают лишь при повторном чтении. Решающий у доски, а также, если, это необходимо будет, кто-либо из остальных по вызову учителя своими словами повторяет задачу и этим позволяет учителю определить, насколько условие понято.

В случае самостоятельного решения задач по задачнику необхо-

димо приучить учащихся вдумчиво прочитывать условие и устанавливать функциональную зависимость. Для этого можно рекомендовать такой прием: сам учитель выразительно читает текст задачи, а учащиеся следят за ним по задачнику и после этого повторяют своими словами, или иначе ученики сами про себя (тихо) читают условие и затем по вызову учителя повторяют его.

Некоторые учащиеся при чтении условия небрежно относятся к нему, прочтя часть текста, начинают решать задачу, что приводит к постоянным ошибкам. Нужно внимательно следить за такими учащимися и отучить их от этой небрежности.

Если учитель находит, что в тексте задачи встречаются слова, смысла которых все или часть учащихся не понимают, надо до решения объяснить им; в особенности это бывает необходимо в тех задачах, в которых встречаются технические названия. В отдельных случаях очень полезно бывает иллюстрировать условие задачи чертежами, например в задачах на движение.

Запись условия должна быть максимально четкая. Если задача решается коллективно на доске, то можно допустить полную запись условия словами при обязательной четкости, ясности, грамотности записи.

Если же задача носит тренировочный характер, или дается в качестве проверочной, полную запись проводить не следует, так как это отнимает много времени. Лучше записывать только одни числовые данные с их наименованиями. Самый же вопрос задачи очень полезно во всех случаях записать полностью и даже подчеркнуть или обвести, чтобы учащиеся все время имели его в центре своего внимания.

Нужно решительно предостеречь от таких сокращенных записей: одна сто п д н 19,16 м д д д вс г д 228,2 м и т. д. (Текст такой: Одна сторона прямоугольного двора на 19,16 м длиннее другой. Длина всей границы двора 228,2 м).

Такая запись ничего не дает ни самому ученику, решающему на доске задачу, ни остальным. Ученик стремился под диктовку учителя записать условие полностью, но не мог поспеть и ставил вместо слов первые буквы. Когда же заставляют таких учеников повторять условие, то они стараются по своей записи воспроизвести текст дословно, но память не позволяет этого сделать по одним начальным буквам, так что всякий смысл этой записи теряется. Если же будут записаны только числовые данные, то энергия ученика не будет тратиться на запись самого текста и сосредоточится главным образом на смысле условия.

Решение может быть также записано различно: с вопросами, без вопросов, с объяснением, без объяснений, с предварительным планом и т. п.

Решение с вопросами, как было показано, на примере с применением синтетического метода, целесообразнее всего проводить тогда, когда задача дается в качестве образца. Число таких задач, конечно, не должно быть очень велико, так как в противном случае нехватит времени на выполнение программы. Но уметь ставить вопросы, планировать решение должно быть учащимся хорошо знакомо. Такая запись позволяет легче вести контроль над усвое-

нием материала и приучает учащихся самих к порядку, точности и ответственности за работу.

Иногда можно требовать такой записи и при самостоятельном решении с целью определить степень умения разобратся в содержании. Словом, умение хорошо и правильно поставить вопросы — это значит наполовину уже решить задачу. В школах часто не воспитывают этого умения. Я приведу пример: в одной из школ Горьковского края дана была в 3-м классе задача: участок земли имеет форму прямоугольника, стороны его 389 м и 267 м. Вычислить площадь.

Ученица Н. пишет. 1) Ск. участок имеет форма
 $289 \times 267 = 112,86$ метров.

Ученица И. „ 1) Ск. участок имеет земли прямоугольника форму стороны $389 \times 267 = 112863$ метров.
 2) Ск. учаска

Как видно из записи, учащиеся не умеют выразить правильно свою мысль и поставить вопрос к такой простой задаче, не говоря уже об ошибках по орфографии.

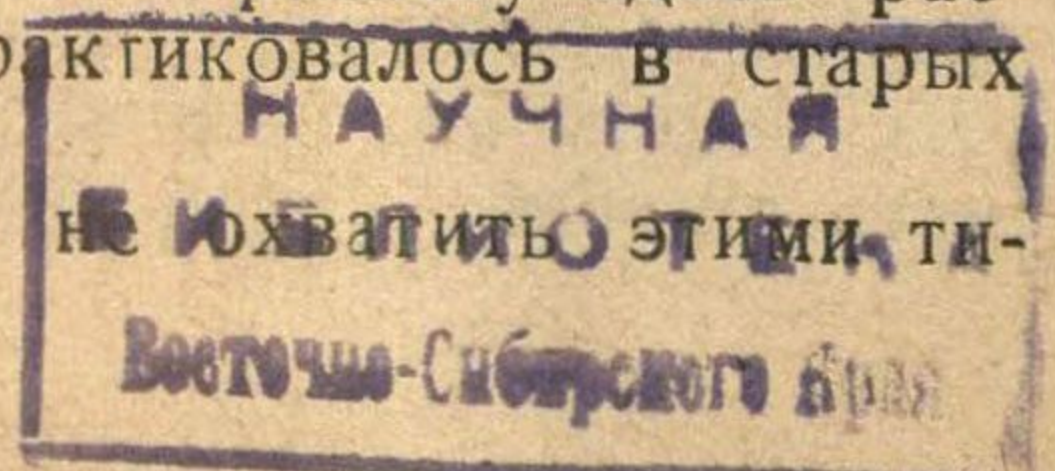
Сам ответ выражен не в тех мерах, какие следовало записать. В тех случаях, когда учитель видит, что учащиеся понимают ход решения и дают правильную устную формулировку вопросов, эту запись вести нет надобности. Что касается записи с объяснением решения, то в виду малой эффективности результатов и ограниченного времени от нее надо отказаться вовсе.

Иногда, решив какую-либо задачу, составляют для нее общую формулу на буквах и затем решают по этой формуле ряд сходных задач. Делать обобщения и составлять формулы очень полезно, но лишь при том обязательном условии, чтобы формула была составлена не на основе только одной решенной задачи, а явилась бы в результате решения ряда задач. как завершающий момент, который сами учащиеся хотят использовать. Если же этого не сделать, формула приучит только к механическому решению без какого-либо анализа и понимания задач. Для составления формул очень хорошо подходят задачи на движение, после решения ряда которых (если они сходны по условию) составляется формула. Например, 2 поезда выехали одновременно навстречу друг другу из 2 городов, расстояние между которыми 600 км. Один в час проходит по 25 км, а другой по 35 км. Через сколько часов оба поезда встретятся? На основе подобных задач, решение которых полезно выписать столбиком, легко вывести, что во всех для получения ответа приходится расстояние делить на сумму скоростей. Заменяв эту словесную запись буквенной, получим формулу:

$$X = \frac{S}{a + b}, \text{ где } S \text{ — расстояние, а } a \text{ и } b \text{ — скорости.}$$

Этот вид задач, полезный в течение 4 года обучения, особенно ценен в 5-м году, так как вплотную подводит к алгебре и ее основному отделу — составлению уравнений. Я не привожу здесь распределения задач по типам, как это практиковалось в старых задачниках.

Дело в том, что всех задач все равно не хватить этими ти-



пами; и кроме того, они создают привычку приходить к решению механически, без основательного анализа содержания. Некоторое значение они имеют лишь для учителя, который совсем плохо разбирается в задачах. Таких учителей я отсылаю к статье „Как решать задачи“ в книжке „Арифметика целых чисел“ под ред. Волковского. Эта книжка разослана Наркомпросом во все школы.

Что касается вопроса о том, как приучить учащихся делать правильный выбор арифметических действий, необходимо в течение всего курса обучения в соответствующих разделах полностью разобрать все те случаи, когда применяется каждое действие. В сложении этих случаев два: 1) найти сумму нескольких чисел и 2) увеличить число на несколько единиц.

В вычитании: 1) найти разность двух чисел, 2) уменьшить число на несколько единиц.

В делении: 1) разделить число на несколько равных частей; 2) узнать, сколько раз одно число содержится в другом; 3) уменьшить число в несколько раз.

Если эти вопросы будут хорошо проработаны, затруднений в выборе действий при решении задач не будет.

Затруднения в решении задач и способы их устранения.

Одной из причин, затрудняющих решение задач, является наличие у учащихся физических недостатков — слабое зрение, слабый слух. В этих случаях надо рекомендовать, во-первых, сажать таких учащихся на первые столы, чтобы они лучше видели и слышали, а во-вторых, надо иметь индивидуальный подход: для слабо видящего надо создать четкость всех записей и максимально использовать слуховую память, для глуховатых наоборот надо максимально воздействовать на зрительную память.

Если учащийся имеет общее плохое развитие, надо педагогам школы заняться этим развитием на основе педологических данных.

Иногда успешному решению задач мешает слабый навык чтения вообще, благодаря чему условие задачи не понимается. Тогда надо приучить такого ученика к тихому чтению (чтению про себя).

В случае слабых навыков в арифметических действиях надо дать таким учащимся побольше упражнений на эти действия, организуя, как и в других случаях, групповые и индивидуальные соревнования на большее количество и правильность в решении задач и упражнений.

Технические термины, встречающиеся в задачах, тоже являются большим затруднением. Для устранения необходимо все непонятные слова объяснить до решения задачи.

Наконец, выбор подходящего метода решения играет весьма большую роль.

Кроме того, всякая задача должна быть самими учащимися проверена, прежде чем быть сданной учителю. Привычка к такой проверке повышает ответственность ученика за всю работу. В этом отношении надо привести учащихся к сознанию того, что ошибка есть ошибка, какой бы маловажной она ни казалась, так как она

делает ответ негодным, как ошибка в расчетах инженеров делает негодным сооружение, над которым он работал.

Заключение.

В этой небольшой статье я не мог затронуть всех вопросов, связанных с решением задач. Но приведенный материал уже достаточно ясно показывает, что в слабом уменьи учащихся решать задачи повинен главным образом сам учитель. Поэтому надо предъявить каждому педагогу категорическое требование к каждому уроку самым тщательным образом готовиться, проделывая все, даже самые простые задачи, и аккуратно подбирая весь материал по классной и самостоятельной домашней работе.

В. ВЕЙКШАН.

О МЕТОДЕ БЕСЕДЫ.

Беседа как метод отыскания истины и передачи знаний была известна в глубокой древности. Уже греческий философ Сократ (469—399 гг.), никогда не читавший лекций, широко пользовался в общении со своими учениками созданным им типом беседы, получившей отсюда название сократической или эвристической (от греческого „эврика“ — нашел). Ставя своим ученикам вопросы, Сократ помогал учащимся приходить к необходимым ответам, всячески стимулируя самодеятельность и активность мышления своих собеседников.

В средние века наряду с эвристической беседой широкое распространение получила катехическая беседа, заключающаяся в том, что учитель, задавая вопрос, сам же на него отвечал, а ученику полагалось повторить ответ учителя. Эта беседа была весьма созвучной церковно-догматическим принципам обучения и в настоящее время почти целиком вышла из употребления.

Не ставя своей задачей давать полный очерк развития беседы как метода преподавания, отметим, что она (беседа) имеет весьма широкое применение во всех школах земного шара. Пользуясь беседой, учитель может сообщить учащимся новые знания, проверить старые и т. д. Беседа характеризуется при правильной ее постановке взаимной активностью как учителя, так и учащихся и может быть проведена в самой примитивной обстановке. Но, несмотря на все это, методика проведения беседы далеко не так проста, как это может показаться с первого взгляда. Овладение техникой и методикой беседы—дело трудное, требующее большого опыта и знаний от учителя. „Искусство преподавания,—указывает американский педагог Бегли,—находит широчайший простор в применении этого метода. Он же может явиться ловушкой для слабых учителей“ *)

Анализируя роль беседы в педагогическом процессе, легко установить, что беседа как определенный метод работы может занимать различное место в практике школьной работы: 1) В старших классах средней школы, особенно при проработке истории, обще-

*) W. Badley. „The Educative process“ New-York. 1926 г.

ствоведения и литературы, тот или иной урок может быть целиком проведен в форме беседы учителя с учащимися. 2) В младших классах начальной школы, а также при прохождении ряда вопросов по физике, химии, биологии в старших классах средней школы беседа весьма часто выступает не как самостоятельный метод работы, а в тесном сочетании с другими видами работы (опыты, чтение учебников, наблюдения, экскурсии и т. д.) В таких случаях в отношении к работе в целом беседа может быть вступительной, текущей (в процессе работы) или заключительной, повторительной и пр.

