

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

И. С. Чудинова

**История отечественной методики
преподавания русского языка
(тридцатые годы XX века)**

Учебное пособие
(для студентов факультета русского языка и литературы)

Екатеринбург 2006

УДК 372.5
ББК Ч426.13
Ч-84

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор **М. Т. Баранов**
(Московский педагогический государственный университет)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент **Г. И. Быкова**
(Уральский государственный педагогический университет)

кандидат педагогических наук, профессор **В. В. Гадалова**
(Шуйский государственный педагогический университет)

кафедра методики преподавания русского языка
Московского областного педагогического института

Чудинова, И. С.

Ч-84

История отечественной методики преподавания русского языка (тридцатые годы XX века) [Текст] : учеб. пособие (для студентов факультета русского языка и литературы) / И. С. Чудинова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 149 с.

ISBN 5-7186-0278-6

Учебное пособие содержит теоретические сведения и комплекс контрольных заданий и упражнений для изучения истории методики преподавания русского языка в советский период (тридцатые годы XX века). Описывается динамика изменений в школьном преподавании русского языка. Охарактеризован ход дискуссий по проблемам изучения грамматики, обучения правописанию и развитию речи учащихся. Анализируются методические взгляды крупнейших специалистов предвоенного десятилетия.

Прошлое учит настоящее не повторять его ошибок в будущем. Поэтому данное учебное пособие предназначено для использования при изучении курса «Теория и методика обучения русскому языку» и при изучении элективного курса «История отечественной методики преподавания русского языка». Пособие адресовано также учителям русского языка и всем, кто размышляет о прошлом, настоящем и будущем преподавания родного языка в российской школе.

УДК 372.5
ББК Ч426.13

ISBN 5-7186-0278-6

© ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет, 2006

© Чудинова И. С., 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
ТЕМА 1. Основные итоги развития методики преподавания русского языка в первые послереволюционные годы	11
1.1. Общедидактические искания и преподавание русского языка	13
1.2. Поиск новых путей преподавания русского языка	17
1.3. Контрольные вопросы и задания	23
ТЕМА 2. Реформа школ 1931-1933 годов и преподавание русского языка	24
2.1. Социальные условия работы школы в период реформы	25
2.2. Содержание постановлений о реформе школы	31
2.3. Воздействие реформы на преподавание русского языка	35
2.4. Контрольные вопросы и задания	38
ТЕМА 3. Методика изучения грамматики	40
3.1. Лингвистические основы преподавания грамматики	42
3.2. Увеличение объема изучаемого грамматического материала	47
3.3. Методы и приемы преподавания грамматики	54
3.4. Контрольные вопросы и задания	58
ТЕМА 4. Методика изучения правописания	61
4.1. Организационные мероприятия	63
4.2. Методика изучения орфографии	65
4.3. Методика изучения пунктуации	77
4.4. Контрольные вопросы и задания	80
ТЕМА 5. Методика развития речи	82
5.1. Методика обогащения словарного запаса	83
5.2. Методика развития связной речи (сочинения и изложения)	97
5.3. Контрольные вопросы и задания	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	112
МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ АНАЛИЗА ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ	115
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	147

ПРЕДИСЛОВИЕ

Представляемая книга посвящена памяти моего Учителя – Михаила Трофимовича Баранова – основоположника крупной научной школы, талантливого руководителя и удивительно доброго человека.

Выдающийся специалист по теории и методике обучения русскому языку Михаил Трофимович Баранов родился 24 апреля 1924 года в деревне Второе Меркулово (Протасово) Мценского района Орловской области. Воспитывался в детском доме г. Мценска. В 1941 году добровольцем ушел на фронт, воевал, в 1943 году был тяжело контужен на Сталинградском фронте и после длительного пребывания в госпитале демобилизовался по инвалидности. Более десяти лет работал учителем русского языка и литературы в школе № 431 г. Москвы. Получил образование на факультете русского языка и литературы и в аспирантуре Московского городского педагогического института имени В.П.Потемкина.

Михаил Трофимович Баранов – Лауреат Государственной премии СССР (1984) за школьные учебники «Русский язык» для 4 и 5-6 классов, Лауреат премии имени К.Д.Ушинского (1970) за учебник «Русский язык» для 4 класса, кандидат филологических наук (1956), доктор педагогических наук (1985), профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Московского государственного педагогического института. Знаменитый ученый подготовил более 50 докторов и кандидатов педагогических наук, среди которых посчастливилось быть и мне.

Одним из ведущих направлений среди научных интересов Михаила Трофимовича Баранова была история отечественной методики преподавания русского языка в школе со времен включения русского языка в учебные планы (конец XVIII века) до конца прошлого века. Поэтому вполне закономерным был его совет подготовить детальное научное исследование начальных этапов в развитии советской методики преподавания русского языка. Михаил Трофимович успел познакомиться с первоначальным вариантом представляемого учебного пособия и – в качестве научного редактора – дать развернутые рекомендации по его доработке. К сожалению, работа над пособием была за-

кончена уже после смерти моего Учителя.

Выражаю искреннюю признательность рецензентам данного учебного пособия – кафедре методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного педагогического университета (автор отзыва – доктор педагогических наук, профессор Лидия Прокофьевна Федоренко; заведующий кафедрой – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО Алексей Виссарионович Дудников) и кафедре русского языка Шуйского государственного педагогического университета (автор отзыва и заведующий кафедрой – доктор педагогических наук, профессор Вера Викторовна Гадалова).

Подготовке данного учебного пособия в значительной степени способствовали благоприятная атмосфера в коллективе кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета (заведующий кафедрой – кандидат педагогических наук, доцент Галина Ивановна Быкова) и творческие связи с многочисленными учениками, единомышленниками и последователями Михаила Трофимовича Баранова, преподающими методику русского языка в самых различных вузах России и за ее пределами.

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние общеобразовательной школы не отвечает потребностям общества: нужна коренная перестройка учебной и воспитательной работы, активизация научных исследований по педагогике, психологии и частным методикам, внедрение в практику принципиально новых концепций образования и воспитания. Вместе с тем необходимо сохранить и упрочить все ценное, что уже создано педагогической наукой и накоплено творчески работающими учителями в нашей стране и за рубежом. Поэтому столь актуальным становится обращение к историческому опыту организации образования.

Методика преподавания русского языка (как родного) в средней школе имеет достаточно длительную историю, которая еще ждет своего всестороннего описания. Невозможно объективно оценить современное состояние всякой науки, не принимая во внимание основные этапы ее развития, закономерности поступательного движения, итоги былых дискуссий и причины инноваций. Прошлое учит настоящее не повторять его ошибок в будущем, творчески развивать лучшие традиции отечественной школы, не допуская поспешных и необдуманных решений. Недостаточная изученность истории науки нередко приводит к тому, что давно известное преподносится как принципиально новое и внедряется в практику без учета всех возможных негативных и позитивных результатов. С другой стороны, в современной школе нередко остаются незаслуженно забытыми интересные находки методистов и учителей прошлых лет, ценный опыт педагогов-практиков и целых коллективов, не получают объективной оценки отдельные направления в методической науке и практике, подвергавшиеся в прошлом неоправданной критике.

Отечественная методика преподавания русского языка в XX веке добилась крупных успехов. По существу заново созданы методика орфографии и пунктуации (после реформ 1917 и 1956 годов), методика лексики, словообразования и фонетики (что обусловлено бурным развитием соответствующих областей языковедения), методика развития речи школьников и особенно обогащения их словарного запаса, система дифференцированной и индивидуальной работы с учащимися. Новейшие достижения психологии, дидактики и лингвистики учтены в препода-

вании морфологии и синтаксиса, совершенно иными стали программы и учебники, изменились принципы планирования работы по русскому языку. Тот факт, что наши современники в значительно лучшей степени, чем их деды и прадеды, владеют литературным языком в его устной и письменной форме, в различных его функционально-стилистических разновидностях, – в большой мере обусловлен заслугами ученых-методистов и творчески работающих учителей словесности.

Учебные планы подготовки учителей-словесников, к сожалению, до настоящего времени не предусматривают в достаточной степени ретроспективное изучение науки о преподавании русского языка, а существующий нормативный курс методики обращен преимущественно к настоящему и будущему. Не способны в полной мере восполнить названный пробел и существующие на факультетах русского языка и литературы лекционные курсы по истории педагогики и истории лингвистических учений, обращенные к смежным наукам. В сложном положении оказываются и будущие учителя, стремящиеся к самостоятельному пополнению знаний: до настоящего времени нет специальных монографических публикаций по истории советской методики преподавания русского языка, а также отдельных ее периодов. Студенты педагогических институтов и университетов практически могут воспользоваться лишь краткими историческими справками в вузовских учебниках, юбилейными ретроспективными обзорами В.А. Добромыслова¹, Е.А. Бариновой², А.В. Текучева³ и М.Т. Баранова⁴. Несомненный интерес с этой точки зрения представляют статьи, посвященные деятельности отдельных ученых, в журнале «Русский язык в школе» и других изданиях, а также вводные разделы по истории проблемы,

¹ *Добромыслов В.А.* Советская методика русского языка за 40 лет // Русский язык в школе. 1957. № 5.

² *Баринова Е.А.* Проблемы развития речи в методической науке советской эпохи // Русский язык в школе. 1967. № 5.

³ *Текучев А.В.* Знаменательные вехи в истории развития советской методики русского языка в средней школе // Русский язык в школе. 1967. №№ 4-5; *Текучев А.В.* Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 г. // Русский язык в школе. 1977. № 5.

⁴ *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка на страницах журнала «Русский язык в школе»: 1914 – 1994 // Русский язык в школе. 1994. № 5; *Баранов М.Т.* Русский язык в школе: к 210-летию включения в учебные планы // Русский язык в школе. 1996. № 4.

имеющиеся в отдельных публикациях по тем или иным разделам методики. В связи с этим показательное существование целого ряда монографических описаний становления и развития методики преподавания русского языка в дооктябрьский период (Н.С. Державин, Н.К. Кульман, М.Х. Лапатухин, А.Н. Чудинов и др.). К сожалению, в школьных и даже вузовских библиотеках давно стали редкостью довоенные программы и учебники, методические публикации ученых первых послеоктябрьских десятилетий. Между тем идеи ведущих методистов 20-30-х годов нередко сохраняют свою значимость для современной школы, незаслуженно забытой часто оказывается и деятельность лучших учителей-практиков.

История довоенной методики преподавания русского языка как родного в средней школе отчетливо подразделяется на два периода. Хронологические рамки первого из них следует ограничить 1917-1931 годами, то есть временем от появления первых советских декретов, определяющих дальнейшее развитие системы народного образования, до постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года о перестройке начальной и средней школы. Для методики преподавания русского языка эти годы стали временем творческого поиска, бурных дискуссий, смелых, хотя и не всегда оправданных экспериментов. В этот период были сделаны энергичные попытки для преподавания русского языка в более тесной связи с другими учебными предметами и жизненной практикой, коренным образом пересмотрено соотношение между материалами по грамматике, правописанию и развитию речи как важнейшими составными частями курса русского языка, предприняты решительные шаги по совершенствованию научного уровня школьной программы. Советская школа словно стремилась стать совершенно непохожей на дореволюционные учебные заведения.

Второй период открывается реформой школы 1931-1933 годов и характеризуется резким усилением внимания к урокам русского языка, в это время значительно повышаются требования к навыкам учащихся в области правописания, углубляется теоретическая подготовка школьников по грамматике, изменяются принципы организации занятий по развитию речи учащихся. В начале 30-х годов на урок возвращаются традиционные для отечественной школы (но отвергаемые в предше-

ствующее десятилетие) виды занятий по русскому языку: грамматический разбор, различные виды сочинений и изложений, объяснительные, предупредительные и контрольные диктанты; одновременно изменяются принципы, методы и приемы обучения, научные основы школьной грамматики.

В 1930-х годах ощущается стремление к усилению регламентаций в учебно-воспитательной деятельности преподавателей, к стабильности и унификации программ, учебников, методов и приемов обучения. Директивные органы требуют более строгого контроля за знаниями и поведением учащихся со стороны преподавателей, ужесточается контроль вышестоящих организаций за работой учителей и администрации школ (растет поток инструкций, увеличиваются штаты районных и вышестоящих органов народного образования и т.п.). Прекращается выпуск не утвержденных Наркомпросом учебных пособий и вводится система единых для всех школ стабильных учебников; программы по русскому языку становятся все более детальными, выпускаются подробные методические разработки по каждой изучаемой теме. Становятся обязательными определенные формы воспитательной работы на уроках русского языка, устанавливается контроль за тематикой творческих работ и языковым материалом, используемым для упражнений по грамматике и правописанию.

Причины изменений в содержании, принципах и методах обучения русскому языку часто связаны с социальными условиями работы школы, они зависят от развития дидактических, психологических и лингвистических теорий, нередко уходят корнями в прошлое. Поэтому правильно понять закономерности преобразования методики преподавания русского языка в предвоенное десятилетие можно только на широком хронологическом фоне и с учетом всех происходящих в стране изменений.

Важно подчеркнуть, что оценки путей развития советской методики до настоящего времени обычно строились по стандартной схеме: было много успехов, но существовали и отдельные недостатки, после принятия очередных исторических решений успехов стало еще больше, а недостатки устранены. Известна и другая крайность: 20-е годы представляются как время расцвета советской школы, соответственно высказывается мнение о

том, что после реформы 1931-1933 годов отечественная школа необоснованно отказалась от множества достижений.

Реальность значительно сложнее всяких схем: активное внедрение административно-командной системы не смогло полностью остановить поступательное движение советской школы, однако это был трудный путь, на котором достижения чередовались с ошибками. Несмотря на все трудности работы в тоталитарном, безмерно идеологизированном государстве, лучшие ученые и учителя внесли в 1930-х годах заметный вклад в отечественную методику преподавания русского языка, многие подготовленные в этот период исследования сохраняют свое научно-методическое значение до настоящего времени.

ТЕМА 1. ОСНОВНЫЕ ИТОГИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННЫЕ ГОДЫ

Октябрьская революция — важнейшая веха в истории отечественной школы: как бы ни оценивался захват власти большевиками для истории России, но кардинальные перемены в жизни страны не могли обойти стороной и систему образования и воспитания. Уже через три дня после победы восстания появилось обращение Народного Комиссара по просвещению А.В. Луначарского, в котором были сформулированы новые принципы школы¹. Важнейшим из них было введение всеобщего обязательного и бесплатного обучения в единой для всех школе.

Коренные изменения в образовательной системе требовали создания новой методики, новых учебников и программ, резкого увеличения числа педагогов. Следствием декрета об отделении церкви от государства, а школы от церкви стало исключительно светское образование. Для преподавания русского языка это означало не только отмену уроков Закона Божия, но и прекращение преподавания церковнославянского языка, который так или иначе все-таки способствовал лингвистическому образованию (судьба старославянизмов, чередование фонем, элементы истории гласных и т.п.). Соответственно стала необходимой и корректировка нормативного курса русского языка.

Важное значение для преподавания русского языка имела послеоктябрьская реформа орфографии. Вследствие упрощения графики и орфографии высвободилось время, которое ученики тратили, например, на заучивание слов, в которых встречалась буква «ять», на усвоение правил употребления двух букв, передающих фонемы «и», «ф». Изменились орфографические правила, связанные с правописанием приставок, употреблением твердого знака, написанием некоторых окончаний, — все это требовало создания приемов обучения новым правилам, иначе говоря, должна была по существу заново разрабатываться методика преподавания правописания.

Послереволюционные годы характеризуются изменениями в лексике, фразеологии и словообразовании русского языка: од-

¹ Народное образование в СССР: Сб. документов. М., 1974. С. 7-8.

ни слова и фраземы уходят из активного словарного запаса, другие — создаются заново, активизируется аббревиация как способ словообразования, размываются прежние орфоэпические и стилистические нормы. Все это требовало уточнения содержания работы по культуре речи учащихся и обогащению их словарного запаса.

В практику отечественной школы в этот период широко внедряется марксистская идея об идеологизации образования: задача «воспитания нового человека» заслоняет собой все остальные. Методическая наука активно разрабатывает проблемы идейного и трудового воспитания на уроках русского языка. Директивные органы требуют усилить практическую направленность курса: обучение правописанию ведется так, чтобы ученики могли принять участие в ликвидации неграмотности; упражнения по развитию речи помогают школьникам готовить стенгазеты, проводить беседы с малограмотными, пересказывать содержание статей в газетах, вести протоколы собраний и деловую документацию. На первый план в обучении русскому языку выходит все то, что уже в самом ближайшем времени пригодится школьникам в агитационной, культурно-просветительской, организационной работе, тогда как изучение теоретических сведений и формирование устойчивых навыков правописания нередко остаются в тени. Традиционные задачи языкового образования в этот период часто объявлялись совершенно неактуальными и малозначимыми, считалось, что они могут отвлечь детей от более насущных идеологических проблем.

В 1920-х годах появился и столь важный для современности опыт углубленного изучения русского языка и литературы в специализированных школах и классах. Дело в том, что с 1921 года в старших классах школы вводятся профессиональные уклоны: при такой организации обучения часть времени отводится на то, чтобы учащиеся овладели той или иной профессией. Особенно распространен был педагогический уклон: так, на Урале в 44,4 % школ готовили учителей для начальных классов¹. Вполне естественно, что будущие педагоги более глубоко изучали русский язык и знакомились с основами методики. Повышенное внимание к русскому языку существовало также в классах, готовящих делопроизводителей, библиотечарей, клубных работ-

¹ Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 42.

ников. Позднее классы с профессиональным уклоном были преобразованы в техникумы, где профессиональная направленность обучения была еще выше.

1.1. Общедидактические искания и преподавание русского языка

Мечтая о новой советской школе, избавленной от всех негативных черт, свойственных дореволюционным учебным заведениям, даже лучшие представители органов народного образования, ведущие педагоги и методисты, талантливые учителя-практики совершали серьезные ошибки. Настойчиво отрицалась необходимость постоянных программ, стабильных учебников, многих традиционных методов и приемов организации учебного процесса (диктанты, списывание, сочинения по картине, грамматический разбор, собственно урок русского языка и др.), до минимума сводилось изучение грамматики и правописания. Некоторые идеи широко внедрялись в практику, не получив достаточного теоретического обоснования, без должной экспериментальной проверки. Отдельные приемы и принципы работы нередко возводились в абсолют, использовались шире, чем следовало бы, а в результате вместо желанного совершенствования знаний, умений и навыков у школьников снижался уровень теоретической и практической подготовки.

В этот период вдумчивую, кропотливую работу педагогов и методистов нередко заменяли яркие лозунги, способные на первых порах увлечь значительное количество преподавателей. Вместе с тем сторонники более осторожного подхода и всестороннего учета опыта лучших дореволюционных и зарубежных педагогов нередко воспринимались как ретрограды, не способные идти в ногу со временем и находящиеся под враждебным влиянием. В соответствии с «духом времени» нередко предъявлялись и более суровые обвинения, результатом которых были суровые репрессии или по меньшей мере отлучение от работы со школьниками.

К концу 1920-х годов становятся все более очевидными существенные просчеты в организации народного образования, не удовлетворял растущих потребностей страны и уровень лингвистической подготовки выпускников школ. В этом отношении

особенно бросалось в глаза отсутствие устойчивых навыков правописания, неспособность выпускников правильно оформлять свои высказывания, низкий уровень теоретических знаний о языке¹. О наиболее важной причине имевшихся в школе недостатков хорошо сказал Народный комиссар просвещения А.Б. Луначарский: «Бывают эпохи бурные, во время которых человечество совершает огромный скачок вперед, во время которых оно ломает все устарелое, и ломает скорее, чем может определить во многих, по крайней мере, разделах жизни, чем же новым это устарелое должно быть заменено»². Вместо последовательного совершенствования школы одна за другой следовали кардинальные реформы.

Едва ли не главной ошибкой в организации обучения стало введение комплексных программ, в соответствии с которыми преподавание русского языка (как и других учебных дисциплин) в качестве самостоятельного предмета прекратилось. При такой организации образования отдельные лингвистические сведения предполагалось давать в связи с изучением широких тем, охватывающих материал самых различных естественных и общественных наук. Основная идея комплексных программ — усиление (реально — гипертрофия) межпредметных связей. Так, параллельно с темой «Сельское хозяйство» предполагалось изучение народных говоров, фонетику рекомендовалось преподавать в связи с анатомией человека и антрополого-географией, а неологизмы, архаизмы, заимствования — в связи с теорией дарвинизма. Наиболее естественно с комплексными программами сочеталась работа по развитию речи — пересказы, составление планов и тезисов, усвоение новых слов и т.п., однако для многих традиционных тем, необходимых для усвоения закономерностей родного языка, оказалось практически невозможным найти хотя

¹ Сахаров В.И. О состоянии орфографической грамотности в школе II ступени // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2: Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины // Избранные работы по русскому языку. М., 1957: Рождественский Н.С. К вопросу о развитии письменной речи учащихся школ II ступени // Родной язык и литература. 1928. № 3: интересные замечания о состоянии знаний и навыков по русскому языку у школьников послереволюционного времени содержатся также в ряде публикаций В.А. Добромыслова, С.А. Золотарева, Е.Н. Петровой, А.М. Пешковского, М.Л. Рыбниковой, А.С. Ярусова и др.

² Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. С. 468.

бы минимальные «сцепления» с комплексами. Разумеется, лучшие педагоги призывали не фетишизировать комплексность и выделять специальное время на изучение правил правописания и грамматики (позднее такой подход был введен и в программу), однако общие результаты внедрения комплексных программ оказались далеки от запланированных достижений. Опыт внедрения комплексных программ показал, что на уроке невозможно работать над чрезмерно широкой темой, а переоценка значимости межпредметных связей столь же нежелательна, как и их недооценка.

Уровень подготовки школьников не улучшился и после внедрения в конце 20-х годов метода «проектов», в соответствии с которым систематическое добывание знаний в школе заменялось участием в разного рода кампаниях, в ходе которых, как предполагалось, ученики усвоят необходимые знания, приобретут соответствующие умения и навыки, скорее поймут необходимость получения образования для дальнейшей жизни. Теоретики подобной организации учебно-воспитательного процесса (В.Н. Шульгин, М.Б. Крупенина и др.) постоянно говорили об отмирании школы, ее преобразовании в школу-производство; соответственно место прежнего учителя должен был занять «организатор детской среды, организатор дел-проектов». По словам В.Н. Шульгина, «дети будут учиться в процессе работы, так же, как и взрослые. Переходя от одного вида труда к другому, от одного производства в другое, от работы на фабрике к работе в поле, ребенок будет знакомиться с основами производства, приобретать нужные навыки»¹. Вполне понятно, что на занятия по основам наук в таком случае просто не хватало времени, хотя декларативно необходимость изучения родного языка постоянно отмечалась, существовал даже определенный круг сведений, обязательных для усвоения в каждом классе. Негативные итоги внедрения метода проектов в очередной раз подтвердили, что игнорирование многовекового опыта проведения учебных занятий в форме уроков заканчивается тяжкими последствиями.

Отрицанием традиционной классно-урочной системы был и активно внедрявшийся в послереволюционные годы бригадно-

¹ Шульгин В.Н. Педагогика переходной эпохи (тезисы доклада) // На путях к новой школе. 1927. № 9. С. 9.

лабораторный метод, в соответствии с которым группа учащихся объединялась в коллектив, самостоятельно выбирающий день и час занятий. В запланированное время бригада приходила в лабораторию или кабинет, преподаватель давал вводные указания и на специальных карточках отмечал проработку соответствующей темы. Под руководством лучших учителей подобная организация занятий при условии высокой сознательности учащихся и одинакового уровня подготовки членов группы приносила хорошие результаты¹. Однако вполне естественно, что взаимопомощь детей не в состоянии заменить изложение нового материала учителем-профессионалом, а минимализация контроля за знаниями всегда позволяет нерадивым ученикам работать меньше, чем им необходимо. Поэтому общие результаты работы по бригадно-лабораторному методу оказались катастрофическими. Красивая идея вошла в конфликт с российскими реалиями, преодолеть которые мало кому удалось.

Существовавший уровень подготовки учащихся не мог удовлетворить требований общества к выпускникам школы. По словам заместителя Наркома просвещения РСФСР К. Мальцева, все содержание комплексных и проектных программ «было направлено на расширение общественно-политического кругозора ребят и на организацию проводимой ими общественно-политической работы. Именно этими недостатками программ объясняется, что в наших школах ребята больше занимаются общественно-полезной работой, производительным трудом, заучиванием коммунистических лозунгов и меньше изучением основ наук и накоплением необходимых знаний»². К сожалению, советские чиновники хорошо видели все недостатки того или иного метода только после его насильственного внедрения по всей стране.

В 30-50-х годах прошлого века дидактическое наследие первого послереволюционного периода нередко квалифицировали как «прожектерство», «космополитическое подражание Западу» и даже сознательное «вредительство» буржуазных уче-

¹ *Феддерс Г.* О бригадной работе // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 2; *Павлович А.И.* Лаборатория или класс // Русский язык в школе. 1923. № 3; *Павлович А.И.* Опытная система работ по наблюдению над языком по лабораторному методу // Русский язык в школе. 1924. № 6.

² *Мальцев К.* За марксистско-ленинское содержание школьных программ // Коммунистическое просвещение. 1931. № 24. С. 28.

ных. Разумеется, эти хлесткие ярлыки не имеют сколько-нибудь серьезных оснований, однако опыт рассматриваемого периода показал, что скоропалительные решения, не основанные на тщательной экспериментальной проверке, способны существенно снизить уровень подготовки учащихся. К сожалению, разного рода прожектерских начинаний советская школа не избежала и в последующие десятилетия. Показательно, что всегда находились специалисты по объяснению причин очередной проваленной реформы, но мало кто был способен заранее предусмотреть результаты официально рекомендуемых нововведений. Царивший в стране страх в полной мере распространялся и на систему народного образования.

1.2. Поиск новых путей преподавания русского языка

Развитие частных методик в 1920-х годах происходило под значительным влиянием общедидактических теорий. Методисты стремились активизировать учащихся на уроках русского языка, добиться их более заинтересованного участия в учебном процессе, отказаться от бездумного заучивания формулировок. В связи с этим многовековую традицию изучения правил грамматики и дальнейшего их закрепления путем систематических упражнений предполагалось заменить более творческой работой, прежде всего так называемыми «наблюдениями над языком» (с точки зрения современной науки правильнее было бы говорить «наблюдения над текстом»). Например, в специально подобранном преподавателем отрывке школьники должны были проанализировать окончания имен и на этом основании сделать вывод о различиях категории рода у существительных и прилагательных. По словам одного из наиболее активных сторонников такого подхода, «следует иметь в виду, что здесь не только не должно быть места заучиванию правил, но самая формулировка выводов не столь может быть важна, как процесс наблюдения. В частности, в процессе наблюдения весьма важно обходиться без грамматической терминологии, а вводить ее — в самых необходимых случаях, ради удобства — позднее и в самых ограниченных размерах»¹. Аналогичным образом была органи-

¹ Павлович А. Между Сциллой и Харибдой // Родной язык в школе. 1919-1922. № 1(2). С. 48.

зована работа по правописанию: оптимальным считалось такое построение работы, когда правило не формулируется заранее, а выводится учениками самостоятельно при анализе специально подобранного текста под руководством учителя.

В практике лучших педагогов «наблюдения над языком» в сочетании с другими предметами нередко позволяли добиться хороших результатов, однако во многих случаях школьники оказывались не в состоянии достаточно регулярно делать правильные выводы из анализа текстов и использовать полученные результаты в своей дальнейшей практике. Последнее вполне объяснимо: место отточенных формулировок, подготовленных специалистами, занимали самостоятельные выводы, сделанные на ограниченном речевом материале; к тому же самостоятельное добывание фактов (по своей сути — это моделирование научного исследования) требует значительно большего времени, чем ознакомление с уже готовыми результатами.

Трудно спорить с тем, что творческая работа привлекательнее изучения чужих достижений, но это не означает необходимости «изобретения велосипеда» каждым человеком. Несмотря на относительную простоту, грамматические факты, изучаемые в школе, далеко не всегда могут быть обнаружены обычным учеником, даже если он работает под руководством опытного педагога. Неудачная практика внедрения метода наблюдений над языком послужила основанием для практически полного отказа от эвристических видов работы в последующее десятилетие. Показательно, что о необходимости использования индуктивных методов на уроках русского языка, важности создания проблемных ситуаций вновь активно заговорили только в 60-70-х годах прошлого века. По-видимому, главный урок широкого внедрения метода наблюдений над языком состоит в том, что необходимо варьировать индуктивные и дедуктивные методы в зависимости от изучаемого материала, задач конкретного урока, особенностей класса и целого ряда других факторов.

Октябрьская революция, вызвавшая колоссальные изменения в жизни школы как части общества, сделала практически невозможным использование прежних программ, учебников, методических разработок, дидактических материалов по идеологическим, собственно методическим и даже орфографическим причинам. Однако на первых порах было не вполне ясно, от че-

го следует отказаться безусловно и что из опыта дореволюционной школы может быть творчески использовано. Известны попытки лишь пересмотреть дореволюционные учебники, освободив их от не соответствующих новой политической системе цитат и речений, использовавшихся в качестве примеров, а также несколько осовременив теоретический материал. Так, Д.Н. Ушаков — научный редактор нового издания популярного до революции учебника — писал: «Я ставил себе правилом осторожное и бережное отношение к традиционному материалу, предпочитая оставлять без перемен то, что резко не противоречит науке о языке, и, во всяком случае, не внося того, что не может считаться прочно установленным»¹. Однако подобный путь не мог получить широкого распространения: слишком активным было стремление большевиков сделать все «по-новому», полностью опорочить весь многовековой путь отечественной системы образования, подчинить школу своим идеологическим задачам и тем самым подготовить для себя достойную смену.

Постоянная неудовлетворенность существующим положением, стремление к обновлению школы проявились в непрекращающейся смене учебных планов, программ, учебников (чаще всего написанных в жанре «рабочих книг»), что еще раз подчеркивало разрыв со старой школой. Новые учебно-методические комплексы по русскому языку создавались очень быстро, не проходили достаточной экспериментальной проверки и быстро устаревали в результате очередной реорганизации системы народного образования или под натиском свежих психологических, дидактических, лингвистических или методических теорий.

В этот период руководители Народного комиссариата просвещения — А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.Н. Покровский — считали вполне естественным, что по каждому учебному предмету существует несколько учебников. Преподаватель русского языка мог вести уроки по книгам С.И. Абакумова, Л.А. Булаховского, Н.С. Державина, А.В. Миртова, А.М. Пешковского и целого ряда других авторов. В одних учебных книгах первостепенное внимание уделялось развитию речи,

¹ Петров К.Ф. Этимология в образцах / 32-е изд. с изменениями. внесеными проф. Д.Н. Ушаковым. М.: Госиздат. 1922. С. 4.

в других — грамматике, третьи — были целиком посвящены правописанию. Систематический курс то начинался синтаксисом, то заканчивался им, разделы лексики и фонетики были в одних учебных книгах, но отсутствовали в других. Пособия по русскому языку готовились то в жанре традиционного учебника, то в виде рабочей книги, то в виде рассыпного учебника; далеко не все из них содержали упражнения по грамматике, правописанию и развитию речи. В процессе демократизации общественной жизни правом создавать особые учебники и программы были наделены региональные отделы народного образования — это позволяло учесть в учебнике русского языка диалектную специфику, использовать в упражнениях хорошо известные школьникам факты. Вполне естественно, что уровень учебников был разным, но каждый учитель мог выбрать такие, которые в наибольшей степени соответствовали его методическим и лингвистическим взглядам.

Научные основы большинства школьных учебников 20-х годов были связаны с формальной школой в русском языкознании. Нет необходимости говорить об огромном вкладе основоположника этого направления Ф.Ф. Фортунатова и его последователей (в том числе активно работавших в 20-х годах над вопросами методики преподавания русского языка М.Н. Петерсона, А.М. Пешковского, Д.Н. Ушакова) в разработку проблем морфологии и синтаксиса. Однако опыт показал, что сугубо формальный подход приводит к значительному снижению интереса учащихся, которые в силу своих возрастных особенностей первостепенное внимание обращают на содержательную сторону языковых явлений. Дело в том, что для школьников язык и мышление настолько связаны, что они не в силах абстрагироваться от одной из сторон этого диалектического единства.

Не могли решить проблему и отдельные учебники, в которых формальный подход совмещался с некоторыми идеями восходящего к А.А. Потемне психологического направления или поздними отголосками логико-грамматического подхода к анализу языкового материала. Таким образом, вопрос о методически наиболее оправданных научных основах школьного курса русского языка, казавшийся совершенно решенным к началу 20-х годов, к концу десятилетия вновь приобрел актуальность, особенно в связи со спорами умеренных и крайних формалистов.

