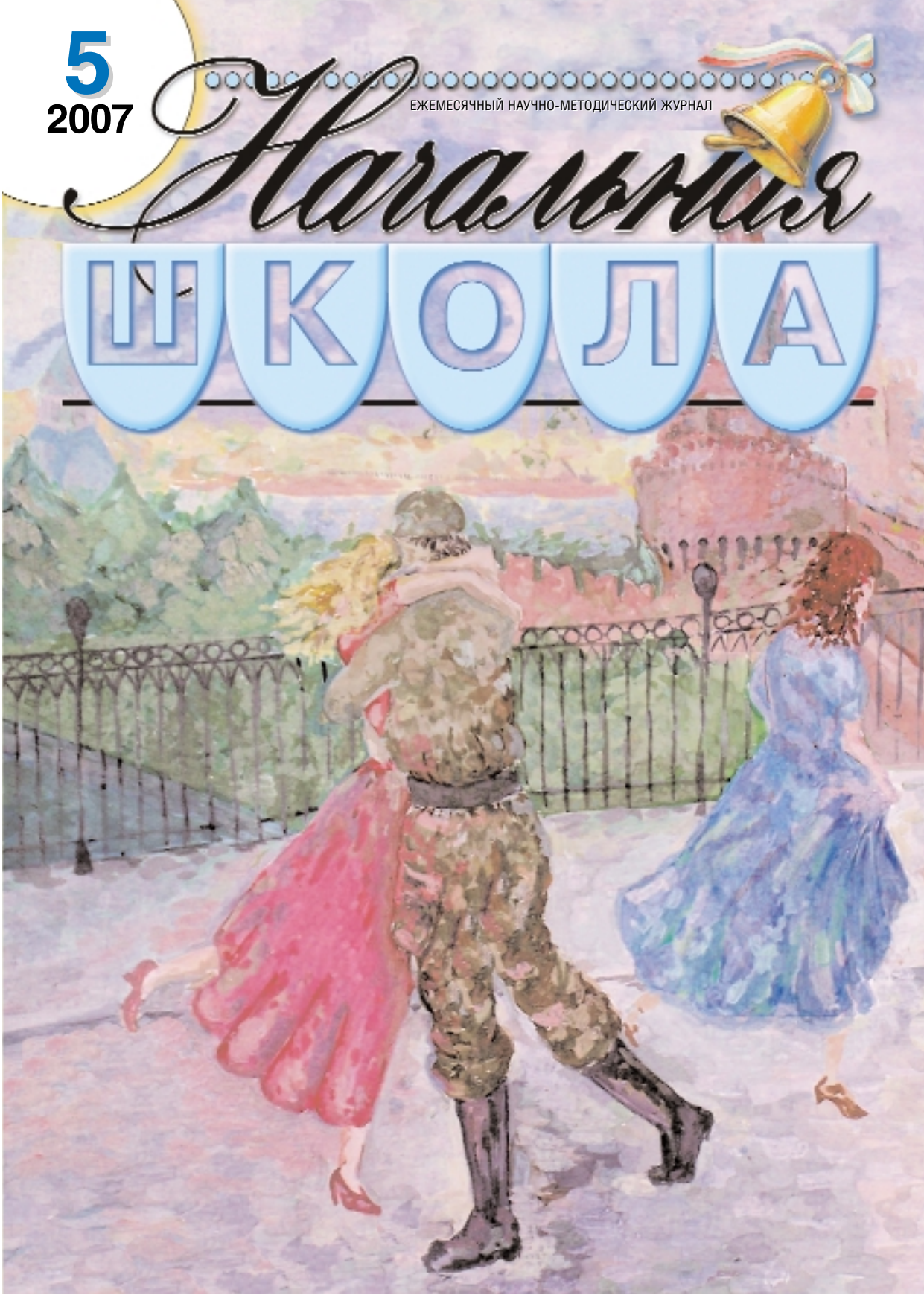
5
2007

Начальная школа

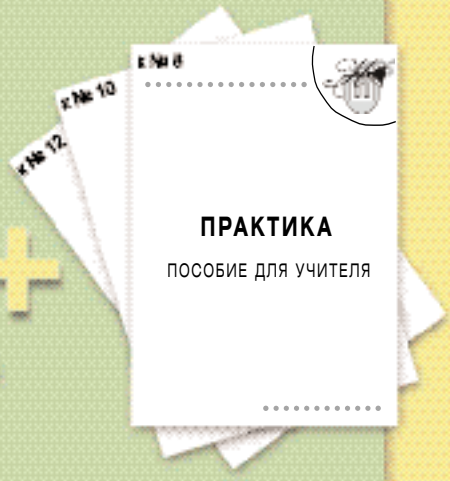
ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Подписка - 2007