Вступительная беседа дает возможность учителю выяснить уровень и качество знаний учащегося, установить связь между имеющимся запасом представлений и новым материалом, сообщаемым учащимся. Нередко вступительная беседа заканчивается формулировкой целевой установки той работы, которая этой беседой начинается.

Целью текущей беседы является выяснение затруднений, возникших в процессе какой-либо работы, например работы с книгой, лабораторных занятий и т. д. Вместе с тем текущая беседа дает возможность учителю привлечь внимание учащихся к наиболее важным разделам производимой работы, стимулировать интерес к дальнейшим занятиям и т. д. Заключительная беседа преследует подытоживание знаний учащихся, систематизацию и проверку того, что приобрели учащиеся в процессе предыдущей работы.

Качество беседы во многом зависит от того, насколько тщательно учитель подготовился к беседе и планомерно ее проводит, так как в противном случае беседа приобретает хаотический характер и не дает желательных результатов. В силу этого составление плана беседы и предварительная наметка важнейших вопросов, которые будут заданы учащимся, являются делом первостепенной важности для учителя, особенно не имеющего достаточно большого стажа педагогической работы.

Вместе с тем надо позаботиться и о подготовке учащихся к беседе, что является неременным условием высокого качества этой работы. Подготовка учащихся к беседе может выражаться: 1) в предварительном чтении рекомендованных статей, брошюр и проч., 2) в постановке опытов и наблюдений, 3) в выполнении ряда конструктивных работ в рабочей комнате, мастерской и т. д.

Всякий учитель знает, что если учащиеся к беседе не подготовлены, последняя протекает скучно и однообразно, нередко с большим налетом схоластики, приводящей к поверхностности знаний школьников, которые с нетерпением ждут окончания такой „беседы“.

Вот пример одной из таких бесед, анализ которой явно вскрывает недостатки, присущие таким беседам, имеющим место в нашей школе.

1. Беседа - спрос (повторительного типа).

Из стенографической записи урока зоологии в 7 кл. школы Десятилетия Октября на тему „Рыбы“ *).

*) Запись урока произведена научной сотрудницей Института политехнической школы тов. Снегтерской.

Преп. — Расскажи о внутреннем строении рыбы (вызывает ученика).

Учен. — Внутреннее строение рыбы: губы у рыбы очень подвижные и могут вытягиваться далеко вперед. Пища попадает в глотку.

Преп. — Подробнее относительно рта расскажи.

Учен. — Есть зубы, они только задерживают пищу. У хищных рыб рот большой.

Преп. — С чем связано такое устройство?

Учен. — В связи с питанием хищники заглатывают крупную добычу. Пища из глотки через пищевод попадает в желудок, от него отходит передняя кишка, затем средняя кишка делает петли и разветвляется.

Преп. — Как разветвляется? Только петли делает, а затем?

Учен. — Переходит в заднюю кишку и подходит к анальному отверстию.

Преп. — Какое строение желудка?

Учен. — молчит.

Друг. уч. — Это мышечный мешок.

Преп. — А у окуня как устроен желудок?

Учен. — У окуня имеются специальные выросты, куда попадает пища.

Преп. — Еще какие органы знаете?

Учен. — Плавательный пузырь.

Преп. — Что еще принимает участие в пищеварении?

Учен. — Печень, она вырабатывает желчь, которая собирается в желчном пузыре.

Преп. — В петлях средней кишки что мы нашли?

Учен. — Почки.

Друг. уч. — Селезенку.

Преп. — Какое значение селезенки?

Учен. — Она пополняет кровь кровяными тельцами.

Преп. — Еще какие органы есть?

Учен. — Сердце, оно состоит из двух частей: предсердия и желудочка. Из желудочка кровь проходит по всему телу. Круг кровообращения один.

Преп. — Что является органом выделения?

Учен. — Почки, они проходят по всему телу.

Преп. — Этого нельзя сказать.

Учен. — Они проходят ближе к позвоночному столбу.

В таком же роде продолжается остальная часть беседы, в течение которой разбирается строение других внутренних органов рыбы.

В заключительной части беседы преподаватель задает следующий вопрос:

— В чем выражается приспособление рыбы к водному образу жизни?

Учен. — Форма тела рыбы веретенообразная, заостренная, чтобы легче разрезать воду. Тело покрыто чешуей со слизью, чтобы облегчить движение в воде. У ней есть парные грудные и брюшные

плавники, один большой — на спине и один очень большой на хвосте для движения. Под хвостом есть анальный плавник.

Преп. — Еще какие есть приспособления к водному образу жизни?

Учен. — Глаза покрыты твердой оболочкой.

Преп. — О поверхности окраски расскажи.

Учен. — Имеется покровительственная окраска. У рыб, плавающих наверху, спинка серебристая, и брюшко белое.

Преп. — (поправляет) Брюшко у таких рыб темное. А у придонных рыб?

Учен. — У них спинка темная, а брюшко светлое.

Преп. — Особенности внутреннего строения и их приспособления к водному образу жизни?

Учен. — Имеется один круг кровообращения.

Преп. — Какая же связь с водным образом жизни?

Учен. — Окислительные процессы слабо происходят и имеется непостоянная температура тела. Еще пузырь плавательный имеется.

Друг. уч. — Еще приспособлены жабры для дыхания в воде.

Друг. уч. — Органы размножения.

Преп. — Ну, органы размножения не представляют особенностей приспособления к водному образу жизни. Какие есть усложнения в строении тела рыбы по сравнению с членистоногими?

Учен. — У рыб более сложное сердце и замкнутая система кровообращения, а у членистоногих система кровообращения не замкнутая и сердце не разделено на предсердие и желудочек. Еще наличие скелета у рыб.

Преп. — Еще что у рыбы есть?

Учен. — У ней есть умственные способности.

Препод. (иронически). — Что, она соображает хорошо!

Учен. — У ней есть головной мозг, разделенный на отдельные части, а у членистоногих — только нервная цепочка с узелками.

Приведенная здесь беседа имела целью:

1) Выявить знания учащихся по анатомии рыб, полученные ими в результатах вскрытия рыбы и проработки материала учебника.

2) Подытожить и обобщить полученные сведения путем выделения приспособительных признаков к водной среде в строении рыбы и выявление усложнения организации рыбы по сравнению с членистоногими.

В порядке проведения беседы и в формулировке задаваемых вопросов нет достаточной четкости и строгой логической последовательности.

Вопросы преподавателя носят слишком общий характер. Учительница не поправляет ответов учащихся.

Так, в начале беседы учительница задает весьма неопределенный вопрос о внутреннем строении рыбы. Учащимся предоставляется полная свобода в порядке описания отдельных органов рыбы. И это описание дается ими без какой-либо связи и последовательности.

С организационной стороны беседа страдает таким существенным недостатком, как полное отсутствие наглядных пособий и демонстраций. Ответы учащихся не сопровождаются показом на стенных таблицах, спиртовых препаратах и рисунками в тетради или на классной доске.

Отсюда целевую установку беседы — проверку знаний учащихся по анатомии рыбы, нужно считать в значительной части не выполненной (преподавательница не сумела выявить уровень знаний учащихся по данной теме).

Вторая часть беседы, кроме общих или неточно сформулированных вопросов и ответов, содержит в себе некоторые ошибки фактического и отчасти методологического характера.

Так, преподавательница оставила без всякого замечания и поправки теологического характера ответ ученика: „форма тела заостренная, веретенообразная, чтобы легче разрезать воду. Тело покрыто слизистой чешуей, чтобы облегчить движение в воде“.

Остался совершенно не выясненным вопрос — имеются или нет в системе органов кровообращения рыб элементы приспособления к водному образу жизни.

Ответ учащегося о том, что органы размножения рыбы приспособлены к водному образу жизни, преподавательница считает неверным и вносит совершенно неправильную поправку, в которой указывает, что „органы размножения не представляют особенностей приспособления к водному образу жизни“.

* *

Большое внимание должно быть уделено логически и методически правильной постановке вопросов, чему многие учителя не уделяют должного внимания, полагая, что это не имеет серьезного значения для хода и результатов беседы. Требования, предъявляемые к вопросам учителя, примерно таковы:

1) Вопросы должны ориентироваться как на выявление фактической стороны знаний учащихся, так и на выяснение того, усвоены ли необходимые выводы и обобщения, связанные с известным фактическим материалом и посильные учащимся.

2) Следует избегать двойных — тройных вопросов, затрудняющих учащихся и задерживающих их ответы на подобные вопросы учителя. Пример: „В чем сущность крестьянской реформы и каково ее влияние на развитие капитализма в России?“

Учащиеся обычно затрудняются быстро отвечать на такие вопросы, и преподавателю приходится ставить ряд новых вопросов, а это ведет к непроизводительной трате времени.

3) Недопустимы вопросы, сбивающие учащихся и провоцирующие их на неправильные ответы. Пример: „Действительно ли успешно развивается строительство социализма в СССР?“

Ясно, что этот вопрос может быть сформулирован таким образом, чтобы не вызывать в учащихся сомнения по поводу общеизвестных истин.

4) Следует избегать слишком общих вопросов, на которые, как правило, получаются общие и мало конкретные ответы учеников. Пример: „Какое наследие досталось нам от царского режима?“

5) Следует избегать частого употребления альтернативных вопросов, которые, не стимулируя самостоятельного мышления учащихся, заставляют их делать выбор того или иного решения проблемы, уже указанного в вопросе учителя. Пример: „Развивался или нет капитализм в конце XIX века в России?“

6) Задавая вопросы учащимся, преподаватель обязан учитывать

уровень развития данной аудитории и не ставить слишком трудных или легких вопросов, что вредно отражается на качестве учебы.

7) Следует задавать вопросы сначала всему классу в целом, а потом уже вызывать для ответа определенного ученика. Соблюдая это правило, учитель стимулирует активность всех учащихся, поставленных перед необходимостью обдумывать вопросы педагога.

8) Слово на которое падает логическое ударение, должно стоять в начале вопроса. Пример: „Чем было вызвано переименование партии из РКП(б) в ВКП(б)?“

9) Вопрос должен содержать в себе общее понятие, если в ответе учащихся требуется наличие частых определений. Пример: „Каковы принципы национальной политики партии?“. Если бы вопрос не содержал указания на необходимость характеристики именно национальной политики, ответы учащихся могли быть весьма разнообразными, касаясь самых различных сторон политики ВКП(б).

10) Следует отличать подсказывающие вопросы от наводящих, применяемых в тех случаях, когда учащийся затрудняется дать ответ на поставленный перед ним основной вопрос. Избегая вопросов подсказывающего типа, учитель имеет полное право пользоваться наводящими вопросами, помогающими школьникам в конце-концов формулировать требуемый ответ. Например, ученики затрудняются дать ответ на вопрос о причинах происхождения классов и классовой борьбы.

В силу этого учитель может поставить перед учащимися вопрос о роли частной собственности на средства производства, о значении прибавочного продукта и обмена и о влиянии всего этого на образование новых форм общественной организации.

Касаясь требований, предъявляемых к ответам учащихся, укажем, что их ответы на вопросы учителя должны быть достаточно четкими и определенными, освещая сущность анализируемых проблем. Однако не следует настаивать на так называемых „полных“ ответах учащихся, требовавшихся в большинстве случаев методикой старой школы.

В настоящее время как в нашей, так и в иностранной педагогической литературе „полные“ ответы в указанном выше смысле не считаются обязательными в виду их нежизненности. Оговоримся, что отказ от „полных“ ответов отнюдь не должен отражаться на качестве ученических ответов, дающих возможность учителю выявить знания своей аудитории.

Руководя беседой, педагог должен внимательно следить за тем, чтобы она не сводилась к одностороннему спросу учащихся, а обеспечила бы постановку самими детьми тех или иных вопросов как учителю, так и другим учащимся данного класса. Если этого нет и беседа ограничивается только спрашиванием учащихся учителем, качество данного вида учебной работы сильно снижается.

Однако живая, развернутая беседа не должна приводить к отклонению от основной темы беседы, разработка которой (темы) должна стоять в центре внимания учителя.

Весьма важно подчеркнуть необходимость завершения беседы кратким резюме педагога, задачей которого является систематизация знаний учащихся и подведение итогов проделанной работы.

А. ШАХОВ.

ПОВЫШЕНИЕ ГРАМОТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ — ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА КУЛЬТУРНОЙ РАБОТЫ НА СЕЛЕ.

(Предварительные итоги 1933—34 уч. года и подготовка к новому уч. году по ликвидации неграмотности и малограмотности).