Различия в теоретических воззрениях на язык между отдельными группами лингвистов, методистов и учителей существенно сказывались на интерпретации языковых фактов в школе, вели к противоречиям между различными учебниками, методическими пособиями, а в конечном итоге и к сомнениям в необходимости изучения теории, в которой «не могут разобраться» даже специалисты. Характерные для некоторых дореволюционных педагогов призывы к элементарно-практическому изучению русского языка нашли в 20-х годах немало последователей.

Таким образом, поиски новых путей в организации учебно-воспитательного процесса, вариативность и частая сменяемость программ и учебников имели и некоторые отрицательные последствия. В результате подобных преобразований учителям и учащимся приходилось «переучиваться» (особенно при смене школы), выпускники оказывались в неодинаковом положении при поступлении в вузы и техникумы, многие не обладали даже минимумом знаний по тому или другому разделу. Названные трудности усугублялись слабой материальной базой издательств, которые при резком увеличении количества школьников не всегда были в состоянии напечатать необходимую литературу, подготовить наглядные пособия.

В заключение краткого обзора состояния методики преподавания русского языка, которое сложилось в период от Октябрьской революции до начала 30-х годов, следует еще раз отметить, что все негативные результаты были «вымощены благими намерениями». Отказ от наследия дореволюционной методики объясняли необходимостью построить принципиально новую школу, но при этом нередко забывали о былых достижениях, о положительном опыте, накопленном передовыми педагогами. Объективные трудности в изучении родного языка нередко воспринимались как искусственно созданные прежней системой обучения. Гипертрофируя метод наблюдений над языком, стремились избежать зазубривания и создать условия для развития творческих способностей школьников. Вводя в школьную практику каждый новый тезис формальной школы, добивались строгой научности и сближения школьной и научной грамматики. Бесконечно меняя программы и учебники, варьируя их по регионам, стремились к достижению идеала, добивались близости учебной книги к окружающей реальности. Комплексные

программы были результатом неумеренного стремления к синтезу различных учебных дисциплин, к усилению межпредметных связей. Метод проектов родился из стремления более тесно связать обучение и воспитание, школьную практику и жизнь социалистического общества, создать принципиально новую концепцию школы.

Каждый новый «журавль в небе» требовал повышенного внимания и тем самым заставлял забывать о веками проверенных аксиомах организации учебного процесса. Неудачи бесконечных реформ вынуждали все чаще вспоминать то позитивное, что было в традиционной системе обучения. Все увереннее раздавались голоса, требующие отказаться от постоянного прожектерства, ввести стабильные программы и учебники, способные стать базой для систематического усвоения школьниками основ науки о языке, развития устной и письменной речи учащихся, выработки устойчивых навыков правописания. Достижения новой советской школы требовалось соединить со всем лучшим, что успела накопить отечественная методика.

По-видимому, главный урок 20-х годов состоит в том, что всякое, казалось бы, самое привлекательное новшество в методике должно быть тщательно проверено на практике, которая, являясь главным критерием целесообразности, позволяет увидеть весь комплекс возможных позитивных и негативных следствий. Соответственно отказ от той или иной традиции необходимо всесторонне обосновать с учетом не только прямых, ближайших, но и косвенных, весьма отдаленных последствий. Вместе с тем представляется, что многие идеи педагогов и методистов первых послеоктябрьских лет оказались отвергнутыми лишь в силу того, что они опередили свое время, а нередко — по субъективным причинам, не имеющим прямого отношения к школе.

Несомненный интерес для современной методики представляет опыт 20-х годов в области развития речи и анализа художественного текста, формы осуществления межпредметных и внутрипредметных связей, некоторые методические разработки по «наблюдению над языком». Особенно перспективными кажутся идеи о пользе региональных учебников (в дополнение к основным), опыт существования «примерных» программ, вообще широкое признание права учителя на самостоятельный по-

иск оптимальных методов и приемов обучения в соответствии с особенностями конкретного класса и творческой индивидуальностью педагога.

1.3. Контрольные вопросы и задания

1. Назовите важнейшие изменения, происшедшие в преподавании русского языка после 1917 года.

2. Почему Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) считал целесообразным использование в школах различных учебников русского языка?

3. Почему в 1920-х годах часто менялись программы и учебные планы школ?

4. Назовите наиболее распространенный в 20-х годах метод изучения грамматики и правописания. В чем особенности этого метода? Может ли он использоваться в настоящее время?

5. Почему в 20-х годах не придавалось большого значения изучению грамматики и правописания?

6. В чем заключалась специфика комплексных и проектных программ, какое место в них отводилось русскому языку?

7. Идеи какой лингвистической школы лежали в основе большинства учебников русского языка, вышедших в 20-х годах? Какие направления существовали внутри этой школы?

ТЕМА 2. РЕФОРМА ШКОЛЫ 1931-1933 ГОДОВ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Можно надеяться, что следующее поколение наших учителей не сразу поймет, почему резолюции партии воплощались в жизнь отечественной школы не менее точно, чем приказ офицера в казарме, но таковы принципы тоталитарной системы. В начале 30-х годов появился ряд постановлений Центрального Комитета Всесоюзной коммунистической партии (большевиков), вызвавших колоссальные изменения в организации учебно-воспитательного процесса, в принципах, методах и приемах обучения русскому языку. Тоталитарное государство приняло решение окончательно установить единообразие в содержании, формах и методах обучения и точно определить требования к педагогам и учащимся.

В результате проведенной реформы школа, сохранив максимальную идеологизацию первых послеоктябрьских лет, отказалась от большинства не оправдавших себя (или опередивших время?) преобразований предыдущего десятилетия. Были решительно осуждены бригадно-лабораторная система, комплексные и проектные программы, было заявлено о неэффективности попыток совместить обучение с постоянным участием в производительном труде и общественной жизни в ущерб качеству знаний, умений и навыков.

Одновременно происходит возвращение в учебный процесс ряда традиций дореволюционной школы, скоропалительно отвергнутых в 20-х годах: вновь используется классно-урочная система, автономное изучение отдельных дисциплин, устойчивое расписание. На урок русского языка снова приходят такие методы и приемы, как грамматический разбор, традиционные сочинения и изложения, разнообразные виды упражнений по правописанию, существенно перерабатываются и расширяются школьные программы по русскому языку. Точно определяются требования к уровню подготовки учащихся, организуется строгий систематический контроль за работой учителя и ее результатами.

Новую систему обучения одни воспринимали как «наведение порядка» и борьбу с анархией, другие — как возвращение к

традициям, ко всему лучшему, что было в прежней системе образования, но уже никто не решался возражать. Проведенная в эти годы реформа по существу predeterminedли состояние отечественной системы образования на многие десятилетия.

2.1. Социальные условия работы школы в период реформы

Для того чтобы лучше понять специфику советской системы образования в 30-х годах прошлого века, необходимо в полной мере учитывать социальные условия работы школы.

В этот период усиливается тенденция к жесткой регламентации учебно-воспитательного процесса — появляются единые стабильные учебники, все детальнее становятся программы, выходят подробные методические разработки уроков, усиливается контроль за работой учителя со стороны администрации школы и района. Очевидно, что резкая критика одних и настойчивая пропаганда других методов и приемов обучения сужала диапазон творческих исканий учителя, а всякие несанкционированные искания нередко рассматривались как идеологическая диверсия. При оценке указанных тенденций следует учитывать социальные условия работы школы. В 30-х годах происходит стремительное расширение контингента учащихся, но все более обнаруживается нехватка учебников и методической литературы, недостаточная общеобразовательная и методическая подготовка преобладающей части учителей, заметно сказываются неудачные эксперименты предшествующих лет. В этих условиях некоторые из указанных мер были в той или иной степени оправданы, но в дальнейшем сохранение ограничений для творческой инициативы учителей становилось все менее целесообразным и вело к застою. Выработанные в то время методы организации учебно-воспитательной работы позднее стали восприниматься многими педагогами как неотделимые свойства советской школы, пересмотр которых равносителен ревизии основ марксистско-ленинской педагогики. Тоталитарное общество создало для себя тоталитарную педагогику.

Состояние школьного преподавания каждого учебного предмета определяется не только «внутренними» причинами, но и социальным заказом общества, реальностями жизни страны, развитием смежных наук. Содержание обучения зависит от того,

какие знания, умения и навыки необходимы выпускникам школы для их социальной адаптации, какие перспективы перед ними открываются, к чему их призывает общество. Формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, требования к учащимся в большой мере зависят от того, является ли данная ступень обучения обязательной или предназначена лишь для части детей соответствующего возраста. Непосредственное влияние на характер обучения имеют также возможности государства и родителей обеспечить материальную базу для уроков — помещения, учебники, наглядные пособия, технические средства обучения, методические материалы для учителей и т.п. Успехи учеников зависят и от обеспеченности школы педагогическими кадрами, уровня профессиональной подготовки учителей, даже от престижа педагогического труда в обществе. Наконец, в тоталитарном обществе государство периодически считает необходимым вмешаться непосредственно в организацию учебно-воспитательного процесса, дать руководящие указания по формам и методам обучения, содержанию школьных программ и учебников.

Вполне закономерно, что наиболее резко социальные условия школьного преподавания изменились после октябрьского переворота, однако и на рубеже 20-30-х годов школа испытывала воздействие крупнейших преобразований в жизни страны.

Школьная реформа 1931-1933 годов в значительной степени была вызвана возрастающими потребностями в высококвалифицированных кадрах, которые обладают широким кругозором и культурой, но находятся под абсолютным идеологическим контролем. Террор против интеллигенции все более сказывался на жизни общества и особенно на развитии производства. Россия никогда не отличалась высоким (по европейским меркам) образовательным уровнем населения, а послеоктябрьские события поставили страну на грань катастрофы, поскольку множество людей со средним и высшим образованием погибло в годы Первой Мировой и Гражданской войны, эмигрировало, отказалось от сотрудничества с Советской властью или не допускалось к определенным видам деятельности. Возросшее уже в первые послереволюционные годы количество учебных заведений не могло покрыть потребностей страны в грамотных, культурных и квалифицированных работниках. Положение особенно обостри-

лось в годы первой пятилетки, когда новые промышленные предприятия, колхозы, стройки, культурные центры требовали все больше и больше специалистов и даже просто достаточно грамотных людей. Задачи преподавателей русского языка состояли в том, чтобы готовить людей, умеющих грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме, вести деловую документацию, способных уже в ближайшем будущем стать инженерами, учителями, врачами, квалифицированными рабочими и служащими.

Следует учитывать, что в первые годы Советской власти окончание средней школы создавало лишь ограниченные возможности для поступления в вузы: в стране действовала строгая система социального отбора абитуриентов (разверстка, обязательные рекомендации, преимущества рабфаковцам и т.п.). Так, в 1924 году из 30 тысяч выпускников школ лишь 650 смогли стать студентами¹. После окончания школы юноши и девушки начинали свою трудовую деятельность в соответствии со специализацией (уклоном), полученной в школе, где по решению Наркомпроса РСФСР с 1924 года были введены занятия для подготовки учащихся к профессии счетовода, делопроизводителя, библиотекаря, учителя и т.п. Вполне естественно, что соответственно сокращалось время на изучение общеобразовательных предметов, а педагоги должны были учитывать специализацию своей школы.

Положение в системе общего и профессионального образования несколько изменилось только в начале 30-х годов, когда резко возрос прием в вузы. После 1936 года было признано необходимым отменить социальные льготы при поступлении в вузы представителям «трудящихся», которые после окончания «рабочего факультета» легко зачислялись в вузы без конкурса, тогда как другие выпускники школ были почти лишены такого права. Тот факт, что все выпускники школ получили возможность поступать в вузы, способствовал значительному усилению авторитета средней школы и одновременно стимулировал углубление общеобразовательной подготовки учащихся.

Большое воздействие на жизнь школы оказало увеличение контингента обучающихся. Как известно, изучение родного

¹ Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства. 1921-1925 гг. М., 1959. С. 186.

языка включает три ступени: первая из них — освоение грамоты, вторая — ознакомление с основами грамматики и правописание в начальной школе, третья — систематический курс в средней школе. В первые годы Советской власти страна могла обеспечить для всех детей лишь обучение грамоте в течение одного года, что само по себе уже было огромным социальным завоеванием. Значительная часть детей в этот период не имела возможности получить даже начальное образование. Например, на Урале из каждых 100 учеников, поступивших в первый класс в 1924 году, до четвертого класса в среднем доходило в городских школах менее 68, а в сельских — лишь 15 учащихся¹. Количество же учащихся в средних классах по нормам 1925 года предполагалось в размере 12,5 % от числа учащихся начальных классов².

Советская школа постепенно становится массовой только со второй половины 20-х годов. В августе 1925 года был принят декрет ВЦИК и Совнаркома РСФСР о введении начального всеобщего обучения, который предполагалось осуществить повсеместно с 1933 года³. Постепенно увеличивается и число учащихся 5-7 классов, а в марте 1934 года Совнарком РСФСР принимает постановление «О подготовке к введению семилетнего всеобщего обязательного политехнического обучения», в котором поставлена задача направить в пятые классы всех выпускников начальной школы уже в 1937 году⁴ (позднее этот срок был несколько продлен). Таким образом, если ранее в семилетнюю школу приходили преимущественно наиболее подготовленные выпускники четвертых классов, число которых было относительно невелико, то в 30-х годах семилетняя школа становится по-настоящему массовой. Это поставило перед руководством органов народного образования, методистами и учителями новые задачи. Приемы работы, эффективные при обучении относительно небольшого количества наиболее подготовленных учеников, не могли быть механически перенесены в массовую школу, в которой установленный круг знаний должны были получить все дети.

¹ Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937 гг.). Свердловск, 1970. С. 65.

² Народное образование в СССР. С. 106.

³ Там же. С. 106-107.

⁴ Там же. С. 115.

Следствием расширения контингента учащихся в семилетней школе стал недостаток квалифицированных учителей. Так, в 1932 году педагогические вузы РСФСР выпустили около 5400 учителей для средних и старших классов, что составляло 20,9 % от потребности. Для ликвидации дефицита срочно создавались новые вузы (не всегда имевшие необходимые кадры и материальную базу), по этой же причине сократился до 2,5–3 лет срок обучения в педагогических институтах. Все это, конечно, отрицательно сказывалось на общенаучном и методическом багаже начинающих педагогов. К тому же учителя, закончившие вузы в 20-х годах, не получили систематических знаний по методике преподавания русского языка, поскольку в учебных заведениях этого времени имелась только универсальная «комплексная» методика (в соответствии с существовавшими «комплексными» учебными планами школ). Выпускники педагогических вузов, воспитанные на теории комплексного и проектного методов обучения, не всегда могли быстро приспособиться к новым методическим установкам и нуждались в постоянном повышении квалификации.

Нехватка высококвалифицированных учителей русского языка привела к тому, что основную массу преподавателей составляли выпускники педагогических курсов, которые после постановления ВЦИК от 31 августа 1925 года стали основной формой подготовки будущих учителей. Эти курсы со сроком обучения от трех месяцев до года создавались при вузах и техникумах и комплектовались в порядке мобилизации передовых рабочих и крестьян. Содержание обучения на курсах в конце 20-х — начале 30-х годов соответствовало программам педагогических вузов и техникумов (разумеется, не по объему!). На этих курсах наряду с общественно-политической и общеметодической подготовкой главное внимание уделялось работе по комплексным темам, методике производственных и краеведческих экскурсий, значительно меньше времени оставалось на общеобразовательную и специальную подготовку. Создание педагогических курсов было необходимым выходом из сложного положения в период быстрого повышения числа учащихся, однако вполне естественно, что глубокие знания по своему предмету, методическое мастерство у таких учителей могли накопиться только как результат долголетнего опыта в сочетании с система-

тическим повышением квалификации и самообразованием. В первые годы работы подобным учителям требовалась постоянная помощь коллег и детальные методические разработки. Для таких педагогов подробно расписанные планы и конспекты уроков в данном случае могли принести только пользу.

Особую группу составляли учителя, начавшие преподавательскую деятельность до революции и отчасти сохранявшие прежние представления о роли учителя в школе, об оптимальных формах и методах его работы, об уровне необходимых для учащихся знаний, умений и навыков. Очевидно, что далеко не все специалисты приняли политические установки Советской власти, новые взгляды на соотношение воспитания и обучения, а поэтому получилось так, что наиболее квалифицированным педагогам меньше всего доверяли. С такими учителями считалось необходимым проводить постоянную агитационную работу, направленную на приобщение к «марксистской» педагогике.

Итак, существенный фактор в школьном преподавании русского языка в 30-х годах — это неоднородность учительских кадров. Выпускники советских вузов составляли абсолютное меньшинство, люди с дореволюционным образованием не пользовались доверием, хотя имели солидную специальную подготовку. Работавшие с большим энтузиазмом выпускники педагогических курсов были искренними приверженцами идеалов новой школы, но их методическая, лингвистическая и общеобразовательная подготовка требовала постоянного совершенствования. Впрочем, в связи с резкими изменениями учебных планов, программ, принципов и методов обучения создавалась ситуация, когда в постоянном повышении квалификации (точнее — в постоянном переучивании) нуждались едва ли не все учителя. Результатом такого положения с кадрами стала тенденция к появлению детальных методических разработок конкретных уроков, тщательная регламентация методов и приемов обучения. Отчасти со слабой квалификацией многих учителей связано стремление органов народного образования усилить контроль за работой педагогов, однако здесь, видимо, сказались и общие тенденции развития общества.

В начале 30-ых годов тиражи школьных учебников были в несколько раз меньше, чем число учащихся соответствующего возраста, не хватало методической литературы для учителей. В

то же время требовалась большая осторожность при использовании методической литературы, выпущенной до революции и в 20-х годах. Учебная литература стремительно оказывалась устаревшей: сказывались изменения в программах и учебных планах, различия в лингвистических основах школьного преподавания и особенно идеологические ограничения. Соответствующие органы изымали из библиотек и уничтожили множество учебных книг, содержащих хотя бы упоминание о бывших «верных ленинцах», ставших к тому времени «врагами народа». Все это приводило к повышению значимости слова учителя, его умения выбрать такие виды классной и особенно домашней работы, выполнение которых не требовало бы обязательного использования учебника. От инициативы и находчивости учителя зависело и оснащение урока таблицами и другими средствами наглядности.

2.2. Содержание постановлений о реформе школы

Началом реформы стало постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», принятое 25 августа 1931 года. В его констатирующей части отмечаются успехи в расширении школьной сети, в воспитательной работе и нерешенные проблемы в организации деятельности органов народного образования и педагогических коллективов школ. Было определено, что главный недостаток «...заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык и др.). В силу этого политехнизация школы приобретает в ряде случаев формальный характер и не подготавливает детей как всесторонне развитых строителей социализма»¹. Таким образом, необходимость реформ мотивировалась главным образом недостаточной общеобразовательной подготовкой выпускников школ и особенно тех из них, кто продолжал образование в высших и средних специальных учебных заведениях.

В постановляющей части предлагается коренным образом пересмотреть учебные планы и программы школ, «...обеспечив

¹ Народное образование в СССР. С. 156.

в них точно очерченный круг систематизированных знаний (родной язык, математика, физика, химия, география, история)»¹. Далее говорится о методах и приемах обучения и предлагается «развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, насаждения в массовом масштабе методов, предварительно на практике не проверенных»².

В заключительной части говорится о необходимости усилить научно-методическую работу, направленную на изучение и обобщение передового опыта учителей. Для помощи педагогическим коллективам в системе органов народного образования был образован институт инструкторов — впоследствии разрастающийся штат рай(гор)оно все более переходил от помощи учителям к их бюрократической опеке. Таким образом, преобразование школы связывалось с установлением единого обязательного для всех учащихся объема знаний, умений и навыков по каждому учебному предмету, с определением оптимальных методов и приемов обучения, использование которых становилось обязательным во всех школах и находилось под все возрастающим контролем. При всей справедливости указаний на недостатки комплексных и проектных программ резкая критика «методического прожектерства» сужала диапазон творческих исканий педагогов, воздвигала серьезные препятствия на пути новых (возможно, более удачных) экспериментов. Как впоследствии оказалось, появление названного определения стало важной вехой в создании тоталитарной педагогики, препятствующей всякому свободомыслию и вольнодумству.

В разработанных в соответствии с постановлением «О начальной и средней школе» учебных планах школы было существенно увеличено время на преподавание русского языка. Этот факт свидетельствовал о том, что закончился длительный период недооценки роли родного языка как средства развития интеллекта учащихся, их патриотического и эстетического воспитания, как базы для формирования имеющих большое значение умений и навыков.

В этот период значительно изменилось и содержание программ по русскому языку: расширяется объем изучаемого мате-

¹ Народное образование в СССР. С. 157.

² Там же. С. 158.

риала по грамматике, а правописание, занимавшее в прежних программах скромное место среди других коммуникативных навыков, выделяется в специальный раздел. Таким образом, практически восстанавливалось традиционное для отечественной методики соотношение трех важнейших частей школьного курса русского языка — грамматики, правописания и развития речи. Вместе с тем программа 1932 года была позднее охарактеризована как переходная. Она по существу завершала период «прожектерства», но одновременно открывала период систематического ознакомления учащихся со всеми разделами науки о русском языке и последовательного формирования у школьников навыков правописания¹. Переходный характер этой программы отмечают многие специалисты, но в зависимости от идеологических позиций значительно варьируются обозначения как того этапа, который уходил в прошлое, так и того периода, который начинался с названной реформы.

С начала 1933 года обучение в фабрично-заводских семилетках и школах крестьянской молодежи велось по новому учебнику «Русский язык», созданному под редакцией Л.Д. Якубинского. В отличие от предшествующих пособий в нем содержалось систематическое изложение теоретического материала, что знаменовало собой отход от метода «наблюдений над языком». Указанный учебник включал расширенный материал по правописанию, изучение которого предполагалось вести параллельно с работой по грамматике.

Процесс преобразования школы оказался сложным: подготовленные программы и учебники не в полной мере обеспечивали выполнение поставленных задач, учителя медленно переходили на использование рекомендуемых методов и приемов обучения. Поэтому через год после начала реформы выходит постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы». В его констатирующей части отмечено, что предыдущее постановление выполнено не в полном объеме и уровень общеобразовательной подготовки учащихся продолжает оставаться недостаточным.

В постановляющей части предлагалось, еще раз вернуться к школьным программам: устранить перегрузку, усилить меж-

¹ Текучев А.В. Знаменательные вехи в истории развития советской методики русского языка в средней школе // Русский язык в школе. 1967. № 5.

предметные связи, шире отразить исторический и региональный материал. Специальное место в постановлении занимает вопрос о программе по родному языку, которая «...должна обеспечить усвоение действительно систематического и точно очерченного круга знаний, а также прочных навыков правильного чтения, письма и устной речи, введя в практику учебной работы учащихся самостоятельные письменные работы, грамматический разбор и т.п., как в классе, так и на дому»¹. Следствием этого указания стал кардинальный пересмотр программ по русскому языку с углублением материала по грамматике и особенно правописанию за счет отказа от изучения проблем возникновения, развития и функционирования языка и предусмотренного новыми учебными планами увеличения количества уроков русского языка. Все это позволило существенно повысить уровень лингвистической подготовки школьников.

Устойчивое стремление тоталитарного режима к регламентации всех сторон школьной жизни — важнейшая отличительная черта сталинской педагогики. В постановлении ЦК от 12 февраля 1933 года резко осуждалось многообразие существующих учебных пособий, особенно написанных в жанре «рабочих книг» и «рассыпных учебников», и предлагалось срочно подготовить к новому учебному году единые учебники традиционной формы. Такие книги должны были стать обобщением лучших достижений отечественной методики и в полной мере реализовать требование «систематически знакомить учащихся с основами наук». Предполагалось, что подготовленные ведущими учеными учебники станут стабильными: в будущем изменения в такой учебник могла вносить только коллегия Наркомпроса². Впоследствии и это требование показалось коммунистическим лидерам недостаточно строгим: с 1935 года изменения в стабильном учебнике можно было делать лишь с разрешения Центрального комитета партии и Совнаркома³.

Опыт последующих десятилетий показал, что стабильность школьных учебников положительно сказывается на уровне подготовки школьников, тогда как поспешное их обновление нередко дает отрицательный эффект. Исторический опыт под-

¹ Народное образование в СССР. С. 165.

² Там же.

³ Народное образование в СССР. С. 169.

тверждает, что при работе над школьным учебником эволюционный подход всегда предпочтительнее внедрения в школьную практику не прошедших должной апробации учебных пособий. Вместе с тем увеличение количества экземпляров, утверждающих школьные учебники, часто не позволяло своевременно внести необходимые изменения, усиливался идеологический диктат над авторским коллективом, а важные для школы решения все чаще стали приниматься бюрократами, далекими от реальных потребностей просвещения.

2.3. Воздействие реформы на преподавание русского языка

Для методики преподавания русского языка важным результатом вышедших в 1932-1933 годах постановлений о школе стало появление новых программ и учебников. Первым стабильным учебником по русскому языку была состоящая из двух частей «Грамматика», написанная А.Б. Шапиро, которому помогали в подборе упражнений А.В. Агапитова и А.Н. Соколов. Данный учебник, по словам автора, в целом соответствовал программе 1933 года, а незначительные отступления от неё «...объясняются исключительно практическими соображениями, поскольку отсутствующие в программе сведения по фонетике (мягкие и твердые, глухие и звонкие согласные, ударные и безударные гласные) необходимы для систематического изложения курса грамматики, а также в качестве отправного материала для повторения начальных сведений по орфографии»¹. Этот учебник был положительно оценен педагогической общественностью, но при этом отмечалось недостаточное количество и — главное — разнообразие упражнений по грамматике и правописанию, а также малый объем материала по развитию речи учащихся. Не вполне удобной была и композиция учебника, первый раздел которого содержал изложение теоретического материала, а второй — упражнения.

Подтвержденный в постановлении 1935 года курс на стабильность школьных учебников в условиях постоянно уточнявшихся программ приводил к различиям между требованиями программ и содержанием учебника. Изменения в программах, сделанные в 1935, 1936 и особенно в 1938 году, предопределяли

¹ Шапиро А.Б. Грамматика. Часть 1: Морфология. М., 1933. С. 3.

изучение в школе отсутствующих в учебнике грамматических фактов, использование новых терминов, иной классификации второстепенных членов предложения, типов придаточных предложений и т.п. Таким образом, становилось все более необходимым восстановление соответствия между программой и учебником по русскому языку.

Методические основы нового учебника «Грамматика русского языка»¹ были заложены в серии статей Г.Р. Тукумцева², активная работа которого над учебником была прервана необоснованным арестом. В подготовке учебника принимал участие большой коллектив: в подборе упражнений авторам помогала группа опытных учителей и методистов (К.И. Васильковская, О.И. Ворченко, А.Д. Суздалев и др.), в редколлегию вошли крупнейшие советские языковеды и методисты — Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, Р.И. Аванесов, Е.И. Кореневский. Структура этой книги более близка к композиции современных школьных учебников. Для данного учебника характерно последовательное расположение разделов — синтаксическое введение, фонетика, словообразование, морфология, синтаксис (отсутствует лишь специальный раздел лексикологии); упражнения даются непосредственно после изложения теоретического материала. Показательно, что в этом учебнике большее внимания, чем в предыдущем, уделено подбору заданий по развитию речи учащихся; правописание изучается параллельно с грамматикой. Новый учебник получил заслуженное признание учителей, методистов и языковедов, он стал по-настоящему стабильным и использовался с теми или иными изменениями в течение нескольких десятилетий.

Последнее из серии постановлений ЦК ВКП(б) по вопросам школы — «О педологических извращениях в системе наркомпросов» — вышло 4 июля 1936 года. В нем содержится резкая и

¹ Бархударов С.Г., Досычева Е.И. Грамматика русского языка. Часть I. Фонетика и морфология. М.: Учпедгиз. 1938; Бархударов С.Г. Грамматика русского языка. Часть II. Синтаксис. М.: Учпедгиз. 1938. Имени репрессированного Г.Р. Тукумцева на обложке учебника не оказалось.

² Тукумцев Г.Р. Методическая разработка темы «Имя числительное» // Русский язык в школе. 1938. № 2; Тукумцев Г.Р. Предложения с однородными членами // Русский язык в школе. 1937. № 6; Тукумцев Г.Р., Устрицкий И.В. Содержание и методика темы «Прямая и косвенная речь» // Русский язык в школе. 1938. № 2.

преимущественно безосновательная критика педологии — научного направления, связанного с изучением воздействия на ребенка различных биологических, психологических и социальных факторов. Педологи специально не рассматривали проблемы преподавания русского языка, однако широко использовали анализ школьных изложений и сочинений, которые наряду с тестированием считались важнейшим источником сведений о личности ребенка¹; подобные работы вносили заметный вклад в изучение устной и письменной речи учащихся.

Одним из результатов постановления о педологии стало резкое сокращение специальных школ для детей с отклонениями от нормального интеллектуального и психического развития, а также полная ликвидация образцовых школ, в которых ранее часто учились наиболее способные и развитые учащиеся, проявлявшие склонность к тому или другому учебному предмету; в то же время эти школы служили известным примером для учителей, показателем того, к чему следует стремиться. Если учесть также стремительное увеличение контингента семилетних и средних школ, сокращение отсева слабоуспевающих, то становятся понятными изменения в условиях работы педагогов. Таким образом, вновь проявилась тенденция к унификации форм организации учебных заведений, а также содержания, принципов и методов обучения.

В целом преобразования школы в 30-х годах направлены на создание одинаковых условий для всех учащихся, углубление общеобразовательной подготовки школьников, усиление личной ответственности учителей и учащихся за результаты своего труда. Основным средством для достижения названных целей стала подробная регламентация всех сторон учебно-воспитательного процесса, стремление найти оптимальные методы и приемы обучения и сделать их обязательными для всех. Едва ли есть возможность однозначно оценить рассмотренные изменения: следует помнить о специфических условиях работы школы в предвоенное десятилетие. Характерные для всей страны тенден-

¹ *Заров В.* Сочинения на свободную и заданную тему // Проблемы школьной педологии. М., 1929. С. 118-124; *Он же.* Эволюция письменной речи школьника // Педология. 1930. № 5-6. С. 683-698; *Кузьмин М.* Преимущества и недостатки сочинений на проработанную тему и тему без предварительной подготовки // Проблемы школьной педологии / Под ред. П.П. Блонского. М.: Работник просвещения. 1929. С. 125-132.

ции к централизации, ужесточению требований, регламентации и унификации не могли не отразиться на школе.

Лучшие советские педагоги даже в этот период стремились сделать все возможное для совершенствования процессов образования и воспитания молодежи, продолжить традиции отечественной школы. К сожалению, принятые в предвоенное десятилетие решения по вопросам школы долгое время выдавались за единственно возможные для нашей страны. Однако следует помнить, что полезное или во всяком случае допустимое в одних условиях при изменении ситуации способно превращаться в свою противоположность. Ограничение возможностей для творческого поиска, излишняя унификация и регламентация всех сторон школьной жизни со временем превратились в тормоз для развития педагогики, вызвали застойные явления в теории и практике работы школы. Учителя все более превращались в государственных чиновников, каждое слово которых было запрограммировано соответствующей инструкцией; решительно пресекались попытки творчески работающих учителей искать нестандартные приемы обучения и воспитания.

2.4. Контрольные вопросы и задания

1. Какие события общественной жизни 30-х годов в наибольшей степени сказывались на деятельности школы?

2. Какие недостатки в работе школы отмечены в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года? Как предполагалось в нем усовершенствовать работу школы?

3. Какие требования к учебникам были высказаны в постановлении ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 года? Как это постановление отразилось на преподавании русского языка?

4. Как сказалось на преподавании русского языка постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов»?

5. Какие формы подготовки учителей существовали в 20-30-х годах? Почему учителя, окончившие педагогические курсы, особенно нуждались в подробных методических разработках?

6. Каковы причины тенденции к унификации и регламентации различных сторон жизни школы в 30-х годах? Как эта тенденция проявилась при организации обучения русскому языку?

7. Какие учебники русского языка использовались в школе в 30-х годах? Кто были авторами этих учебников?

8. Охарактеризуйте положительные и отрицательные последствия требования максимальной стабильности школьных учебников?

9. Насколько стабильным было использование учебников русского языка в 30-х годах прошлого века?

10. Почему школьный учебник А.Б. Шапиро назывался «Грамматика», школьный учебник С.Г. Бархударова — «Грамматика русского языка», а современные школьные учебники называются «Русский язык»?

11. Почему рассматриваемый период иногда называют эпохой установления «тоталитарной педагогики»? Как этот «тоталитаризм» сказывался на организации уроков русского языка?

12. Почему некоторые идеи методики преподавания русского языка, возникшие в рамках «тоталитарной педагогики», в настоящее время не воспринимаются как устаревшие?