Второе полугодие

Новое



6 НОМЕРОВ ЖУРНАЛА + 3 ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ
(уроки, утренники, классные часы, игры)

ИНДЕКСЫ: 48573 («Роспечать»)
99445 («Почта России»)

6 НОМЕРОВ ЖУРНАЛА (без дополнительных пособий)

ИНДЕКСЫ: 73273 («Роспечать»)
16823 («Почта России»)

ПРИЛОЖЕНИЕ
(по 2 сборника на каждую четверть)

2 ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ ПОСОБИЯ
(всего 4 таблицы по русскому языку, математике, окружающему миру)

ИНДЕКСЫ:
80378
(«Роспечать»)
99446
(«Почта России»)

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Шеф-редактор В. Г. Горецкий
Главный редактор С. В. Степанова
Заместитель главного редактора О. Ю. Шарапова

РЕДКОЛЛЕГИЯ:
Т. М. Андрианова, С. П. Баранов, Г. М. Вальковская, Н. Ф. Виноградова, В. Г. Горецкий, Н. П. Иванова, Н. Б. Истомина, В. П. Канакина, Ю. М. Колягин, Д. Ф. Кондратьева, Н. М. Конышева, Т. А. Круглова, М. Р. Львов, С. Г. Макеева, И. С. Ордынкина, А. А. Плешаков, Т. Д. Полозова, Н. Г. Салмина, Н. Н. Светловская, С. В. Степанова, Г. Ф. Суворова, Л. И. Тикунова, А. И. Холомкина, Н. Я. Чутко, О. Ю. Шарапова

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:
Воспитательная работа, трудовое обучение, математика И. С. Ордынкина
Русский язык, чтение О. А. Абрамова
Природоведение, изобразительное искусство, физическая культура М. И. Герасимова
«Календарь учителя» Т. А. Семейкина
Заведующая редакцией М. В. Савчук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:
Н. М. Белянкова, А. А. Бондаренко, М. И. Волошкина, Т. С. Голубева, И. П. Ильинская, Т. С. Пиче-оол, Т. Г. Рамзаева, М. С. Соловейчик, Л. П. Стойлова, С. Е. Царева, П. М. Эрдниев

В состав редакционного совета входят все члены редколлегии.

Учредитель
Министерство образования Российской Федерации
Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати 19 мая 2000 года
Свидетельство ПИ № 77-3466

АДРЕС РЕДАКЦИИ: 101833, Москва, ГСП, Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел.: **(495) 624-76-17**
E-mail: nsk@media-press.ru

Оформление, макет, заставки В. И. Романенко, О. В. Машинская
Художник Л. С. Фатьянова
Технический редактор, компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод
Корректор М. Е. Козлова

Отдел рекламы: Д. А. Шевченко, тел./факс: **(495) 624-74-34**

Электронная версия журнала: http://www.openworld.ru/school

Редакция журнала «Начальная школа» **НЕ НЕСЕТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ** за содержание рекламных материалов

© «Начальная школа», 2007

5 2007

Издание Министерства образования Российской Федерации

Основан в ноябре 1933

Начальная школа

С Днем Победы!

Суровая война

Была огромная война!
И я надеюсь, никогда
Она не повторится.
Война суровая была...
Миллионы жизней унесла.
Летели пули бешено,
И трупы...
Грязь... Все смешано.
И танки, самолеты,
Солдаты и пехота.
Все на войну идут!
Дерутся и сражаются,
Врагов убить пытаются...
И там, в тылу далеком,
Надежном и глубоком,
Солдатам форму шьют
И хлеб ржаной пекут.
Да возвращения с победой
Ждут.
И вот мы победили,
Фашистов подлых в бегство
обратили
Под Ленинградом,
Сталинградом и Москвой!
И победил солдат-герой.

Это стихи *Павла Дерябина*, ученика IV класса. В редакцию их прислала учитель **Светлана Васильевна Фирсова**, которая более двадцати лет работает в начальной школе, все это время читает наш журнал и, по ее словам, находит в нем много нужного и интересного.

«В моей школе № 85 г. Ульяновска богатые традиции. На уроках литературного чтения, русского языка (комплект «Школа 2100») и во внеклассной работе я учу детей фантазировать, сочинять сказки, стихи. Уже к третьему году обучения я увидела плоды своего труда — дети начали писать стихи. Ребята моего IV «В» класса талантливые и дружные».

Вот еще несколько стихотворений учеников С.В. Фирсовой.

И море красиво,
И степи красивы,
И край мой красив,
Где мир и покой.
Я думаю, краше
Нет нашей земли,
Где счастливы вы
И где счастливы мы.

Дима Наумов

Черемуха весною
Цветет белым-бела,
Крылечко лепестками,
Как снегом, замела.
Стою, любуюсь ею
Под пересвист скворцов,
А под ногами коврик
Из белых лепестков.