XVII партийный съезд принял решение закончить во второй пятилетке ликвидацию неграмотности и малограмотности взрослого населения. Это решение исходит из насущных потребностей нашего хозяйственного строительства. Колхозная деревня с ее общественной, социалистической формой организации труда и технической базой, перестраивающая свое сельское хозяйство на научных основах агротехники, превращение колхозников в зажиточных — предъявляют сейчас высокие требования к политическому развитию и культурному уровню колхозника и колхозницы.

Растет тяга колхозников к новой, культурной жизни, растут требования в первую очередь к повышению грамотности. Как мы удовлетворяем эти требования населения, как выполняем директивы партии и правительства? Пока — что данную задачу мы разрешаем плохо. В 1933—34 уч. году подлежало обучить 200 тыс. человек неграмотных и 200 тыс. малограмотных, обучалось же неграмотных 123780 чел. (61%) и малограмотных 159340 чел. (71%). Выше процент обучения по национальным областям: в МАО учтено к началу уч. года неграмотных 17862 чел., из них обучалось 14950 чел. или 84%; план обучения малограмотных 40000 чел., обучалось 36656 чел. или 91%. Из районов края особенно плохо выполнялся план в Фоминках, в Дальнем Константинове, в Ляховском, Первомайском, Работкинском, Шабалинском, Тепло-Станском и Ардатовском районах. Лучшие по выполнению плана районы: Черновский — неграм. 1106, обучались на 100%; план обучения малограмотных 1000 чел., обучалось 1789 чел.; В.-Полянский — неграм. 1669 чел., обучались на 100%, план обучения малограмотных 2000 чел., обучалось 2152 чел.; Вачский — неграм. 926 чел., обучались на 100%, план обучения малограмотных 2000 чел., обучалось 1540 чел.; Пыщугский — неграм. 895 чел., обучались на 100%, и выпущено к 1 мая из школ грамоты 580 чел., план обучения малограмотных 900 чел., обучалось 964 чел. Высокие показатели по охвату обучением имели районы Семеновский, Бутурлинский, Воскресенский, Курмышский, Лебяжский, Нолинский, Пижанский, Уренский, Уржумский и Шарьинский. Неудовлетворительное выполнение плана обучения взрослых объясняется главным образом тем, что отделы народного образования не руководили этой работой, а в некоторых случаях работники просвещения и общественность деревни не поняли политического значения этой работы и не отнеслись к ней с надлежащей ответственностью. В результате проверки работы на местах выявлялась чрезвычайно безобразная картина, обычно далеко не соответствовавшая тем сведениям, которые находились в роно. В Дальне-Константиновском районе в крупных сельсоветах: Симбилейском, Борисово-Покровском, Арманихинском, Мухоедовском школы в течение

всей зимы или совершенно не работали или провели всего по 3—4 занятия, хотя в роно были уверены в том, что занятия здесь ведутся. В Первомайском районе в сельсоветах Петровском, Обуховском, Шутиловском школы взрослых в марте месяце или совершенно развалились или тянули занятия, имея посещаемость в 15—20%.

В районах Верховинском, Ардатовском, Кстовском, Ляховском, Спасском учебный год начался с запозданием на 2—2½ мес., в Шатковском, Просницком, Оричевском, Ветлужском в зимние месяцы школы имели длительные перерывы в занятиях из-за недостатка керосина. Это имело место и в других районах. Посещаемость школьных занятий определялась в 50—60% и в более редких случаях поднималась до 70—85%. Учителя и культармейцы к урокам готовились слабо, занятия в школах велись в большинстве только по родному языку и арифметике; такие же предметы, как обществоведение, естествознание и география, представляющие особый интерес для взрослого учащегося, не проходились. В селе Чудинове Халтуринского района в школе допризывников, начавшей работу с января, занятия по родному языку в марте вел уже третий преподаватель, да и тот настойчиво добивался своего освобождения. В с. Панфилове Арзамасского района учитель Рунов нередко запирал школу перед приходом учащихся и неграмотные уходили обратно. В селе Борисово-Покровском Дальне-Константиновского района обучение неграмотных и малограмотных поручено учащимся школы, преподаватели же начальной и средней школы этой работы не вели.

Несвоевременность начала учебного года, прорывы в занятиях, невысокое качество уроков, недостаточность учебников и тетрадей, слабый контроль за работой школ со стороны роно и сельсоветов привели к тому, что значительная часть школ годовую программу полностью не выполнила и вынуждена будет заканчивать ее с осени к 1 января 1935 года.

Вместе с тем имеется немало примеров, показывающих, что при известном внимании и достаточной заботливости к этому делу школы взрослых добивались весьма положительных результатов в своей работе. Вот например Порезская школа Унинского района — преподавательница школы тов. Калинина внимательно и чутко подходила к каждому учащемуся, развернула социалистическое соревнование в учебе, и в результате успеваемость и дисциплина среди учащихся стали образцовыми. Взрослые учащиеся обычно имеют большое желание участвовать в культурно-общественной работе, и школа использовала это в полной мере. Учащиеся под руководством тов. Калининой провели большую общественную работу при отчетно-перевыборной кампании сельпо, оказали помощь начальной средней школе в организации лыжной станции, в оборудовании клуба. Через художественные постановки в клубе учащиеся выручили 660 руб., из которых 455 руб. выделили на культработу среди глухонемых.

Эти мероприятия значительно подняли авторитет школы и спаяли коллектив учащихся в ней. Неплохо поставлено было дело в Луговской школе взрослых Долгушинского сельсовета Городецкого района, — в ней обучалось 40 чел., в том числе 15 чел. допризыв-

ников. Школа в период подготовки к севу определяла колхозам всхожесть семян, проверяла уход за конем, семфонды, собрала 70 кг. золы. Трое учащихся этой школы вступили в колхоз. Школа подписалась на заем в сумме 260 руб. В селе была организована ячейка ОДН, которая, имея тесную связь со школой, сумела вовлечь в обучение всех неграмотных и малограмотных и добилась 100% посещаемости занятий. Школа устраивала вечера самодеятельности — обычно с небольшим докладом и художественными выступлениями: пением, декламацией, танцами и коллективными играми. Учащиеся школы добились у правления колхоза „По ленинскому пути“ согласия на устройство в колхозе летнего театра и отпуска леса, сами проводили субботники и оборудовали его. На занятия в школу к ликвидатору тов. А. И. Мырову приходили работники других школ, культармейцы и получили здесь практическую помощь в работе. За хорошую постановку работы колхозники засеяли дополнительную площадь, урожай с которой пойдет на содержание школы в будущем учебном году.

Канавинская школа допризывников выполнила план к 15 апреля в 300 учебных часов. Обучено к 1 апреля 17 чел. неграмотных и переведено в другие группы 20 чел. Все 17 человек усвоили программу на „хорошо“ и на „отлично“. Школа полностью обеспечена учебниками, учебными пособиями и тетрадами. Учащиеся получают газету „Для начинающих читать“, проводятся громкие читки газет. В группах развернуто индивидуальное соцсоревнование. Преподаватели школы тт. Филимонова и Шустанова за все время занятий не имеют ни одного опоздания и ни одного пропуска уроков, серьезно относятся к своей работе, готовятся к занятиям и в результате пользуются вполне заслуженным уважением среди учащихся. „Тов. Филимонова усиленно боролась с нашей неграмотностью, не считаясь с временем; она всегда хорошо относилась к каждому ученику и какой бы ни был для нас непонятный вопрос — она всегда нам его раз'ясняла. Теперь мы успешно сдали проверочные испытания и пойдем в ряды Красной армии грамотными“, — говорят допризывники Гуров и Петухов.

Эти примеры лишний раз убеждают нас в том, что задача ликвидации неграмотности и малограмотности может быть разрешена в самые короткие сроки, для этого требуется лишь серьезное отношение к организации школы, к постановке учебно-воспитательной работы в них. И в этом отношении решающая роль принадлежит учителю деревни. Взрослый колхозник и единоличник хотят „настоящей учебы“, на занятиях они проявляют высокую любознательность, каждый урок должен удовлетворять их интерес. Но далеко не каждый культармеец в силах справиться с этой задачей, тем более в школах малограмотных, имеющих большой об'ем программных требований. Повышенный интерес взрослых к занятиям обычно глубоко удовлетворяет самого учителя. Вот например, что нам приходилось слышать на одном массовом собрании, посвященном выпуску учащихся: „Я много поработала в школе на своем веку, но никогда и нигде я не занималась с таким удовольствием, как в школе с допризывниками. Учащиеся своим интересом, своей пытливостью, своей настойчивостью в учебе меня подбадривали и я сама с удо-

вольствием подбирала материал к каждому уроку, готовилась к занятиям. Я видела, что и ученики боялись пропустить мои уроки. Вот почему я получаю от учащихся высокую оценку своей работы". Так высказывалась квалифицированная, с большим стажем учительница. Ее мнение разделялось всеми педагогами.

Запросы и требования к обучению взрослых в будущем учебном году значительно повысятся. Это обязывает нас своевременно и в полной мере к этому подготовиться. В этой подготовке должен принять активное участие каждый культурный работник деревни, в первую очередь учитель, избач, библиотекарь, красноуголец. В будущем учебном году мы должны подготовить широкое развертывание сети колхозных общеобразовательных школ взрослых. Такая школа существует например при колхозе „8 марта“ Халтуринского района. Колхоз содержит ее на свои средства, полностью оплачивает преподавателя, обеспечивает школу всем необходимым, повседневно заботится о ней и кровно заинтересован в ее нормальной работе. Колхозники и колхозницы считают себя обязанными аккуратно посещать занятия в этой школе — не только потому, что сами лично заинтересованы в результатах своей учебы, но и потому, что сознают ответственность в этом перед всем колхозом.

В некоторых районах МТС при содействии политотделов в прошлом 1933—34 учебном году были созданы специальные школы для женского актива. Такие школы в будущем году должны получать самое широкое распространение. При крупных колхозах Починковского и Сергачского районов при ШКМ актив колхозников начал обучаться в общеобразовательных школах или кружках повышенного типа. Учитывая рост культурных запросов колхозников, мы должны наметить расширение сети таких кружков и школ, главным образом при ШКМ. Колхозные и общеобразовательные школы (школы грамоты и школы малограмотных), школы женактива, школы повышенного типа необходимо обеспечить средствами, в таких школах педагог должен получать определенную оплату своего труда. Нельзя этого добиться везде, и нельзя это понимать так, что общественники-культурмейцы уже не нужны, но там, где есть к тому возможность — нужно ввести платного преподавателя: 400—500 руб. на содержание группы в 30—35 чел. в продолжение 6¹/₂ месяцев каждый крупный колхоз или два—три соседних колхоза могут выделить без особого затруднения. Создать материальную базу для сети таких школ является одним из главнейших мероприятий в плане подготовки нового учебного года.

Составить списки неграмотных, послебукварников и малограмотных по каждому колхозу, каждому селению и на основе этих списков наметить организацию работы с осени — является одной из первейших задач, подлежащих выполнению теперь же, в летние месяцы. На основе этих списков будут разрешаться другие вопросы: определение контингентов и установление сети школ, вербовка культурармии, приобретение учебников, оборудование помещений и проч. Особое внимание должно быть уделено культурармии и учебникам. К культурармейцу должны быть предъявлены более высокие требования, чем раньше; лучшие культурармейцы подлежат закреплению на работе будущего года, слабых и вновь завербованных

культурмейцев надо подготовить к занятиям. Курсы культурмейцев по программе НКПроса должны быть проведены в каждом районе или в районном центре или по кустам. Проведение курсов должно быть обусловлено договорами с колхозами и с другими организациями за их счет. В прошлом году мы испытывали большой недостаток в программах и учебниках. Поэтому программы и учебники надо учесть и сохранить. Наличие программ и учебников по сельсоветам роно должен знать и в соответствии с планом обучения своевременно дать заказ на стабильные учебники к новому учебному году. Во всей подготовке основное внимание должно быть уделено обучению неграмотных и в первую очередь допризывников. 1934—35 учебный год должен стать последним годом обучения неграмотных с тем, чтобы в следующий год основные силы целиком могли переключиться на ликвидацию малограмотности. Успешная подготовка к новому учебному году по работе с взрослыми должна обеспечить своевременное начало учебного года: в городе с 15 сентября и в деревне с 15 октября. Работники культурных учреждений деревни должны приложить все усилия для выполнения этого важнейшего дела.

Горьковский краевой дом художественного воспитания детей. Киносектор.

Л. КАНЕВСКАЯ.

КИНОРАБОТА В ПИОНЕРЛАГЕРЯХ.