ТЕМА 3.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ

Перед авторами всякой программы по родному языку прежде всего встает вопрос о соотношении трех основных разделов школьного курса: теории языка — правописания — развития речи. В 20-х годах своего рода реакцией на дореволюционную систему преподавания русского языка стало значительное повышение внимания к развитию речи учащихся. Существенной чертой советской методики преподавания русского языка считалось резкое повышение практической направленности в преподавании: обращение к созданию учащимися текстов, имеющих общественную значимость (заметки в стенгазеты, агитпоходы, политинформации, беседы с младшими и т.п.). Соответственно сокращается внимание к изучению теоретических сведений по родному языку: несмотря на искреннее стремление ряда ведущих методистов найти место грамматике в комплексной системе обучения, сделать это было крайне трудно. Изучение грамматической теории, ознакомление с соответствующей терминологией, работа над определениями грамматических понятий нередко объявлялись пережитками дореволюционной школы с ее оторванностью от жизни, зубрежкой, отсутствием творчества.

Недооценка общеобразовательной значимости изучения грамматики, ее роли для дальнейшего усвоения правописания и выработки коммуникативных умений и навыков сохранялась и в начале предвоенного десятилетия. Так, известный педагог Б. Шабалин предлагал усилить воспитательную значимость уроков русского языка за счет дальнейшего сокращения изучаемого грамматического материала: «Мы должны взять из старой грамматики все необходимое и выбросить все лишнее. А лишнее обнаруживается сразу, как только мы начнем работать по-новому. Тогда такие дикости, как десять видов придаточных предложений и т.п., неизбежно выпадут, потому что в них практика не нуждается»¹. Здесь показателен и сам подход к грамматике, ее подразделение на старую и новую, попытка выделить особую грамматику для советской школы.

¹ Шабалин Б. Письма из идеологического обоза // Русский язык в советской школе. 1931. № 6-7. С. 84.

В соответствии с традициями 20-х годов в начале предвоенного десятилетия занятия грамматикой нередко объявлялись не только бесполезными, но и вредными для советских школьников. Это обычно делалось в рамках борьбы со «старой грамматикой» на основе преувеличения скорости изменений в языке и степени влияния теоретических знаний на порождение речи. В связи с этим один из наиболее авторитетных специалистов по проблемам школы С.Г. Шацкий отмечал: «Если ребята добросовестно проштудируют старую грамматику и синтаксис, то их мышление примет такую форму, так будет организовано, что помешает умению разбираться в окружающей действительности, потому что оно привыкло иметь дело с абстракцией, с вечными истинами, с застывшими понятиями, а это мешает познать жизнь в ее движении. В методическом же отношении эта организация мышления мешает установить связь между теорией и практикой»¹. Очевидно, что существовала и другая точка зрения (С.И. Абакумов, А.В. Миртов, А.М. Пешковский, Д.В. Ушаков и др.), однако в тех условиях приходилось не столько говорить об общеобразовательном значении грамматики и призывать к ее углубленному изучению, сколько апеллировать к роли, которую выполняет грамматика при обучении учащихся правописанию и формировании у них навыков коммуникативной деятельности.

Сторонники теории «отмирания школы» (В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина и др.) требовали полного разрыва с дореволюционными гимназиями в содержании и методах обучения. «Социалистическая школа, за которую мы боремся, которую мы хотим построить во что бы то ни стало, требует новых методов, новой организации работы. Старая буржуазная школа есть школа муштры и зубрежки, пассивного восприятия. Старая школа подавляет активность, творчество, исключает исследование. Ее методы соответствуют ее задачам», - писал В.Н. Шульгин². При всей справедливости критики негативных сторон прежней системы образования автор нередко заходит излишне далеко, причем отрицательные примеры «муштры и зубрежки» очень часто приводятся на материале уроков грамматики, где трудно полно-

¹ Шацкий С.Г. Методика и качество работы школы // На путях к новой школе. 1931. № 3. С. 45.

² Шульгин В.Н. Школа в период развернутого наступления и метод проктов // На путях к новой школе. 1931. № 5. С. 27.

стью отказаться от работы над определениями соответствующих понятий и запоминания необходимой терминологии, некоторых языковых фактов. В качестве примера «пассивных» упражнений, препятствующих развитию мышления, постоянно приводятся грамматический разбор и нахождение в тексте определенных морфологических форм. Очевидно, что отказ от этих приемов обучения вовсе не способствовал систематизации знаний школьников, которые и без того были низкими.

Положение с преподаванием грамматики существенно изменилось только после выхода Постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года, предусматривающего последовательное ознакомление учащихся с «основами наук». Вполне закономерно, что названное постановление не могло содержать в себе конкретных указаний на то, каким должен быть объем изучаемого по каждому предмету материала. Поэтому среди методистов еще долго шли дискуссии о конкретном содержании программы по русскому языку, а также о лингвистических основах школьного курса грамматики.

3.1. Лингвистические основы преподавания грамматики

20-е годы характеризовались в методике грамматики полным главенством формального направления, и споры шли по существу только между адептами «ультраформализма» (А.П. Боголепов, В.А. Малаховский, А.В. Миртов, А.И. Павлович, М.Н. Петерсон и др.) и сторонниками «умеренного формализма», к которому относят П.О. Афанасьева, Н.Н. Дурново, А.М. Пешковского, Д.Н. Ушакова и ряд других ученых. Впрочем, эти дискуссии носили иногда достаточно острый характер: так, А.М. Пешковский готов скорее оправдать в школе логическую грамматику, чем, казалось бы, более близкий ему ультраформализм: «Среди существующих научных течений ультраформализм по отношению к школе занимает совершенно особое положение. Именно он находится в непримиримом противоречии с ее потребностями»¹. Подобные споры, разумеется, снижали авторитет формализма в целом, однако к началу 30-х годов формальный подход эксплицитно или имплицитно присутствовал в подавляющем большинстве методических публикаций, в том чис-

¹ Пешковский А.М. Избранные труды. М.: Учпедгиз. 1959. С. 226.

ле на страницах ведущего учебника по методике преподавания русского языка¹; соответствующим образом грамматический материал был представлен также в школьных учебниках и методических разработках к ним.

Перелом в отношении к лингвистическому формализму произошел в самом начале предвоенного десятилетия, когда заявили о себе пропагандисты «нового учения о языке» Н.Я. Марра (В.Б. Аптекарь, Т.А. Арцыбашева, И.И. Мещанинов, Е.Н. Петрова, Я.И. Рафаил и др.), а также сформировалась группа «Языковой фронт», находившаяся под сильным влиянием вульгарного социологизма и стремившаяся перенести основное внимание лингвистов на развитие и функционирование языка в различных социальных группах (К.А. Алавердов, Т.П. Ломтев и др.); одновременно стала более настойчивой критика формализма со стороны языковедов и методистов, продолжавших традиции логико-грамматического и психологического направлений.

Выступления против формальной школы шли параллельно по нескольким направлениям. Прежде всего противопоставлялась научная и школьная грамматика: так, некоторые ученые писали о том, что вполне оправданный в научной грамматике формальный подход слишком сложен для школьников, что при работе над правописанием во многих случаях полезнее опираться на традиционную классификацию частей речи и частей сложного предложения². Более близкий к традиционной грамматике умеренный формализм отвергался под предлогом его эклектизма, неспособности выработать у школьников стройные представления о морфологии, синтаксисе³.

Более тяжелые обвинения предъявили марристы: они усмотрели в лингвистическом формализме связь с идеалистической философией и перешли к политической демагогии и требованиям запретить соответствующие публикации⁴. С.И. Колосов

¹ *Афанасьев П.О.* Методика русского языка в школах повышенного типа. - Моск. пед. ин-т. М., 1930.

² *Шатило А.Б.* К вопросу о построении грамматики // Русский язык в советской школе. 1931. № 4; *Бархин К.Б., Истрина Е.С.* Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934.

³ *Бернштейн С.И.* Основные понятия грамматики в освещении А.М. Пешковского // *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. 6-е изд. М.: Учпедгиз, 1933. С. 42.

⁴ *Зотов В.* Методическое разоружение // Литература и язык в политехниче-

относил изучение формальной грамматики в школе к «проектным начинаниям, ведущим к антимарксистскому разрыву между формой и содержанием»¹, Е.Н. Петрова называла формализм «лингвистикой буржуазного толка, чуждой советскому языкознанию и школе»². Следует отметить, что марристы чрезвычайно широко использовали термин «формализм», применяя его как ярлык едва ли не ко всем своим противникам.

Полный разрыв с формализмом декларировала принятая в 1932 году программа для фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи: «Старая грамматика, как формальная, так и логическая остается — подобно формальной логике в ее отношении к логике диалектической — в качестве снятого момента диалектико-материалистической грамматики»³, однако ниже отмечалось, что новая грамматика «еще не выработана до конца», что предполагало временное сохранение элементов прежней теории. Соответствующий названной программе учебник под редакцией Л.П. Якубинского в освещении грамматических явлений носил эклектический характер — в нем причудливо соединялись марризм и умеренный формализм, логико-грамматические традиции и вульгарный социологизм.

Ведущую роль при подготовке программы 1932 года сыграла группа «Языковой фронт», которой пришлось вести бурные дискуссии с марристами и сторонниками традиционного языкознания. По свидетельству К.А. Алавердова, «некоторые товарищи, сторонники так называемого нового учения о языке (Е. Петрова, Г. Якубинский), пытались насытить программу “историзмом вплоть до кроманьонского человека”», включить в нее такие факты, как происхождение различных грамматических категорий (частей речи, рода, числа и т.п.), учение о стадиальности в развитии синтаксических конструкций и т.д.»⁴. Такой подход автор называет «левачеством», тогда как позицию

ской школе. 1932. № 1: *Цитович Н.* Против идеалистического формализма в грамматике // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1.

¹ *Колосов С.И.* Грамматика, орфография и общие вопросы языкознания в средней школе // Русский язык в школе. 1936 № 2. С. 75.

² *Петрова Е.Н.* Грамматика в средней школе. М.: Учпедгиз. 1935. С. 32.

³ Программы фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи. М. 1932. С. 4.

⁴ *Алавердов К.* К новым программам по русскому языку для ФЗС и ШКМ // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 22.

П.П. Блонского, предлагавшего включить в программу главным образом то, что необходимо для формирования орфографических навыков, — «игнорированием социальной значимости грамматики» и «правым оппортунизмом»¹. Последний ярлык оказался и на сторонниках умеренного формализма за их «эклeктическое соединение формальной и логической грамматики». Отметим, что взаимные идеологические обвинения впоследствии послужили своего рода основанием для репрессий: многие широко известные педагоги были в 30-х годах арестованы, подвергнуты идеологическим «проработкам» и изгнаны с работы.

Главное достоинство программы для фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи — это, разумеется, не отказ от традиционного подхода к рассмотрению ряда грамматических понятий, а существенное расширение теоретического материала, его систематизация, параллельное изучение грамматики и правописания, хотя едва ли можно положительно оценить включение в программу таких разделов, как «Особенности языка пролетариата и буржуазии», «Словарь и синтаксис пореволюционной эпохи».

Основной недостаток рассматриваемой программы — вульгарный социологизм, примером которого может служить следующее определение: «Предложение есть организованная единица сообщения, отражающая через классовое сознание объективную действительность»². Интересно проследить аргументы в пользу такого определения, изложенные в специальной статье А.М. Смирнова-Кутачевского. Прежде всего отмечают все старые определения предложения, «отличающиеся бедностью и скудостью мысли», отсутствием классового подхода и формализмом, якобы проявляющемся при обращении к интонации и предикативной основе. Далее говорится о том, что неопытный человек может не заметить отражения классового сознания в небольшом предложении, вырванном из контекста, но если взять высказывание побольше — там классовость очевидна³.

¹ *Алавердов К.* К новым программам по русскому языку для ФЭС и ШКМ // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 22.

² Программы фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи. М. 1932. С. 12.

³ *Смирнов-Кутачевский А.М.* Понятие предложения в новых программах для ФЭС // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 2. С. 52-55.

Вместе с тем в программе и комментирующей ее статье нет каких-либо указаний на то, чем отдельное предложение отличается от словосочетания или группы предложений, где по логике авторов также должно отражаться классовое сознание.

Вполне закономерно, что рассматриваемая программа не могла в полной мере соответствовать требованиям школы и постановление Центрального Комитета ВКП(б) от 25 августа 1932 года только ускорило ее пересмотр, направленный на расширение круга обязательных сведений по русскому языку, создание условий для формирования прочных навыков анализа языкового материала, развитие устной и письменной речи.

Программа 1933 года была в значительной степени углублена, освобождена от некоторых крайностей вульгарного социологизма, хотя ее содержание свидетельствует об установках создателей на марризм, отнюдь не чуждый политическим спекуляциям. Влиянием «Нового учения о языке» объясняется и тот факт, что в каждом классе предполагалось параллельно изучать морфологию и синтаксис, причем приоритет отдавался последнему. Вопреки теориям фортунатовской школы в число частей речи были включены местоимения и числительные, не имеющие, как известно, ярких формальных признаков.

«Новое учение о языке» было обращено преимущественно к общим и историческим проблемам лингвистики, а поэтому его установки мало сказывались на конкретном описании грамматического материала в школе. Автор первого стабильного учебника А.Б. Шапиро, несмотря на постоянные ссылки в своих методических публикациях на Н.Я. Марра, при изложении теории грамматики в одних случаях склоняется к умеренному формализму, в других — следует традициям логико-грамматического направления. Например, при классификации сложных предложений он подходит к бессоюзным предложениям как к сложно-сочиненным или сложноподчиненным с опущенными союзами, то есть полностью следует традициям логических грамматик, однако при классификации сложноподчиненных предложений начинает с разграничения предложений, соединяемых союзами и союзными словами, а это уже типичное следствие влияния формальной школы. Подобная двойственность теоретических позиций давала основания для серьезной критики учебника и в конечном итоге способствовала его скорой замене.

3.2. Увеличение объема изучаемого теоретического материала

Важное направление развития методики преподавания русского языка в предвоенное десятилетие — увеличение объема изучаемого материала и усиление внимания к содержательной стороне языка (последнее, очевидно, связано с влиянием марксизма). В школьную практику прочно вошли отсутствующие прежде сведения об определении, дополнении и обстоятельстве как разновидностях второстепенных членов предложения, о разграничении видов связи слов — согласования, управления и примыкания, вводится изучение придаточных подлежащих, сказуемых и следствия, более детально разграничиваются одноставные предложения, углубляется характеристика других грамматических понятий.

Одновременно перерабатывается структура программы по русскому языку: с 1936 года осуществляется переход на последовательное изучение различных уровней языка по направлению от низших к высшим, а также вводится изучение русского языка в VIII-X классах. Вместе с тем процесс расширения обязательных теоретических знаний носил противоречивый характер. Во всех программах предвоенного десятилетия отсутствовал раздел «Лексика», что отчасти восполнялось работой над соответствующими языковыми явлениями на уроках литературы. Если в 20-х годах относительно большое место на уроках отводилось изучению фонетики (физиологическая и фонетическая характеристика звуков, диалектное произношение и др.), то в программе 1933 года этого раздела вовсе не оказалось: он был частично восстановлен только в 1936 году в связи с потребностями обучения правописанию и литературному произношению. Показательно, что в 30-х годах в центральной печати очень редко появлялись публикации по методике лексики и фонетики: последователи Н.Я. Марра настаивали на максимализации синтаксического материала и сведений по истории языка; соответственно снижался «удельный вес» материалов по фонетике, лексике, словообразованию и даже морфологии.

Включение в программу новых разделов и тем потребовало решения дискуссионных вопросов о признаках соответствующих языковых явлений, принципах и приемах разграничения их

в учебной практике, об используемой в школе терминологии. Например, В.А. Малаховский настаивал на формальных критериях разграничения второстепенных членов: определение согласуется со стержневым словом, дополнение управляется им, обстоятельство примыкает к стержневому слову¹. Иной подход демонстрировал А.Б. Шапиро: при характеристике второстепенных членов «нужно отыскать основные смысловые категории для слов, служащих пояснением к другим словам, после чего установить, какими формами выражается каждая категория», причем для решения проблемы особенно важен «смысловый вопрос, задаваемый от главного слова к второстепенному члену»². Аналогичной точки зрения придерживался включившийся в дискуссию Р.И. Аванесов, который предлагал также обязательно учить школьников различать морфологизированные и неморфологизированные второстепенные члены и на этом материале демонстрировать учащимся различия между морфологическими и синтаксическими категориями³. В своем послесловии к дискуссии редакция журнала «Русский язык в школе» присоединилась к сторонникам использования преимущественно синтаксических критериев для разграничения второстепенных членов предложения.

Различные взгляды существовали в методике и по проблеме классификации придаточных предложений. В стабильном учебнике А.Б. Шапиро при описании сложных предложений основное внимание уделялось средствам связи (союзы, союзные слова, бессоюзие), далее предлагалось проанализировать структуру придаточного, возможность постановки к нему вопроса и сам вопрос, то есть предпочтение отдавалось формальным признакам придаточного предложения. Эта же точка зрения отражена в публикациях Е.С. Истриной и В.А. Малаховского. Совершенно иной путь анализа сложноподчиненного предложения использовал С.И.Абакумов, который обратился прежде всего к структуре главной части: «Каким членом предложения является соотноси-

¹ Малаховский В.А. Вопрос о второстепенных членах // Русский язык в школе. 1936. № 3.

² Шапиро А.Б. Еще раз о второстепенных членах предложения // Русский язык в школе. 1936. № 3.

³ Аванесов Р.И. Второстепенные члены предложения как грамматическая категория // Русский язык в школе. 1936. № 4.

тельное слово, таким будет и придаточное предложение»¹, причем грамматическую природу соотносительного слова автор рекомендовал определять по семантическим признакам. В.А. Добромыслов при определении типа придаточного советовал опираться в основном на семантическую природу соотносительного слова и вопрос к придаточному предложению². При таком подходе закономерным становится выделение придаточных подлежащих и сказуемых, отсутствующих в учебнике А.Б. Шапира и введенных в программу 1938 года.

Анализ итогов дискуссий о второстепенных членах и типах придаточных предложений, изучение методических разработок для уроков по другим темам показывает, что во второй половине 30-х годов формальные критерии все чаще воспринимались как второстепенные для школьной грамматики. Если в начале десятилетия авторитет формального направления в школе почти не подвергался сомнениям, то в программе 1938 года специально подчеркивалось «необходимость при характеристике всех грамматических явлений уделять особое внимание смысловой (семантической) стороне слова и предложения³. С этой точки зрения, новый стабильный учебник С.Г. Бархударова в полной мере соответствовал программе; не случайно один из первых рецензентов учебника отмечал: «Автор все время подчеркивает значение смысловой стороны при выявлении синтаксических категорий... Этим он ярко показывает всю неверность возможной формальной трактовки»⁴.

Таким образом, полностью завершился разрыв школьной практики с формальным направлением в языкознании и минимализацией преподавания грамматики, характерной для первых послереволюционных лет.

Новый подход к изучению грамматики авторы программы называли семантическим и декларировали его близость к «Новому учению о языке», хотя реально подобный путь преподавания

¹ Абакумов С.И. О придаточных предложениях // Русский язык в школе. 1938. № 2. С. 94.

² Добромыслов В.А. Сложное предложение // Русский язык в школе. 1938. № 4.

³ Программы средней школы. Русский язык и литературное чтение. Литература. М.: Учпедгиз, 1938. С. 4.

⁴ Докукина З.А. О новом учебнике по русскому языку // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 108.

в значительной степени продолжал традиции буслаевского направления. Отдельные методисты в семантической характеристике фактов языка предлагали идти еще дальше. Так, неоднократно высказывалось мнение о необходимости углубленно знакомить учащихся со значениями падежей¹, предлагалось обучать школьников различать синтаксически членимые и нечленимые сочетания слов, ввести в школьную практику понятие сложного члена предложения², высказывались пожелания больше рассказывать учащимся об учении Н.Я. Марра. Однако подобная точка зрения не получила значительной поддержки; больше того — возникшее через несколько десятилетий структурно-семантическое направление в школьном преподавании грамматики провозгласило необходимость параллельного учета при характеристике морфологических и синтаксических категорий как содержательной, так и формальной стороны.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года особо отмечалась необходимость «значительно усилить элементы историзма в программах по обществоведению, языку и литературе, географии, иллюстрируя основные разделы и темы этих дисциплин необходимым фактическим материалом, историческими экскурсами и сравнениями»³. Такой подход значительно отличался от установившейся в 20-х годах практики исключительно синхронного изучения языковых явлений в школе, однако в целом историческое объяснение отдельных фактов современного русского языка в полной мере соответствовало традициям отечественной методики (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.).

Для реализации постановления потребовалось в короткие сроки определить оптимальный объем изучаемых в школе диалектных сведений, разработать эффективные приемы исторического комментирования фактов современного русского языка. Задача осложнялась тем, что представители «Нового учения о языке» — наиболее авторитетного направления в лингвистике 20-х годов — и находящиеся под их влиянием методисты

¹ Минин П.М. Изучение падежей и их значений // Русский язык в школе. 1941. № 3; Текучев А.В. Русский язык в старших классах средней школы. Минск. Госиздат, 1941.

² Бедняков А.С., Березин В.М. О некоторых трудных вопросах преподавания грамматики // Русский язык в школе. 1936. № 6.

³ Народное образование в СССР. С. 162.

считали необходимым давать учащимся историю языка в том виде, как ее представлял Н.Я. Марр. В частности, предлагалось познакомить учащихся со стадиальной теорией развития языка, акцентировать при объяснении социальные причины развития языка, излагать марристскую теорию возникновения языка, соответствующим образом освещать возникновение частей речи и членов предложения¹. Отрицание достижений отечественного и зарубежного сравнительно-исторического языкознания (оно презрительно именовалось индоевропеистикой) нередко приводило марристов к грубым фактическим ошибкам даже в исторических экскурсах, предназначенных для учащихся.

Разумеется, содержание появившегося в программе 1933 года раздела «Элементы языкознания и история языка» не было ограничено изучением достижений «Нового учения о языке». Предполагалось, что учитель расскажет учащимся о наиболее интересных фактах из реальной истории русского языка, то есть сделает понятными причины появления внутренних окончаний в сложных числительных и другие особенности словоизменения числительных, исторически объяснит процесс возникновения полных прилагательных на основе слияния древних именных прилагательных и личных местоимений, прокомментирует причины возникновения беглости гласных путем обращения к различиям в судьбе сильных и слабых редуцированных, сделает понятными причины ведущих чередований согласных («к — ч — ц», «с — х — ш», «т — ч — щ», «ж — з» и т.п.). В специальных исследованиях довоенных методистов постоянно отмечалось, что подобный подход повышает интерес учащихся к языку, способствует усвоению грамматики и правописания, помогает развивать словарный запас². Вместе с тем становилось

¹ *Бондаренко Г.П.* Новое учение о языке академика Н.Я. Марра и преподавание русского языка в школе // *Северокавказский учитель.* 1933. № 7-8: *Гитлиц М.М.* Основные вопросы языка в освещении Н.Я. Марра // *Русский язык в школе.* 1939. № 3: *Мальцев М.* Служебные слова в учении академика Н.Я. Марра // *Русский язык в школе.* 1937. № 5: *Петрова Е.Н.* Год работы. Опыт работы в 5 классе. Л., 1939; *Улитин А.* Части речи в свете нового учения о языке // *Русский язык в школе.* 1937. № 5.

² *Бархин К.Б., Истрина Е.С.* Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934; *Истрина Е.С.* Части речи в школьном изучении // Материалы совещания преподавателей русского языка и литературы средней школы. М.: Огиз; Учпедгиз, 1935; *Малаховский В.А.* Исторические справки о происхождении глагольных форм (пятый год обучения) // *Методический путево-*

все более очевидным, что едва ли можно требовать от всех учащихся сколько-нибудь глубокого усвоения сведений по истории языка.

Объем изучаемого в школе исторического материала несколько сократился в 1938 году, когда из учебных планов школы было исключено преподавание русского языка в VIII классе, где был специальный раздел «Элементы языкознания и история языка». Соответствующий материал был частично снят, частично перенесен на более ранние ступени обучения, однако вполне естественно, что пятиклассники не в состоянии усвоить те сведения, которые вполне доступны ученикам VIII класса. Тем не менее учителям рекомендовалось с исторических позиций объяснять особенности правописания наречий, специфику управления и согласования имен числительных, обязательно говорить об архаичных формах двойственного числа, истории категории одушевленности, происхождении современных русских причастий, многих фонетических процессах древнерусского периода. Квалифицированной работе учителей в этом направлении помогали многочисленные методические разработки¹, которые, однако, едва ли могли быть реализованы значительной частью учителей.

Отдельные методисты призывали еще более расширить объем изучения в школе сведений по истории языка. Так, в программной статье Н.Н. Прокоповича предлагалось, помимо прочего, на уроках грамматики рассмотреть следующие исторические процессы: взаимодействие древних типов склонения существительных и причины появления вариантных окончаний в современном русском языке; историю разносклоняемых существительных во взаимосвязи с историей носовых гласных (для объяснения чередований типа «время — времени»), историю форм прошедшего времени с привлечением таблиц спряжения древнерусского глагола, историю причастных форм и возникновение деепричастий. Для классных бесед в пятом классе автор рекомендовал такие темы: «Происхождение человеческой ре-

дитель для работников массовых школ. 1934. № 2.

¹ Абакумов С.И. Причастие. Методические разработки уроков // Русский язык в школе. 1938. № 4; Тукмуцев Г.Р. Методическая разработка темы «Имя числительное» // Русский язык в школе. 1938. № 2; Данилов В.В. Методика наречий // Русский язык в школе. 1938. № 2.

чи», «История алфавита», «Возникновение письма», «Происхождение частей речи»¹. Не менее категоричным был А.В. Текучев, который предлагал в старших классах изучать такие исторические процессы, как история полногласных и неполногласных сочетаний, падение редуцированных и его следствия, первое и второе смягчение заднеязычных согласных, причины отвердения шипящих².

Широко пропагандируемая Е.Н. Петровой и рядом других методистов (Е.И. Кореневский, П.И. Колосов, М.А. Рыбникова, А.В. Текучев) работа над «гнездами слов» требовала понимания весьма сложных закономерностей исторической семасиологии и знакомства с большим количеством фонетических изменений. Например, П.И. Колосов предлагал анализировать в классе гнезда слов с корнями «кус», «вяз», «стег», «рок»³, для чего необходимо обращение к истории носовых гласных, смягчения заднеязычных перед гласными переднего ряда и йотовых смягчений. Трудно представить, что обычные школьники были в состоянии понять весь этот материал.

Неоправданное стремление части методистов излишне углубить объем сведений по истории языка вызывало протест учителей, считавших, что все это мешает основательному изучению грамматики и правописания, практически не усваивается учащимися. Подобная точка зрения отражена в статье учителя С.Ф. Елеонского «Ненужные экскурсы и неубедительные аргументы», опубликованной в «Учительской газете» 1 ноября 1940 года. Автор особо подчеркивал, что погоня за «журавлем в небе» мешает удержать в руках «синицу» — школьники быстро забывают исторические сведения и в то же время не владеют навыками правописания. Статья вызвала многочисленные положительные отклики, хотя была достаточно представлена и другая точка зрения.

В целом, в 30-х годах историческое объяснение фактов современного русского языка использовалось в школе значительно чаще, чем в какой-либо другой период, однако стремление

¹ Прокопович Н.Н. Историзм на уроках грамматики // Русский язык в школе. 1941. № 1.

² Колосов П.И. Из опыта работы по орфографии (орфография и развитие речи) // Русский язык в школе. 1939. № 1.

³ Текучев А.В. Русский язык в старших классах средней школы. Минск: Госиздат, 1941.

ряда методистов еще более углубиться в историю языка приводило порой к негативным результатам. Школьники плохо понимали предлагаемый материал, и это вызывало скептическое отношение у учителей ко всякому привлечению фактов истории на уроки. Представляется, что современным методистам следовало бы еще раз обратиться к опыту предвоенного десятилетия: исторические экскурсии способны существенно повысить интерес к русскому языку и поэтому вполне могут использоваться на уроках, а также при проведении факультативов, во внеклассной работе и т.п.

3.3. Методы и приемы преподавания грамматики

В 30-х годах произошли существенные изменения в организации изучения теоретического материала по русскому языку. В предшествующее десятилетие особенно популярны были методы, направленные на развитие творчества учеников, их умения самостоятельно или под руководством учителя добывать знания и использовать их на практике. Наиболее эффективным способом организации учебной деятельности на уроках русского языка считались «наблюдения над языком» — этим термином обозначали анализ учащимися специально подобранных текстов с целью самостоятельного выведения каких-то закономерностей. При этом роль учителя по существу была не менее значима, чем при использовании других методов обучения, но она носила иной характер: преподаватель подбирал текст, предлагал сопоставить в нем соответствующие слова или предложения, задавал наводящие вопросы, помогал выделить главное и сформулировать необходимые выводы. Все это требовало высокой квалификации, занимало много времени и, к сожалению, не всегда приносило желаемые результаты. Дело в том, что всякий метод обучения хорош на своем месте, а гипертрофированное увлечение одними способами организации учебной деятельности в ущерб другим всегда ведет к каким-то потерям.

Другой важной методической идеей, призванной в первые годы Советской власти противостоять традиционным грамматическим упражнениям, был «конструктивный синтаксис». Автор программной статьи А. Артюшков начинает свою критику методов работы дореволюционной школы развернутой метафорой:

«Кто смотрит готовое здание и путем даже самого тщательного и верного анализа исследует его элементы, тот не выучится строить сам»¹. Не вполне понятно, почему будущим архитекторам вредно смотреть на ранее построенные здания, но он считает это сильным аргументом, направленным против того, чтобы использовать на уроках грамматический разбор предложений. Вместо вредного для детей грамматического разбора А. Артюшков предлагал использовать «конструктивные» упражнения, например составление предложения по данному подлежащему или сказуемому, распространение основы предложения второстепенными членами, составление предложения из группы данных в начальной форме слов. Представляется, что подобные упражнения направлены скорее на развитие речи учащихся, чем на усвоение и обобщение знаний по синтаксису, хотя, выполняя их, учащиеся в той или иной мере используют знания по грамматике. Такая работа, несомненно, важна и нужна, но она едва ли способна в полном объеме заменить традиционные приемы изучения грамматики и закрепления соответствующих знаний. Уровень теоретической подготовки учащихся по русскому языку в начале 30-х годов продолжал оставаться низким, требовались экстраординарные усилия по его повышению.

Крупнейшие изменения в методах и приемах обучения русскому языку были вызваны постановлениями Центрального Комитета Коммунистической партии о школе, вышедшими в 1931-1932 годах. В соответствии с этими постановлениями был значительно увеличен объем изучаемых в школе грамматических сведений. Увеличение объема грамматического материала потребовало более частого использования на уроках методов и приемов, экономящих учебное время, направленных не столько на развитие самостоятельного мышления, сколько на пополнение запаса знаний. Поэтому все шире стало применяться объяснение нового материала учителем, заучивание школьниками правил, увеличилась активность учителя при беседе, составлении планов и схем, анализе различных языковых явлений. Соответственно сократился «удельный вес» конструктивных упражнений, которые стали относить скорее не к грамматическим, а стилистическим, развивающим речь учащихся. Что же касается

¹ Артюшков А. Конструктивный синтаксис в семилетке // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 80.

«наблюдений над языком», то этот метод все чаще относят к числу «проектерских экспериментов» дореформенной школы. По словам одного из ведущих методистов 30-х годов, метод наблюдений представляет собой «антипедагогический прием», поскольку необходимо «поднять удельный вес сообщения учителя, а не потуг на исследования и открытия»¹. Однако подобная категоричность кажется столь же мало оправданной, как и излишнее увлечение наблюдениями над языком.

Наиболее отвечающей действительным потребностям школы представляется точка зрения С.А. Фессалоницкого, который, обращаясь к истории методической науки, делает вывод о том, что в отечественной школе всегда сосуществовали «метод изложения учителем готовых знаний» и «эвристический метод, направленный на самостоятельный поиск знаний учениками, причем ни тот, ни другой метод не могут существовать в «чистом виде». Наблюдения над языком — это один из эвристических методов, но в ходе сопутствующей наблюдениям беседы учитель в той или иной мере применяет и изложение готовых знаний. Автор делает вывод о том, что резкая критика наблюдений над языком неоправданна, что в зависимости от материала должны выбираться различные методы. Например, орфографическое правило о правописании «ться/тсья» в глаголах вполне может быть выведено учеником из анализа текста под руководством учителя, а правило о правописании «ь» после шипящих в глагольных формах лучше сразу сообщить ученикам, а затем организовать его закрепление². К сожалению, жизнь школы пошла иным путем, и чрезмерное увлечение эвристическими методами сменилось полным господством догматических методик, которое продолжалось вплоть до 60-х годов.

Показательно, что изменение объема изучаемого по грамматике материала, введение научных основ школьного курса морфологии и синтаксиса и другие преобразования происходили относительно медленно: новое поначалу лишь сосуществовало со старым, происходили дискуссии и т.п. Совершенно иначе дело обстояло с грамматическим разбором — единственным мето-

¹ Петрова Е.Н. Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе. Л.: Учпедгиз. 1939. С. 9.