Денис Полуэктов

Примеры творчества учеников младших классов как никогда соответствуют теме этого номера, связанной с языковой подготовкой учащихся на первой ступени систематического образования.

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ

Обучение первоначальному чтению и письму

В.Г. Горецкий. О методике обучения грамоте 4
В.В. Квач. Понимание в процессе овладения детьми знаковыми системами, или Смысл в качестве стартовой единицы обучения грамоте 6
М.С. Прудникова. Изучаем звук [ц] и буквы Ц, ц 14

Из истории обучения грамоте

Л.И. Мумрикова. Духовно-нравственное воспитание в первой русской печатной Азбуке Ивана Федорова 18

Русский язык как учебный предмет в школе

М.Р. Львов. О методике обучения русскому языку 21
Н.М. Белянкова. Каким должен быть учебник русского языка нового поколения 24
С.В. Юртаев. Влияние тенденций речевого развития на организацию образовательного процесса 29
О.О. Харченко. Через постижение «тайн языка» — к текстовой компетенции 36
Н.В. Ладыженская. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе 43
В.П. Никитина. Саморазвитие и самореализация младших школьников 46
Е.В. Талалакина. Типичные ошибки учащихся начальных классов в работе с синонимами 49
Е.Е. Никитина. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграциию языковой и литературной подготовки 55
Е.В. Романова. Групповое взаимодействие — эффективная форма организации учебного процесса 57
О.И. Дмитриева. Словарик русского языка 60

Литературное чтение в начальной школе

В.Г. Горецкий. О методике обучения чтению 63
Н.Н. Светловская. Что такое хорошо и что такое плохо... 65
И.А. Горшенева. Школьник и художественный текст 68
А.М. Кушнир. Как приобщить детей к чтению 71
Л.С. Бушуева. Использование дифференцированных заданий при обучении первоначальному чтению 73
Т.Г. Синицына. Анализ лирического произведения 75
О. Иванова. Доброта поэтических строк 78

Языковое образование в вузе

Т.Г. Рамзаева. О языковой подготовке учителя 81
С.Г. Макеева, И.И. Мельникова. Особенности языковой подготовки будущих учителей начальных классов 83
Е.В. Васильев-Бурзуй. Обучение русскому языку в чувашской начальной школе и национальном вузе 88
Т.В. Шмелева. Детская ономастика 90
И.С. Самохотская. Книга, которая полезна и интересна 95

Информация

М.А. Цыварева. Регионализация содержания общего начального образования 97
Конференция в Санкт-Петербурге: проблемы начального языкового образования 100

ЛЕТНЯЯ РАБОТА

Е.В. Старостина. Именины Мухи-Цокотухи 102
А.А. Чупрова. Исследовательская деятельность в условиях летнего лагеря 105
Т.Ф. Тимофеева. Коллективные формы работы во внеурочное время 108
О.Г. Жукова. Чудо-пуговка 110
А.В. Предигер. Большие прыгалки 114
В.В. Ермоленко. Папа, мама, я — спортивная семья 116
Г.Г. Нуруллина. Праздник здоровья 119
П. Ермолаев. Дискотека в зоопарке до утра 127

Подписной абонемент 125

На 1-й стороне обложки:

«Наш седой Кремль видел многое». Рисунок *Инны Захаровой* предоставлен организаторами конкурса «Музеи Московского Кремля».

Современное языковое образование младших школьников и лингвометодическая подготовка учителя

Государственным языком РФ на всей ее территории является русский язык.

Статья 68 Конституции РФ

Указом Президента России В.В. Путина 2007 год объявлен Годом русского языка.

«2007 год мы проведем как Год русского языка, и в связи с этим хочу призвать членов Государственного совета уделять вопросам развития русского языка в своих регионах особое внимание… а правительство — выделять необходимые ресурсы на поддержку русского языка», — подчеркнул российский лидер. Одновременно Президент России считает, что в стране необходимо сохранять и развивать культурное наследие, «создавая равные условия для творчества всех этнокультурных групп нашей страны».

На первом заседании организационного комитета под председательством Д.А. Медведева было отмечено, что необходимо сделать все, чтобы привлечь внимание российского общества и окружающих Россию государств к русскому языку. Родным считают русский язык или используют его в повседневной жизни около трети миллиарда человек, русский язык — четвертый по распространенности в мире, десятки миллионов говорящих на русском языке живут сейчас за рубежом, а изучают русский язык около 180 млн человек.