Правильно организованная киноработа имеет большое воспитательное значение.

Киносеансы в лагерях нужно проводить не менее одного раза в декаду. Помещение для киносеанса всегда можно найти и вне лагеря: в школе, в избе-читальне, в клубе и т. д. Пионерлагери могут быть обслужены кольцевой кинопередвижкой или через стационарную установку, если таковая имеется вблизи лагеря.

Пионерлагери должны заранее знать дни и репертуар своих киносеансов, т. е. киноработа должна занимать определенное место в расписании культурно-массовой работы лагеря и должна иметь свой продуманный план. Для этого роно, через районные агентства Роскино, должны забронировать определенный фонд кинофильм для пионерлагерей и совместно с Роскино расписать их передвижение по лагерям.

Киноработа в лагерях не должна ограничиваться одним показом фильма. Вокруг кинофильма должна развернуться культурно-массовая работа, к кинокартине должно быть подготовлено педагогическое окружение. Например, если мы задачей киносеанса ставим ознакомление ребят со своим краем и показываем картину: „Автогигант закончен в срок“ (хроникальная в 2 частях, 550 метров), то мы должны в помещении, где будут происходить киносеансы, повесить основной установочный лозунг — „Изучай свой край“, затем

из газетных и журнальных вырезок, фотохроник составить иллюстрированный плакат о постройке и работе автозавода. Так как картина носит хроникальный характер, к ней нужно добавить эмоциональный материал, материал, воздействующий на чувства и воображение. Таким материалом может быть коллективная декламация „Поэмы о герое“ — Шестерикова, нашего краевого писателя, и художественное рассказывание из книги „Наше сердце“ (отрывка) Муратова о случае вредительства на постройке водозаборного оголовка.

Затем, перед самым показом кинофильма, когда все зрители рассажены по местам, педагог или пионервожатый говорит короткое вступительное слово. Оно не должно раскрывать содержания кинофильма, его задача — только направить внимание ребят на основное содержание картины.

Непонятные места, иностранные слова в надписях должны быть кратко объяснены ребятам во время хода кинофильма. Все это обязывает ведущего объяснения заранее просмотреть кинофильм и подготовиться к киносеансу.

Виды культурно-массовой работы вокруг киносеанса разнообразны: можно проводить с ребятами сценки, инсценировки, шарады, пение песен и художественное рассказывание.

После киносеанса, если он занял немного времени, можно тут же провести обсуждение кинофильма.

В пионерлагерях желательно развернуть киноработу на темы:

1) Изучай Страну советов — сюда войдут фильмы о соцстроительстве и фильмы разных экспедиций, ценные показом работы научных учреждений и своим этнографическим материалом.

2) Помощь пионеров соцстроительству.

3) Жизнь и борьба зарубежных пионеров.

Картины по 2-й и 3-й теме — игровые художественные, но и они также требуют педагогического окружения, культурно-массовой работы и последующей проработки. Формы и методы те же, что приведены к картине — „Автогигант окончен в срок“.

По художественным фильмам очень желательно проводить диспуты, можно проводить суды над героями кинофильма. Так, по картине — „Закон дружбы“ можно судить пионера Кольку за долгое укрывательство классового врага — вредителя.

Списки фильм по 1-й теме:

1. „Электрозавод“ — 2 ч. — История завода и рост производства.
2. „Автогигант закончен в срок“ — 2 ч. — Строительство Горьковского автозавода.
3. „Вызов Липедских“ — 1 ч. — Ведущие колхозы в борьбе за хлеб.
4. „Конница полей“ — 4 ч. — Роль МТС в социалистической реконструкции сельского хозяйства.
5. „Фабрика - кухня“ — 2 ч. — Роль и значение общественного питания в социальном быту.
6. „Мичуринский питомник“ — Мичуринский питомник.
7. „Юг в Тамбове“ — Мичуринский питомник.
8. „Новый дом“ — Стройка дома, устройство водопровода. Жизнь дома-коммуны.
9. „Гордость 3-го решающего“ — 2 ч. — Магнитострой.
10. „По извилистой реке“ — Экскурсия пионеров по реке Чусовой.
11. „За полярным кругом“ — 2 ч. — Хибинские апатиты.

12. „Последние черты“ — 6 ч. — Путешествие вдоль границы Персии и Турции.
13. „Арпагайская поэма“ — 5, кино-очерк — Превращение отсталой, некультурной царской колонии в край коллективизации и индустриализации на основе ленинской национальной политики.
14. „К белому пятну Арктики“ — 6 ч. — Экспедиция на ледоколе „Седов“ и изучение неисследованных областей Арктики.
15. „Крыша мира“.
16. Ледокол „Литке“.
17. „Роальд Амундсен“.

Списки кинофильм по 2-й теме: „Помощь пионеров соцстроительству“.

1. „Дети шахтеров — участие детей в соцстроительстве“ — 6 ч.
2. „Лагерь в горах“ — 6 ч. — Помощь пионеров соцстроительству.
3. „Настоящие охотники“. — Нездоровое увлечение ребят приключенчеством и отрыв их от работы отряда юных натуралистов.
4. „Пионерский поход“ — Военно-туристический поход.
5. „Пашка“ — 3 ч. — Участие ребят в колхозном строительстве.
6. „Минг“ — Ловля соболя отрядом пионеров дальней Сибири.
7. „Петр Иванович“ — 6 ч. — Как пионеры помогли организовать детплощадку в деревне.
8. „Отчаянный батальон“ — 6 ч. — Как пионеры, бросив учебу, вообразили, что могут быть участниками соцстроительства.
9. „Заводной жук“ — 6 ч. — Борьба пионеров с эксплуататорами детского труда.
10. „Закон дружбы“ — Борьба пионеров с вредителями на производстве.

Списки фильм на 3-ю тему: „Жизнь и борьба зарубежных пионеров“.

- „Фриц Бауер“
- „Рваные башмаки“
- „Вместе с отцами“ или „Люлю-дитя“
- „Гарри занимается политикой“.

Список книг по I теме — Материал ЦДХВД.

„Походы и экскурсии юных пионеров“.

Старший возраст.

Роальд Амундсен — „Завоевание Южного полюса“ („Норвежская экспедиция на „Фраме“).

Амундсен — „На корабле „Мод“ (экспедиция вдоль северн. побережья Азии)

Роальд Амундсен — „По воздуху до 88° сев. широты“.

Анисимов — „От Кавказа к Эльбрусу“ (Сванетия).

Ковалевский — „Страна снегов и башен“.

Макаров — „За полярный круг на лодке“.

Коринцев К. — „По странам ночи и льда“.

Лебедев — „К ледяному сердцу Арктики“.

Его же — „Наша жизнь“ (объекты очерков — индустриальные центры окраин СССР)

Т о м — „Последние параллели“.

Яковлев А. С. — „Неведомый путь“ (перелет Москва — Ташкент).

Аграновский — „От Столбцов до Бухары“.

Березкин — „Путешествия“.

Сыркин — „Восток в огне“.

Елпатьевский — „Крымские очерки“.

Филиппов — „По Крыму“.

Полонская — „Поездка на Урал“.

Арсеньев — „В дебрях Уссурийского края“.

Юркевич — „У ворот Индостана“.

Ильин М. — „Рассказ о великом плане“.

Ирина Корноухова — „Ой-хо“.

Смирнов-Сибирский Ал. — „За небесным камнем“.

Поляновский Макс. — „От Онеги до Белого моря“.

Бенедиктов А. — „Поморские островитяне“.

Каринцев Н. А. — „В неведомую даль“ (путешествие Колумба и Магеллана).

Каринцев Н. А. — „К южному полюсу“ (путешествие Скотта, Шекльтона Амундсена).

- Каринцев Н. А. — „Под солнцем Азии“ (путешествие Свена Гедина).
 Федяевская В. — „Через преграды“ (приключения ученого М. Мак-Говерн в Тибете).
 Формозов А. Н. — „В Монголии“.
 Плавильщиков — „Лесной кулик“.
 Плавильщиков — „Сусличенок“.
 Преображенский — „Охотники с сетками“ (ловля насекомых).
 Сэттон - Томсон — „Арго“ (о почтовом голубе).
 Сэттон - Томсон — „Бинго“ и другие рассказы из жизни животных.
 Сэттон - Томсон — „Серебрянное пятнышко“ (из жизни ворон).
 Сэттон - Томсон — „Шакал Тото“.
 Чехов - „Налим“.
 Киплинг — „Белый тюлень“.
 Бианки — „Аскыр“ (о собаке).
 Лонг — „Охота без ружья“.
 Мейер — „Как я ловил диких зверей“.
 Данька — „Китайский секрет“ (фарфор).
 Де - Кюи — „Охотники за микробами“.
 С. Волк — „Турксиб“.

Для младшего возраста (8—12 лет).

- С. Стебницкий — „Пурга“.
 Финк Виктор — „Сторона таежная“.
 Хазин — „Руда“.
 Ильин М. — „Рассказ о великом плане“.
 Пири Жозефина — „Мери-путешественница“.
 Формозов — „Шесть дней в лесах“.
 Бергман Стэн — „На далекой Камчатке“.
 Гойе А. — „Африканские приключения“.
 Акульшин — „Короткая жизнь“ (рассказ о жизни рыбы—семги).
 Владыкина — „Морское дело“.
 Новиков — „Пчелка-мохнатка“.
 Плавильщиков Н. — „Аяпа и Гота“ (жизнь индусского мальчика и слона).
 Словеко А. — „Про сома усатого“.
 Сэттон Томсон — „Джонни-медвежонок“.
 Сэттон Томсон — „Рваное ушко“ (о жизни кролика).
 Бианки В. — „Лесная газета“.
 Брук Г. — „Приключения рыжего муравья“.
 Киплинг — „Рикки-Тикки-Тиви“ (жизнь маленького мангуста).

Горьковский краевой дом художественного воспитания детей.

Н. ЗИНОВЬЕВ.

ИЗОРАБОТА В ПИОНЕРЛАГЕРЯХ.

В общей системе воспитательной работы пионерлагерей большое место должна занять изобразительная работа.

В ИЗО-работе в условиях пионерлагерей легко отобразить политические задачи, поставленные перед страной партией и правительством, жизнь лагеря, работу и быт окружающих колхозов, совхозов и МТС; кроме того ИЗО-работу можно очень полно увязать с военной работой (маскировка, топография и т. п.).

Все работы по ИЗО предварительно планируются руководителем вместе с группой ИЗО-актива, обсуждаются, разрабатываются эскизы,

подыскивается место работ и материалы. Выполнение самих работ производится в часы культмассовой работы, экскурсий, прогулок, свободного часа, в зависимости от лагерных условий, характера работы и расстояния лагерей от места ИЗО-работы. Помимо этих коллективных работ необходимо организовать индивидуальные зарисовки с натуры во время экскурсий с окружающей местности, работы, жизни и быта колхозников, лагеря и т. п., подбирая отдельные рисунки в альбом и плакаты.

ИЗО-работа в пионерлагерях должна резко отличаться от ИЗО-работы зимней школы своей массовостью, коллективностью, подвижностью, использованием непосредственно самой природы (пляж, лес, поле) и применением в неограниченном количестве таких видов природных материалов, как глина, камни, песок, листья, ветви кустарника и деревьев, камыши, свежие травы, сено, солома и т. п.

ИЗО-работа в пионерлагерях должна строиться такими формами и методами, которые наиболее полно способствовали бы оздоровительной и воспитательной работе среди детей — отсюда длительная, усидчивая ИЗО-работа в закрытом помещении может быть допущена лишь во время оформления помещения, выпуска стенгазеты и во время продолжительной ненастной погоды.

Лозунг.

Содержание текста лозунга берется согласно вышеуказанных установок применительно к требованиям местных условий или агитирующий за выполнение хозяйственно-политических задач сегодняшнего дня, например: „Снабдим рабочие районы свежими овощами“, „Крепи фронт уборочной кампании“. Лозунг размещается, в зависимости от условий местности, на таком месте и с таким расчетом, что он будет прочитан с проходящего мимо парохода, поезда, автобуса или пешеходом. Лучше всего стараться выбирать площадку под размещение лозунга, идущую под углом к полю зрения читающего, как например берег реки, насыпь железной дороги, откос и т. п. Текст берется короткий, сжатый — шрифт ленточный (брусковый, палочный). Необходимо обратить внимание на контрастность цвета материала, из которого выполняются буквы, и фон площадки для того, чтобы буквы четко (резко) выделялись на общем фоне.