² Фессалоницкий С.А. К вопросу о методах преподавания грамматики // Русский язык в школе. 1936. № 3.

дом обучения русскому языку, который был назван обязательным в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года. Вообще указанный метод широко применялся уже в дореволюционной школе, но в 20-х годах подвергся резкой критике как пассивный, «отупляющий», не имеющий практической направленности и полностью перестал использоваться в школе. При этом, однако, не были учтены полезные свойства грамматического разбора, позволяющего учащимся обобщить свои знания, а учителю организовать их комплексную проверку.

После 1932 года вопрос о необходимости грамматического разбора в школе, разумеется, уже не вставал, но возникла необходимость разработать его методику, поскольку дореволюционный опыт здесь мог быть использован только в соответствии с изменившимися обстоятельствами. В связи с этим появляется большое количество публикаций, полностью или частично посвященных этой проблеме: предлагаются схемы морфологического разбора различных частей речи, синтаксического разбора простого и сложного предложения, разбора слова по составу. Наиболее значимой в этой серии с теоретической точки зрения представляется статья А.М. Пешковского, который предостерегает от представления о том, что «ученик и даже учитель должен уметь разобраться во всех подробностях, что неразрешимых задач для них не может быть»¹. Автор подчеркивает, что в языке всегда есть переходные явления, которые не могут получить однозначной оценки. Поэтому учитель должен отбирать для работы только такие единицы, которые могут быть правильно квалифицированы на основе тех знаний, которые уже имеют ученики. А.М. Пешковский сомневается в целесообразности и излишне детализированного грамматического разбора, он даже предлагает объединить морфологический и синтаксический разбор. Последнее предложение оказалось не вполне приемлемым: большинство методистов стремились сделать разбор максимально полным. Так, А.В. Текучев предлагает включить в схему морфологического разбора существительного даже сведения о принадлежности слова к определенной смысловой группе², что не только противоречило самому названию «морфологический разбор», но и было не под силу школьникам, поскольку раздел

¹ Пешковский А.М. Избранные труды. М.: Учпедгиз. 1959. С. 235.

² Текучев А.В. Методика грамматического разбора. М.: Учпедгиз. 1939.

«Лексикология» в тот период в школьных программах и учебниках отсутствовал. Не случайно этот пункт был исключен из схемы разбора при последующих изданиях книги, которая подверглась и другим изменениям. Однако в целом идея активного использования грамматического разбора в школе оказалась очень плодотворной.

Подводя общие итоги развития методики грамматики в 30-х годах, можно выделить несколько его основных направлений:

- расширение объема изучаемого материала;
- усиление внимания к практическим навыкам анализа слова и предложения;
- «возвращение» грамматического разбора;
- активизация других догматических методов обучения;
- перенесение внимания с формальных признаков грамматических категорий на их семантические свойства;
- широкое распространение исторических экскурсов.

Далеко не все методические идеи 30-х годов в сфере грамматики можно признать до конца удачными, впоследствии многое потребовало уточнения, что связано, с одной стороны, с развитием научной лингвистики, а с другой — с общими закономерностями развития школьного образования и методики преподавания русского языка. Вместе с тем целый ряд выработанных в предвоенное десятилетие принципиальных для изучения грамматики положений сохранил свою значимость до настоящего времени.

3.4. Контрольные вопросы и задания

1. Какое лингвистическое направление особенно влияло на школьное преподавание грамматики в 30-х годах?
2. Как повлияли постановления ЦК ВКП(б) о школе на преподавание грамматики?
3. Какие новые темы были включены в школьные программы и учебники? С чем связано изменение принципов классификации сложных предложений?
4. Каковы достоинства и недостатки использования метода «наблюдений над языком» при изучении грамматики в школе?

5. Почему в 30-х годах широкой популярностью пользовалась работа над «гнездами слов»? Каковы достоинства этой работы? Почему она мало используется в современной школе?

6. Какие методические идеи А.М. Пешковского получили широкое признание в 20-х годах прошлого века?

7. Какие методы преподавания грамматики особенно активно использовались в начале и конце 30-х годов? Проанализируйте с этой точки зрения один из разделов современных учебников.

8. Почему методисты 20-х и 30-х годов неодинаково относились к использованию в школе грамматического разбора? Каковы достоинства и недостатки этого метода?

9. Сравните мнение методистов 30-х годов и современных методистов о целесообразности использования в школе исторического объяснения фактов современного русского языка.

10. В § 43 учебника А.Б. Шапиро включена следующая историческая справка: «Краткие прилагательные в древности склонялись, отдельные падежные формы кратких прилагательных встречаются и в настоящее время (на босу ногу, по белу свету). Полные прилагательные образованы от кратких при помощи ныне утраченных личных местоимений И (он), Я (она), Е (оно), например, добръ + и — добрый, добра + я = добрая, добро + е = доброе (буква Ъ произносилась как гласный, напоминающий Ы). В косвенных падежах произошли подобные изменения: родительный падеж — добра + его = добраго = добраго (теперь доброго); дательный падеж — добру + ему = добруему (теперь доброму)». Подобная историческая справка включена и в учебник С.Г. Бархударова. Почему этот материал отсутствует в современных учебниках? Можно ли его предложить на уроке или на факультативном занятии современным школьникам?

11. В учебнике А.Б. Шапиро разграничиваются личные и безличные предложения, причем личными называются «предложения, в которых подлежащее налицо или подразумевается». Сохранилось ли это определение в учебнике С.Г. Бархударова, в котором выделены личные, безличные и неопределенно-личные предложения? Как оценить ответ современного ученика, если он воспроизведет указанное определение из учебника А.Б. Шапиро?

12. В учебнике А.Б. Шапиро основные разделы включены в следующей последовательности: фонетика, предложение, состав слова, части речи, сложное предложение, упражнения. В учебнике С.Г. Бархударова основные разделы представлены несколько иначе: синтаксическое введение, фонетика, состав слова, части речи, сложное предложение. Почему в современных учебниках иной состав и последовательность разделов?

13. В учебнике С.Г. Бархударова в особый тип выделены придаточные предложения подлежащие, которые «поясняют подлежащее главного предложения, выраженное местоимением, или же играют роль подлежащего при сказуемом главного предложения». К какому типу относятся такие придаточные в современном школьном учебнике? Чем вы объясните различия между учебниками?

14. Чьи исследования оказали наибольшее влияние на содержание и организацию работы по морфологии и синтаксису в 30-х годах?

ТЕМА 4. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ

Советская методика 20-х годов отличалась от дореволюционной снижением внимания к выработке устойчивых навыков правописания, что объясняется специфическими представлениями авторов действовавших программ о роли родного языка в школе, о целях и методах его преподавания. При общем сокращении времени, отводимого на изучение русского языка, главным на уроках считалось формирование широкого спектра коммуникативных умений и навыков, среди которых умение писать без ошибок вовсе не воспринималось как важное. В публикациях ведущих методистов нередко высказывалось мнение о том, что болезненная реакция на орфографические ошибки — типичный пережиток буржуазной системы образования с ее схоластиком, муштрой и зубрежкой, что драгоценное учебное время необходимо использовать более рационально, а «мелкая борьба с буквой недостойна новой школы»¹.

Сведенный до минимума материал по правописанию считалось возможным изучать параллельно с другими темами, не утруждая школьников длительными тренировочными упражнениями. При этом предполагалось, что необходимые навыки грамотности способны образоваться у школьников и без тщательного изучения правил: в процессе чтения и письма многое запоминается механически. Необходимо подчеркнуть, что подобный подход был преобладающим, но не всеобщим — наиболее дальновидные методисты (Л.В. Щерба, П.О. Афанасьев, М.А. Рыбникова и др.) предупреждали, что орфографическая и пунктуационная грамотность снизилась до недопустимого уровня и в существующих условиях трудно ожидать ее повышения, необходимы кардинальные меры. Однако при работе по комплексным и проектным программам положение не могло существенно измениться — слишком мало учебного времени отводилось в этих программах на изучение русского языка.

Негативное отношение к систематической работе над орфографией и пунктуацией сохранилось и к началу 30-х годов. Защищая подобную позицию, один из наиболее авторитетных

¹ Малаховский В.А. К вопросу об орфографической безграмотности // Русский язык в школе. 1925. № 8. С. 105.

специалистов по школе пишет о том, что тратить время на упражнения в правописании — значит отрывать школьников от выполнения политически важных задач. Учащиеся должны писать лозунги, протоколы собраний, заметки в стенгазеты, готовить тезисы и конспекты своих выступлений на собраниях и митингах, планы бесед с населением. Все это и повышает грамотность, поскольку если ученик понимает, что «каждая написанная им страница имеет общественный интерес, то и ошибок будет меньше»¹. Аргументируя это положение, С.Г.Шацкий ссылается на свой опыт, свидетельствующий о том, что в тетрадях школьников ошибок всегда больше, чем в написанных ими же объявлениях, лозунгах, статьях для стенных газет. Аналогичные выводы делаются и в публикациях ряда других специалистов, призывающих уделять больше времени общественно-политической практике учащихся. Таким образом, существовало даже некоторое теоретическое обоснование пренебрежения к систематической работе по орфографии и пунктуации.

Интересно, что низкая орфографическая грамотность не сказывалась на успеваемости школьников: диктанты считались пережитком старой школы, не существовало норм оценки творческих работ учащихся с точки зрения их соответствия правилам правописания. Многие авторитетные методисты (В.А. Малаховский, А.В. Миртов, М.А. Рыбникова и др.) считали излишним даже систематически отмечать ошибки в ученических тетрадях, поскольку предполагали, что это отрицательно воздействует на психику учащихся. Автор вузовского учебника П.О. Афанасьев, хорошо представляя себе реальное положение дел, пишет о том, что отмечать все ошибки в работах школьников не имеет смысла уже потому, что ученики все равно не поймут причины большинства исправлений. Поэтому он считает, что лучше исправить только несколько типичных ошибок и рассмотреть их со всем классом, остальные отступления от правил следует попытаться предупредить при подготовке к последующим письменным работам². Недостаточная подготовленность выпускников школ в области правописания становилась все бо-

¹ Шацкий С.Г. Методика и качество работы школы // На путях к новой школе. 1931. № 3. С. 45.

² Афанасьев П.О. Методика преподавания русского языка в школах повышенного типа. М., 1930. С. 114-115.

лее заметной для широкой общественности, все настойчивее звучали требования усилить внимание к культуре письменной речи. Со временем об этом заговорили даже ответственные партийные и советские чиновники. Страна окончательно созрела для решительных изменений в организации школьного обучения родному языку. Более того, именно состояние орфографической и пунктуационной грамотности стало одной из тех «капель», которые помогли осознать необходимость реформы школы.

4.1. Организационные мероприятия

С началом реформы школы проблемы правописания оказались в центре внимания руководителей народного образования, учителей, методистов. Вопрос об орфографической и пунктуационной грамотности учащихся ставился в повестку дня заседаний ряда областных и городских комитетов партии, обсуждался на пленуме ЦК ВЛКСМ, по итогам проверки навыков правописания был издан целый ряд приказов по Наркомпросу, обеспечивших проведение важных организационных мероприятий.

Усиление внимания к преподаванию родного языка выразилось прежде всего в том, что с 1931 по 1941 год количество недельных уроков русского языка и литературы увеличилось в средних и старших классах с 24 до 39. Более того, в 1935 году Наркомпрос обязал директоров организовывать дополнительные занятия по русскому языку вне сетки учебных часов, а также вместо предметов, по которым временно отсутствуют учителя или нет необходимой материальной базы. После отмены в школе преподавания труда (1937 год) освободившиеся часы были переданы на уроки русского языка и математики. В основании приказа Наркомпроса от 3 марта 1936 года директора школ были обязаны освободить учителей русского языка от всех поручений, не связанных с их специальностью. Соответственно словесникам было предложено усилить индивидуальную работу с отстающими, постоянно контролировать внеклассное чтение учащихся, увеличить число проверяемых письменных работ, шире практиковать дополнительные занятия.

В руководящих документах Наркомпроса постоянно подчеркивалась важность поддержания «единого орфографического режима» в школе. В связи с этим все учителя-предметники были

обязаны следить за соблюдением норм правописания в тетрадях учеников по своим предметам. Одновременно велась борьба с многописанием — во избежание торопливости, небрежности, невнимательности школьников рекомендовалось ограничить объем записей в тетрадях а учителям следить за их ведением (аккуратность, типовое оформление записей, правописание и т.п.); стало правилом, что учителя-предметники отвечают за знание учащимися правописания терминов соответствующих наук. Директорам школ, завучам, учителям-словесникам было предложено систематически следить за грамотностью и оформлением всех появляющихся в школе объявлений, лозунгов, стенных газет, а также подготовленных учителями планов, отчетов, конспектов и т.п. Таким образом, в борьбу за грамотность учащихся вовлекался весь педагогический коллектив школы.

В соответствии с руководящими документами Наркомпроса в школах начиналась систематическая работа по повышению грамотности самих учителей. Специальные проверки показали, что многие учителя математики, химии, физики и биологии не способны активно участвовать в поддержании единого орфографического режима по той простой причине, что сами нетвердо владеют навыками правописания¹. Одновременно активно велась борьба за повышение общей речевой культуры учителей и учащихся. Рекомендовалось обращать особое внимание на соблюдение орфоэпических норм, предупреждение диалектных ошибок, стилистически оправданное использование образных средств, штампов, разговорной лексики и т.п. Постепенно создавались предпосылки для перехода от единого орфографического к единому речевому режиму.

В соответствии с решениями партийных и государственных органов в программах 1933 года активная работа над правописанием предусматривалась с I по X класс, одновременно было существенно увеличено количество изучаемых правил, учтена необходимость наличия соответствующей лингвистической основы для осознанного усвоения орфографии и пунктуации. В последующих программах объем материала по правописанию последовательно увеличивался, и, хотя в учебном плане 1938

¹ Следует учитывать, что в этот период высшее образование имело менее 25 % работающих в РСФСР учителей 5-10 классов: значительная часть педагогов не имела даже среднего образования.

года уроки русского языка в VIII-X классах были отменены¹, в программе специально оговаривалась необходимость продолжения работы над правописанием на уроках литературы.

Стабильные учебники А.Б. Шапиро и С.Г. Бархударова, в отличие от рабочих книг предшествующего десятилетия, включали большой теоретический материал по правописанию и содержали соответствующие упражнения. Положительную роль сыграло также издание орфографического словаря для учащихся, увеличение объема и тиража журнала «Русский язык в школе», появление ряда сборников упражнений по правописанию и грамматике, сборников диктантов и текстов для изложений, орфографических таблиц и других дидактических материалов. Вместе с тем потребности в учебной литературе удовлетворялись не в полной мере: хотя после постановления ЦК ВКП(б) от 7 августа 1935 года положение с учебниками улучшилось, по-прежнему ощущалась нехватка словарей и справочников для учителей и учащихся, методической литературы, печатного раздаточного материала, таблиц и т.п. Все это в той или иной мере препятствовало интенсификации работы по формированию у школьников умений и устойчивых навыков правописания.

4.2. Методика изучения орфографии

С середины 30-х годов к разработке проблем обучения правописанию были привлечены ведущие языковеды и методисты страны: требовалось предложить учителям эффективные методы и приемы обучения правописанию, изучить типичные ошибки школьников и пути их предупреждения, определить результативные пути изучения каждой конкретной темы и подготовить соответствующий набор упражнений, исследовать целый ряд языковедческих и психолого-педагогических проблем обучения орфографии и пунктуации.

Наибольшие споры в методике орфографии 30-х годов вызывал вопрос о соотношении механического и сознательного в

¹ Интересно, что за два года до отмены уроков русского языка в старших классах группа учителей взяла обязательство добиться того, чтобы их подопечные усвоили школьную программу по русскому языку уже к концу VII класса. По-видимому, некоторые педагоги действительно достигли намеченной цели, однако это едва ли может оправдать сокращение сроков изучения родного языка во всех школах страны.

образовании навыков правописания. Одни ученые (В.А. Малаховский, Н.С. Поздняков, Н.С. Рождественский), опираясь на публикации В. Лая, Э. Меймана, А.И. Томсона, Н.С. Державина и ряда других известных языковедов, психологов и методистов, постоянно подчеркивали важность формирования механической грамотности, результатом которой должна стать способность школьника правильно писать текст, почти не задумываясь о том, почему он так или иначе пишет соответствующее слово. С этой целью рекомендовалось больше заниматься списыванием текстов (тренировка «двигательной памяти»), их громким проговариванием (тренировка «слуховой памяти»), чтением (тренировка «зрительной памяти»); особое внимание также уделялось таблицам с трудными словами, предотвращению ситуаций, в которых школьник может увидеть и механически запомнить ошибочное написание. Соответственно методисты данного направления выступали против «диктантомании» (особенно диктантов частых, с несвязными текстами, с незнакомыми словами) и раннего перехода к сочинениям (во избежание употребления учениками орфографически трудных слов без предварительной работы над ними).

Вторая группа методистов (Е.С. Истрина, П.И. Колосов, Е.Н. Петрова, М.В. Ушаков) обращалась к традициям Ф.И. Бушлаева, К.Д. Ушинского и других методистов, подчеркивающих особую значимость грамматической базы для формирования навыков правописания, необходимость осознанного выбора школьником того или иного написания. В публикациях этих специалистов особо выделяются случаи, когда механическое письмо не способно предотвратить ошибки: речь идет об орфограммах, требующих анализа грамматической природы словоформы или семантики данного слова (словосочетания, предложения): «вариться» — «варится», «ожог» — «ожег», «плач» — «плачь», «предать» — «придать», «равнять» — «ровнять». На подобных примерах доказывалась необходимость сознательной грамотности, а поэтому особо пропагандировались заучивание и тщательный анализ орфографических правил, объяснительные, предупредительные и прочие диктанты, обстоятельная работа над ошибками с объяснением их причин и подбором сходных случаев, сопоставление семантики и фонемного состава паронимов (в широком смысле), упражнения с заданием вставить

пропущенные буквы и другие виды работы, требующие обязательного выбора того или иного написания, объяснения своих действий.

В предшествующее десятилетие, когда в школе отводилось очень мало времени на изучение русского языка вообще и правописания в особенности, учитель практически не имел выбора. Становление сознательной грамотности требует значительных затрат времени, и поэтому преподаватель, рассмотрев на уроке лишь основные правила, далее мог надеяться только на формирование механической грамотности в процессе чтения и анализа художественной литературы и публицистики, при написании различных конспектов, протоколов, лозунгов, статей для стенных газет. Формирование осознанных орфографических умений сдерживалось слабой подготовкой учащихся в области грамматики, на которой, как известно, базируются многие правила правописания. Впрочем, в 20-х годах была более распространена другая точка зрения: в соответствии с «московскими» программами 1921 года «в школе должен изучаться живой язык, а не учебник грамматики и изучаться ради него самого, а не ради правописания»¹. Очевидно, что изучение грамматики без орфографической перспективы возможно только в надежде на образование механической грамотности.

После резкого увеличения количества уроков русского языка, существенного углубления программы по грамматике, ее координации с задачами обучения правописанию появилась возможность больше ориентироваться на формирование сознательной грамотности, а требование общества основательно повысить уровень грамотности учащихся сделало указанный путь единственно возможным. Поэтому в предвоенное десятилетие дискуссия о соотношении сознательного и механического при формировании навыков правописания проходила прежде всего по вопросу о том, насколько приемы выработки механической грамотности способны дополнить основные способы обучения орфографии, базирующиеся на принципе сознательности. В этот период сам по себе принцип сознательности, закреплённый в

¹ Примерный учебный план и программы на осенний, зимний и весенний семестры школ I ступени г. Москвы и Московской губернии // Информационный бюллетень Московского отдела народного образования. 1921. № 12-13. С. 4.

постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года, ни у кого уже не вызывал сомнений (во всяком случае, публично выражаемых сомнений).

В методике 30-х годов выделяются написания, при работе над которыми использование зрительной, двигательной и слуховой памяти особенно полезно. Это преимущественно темы, где традиционны различные написания сходных по своей структуре и лексико-грамматическим свойствам слов, где особенно сложны правила и существуют исключения из них, где решение о правильном написании может подсказать только словарь. Наиболее полезным среди рассматриваемых приемов признавалось использование стенных таблиц, включающих трудные для правописания слова; при этом была сформирована целая система правил использования таких таблиц: рекомендуется порядок графического и цветового оформления, количество слов на одной таблице, частотность замены таблиц, их расположение относительно друг друга и иных элементов оформления. Показательны и написания, для запоминания которых особенно часто используются таблицы: это безударные гласные, непроверяемые ударением, двойные согласные, корни с чередованиями, мягкий знак после шипящих, слитное и раздельное написание «не» и «ни», непроизносимые согласные, непроверяемые глухие и звонкие согласные¹.

Для активизации слуховой памяти рекомендовалось использовать выразительное чтение, проговаривание слов с последующей их записью, письмо наизусть. Так, Е.Н. Жакова пишет о том, что ошибки на слитное и раздельное написание имен и наречий можно предупредить путем чтения вслух с увеличенными паузами на местах пробелов². Учитель Н.К. Пальчинская рассказывает о том, что школьники ее класса, выучившие наизусть басню Демьяна Бедного «Свеча» и стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро», уже не допускают ошибок в соответствующих словах³. В арсенал учителей, как прежде, входит побуквенное

¹ Липова А.В. Как я борюсь за грамотность учащихся // Русский язык в школе. 1940. № 5; Луцкая Ф. К изучению частиц «не» и «ни» // Русский язык в школе. 1937. № 1; Красильников С.А. Из практики составления стенных орфографических таблиц и работы с ними // Русский язык в школе. 1936. № 2.

² Жакова Е.Н. Как я добиваюсь повышения грамотности // Русский язык в школе. 1938. № 5-6.

³ Пальчинская Н.К. Письмо наизусть как способ закрепления орфографиче-

проговаривание трудных для орфографии слов, сопоставление звучания слова и его написания. На активизацию двигательной памяти направлено в стабильных учебниках множество упражнений с заданием переписать текст (второе задание к таким упражнениям обычно носит грамматический характер), причем во избежание исключительно механического побуквенного переписывания требовалось, чтобы учащиеся использовали только «метод целых слов».

В публикациях по теоретическим проблемам методики орфографии приоритет последовательно отдавался опоре на сознательность письма, подчеркивалось, что без нее невозможно добиться высокой грамотности. В связи с этим А.Н. Гвоздев приводит результаты сопоставления уровня орфографической грамотности двух групп школьников, первую из которых составили дети, круг чтения которых практически ограничен программными произведениями, а вторую — любители художественной литературы. В целом учащиеся из второй группы пишут диктанты лучше своих ровесников, но эта закономерность отнюдь не строгая, среди много читающих школьников достаточно часто встречаются такие, кто допускает много ошибок. Дело в том, что зрительная память у различных учеников неодинакова, а поэтому нельзя целиком полагаться на формирование механической грамотности — необходимо последовательно работать также над усвоением и закреплением орфографических правил¹.

В методике 30-х годов подробно рассматривались проблемы теоретической базы, необходимой для формирования сознательной грамотности, выделялись грамматические темы, особенно важные для правописания, анализировалось соотношение орфографических и грамматических навыков учащихся. Так, наблюдения П.О. Афанасьева показывают, что ошибки часто обусловлены тем, что учащиеся не умеют выделять морфемы в слове и в связи с этим затрудняются в подборе проверочных слов, не учитывают различия в правописании «о» — «ё», «и» — «ы» после шипящих и «ц» в корне, суффиксе и окончании².

ских навыков // Русский язык в школе. 1936. № 2.

¹ Гвоздев А.Н. К вопросу о роли чтения при усвоении орфографии // Русский язык в школе. 1934. № 4.

² Афанасьев П.О. Грамматическая база орфографической работы // Русский язык в школе. 1936. № 2.

А.В. Текучев рассматривает случаи, когда ошибки связаны с невниманием к категориально-грамматической природе слова, когда не учитываются различия в правописании «не» с глаголами, причастиями, деепричастиями. Как указывал будущий академик, школьники нередко забывают, что правописание зависит от грамматической формы глагола или грамматических свойств имени: такова природа ошибок типа «боятся» — «бояться»; они часто не учитывают, что мягкий знак после шипящих всегда пишется в глагольных формах и в конце существительных третьего склонения, но отсутствует в финалях прилагательных и существительных первого и второго склонения. Таким образом, он делал вывод о том, что высшая грамотность возможна лишь на основе умения сознательно анализировать языковые факты, что зрительная, слуховая и двигательная память не способны помочь школьнику добиться высоких результатов¹. В публикациях П.И. Колосова и М.В. Ушакова обращалось внимание на особую важность смыслового и контекстуального анализа для предупреждения ошибок в парах (группах) слов типа «презирать» — «призирать», «передать» — «предать» — «придать». В таких случаях механическая память может «подсказать» ошибочное написание². К концу рассматриваемого периода стала общепризнанной мысль о том, что для обеспечения орфографической грамотности учащихся необходима опора на сознательный анализ семантики и грамматических свойств слова, что использование механической памяти может быть только дополнением к основным приемам работы над формированием навыков правописания³.

Сторонники механической и сознательной грамотности неодинаково подходили и к проблеме фиксации учителем орфографических ошибок школьников. Первые стремились прежде всего избежать закрепления искаженного зрительного образа слова в сознании ученика. В связи с этим они рекомендовали заштриховывать или заклеивать ошибочное написание, а сверху

¹ *Текучев А.В.* Значение грамматики при обучении правописанию // Русский язык в школе. 1934. № 4.

² *Колосов П.И.* Из опыта работы по орфографии // Русский язык в школе. 1939. № 1; *Ушаков М.В.* Работа над безударными гласными. М.: Учпедгиз. 1939.

³ *Бархин К.Б., Истрина Е.С.* Методика русского языка в средней школе. 3-е изд.. Минск. 1938. С. 84.

записывать слово в правильном виде; с этой же целью предлагалось не отмечать некоторые ошибки в ученических тетрадях, а фиксировать их только в записях учителя, чтобы позднее провести специальную работу и предупредить подобные недочеты.

Сторонники сознательной грамотности часто рекомендовали лишь подчеркивать неправильно записанное слово, с тем, чтобы ученик сам впоследствии нашел ошибку, исправил ее и объяснил, почему слово должно писаться именно так. В соответствии с еще одной точкой зрения ошибки должны исправляться в словах, при написании которых ученик опирается на зрительную память, и лишь подчеркиваться, если написание не имеет единого зрительного облика¹ (ср.: «то же — тоже», «что бы — чтобы», «ожог» — «ожег»). Указанная дискуссия разрешилась на самом высоком уровне: в выступлении первого заместителя Народного комиссара просвещения Б.Л. Волина было разъяснено, что возражают против подчеркивания ошибок «псевдоученые», которые «занимаются явным, прямым вредительством»². В соответствии с правилами того времени вскоре начались аресты «псевдоученых», вместе с которыми нередко подвергались репрессиям и их научные оппоненты. Вполне вероятно, что стремление ряда методистов предупредить возможность закрепления у школьников ошибочных зрительных образов было не оправданным, но еще меньше симпатий вызывает начальственный окрик в решении научных проблем. К сожалению, в 30-х годах подобный способ завершения дискуссий встречался достаточно часто.

В методической науке 30-х годов активно исследовались типичные ошибки учащихся, выяснялись оптимальные приемы для предупреждения каждой конкретной разновидности нарушения правил правописания. Анализ работ учащихся показал, что они испытывали значительные трудности в правописании «о — ё» после шипящих и «ц», в правописании «н — nn» в прилагательных и причастиях, в написании «ь» в финалях слов различных частей речи, в правописании ряда приставок («пре — при», «из», «с», «под», «не») и суффиксов («еньк», «оньк», «чик

¹ Досычева Е.И. Приемы работы над орфографическими ошибками // Русский язык в школе. 1936. № 2.

² Волин Б.Л. Борьба за грамотность — основная задача школы // Русский язык в школе. 1936. № 1. С. 11.

— шик», «ек — ик», «о» — «а» в наречиях), однако особенно распространены ошибки, связанные с правописанием безударных гласных¹. Проблеме предупреждения ошибок на безударные гласные было посвящено наибольшее количество публикаций, авторы которых нередко придерживались совершенно различных точек зрения.

Большая группа методистов видела решение проблемы в последовательном использовании традиционных для отечественной школы приемов изучения безударных гласных. Так, М.Л. Ванслова рекомендовала обучение учащихся подбору проверочных слов с ударением на соответствующем слоге, организацию работы с орфографическим словарем, упражнения на чередующиеся гласные, которые нельзя проверить ударением, отбор слов для обязательного усвоения их правописания в течение учебного года, разбор слова по составу и выделение обязательных для запоминания групп аффиксов². При этом залог успеха, по ее мнению, кроется в систематичности работы над безударными гласными, ее плановом характере, в умении связать подобную работу с изучением фонетики, грамматики, с обогащением словарного запаса учащихся.

В рассматриваемый период появилось множество публикаций, направленных на уточнение и конкретизацию указанных видов работы в связи с особенностями существующего учебного плана, программы, учебника, в соответствии с существующим уровнем орфографической грамотности и задачами его повышения.

Распространенность ошибок на безударные гласные активизировала стремление методистов найти новые приемы работы, выделить основное звено в изучении этой сложной темы. Так, В.А. Малаховский высказывал мнение о том, что ошибки на безударные гласные распространены из-за того, что школьники мало знают о различиях между орфоэпией и орфографией и поэтому стремятся отразить на письме произношение слова. Автор считал, что путем постоянных орфоэпических упражнений,

¹ *Афанасьев П.О.* Грамматическая база орфографической работы // Русский язык в школе. 1936. № 2; *Виноградова А.В., Шевченко П.А.* Диктант, исправление и учет ошибок // Русский язык в школе. 1937. № 1; *Волин Б.Т.* Борьба за грамотность — основная задача школы // Русский язык в школе. 1936. № 1.

² *Ванслова М.Л.* Как бороться с ошибками в безударных гласных // Русский язык в школе. 1936. № 2.

наблюдений над соотношением произношения и правописания необходимо показать школьникам, что одни и те же звуки могут по-разному отражаться на письме, что в слабой позиции находятся именно безударные гласные. По его мнению, в результате такой работы ученики станут более внимательными, перестанут писать, «как слышится», и научатся «самостоятельно переводить звуковой образ в письменный»¹, то есть писать без ошибок.

В публикациях ряда других методистов главным при изучении безударных гласных признавалось воспитание сознательного отношения к правописанию, формирование умения быстро анализировать семантику и морфемный состав слова и на этой основе применять существующие правила. Например, П.О. Афанасьев считал, что ошибки чаще всего объясняются тем, что школьники не умеют правильно анализировать морфемы, не понимают их смысл, а поэтому не могут правильно подбирать проверочные слова и «не узнают» знакомых аффиксов. Многие ошибки связаны с тем, что ученики на основе народно-этимологических сближений проверяют правописание корня путем использования неродственных слов либо, наоборот, не замечают семантической близости однокоренных слов и поэтому не используют их для проверки. В связи с этим он считал особенно важным тренировать учащихся в разборе слов по составу, учить сопоставлять семантику и морфемный состав однокоренных и этимологически родственных слов, обогащать словарный запас школьников, стремиться к тому, чтобы ученики запомнили правописание и значение наиболее распространенных приставок и суффиксов². В специальном исследовании П.П. Иванова названные приемы работы предлагалось дополнить такими, которые опираются на механическую память. С этой целью учитель должен шире применять разнообразные таблицы однокоренных слов, наборы рисунков, отображающие реалии, в названиях которых есть общий корень, и т.п.³

В предвоенные годы широкую популярность приобрела система работы над безударными гласными, предложенная

¹ Малаховский В.А. Проблема безударных гласных в методике правописания // Русский язык в школе. 1936. № 2.

² Афанасьев П.О. Грамматическая база орфографической работы // Русский язык в школе. 1936. № 2.

³ Иванов П.П. Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. М.: Учпедгиз. 1941.

М.В. Ушаковым, который понимал рассматриваемую проблему глубже, чем другие исследователи. Поэтому его книга «Работа над безударными гласными»¹ содержит отсутствующие у других методистов разделы, посвященные правописанию безударных приставок, суффиксов, окончаний, соединительных гласных, а также частиц. М.В. Ушаков детально описал методику изучения отдельных тем, рекомендуя опираться прежде всего на семантику, различия в которой обычно и отражают расхождения в правописании (например, частицы «не» и «ни», приставки «пре» и «при», окончания различных падежей). Концепция автора отличалась стремлением максимально расширить сферу применения правила о проверке правописания безударных гласных. В связи с этим он предлагал использовать для проверки этимологически родственные слова, не сохраняющие живых семантических связей, а также сложносокращенные слова (например, «комсорг», «профком»), второстепенное ударение в сложных словах. Если обычно проверка ударением применяется только для гласных корня, то в рассматриваемой книге ее предлагается использовать и по отношению к безударным гласным приставок, суффиксов и окончаний, например: «чайник — ручник», «участок — платок», «отрезать — отпуск», «в доме — в коне». Теоретически это вполне допустимо, однако ученик должен быть уверен, что в указанных парах слов использована именно одна морфема, а это требует больших затрат времени и не исключает ошибки. Поэтому в анонимной рецензии на книгу М.В. Ушакова (РЯШ. 1938. № 2) ставился вполне закономерный вопрос: а не проще ли учащимся запомнить написание ведущих русских аффиксов и окончаний? В орфографии всегда существует материал, который должен быть заучен школьниками.