В этом году в России и за рубежом пройдет большое количество мероприятий, посвященных русскому языку, его истории, современному состоянию, проблемам его преподавания, вопросам филологического образования и др. Среди прочих выделим Всероссийскую научно-практическую конференцию «Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя I–IV классов современной школы» (Санкт-Петербург), III Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (Москва), Международную научную конференцию «Язык и межкультурные коммуникации» (Минск, Вильнюс), Международную научную конференцию «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: состояние и перспективы» (Гранада).

В Год русского языка журнал «Начальная школа» также проводит заочную конференцию «Современное языковое образование младших школьников и лингвометодическая подготовка учителя». *Ее материалы представлены на страницах этого номера.*

Школьный курс русского языка как государственного призван обеспечить необходимое владение русским языком для обеспечения реальных связей человека с окружающим миром. Эта общая цель конкретизируется в следующих задачах: овладение культурой речевого общения в различных сферах (коммуникативная компетенция), развитие познавательной культуры учащихся, их языковых, интеллектуальных возможностей, практическое владение языком и сведениями о языке (языковая компетенция), овладение учащимися через язык знаниями о культуре, истории, традициях народа (культуроведческая компетенция), формирование общеучебных умений и навыков в процессе изучения языка.

В условиях становления российской государственности возрастает значимость русского языка в формировании личности, духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры. По своей специфике и социальной значимости язык — явление уникальное: он является средством общения, средоточием духовной культуры народа, средством хранения, усвоения и передачи знаний. Этим определяется особый статус русского языка среди школьных предметов.

Обучение первоначальному чтению и письму

О методике обучения грамоте

Обучение грамоте — особый этап школьной учебы ребенка. Этот этап был предназначен не только для того, чтобы обучить начинающего ученика элементарному чтению и письму, но и для того, чтобы ввести его в новую сферу жизни и обеспечить полноценную школьную жизнь, заложить прочный фундамент для успешного овладения всеми другими учебными предметами в начальных и последующих классах. Таким образом, обучение грамоте превратилось в своего рода стартовый этап в овладении ребенком всей школьной премудростью. «Сперва аз да буки, а там и науки» — таким запечатлен в русской пословице народный взгляд на фундаментальную значимость обучения грамоте. «Грамота, как знание, — писал Константин Дмитриевич Ушинский, — есть необходимое начало всякого правильного образования».

Задачи, стоящие перед обучением грамоте. Независимо от продолжительности этапа обучения грамоте (а в разных системах она неодинакова), независимо от того, какие дети собрались в классе — совершенно не умеющие читать или, напротив, знающие все буквы и даже умеющие читать, — в ходе обучения грамоте решается значительное число серьезных и глубоких по своим воспитательным и образовательным последствиям задач. Они одинаково существенны для разных по дошкольной подготовке детей. Начало школьной учебы знаменует собой наступление качественно нового периода в развитии и воспитании ребенка. Еще выдающийся русский физиолог Иван Михайлович Сеченов отмечал, что «главными определителями умственного развития становятся те умственные перевороты, которые происходят в голове ученика, когда его обучают искусству говорить, читать и писать». У ребенка, приступившего к школьному обучению, происходит интенсивное формирова-

ние важнейших новообразований — произвольности психических процессов, саморегуляции поведения, ускорения социализации всех личностных качеств и, главное, коренного изменения взгляда и отношения к тому, что является привычным, знакомым и хорошо освоенным, — языку и речи.

Вхождение начинающего ученика в новую для него и обширную область познания и развития — изучение родного языка — составляет стержневую и главенствующую задачу обучения грамоте.

Родной язык представляет собой наиболее ценный в образовательном, воспитательном и развивающем отношении учебный материал, позволяющий результативно и положительно решать множество задач, приходящихся на первый период школьного обучения.

Помимо устных видов речевой деятельности — слушания и говорения, которыми дети, приходя в школу, уже в основном владеют, но которые требуют дальнейшего и всемерного совершенствования, — ученики приступают к освоению новых, письменных, видов речевой деятельности — чтению и письму, начинают осознанно пользоваться ими при изучении решительно всех других учебных предметов, при знакомстве с книгами и периодикой и т.д.

Обучение грамоте выступает в качестве введения ученика в систематическое изучение русского языка — этого, по афористическому определению основоположника отечественной научной методики и педагогика начального обучения Константина Дмитриевича Ушинского, «...предмета главного, центрального, входящего во все другие предметы и собирающего в себе их результат».

В.Г. Горецкий

Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2004.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

Андрианова Т.М. Обучение грамоте и развитие речи по «Букварю». [Комплект учебников «Планета знаний». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2006. № 9.

Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Обучение грамоте (программа): Учеб.-метод. комплект «Гармония» для четырехлетней нач. школы. Смоленск, 2002.

Бетенькова Н.М. Обучение грамоте. [Комплект учебников «Гармония». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 4.

Бондаренко А.А. Традиции отечественной букваристики в современной азбуке // Там же. 2006. № 8.