Например, если работа выполняется на песке желтого цвета, то контрастным цветом будет зеленый (ветки и листья деревьев и кустов); на зеленом фоне откоса можно использовать для выполнения букв текста лозунга — солому, песок и т. п. Размер букв берется в зависимости от расстояния, по линии движения парохода, поезда, пешехода и т. п., т. е. от полуметра до шести — десяти метров.

Длина букв тоже определяется величиной угла наклона площади, где располагается лозунг. Смену текста лозунга можно практиковать раз в 10 — 15 дней, в зависимости от сложности условий работы и величины текста.

К выполнению лозунга привлекаются все ребята лагеря, местного отряда пионеров и неорганизованные ребята близлежащих деревень и селений.

Ребята разбиваются на бригады или отряды, закрепляются за

тем или иным видом работы. Так например ребята, знающие хорошо шрифт, намечают текст лозунга на месте, предназначенном для его выполнения (например песчаный берег реки). Вторая группа ребят, вооруженная топориками и ножами, заготавливает ветки кустарника и деревьев (обычно тут же у реки бывают заросли ивовых кустов). Третья группа носит заготовленные ветки и раскладывает в намеченные контуры букв. При распределении групп необходимо учесть особенность условий работы, возраст и личное желание ребят.

В процессе работы можно менять характер выполняемых работ каждой группы. Группы, заготавливавшие в первые 10—15 минут ветви деревьев, в следующие 10—15 минут раскладывают их в контурах шрифта, а сменявшая бригада заготавливает ветки и наоборот.

В зависимости от величины текста лозунга и размера шрифта отводится и количество времени на его выполнение.

Работа должна быть построена так, чтобы не было перегрузок и утомления ребят. Нужно построить работу так, чтобы каждый отряд, звено пионерлагеря побывало на этой работе или в свободный час, или в часы экскурсий и купаний в течение нескольких дней.

Расположение лозунга на песчаном берегу реки (схема № 1). 1. Река. 2. Песчаный берег. 3. Лес. 4. Намеченные контуры букв текста лозунга. 5. Контур буквы, закрытый листьями и ветками деревьев. 6. Угол под'ема поверхности берега над уровнем воды.



Схема № 1.

Переносный лозунг.

Помимо неподвижного (не переносного) лозунга в условиях пионерлагерей является огромная потребность в оформлении лозунгами движущихся колонн (антивоенная демонстрация или митинг в день обороны и т. п.), где точно также можно широко исполь-

зовать природный красочный материал, с успехом заменяющий очень часто отсутствующие в распоряжении пионерлагеря цветные материи, краски и т. п., к тому же дающий возможность с большим интересом ребятам коллективно выполнить лозунг среди природы, на свежем воздухе, по время прогулок, без всякой возни с клеем и красками.

Допустим, целый ряд ребят во время прогулки в лес решил выполнить лозунг („Крепи оборону СССР“) для предстоящей демонстрации в колхозе в день обороны страны.

Вначале вырубается прутья в 2—3 метра длиной из более гибкой породы деревьев (липа), с толщиной 2—2,5 пальца в комле (толстый конец у корня) в количестве наличия букв лозунга (16 штук). Нижняя часть прута очищается от сучков и веток и служит древком для переноски буквы.

Верхний конец подгибается к середине прута и привязывается бичевкой или гибким прутком. На образовавшуюся петлю укрепляют необходимой длины и направления гирлянды из веток деревьев, трав или соломы. Получается буква, готовая для использования.

Так выполняются все последующие буквы. Нужно следить, чтоб все буквы были одинаковы по шрифту и размеру.

Во время демонстрации буквы несут крайние ребята в рядах колонны, располагая текст лозунга с головы до конца колонны.

Схема построения букв переносного лозунга (схема № 2). 1. Очищенный от сучков и веток прут. 2. Согнутый петлей прут с привязанной вершиной. 3. Укрепление гирлянды из листьев деревьев, трав, соломы на петле. 4. Готовая буква.

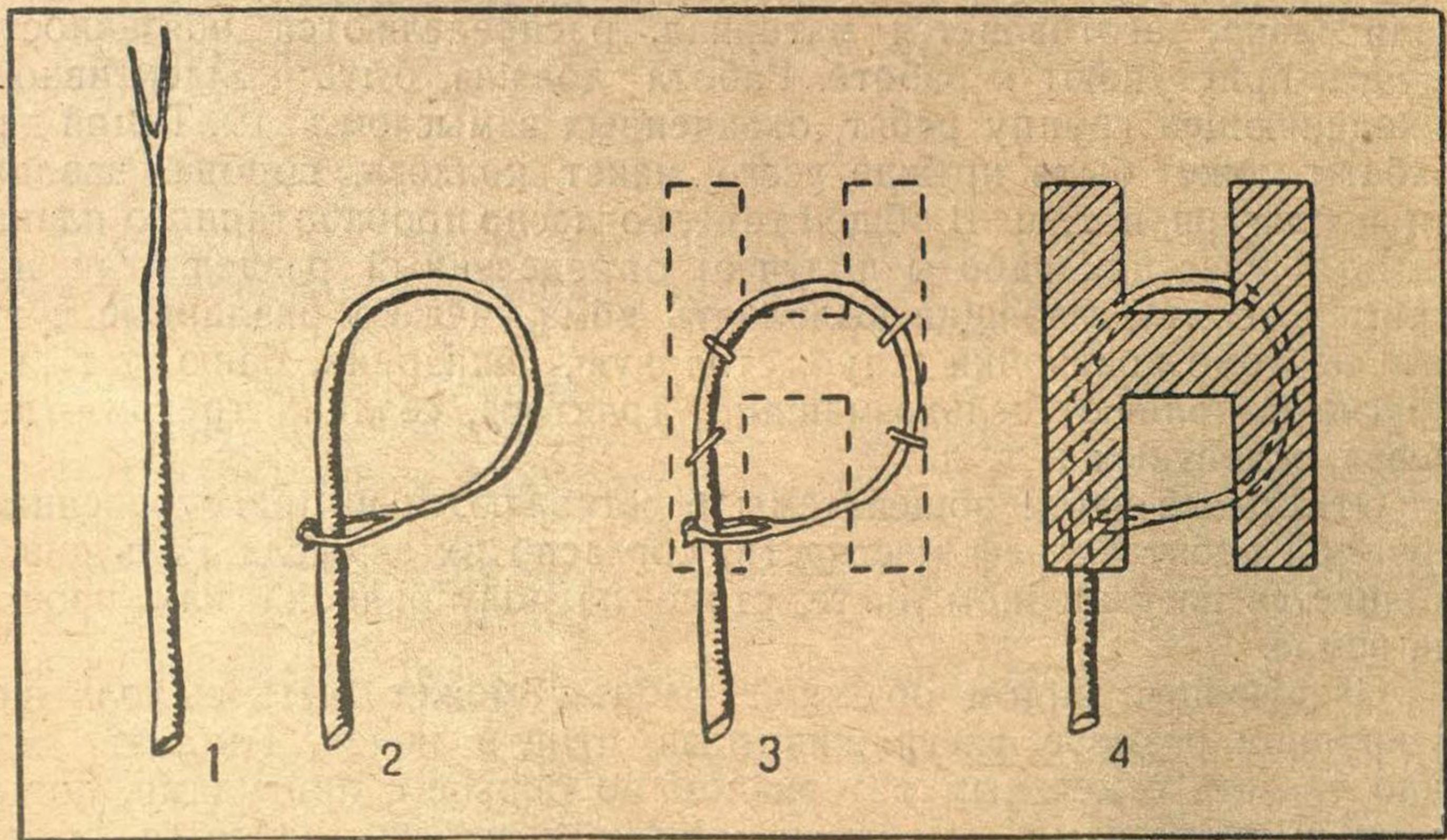


Схема № 2.

В первом случае, кроме выполнения лозунга, таким методом можно выполнять и несложные рисунки, как пятиконечная звезда, советский герб (серп и молот), орнамент, календарь (числа месяца) и т. п.

Объемные работы.

Считая лепку, помимо творческого порядка, работой исключительной важности в отношении изучения и познания формы, поверхности предметов, их конструкции, в отношении развития мелких мышц рук, а также учитывая почти полное отсутствие объемных работ в школах, необходимо в условиях пионерлагерей провести с группой ребят, интересующихся этой работой, целый ряд работ из глины, камней, соломы и т. п. Темами данного задания могут сложить макеты — модели, выполненные в достаточно крупных размерах и изображающие объекты выполненных социалистических построек первой пятилетки (Автозавод, Днепрострой и т. п.), продукции социалистической промышленности (своими руками из собственных материалов: автомашины, трактора, блюминги и т. п.).

Объемную работу можно проводить на берегу реки, ручья, в поле, лесу или в саду у своей дачи, с таким расчетом, чтоб выполнение намеченной работы не затрудняло отсутствием необходимого материала, расстоянием от лагеря до места работы и в отдельных случаях она была увязана с массовой работой лагеря, как военная игра, походы и т. п.

Летнюю объемную работу из глины и другого природного и бросового материала с детьми младшего возраста можно проводить на балконе дачи, крокетной площадке и в любом другом месте, представляющем из себя необходимую по требованиям работы площадку. Густо промешанная глина, кирпичи, доски, солома, трава, камни, мох, песок — вот тот материал, который обеспечивает основные требования этой работы.

Тема работы выбирается по желанию ребят, обсуждаются детали плана, заготавливается материал, распределяются обязанности и дети приступают к работе. Работа должна быть коллективной, объединяющей группу ребят, охваченных замыслом темы. Темой для работы может быть прежде всего макет колхоза, города, завода, пионерлагеря и т. п. В общей теме, согласно проработанного плана, каждый участник работы получает определенный раздел, так например ребята, любящие выполнять дома, делают различные нужные по теме постройки (клуб, столовую, свинарник, баню и т. д.), другие выполняют сельхозмашины, трактора, сеялки, третьи — деревья, животных и т. д.

Отдельные части общей темы расставляются на приготовленный группой ребят рельеф местности, согласно их замысла. Рельеф выполняется на фанерном листе, столе, на полу балкона или просто на земле.

Следующим видом объемной работы может быть выполнение в крупном размере фигур животных, птиц и людей. Тему эту можно увязать с местным материалом по борьбе с прогулами, лодырями и хулиганами. Первичным этапом работы является выбор темы и изготовление эскизов, из которых выбирается после обсуждения один наиболее интересный по замыслу и простоте выполнения. Работа проводится группой ребят, желающих участвовать в данной работе. Для выполнения человеческой фигуры вначале изготавливается каркас из суковатых деревянных палок; последнему

сразу же придается нужная форма и направление. Каркас укрепляется в грунте земли, обматывается соломой, травой, куделью и обматывается рогожей, поверх которой замазывается густо промытой глиной, которой при помощи ладоней рук, пальцев и стеки (лопатки) придается необходимый вид.

На поверхности отдельных плоскостей работы, в еще сырую глину, можно вдавливать подобранные по нужному колеру камешки, битый кирпич, мел и т. п., что придает работе нужную окраску и достигается больший эффект в выразительности.

Маскировочная работа.

Военно-физкультурная работа пионерлагеря с успехом может быть увязана с объемной ИЗО-работой. Так, например можно очень интересно и живо проводить работы по маскировке, изготавливая орудия, танки, траншеи, заграждения, искусственные кусты и пни для наблюдений и т. п., привлекая к данной работе военоргов, физкультурников и пионерработников. Материалом для работы кроме непосредственного природного материала можно использовать колеса от старых телег, водосточные трубы, битые борыта, веревки и т. п.

Выполнение маскировочных работ проводится с учетом общего плана, например военного похода или войны зеленых и красных, разрабатываемых инициативной группой вместе с руководителями. Утиль-материал можно собирать у окружающего населения и из природного материала. Так, изготовление орудия потребует отрезка 4—5-вершкового бревна в $1\frac{1}{2}$ —2 метра длиной (ствол), двух старых колес от деревенской телеги, палки для оси, одной доски для лафета и листа старой фанеры или картона для щита и т. п.

Выполненное орудие маскируется в природных или искусственных кустах.

Военная топография.

Как один из видов изобразительной и графической работы можно провести следующие работы:

а) Засыпку отдельных участков цветным грунтом, толченым кирпичем, травой, рубленой соломой и т. п. на основе принятых топографических цветных условных обозначений.

б) Вычерчивание заостренной палкой контуров местности, построек и т. п.

в) Изображение контуров местности насыпкой одноцветной породы на контрастный общий цвет фона (песок, толченая белая глина, битый кирпич) точно так же, как проводится разбивка спорт-площадок.