Совершенно особую позицию по вопросу о путях предупреждения ошибок в безударных гласных занимали методисты, которые говорили о необходимости запоминания (до этого не было выделения) учащимися правописания и семантики абсолютного большинства русских лексических единиц. По мнению Е.Н. Петровой, подобный подход позволит отказаться от заучивания правила о правописании безударных гласных и упражнений, связанных с определением места ударения. Она считала все это совершенно излишним: «Пора понять, что дело не в том,

¹ Ушаков М.В. Работа над безударными гласными. М.: Учпедгиз. 1937.

чтобы ловко находить слово с ударением на проверяемом гласном; дело, главным образом, в том, чтобы понимать и знать слова русского языка, чтобы владеть русским словарем»¹. Далее еще раз подчеркивается, что изучение правописания безударных гласных «ни в теоретическом, ни в практическом плане не связывается с ударением»².

Н.С. Рождественский стремился теоретически обосновать перенос основного внимания с изучения правил орфографии на запоминание отдельных слов особенностями русской системы правописания: «Пестрота состава орфографии, невыдержанность принципов, их чересполосица являются одной из причин трудностей, испытываемых учениками при усвоении орфографии. Всего многообразия написаний ни один учебник охватить не может, да вряд ли это и нужно»³. Именно отсюда вытекает главное звено методической концепции Н.С. Рождественского, который считал, что учитель «должен поставить систематическую работу по словарю, изо дня в день заставляя выписывать из словаря различные слова, проверяя усвоение выписанного. А задача методики заключается в том, чтобы для каждого года обучения выработать свой словарь, который и должен быть усвоен учащимися»⁴. Таким образом, предполагалось, что школьникам проще будет запомнить правописание всех необходимых слов, чем каждый раз анализировать морфемный состав слова, вспоминать, не относится ли его корень к числу имеющих чередования, подбирать проверочные слова и т.п. По существу это было выступление в пользу использования теории механической грамотности.

Состав обязательных для запоминания слов Н.С. Рождественский рекомендовал определять на основе анализа лексики школьных учебников и изучаемых художественных текстов. Предлагались и другие пути отбора слов для обязательного усвоения: например, зазубривание к каждому уроку по несколько страниц из орфографического словаря⁵. Е.Н. Петрова советовала

¹ Петрова Е.Н. Борьба с ошибками в безударных гласных. Л., 1935. С. 12.

² Там же. С. 12.

³ Рождественский Н.С. К характеристике современной русской орфографии // Русский язык в школе. 1936. № 3. С. 67.

⁴ Там же. С. 67.

⁵ Завадский-Краснопольский В.А. Из опыта работы над словарями в школе // Русский язык в школе. 1936. № 2.

организовать работу над безударными гласными на основе последовательного анализа «гнезд слов» (этим термином обозначается группа этимологически родственных слов, в том числе утративших к настоящему времени живые семантические связи). По ее мнению, работа в пятых-седьмых классах должна быть организована так, чтобы успеть за этот период познакомить учащихся с семантикой и правописанием всех необходимых лексических единиц. В результате от ученика уже не будут требоваться умения подбирать проверочные слова — он должен просто знать, какая буква пишется в корне слов соответствующего гнезда; обращение школьника к орфографическому словарю — показатель того, что он не запомнил необходимого материала¹. Масштабность задач, выдвигаемых Е.Н. Петровой, Н.С. Рождественским и их последователями, особенно заметна, если учесть, что другие методисты считали достаточным для запоминания учащимися за год лишь нескольких десятков слов. Однако сама по себе мысль о важности специального обращения к орфографически трудным словам, о необходимости связать усвоение, правописания с обогащением словарного запаса учащихся вполне справедлива и плодотворна.

Таким образом, в методике работы над безударными гласными в 30-х годах существовало два основных направления: одни ученые главным считали формирование навыков применения правил, а другие — создание условий для запоминания школьниками семантики и правописания максимального количества слов. Подобные противоречия объясняются методической сложностью проблемы, которая, видимо, не может быть решена при односторонней ориентации на тот или иной путь: часть слов школьники должны запомнить, в другой части — увидеть знакомые безударные аффиксы, в третьей — выделить гласные корни, которые можно проверить ударением или по правилу для корней с чередованиями; наконец, всегда важно определить минимум слов, обязательных для усвоения, и те слова, при написании которых следует обратиться к словарю. Опыт показал, что лучшие результаты достигаются при взаимодополняющем использовании различных приемов работы при условии ее планомерности и последовательности. Все это служит залогом успеха и при изучении других орфографических тем.

¹ *Петрова Е.Н. Борьба с ошибками в безударных гласных. Л., 1935.*

4.3. Методика изучения пунктуации

Развитие методики преподавания пунктуации в 30-х годах шло путем в значительной степени аналогичным пути истории методики орфографии. В эти годы увеличился объем изучаемого в школе пунктуационного материала, повысились требования к учащимся, созданы подробные методические разработки по каждой пунктуационной теме. В предвоенной школе все шире использовался принцип сознательности и соответствующие ему методы обучения — грамматический разбор синтаксических конструкций, объяснительные и контрольные диктанты, подробная работа над ошибками с обязательным указанием нарушенного правила, расстановка знаков препинания в тексте.

В начале десятилетия по традиции, идущей от А.Х. Востокова, и под влиянием блестящих наблюдений над интонацией А.М. Пешковского специалисты по методике связывали формирование навыков пунктуации преимущественно с работой над интонацией. Преобладающие упражнения — выразительное чтение, сопоставление текстов с одинаковым лексическим наполнением и различными знаками препинания, интонационное объяснение расстановки знаков препинания в предложении и другие формы организации учебной деятельности, связанные с развитием «речевого слуха». На интонацию рекомендовалось ориентироваться и в тех случаях, когда возможны различные решения, например при расстановке знаков препинания в конструкциях с однородными и неоднородными определениями, в бессоюзных предложениях и особенно при обособлении. Вместе с тем в других случаях учитель не мог в процессе преподавания абстрагироваться от грамматической природы и специфической семантики соответствующего предложения: например, при изучении пунктуации в конструкциях с прямой и косвенной речью усвоение и закрепление материала организовывалось по традиционной методике.

Преимущественная ориентация на интонацию при формировании у школьников навыков пунктуации приносила известную пользу, хотя, конечно, не позволяла добиться высокой грамотности. Далеко не всякий ученик способен хорошо «слышать» в интонации знаки препинания; к тому же связь между интонацией и знаками препинания не всегда прямолинейна. Од-

нако выбора у преподавателей 20-х — начала 30-х годов практически не было: минимальное количество времени, отводимого программами на изучение пунктуации, и отсутствие у школьников достаточной синтаксической базы препятствовали более глубокому ознакомлению с грамматическими и семантическими закономерностями расстановки знаков препинания.

После реформы 1931-1933 годов пунктуация стала изучаться в расширенном объеме и параллельно с синтаксисом. Это позволяло в большей степени опираться на знания по грамматике, хотя в начале десятилетия работа над интонацией продолжала оставаться одним из важных приемов формирования пунктуационных навыков¹.

Большое влияние на дальнейшее развитие методики пунктуации оказала статья Н.С. Поспелова «Об основах пунктуации в русском языке»². Критически разбирая существующие ранее теории (грамматическую, логическую, интонационную) и особенно эклектическое соединение этих точек зрения, автор приходит к выводу, что в основе русской пунктуации лежат социально-смысловые факторы (первая часть определения представляет собой, по-видимому, дань времени). В результате из методических разработок исчезло всякое упоминание о связи интонации и пунктуации, а основное внимание авторов сосредоточилось на анализе семантики синтаксических конструкций, требующих тех или иных знаков препинания. Методисты рекомендовали учителям чаще обращаться к грамматическому разбору предложений с параллельным объяснением расстановки в них знаков препинания, использовать наглядные пособия, отражающие обязательные знаки препинания в типичных синтаксических конструкциях, сопоставлять похожие по семантике предложения с различными знаками препинания. Особое внимание в методических разработках ведущих специалистов обращалось на детальное изучение каждого правила и его закрепление в процессе длительных тренировочных упражнений с обязатель-

¹ Абакумов С.И. Методика пунктуации // Русский язык в школе. 1934. № 4: Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз. 1934.

² Поспелов Н.С. Об основах пунктуации в русском языке // Русский язык в школе. 1936. № 4.

ным объяснением причин соответствующей расстановки знаков препинания¹.

Ориентации учащихся на сознательность в усвоении закономерностей пунктуации способствовало использование на уроках упражнений, направленных против механического подхода к постановке знаков препинания. Это анализ сложных предложений, состоящих всего из двух-трех слов (школьники часто пропускают в них запятые), разбор простых неосложненных предложений, при чтении которых естественны не отражаемые на письме паузы (здесь в ученических работах появляются лишние запятые), запись предложений, в которых перед словами типа «где», «куда», «который», «как» не должно быть запятой, но она ошибочно появляется в тетрадах школьников. Подобные примеры призваны убедить учащихся в том, что «единственно надежной базой правильной пунктуации является четкое знание синтаксиса»², а опора на интонацию может привести к ошибкам.

Таким образом, и в методике орфографии, и в методике пунктуации происходили параллельные процессы переориентации с механической грамотности на сознательное письмо, требовавшее от ученика способности объяснить то или иное написание с учетом грамматической природы и семантики соответствующих языковых единиц.

Для предвоенного десятилетия характерно повышение внимания к правописанию, признание его важной роли в обучении русскому языку, существенное увеличение объема учебного времени, отводимого на изучение орфографии и пунктуации, теоретическое осмысление методики правописания и создание на этой основе детальных методических разработок. Все это позволило добиться существенного сокращения количества ошибок в письменных работах школьников. К сожалению, в последующие десятилетия руководители отечественного образования стали «забывать» о том, что добиться грамотного письма можно только на основе систематических упражнений, которые требу-

¹ Шапиро А.Б. Однородные: члены предложения // Русский язык в школе. 1938. № 1; Крючков С.Е. Повторительные занятия по синтаксису и пунктуации // Русский язык в школе. 1940. № 4; Устрицкий И.В. Большой вопрос // Русский язык в школе. 1936. № 4; Стомарева М.Я. Изучение темы «Однородные члены предложения» // Русский язык в школе. 1936. № 6.

² Устрицкий И.В., Тукумцев Г.Р. К вопросу о методике пунктуации // Русский язык в школе. 1937. № 2. С. 84.

ют значительных затрат учебного времени. Сокращение общего количества уроков русского языка в школе неминуемо приводит и к падению грамотности школьников, и никакие новые методики не способны остановить этот процесс.

4.4. Контрольные вопросы и задания

1. Почему навыки правописания у школьников 20-х — начала 30-х годов оказались на недопустимо низком уровне? Означало ли это массовую неуспеваемость?

2. Какие организационные мероприятия были проведены Наркомпросом для повышения уровня орфографической и пунктуационной грамотности учащихся?

3. В чем сущность дискуссии о соотношении механической и сознательной грамотности? Какая точка зрения возобладавала в этой дискуссии?

4. Какие приемы для формирования механической грамотности используются в современной школе? Проанализируйте с этой точки зрения современные учебники по русскому языку.

5. Какие приемы предупреждения ошибок на безударные гласные предлагают М.Л. Ванслова, В.А. Малаховский, М.В. Ушаков, Е.Н. Петрова и Н.С. Рождественский? Идеи кого из этих методистов наиболее соответствуют современным представлениям о работе над ошибками в использовании безударных гласных?

6. Почему многие методисты 20-х — начала 30-х годов не считали необходимым отмечать все ошибки в письменных работах учащихся? Почему эта точка зрения была пересмотрена уже в начале 30-х годов?

7. Чьи исследования оказали наибольшее влияние на содержание и организацию работы по орфографии в 30-х годах?

8. Назовите основные приемы работы над пунктуацией на интонационной основе. Возможно ли совмещение интонационного и грамматического принципов обучения пунктуации?

9. Чьи исследования оказали наибольшее влияние на содержание и организацию работы по пунктуации в 30-х годах?

10. Почему активное использование принципа сознательности в обучении правописанию стало возможным только после реформы школы 1931-1933 годов? Как современные методы

преподавания правописания соотносятся с теми, которые использовались в 30-х годах?

11. В учебник А.Б. Шапиро включено упражнение № 52: «Написать небольшой очерк на тему «Что нужно устроить совхозу», употребляя следующие слова в родительном падеже множественного числа: *деревня, пашня, конюшня, маслобойня, сыроварня, яблоня, вишня*». Какие цели преследует это задание в области правописания и развития речи? Почему предложены именно эти существительные?

12. В учебнике А.Б. Шапиро содержится следующее упражнение № 37: «Придумать предложения, в состав которых входили бы слова *преемник и приемник, призрение и презрение, пребывать и прибывать, преступление и приступить*. Объяснить правописание приставок в каждом случае». Можно ли предложить современным школьникам это упражнение?

13. В учебнике А.Б. Шапиро теоретические сведения и упражнения помещены в различных разделах, а в учебнике С.Г. Бархударова упражнения следуют непосредственно за изложением теории в каждом параграфе. Какие преимущества и недостатки имеет каждый из названных вариантов расположения дидактического материала? Как вы относитесь к предложению Ю.С. Пичугова вообще исключить из учебника упражнения, выделив их в особую книгу (см. статью «Проблемы перестройки преподавания русского языка в общеобразовательной школе РСФСР» // Русский язык в школе. 1989. № 2).

14. В стабильных учебниках предвоенных лет упражнения по развитию речи обязательно сопровождаются грамматическим или орфографическим заданием. Сохранилась ли эта практика в современной школе?

15. Почему навыки правописания у современных школьников ниже, чем у тех, кто учился в 30-х годах прошлого века?

16. Считаете ли вы целесообразным развернуть в современной школе интенсивную борьбу за грамотность с использованием опыта, накопленного в 30-х годах прошлого века?

ТЕМА 5. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

20-е годы прошлого века — это период несомненного прогресса в организации развития речи учащихся. В школьных программах этого периода большое место занимала работа с газетой и книгой (составление конспектов, планов, тезисов), формирование навыков устной речи (беседы, диспуты, доклады), изучение изобразительно-выразительных средств языка, а также неологизмов, профессионализмов, диалектной лексики. Большое внимание придавалось ознакомлению школьников с общественной и производственной жизнью — в практику учебно-воспитательного процесса активно вводятся экскурсии, общественно полезный труд в промышленности и сельском хозяйстве, помощь взрослым в ликвидации неграмотности, в культурно-просветительской и агитационно-массовой деятельности.

В послереволюционные годы проблемами развития речи учащихся занималась блестящая плеяда методистов, лидером которых был А.М. Пешковский. В его методических разработках большая роль отводится стилистическому анализу художественных произведений: сопоставлению языкового значения и актуального смысла слова, анализу синонимов, антонимов, тропов и особенно паронимов, сопоставление которых автор считает «чрезвычайно важным для процесса утончения и уточнения речи»¹. Анализ художественных текстов лежит и в основе публикаций по проблеме детской речи, принадлежащих перу К.Б. Бархина. Основное внимание методист уделял упражнениям в сопоставлении обозначаемых словами понятий (родовидовые отношения, необходимые и факультативные признаки, сходство и различия и т.п.), анализу метафоры, метонимии, эпитетов и прочих тропов, привлечению внимания учащихся к точности и эстетической значимости выбора писателями-классиками языковых средств. В предлагаемой К.Б. Бархиным системе развития речи учащихся нашлось место и беседам, экскурсиям, устным и письменным сочинениям и изложениям, предупреждению стилистических и логических ошибок. Ученый предлагал также создать «стандартные лексиконы» для каждого года обучения с

¹ Пешковский А.М. Вопросы методики русского языка. лингвистики и стилистики. М.:Л.: Госиздат. 1930. С. 30.

учетом частотности соответствующих слов, их значимости для словаря школьника; при этом подчеркивалось, что «степень трудности в написании слова не имеет решающего влияния»¹. Разнообразные аспекты развития речи словарного запаса учащихся в этот период исследовали также другие известные методисты — П.О. Афанасьев, С.И. Абакумов, В.А. Малаховский, А.В. Миртов, М.А. Рыбникова.

Вместе с тем к началу 30-х годов стали все более очевидными просчеты в организации учебных занятий школьников: уровень коммуникативной подготовки учащихся не удовлетворял растущих потребностей общества. Особенно бросалась в глаза неспособность многих выпускников правильно оформить высказывание, употребление слов в несвойственном им значении или с нарушениями норм лексической и синтаксической сочетаемости, систематические ошибки в сфере стилистики². Опыт свидетельствовал, что многообразные формы внеклассной учебной работы, комплексных занятий, участие в общественной жизни и производственной деятельности не способны в полной мере заменить систематическую работу по развитию речи учащихся на специальных уроках русского языка.

5.1. Методика обогащения словарного запаса

Изменения в преподавании русского языка, вызванные реформой школы 1931-1933 годов, в большей степени касались методики грамматики и правописания — именно эти разделы и оказались в центре внимания методистов первой половины 30-х годов. Однако скоро стало понятно, что без систематической работы над обогащением словарного запаса учащихся невозможно обеспечить необходимый уровень их коммуникативной подготовки, что правописание — это лишь один из многих показателей речевой культуры человека. Начались интенсивные поиски способов обогащения словаря школьников, учитывающих новые формы организации учебно-воспитательной работы

¹ Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М.: Работник просвещения. 1930. С. 11.

² Добромислов В.А. К вопросу о языке рабочего подростка // Под ред. проф. А.М. Пешковского. М.: Изд-во. ВСНХ СССР, 1932.

в школе, специфику существующих учебных планов и программ.

К концу 30-х годов в организации работы по совершенствованию словаря учащихся сформировалось три основных направления: анализ этимологических «гнезд слов», целенаправленные наблюдения над лексикой художественной речи и работа над тематическими объединениями слов в связи с изучением грамматики. Не следует думать, что каждое из этих направлений было абсолютно отграничено от других, что специалисты, предпочитавшие один путь, совершенно отрицали другие приемы, однако приоритеты выделялись достаточно отчетливо. Они определялись общей системой методических взглядов того или иного специалиста, воздействием лингвистических, дидактических и психологических теорий, специфическими научными интересами конкретных ученых.

Признанным лидером одного из направлений в методике преподавания русского языка была Е.Н. Петрова — профессор, заведующий кафедрой в Ленинградском институте усовершенствования учителей. Своеобразие ее публикаций по проблемам обогащения словарного запаса определялось прежде всего повышенным вниманием к работе над гнездами этимологически связанных слов. Таким образом методист стремился пробудить интерес к русскому языку в его историческом развитии и современном состоянии, повысить научный уровень уроков, создать условия для комплексного анализа языковых явлений. В соответствии с этой методикой для классного анализа берется ряд этимологически родственных слов, в том числе таких, которые не воспринимаются как однокоренные при синхронном рассмотрении, например, «сказать» — «оказия» — «показать» — «указ» — «казнить» — «искажать» — «наказание»; «ярость» — «яр» — «яркий» — «поярковая» — «ярка» — «ярмо» и т.п. В каждом случае подробно рассматривалась современная семантика этих слов на широком сравнительно-историческом фоне, закономерности возникновения исторических чередований фонем, говорилось о правописании корня, полисемии, причинах преобразования значений, лексической сочетаемости, стилистической окраске, морфемном составе и других свойствах соответствующих лексем.

Е.Н. Петрова была искренне увлечена «новым учением о языке» Н.Я. Марра, результатом чего оказалось и стремление ввести в школьную практику ряд положений, вызывавших серьезные сомнения уже у многих лингвистов того времени и позднее совершенно отвергнутых наукой. Следствием ориентации на вульгарный социологизм были недостаточно обоснованные толкования истории и этимологических связей отдельных слов, пренебрежительное отношение к достижениям сравнительно-исторического языкознания, советы учителям уделять неоправданно много времени отсутствующим в программе сведениям о возникновении и первоначальном развитии языка в его связи с развитием общественных формаций. Так, при работе в V классе над словами с древними корнями «раз» и «каз», по мнению методиста, «раньше всего надо рассказать учащимся о далеких временах первобытной культуры, повторить с ними пройденное в том же классе на уроках истории, сообщить о первой стадии человеческой речи — кинетической речи»¹. Автор считала обязательным и ознакомление школьников с марристскими положениями о четырех стадиях развития языка, о скачкообразности языковых изменений, о единстве языкотворческого процесса. При этом не всегда учитывалось традиционное правило методики, в соответствии с которым не следует спешить с внедрением в школу новейших лингвистических идей.

Положительной стороной работы над гнездами слов следует считать ее комплексность: семантика рассматривается параллельно с грамматическими свойствами, фонетические чередования становятся базой для морфемного разбора, целостное значение слова выводится из анализа, семантики корня и аффиксов, исторические сведения помогают усвоить современное правописание. Как считает Е.Н.Петрова, такой путь — «серьезный, широко образовательный, построенный на основе нового учения о языке (с упором на развитие мышления) не только возможен, но и увлекателен для детей, поднимает их интерес к знанию, содействует закреплению навыков»².

¹ Петрова Е.Н. Работа над словом // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 73.

² Петрова Е.Н. Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе. Л.: Учпедгиз, 1939. С. 166.

Подобная организация работы над словом пользовалась в 30-х годах известной популярностью, отмечается также стремление расширить ее рамки. Так, П.И. Колосов наряду с анализом гнезд с древними корнями «кус», «стег», «рек», «ввяз» говорил о рассмотрении на уроке современной семантики приставок с учетом ее исторического развития — это может помочь при изучении правописания слов с десемантизированными префиксами «пре» и «при» (*привет, преставиться, презирать и призирать, прелесть* и т.п.)¹. К этому же направлению следует отнести и рекомендации по работе над семантикой и орфографией слов с интернациональными морфемами — «авто», «лог», «интер», «аква», «поли», «скоп» и т.п. И вновь обращение к древней семантике анализируемых корней и аффиксов, к развитию значений слов с соответствующими морфемами, поиск весьма отдаленных родственных связей и путей заимствования направлены на усвоение значения и правописания, на возбуждение интереса к истории языков, контактам языков и народов, закономерностям развития значений². Вообще следует отметить, что более широкая, чем в настоящее время, представленность сведений по истории языка в школьных программах, учебниках, методических рекомендациях, характерная для 30-х годов, в значительной степени способствовала повышению образовательного уровня учащихся.

Однако многие методические рекомендации Е.Н. Петровой и ее последователей вызывают в настоящее время серьезные сомнения. Речь идет не только о пропаганде языковедческих теорий вульгарно-социологического толка и особенно «нового учения о языке», предложенного Н.Я. Марром. Вполне закономерен и такой вопрос: за счет каких резервов можно найти время для последовательного изучения сотен гнезд слов с исторической и современной точек зрения? Какая часть пятиклассников в состоянии усвоить соответствующий материал? Не скажется ли отрицательно подобная работа на степени усвоения предусмотренных программой сведений, выработке устойчивых коммуникативных навыков?

¹ Колосов П.И. Из опыта работы по орфографии (орфография и развитие речи // Русский язык в школе. 1939. № 1.

² Никифорова О.И. Опыт работы с иностранными словами // Русский язык в школе. 1940. № 3.

Вполне естественно, что работа над этимологическими гнездами слов способна вызвать интерес у некоторых школьников, но что касается ее значимости для обогащения словарного запаса и орфографии, то с этой точки зрения большие затраты времени едва ли оправданы. Абсолютное большинство предлагаемых для анализа гнезд включает в себя несложные для правописания морфемы (*раз, каз, би, ви, яр, ни, груз, тряс, ваг, бед, рек*¹ и т.п.), соответствующие слова чаще всего хорошо известны школьникам. Вместе с тем отдельные методические находки Е.Н. Петровой и ее последователей забыты не совсем заслуженно, а эпизодическое обращение к рассмотрению гнезд слов вполне возможно на уроках русского языка и особенно как лингвистический материал для стенной газеты, викторины, олимпиады, конкурса и других видов внеклассной работы. В качестве творческого развития данной методики следует рассматривать и некоторые задания из современных учебников, связанные с работой над семантикой и сочетаемостью однокоренных слов, с рассмотрением этимологии некоторых заимствованных слов параллельно с их значением, правописанием и произношением.

Работу над этимологически однокоренными словами нередко рекомендует и другой видный методист 30-х годов М.А. Рыбникова, однако принципы отбора слов и приемы их анализа у нее несколько иные. Предпочтение отдается углубленному рассмотрению лишь части слов из гнезда, методист предпочитает ограничиться анализом пяти-восьми примеров, которыми «класс занимается до получаса»², подобная работа направлена скорее на пробуждение интереса к языку, на развитие логического мышления и лингвистического чутья, имеет общеобразовательный характер. Чаще всего школьникам предлагаются группы слов, «поражающие смысловым расстоянием», отдаленностью современных значений, различиями в современном фонемном составе: *взять — рукоятка — внимание — отнять; стужа — стыд — простуда; уста — устье — наизусть; среда*

¹ См. специальные подборки гнезд слов: *Петрова Е.Н.* Работа над словом // Русский язык в школе. 1937. № 4; 1939. № 1; *Она же.* Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе. Л.: Учпедгиз, 1939; *Фалев И.А.* Материалы по словообразованию и этимологии // Русский язык в школе. 1939. № 1-6; 1940. № 1-6.

² *Рыбникова М.А.* Система занятий по русскому языку // Русский язык в школе. 1940. № 5-6.

— *сердце* — *середина*. При анализе подобных рядов можно ожидать от школьников лишь «озарения», проявления «языкового чутья», но не аргументированного ответа. И уже совсем не спешит знаменитый словесник нести в школу вслед за Е.Н. Петровой «новые достижения» марризма, хотя периодически использует соответствующую терминологию: «этимология слова показывает, что все надстроечные термины базируются на конкретных понятиях»¹, говорит о положительной роли «нового учения о языке», его основоположника и последователей.

Ведущее место в творческом наследии М.А. Рыбниковой, научные интересы которой делились между уроками русского языка и литературы, занимала лексическая работа, связанная с текстами художественных произведений. Сама по себе мысль о том, что на уроках литературы необходимо объяснять школьникам значения непонятных слов, обращать их внимание на речевую ткань текста, на мастерство писателя в отборе и сочетании лексических средств, разумеется, не была принципиально новой для отечественной методики, точно так же, как и стремление исследователя использовать на уроках русского языка связанные тексты из русской и советской литературы, совмещая при этом элементы литературоведческого и лингвистического анализа². Заслуга методиста состоит главным образом в детальной методической разработке словарной работы при анализе конкретных программных текстов, в пропаганде такого рода упражнений, в поиске новых путей для объяснения значения слова в данном тексте и в русском языке вообще, в умении использовать все потенциальные возможности текста для развития речи учащихся.

Своего рода образцом может служить методическая разработка по словарной работе при изучении «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина. Здесь обязательным является комментирование устаревшей военной лексики — *праца*, *шлем*, *кольчуга*, *щит* и т.п. Задача учителя — не только разъяснить значения слов, но и заставить ученика задуматься над их внутренней формой, этимологическими связями, путями развития значения. В

¹ Рыбникова М.А. Система занятий по русскому языку // Русский язык в школе. 1941. № 1. С. 69.

² Подобный подход был характерен также для К.Б. Бархина, А.М. Пешковского, П.О. Афанасьева, ряда других известных методистов.

частности, М.А.Рыбникова показывала детям, что глагол «*стрелять*» образован от существительного «*стрела*» — сейчас этот глагол остается в активном словарном запасе, хотя уже давно в ходу огнестрельное оружие и, казалось бы, логичнее говорить «пулять», «бомбить». При анализе «Песни о вещем Олеге» рекомендовалось также обратить особое внимание на архаизмы, корни которых сохранились в общеупотребительных словах современного языка: «чело — челка», «сей — сейчас, до сих пор», «перст — наперсток, перстень», «вещий — извещение, ответ». Это позволяет одновременно и лучше осмыслить современное слово, увидеть его древние истоки и живые словообразовательные связи, понять специфику правописания. Не забывает исследователь и об анализе тропов: метафоры, метонимии, гиперболы, эпитетов и т.п. Одновременно предлагается работа над синонимическими, антонимическими и иными системными связями слов. Наконец, постоянно учитывается, что анализируется прекрасный пушкинский текст, рассматривается мастерство писателя в отборе и сочетании языкового материала. Одновременно автор демонстрирует резервы работы по патриотическому воспитанию учащихся, а также говорит о важности учета межпредметных связей с изучением истории¹.

Словарную работу при изучении текста художественного произведения М.А. Рыбникова советовала по возможности организовывать на тематической основе. Так, выше уже было сказано о том, что «Песнь о вещем Олеге» дает возможность обратиться к архаичной военной лексике, соответственно при чтении «Капитанской дочки» А.С. Пушкина и «После бала» Л.Н. Толстого есть возможность поработать над глаголами, обозначающими эмоциональное состояние человека, при изучении басен И.А. Крылова и «Метелицы» А.А. Фадеева можно понаблюдать за глаголами передвижения. Методист призывает также к работе над значениями морфем путем сопоставления пар слов типа «*игрун — игрок*», «*понятный — понятливый*», «*правый — правдивый*», «*поступок — проступок*», «*восхищение — похищение*» (сейчас это было бы квалифицировано как работа над паронимами), советует при семантизации слова использовать подбор синонимов и антонимов, сопоставление близких по значению

¹ Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1958. С. 153 и след.

слов с более узким или более широким значением. Особое внимание уделяется «точности речи» — подбору в тексте «единственно возможного слова», позволяющего максимально конкретизировать мысль. Для этого используются наблюдения над словоупотреблением классиков русской литературы и правкой ими своих произведений, анализ речевых недочетов в сочинениях и изложениях учащихся, рассмотрение синонимических и гипонимических связей слова.

Обогащение словарного запаса, по мнению М.А. Рыбниковой, — это постепенное накопление слов по тематическим комплексам, спланированное на все годы обучения. В IV классе предлагается акцентировать внимание на обозначении процессов движения (предмета, человека, животного), а в V — на обозначении предметов и явлений внешнего мира и восприятия их через наши органы чувств, в VI — накапливается лексика чувств, переживаний, волевых и интеллектуальных движений человека. Автор особо подчеркивает мысль о расширении и уточнении словарного запаса учащихся с помощью изучения лексических единиц в контексте художественного произведения. Это способствует и лучшему пониманию содержания текста, и воспитанию уважения к мастерству писателя, и усвоению норм употребления слова (сочетаемость, стилистическая окраска и т.п.). Слово для М.А. Рыбниковой существует прежде всего не само по себе и даже не в словаре, а в составе предложения, строфы, всего художественного произведения в целом.

Работы М.А. Рыбниковой написаны ярко, увлекательно, в них много фактического материала, непосредственно предназначенного для уроков, они воздействуют на учителя не только своим понятийным содержанием, но и эмоциональным зарядом, воспринимаются прежде всего как советы опытного педагога. Вместе с тем исследователя иногда упрекают в ориентированности лишь на сильных учащихся, в недостаточном учете степени интеллектуальной готовности средних и отстающих школьников. Представляется, однако, что подобные упреки не вполне справедливы: методист показывала, что можно сделать в сильном классе, а специфика работы с учащимися другого уровня подготовки — это особая методическая проблема, которой она специально не занималась.

М.А. Рыбникова была увлекающимся человеком: можно отметить некоторую прямолинейность, с которой она следовала «духу времени», некритически относясь к господствующим в тот или иной период методическим теориям: в 20-х годах методист пишет о широких возможностях комплексных программ, на рубеже 30-х — об эффективности метода проектов, а в последующие годы — о том, что только предложенная Коммунистической партией реформа школы открыла возможности для творчества и формирования глубоких филологических знаний, устойчивых навыков. Переходя к обобщениям лингвистического характера, исследователь нередко попадает под влияние вульгарного социологизма, говоря, например, о том, что в языке, свойственном «феодальной системе», были «примитивные речевые формы»¹, или рекомендуя учителям для самообразования работы Н.Я. Марра и его последователей. К разряду «народной этимологии» следует отнести некоторые попытки М.А. Рыбниковой установить семантические связи слов: так, она предлагает ученикам найти общий корень в словах «наушничать» и «подушка»², видимо, предполагая, что последнее слово имеет приставку «под» и корень с чередованием «х — ш». В рецензии А.М. Сухотина на «Введение в стилистику» отмечается и ряд других неудачных этимологических экскурсов, указывается на поверхностное освещение путей заимствования русским языком иностранных слов и, наконец, делается резко отрицательный вывод о ценности лингвистической части книги в целом (о литературоведческих аспектах исследования автор рецензии не берется судить)³.