Бугрименко Е.А., Агаркова Н.Г. Обучение грамоте (программа): Сб. программ для нач. общеобразовательной школы. Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М., 2004.

Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Уроки обучения грамоте. М., 1993.

Горецкий В.Г. Об обучении грамоте // Начальная школа. 1999. № 9.

Горецкий В.Г. О возможных вариантах обучения детей грамоте // Там же. 2000. № 7.

Горецкий В.Г., Тикунова Л.И. Контрольные работы в начальной школе по чтению: Метод. пос. М., 2000.

Горецкий В.Г. О проверке навыка чтения // Начальная школа. 2001. № 8.

Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А. и др. Методическое пособие по обучению грамоте и письму. М., 2006.

Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А. и др. Обучение грамоте. [Комплект учебников «Школа России». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 8.

Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953.

Жедек П.С. Звуковой и звукобуквенный анализ на разных этапах обучения грамоте // Начальная школа. 1991. № 8.

Илюхина В.А. Обучение грамоте и развитие речи по «прописям». [Комплект учебников «Планета знаний». Планирование и краткие методические рекомендации] // Там же. 2006. № 9.

Назарова Л.К., Фонин Д.С. Обучение чтению прямого слога // Там же. 1985. № 6.

Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. М., 1961.

Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М., 1976.

Понимание в процессе овладения детьми знаковыми системами, или Смысл в качестве стартовой единицы обучения грамоте

В.В. КВАЧ,
кандидат педагогических наук, городской Центр развития образования, г. Новосибирск

От редакции

Предлагаемая читателям статья, по мнению члена-корреспондента РАО, члена редколлегии журнала профессора МПГУ М.Р. Львова, стоит выше среднего уровня методической литературы, предлагаемой сегодня (как и в прошлые десятилетия) учителю. Статья В.В. Квач может стать началом обстоятельного обсуждения проблемы обучения грамоте в современной школе. Ее содержание возвращает читателей к дискуссии прошедшего столетия, к истории метода целых слов, успешно применяемого в США. Русская методика в 20-е годы XX в. не сумела перенять его.

Работа ученого из Новосибирска напоминает о необходимости развивать науку обучения родному языку.

М.Р. Львов считает необходимым обратить внимание автора статьи и читателей на то, что представители московской фонологической школы настойчиво продвигают идею введения понятия «фонема» уже в I классе; вся методика, по их мнению, должна строиться на фонологической основе. Эту идею поддерживают многие авторитетные ученые-методисты.

Проблема обучения детей элементарному чтению и письму актуальна, вероятно, со времен возникновения самой письменности. В христианской культуре, например, есть даже молитвенные обращения «о просвещении разума к учению грамоте» к преподобному Сергию Радонежскому и святым «безсребникам Косме и Дамиану». Проблемы в современном обучении грамоте есть и сейчас.

Одна из них следующая. Педиатры уже давно бьют тревогу по поводу нездоровья детей, связываемого ими с обучением чтению и письму. Врачи часто сами, будучи родителями, пытаются придумать свои методы обучения чтению. Стоит ли их винить в дилетантизме? Можно упомянуть и о массовом стремлении родителей научить детей читать до начала их обучения в школе. Если бы у родителей была уверенность, что школа благополучно справится с этой задачей, они бы об этом не беспокоились. Не секрет также, что порой ответственность за успеваемость детей школа возлагает на родителей, считая это проблемой последних. Понятно, что эти два фактора объясняются как объективными, так и субъективными причинами, в том числе не относящимися непосредственно к методике обучения. И все же в современных условиях развития мирового сообщества, когда востребован не просто мыслящий человек, а мыслящий системно, в обучении родному языку (в частности, основам письменной речи) в качестве основополагающей цели должно ставиться целенаправленное развитие речевого мышления детей (кроме достижения тех целей, которые определены традиционно). Цель статьи — обозначить остроактуальную необходимость обучения детей пониманию текстов, выражаемых с помощью той или иной изучаемой ими знаковой системы, обосновать данную точку зрения и определить возможные пути обучения детей пониманию текстов, выраженных, например, естественным языком: устной и письменной речью; кроме того, в статье для ознакомления представлена технология обучения грамоте детей смысловым методом.