В выполнении работ практиковать масштаб, компас.

Этим же способом можно практиковать изображения, например:

а) схема боевого порядка пехоты,

б) схема разведки,

в) схема газозубежища и т. п.

Графическая работа в данном разделе сводится к изображению несложных топографических карт и различных схем в большом масштабе вышеуказанным способом, который отличается от обыч-

ной топографической работы тем, что вместо бумаги используется земельная площадка, насыпанная песком, а вместо красок используются цветные грунты.

Выполнению практических работ обязательно предшествует изучение условных топографических знаков.

Рисование с натуры.

В отличие от рисования с натуры в условиях зимней школы, где рисование с натуры выражается в рисовании исключительно мертвой натуры и в большинстве случаев используется лишь карандаш — в условиях лагеря имеются все возможности перенести эту работу непосредственно в природу, производя зарисовки во время прогулок, экскурсий, свободного часа и т. п., используя карандаш, уголь, цветные мелки, акварель и масляные краски.

Помимо зарисовки видов окружающей природы (пейзаж) очень интересно и ценно зарисовать жизнь окружающих колхозов, работу МТС и т. п.

Индивидуальные рисунки с натуры необходимо сохранить и привезти в школу для развертывания осенней выставки детского ИЗО-творчества.

Вся ИЗО-работа прежде всего должна быть поставлена так, чтобы она не мешала другим лагерным мероприятиям, не отнимала много времени и не утомляла ребят, а была построена с расчетом удовлетворения в ИЗО-работе детских запросов, соответствовала их возрастной группе, содержание же работы должно быть подчинено воспитательным целям.

Всем пионерорганизациям и школам, выезжающим в лагери, необходимо обеспечить проведение этих мероприятий соответствующей подготовкой работников, едущих в лагери (физкультурник, пионерработник, руководители) и обеспечить выезжающих ребят нужным количеством бумаги, карандашей, красок. Ножи и другие необходимые для ИЗО инструменты, пилы, топоры и др. используются из лагерного инвентаря.

Все выполненные работы желательно фотографировать или зарисовывать отдельными, более спос бными ребятами и представлять в школу для организации осенних выставок детского творчества.

П. ШАТОХИН.

КРАТКИЙ ОБЗОР МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ И ИСТОРИИ ЗА 1932 и 1933 годы.

После исторического постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе значительно оживился фронт частных методик. За двухлетний период вышло в свет значительное количество статей, инструктивных писем и различных разработок, посвященных методике обществоведения и истории. Особого внимания заслуживают статьи, характеризующие опыт рядовых практических работников-обществоведов и историков. Эти статьи, разбросанные в различных сборниках и педагогических журналах за два года, могут оказать огромную методическую помощь преподавателю-обществовед� в его повседневной работе и особенно молодому обществоведу, пришедшему в нашу школу без достаточной методической подготовки.

1. *И. Удадьцов* — К вопросу преподавания обществоведения в школе-семилетке. Журн. „На путях к новой школе“, 7, 1932 г.

Характеризует неудовлетворительную постановку преподавания обществоведения в школе, особенно неудовлетворительность знаний у учащихся, указывает основные причины этой слабой подготовки учащихся.

2. *М. Эпштейн*. — Преподавание общественно-политических дисциплин в начальной и средней школе. Журнал „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 г.

Давая яркую характеристику неудовлетворительного состояния преподавания обществоведения и вскрывая основные причины этого, статья дает критику старым программам и неудовлетворительным методам преподавания общественно-политических дисциплин в начальной и средней школе.

3. *М. Крупенина*. — На борьбу за качество преподавания обществоведения и истории. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“ 3. 1932 год. Эта же статья продолжением идет в №№ 4, 5, 6.

На основе обработанного материала обследования школ вскрываются основные недостатки и достижения в работе наших школ, дана характеристика знаний учащихся и подчеркивается огромная роль обществоведения в деле коммунистического воспитания подрастающего поколения.

4. *А. Гавай*. — Обществоведение в начальной школе. Журн. „Обществоведение — история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 год.

Критика старых комплексных программ и характеристика новых предметных программ по обществоведению в начальной школе.

5. *Э. Моносзон*. — За высокое качество преподавания обществоведения и истории. Сборник Горьковского Крайно „Школы Горьковского края в борьбе за реализацию решения ЦК ВКП(б)“. ГИЗ, г. Горький, 1933 год. Цена 70 коп.

В статье указываются задачи, стоящие перед обществоведом, отмечаются достижения и недостатки в работе обществоведов. На ярких примерах вскрываются извращения в области преподавания обществоведения.

6. *А. Ларин*. — Постановку обществоведения — под непосредственное наблюдение парторганизаций. Журн. „Просвещение Сибири“ № 10, 1932 год.

На основе фактического материала анализируются извращения в постановке преподавания обществоведения и истории.

7. *В. Сахарова*. — О состоянии преподавания общественно-политических дисциплин в школе. Журн. „За коммунистическое просвещение И. П. О.“ № 3, 1932 год.

Указывает на извращения в области планирования обществоведческого материала, а также на извращения в преподавании по содержанию.

8. *М. Кутузов*. — Некоторые итоги обследования преподавания обществоведения в школе им. X-летия Октябрьской революции. Журн. „Горьковский просвещенец“, № 1. 1932 год.

Обобщен материал обследования школы, проводившийся бригадой Наркомпроса. Фактические данные рисуют картину неудовлетворительных обществоведческих знаний у учащихся.

9. *А. Гавай.* — Уроки по истории и обществоведению в средней школе. Журн. „Коммунистическая революция“, № 3—4, 1933 год.

По данным Бауманского района приводится ряд примеров застенографированных уроков и методических извращений в практике преподавания обществоведения и истории.

10. Работа методических объединений обществоведов ФЗС и ШКМ. Сборник „Материалы для районных учительских курсов по новым программам“. Учпедгиз, 1932 год, цена 60 коп.

Раскрывается содержание работы методических объединений обществоведов. Даются примерные темы по методике обществоведения и намечаются различные формы работ объединений обществоведов.

11. Методы работы по обществоведению. Сборник „Материалы для районных учительских курсов по новым программам“. Учпедгиз, 1932 год. Цена 60 коп.

В статье указываются общие методы в работе по обществоведению, какие методы могут быть применяемы и отвергнуты. Статья ориентирует на бригадно-лабораторный метод, а поэтому требует особо критического подхода к ней.

12. О методах работы по обществоведению. Сборник „Материалы для районных учительских курсов по новым программам“. Учпедгиз, 1932 год. Цена 60 коп. (Доклад тов. Стражева). Указания в подборе методов работы в средней школе, какие требования предъявляются к методу учебной работы.

13. *Л. К.* — К вопросу о методике урока по обществоведению в первой группе ФЗС. Журн. „Просвещение Сибири“ (Западно-Сибирского крайоно). № 10, 1933 год.

Анализ фактического состояния преподавания обществоведения в первых группах ФЗС. Дается ряд указаний по методике обществоведения; обращается особое внимание на применение всего разнообразия методов и приемов в преподавании обществоведения.

14. *С. Миленков* — За активизацию преподавания обществоведения. Журн. „За коммунистическое воспитание“, 2, 1933 год.

Дает ряд ценных указаний в части оборудования педпроцесса, но в методах и содержании урока имеются отдельные ошибки (в № 4 того же журнала см. рецензию тов. Есипова на данную статью).

15. *А. Андрианов.* — Дать марксистско-ленинское освещение вопросов истории. Журн. „Просвещение Сибири“ № 1, 1932 г. (Западно-Сибирского крайоно).

Результаты обследования уровня знаний по истории у учащихся школ ФЗС гор Омска. Указывает на неудовлетворительность методов учебной работы по истории.

16. *Стражев и Никифоров.* — Схема анализа программ по общественно-политическим дисциплинам в школах ФЗС. Журн. „За коммунистическое воспитание“, № 2, 1932 год.

Основные установки и анализ программ и методы работы по ним, планирование работы по обществоведению и истории, дается схема плана.

17. *Д. Коган.* — Как работать по новым программам по истории. Журн. „Культурный фронт ЦЧО“. № 9, 1932 г.

Стенограмма доклада на конференции обществоведов, ряд методических указаний о работе по новым программам.

18. *А. Фохт.* — На уроках по истории классовой борьбы. Журн. „Коммунистическая революция“, № 7—8, 1933 год.

Подвергаются анализу стенограммы уроков по истории в одной из школ Фрунзенского района г. Москвы.

19. История в средней школе (Инструктивно-методический материал Наркомпроса). Выпуск 9, 1933 год.

В брошюре дается характеристика состояния преподавания истории в средней школе, выполнение программ по истории за 1933 год, качество знаний учащихся и работа преподавателя. В приложении: место обществоведения в программе школы, по каким программам ведутся занятия по обществоведению, объем и качество знаний учащихся и ближайшие задачи преподавания обществоведения. Для преподавателя истории брошюра имеет большую ценность.

20. Обществоведение и история — важнейшие дисциплины в школе. Газета „За коммунистическое просвещение“ от 10/1—1934 года (передовая).

Подчеркивается огромнейшая роль обществоведения и истории в деле коммунистического воспитания подрастающего поколения. Показывает ряд извращений

в области преподавания обществоведения и истории и ставит ряд задач перед преподавателем обществоведения.

21. *П. Иванов.* — Формы преподавания истории. Журн. „За политехническую школу“, № 6, 1933 год.

Обзор форм преподавания истории в различных школах СССР, дается без всяких комментариев.

22. *Ж. Шиф и И. Клебанов* — К вопросу об обществоведческой беседе. Журн. „В помощь учителю“. ДООНО, № 29, 1933 год.

О постановке в нашей школе обществоведческой беседы. На основе педагогического изучения дается ряд указаний методического характера.

23. *И. Мерзон* — Беседа — рассказ в работе по обществоведению в начальной школе. Журн. „Методика политехнической школы“. № 5, 1932 г.

Ряд методических указаний, как должна проводиться беседа, какие требования должны быть предъявлены к беседе, ее удельный вес в преподавании обществоведения. Построена на анализе фактического материала.

24. Обществоведение в начальной школе (инструктивно-методический материал Наркомпроса). Учпедгиз, 1933 г.

На основе обследования ряда школ со стороны Наркомпроса указываются достижения и недостатки в работе по обществоведению в начальной школе. Дается ряд методических указаний и ставится ряд задач перед обществоведом. Письмо для преподавателя представляет большую ценность.

25. *Казанцева* — „Два мира — капиталистический и социалистический“. Журн. „За коммунистическое просвещение ИПО“, № 7 — 8, 1932 год.

Методическая разработка урока по обществоведению для 4-го года обучения начальной школы.

26. План социалистических работ. Журн. „Культурный фронт ЦЧО“ № 14 — 15 1932 год.

Примерная методическая разработка первой темы по обществоведению для 4-го года обучения в начальной школе.

27. *Хлопок* — Урок обществоведения в 3-й группе. Журн. „За политехническую школу“, № 3, 1933 год. Статья представляет из себя стенографическую запись урока, проведенного по заранее разработанному плану. Тема урока „Национальная политика царского правительства как один из видов борьбы его о революционным движением в период от октября до декабря 1905 года.“

28. „Как организовать и проводить экскурсии в начальной школе“ (Методическое письмо). Наркомпрос — Учпедгиз. 1933 год.

Методические указания по проведению различных типов экскурсий, в том числе и описание экскурсии в клуб по теме „Культурная революция“ для четвертого года обучения (Опыт 19 школы фоно).

29. *Гар* — Обществоведение в первой группе. Журн. „За коммунистическое воспитание“, № 4, 1933 г. (Моно и Гороно).

Опыт работы 25 образцовой школы Октябрьского района г. Москвы. Как проводить беседу и рассказ с привлечением художественного материала, дается ряд методических указаний.

30. *Л. Головкина* — Уроки по подтеме: „Положение женщин-работниц и крестьянок прежде и теперь“. Журн. „В помощь учителю“ Моно, 30, 1933 год.

Методическая разработка для второй группы начальной школы, показывает как должен быть привлечен художественный материал.

31. *Л. Головкина* — Задания на дом по обществоведению. Журн. „В помощь учителю“. Моно, № 29, 1933 год.

Методические указания о заданиях на дом по III и IV группам начальной школы. Статья затрагивает отдельные виды работ, например работу с учебником, с газетой, собирание материала из прошлого, составление устных и письменных ответов, составление доклада, календаря событий и др.

32. *Е. Попова* — Как готовиться к уроку и проводить его. Журн. „За политехническую школу“, № 1, 1933 год.