Суровая критика помогла в определенной мере исправить отмеченные ошибки, но в целом выводы А.М. Сухотина представляются излишне категоричными. Судить о методическом наследстве М.А. Рыбниковой следует не по ее ошибкам при обращении к истории языка или взаимосвязи языка и социальных условий его функционирования, а по тем достижениям в разра-

¹ Рыбникова М.А. Введение в стилистику. М.: Советский писатель. 1937. С. 243.

² Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: изд. АПН РСФСР. 1958. С. 151.

³ Сухотин А.М. Рецензия на книгу М.А. Рыбниковой «Введение в стилистику» // Русский язык в школе. 1938. № 3; см. также: Роткович Я. О методической системе М.А. Рыбниковой // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1.

ботке школьных приемов анализа художественных текстов (и слова как основы всякого произведения писателя), которые навеки вошли в золотой фонд отечественной методической науки и школьной практики. Это был один из последних «методистов-словесников»: специалистов, для которых русский язык и литература — это не два различных учебных предмета в школе, а неразложимое единство, которое можно рассматривать в различных аспектах, но нельзя расчлениить.

Плодотворное влияние М.А. Рыбниковой испытало значительное число методистов, обратившихся к исследованию места словарной работы при анализе художественного текста, видящих в такой работе наибольшие резервы для обогащения словаря учащихся. В подобных исследованиях предлагались конкретные пути работы при анализе лексики отдельных произведений из школьной программы, обращалось внимание на необходимость тщательного анализа тропов в контексте произведения как основы развития полисемии в языке, предлагались пути работы с диалектизмами, эмоционально окрашенными словами, синонимами и антонимами, принципы отбора текстов для словарной работы. Предложенные в 30-х годах приемы анализа слова как первоосновы художественного текста (в свою очередь опирающиеся на традиции передовых методистов предшествующего периода) широко используются в современной методике.

Третье направление в исследованиях по обогащению словарного запаса школьников характеризуется особым вниманием к тематическим группам слов как основе, которая позволяет обеспечить планомерное накопление лексических единиц, уточнение их значений и правил использования параллельно с изучением грамматики и правописания. Несомненный лидер этого направления — В.А. Добромыслов — начинал с детального исследования реального уровня речевых умений подростков. Уже в первой своей крупной работе ученый отмечает бедность словаря учащихся, распространенность употребления слов в несвойственных им значениях, неумеренное использование штампованных оборотов, ошибки в использовании образных средств и слов, находящихся за пределами литературной нормы¹. Прин-

¹ *Добромыслов В.А.* К вопросу о языке рабочего подростка / Под ред. А.М. Пешковского. М.: Изд-во ВСНХ СССР, 1932.

ципиальную новизну этого исследования А.М. Пешковский видит в том, что «впервые дается классификация стилистических ошибок... впервые вопросы генезиса строго отделены от вопросов статики, впервые, наконец, проведено последовательное сравнение языка учащихся с языком писателей в отношении развитости речи»¹.

Отмеченные в указанной публикации В.А. Добромыслова особенности речи подростков можно было бы отнести только за счет неудачных методических экспериментов 20-х годов и специфичности контингента ФЗУ и вечерней школы. Однако и обращение к речевой практике учащихся школ-десятилеток, полностью обучавшихся по новым программам и учебникам, принесло неутешительные результаты. В четырехстах сочинениях обнаружилось 2148 недочетов, в том числе 805 (то есть 37,5 %) — лексических. Среди последних снова преобладали использование слов в несвойственных им значениях, нарушение лексической сочетаемости, тавтология, неудачные тропы, злоупотребление диалектными и просторечными словами. Больше того — при сопоставлении распространенности ошибок в различных классах оказалось, что «словарные недочеты сокращаются особенно медленно»². Причину многочисленных ошибок в словопотреблении исследователь видел в том, что «словарная работа во многих школах сводится к определению состава тех или других слов и подысканию слов, родственных данному (особенно в связи с ошибками на безударные гласные), а также к объяснению непонятных учащимся слов, производимому от случая к случаю, чаще всего в связи с литературным чтением»³. Таким образом, В.А. Добромыслов считает, что ни работа над гнездами слов, ни изучение лексики на основе анализа художественных текстов не способны принести необходимые результаты для обогащения словарного запаса школьников.

Главным резервом повышения речевой культуры учащихся методист считает систематичность в работе над лексическими значениями слов, постоянную ее взаимосвязь не только с изуче-

¹ Пешковский А.М. Предисловие // Добромыслов В.А. К вопросу о языке рабочего подростка. М., 1932. С. 3.

² Добромыслов В.А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики (статья первая) // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 62.

³ Добромыслов В.А. Словарная работа в V-VII классах // Русский язык в школе. 1940. № 5. С. 28.

нием художественных текстов, но и с упражнениями по грамматике и правописанию, развитием у школьников интереса к слову — его семантике, системным связям, морфемному составу, внутренней форме, лексической сочетаемости и т.п. Учитель должен так организовать свои уроки, чтобы постепенно накапливался материал по тематическим группам слов. Опираясь на многообразный педагогический опыт, достижения психологии и лингвистики, ученый формулирует важнейшие принципы организации обогащения лексики школьников, сохраняющие свое значение до настоящего времени. При обобщении своих взглядов В.А. Добромыслов писал: «Система словарной работы предполагает последовательность, которая мыслится прежде всего как **тематическая** (выделено автором. — И.Чудинова)... Слово станет прочным достоянием учащегося лишь в том случае, когда понятие или представление, им выраженное, вступит в тесную связь с целым рядом других понятий или представлений, войдет в определенный тематический круг. Если преподаватель хочет, чтобы слово попало в активный словарь учащегося, он должен организовать самостоятельное высказывание учащегося на определенную тему, с которой данное слово может быть связано. Отсюда очевидна необходимость накопления учащимися слов по определенным темам»¹.

В своих публикациях В.А. Добромыслов выделяет достаточно широкий круг тем, по которым должно идти обогащение словарного запаса учащихся. Для существительных и прилагательных — это обозначение предметов, их форм, красок, звуков, запахов; среди глаголов специально подбираются слова, обозначающие движение, чувства, речь, трудовые процессы. Тематические группы часто объединяют слова различных частей речи — сюда относятся комплексы слов, связанных с природой, трудом, войной, бытом крестьян до революции и в советское время. Особо отмечается роль уроков литературы, географии, истории, биологии в обогащении словаря учащихся, необходимость межпредметных связей в организации работы по совершенствованию лексического запаса школьников.

Отбор и накопление слов по смысловым темам, по мнению В.А. Добромыслова, должны дополняться постоянными словар-

¹ Добромыслов В.А. Словарная работа в V-VII классах // Русский язык в школе. 1940. № 5. С. 29.

но-семантическими упражнениями, призванными уточнить значения слов, познакомить с их функциональными свойствами. Сюда относится подбор синонимов и антонимов, составление словариков по темам, упражнения, связанные с использованием лексических единиц в словосочетании, предложении и в связанном тексте. Автор специально останавливается на вопросе о том, где отыскать на уроке время для обогащения лексикона школьников. Он видит выход в усилении внутриспредметных связей, в подборе словарно-грамматических упражнений, в которых работа над значениями слова идет параллельно с выполнением заданий по морфологии, синтаксису, правописанию. И опять перед нами не абстрактные призывы, а конкретные методические разработки большого количества уроков¹.

Предложенные В.А.Добромысловым принципы организации словарной работы на уроках русского языка не могли быть в полной мере реализованы в тот период по объективным причинам. С одной стороны, в 30-х годах еще не существовало фундаментальных лингвистических исследований по проблемам системности лексики, в частности, не были проанализированы лексико-семантические группы слов, которые в настоящее время особенно часто берутся за основу при систематизации словарного запаса учащихся и планировании работы по развитию речи. Термин «тематическая группа слов» в то время воспринимался лишь как методический, поскольку синхронного лингвистического описания названных объединений лексики практически не существовало. Еще впереди были фундаментальные психологические и психолингвистические исследования по проблемам закономерностей запоминания человеком словесных знаков, «хранения» их в памяти индивида, соотношения сознательного и автоматического в процессе речевой деятельности. С другой стороны, руководство органов народного образования, широкая общественность и учителя особенно болезненно относились к орфографическим и пунктуационным навыкам школьников, считая их главным показателем результативности работы учителя русского языка. Соответственно изучение правописания

¹ Добромыслов В.А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая // Русский язык в школе. 1939. № 1; *Он же*. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья вторая // Русский язык в школе. 1939. № 3.

занимало в практике школы непропорционально большую часть учебного времени. Постоянная орфографическая работа не всегда оставляла место для развития коммуникативных умений. Возражая против такого подхода, В.А. Добромыслов писал: «В школах иногда все приносится в жертву орфографии, но забывается при этом, что речевое бескультурье подрывает и работу по орфографии, и работу по пунктуации»¹. Таким образом, ставилась задача пересмотреть в программе соотношение основных разделов школьного курса русского языка, усилить внимание к развитию речи школьников.

С трудами В.А. Добромysłова перекликались исследования других специалистов, подчеркивавших особую значимость работы над тематическими группами слов при обогащении словарного запаса и предлагавших для анализа в классе новые объединения лексических единиц, искавших эффективные типы специальных упражнений. Так, В.А. Ключева, отмечая бедность словарного запаса школьников, их неумение сформулировать толкование значения слова, рекомендовала специально поработать над такими тематическими группами существительных, как «растения», «посуда», «животные» и т.п. Речь шла об определении значений на основе использования логических категорий рода и вида, о подборе эпитетов к существительным, составлении предикативных сочетаний с предложенным существительным или глаголом, определении значения слова с использованием синонимов, антонимов и гипонимов, о работе с толковыми словарями².

В рассматриваемый период многие методисты стремились определить круг слов, используемых для словарной работы на уроках, посвященных конкретным грамматическим и орфографическим темам, предлагали специфические упражнения, писали о сравнительной эффективности подобных занятий и словарной работы, организованной другими методами³.

¹ Добромыслов В.А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 48.

² Ключева В.А. Работа над тематическим словарем в связи с развитием речи // Русский язык в школе. 1939. № 5-6: Она же. Определение слова и его значения в развитии речи // Русский язык в школе. 1940. № 3.

³ См. в частности: Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз. 1935; Васильковская К.И. Уроки грамматики в связи с развитием речи // Русский язык в школе. 1936. № 4; Гуляева Т. Опыт

В целом 30-е годы в истории разработки методов обогащения словарного запаса учащихся представляют собой важный этап, на котором по существу началось формирование ведущих принципов такой работы в отечественной методике. Теоретическая и практическая неразработанность данной проблемы к началу указанного периода обусловила существование различных точек зрения на методы словарной работы, способы отбора материала, место соответствующих упражнений на уроках русского языка, их важность для языковой подготовки школьников. Не все выдержало испытание временем, но наиболее интересные методические идеи В.А. Добромыслова, М.А. Рыбниковой и других специалистов по-прежнему актуальны и должны с учетом изменившихся условий реализоваться в практической деятельности современного учителя. Опыт последующих десятилетий, фундаментальное теоретическое исследование данных проблем в современной методике (особенно в публикациях М.Т. Баранова и его последователей) свидетельствует о том, что наиболее эффективной оказалась организация обогащения словарного запаса учащихся на основе отбора слов по тематическим и лексико-семантическим группам. Было установлено, что подобные группы целесообразно рассматривать по строго определенному плану с использованием словарно-семантических и словарно-грамматических упражнений, на основе наблюдений над художественными текстами и в тесной взаимосвязи с другими видами работ по развитию речи учащихся в при изучении всех разделов школьной программы.

5.2. Методика развития связной речи (сочинения и изложения)

Подготовка и проведение сочинений и изложений — важнейшие виды работы по развитию связной речи учащихся, имеющие большое значение для их интеллектуального роста. Уже в трудах передовых дореволюционных ученых Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, А.Д. Алферова, В.В. Голубкова, Н.М. Соколова, Г.Г. Тумима широко освещались задачи данного

работы по развитию речи учащихся // Русский язык в школе. 1941. № 1: Досычева Е.И. Работа по развитию речи на уроках орфографии // Русский язык в школе. 1940. № 3.

вида творческих упражнений, его жанры, закономерности подбора тем, наиболее значимых для формирования коммуникативных умений и одновременно способных увлечь детей. В исследованиях названных специалистов рассмотрены характер подготовки учащихся к сочинениям и изложениям, методика их проведения, критерии оценки речевых и правописных навыков. Вместе с тем уже в дореволюционной гимназии обнаружилось серьезные проблемы, которые заставили советских методистов заново решать вопрос о том, каким быть творческим работам в школе и не следует ли заменить сочинения и изложения чем-либо более полезным для развития речевых навыков учащихся.

В первые годы Советской власти школьное сочинение по картине или по личным наблюдениям нередко воспринималось как очень искусственное упражнение, оторванное от реальных требований жизни, как типичный (наряду с грамматическим разбором, зубрежкой орфографических правил и упражнениями в каллиграфии) пережиток прежней школы с ее схоластикой и догматизмом. Соответственно отказ от активного использования традиционных изложений мотивировался тем, что основное внимание школа должна сосредоточивать на развитии навыков собственной речи учащихся, на формировании умения передавать свои, а не чужие мысли. Таким образом, изложения на основе художественных текстов допускались лишь как своего рода подготовительный этап к основным видам творческих работ.

В период господства комплексной и проектной систем обучения сравнительно небольшое учебное время, остававшееся для целенаправленного развития речи учащихся, посвящалось прежде всего обучению тому, как правильно составлять протоколы, писать деловые письма, делать конспекты и тезисы, готовить заметки в стенгазету. Значительное место отводилось развитию навыков устных бесед, сообщений, лекций и другим видам работы, необходимым для агитационной, организационной, культурно-просветительской деятельности. Подобные упражнения считались наиболее полезными способами развития речи и рассматривались методистами первых послереволюционных лет как наиболее соответствующий задачам советской школы тип сочинений («деловые сочинения» – по терминологии тех лет) и изложений.

Методическая наука 20-х годов часто подчеркнуто стремилась к разрыву с дореволюционной системой творческих работ школьников. Так, К.Б. Бархин писал: «Наше развитие речи ни в одном из своих разделов не сбивается на то, что известные русские педагоги (Житецкий, Н. Соколов и др.) называли (и своим авторитетом поддерживали) “теорией сочинения”¹. Попытки отказа от традиционных школьных сочинений (или их существенного изменения и сведения до минимума) мотивировались, в частности, тем, что «в жизни такого жанра нет, следовательно, и навыки такие не нужны. Надо учить писать протоколы, характеристики, тезисы, заметки»².

Следствием чрезмерного практицизма при формировании коммуникативных умений учащихся стало недостаточное внимание к развитию общеречевых навыков учащихся: многочисленные упражнения в составлении деловых документов вели к наводнению речи школьников канцеляризмами, штампами, подавляли индивидуальность и творческие способности; от постоянного повторения революционные лозунги переставали в полной мере восприниматься учащимися, конспектирование, тезирование и пересказ не вполне доступных школьникам общественно-политических публикаций мало способствовали решению как учебных, так и воспитательных задач. Поэтому вполне закономерно, что наиболее дальновидные методисты (П.О. Афанасьев, К.Б. Бархин, В.А. Добромыслов, Е.И. Досычева, Н.Н. Канонькин, М.А. Рыбникова и др.) продолжали пропагандировать сочинения и изложения как важнейшие формы активизации коммуникативных навыков, имеющие важное воспитательное значение и способствующие развитию наблюдательности, образности и логичности мышления, любви к русскому языку и литературе. Предлагались новые темы, отражавшие советскую действительность, совершенствовались приемы подготовки, проведения и анализа творческих работ, уточнялись требования к их содержанию и оформлению. Жизнеспособность школьных сочинений и изложений подтверждалась опытом та-

¹ Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М.: Работник просвещения. 1930. С. 4.

² Воцакин А. О сочинениях в школе // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 73.

лантливых учителей-практиков, ищущих оптимальные формы обучения и воспитания.

Кардинальные изменения в отношении учителей и руководителей органов народного образования к школьным сочинениям и изложениям связаны с требованиями реформы школы 1931-1933 годов. Отмена комплексных программ и системы проектов как метода организации учебно-воспитательного процесса позволила значительно увеличить количество часов для изучения русского языка. В новых программах предусматривалось проведение многообразной работы по развитию речи учащихся.

В методических публикациях 30-х годов постоянно подчеркивалась особая значимость изложений на основе художественных и газетных текстов для идейного воспитания школьников, развития их коммуникативных умений и логического мышления. Различные аспекты методики проведения изложений исследовали ведущие словесники страны: так, В.А. Добромыслов особо останавливается на орфографической и лексической подготовке к изложениям — усвоении правописания и семантики новых слов, уточнении значений недостаточно знакомых слов, подборе синонимов, анализе образных средств и т.п.¹ В центре методической концепции М.А. Рыбниковой — тщательная работа над текстом: предварительное обсуждение в классе его содержания, основной идеи, функционально-стилистических и композиционных особенностей, подготовка цитат и планов. Она ставила задачу научить школьников не просто пересказывать текст, а выразить свое отношение к описанным в нем событиям, делать из них логические выводы, искать причины поступков героев². В специальных публикациях рассматривалась общая система изложений в V–VII классах: рекомендуемые темы, жанровые особенности текстов для изложений на разных этапах обучения, объем этих текстов и оптимальный объем ученических работ, пересказ близкий к тексту и максимально свобод-

¹ Добромыслов В.А. Подготовка к сочинениям и изложениям // Русский язык в школе. 1933. № 5-6.

² Рыбникова М.А. Система письменных работ // Избр. труды. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1958.

ный, место изложений в комплексной программе развития речи¹.

Более сложным был процесс возвращения в школу сочинений на основе личных впечатлений и по картине. Противники этого вида работы, не решаясь выступать открыто, нередко говорили об опасности «поспешного» перехода к сочинениям от изложений и творческих диктантов, предостерегали от «излишнего» увлечения сочинениями, подчеркивали, что в сочинениях отмечается особенно много нарушений норм правописания и словоупотребления, а это может помешать успешной борьбе за орфографическую грамотность и культуру речи.

Хорошо известно, что особое внимание методистов и учителей в 30-х годах привлекали проблемы орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. Это была и своего рода реакция на противоположную крайность предшествующего периода, и стремление выполнить не вполне правильно понятый социальный заказ на подготовку высоко грамотных людей, и следствие тенденции значительной части руководителей народного образования (а также родителей, журналистов, деятелей культуры) оценивать работу учителя русского языка прежде всего по количеству допускаемых его подопечными нарушений норм правописания. В связи с этим сочинения и изложения нередко воспринимались преимущественно как один из способов проверки орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, причем далеко не лучший. Подходя к оценке полезности сочинений и изложений только с этой точки зрения, специалисты по правописанию указывали, что ученик в творческой работе имеет возможность избежать трудных орфограмм и пунктограмм, что в сочинениях и изложениях в отличие от диктантов практически не могут быть сконцентрированы слова на то или иное правило. Считалось также, что при написании творческих работ необходимость обдумывать содержание и самостоятельно строить фразу резко понижает внимание к правописанию, а это в свою очередь приводит к ослаблению навыков грамотного письма.

¹ Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз. 1934; Бедняков А.С., Березин В.М. К методике изложений // Русский язык в школе. 1937. № 2; Власова Е.Н. Виды работ по развитию речи // Русский язык в школе. 1939. № 3.

Для проверки последнего тезиса М.В. Ушаков провел специальный эксперимент, в ходе которого школьники написали сочинения, а через две недели каждому из них был продиктован его же собственный текст. При подсчете ошибок выяснилось, что в сочинениях их на 37,5 % больше, чем в диктантах¹. На основе этих данных автор еще раз предостерегает учителей от поспешности в переходе к сочинениям, рекомендует больше внимания уделять творческим диктантам, стилистическим упражнениям и другим видам работы, считающимися промежуточными между диктантом с его фиксированным текстом и сочинением. В специальных работах нередко отмечается также, что написание диктанта, давая максимально объективные сведения об уровне грамотности учеников, требует меньше времени, чем сочинение или изложение.

В условиях гипертрофированного внимания к орфографии и пунктуации аргументы «защитников сочинения» были связаны не с противопоставлением творческих работ диктантам (разумеется, последние нередко более значимы для работы по правописанию), а с акцентированием множественности целей при обучении русскому языку в школе, с указанием на значимость подготовки и проведения сочинений для воспитания любви к родному слову, обогащения словарного запаса, формирования у учащихся умения логично мыслить, правильно строить фразу, избегать стилистических погрешностей, что в конечном итоге способствует и повышению орфографической и пунктуационной грамотности².

Наиболее резко против увлечения диктантами в ущерб другим видам письменных упражнений выступила М.А. Рыбникова, которая еще в 20-х годах зарекомендовала себя как активный сторонник интенсификации развития связной речи учащихся. Мысли одного из ведущих советских методистов о соотношении диктантов и других видов письменных работ на уроках, несмотря на их полемическую заостренность, сохраняют актуальность

¹ Ушаков М.В. Орфография и культура речи // Русский язык в школе. 1940. № 6.

² Бархин К.Б. Культура устного и письменного слова в школе // Русский язык и литература в средней школе. 1935. № 3; Гуляева Т. Опыт работы по развитию речи // Русский язык в школе. 1941. № 1; Добромыслов В.А. Речевые недочеты в письменных работах учащихся средней школы // Русский язык в школе. 1941. № 1.

до настоящего времени: «Необходимо констатировать в наших школах совершенно недостаточное внимание к живости, разнообразию и осмысленности письменных работ. Диктанты занимают ведущее и основное место. Мотивировка такова: нельзя давать писать сочинения, пока ребята не овладели грамотой; научатся ставить знаки, тогда могут писать все, что угодно. Основываясь на такого рода предпосылке, настолько интенсивно работали над повышением грамотности, что решили совершенно оставить все другие формы письменных работ, кроме диктантов. И конечно, результат получился плохой, прежде всего для самой грамотности, потому что ученик может серьезно овладеть хорошим изложением, хорошим построением фразы, правильной постановкой знаков только тогда, когда он вырабатывает определенное отношение к самому процессу письма, когда процесс письма перестанет быть только формальным заданием, когда ему захочется писать, так сказать, для души, для себя. Если мы пишем только диктанты, то рискуем выработать механическое письмо, письмо малосодержательное, внешнее письмо. А наша задача заключается в том, чтобы научить наших учащихся думать с пером в руках»¹. М.А. Рыбникова категорически выступает и против специальных грамматических и орфографических заданий к сочинениям и изложениям: ученик, обязанный употребить в работе десять причастных оборотов или столько же слов с окончанием «ом — ем» после шипящих и «ц», едва ли сможет создать текст, отвечающий высоким требованиям.

Тезис о важности школьных изложений и сочинений как средства развития речи и мышления учащихся, о необходимости преодоления «диктантомании» и недоверия к речемыслительным потенциям учащихся неоднократно подчеркивался в публикациях П.О. Афанасьева, К.Б. Бархина, Е.И. Досычевой, Н.С. Рождественского, П.М. Минина и целого ряда других методистов, каждый из которых приводит свои аргументы в защиту творческих работ, выдвигает оригинальные предложения о совершенствовании способов подготовки, проведения и анализа письменных упражнений с нефиксированным текстом, предлагает методические разработки для сочинений и изложений по конкретным темам.

¹ *Рыбникова М.А.* Избранные труды. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1958. С. 401.

Важнейшее значение для усиления внимания учителей к развитию речи учащихся имели труды В.А. Добромыслова, который ярко продемонстрировал, что соблюдение учащимися норм орфографии и пунктуации вовсе не обязательное свидетельство безупречности их письменной речи. Помимо нарушений норм правописания, в творческих работах школьников отмечается множество речевых ошибок и недочетов, которые очень существенно влияют на качество сочинений: «речевое бескультурье», — свидетельствует ученый, — «подрывает и работу по орфографии, и работу по пунктуации»¹.

Детальный анализ тысяч школьных сочинений позволил В.А. Добромыслову определить, что «целый ряд ошибок, которые обычно включаются в число орфографических, на самом деле являются речевыми»² и, следовательно, требуют совершенно иных приемов предупреждения. Классификация ошибок была нужна ученому не сама по себе, а как основа для создания стройной системы подготовки к сочинениям и изложениям, в которой особое внимание обращалось на предупреждение стилистических ошибок (ученый понимает этот термин значительно шире, чем это сейчас принято). С этой целью была организована организуется, работа над обогащением словаря учащихся путем анализа лексических значений, ознакомления с нормами сочетаемости и стилистическими свойствами слов, подбора синонимов и антонимов, сопоставления паронимов и значений многозначных слов. В результате подобного рода исследований становилось все более очевидным, что множество ошибок в сочинениях школьников (а именно это часто отпугивало учителей и методистов) — это лишь следствие недостаточного внимания к развитию речи учащихся, что правильный выбор темы, тщательная подготовка способны обеспечить достаточно высокий уровень ученических работ и, самое главное, стать основой для совершенствования коммуникативных умений учащихся³.

М.А. Рыбникова специально останавливалась на принципах, которые учитель должен положить в основу системы сочине-

¹ *Добромыслов В.А.* Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 48.

² Там же. С. 48.

³ *Добромыслов В.А.* Подготовка к сочинениям и изложениям // Русский язык в школе. 1939. № 5-6.

ний: нарастающая степень трудности, использование различных типов и жанров сочинений, осознание учениками цели своего труда, основательный анализ ошибок. Последнему принципу придавалось особое значение: «опытный учитель так подберет коллекцию ошибок, что развернется целая программа действий для создания будущего совершенного сочинения»¹, иначе говоря, главная цель проверки — не оценка содержания, а подготовка новых творческих работ, совершенствование коммуникативных навыков. Исследователь предлагала многообразные формы подготовки к сочинению: заранее ведется работа над тематическими группами слов, которые могут встретиться в тексте, составляется план, готовятся фрагменты, цитаты, подбирается фактический материал, определяется стилистическая характеристика будущего текста, создается особый эмоциональный настрой в классе. Например, перед сочинением «В лесу осенью» учащиеся слушают соответствующие стихи А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева, проводится специальная экскурсия, в ходе которой особое внимание уделяется эстетическому восприятию мельчайших деталей родной природы, возникновению эмоционального всплеска, желания выразить свои чувства на бумаге.

Методику подготовки, проведения и анализа различных типов сочинений — устных и письменных, индивидуальных и коллективных, по личным впечатлениям и по картине, по данному началу и по опорным словам — подробно описывал К.Б. Бархин². Он в своих методических разработках рекомендовал привлекать внимание детей к деталям — дети учатся полнее видеть и чувствовать окружающий их мир при помощи специальных вопросов учителя. Методист призывал добиваться того, чтобы школьники тщательно отбирали лексические средства и максимально конкретно передавали увиденное во время экскурсии. С этой целью предлагалось рассказать учащимся об элементарных понятиях живописи (тьень, полутьень, первый план, отражение, отблеск, освещение и т.п.), основательно поработать над тематическими группами слов, обозначающими цвет и свет, запахи, температуру, звуки. Интересные мысли о том или ином

¹ Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1958. С. 404.

² Бархин К.Б. Язык в школе ФЭС. М.: Учпедгиз, 1932; Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934; Бархин К.Б. Методика описания // Русский язык в школе. 1936. № 4.

виде сочинений содержатся и в публикациях многих других специалистов по преподаванию русского языка. Все это помогло решить дискуссионный когда-то вопрос о необходимости сочинения как особого вида упражнений по развитию речи учащихся, предложить новые пути совершенствования этого вида учебной деятельности.

Характерная черта методики преподавания русского языка в 30-х годах — стремление максимально использовать воспитательные возможности учебного предмета, то есть всесторонняя идеологизированность учебного процесса. Таковы были требования времени, и педагоги просто не могли работать иначе. В основу повседневной деятельности учителей были положены слова М.И. Калинина «Главная задача учителя — воспитание нового человека»¹. Преимущество при выборе темы для сочинения отдавалось таким, которые позволили бы учащимся сопоставить прошлое и настоящее страны, обратиться к наиболее привлекательным сторонам действительности, высказать свое отношение к врагам советского государства. Тексты для изложений очень часто брались из газет, что позволяло проявить максимальную оперативность в отражении крупных событий в жизни советского общества — коллективизации, индустриализации, утверждении новой Конституции, успехов отечественных летчиков, моряков, полярников². Подобный подход к выбору тем осуществлялся вполне сознательно: по словам В.И. Лавровской, «хотя и прекрасен язык Пушкина, Тургенева, Толстого, но было бы неверно задерживать языковое развитие советских детей на этом этапе, нельзя игнорировать язык нового советского человека, писателя, борца»³.

В отборе тематики для творческих работ заметно присутствовал культ личности: так, сочинение о жизни сверстников (вполне традиционная тема!) называется «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое и радостное детство», сочинение о

¹ Калинин М.И. Речь на совещании учителей-отличников 28 декабря 1938 г. // Правда. 1939 5 января.

² Воскресенская К.А. Воспитательное значение газетных текстов // Русский язык в школе. 1938. № 1: Ванслова М.Л., Шалашова М.Д. Обучение и воспитание // Русский язык в школе. 1938. № 1: Власова Е.Н. Виды работ по развитию речи // Русский язык в школе. 1939. № 3.

³ Лавровская В.И. Проблема прочности грамматических знаний // Русский язык в школе. 1939. № 4. С. 124.

выборах в советы — «Торжество Сталинской Конституции», период после Великой Октябрьской социалистической революции именуется «эпоха Ленина — Сталина»¹. В методических разработках по написанию самых различных сочинений и изложений предлагалось включать в текст цитаты из произведений Сталина, показывать его роль в жизни партии и страны. осуждать репрессированных лидеров партии. Вместе с тем явно недостаточно времени уделялось воспитанию любви и уважения к языку русского народа, его многовековой истории и культуре; в методической литературе практически не говорилось о необходимости формирования у школьников гуманистических идеалов, уважения к образу мышления и нравственным ценностям других людей. Классовый анализ явлений действительности нередко скатывался к вульгарному социологизму и нетерпимости к иной точке зрения.

Воспитательная значимость — ведущий критерий и при отборе тем для сочинений по картине. Если использовались произведения русской классической живописи, то предпочтение отдавалось таким, где изображены негативные аспекты дореволюционной жизни («Бурлаки на Волге» И.Е. Репина, «Тройка» и «Проводы покойника» В.Г. Перова). Основной задачей слова учителя перед сочинением, как и работ учеников, считалось объяснение общественно-политических причин тяжелой жизни народа на материале используемого произведения, тогда как эстетические свойства живописи, мастерство художника затрагивались в значительно меньшей степени². По мысли многих методистов этого периода, главное при анализе произведения живописи в школе — это социология картины; показательно, что вульгарно-социологический подход в 30-х годах характерен и для подавляющей части собственно искусствоведческих работ. При подобном анализе сочинение по картине превращалось в своего рода социологический очерк, отправной точкой которо-

¹ Алексич А.П. Обучение и воспитание — единый процесс // Русский язык в школе. 1938. № 5-6; Рожанский Н.А. Воспитательная работа на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1938. № 1; Власова Е.Н. Виды работ по развитию речи // Русский язык в школе. 1939. № 3; Шохин И.А. Из опыта работы над творческими сочинениями // Русский язык в школе. 1940. № 1.

² Ванслова М.Л., Шалашова М.Д. Обучение и воспитание // Русский язык в школе. 1938. № 1; Мартыанова В.Я. Работа по картине // Русский язык в школе. 1938. № 4.

го служит изображенная художником ситуация. Так, в специальной методической разработке рекомендовалось содержание классного сочинения по картине «Бурлаки на Волге» ориентировать исключительно на описание тяжелой жизни народа до революции. В результате произведение И.Е. Репина служило своего рода иллюстрацией, которую в принципе можно заменить иным полотном соответствующего содержания. В качестве логического завершения классной работы о тяжелой доле пролетариата до революции (по указанной картине И.Е. Репина) предлагалось домашнее сочинение о труде в советских условиях¹.

При отборе живописи современных художников в качестве тем для сочинений заметное предпочтение отдавалось произведениям с ярко выраженной социально-идеологической окраской (часто вопреки художественному уровню полотна), способным стать основой для рассуждений о привлекательной стороне жизни страны, трудовом энтузиазме советских людей, их действиях по защите социалистической Родины. Последовательно подбирались произведения, выполненные в подчеркнуто реалистической манере, без всяких художественных условностей.