В языковом образовании, по нашему мнению, давно назрела потребность сместить акценты с обучения школьников родному языку в основном как знаковой сис-

темы на обучение пониманию детей смыслов, выражаемых, в числе прочих, данной универсальной знаковой системой — естественным языком. Нет необходимости проводить глубокий анализ существующей ситуации в обучении грамоте. Достаточно раскрыть любой из ныне действующих букварей и убедиться, что все они начинают обучение основам письменной речи со звуко/буквы. То есть цель обучения первоначально заключается в потребности детей запомнить, понять устройство самой знаковой системы (в данном случае буквенной символики) и возможностей озвучивания письменной речи, а уже потом переходить к пониманию тех смыслов, которые ею выражены. Причем предполагается, что понимание произойдет само по себе, каким-то чудесным образом. Иными словами, у ребенка изначально не формируется осознание, что данная знаковая система, собственно, для того и создана человечеством, чтобы выражать те смыслы, которые волнуют самого ребенка, взрослых, окружающих его людей, в том числе живших многими поколениями ранее. Кроме того, и само обучение детей знаковой системе (в данном случае письменной речи) начинается с самого мельчайшего элемента ее целостности — с буквы. Думается, более сложного пути в понимании устройства чего-либо просто придумать невозможно. Однако не следует это утверждение воспринимать как критику. Все имеет свою логику и объяснение: данное, сложившееся веками положение в обучении, тоже. Не следует также думать, что существующее положение в обучении грамоте удовлетворяло методику как науку. В истории методики обучения родному языку (в том числе обучению грамоте) и в России, и за рубежом учеными постоянно выражались критические мнения по поводу существующих противоречий. Более продуктивными в поиске решений методических противоречий были вопросы, формулируемые выдающимися учеными, что уже само по себе является ценным, необычайно важным. Известно, верно сформулированный вопрос — уже значительная часть в поиске ответа на него.

Вероятно, именно современное развитие мирового сообщества, его запросы, потребности, а также вопросы, сомнения, поиски педагогов-практиков, ученых-методистов, философов, психологов и физиологов прошлого и настоящего приводят к осознанию, что пониманию как таковому следует учить детей целенаправленно. И учить этому необходимо с самого начала обучения той или иной знаковой системе, например письменной речи. Так, Л.С. Выготский утверждал, что «чтение не установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками, соответствующими им. Чтение — сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления» [1, *444*][1]. В качестве доказательства выдвинутого тезиса автор (Л.С. Выготский) ссылается на мнение Э. Торндайка, который в результате исследований пришел к выводу: «...чтение — очень сложный процесс, требующий взвешивания каждого из многих элементов предложения, их организации в соответствующих отношениях одного к другому, отбора некоторых возможных значений, отбрасывания других и совместного действия многих сил, обусловливающих конечный ответ» [там же]. Согласно выводам Э. Торндайка, многие дети в чтении терпят неудачу «не потому, что они поняли, запомнили факты и принципы, но не смогли организовать и употребить их или поняли их, но не смогли запомнить, а потому, что ***они вовсе не поняли их*** (выделено нами. — *В.К.*)» [там же]. Исследования показали, «что дети на очень поздней ступени развития, великолепно понимающие устную речь, страшно отстают в понимании простого текста в процессе чтения» [там же]. Л.С. Выготский считал: «Понимание рассказа подобно решению задачи в математике» [1, *445*]. И ученый задается вопросом: «Если чтение требует понимания каждого отдельного слова, то разве мы учим этому ребенка на уроке? Нет» [1, *446*]. Следовательно, чтение, в том числе перво-

[1] В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*

начальное обучение ему, должно включать все формы мышления, опираться на него.