В статье приводятся конспекты уроков по обществоведению, естествознанию и математике во второй группе начальной школы. Заслуживает особого внимания вся серия статей, как готовиться к уроку.

33. *Кованов.* — Примерная методическая разработка первой темы по обществоведению для 4-го года обучения. Журн. „Методика политехнической школы“, № 6, 1933 год.

„План социалистических работ“. Данная разработка является материалом программно-методического института, разработана к учительским августовским конференциям 1932 года. Особый интерес представляет привлечение наглядных пособий.

34. *И. Мерзон* — Утопический и научный социализм. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 год.

Методическая разработка требует особо критического подхода, так как ориентирует на бригадно-лабораторный метод работы.

Примечание: Все методические разработки, помещенные в журнале „Обществоведение, история и география в политехнической школе“ за 1932 год, в основу кладут бригадно-лабораторный метод, поэтому не могут быть использованы в практической работе обществоведом. Лишь отдельные моменты могут быть использованы, как например постановка и формулировка вопросов, а поэтому считаем необходимым привести отдельные разработки без всяких комментариев.

35. *Воронов и Голубев* — „Революция 1905 года“. Журнал „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 год (методическая разработка).

36. *Гайворонский* — „От Февраля к Октябрю“. Журнал „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 г. (методич. разработка).

37. *Д. Никифоров* — „Феодализм в Западной Европе“. Журнал „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 2, 1932 г. (методическая разработка).

38. *М. Зиновьев* — „Феодализм в России“. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 3, 1932 г. (методическая разработка).

39. *Гайворонский* — „История борьбы за восстановление и реконструкцию народного хозяйства“. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 3, 1932 г. (методическая разработка).

40. *В. Селиванов* — Как учителю составить годовой и рабочий планы своей работы и расписание. Журн. „Методика политехнической школы“, № 9, 1932 год.

Автор дает схемы годового общешкольного плана, схему рабочего декадного плана по начальной школе и схему тематического плана по дисциплинам во втором концентре. Данные автором схемы приняты методическим совещанием представителей Край(обл)оно при Наркомпросе и напечатаны как материал к августовским учительским конференциям.

41. *Д. К.* — Планирование курса истории для 5-го и 6-го года обучения на 1933 — 34 учебный год. Журн. „Культурный фронт ЦЧО“, № 11 — 12, 1933 год.

Схемы планирования материала по годам обучения, затем схема программы по истории для IX года обучения.

42. *Д. Коган* — „Рабовладельческое общество Греции и Рима.“ Журн. „Культурный фронт ЦЧО“, № 5 — 6, 1933 год.

Доклад на областной конференции обществоведов. Основные указания о проработке данного материала.

43. *М. Кутузов* — „Качественный учет на занятиях по обществоведению“. Журн. „Горьковский просвещенец“, № 3 — 4, 1933 г.

Автор указывает, что необходимо учитывать на уроках обществоведения и истории, каковы методы этого учета. Дается схема для наглядного изображения результатов учета. В конце небольшая библиография по учету знаний учащихся.

44. *П. Шатохин* — „О характеристике успеваемости ученика“. Журн. „Народный учитель“, № 1, 1933 год.

На конкретных примерах показывается, как должна составляться характеристика успеваемости по обществоведению и истории. Даются образцы неудовлетворительной и удовлетворительной характеристики.

45. *Н. Колосов* — О работе над словарем. Журн. „Народный учитель“, № 5 1932 год.

Опыт работы со словарем на уроках обществоведения, географии и литературы.

46. *В. Сказкина* — Наглядные пособия на уроках обществоведения. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 2, 1932 год.

Подчеркивается огромная роль наглядных пособий на уроках по обществоведению, где взять и как их использовать в учебной работе. Дается ряд ценных методических указаний.

47. *В. Сказкина* — Наглядные пособия на уроках истории. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 6, 1932 год.

Какие требования необходимо предъявить к исторической картине и как она должна использоваться на уроках истории. Методические указания представляют известную ценность.

48. *А. Окуньков* — Исторические карты. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 6, 1932 год.

Критический разбор исторических карт К. Кудряшева.

49. *Котрохов*. — Работа с исторической картой. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 6, 1932 год.

Ряд методических указаний, как необходимо работать с исторической картой.

50. *Денисов* — Работа с газетой в школе ФЗС. Журн. „Обществоведение, история и география в политехнической школе“, № 1, 1932 год.

Опыт работы в средней школе с учетом возрастных особенностей.

51. *А. Кункель* — Устройство историко-революционной выставки. Журн. „За коммунистическое воспитание“, № 12, 1932 год.

Методические указания, как организовать историко-революционную выставку; освещает опыт работы.

52. *М. Ликин* — Кабинет обществоведения, его организация и оборудование. Журн. „За коммунистическое воспитание“ № 10 — 11, 1932 год.

Как оборудовать кабинет, расположить наглядные пособия и организовать работу в нем.

53. *М. Кутузов* — Школьный кабинет обществоведения. Журн. „Горьковский просвещенец“. № 11. 1931 г.

Практические указания об организации кабинета обществоведения в массовой школе повышенного типа.

54. *А. К. Иванов* — Хронология при изучении истории. Журн. „За политехническую школу“, № 6, 1933 год.

Автор особое значение придает хронологии при изучении истории, дается ряд ценных методических указаний.

55. *А. Кулинич* — Карриатура в преподавании обществоведения. Журн. „За политехническую школу“, № 6, 1933 год.

Подчеркивается особое значение карриатуры в преподавании обществоведения. Автор как образцы приводит ряд карриатур и показывает, как они могут быть использованы при проработке текущего политического материала. Статья представляет большой интерес.

56. *П. Афанасьев*. — Методика чтения и работы с книгой в начальной школе. Из серии „В помощь начинающему учителю“. Наркомпрос — Учпедгиз. 1932 г.

Методические указания, как работать с книгой в начальной школе. В конце брошюры даются указания, как работать с газетой, основные приемы использования газетного материала.

57. *М. Кутузов* — Работа с газетой. Журн. „Горьковский просвещенец“, № 3—4 1932 год.

Подчеркивается особая важность газетного материала в работе по обществоведению, дается ряд методических указаний, как организовать работу с газетой на уроках обществоведения. Статья является наиболее конкретной, может оказать хорошую помощь особенно начинающему обществоведущему.

58. *Е. Литвиненко, Л. Лебедева* — Работа с газетой в начальной школе. Журн. „За коммунистическое воспитание“, № 4, 1932 год.

Методика работы с газетой, практическое применение умения работать с газетой, пользование словарем и географической картой.

59. *А. Ионисиани* (рецензия на учебник) Ефимов и Фрайнберг — История — Эпоха промышленного капитала. Журн. № 15—16 „Коммунистическая революция“ 1933 год.

Отмечается трудность и сложность изложения. Может использоваться преимущественно учителем. В рецензии отмечается ряд недостатков по содержанию.

60. *Н. Токин* (рецензия на учебник) — Никольский „История доклассового общества 1 года обучения. Журн. „Историк-марксист“, № 5, 1933 год.

Отмечается сложность учебника для ученика, недостаточная разработка отдельных разделов, а также наличие путаницы в учебнике.

Б. СПАССКИЙ.

НОВЫЙ ПРИБОР ПО ФИЗИКЕ ВЯТСКОГО ЗАВОДА № 2 ФИЗЛАБОПРИБОР.

В конце 1933 г. заводом выпущен новый прибор для изучения давления жидкости на дно сосуда и показания независимости давления жидкости в сосуде, — так называемый „Прибор Паскаля“. Цена прибора 45 р, приобретается он из магазинов «Культснабторга» в Вятке и др. городах.

Недостатки старого типа этого прибора с коромыслом и отрывающимся дном общеизвестны: а именно: 1) малейшее загрязнение поверхности металлического дна или шлифованного ранта служило причиной прилипания дна к ранту, при чем сила прилипания была неодинаковой даже для двух смежных опытов. Вследствие этого отрывание дна, прижимаемого к ранту весом одной и той же гирьки, происходило при разных высотах водяных столбов. 2) Неровности поверхности дна или ранта и иарапины на них служили причиной неплотного прилегания дна к ранту и появления цени в приборе, что еще более искажало опыт. Вследствие этих двух обстоятельств работа с прибором была весьма ненадежной, прибор редко давал правильные показания, в большинстве случаев опыт не удавался.

В новом приборе отрывное дно заменено упругой резиновой перепонкой, на которую давит водяной столб. Прибор имеет следующее устройство (см. чертеж). На чугунной платформе *Л*, снабженной четырьмя ножками, при помощи вертикальной стойки *Т* укреплен цилиндрический корпус прибора *Ф*, с основной гайкой *Г*. В гайку могут ввинчиваться при помощи оправы *П* попеременно 4 стеклянных сосуда без дна обычной формы: цилиндрического прямого, цилиндрического изогнутого, конического—расширяющегося кверху и конического—суживающегося кверху.

С нижней стороны корпус *Ф* затянут тонкой резиновой перепонкой, служащей дном для всех сосудов. Перепонка удерживается кольцом *Д*, навинчивающимся на корпус *Ф* снизу. В середину перепонки упирается своим верхним концом стержень *Б*; нижний конец этого стерженька связан с горизонтальной стрелкой *С*, представляющей собой неравноплечный рычаг и вращающейся вокруг оси *О* по шкале *Ш*. Стрелка имеет противовес *Ж* и специальное приспособление *Н* для приведения ее на нуль. Противовес облегчает установку стрелки на нуль. Для отметки уровня воды в сосудах служит указатель *У*. Он дает возможность при замене одного сосуда другим наливать воду до одного уровня. При смене сосудов вода сливается через кран *К*. Все части прибора, соприкасающиеся с водой, сделаны из алюминиевого сплава.

Действие прибора состоит в следующем. При наливании воды в стеклянный сосуд резиновое дно выпучивается под давлением водяного столба и передает свое движение через стержень *Б* стрелке *С*. Чем выше водяной столб, тем больше выпучивание и больше показание стрелки по шкале *Ш*. Это показание и служит мерою давления водяного столба. Как видно, измерение давления производится очень просто, но в этом и состоит принципиальный недостаток прибора, т. к. стрелка показывает не непосредственное давление на дно, а растяжение резиновой перепонки, находящейся в сложной зависимости от высоты водяного столба. Однако технические преимущества прибора покрывают этот недостаток.

Прибор очень прост в употреблении, демонстративен, имеет плавное движение стрелки и достаточную чувствительность.

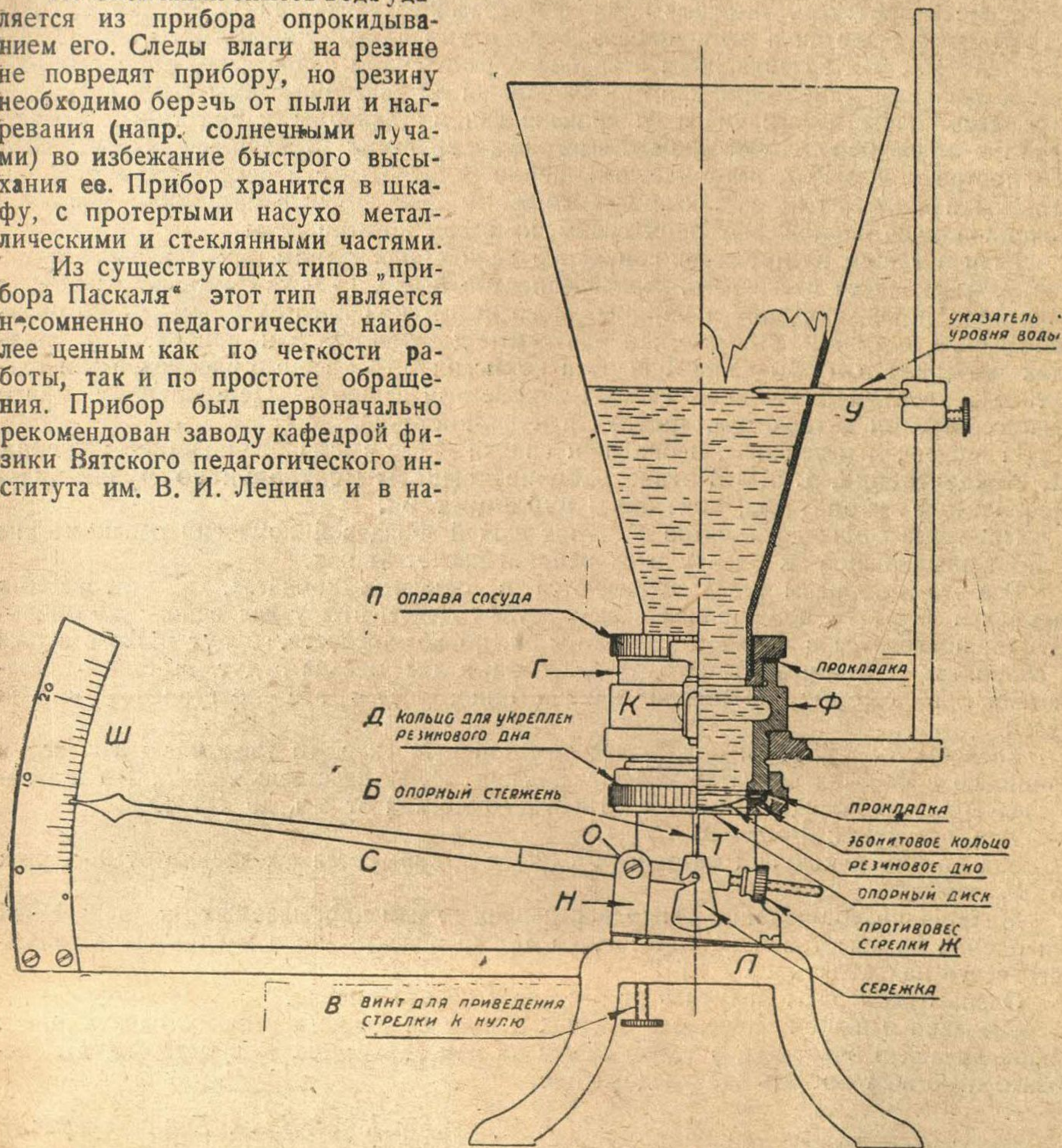
В случае прорыва резинового дна, таковое легко может быть заменено запасным, прилагаемым к прибору. В крайнем случае дно может быть сделано из велосипедной или футбольной камеры; правда чувствительность при этом понижается, т. к. толщина нормального резинового дна равна 0,30—0,35 мм.