Типичным примером методической разработки для сочинения по картине современного художника может служить статья В.Т. Полякова «Художественные картины как средство развития речи»². Полотно «Там нарушитель границы» характеризуется ярко выраженной сюжетностью: к конному наряду пограничников подбегает крестьянский мальчишка, указывающий в сторону леса; название картины делает ситуацию совершенно прозрачной. Эстетический уровень произведения избавляет автора методической разработки (и учителя) от необходимости говорить о цвете, свете, технике живописи и других сугубо искусствоведческих аспектах анализа. Методист ничего не говорит и о собственно языковой подготовке к сочинению — лексической работе над словами, которые с большой долей вероятности встретятся в сочинении, подборе образных средств, ознакомлении учащихся с элементами специальной терминологии. Основ-

¹ Рожанский Н.А. Воспитательная работа на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1938. № 1.

² Поляков В.Г. Художественные картины как средство развития речи // Русский язык в школе. 1939. № 3.

ное внимание уделяется воспитательной работе, понимаемой прежде всего как подробное «объяснение ситуации». Учителю рекомендуется еще раз напомнить детям о капиталистическом окружении Страны Советов, рассказать о героической жизни пограничных застав и той помощи, которую могут оказать красноармейцам пионеры.

Трудно преувеличить важность воспитательной работы на уроке — в этом мнении были едины все советские методисты, поскольку иная точка зрения могла стать причиной суровых репрессий. Различия в их взглядах связаны с принципами отбора произведений живописи для работы над сочинением, с различными мнениями об оптимальном соотношении собственно искусствоведческого и социологического аспектов в анализе картины. В лучших методических разработках рекомендовались высокохудожественные произведения русских и советских художников, отличающиеся социальной значимостью изображаемого и большими эстетическими достоинствами. Авторы таких публикаций (К.Б. Бархин, М.А. Рыбникова и др.) стремились к тому, чтобы картина воздействовала на чувства детей, будила интерес к прекрасному, чтобы воспитательная работа естественно вплеталась в ход урока и не носила характера морализаторства, декларативности. К сожалению, подобный подход не был всеобщим, а классовые аспекты анализа превалировали над эстетическими и коммуникативными.

Различные мнения о соотношении социальных и эстетических аспектов при анализе произведений живописи, предназначенных для школьных сочинений, проявлялись прежде всего в том, как эти аспекты отражались в методических рекомендациях, адресованных учителям. Эксплицитно мысли о несущественности собственно искусствоведческого анализа или же о нецелесообразности надуманных социологических обобщений выражались далеко не всегда. Последнее было попросту небезопасно: демагогические обвинения в безыдейности и формализме могли привести к очень печальным последствиям. С открытым забралом чаще выступал вульгарный социологизм: за вполне естественным вниманием к технике живописи нередко стремились увидеть сознательное пренебрежение воспитательной работой на уроке. Так, С.В. Касторский пишет о том, что «наши методисты кладут в основу работы по картине техницизм и

формализм», поскольку «исходят из буржуазного принципа наглядности»¹. Автор считает, что К.Б. Бархин, А.Н. Попова, М.А. Рыбникова и некоторые другие ученые «основное внимание уделяют обстановке, краскам, световым эффектам и т.п.», тогда как о «социологии картины» и ее «классовой природе говорится мало», что, по мнению критика, является проявлением «мелкобуржуазного эстетизма»². Подобные обвинения, чреватые в эпоху культа личности серьезными последствиями, существенно затрудняли развитие отечественной методики преподавания русского языка.

В целом 30-е годы можно охарактеризовать как время резкого повышения значимости сочинений и изложений в системе организации развития речи школьников. Жизнь потребовала пересмотреть сложившееся в первые послереволюционные годы негативное отношение к этим традиционным способам формирования коммуникативных навыков, однако возвращение сочинений и изложений в школьную практику проходило на качественно новом уровне. Предлагались принципиально новые темы, совершенствовались приемы орфографической, лексической и содержательной подготовки, уточнялись требования к смысловому содержанию и речевой форме творческих работ. Сочинения и изложения превратились в ведущие методы организации работы по воспитанию учащихся, развитию их речи и мышления, формированию навыков интеллектуального труда. Не все методические идеи 30-х годов выдержали испытание временем, но основные принципы организации работы над сочинением и изложением сохранились до настоящего времени и, видимо, будут учитываться в будущем.

5.3. Контрольные вопросы и задания

1. Почему традиционные сочинения и изложения отвергались многими методистами 20-х — начала 30-х годов?

¹ *Касторский С.В.* Картина и художественная литература в плане коммунистического воспитания // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 2. С. 40.

² *Касторский С.В.* Картина и художественная литература в плане коммунистического воспитания // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 2. С. 42.

2. Какой тип сочинения считался наиболее полезным в начале 30-х годов?
3. В чем методисты 30-х годов видели недостатки сочинения как средства проверки навыков правописания учащихся?
4. Какие приемы подготовки к сочинениям рекомендовали М.А. Рыбникова, К.Б. Бархин, В.А. Добромыслов?
5. Почему методисты 30-х годов рекомендовали брать тексты для изложений преимущественно из современных книг и газет?
6. Как решалась проблема соотношения искусствоведческого и социологического анализа произведений живописи в процессе подготовки к сочинению? Кто из методистов подвергался обвинениям в «мелкобуржуазном эстетизме» и за что?
7. Какие приемы и методы подготовки к сочинениям, использовавшиеся в 30-е годы, сохранились до настоящего времени?
8. Взгляды каких методистов предвоенного десятилетия наиболее близки современной теории школьного сочинения?
9. В чем особенности взглядов М.А. Рыбниковой на проблемы обогащения словарного запаса учащихся?
10. Какие приемы и методы обогащения словарного запаса учащихся предлагал В.А. Добромыслов?
11. В чем специфика обогащения словарного запаса учащихся на основе последовательной работы над гнездами слов?
12. Почему активизация исследований по обогащению словарного запаса учащихся связана со второй половиной 30-х годов?
13. Как изменились в течение 30-х годов представления методистов о задачах и методах работы по развитию речи школьников?
14. Чьи исследования оказали наибольшее влияние на содержание и организацию работы по развитию речи в 30-е годы?
15. Проанализируйте разделы по развитию речи в современных вузовских учебниках и сопоставьте предлагаемые в них методы и приемы обогащения словарного запаса с теми, которые рекомендовались в 30-х годах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общим итогом развития методики преподавания русского языка в 30-х годах XX века стало кардинальное изменение содержания обучения, его методов и принципов. Советская система образования была вынуждена отказаться от многих прожектерских идей предшествующего десятилетия и вместе с тем больше учитывать опыт дореволюционной школы. В соответствии с концепцией реформы школы 1931-1933 годов в практику вошла подробная регламентация всех сторон учебно-воспитательного процесса, увеличилась ответственность учителей и школьников за результаты своего труда, были созданы единые подробные программы, стабильные учебники, разработаны обстоятельные рекомендации по изучению каждой конкретной темы. Все это, с одной стороны, обеспечивало единообразие образования и гарантировало его определенный уровень вне зависимости от условий конкретной школы. Вместе с тем жесткая регламентация неизбежно приводила к сокращению возможностей учителей для творческого поиска.

В 30-х годах значительно возросло общее количество учебных часов, отводимых в школе на изучение русского языка и литературы, что позволило значительно углубить лингвистическое образование школьников, добиться существенных успехов в их коммуникативной подготовке, в том числе и в совершенствовании навыков правописания.

Развитие методики грамматики в 30-х годах характеризовалось значительным увеличением объема изучаемого материала, отказом от традиций формальной школы и переходом к использованию семантических критериев в качестве ведущих при анализе языкового материала, возвращением в школу грамматического разбора и иных традиционных упражнений.

Резко увеличивалась в рассматриваемый период роль правописания в школьной практике: наличие устойчивых навыков правописания признавалась в этот период ведущим показателем успешного овладения русским языком. На первое место ставилось сознательное усвоение правил орфографии и пунктуации, тогда как приемы выработки механической грамотности переходили на второй план.

В области развития речи для 30-х годов характерно усиление внимания к сочинениям и изложениям учащихся: подробно разрабатывалась методика их подготовки и проведения, предлагались конкретные рекомендации по организации творческих работ разных жанров и типов. В этот период появились фундаментальные исследования по проблемам обогащения словарного запаса учащихся на основе использования семантических ассоциаций слов в пределах тематических групп и словообразовательно-этимологических гнезд слов, значительное внимание уделялось и работе над словесной семантикой в процессе изучения художественных текстов.

Дальнейшее развитие советской методической науки было заторможено начавшейся войной. Сократился контингент обучающихся, на фронте оказались многие учителя и научные работники, ухудшилась материальная база школ, прервался выпуск специальной литературы. Разумеется, работа не прекращалась и в суровые военные годы, но в норму научно-методическая жизнь возвратилась только после победы над фашизмом. Однако это был уже новый этап развития советской школы — этап необычайно сложный, интересный, противоречивый, а поэтому требующий самостоятельного исследования и описания.

В последние годы нередко говорят о том, что именно в предвоенное десятилетие в отечественной школе в полной мере установились принципы «тоталитарной педагогики», которые господствовали в течение многих последующих десятилетий и не в полной мере изжиты до настоящего времени. С этим следует согласиться в том плане, что политическая ситуация воздействовала на всю жизнь советской школы и методика преподавания русского языка не могла быть каким-то исключением. Все педагоги Советского Союза были обязаны вести идеологическую работу в строгом соответствии с установками коммунистической идеологии.

Вместе с тем надо отдать должное таланту ведущих методистов-словесников, которые даже в самых сложных условиях смогли сделать чрезвычайно много. Показательно, что в рекомендованный комплект учебников для VII-IX классов до сих пор входит «Русский язык», написанный С.Г. Бархударовым, С.Е. Крючковым, Л.Ю. Максимовым и Л.А. Чешко, который

генетически восходит к учебнику С.Г. Бархударова «Грамматика русского языка», созданному семь десятилетий назад. В методическом арсенале учителей русского языка и литературы до настоящего времени остаются труды К.Б. Бархина, В.А. Добромыслова, М.А. Рыбниковой и других крупнейших специалистов предвоенного десятилетия. Опыт организации обучения русскому языку в первые послереволюционные десятилетия (как позитивный, так и негативный) должен в полной мере учитываться при планировании работы системы филологического образования.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ АНАЛИЗА ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ

В настоящем разделе содержатся официальные документы советского государства, посвященные системе образования. Первый из этих документов («Положение об единой трудовой школе РСФСР») был создан еще в 1918 году и в значительной степени определил все дальнейшее развитие советской школы. Данный документ практически полностью определял состояние советской системы образования в первые послереволюционные годы. Вместе с тем уже в начале 30-х годов коммунистическая партия и советское правительство сочли необходимым по существу отменить многие принципы, заложенные в 1918 году. Эти изменения особенно заметны при сопоставлении «Положения об единой трудовой школе» с официальными документами, появившимися в начале предвоенного десятилетия.

Все приводимые ниже тексты печатаются в точном соответствии с материалами книги «Народное образование в СССР. Сборник документов» (М., Просвещение, 1974).

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ФЕДЕРАТИВНОЙ СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Утверждено на заседании ВЦИК

30 сентября 1918 г.

I. Общие положения об единой трудовой школе

Статья 1-я. Всем школам Российской социалистической Федеративной Советской Республики, состоящим в ведении Народного комиссариата по просвещению, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование: «Единая трудовая школа».

Примечание 1-е. Отдельные школы обозначаются сокращенным названием: Советская, с указанием местности, номера школы и ступени, напр.: «3-я Советская школа 1-й ступени Нарвского района гор. Петрограда».

Примечание 2-е. Разделение школ на начальные,

высшие начальные училища, гимназии, реальные училища, ремесленные, технические, коммерческие училища и все другие виды низших и средних школ упраздняется.

Примечание 3-е. С 1 октября 1918 г. все учебные заведения всех ведомств переходят в ведение Народного комиссариата по просвещению («Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства», № 39, ст. 507).

Статья 2-я. Единая трудовая школа разделяется на 2 ступени: 1-я — для детей от 8-ми до 13-ти лет (5-летний курс) и 2-я — от 13-ти до 17-ти лет (4-летний курс).

Примечание 1-е. К единой школе присоединяется детский сад для детей от 6-ти до 8-летнего возраста.

Примечание 2-е. Органы школьного самоуправления могут отступать на год в сторону понижения возрастной нормы с утверждения губернского отдела народного образования.

Примечание 3-е. Пребывание в школе учащихся дольше установленной нормы, а также прием детей возраста, превышающего нормальный, допускается по постановлению школьного совета.

Статья 3-я. Обучение в школе 1-й и 2-й ступеней бесплатное.

Статья 4-я. Посещение школы 1-й и 2-й ступеней обязательно для всех детей школьного возраста.

Примечание 1-е. Для практического проведения этой меры в жизнь отделы народного образования должны немедленно приступить к разработке плана школьной сети, учету всех детей школьного возраста от 6 до 17-ти лет, а также к составлению смет на постройку и оборудование школ, содержание личного состава, смет по организации питания детей и снабжения их обувью, одеждой и учебными пособиями. Обязательное обучение вводится немедленно всюду, где количество школ достаточно для обслуживания всего детского населения и где условия общедоступности образования имеются налицо. Для детей неграмотных, но по своим годам не могущих быть принятыми в школы общего типа, должны быть организованы или особые занятия при единой школе, или особые внешкольные занятия.

Статья 5-я. В школе 1-й и 2-й ступеней вводится совмест-

ное обучение («Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства», № 38, ст. 499).

Статья 6-я. Преподавание в стенах школы какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа не допускаются («Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства», № 18, ст. 263).

Статья 7-я. Разделение преподавателей на категории уничтожается. Все школьные работники (ст. 8-я) получают вознаграждение по ставкам 1-й категории декрета Совета Народных Комиссаров «О нормах оплаты учительского труда» («Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства», № 47, ст. 552).

Примечание 1 - е. Оплата учительского труда производится не поурочно, а ежемесячно.

Примечание 2 - е. Особая оплата должностных лиц из числа школьных работников свыше установленной нормы не допускается.

Статья 8-я. Все школьные работники, т. е. преподаватели, школьные врачи и инструктора физического труда, избираются в соответствии с постановлением о выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей от 27 февраля 1918 г. и инструкциями Народного комиссариата по просвещению.

Примечание 1 - е. Заместители школьных работников допускаются к работе в школе отделами народного образования и во время исполнения своих обязанностей пользуются всеми правами школьных работников.

Примечание 2 - е. В случае невозможности удовлетворить хозяйственные нужды школы силами школьного коллектива (ст. 26) допускается приглашение технических служащих по найму, которые не участвуют в учебно-воспитательной работе, но могут быть привлекаемы к обсуждению хозяйственных вопросов.

Примечание 3 - е. Участие школьных работников в работе других школ допускается с разрешения соответствующих местных отделов народного образования.

Статья 9-я. При Народном комиссариате по просвещению и отделах народного образования учреждаются должности инструкторов. На обязанности инструкторов лежит периодическое

посещение школ для поддержания живой связи их с соответствующими отделами народного образования и в целях оказания помощи преподавателям в их педагогической работе.

Статья 10-я. Число учащихся на одного школьного работника не должно превышать 25-ти; таким образом, общее количество школьных работников в каждом учебном заведении следует определять, исходя из этой нормы.

Примечание. Отступления от указанных норм могут производиться по постановлению отдела народного образования.

Статья 11-я. Настоящее Положение (ст. ст. 1—32) распространяется и на все школы, возникающие по частной инициативе. Этим последним может быть оказана государственная поддержка при условии признания ценности данной школы местными отделами народного образования.

II. Основные начала школьной работы

Статья 12-я. Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших.

Примечание 1-е. Трудовое начало станет мощным педагогическим средством в том случае, если труд в школе будет творчески радостным, свободным от приемов насилия над личностью учащегося и при всем этом планомерно и социально организованным. В этом последнем смысле школа является школьной коммуной, тесно и органически связанной по своим трудовым процессам с окружающей жизнью.

Примечание 2-е. Старая форма дисциплины, сковывавшая всю жизнь школы и свободное развитие личности ребенка, не может иметь места в школе труда. Но сами трудовые процессы будут воспитывать в детях ту внутреннюю дисциплину, без которой немислим рационально поставленный коллек-

тивный труд. Дети принимают живое участие во всех трудовых процессах школьной жизни, в числе которых организационные моменты, вытекающие из принципа разделения труда, должны сыграть весьма существенную воспитательную роль. При этом учащиеся научатся оценивать способы планомерного расходования трудовой человеческой энергии и воспитают в себе чувство ответственности как за ту часть работы, которая выпадает на долю каждого из них в данном рабочем коллективе, так и за успех всей работы в целом. Короче говоря, коллективный производительный труд и организация всей школьной жизни должны воспитывать будущих граждан Социалистической республики.

Статья 13-я. Обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводится видное место.

Примечание 1 - е. Инструкции, примерные программы и объяснительные записки будут изданы дополнительно.

Примечание 2 - е. Учебный план как на I, так и на II ступени должен отличаться значительной гибкостью в применении к местным условиям. Кроме того, введение тех или иных предметов для отдельных групп учащихся является возможным при условии соблюдения целостности курса.

III. Порядок и условия школьной работы

Статья 14-я. Школьные занятия в течение года распадаются на 3 категории: 1) обычные школьные занятия, примерно с 1 сентября по 1 июня; 2) школьные занятия под открытым небом, примерно с 1 июня по 1 июля: площадки, летние колонии, экскурсии для знакомства детей с природой и жизнью; 3) полные вакации, примерно с 1 июля по 1 сентября, с 23 декабря по 7 января и с 1 по 14 апреля. В школе празднуются установленные Рабоче-Крестьянским правительством гражданские праздники.

Примечание. Губернским отделам народного образования предоставляется право как сокращать время полных вакаций, так и видоизменять распределение занятий в течение года.

Статья 15-я. Школы открыты для учащихся в течение семи дней.

Примечание 1 - е. Два дня в неделю, но не подряд выделяются из общего числа учебных дней, при этом один день

является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть использован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурабочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний.

Примечание 2 - е. Каждый школьный работник имеет один свободный день в неделю.

Статья 16-я. Какие бы то ни было программные учебные занятия для учащихся в школе I ступени не должны превышать в первые три года четырех часов и в остальные два года — пяти часов, а на II ступени — шести часов.

Статья 17-я. Задание обязательных уроков и работ на дом не допускается.

Статья 18-я. Никакие наказания в школе не допускаются.

Статья 19-я. Все экзамены — вступительные, переходные и выпускные — отменяются.

Статья 20-я. Деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащегося к соответствующему роду занятий.

Примечание. Переход в несоответствующую возрасту высшую группу допускается лишь по выслушании заключения школьного врача.

Статья 21-я. Во всех школах всех типов вводятся обязательные горячие завтраки бесплатно согласно раскладкам гигиенических норм для детей соответствующего возраста.

Статья 22-я. Все школы как I, так и II ступени должны состоять под регулярным наблюдением врачей.

Статья 23-я. При поступлении ребенка в школу необходим тщательный медицинский осмотр для определения состояния его физического и психического здоровья.

Статья 24-я. При недостатке вакансий в единой школе порядок замещения свободных мест определяется соответственными отделами народного образования.

Статья 25-я. Каждой школе должен быть отведен свободный от построек земельный участок, не менее одной десятины в сельских местностях, а в городах — по мере возможности, но не менее 500 кв. сажен.

Примечание. Земельный участок, отведенный вновь открывающимся школам, должен приближаться к нормам сельских местностей.

IV. Основные принципы самоуправления единой трудовой школы

Статья 26-я. Школьный коллектив состоит из всех учащихся данной школы и всех школьных работников.

Статья 27-я. Ответственным органом школьного самоуправления является школьный совет, состоящий: а) из всех школьных работников, б) из представителей трудового населения данного школьного района в количестве $\frac{1}{4}$ числа школьных работников, в) в таком же соотношении от учащихся старших возрастных групп, с 12-летнего возраста, и г) одного представителя от отдела народного образования.

Статья 28-я. Внутренняя жизнь школьного коллектива в рамках постановлений центральных и местных органов Народного комиссариата по просвещению и школьного совета регулируется групповыми собраниями школьного коллектива.

Статья 29-я. Исполнительным органом школьного совета является президиум, который объединяет работу исполнительных комиссий, организуемых школьным советом и школьным коллективом.

Статья 30-я. Решения школьного совета, принимаемые им по всем вопросам школьной жизни, не должны нарушать общих положений об единой школе и постановлении отдела народного образования Совдепа и могут быть опротестованы представителем отдела.

Примечание. Протест не останавливает решения школьного совета, но вопрос вносится на рассмотрение отдела народного образования.

Статья 31-я. В компетенцию школьного совета входят рассмотрение и решение следующих вопросов:

- а) распределение учащихся по группам и выпуск из школы;
- б) представление в местный отдел народного образования об освобождении учащихся от занятий в данной школе;
- в) утверждение планов и программ занятий групп в пределах директив Народного комиссариата по просвещению и местных отделов народного образования;

г) утверждение порядка и плана образовательных, производительных и хозяйственных работ школы;

д) составление годовых смет и отчетов о педагогической и административно-хозяйственной работе школьного коллектива;

е) рассмотрение и утверждение проекта школьной инструкции (о внутреннем строе жизни школьной коммуны).

Статья 32-я. Внутренняя жизнь школьной коммуны должна строиться на началах полной свободы объединения всех членов коллектива в группы и кружки, преследующие образовательные и воспитательные цели, например, союзы преподавателей, союзы молодежи и т.п.

V. Меры к проведению плана преобразования школ в жизнь

Для проведения указанного плана в жизнь предлагается трехклассные и четырехклассные начальные училища превратить в пятилетние школы I ступени, для сего с начала учебного года ко всем начальным училищам добавить дополнительный год обучения. В дополнительную старшую возрастную группу привлекаются дети, окончившие в текущем году начальные училища. Так называемые двухклассные училища с пятилетним курсом в Полном составе относятся к школам I ступени.

Все средние учебные заведения, а также школы, приближающиеся к ним по типу, правительственные, общественные и частные, разделяются применительно к следующему плану разделения мужских гимназий: первые три нормальных класса с приговорительными превращаются в самостоятельные школы I ступени и перестраиваются на общих для указанной ступени основаниях. В текущем году к ним прибавляется первый год обучения, а если встретится надобность, то и второй (до 5-летнего состава).

IV, V, VI и VII классы образуют школы II ступени; VIII класс упраздняется.

Высшие начальные училища и приближающиеся к ним по типу, например торговые школы, преобразуются в школы II ступени, для чего от них отсекается первый год обучения и добавляется старшая возрастная группа для окончивших учебные заведения в текущем году.

Этот план преобразования бывших начальных и средних

учебных заведений является примерным и может быть видоизменением соответственными отделами народного образования.

Председатель Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета
Я. Свердлов
Заместитель народного комиссара по просвещению
М. Покровский
Секретарь Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета
А. Енукидзе

Контрольные вопросы и задания

1. Почему всем общеобразовательным учебным заведениям РСФСР было присвоено наименование «Единая трудовая школа». Сохранилось ли это наименование (и обусловившие его принципы организации образовательной системы) через двадцать лет (в 1938 году) и в начале нашего века?

2. Какова была цель упразднения разделения школ «на начальные, высшие начальные училища, гимназии, реальные училища, ремесленные, технические, коммерческие училища» и т.п. Почему в наше время вновь возникли гимназии, лицеи и другие виды средних учебных заведений?

3. В каком возрасте дети принимались в школу и на сколько лет было рассчитано обучение? Чем можно объяснить произошедшие к настоящему времени изменения?

4. Как связаны бесплатность и обязательность образования с основополагающими для социализма идеями социального равенства? Сохраняются ли принципы бесплатности и обязательности в современной России?

5. В советской школе в 1918 году было введено совместное обучение мальчиков и девочек. Каковы достоинства такого обучения и какие аргументы можно выдвинуть в пользу отдельного обучения, которое существовало в царской России?

6. Советское государство решительно запретило преподавание «в стенах школы какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа». В чем вы видите достоинства этого принципа и какие аргументы можно выдвинуть для того, чтобы разрешить религиозную деятельность в школе?

7. В чем вы видите достоинства и недостатки установленной в рассматриваемом документе равной оплаты труда всех педагогов. Почему это правило уже давно перестало действовать?

8. В чем вы видите достоинства и недостатки выборности всех педагогических и административно-педагогических работников? Почему это правило уже давно перестало действовать?

9. В чем вы видите достоинства статьи 17-й рассматриваемого положения? В какой мере основная идея этой статьи учитывалась в 30-х годах прошлого века? В какой мере идея о недопустимости домашних заданий учитывается в современных педагогических системах?

10. В чем вы видите достоинства статьи 18-й рассматриваемого положения? Какие проблемы могут возникнуть при отмене каких-либо наказаний в школе? В какой мере основная идея этой статьи учитывалась в тридцатые годы прошлого века? В какой мере идея о недопустимости наказаний учитывается в современных педагогических системах?

11. В чем вы видите достоинства и недостатки решения о недопустимости каких-либо экзаменов? Насколько соответствует рассматриваемому положению современная система единого тестирования школьников? Как бы вы отнеслись к распространению данного положения на современные школы и вузы?

12. Можно ли считать, что низкий уровень образовательной подготовки российских школьников в 20-х годах непосредственно связан с реализацией рассматриваемого документа?

О НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Постановление ЦК ВКП(б)

25 августа 1931 г.¹

Идя по пути осуществления Программы Коммунистической партии, согласно которой «школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» (Программа ВКП(б)), пролетарское го-

¹ Во многих изданиях данное постановление датировалось по времени опубликования — 5 сентября.

сударство добилося огромных успехов в деле расширения школьной сети и перестройки школы. Число учащихся в начальной и средней школе возросло с 7800 тыс. в 1914 г. до 20 млн. в 1931 г. Коренным образом изменился социальный состав школы: дети рабочих и широких масс трудящихся в деревне, не имевших ранее возможности обучать своих детей в школе, являются теперь основным контингентом школы. Обучение на родном языке охватило самые отсталые в культурном отношении народы Советского Союза и проводится на 70 языках.

Принципиально иным стало содержание всей работы школы.

Советская школа, ставящая своей задачей «подготавливать всесторонне развитых членов коммунистического общества», дает детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и общее развитие, чем дореволюционная и буржуазная школа. За последние годы возрос уровень общего образования детей в советской школе.

Особенно значительные успехи достигнуты школой после исторического постановления XVI съезда партии о введении всеобщего начального обучения. Только за последний год число учащихся в начальной и средней школе возросло с 13,5 до 20 млн. Сверх этого ФЗУ и техникумами охвачено 1400 тыс. учащихся.

Наряду с решающими шагами по осуществлению обязательного обучения детей школьного возраста школа значительно продвинулась вперед по пути соединения школьного обучения с производительным трудом и общественной работой, благодаря чему заложены основы перестройки школы на базе политехнизма.

Увеличение числа мастерских, хотя недостаточных по количеству и технически еще слабо оборудованных, в сочетании с проводимым прикреплением школ к заводам, совхозам, МТС и колхозам, позволяет развертывать все более широко и ускоренно политехнизацию школы.

Однако несмотря на все эти достижения, ЦК констатирует, что советская школа далеко еще не соответствует тем огромным требованиям, какие предъявляются к ней современным этапом социалистического строительства. ЦК считает, что *коренной недостаток* школы в данный момент заключается в том, что

обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.). В силу этого политехнизация школы приобретает в ряде случаев формальный характер и не подготавливает детей как всесторонне развитых строителей социализма, увязывающих теорию с практикой и владеющих техникой.

Всякая попытка оторвать политехнизацию школы от систематического и прочного усвоения наук, особенно физики, химии и математики, преподавание которых должно быть поставлено на основе строго определенных и тщательно разработанных программ, учебных планов и проводиться по строго установленным расписаниям, представляет собой грубейшие извращения идеи политехнической школы. «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»¹.

В основу всей дальнейшей работы школы ЦК предлагает положить указания Ленина, данные им еще в 1920 г. Подчеркивая, что нельзя вопросы политехнизации ставить абстрактно, что эти вопросы следует разрешать в тесной связи с конкретными задачами, стоящими перед партией, Ленин указал, что необходимо:

«1) избегать ранней специализации: разработать инструкцию об этом.

2) расширить во *всех* профтехшколах *общеобразовательные* предметы...

3) *безусловным* заданием поставить *немедленный* переход к *политехническому* образованию или, вернее, немедленное осуществление ряда доступных сейчас же *шагов к политехническому образованию*.

Нам нужны столяры, слесаря, *тогда*. *Безусловно*. Все должны стать столярами, слесарями и проч., *но* с таким-то добавлением общеобразовательного и политехнического минимума.

Задача школ 2-й ступени (вернее: высших классов 2-й ступени) (12—17): дать вполне знающего свое дело, вполне спо-

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 305.

собного стать мастером и практически подготовленного к этому
столяра,
плотника,
слесаря и т.п.,
с тем, однако, чтобы этот «ремесленник» имел *широкое*
общее образование (знал *минимум основы* таких-то и таких-то
наук; указать точно, каких);
был коммунистом (точно указать, что должен знать);
имел политехнический кругозор и осно-
вы (начатки) политехнического образования,
именно:
(аа) *основные* понятия об электричестве (точно определить,
какие),
(бб) о применении электричества к *механической* промыш-
ленности,
(вв) — >> — тоже к *химической,*
(гг) тоже о плане электрификации РСФСР,
(дд) посетил не менее 1—3 раз электрическую станцию, за-
вод, совхоз,
(ее) знал *так ие - то* основы агрономии и т.д.
Разработать *детально минимум знаний*¹.
Исходя из всего этого, ЦК ВКП(б) постановляет:

1. Основные задачи школы

Предложить Наркомпросам союзных республик немедленно организовать научно-марксистскую проработку программ, обеспечив в них точно очерченный круг систематизированных знаний (родной язык, математика, физика, химия, география, история), с расчетом, чтобы с 1 января 1932 г. начать преподавание по пересмотренным программам.

Одновременно с пересмотром программ Наркомпросы должны принять ряд мер, обеспечивающих действительную возможность преподавания по новым программам (инструктирование учителей, издание соответствующих указаний и т.д.).

Применяя в советской школе различные новые методы обучения, могущие способствовать воспитанию инициативных и деятельных участников социалистического строительства, необходимо развернуть решительную борьбу против легкомыслен-

¹ Там же. т. 42. с. 229—230.

ного методического прожектёрства, насаждения в массовом масштабе методов, предварительно на практике не проверенных, что особенно ярко в последнее время обнаружилось в применении так называемого «метода проектов». Вытекавшие из антиленинской теории «отмирания школы» попытки положить в основу всей школьной работы так называемый «метод проектов» вели фактически к разрушению школы.

ЦК обязывает Наркомпросы союзных республик немедленно организовать и поставить на должную высоту научно-исследовательскую работу, привлечь лучшие партийные силы для этого дела и перестроить ее на строго марксистско-ленинских началах.

Исходя из того, что составной частью коммунистического воспитания является политехническое обучение, которое должно дать учащимся «основы наук», знакомить учащихся «в теории и на практике со всеми главными отраслями производства», проводить «тесную связь обучения с производительным трудом» — предложить Наркомпросам союзных республик на протяжении 1931 г. широко развернуть сеть мастерских и рабочих комнат при школах, сочетая эту работу с прикреплением школ к предприятиям, совхозам, МТС и колхозам на основе договоров.

Соединение обучения с производительным трудом необходимо проводить на такой основе, чтобы весь общественно-производительный труд учащихся был подчинен учебным и воспитательным целям школы.

Предприятиям, совхозам, МТС и колхозам оказать всемерную помощь Наркомпросам в разрешении этой задачи путем выделения необходимого оборудования и инструментов для школьных мастерских и лабораторий, выделения квалифицированных рабочих и специалистов для непосредственного участия в работе школы, помощи педагогам в изучении производства и т.д.

Наркомпросам союзных республик создать в каждом районе и во всех городах сеть образцовых школ, поставив их в более благоприятные материальные условия и сосредоточив в них лучшие педагогические силы с тем, чтобы учительские массы, рабочие, колхозники и учащиеся могли на практике учиться у них строительству политехнической школы.

Для содействия политехнизации школы Наркомпросам со-

юзных республик организовать в 1931/32 учебном году сеть небольших политехнических музеев, а также специальных политехнических отделений при существующих краеведческих музеях. ВСНХ оказать финансовое и организационное содействие проведению этого мероприятия. Наркомпросам совместно с государственными издательствами создать типовые политехнические библиотеки для учащихся и педагогов на родном языке. Наркомпросам совместно с киноорганизациями разработать мероприятия по использованию кино для школы, в особенности для политехнизации.

В период социализма, когда пролетариат осуществляет окончательное уничтожение классов в условиях обостренной классовой борьбы, исключительно важное значение приобретает выдержанное коммунистическое воспитание в советской школе и усиление борьбы против всяких попыток привить детям советской школы элементы антипролетарской идеологии.

В связи с этим ЦК предлагает партийным организациям укрепить руководство школой и взять под непосредственное наблюдение постановку преподавания общественно-политических дисциплин в школах-семилетках, в педтехникумах и педвузах.