Именно потребность в целенаправленном развитии мышления детей, обучения их пониманию смыслов, зашифрованных с помощью такого вида речи, как письменная (а вместе с устной речью они составляют универсальную знаковую систему — естественный язык), побудила нас к разработке *смыслового метода обучения детей грамоте*. Назрела потребность в методе, в основе которого не звуко/буква, слог, слово, предложение как форма, а само содержание информации, вернее, сам смысл, выраженный предложением/фразой. Разработан метод на основе изучения и анализа историко-методического наследия букваристики. Длительность апробации предлагаемого метода, а это более чем десятилетний период после защиты автором кандидатской диссертации, где основные положения метода были определены и зафиксированы, объясняется, во-первых, потребностью в теоретическом его обосновании, которое выходило далеко за рамки методики обучения грамоте. Во-вторых, на современном этапе развития образования требуется инновационная технология, а не отдельный практический опыт, даже если он теоретически обоснован. К тому же включение в метод, технологию таких языковых и одновременно философских категорий, как смысл, понимание, миропонимание, взаимосогласие, требовало дополнительного изучения данной проблемы в аспекте других наук: герменевтики[1], психологии, физиологии, методологии, социологии. Кроме того, необходимо было современное осмысление значения и места названных, казалось бы, известных категорий. Например, именно современное состояние развития мирового сообщества показывает, что проблема понимания в наступившем веке является едва ли не самой остроактуальной. Ее актуализация определяется через призму противоречий существующих геополитических и общественно-политических отношений, потребности установления отношений между странами, регионами, блоками, религиями, народами, поколениями. Несомненно, обострилась потребность понимания человечеством самого себя, своего места в окружающем мире, Вселенной, своих возможностей дальнейшего в ней существования. Наконец, актуализировалась потребность понимания, осмысления человеком самого себя, окружающего мира, установления с ним, т.е. с миром в широком смысле слова, гармоничных взаимоотношений. Обозначились как остроактуальные проблемы толерантности, другопонимания (термин введен Ю.В. Сенько). Хотя, несомненно, сколько человек существует, столько и пытается понять себя и мир, его окружающий. Даже возникновение многозначности в самом понятии «понимание» говорит о длительности поисков его определения. Например, академик Ю.В. Сенько пишет: «Полифункциональность понимания обнаруживается и в том, что оно на практике выступает как способ, процесс, результат, итог, образ и деятельность, отношение к миру и даже как способ бытия человека в мире» [4, *37*]. В герменевтике — теории и практике толкования текстов — понимание достигается через герменевтический круг, через взаимодействие целого и части. В герменевтическом круге понимания под целым понимается не только текст, а уже затем выделенное взаимосвязное целое — предложение, но и литературный жанр, наконец, душевная жизнь самого автора как целого (Ф. Шлейермахер). Круг понимания герменевтикой рассматривается также как постижение смысла через смысловое пробрасывание как предварительную проекцию, «пред-имение, пред-усмотрение, пред-восхищение», а затем уже сближение смыслового ожидания (читающего) и подразумеваемого текстом (М. Хайдеггер). Однако Г.-Г. Гадамер, известный немецкий философ, о понимании содержания текста пишет: «Понимать — означает, прежде всего, разобраться в чем-то, а уж потом, во вторую очередь, вычленять мнение другого, разуметь подразумеваемое им» [2, *79*]. И еще, думается, важнейшая мысль, относящаяся к пониманию вообще и как подтверждение сказанного самим философом: «Ведь когда мы пытаемся понять текст, мы не переносимся в душу автора, в ее устройство

[1] *Герменевтика* — искусство толкования текстов, учение о принципах их интерпретации.

или конституцию, и уж если говорить о том, чтобы ***«переноситься»***, то мы переносимся в то, что он подразумевает как ***смысл»*** (выделено автором. — *В.К.*). В дополнение перечисленного, включаемого в круг понимания самой герменевтикой, Г.-Г. Гадамер предполагает у понимающего, если можно так выразиться, наличие исторического мышления, которое содержит в себе «единство такого одного и оного» [2, *82*]. Он пишет: «Понимание — это акт действенной истории» [2, *73*]. Задачу герменевтики автор видит в прояснении чуда понимания, «а чудо заключается не в том, что души таинственно общаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» [там же].

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод: читатель в качестве понимателя смыла, выраженного текстом, который сам в свою очередь является авторской интерпретацией понимания смысла человеком, жившим, допустим, несколькими поколениями ранее, вносит в данный момент и свою версию понимания общего для них смысла. Естественно, что новый текст в качестве новой интерпретации смысла будет учитывать и уже предложенную автором версию, и имеющуюся у самого читателя/«понимателя» смысла на момент знакомства с текстом и выработанную им в ходе понимания общего смысла. Это и будет «единство такого одного и оного».

Если считать потребность в понимании смысла наиважнейшей, возникает естественный вопрос: как же происходит сам процесс понимания? Можно ли ему целенаправленно учиться, учить? Г.-Г. Гадамер утверждает: «Целое надлежит понимать на основании отдельного, а отдельное — на основании целого» [2, *72*]. К процессу понимания относится и такая очень важная мысль Г.-Г. Гадамера: «Так движение понимания постоянно переходит от целого к части и от части к целому» [там же]. Если вслед за П. Рикером и принимающим его точку зрения В.Ю. Сенько под текстом понимать «связную систему знаков или образов, обладающих смыслом», тогда текст — это музыкальное произведение, архитектурное сооружение, естественно, любое литературное произведение, картина, скульптура, танец и т.д. Таким образом, текст — авторское, индивидуальное осмысление, интерпретация смысла, т.е. осмысление осмысляемого (выражение М. Мамардашвили), выраженное с помощью разных знаковых систем.