При опыте нужно иметь в виду следующее обстоятельство. Сливной кран *К* расположен значительно выше резинового дна. Поэтому при смене сосудов вода, находящаяся в пространстве между дном и краном, не может вылиться через открытый кран при нормальном положении прибора и остается таким образом внутри корпуса *Ф*. Правда, принципиальной необходимости в полном опоражнивании прибора

нет, т. к. для вывода закона достаточно принять во внимание лишь тот столб воды, который находится в стеклянном сосуде. Но, если в начале опыта стрелку привести к нулю при полном отсутствии воды в приборе, а затем наблюдать ее положение после удаления воды через кран, то ясно, что стрелка не вернется к нулевому положению, а встанет выше его, т. к. остаток воды ниже крана создаст небольшое давление. Опыт начинают с того, что наливают воду в пространство между краном и дном и только тогда приводят стрелку на нуль.

По окончании опытов вода удаляется из прибора опрокидыванием его. Следы влаги на резине не повредят прибору, но резину необходимо беречь от пыли и нагревания (напр. солнечными лучами) во избежание быстрого высыхания ее. Прибор хранится в шкафу, с протертыми насухо металлическими и стеклянными частями.

Из существующих типов „прибора Паскаля“ этот тип является несомненно педагогически наиболее ценным как по четкости работы, так и по простоте обращения. Прибор был первоначально рекомендован заводу кафедрой физики Вятского педагогического института им. В. И. Ленина и в на-



стоящее время утвержден отделом учебных пособий Наркомпроса.

Прибор предназначен для школ начальных и неполных средних, может быть использован и в техникумах. Недостатками прибора являются его высокая цена и форма двух стеклянных сосудов. Так, диаметр широкого основания конического сосуда излишне делать равным 13,5 см., совершенно достаточен размер его в 10 см. От этого прибор выиграет во внешности и несколько ускорится процесс опораживания сосуда. Изгиб верхней части изогнутого цилиндрического сосуда мал: нужно его сделать таким, чтобы верхнее изогнутое колено сосуда лежало по вертикали вне пределов нижнего основания его. Кроме того резина для дна является не вполне подходящей: она слишком тонка и непрочна. Необходимо в ближайшее время заводу перейти на специальный сорт резины.

От Центрального музея художественной литературы, критики и публицистики.

В Москве организован Наркомпросом „Центральный музей художественной литературы, критики и публицистики“. В этот музей мы собираем всевозможные литературные материалы и документы, касающиеся художественной литературы, критики, публицистики, искусства, истории, быта и общественной мысли 17, 18, 19, 20 веков. Нас интересуют письма, взаимная переписка, дневники, записные книжки, мемуары и всякие воспоминания, рукописи, отрывки произведений, черновики, авторские корректуры, автографы на фотографических карточках и книгах, фотографические карточки сами по себе, редкие уникальные книги, книги, запрещенные цензурой или издававшиеся в крайне ограниченном количестве, портреты маслом и акварель, миниатюры, картины маслом на литературные темы, бюсты, скульптура, связанная с писателями и их произведениями, альбомы, карикатуры, иллюстрации к отдельным произведениям, литографии, гравюры, касающиеся литературных тем, портреты, плакаты, имеющие отношение к литературе и искусству и т. п. материалы и документы, а также всевозможные фольклорные материалы, записи и рукописи писателей из народной среды на всевозможные темы.

Если в вашем распоряжении имеются какие-либо архивы или отдельные документы, касающиеся всего того, что перечислено выше, а также имеющие отношение к истории происхождения и материального положения писателей, мы будем очень благодарны, если вы пришлете нам или самые документы, или список, или опись этих материалов, чтобы наша Фондовая комиссия могла все это рассмотреть и сделать вам предложение о продаже этих документов нашему „Центральному музею художественной литературы, критики и публицистики“.

И письма, и материалы, и описи и списки — все высылайте по адресу: **Москва, 31, Рождественка, д. 5, 1-й этаж, рабочие комнаты Центрального музея художественной литературы, критики и публицистики.**

Присылка самих документов облегчит нашей Фондовой комиссии ознакомление с ними, правильную их оценку и скорейший расчет за них.

Все эти материалы у нас сохраняются в стальных комнатах, в несгораемых шкафах и в других помещениях нашего музея. Документы у нас сейчас же описываются, приводятся в порядок, изучаются и, по возможности, будут публиковаться в сборниках „Летопись“ нашего музея. Каждые два месяца будут выходить „Бюллетени“, в которых постепенно научно описываются все поступления в наш музей.

Если бы вы пожелали повидаться со мной в Москве, то уведомляю вас, что я принимаю в рабочих комнатах музея — Москва, 31, Рождественка, д. 5, 1-й этаж — в следующие числа: 2, 8, 14, 20 и 26 каждого месяца от 1 ч. до 4-х ч.

Телефон музея: 4—96—36.

Для оценки и покупки материалы в музее принимаются ежедневно от 9 ч. утра до 3¹/₂ час. дня.

Желательно составление описи передаваемых или присылаемых в наш ЦМЛ для оценки документов и материалов, но это не обязательно и не должно задерживать всего направляемого к нам.

Очень будем рады получить от вас ответ на это письмо.

Сведения о нашем музее, его задачах и нуждах просим распространить среди ваших друзей и знакомых, а также сообщить нам адреса тех лиц, которым вы находите полезным послать это уведомление.

Директор ЦМЛ Влад. Бонч-Бруевич.

К О Н С У Л Ь Т А Ц И Я

Лысковский педагогический техникум просит сообщить форму карточки учета бюджета времени пионера и школьника и инструкцию для ее заполнения.

Отвечаем: Для обследования бюджета времени пионера и школьника можно воспользоваться следующей формой карточки:

Карточка времени.

Фамилия, имя..... Пол..... Возраст.....

Школьная группа..... Пионеротряд.....

Число..... Месяц..... 1934 г.

Ч а с ы от..... до.....	Опиши подробно все, что делал и чем занимался

На обороте карточки помещается следующая инструкция:

1. Учет веди в течение целого дня: с утра до вечера, когда пойдешь спать,
2. Записывай подробно все, что делал в этот день дома, в школе, в пионеротряде, в общественных организациях. Пиши содержание работы, например: „На собрании отряда обсуждали план антирелигиозного вечера“. „Урок математики: решали задачи по геометрии“ и т. д.

3. Каждое дело или занятие описывается отдельной строчкой.

4. Для каждого дела или занятия отмечается, от которого до которого часа оно продолжалось.

5. Время записывается в часах и минутах, например: „9 ч. 15 м., 9 ч. 45 м.“

6. Дело, которое продолжалось менее $\frac{1}{4}$ часа, не учитывается.

7. Не полагайся на свою память и не откладывай заполнения карточки до вечера. Легче и проще делать запись в карточке несколько раз в день:

- а) перед уходом в школу,
- б) перед уходом из школы домой,
- в) перед сном.

8. Время старайся записывать точно. О часах справляйся, где можешь: настенные часы дома и в школе, карманные часы у родных, у учителей. При проведении обследования бюджета времени и обработке материалов окажет помощь книжка А. Гельмонт „Бюджет времени пионера и школьника“ (ОГИЗ, Молодая гвардия 1933 г. стр. 93, цена 45 коп.).

Малмыжский педагогический техникум просит сообщить сеть школ для трудных детей в нашем крае.

Отвечаем:

I. Вспомогательные школы (школы для умственно-отсталых детей) имеются во всех четырех районах г. Горького, Вятке, Арзамасе, Муроме. Кроме того, в ряде районов имеются отдельные вспомогательные группы.

II. Школы для глухонемых детей имеются в г. Горьком, Вятке, Арзамасе, Лукоянове, Горбатове (Павловский р-н). В 1934 г. открываются вновь (а частью уже открыты) школы для глухонемых детей в районах: Б.-Мурашкинском, Ветлужском, Выксунском, Нолинском, Сергачском, Кологривском, Яранском.

III. Школы для слепых детей имеются в Вятке и Шатковском районе. В 1934 г. открываются вновь (а частью уже открыты) школы для слепых детей в р-нах Арбажском, Кр.-Баковском, Малмыжском, Муромском, Починковском, Санчурском, Сергачском, Яранском.

IV. Для детей-заик существуют коллективы по оздоровлению речи в г. Горьком (при Психо-неврологическом институте) и в г. Вятке (при Невро-психиатрическом диспансере).

V. Для физически ослабленных и нервных детей имеются школы-санатории (подведомственные Крайздраву): 1) Школа-санаторий для детей психо-невротиков в Анкудиновке; 2. Лесная школа-санаторий в Ройке; 3. Школа-санаторий для физически-ослабленных подростков на Моховых горах.

VI. Для детей, страдающих тяжелыми формами умственной отсталости (имбециллы, идиоты), имеется трудовая коммуна в дер. Ракове (Вятский р-н). Учреждение подведомственно Крайздраву.

VII. Для социально-запущенных подростков (беспризорных, правонарушителей) имеются трудовые коммуны в Горьком, Вятке, Городце, Халтурине, две трудкоммуны в МАО (Ежовская и Куженерская) и трудкоммуна в УАО (Кокманская).

Остальным учреждениям и отдельным педагогам ответы по интересующим их вопросам посланы почтой.

*Краевая педагогическая лаборатория
при Научно-исследовательском институте политехнической школы.*



Отв. редактор С. И. ЗАВЫЛЕНКОВ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ: С. И. Завыленков (отв. редактор), А. А. Золотарева (отв. секретарь), Л. А. Цехер, Э. И. Моносзон, И. И. Раздьяконов, Ю. Ф. Еллинский, А. К. Будеков, В. А. Вейкшан, И. И. Карев, Н. Е. Нилендер, И. П. Кондаков, М. В. Оболенский.

Горьковский Просвещенец. Ежемесячник. Орган Горьковского краевого отдела народного образования, Крайпроса и общества педагогов-марксистов. VI год издания. Май 1934 г., № 5. ОГИЗ Горьковское Краевое Издательство, гор. Горький.

Ответственный редактор С. И. Завыленков, Технический редактор И. Б. Каз, корректор А. С. Тихомирова. Сдано в набор 23/V 1934 г., подписано к печати 7/VII—34 г. Формат 62 x 94/16. Тир. 2800, бум. 2. Изд. л 4, Учетно-авт. л. 5, зн. в бум. л. 10000) * Инд. У—71 № 728 * Уполномоченный крайлита Б № 19040 Горьковский полиграф. гор. Горький, ул. Фигнер, 32. Заказ № 4114

60 коп.

24120-