Подтверждая необходимость выполнения в срок постановления ЦК от 25 июля 1930 г. о всеобщем обязательном начальном обучении, Центральный Комитет в целях скорейшего осуществления требований программы партии об общем и политехническом образовании для всех детей и подростков до 17 лет предлагает Совнаркому СССР разработать план *всеобщего обязательного семилетнего обучения*.

2. Улучшение методического руководства школой

Отмечая неудовлетворительное состояние кадров и организаций методического руководства школой в органах народного образования, ЦК предлагает Культпропу совместно с Наркомпросами и Культпропами ЦК нацкомпартий в месячный срок разработать мероприятия по подготовке марксистско-ленинских кадров для методической работы в органах народного образования и укрепить руководящие звенья методического руководства лучшими партийными теоретическими и педагогическими силами.

Отмечая значительный отрыв научно-исследовательских

учреждений в области педагогики от практических задач школы, ЦК ВКП(б) предлагает Наркомпросам союзных республик сосредоточить работу соответствующих исследовательских институтов главным образом на изучении и обобщении опыта, накопленного практическими работниками школы, в особенности политехнизации.

Обязать Наркомпросы союзных республик ввести в систему органов народного образования институт инструкторов, начиная с районных звеньев, для постоянной практической помощи учителю в его повседневной работе в школе. Состав инструкторов укомплектовать из опытных учителей, хорошо знающих школу и ее задачи, из расчета не менее двух на район. Обязать всех коммунистов, находящихся на руководящей работе в области народного образования, в кратчайший срок овладеть методической стороной школьной работы.

Поставить перед обществом педагогов-марксистов при Коммунистической академии задачу разработки по заданиям Наркомпроса основных вопросов методической помощи учительству в его повседневной работе.

Пересмотреть существующие периодические издания по вопросам педагогики в целях решительного улучшения качества и поворота их лицом к школе и ее нуждам, с обязательным привлечением в редакционный аппарат учителей.

3. Кадры

В работе среди учителей следует руководствоваться указанием, данным Лениным еще в 1922 г.: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе»¹.

Учитывая рост потребности в связи с осуществлением всеобщего обучения в педагогических кадрах и повышении их квалификации, предложить Госплану СССР и Наркомпросам союзных республик составить в 2-месячный срок план подготовки педагогических кадров, обеспечивающих полностью удовлетворение потребности в учителях для начальной и средней школы, и внести его на утверждение Совнаркома СССР.

Организовать ознакомление учителей с основами производ-

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 45, с. 365.

ства на заводах, в совхозах, в МТС и в колхозах с таким расчетом, чтобы в течение 1931/1932 г. это ознакомление охватило все преподавательские кадры.

Наркомзему СССР при определении контингентов для учебных заведений по подготовке агрономов учесть потребность школ колхозной молодежи, а также оказать необходимую помощь органам народного образования в деле привлечения агрономических сил, занятых в производстве, к работе в ШКМ.

Ввести во всех индустриальных и с.-х. вузах ознакомление с методами работы по политехнизации школы и постановкой производственно-технического обучения.

Предложить ЦК ВЛКСМ и Наркомпросам союзных республик разработать специальные мероприятия по подбору пионервожатых, закреплению их на работе, повышению их общей и специальной педагогической квалификации, рассматривая их как ценный резерв для подготовки новых педагогических кадров.

Поручить Госплану, НКФину, ЦК рабпрос и Наркомпросам союзных республик в декадный срок разработать мероприятия по повышению зарплаты для учительства начальной и средней школы. ЦК союза рабпрос совместно с Наркомпросами союзных республик в месячный срок разработать систему дифференцированной оплаты труда учителей по районам, по квалификации и качеству работы.

Снабжение учителей продуктами и промтоварами должно проводиться в следующем порядке: в городах и промышленных районах через прикрепление к закрытым рабочим распределителям и столовым по нормам промышленных рабочих; снабжение учителей в колхозах продовольственными продуктами производить из продовольственных фондов колхозов по нормам промышленных рабочих данного района; снабжение сельских учителей промтоварами и продуктами промышленного производства, а также снабжение учителей продовольственными продуктами в селах, где еще нет колхозов, проводить из фондов централизованного снабжения по нормам промышленных рабочих данного района. Во всей работе среди учительства всемерно развивать соцсоревнование и ударничество, всячески поощряя учителей-ударников.

4. Материальная база начальной и средней школы

Отмечая, что материальная база школ — строительство новых зданий, ремонт существующих, производство учебного оборудования и учебных пособий — крайне недостаточна и становится одним из препятствий улучшения работы школ, ЦК предлагает Госплану Союза разработать пятилетний план нового школьного строительства. Считать обязательным на всех новых строительствах окончание строительства школ к началу работ предприятия.

В целях расширения фонда школьных помещений ЦК предлагает местным партийным и советским организациям обеспечить возвращение школам неосвобожденных бывших школьных помещений, а также использование для школ конфискованных кулацких домов. Необходимо широко привлечь инициативу и средства колхозов к делу улучшения материальной базы школы и улучшения обеспечения учительства.

ВСНХ создать Всесоюзное объединение промышленности, изготавливающей учебное и школьное оборудование и учебные пособия, рассмотрев в 2-месячный срок производственный план этого объединения с таким расчетом, чтобы уже в 1932 г. основная масса как начальных, так и средних школ была снабжена необходимым минимумом учебного оборудования. Наркомпросам союзных республик в месячный срок составить соответствующую заявку и представить в ВСНХ, разработать стандарты учебных пособий и политехнического оборудования.

Предложить ВСНХ СССР передавать в школы не могущие быть использованными на предприятии и пригодные для рабочих комнат школьных мастерских станки, инструменты и различные отходы (брак, лом, лоскут). Совнаркомам союзных республик, край- и облизполкомам и органам промкооперации в кратчайший срок организовать производство на местах учебных пособий и учебного оборудования для массовой школы, используя в этих целях местные ресурсы.

5. Управление и руководство школой

Отмечая достигнутые за последние годы Наркомпросами союзных республик успехи по перестройке всей своей организационной работы, ЦК партии подчеркивает, что улучшение качества работы школы невозможно без решительного повышения

качества руководства школой со стороны органов Наркомпроса, скорейшего перехода их к оперативному, конкретному и дифференцированному руководству, с учетом хозяйственного и политического значения отдельных областей и районов, национальных особенностей и т.д., с установлением во всех звеньях народного образования строгой, исключаящей обезличку, ответственности за порученную работу. ЦК требует от всех органов народного образования работы и руководства по-новому, сообразно возросшим требованиям, которые предъявляет к школе социалистическая реконструкция народного хозяйства.

ЦК предлагает Наркомпросам союзных республик решительно перестроить практику руководства органов народного образования, сделав его действительно оперативным и дифференцированным, сосредоточив внимание на важнейших промышленных районах (металл, уголь, нефть и т.д.), совхозах, МТС, районах сплошной коллективизации и новых строительствах. Устранить «уравнительный» подход в распределении сил и средств, концентрируя их прежде всего на ведущих участках социалистического строительства.

Наркомпросам союзных республик обеспечить осуществление единоначалия в управлении школой. Профсоюзным организациям оказать в этом деле необходимую помощь органам народного образования.

Наркомпросы союзных республик должны, организовав практическую помощь учителям в их работе, повысить ответственность учительства за качество школьной работы, выделяя и поощряя преданных и знающих свое дело учителей.

Поставить работу органов детского самоуправления в школе таким образом, чтобы она была главным образом направлена на повышение качества учебы и укрепление сознательной дисциплины в школе.

ЦК считает, что для успешного осуществления поставленных настоящим постановлением задач Наркомпросы союзных республик должны повести решительную борьбу с теми элементами в органах народного просвещения, которые сопротивляются повороту в работе школы в направлении, указываемом настоящим постановлением, вместо повышения качества обучения, либо увлекаются левацкой фразой, либо тянут назад к буржуазной школе.

ЦК подчеркивает возрастающее значение и роль школы в социалистическом строительстве, ЦК предлагает всем организациям вести систематическую и неуклонную борьбу против оппортунистических, антиленинских извращений политики партии в области школьной работы. Успех борьбы с главной опасностью на пути построения политехнической школы, с правооппортунистическими искажениями политики партии, ведущими к отказу от политехнизации школы, к попыткам сохранения старой, словесной школы, к разрыву между теоретическим обучением и практикой, предполагает усиление борьбы с левооппортунистическими извращениями, с теориями «отмирания школы» и снижения роли учителя.

ЦК обращает внимание всех партийных организаций на необходимость решительного усиления внимания массовой школе, работе учителя и укреплению повседневного конкретного руководства школой.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие недостатки в работе школы указаны в рассматриваемом постановлении? Чем авторы постановления объясняют эти недостатки?

2. В «Положении...» 1918 года говорилось о выборности педагогов и полном самоуправлении в школе. В данном положении подчеркивалась необходимость **единоначалия**, а самоуправление сводилось к тому, чтобы оно было главным образом направлено «на повышение качества учебы и **укрепление сознательной дисциплины** в школе». Чем можно объяснить эти противоречия? Почему специалисты говорят, что в 30-х годах были по существу отменены демократические принципы организации образования?

3. Какие меры по повышению материального благосостояния учителей были предусмотрены в рассматриваемом документе? Почему снабжение учителей «по нормам промышленных рабочих» было воспринято как проявление заботы Коммунистической партии о педагогах?

4. Почему в данном постановлении говорится о необходимости «разработать систему дифференцированной оплаты труда

учителей», хотя это совершенно противоречит идеям 1918 года о равной оплате труда всех педагогов?

5. Как вы понимаете призыв «Во всей работе среди учительства всемерно развивать соцсоревнование и ударничество, всячески поощряя учителей-ударников»?

6. Какие педагогические (методические) идеи наиболее решительно осуждаются в этом постановлении?

7. Как отразилось рассматриваемое постановление на преподавании русского языка?

ОБ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ И РЕЖИМЕ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Постановление ЦК ВКП(б)

25 августа 1932 г.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что в области начальной и средней школы по РСФСР за последний год произошли значительные сдвиги в связи с введением всеобщего обязательного обучения, переходом к систематическому усвоению наук на основе определенных учебных планов, программ и расписаний. Однако еще не устранен до конца коренной недостаток школы, заключающийся в том, что «обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами науки (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)» (Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г.).

Важнейшими причинами этого являются недостатки программ (в особенности для II концентра школы — 5, 6, 7-й групп), неудовлетворительность методов школьной работы и слабость методического руководства со стороны наркомпросов и их местных органов, слабая дисциплина в школе, а иногда — отсутствие всякой дисциплины и порядка.

Следует также отметить отсутствие увязки между различными звеньями школьной системы, в результате чего начальная и средняя школа ни по выпускаемым контингентам, ни по уровню знаний не отвечает задачам подготовки кадров для поступления в техникумы, вузы и вузы.

ЦК ВКП(б) п о с т а н о в л я е т:

I. Об учебных программах

Констатируя, что после решения Центрального Комитета от 5 сентября 1931 г. учебные программы НКПросса РСФСР для начальной и средней школы, в особенности программы I ступени, значительно улучшились, стали выше по объему знаний и систематичнее по расположению учебного материала по сравнению с программами предшествующих лет, ЦК считает, что они все еще страдают существенными недостатками и должны быть в части программ 5, 6 и 7-го годов переработаны.

Основными недостатками программ являются:

а) *перегрузка программ учебным материалом*, приводящая к тому, что ряд дисциплин проходит в школе наспех, а знания и навыки детьми твердо не усваиваются и не закрепляются (по математике — отдел стереометрии в 7-й группе, по литературе — включение в учебные программы произведений, недоступных учащимся, и т.д.);

б) *недостаточность и даже отсутствие увязки* между отдельными программами, в особенности между программой по математике и черчению, а также между программами по математике, физике, химии и программой по труду и т.д. (геометрические знания, требуемые программой по черчению 5-го года, даются лишь в 6-м году, изучение физики в 5, 6 и 7-м годах не обеспечено объемом математических знаний и т.д.);

в) *наличие принципиальных ошибок* в ряде программ и упрощенческо-вульгаризаторский подход некоторых составителей программ к своей задаче (отсутствие понятия об ускорении, понятия о силе и законах Ньютона в курсе физики, смазывание понятия о клетке в курсе биологии, отсутствие ориентировки на карту в курсе географии, отдельные политические ошибки в курсе обществоведения);

г) *недостаточность исторического подхода* к программам по общественным предметам, выражающаяся в том, что в них крайне слабо дается представление об историческом прошлом народов и стран, о развитии человеческого общества и т.д.

Существенным недостатком является и то, что не разработаны еще программы по истории.

В соответствии с этим ЦК предлагает:

1. НКПросу РСФСР переработать к 1 января 1933 г. программы для начальной и средней школы таким образом, чтобы

обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и пр.

2. При переработке программ руководствоваться следующим:

а) провести внутреннее перераспределение учебного материала программ по математике, физике, химии и биологии для групп 2-го концентрира, приведя объем и характер учебного материала этих программ в полное соответствие с возрастными особенностями детей каждой из этих групп. Одновременно с этим необходимо произвести и частичное сокращение программ 2-го концентрира по математике, физике, биологии и химии, с тем чтобы безусловно обеспечить твердое и прочное усвоение и закрепление основ каждой науки;

б) устранить существующие факты недостаточной увязки между учебными программами II концентрира по математике, физике и химии, а также и между программами по истории, обществоведению, литературе и языкам;

в) учесть необходимость использования в учебных занятиях (упражнения по русскому языку, математике, обществоведению и т.д., лабораторные работы по физике, химии и естествознанию) материала социалистического строительства, обеспечив тщательный подбор доступного детям материала;

г) значительно усилить элементы историзма в программах по обществоведению, по языку и литературе, географии, иллюстрируя основные разделы и темы этих дисциплин необходимым фактическим материалом, историческими экскурсами и сравнениями;

д) предусмотреть увеличение количества часов на математику, построив курс математики в начальной и средней школе таким образом, чтобы обеспечить переход к следующим ступеням профтехнического образования;

е) в программах по физике ввести отсутствующие элементы статики, понятие о силе, о законах Ньютона; по биологии — понятие о клетке и клеточном строении организма; по химии необходимо более систематическое построение программы, рассчитанное на твердое усвоение элементарных химических понятий; по географии — программа должна обеспечить знание карты, в особенности карты СССР, основных понятий физической

географии, основных элементов физической, природной и экономической географии СССР как в целом, так и каждой из республик, краев и областей в отдельности; в учебные программы по географии должны быть включены в надлежащем объеме знания по географии капиталистических стран;

ж) признать необходимым, чтобы средняя школа обязательно обеспечила знание одного иностранного языка каждому оканчивающему школу;

з) отмечая, несмотря на некоторое улучшение, все еще *неудовлетворительное состояние программ* и преподавания родного, языка и обществоведения, ЦК ВКП(б) предлагает НКПросу РСФСР обратить особое внимание на разработку программ по этим предметам и улучшение преподавания их.

Программа по родному языку должна обеспечить усвоение действительно систематического и точно очерченного круга знаний, а также прочных навыков правильного чтения, письма и устной речи, введя в практику учебной работы учащихся самостоятельные письменные работы, грамматический разбор и т.п. как в классе, так и на дому;

и) признать необходимым в учебные программы по обществоведению, литературе, языкам, географии и истории ввести важнейшие знания, касающиеся национальных культур народов СССР, их литературы, искусства, исторического развития, а также и элементы краеведения СССР (природные особенности, промышленность, сельское хозяйство, соц.-экономическое развитие и т.д.);

к) придавая большое значение постановке трудового обучения в политехнической школе, признать необходимым переработать учебные программы по труду, с тем чтобы обеспечить действительное соединение обучения с производительным трудом и изучение «в теории и на практике главных отраслей производства» (Программа ВКП(б)), руководствуясь указаниями Ленина, что политехнический принцип «не требует обучения *всему*, но требует обучения *основам* современной индустрии *вообще*» (запись Ленина на III сессии ВЦИК 7-го созыва, 26—27 сентября 1920 г., по докладу Наркомпроса).

Исходя из этого, необходимо обеспечить, как указывал Ленин, следующие «*основы (начатки) политехнического образования*»: «*основные понятия об электричестве*»,

«применение электричества к *механической* промышленности», «тоже к *химической*», «тоже о плане электрификации РСФСР», посещение «не **менее 1—3 раз**» электрической станции, завода, совхоза, знать «*т а к и е - т о* основы агрономии и т.д. Разрабатывать *д е т а л ь н о* минимум знаний».

В связи и наряду с этим учащимся в средней школе должно быть обеспечено овладение основными инструментами и получение навыков по обработке дерева, металла и пр.

II. Об организации учебной работы и укреплении школьного режима

Отметить, что в отношении организации учебных занятий в школе, после постановления ЦК от 5 сентября 1931 г., установлен большой порядок (твердые расписания, более четкая организация учебной работы и хода учебных занятий).

Однако несмотря на указание ЦК в этом постановлении о том, что ни один метод не может быть признан основным и универсальным методом учебы, в практике работы школ получил распространение как основной так называемый «лабораторно-бригадный метод» (в ряде школ он стал универсальным), который сопровождался организацией постоянных и обязательных бригад, приведших к извращениям в виде обезлички в учебной работе, к снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной учебы каждого учащегося.

ЦК ВКП(б) предлагает наркомпросам союзных республик ликвидировать эти извращения лабораторно-бригадного метода, а учебный процесс в школе организовать на следующей основе:

а) Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся, со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся. Эта форма должна включить в себя под руководством учителя общегрупповую, бригадную и индивидуальную работу каждого учащегося с применением разнообразных методов обучения. При этом должны быть всячески развиваемы коллективные формы учебной работы, не практикуя организации постоянных и обязательных бригад.

б) Преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину, всемерно приучая детей к работе над учебником и книгой, к различного рода само-

стоятельным письменным работам, к работе в кабинете, в лаборатории, учебной мастерской и широко применяя наряду с этими основными методами различного рода демонстрации опытов и приборов, экскурсии (на завод, в музей, в поле, в лес и т.п.); при этом преподаватель должен всемерно помогать детям при затруднениях в их учебных занятиях. Надо систематически приучать детей к самостоятельной работе, широко практикуя различные задания, в меру овладения определенным курсом знаний (решение задач и упражнений, изготовление моделей, работа в лабораториях, сборание гербариев, использование пришкольных участков в учебных целях и т.п.).

ЦК обязывает наркомпросы и их органы безусловно обеспечить во всей учебной работе школы руководящую роль преподавательского персонала.

в) В основу учета школьной работы должен быть положен текущий индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся. Преподаватель должен в процессе учебной работы внимательно изучать каждого ученика. На основе этого изучения преподаватель обязан в конце каждой четверти составлять характеристику успеваемости каждого ученика по данному предмету. Всякие сложные схемы и формы учета и отчетности — запретить.

Считать необходимым установление в конце года проверочных испытаний для всех учащихся.

г) Предложить Наркомпросу срочно разработать методики по отдельным дисциплинам, а также по различным видам учебно-воспитательной работы (например, в лаборатории, на производстве, на пришкольном участке) применительно к возрастным особенностям учащихся.

д) В ряде случаев администрация школы и педагоги не обращают внимания на нарушение порядка в школе и не проявляют инициативы к укреплению сознательной дисциплины учащихся. Ввиду этого вменить в обязанность заведующим школами и педагогам повести настойчивую воспитательную работу, борясь с нарушающими порядок в школе проступками учащихся, привлекая к этому делу общественные организации, родителей, комсомольские и пионерские организации, а неисправных из учащихся, хулиганствующих и оскорбляющих учащихся персонал, нарушающих распоряжения администрации школы и пе-

дагогов и ломающих школьный режим, портящих или расширяющих имущество школы, исключать из школы без права поступления в школу сроком от одного до трех лет.

е) Предложить наркомпросам разработать ряд мероприятий по систематической педагогической пропаганде, приступив немедленно к составлению и изданию популярной педагогической литературы для родителей.

ж) В целях поднятия эффективности педагогической работы в школе и учитывая крупнейшее значение для этого снабжения школы такими необходимыми принадлежностями учительского труда, как учебные пособия, учебная аппаратура для кабинетов и учебно-производственное оборудование мастерских и другие виды учебных пособий, разработать в 2-месячный срок план развертывания производства и снабжения начальной и средней школы учебными пособиями (картами, глобусами, наглядными таблицами и т.д.), учебной аппаратурой для естественнонаучных и физико-математических кабинетов, а также и план стандартного оборудования рабочих комнат и школьных мастерских соответствующими станками, инструментами и материалами в целях подведения надлежащей учебной базы для организации политехнической школы.

План расширения производства и улучшения снабжения школ этими пособиями должен быть разработан с таким расчетом, чтобы уже в 1932/33 учебном году добиться значительного повышения материальной учебной базы всей школьной работы.

III. Об учительских кадрах

1. Отмечая значительный рост активности учителя и повышение его ответственности за работу в течение последних лет, ЦК ВКП(б) подчеркивает все возрастающую роль учителя в деле обучения детей основам наук, воспитания в них сознательной дисциплины и коммунистического отношения к учебе и труду.

ЦК ВКП(б) обязывает наркомпросы союзных республик, советские и партийные органы всемерно обеспечить учителю в его работе необходимые условия для успешного выполнения им ответственных и почетных обязанностей по обучению и воспитанию молодого поколения Союза Советских Социалистических Республик. Систематическая работа над повышением идейно-политического уровня, общего образования и педагогического

мастерства учителя, безоговорочное и точное выполнение Директив ЦК и СНК СССР о приравнении учителя по снабжению продуктами и промтоварами к промышленному рабочему, своевременная выплата заработной платы, забота о квартире, семье и отдыхе учителя, чуткое отношение к его повседневным нуждам — все это должно характеризовать действительное выполнение советскими и партийными органами директив партии о Ленинском отношении к учителю.

2. Наркомпросу установить точный порядок перевода и направления учителей и такую расстановку кадров на местах, которая обеспечивала бы правильное использование на работе опытных учителей и систематическую помощь со стороны последних молодым учительским кадрам.

Предложить местным органам не отзывать учителя для общественной работы во время занятий в школе и подготовки к ним (подготовка к урокам, самообразование, участие на курсах и методических совещаниях и т.д.), категорически запретив использование учителя для выполнения различных технических поручений по работе сельсовета, рика и т.д.

3. Считать необходимым производить приемы детей учительства в техникумы, вузы и втузы наравне с рабочими.

4. ОГИЗу к 1 января 1933 г. организовать подбор и рассылку учителям по доступной цене комплектов книг, наиболее необходимых педагогам, по отдельным отраслям знаний и педагогическим вопросам.

Наркомпросу совместно с книготоргующими организациями опубликовать в месячный срок льготные условия покупки и получения книг учителями.

5. Наркомпросу принять меры к тому, чтобы в кратчайший срок поставить надлежащим образом все дело педагогического образования, заочного и краткосрочного обучения учителей, обратив особое внимание на овладение учительством методикой и инструментами педагогического труда (умелое использование для обучения пособий, приборов, карты, наглядных таблиц, кино, радио и т.д.).

Всемерно расширить практику поощрения и премирования учителей за лучшие образцы работы, а также учет и использование в руководстве достижений передовых школ и учителей.

IV. О старших группах средней школы

В целях осуществления программы партии «О проведении бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет» (Программа ВКП(б)), а также в целях скорейшего поднятия уровня общеобразовательной и политехнической подготовки учащихся средней школы, расширения подготовленных контингентов для высшей школы и устранения возрастного несоответствия между средней и высшей школой приступить, начиная с 1932/33 учебного года, к реорганизации семилетней политехнической школы в десятилетнюю.

Исходя из этого, предложить СНК СССР в месячный срок утвердить конкретный план и размеры организации в предстоящем учебном году над семилеткой 8-х групп, как первый шаг к десятилетней школе.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие недостатки в работе школы указаны в рассматриваемом постановлении? Чем авторы постановления объясняют эти недостатки?
2. Какие меры намечаются в данном постановлении в качестве самых важных?
3. В каком направлении авторы постановления предлагают переработать школьные программы?
4. Какой метод обучения особенно активно осуждается в этом постановлении? Какие недостатки этого метода указаны в постановлении?
5. Почему вопреки требованию «Положения...», принятого в 1918 году, в 1932 году признано необходимым «установление в конце года проверочных испытаний для всех учащихся»? В какой мере это требование учитывается в современной школе?
6. Насколько соответствует идеям 1918 года требование укрепление порядка и предоставление школам права исключать недисциплинированных учеников из школы?
7. Какие меры по совершенствованию материального благосостояния учителей предусматривает рассматриваемое постановление?

8. В какой мере рассматриваемое постановление отражает трудное материальное положение педагогов и их семей в начале 30-х годов?

9. Почему в постановлении много говорится о необходимости повышать квалификацию педагогов?

ОБ УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Из постановления ЦК ВКП(б)

12 февраля 1933 г.

В своих постановлениях о начальной и средней школе от 5 сентября 1931 г. и от 25 августа 1932 г. ЦК ВКП(б) подчеркнул, что коренным недостатком школы является то, что «обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами науки (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)».

Непременным и решающим условием проведения в жизнь обоих постановлений ЦК как в отношении устранения отмеченного коренного недостатка школы, так и в отношении перехода всего обучения на новые устойчивые программы и методы преподавания является наличие по всем предметам стабильных учебников, призванных ликвидировать существующий «метод» нескончаемого «проектирования» учебников.

Между тем в результате неправильной линии Наркомпроса и его органов в настоящее время не только отсутствует в советской школе стабильный, общепринятый и удовлетворяющий требованиям науки учебник, но подобный пробел считается, оказывается, в руководящих кругах Наркомпроса РСФСР признаком «революционных достижений» последнего.

Признавая такое положение совершенно нетерпимым, ЦК ВКП(б) п о с т а н о в л я е т:

1. Признать линию Наркомпроса РСФСР и ОГИЗа по созданию учебников неправильной.

2. Осудить и отметить как противоречащие решениям ЦК ВКП(б):

а) циркулярное письмо отдела единой школы Наркомпроса РСФСР от августа 1918 г., указывавшее, что «учебники вообще должны быть изгнаны из школы»;

б) постановление коллегии Наркомпроса от 28 марта 1930 г., признававшее «невозможным в настоящий момент придерживаться принципа стабилизации учебников»;

в) резолюцию Всероссийской конференции по учебной книге от 16 мая 1930 г., одобренную и рекомендованную местам коллегией Наркомпроса (см. циркулярное письмо НКП от 30/VI 1930 г.), в которой говорится: «...Учебник ни в коем случае не должен быть стабильным... Конференция решительно отвергает принцип стабилизации учебников»;

г) решение Президиума ЦК профсоюза работников просвещения от 3 марта 1932 г., признававшее решение о стандартизации учебников на три года «неправильным и политически вредным».

3. Немедля прекратить издание так называемых «рабочих книг» и «рассыпных учебников», подменяющих действительные учебники и не дающих систематических знаний по проходимым в школе предметам.

Поручить Наркомпросу и ОГИЗу обеспечить на деле издание стабильных учебников, рассчитанных на применение их в течение большого ряда лет (родной язык, математика, география, физика, химия, естествознание и т.д.), приурочив их издание к 15 июля 1933 г. с тем, чтобы ввести их в дело с начала учебного года — 1 сентября 1933 г.

4. Установить, как правило, что каждый учебник должен утверждаться коллегией Наркомпроса после предварительного тщательного его рассмотрения с тем, чтобы никаких изменений не могло быть внесено в учебник без специального на то постановления коллегии Наркомпроса.

5. Отменить существующий порядок издания учебников самостоятельно каждой областью, краем и автономной республикой РСФСР. Установить, что по каждому отдельному предмету должен существовать единый обязательный учебник, утверждаемый Наркомпросом РСФСР и издаваемый Учпедгизом.

Предоставить право каждому краю и области, с разрешения Наркомпроса и с его утверждения, издавать краевую учебную книгу для начальных школ на базе местного краеведческого ма-

териала.

6. Обязать ОГИЗ добиться стандартизации учебников в отношении их технического оформления (формат, переплет, шрифты, бумага, брошюровка, обложка, рисунки и т.д.) и безусловного улучшения бумаги, шрифта, рисунков, чертежей, таблиц и т.д. для учебников.

8. Поручить ЦК КП(б)У, ЦК КП(б) Б, Закавказскому крайкому и Средазбюро ЦК принять соответствующие решения, вытекающие из настоящего постановления.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие недостатки в работе школы указаны в рассматриваемом постановлении? Чем авторы постановления объясняют эти недостатки?

2. В чем достоинства и недостатки установленных данным документом принципов, в соответствии с которыми по каждому предмету:

- должен быть только один учебник ;
- этот учебник должен быть утвержден правительством;
- этот учебник может быть издан только одним государственным издательством;
- этот учебник должен быть стабильным (то есть не действовать без изменений в течение многих лет).

3. Почему рассматриваемое постановление запрещает издание региональных учебников для средних и старших классов?

4. В какой мере современная система подготовки школьных учебников соответствует идеям, которые были выдвинуты в рассматриваемом постановлении?

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Афанасьев П.О. Методика русского языка в школах повышенного типа. М.: Московск. пед. ин-т, 1930.

Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка на страницах журнала «Русский язык в школе»: 1914-1994 // Русский язык в школе. 1994. № 5.

Баранов М.Т. Русский язык в школе: к 210-летию включения в учебные планы // Русский язык в школе. 1996. № 4.

Баринова Е.А. Проблемы развития речи в методической науке советской эпохи // Русский язык в школе. 1967. № 5.

Баринова Е.А. и др. Методика русского языка. М.: Просвещение, 1974.

Бархин К.Б., Истрина И.С. Методика русского языка в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934 (второе издание выпущено в 1938 году).

Бархин К.Б. Развитие речи в начальной школе. М.: Учпедгиз, 1936.

Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М.: Работник просвещения, 1930.

Бархударов С.Г., Досычева Е.И. Грамматика русского языка. Ч. I. Фонетика и морфология. М.: Учпедгиз, 1938.

Бархударов С.Г. Грамматика русского языка. Ч. II. Синтаксис. М.: Учпедгиз, 1938.

Белов А.И. А.М. Пешковский как лингвист и методист. М.: Учпедгиз, 1958.

Добромыслов В.А. К вопросу о языке рабочего подростка. М.: Изд-во ВСНХ СССР, 1932.

Добромыслов В.А. Советская методика русского языка за 40 лет // Русский язык в школе. 1957. № 5.

Иванов П.П. Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. М.: Учпедгиз, 1941.

Кудрявцев В.Д. Школьные грамматики русского языка. Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1965.

Лапатухин М.С. Методика преподавания русского языка: Хрестоматия. М.: Учпедгиз, 1960.

Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т.Баранова. М.: Просвещение, 1994.

Народное образование в СССР: Сборник документов. М.: Просвещение, 1974.

Петрова Е.Н. Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе. Л.: Учпедгиз, 1939.

Петрова Е.Н. Борьба с ошибками в безударных гласных. Л., 1935.

Пешковский А.М. Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959.

Пешковский А.М. Вопросы методики русского языка. лингвистики и стилистики. М.;Л.: Госиздат, 1930.

Проблемы школьной педологии / Под ред. П.П. Блонского. М.: Работник Просвещения, 1929.

Рождественский Н.С. Очерки по истории методики начального обучения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

Рыбникова М.А. Введение в стилистику. М.: Советский писатель, 1937.

Текучев А.В. Знаменательные вехи в истории развития советской методики русского языка в средней школе // Русский язык в школе. 1967. № 4-5.

Текучев А.В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года // Русский язык в школе. 1977. № 5.

Текучев А.В. Русский язык в старших классах средней школы. Минск: Госиздат, 1941.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1970.

Ушаков М.В. Работа над безударными гласными. М.: Учпедгиз, 1939.

Чудинова И.С. Дискуссия о сочинениях в советской методике 30-х годов // Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1992.

Чудинова И.С. Проблемы обогащения словаря учащихся в методическом наследии 30-х годов // Детская речь и пути ее совершенствования. Екатеринбург, 1989.

Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937 гг.). Свердловск, 1970.

Шапиро А.Б. Грамматика. Ч. I. Морфология. М.: Учпедгиз, 1933.

Шапиро А.Е. Грамматика. Ч. II. Синтаксис. М.: Учпедгиз, 1933.

В качестве дополнительной литературы рекомендуются комплекты журналов за 1920-1930 годы: «Коммунистическое просвещение», «На путях к новой школе», «Образование на Урале», «Педология», «Русский язык в школе», «Русский язык и литература в советской школе», «Литература и язык в политехнической школе», «Русский язык и литература в средней школе», «Русский язык и литература в трудовой школе».

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ
**История отечественной методики
преподавания русского языка
(тридцатые годы XX века)**
Учебное пособие

Подписано в печать 08.08.2006. Формат 60x84/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. – 9,8. Тираж 100 экз. Заказ 1798
Оригинал макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@dialup.uk.ru