Рассуждения о целом и части, возможности понимания целого через часть, а часть через целое ставят извечный философский вопрос, что считать целым, что частью и как отличить одно от другого. Допустим, для герменевтики это понятно: чтобы «движение понимания» как процесс началось, необходимо сначала выделить часть из имеющегося текста. Это могут быть и отдельные предложения, и их совокупность, и отдельные предметы, возможно, герои, описания признаков, действий, явления, помогающие понять смысл. А как будет обстоять дело с текстами, выраженными другими знаковыми системами? Будет ли все это иметь отношение к самому мышлению, тем более к целенаправленному его развитию? Относительно возникновения мысли как таковой философ М. Мамардашвили, например, писал: «***Первый акт мысли*** — это фактически ***выделение чего-то*** (выделено нами. — *В.К.*), о чем вообще можно мыслить и осмысление мысли...» [3, *47*]. Попутно следует заметить, что, думается, до акта выделения из чего-либо, по крайней мере, должен возникнуть вопрос, ответом на который и будет факт выделения, а до вопроса должно быть такое явление, которое физиологи, например, называют раздражением. Это может быть также изменением внешней среды, конфликтом как в глобальном, так и в индивидуальном смысле, например в общении людей, наконец, противоречием внутреннего психического состояния индивида. Иными словами, выделение уже является ответной реакцией, причем в определенном направлении.

В своих утверждениях и философы-герменевтики, и уже упомянутый М. Мамардашвили, и многие другие, например социолог П. Сорокин, включая и точку зрения автора, максимально приближаются к научному мировоззрению нашего отечественного физиолога И.М. Сеченова, его учению, положившему начало рефлексологии. Выдающийся ученый, опираясь в своих трудах на

учения Г. Гельмгольца и Г. Спенсера, доказал, что мышление вообще развивается из «чувствования», т.е. имеет психическую основу. Взаимозависимость, взаимосвязанность части и целого ученый демонстрирует на примере закономерности прогресса знания как такового: *«Прогресс знаний заключается вообще в почти бесконечном разрастании их суммы из сравнительно небольшого числа* ***исходных*** *корней, то есть в большем и большем расчленении* ***форм****, бывших на каждой предшествующей ступени* ***более слитными, чем на каждой последующей*** (все выделения наши. — *В.К.*) [5, *234*].

Еще большее осознание развития вообще, в том числе и самого понятия **понимание**, а также процесса его постижения дает, например, завершение рассуждений И.М. Сеченова о прогрессе знаний: «Как назвать это разрастание, как не дифференцированием знаний? Рядом с этим идет собирание и обособление расчлененных фактов в ***группы с нарастающей специальностью*** и ***группы с нарастающей общностью.*** По мере того как знание дробится, умножается и число точек соприкосновения между фактами, остававшимися дотоле удаленными друг от друга. ***Этой стороной эволюция знаний тоже напоминает эволюцию органов вообще»*** (выделено нами. — *В.К.*). По поводу развития мышления выдающийся физиолог на примере анализа «умственной эволюции человеческих рас», опираясь на учение Г. Спенсера, делает вывод: «И здесь эволюция должна: 1) начинаться с развития сравнительно небольшого числа исходных слитных форм, какими могут быть только чувственные продукты; 2) заключаться в большем и большем расчленении их рядом с группированием в разнообразном направлениях и 3) определяться взаимодействием двух изменчивых факторов — прирожденной организации и внешних влияний» [5, *235*].

Таким образом, на основании вышеизложенного и вообще всего учения И.М. Сеченова можно сделать вывод, что любое целое является целым для себя и целым для последующей части, из него выделяемой, в то же время для предшествующей ступени (т.е. «более слитного») оно будет лишь частью. Следовательно, понимание как процесс происходит следующим образом. Из исходного, более слитного целого сначала индивидом выделяется часть. Так, в тексте это могут быть предложения либо их совокупность, относящаяся к теме или главной мысли, признаки предметов, явлений, как указывалось выше, и т.д. Далее следует процесс сопоставления частей с целым и между собой с целью постижения самого смысла, заложенного в тексте. Кроме того, процесс выделения и сопоставления может быть многоступенчатым, так как целых и соподчиненных частей, содержащихся в нем (которые, в свою очередь, будут являться для последующих ступеней целым), например в художественном тексте, может быть множество. Понятно также, что существует иерархия целых и частей, соподчиненных и объединенных между собой одним — смыслом. И это при условии, повторимся, если текст рассматривать «связной системой знаков или образов, обладающих смыслом».

В качестве следующего этапа понимания естествен вопрос: чем завершается понимание как процесс? Иными словами, каков результат? Опять пониманием? А если еще точнее — что является *мерилом, критерием правильности понимания*? Ответ находим у Г.-Г. Гадамера: «Взаимосогласие отдельного и целого — всякий раз критерий правильности понимания» [2, *72*]. Таким образом, если взаимосогласие между выделившейся частью и предшествующим целым достигнуто (при условии, что и то, в свою очередь, тоже взаимосогласовалось со своим предшественником), то, следовательно, понимание как процесс в данном, конкретном случае завершился успехом. Следовательно, взаимосогласие отдельного и целого является критерием правильности понимания чего-либо, в том числе развития самого мышления, внутреннего психического состояния человека, возможно, вообще бытия. Вышеизложенное дает основание полагать, что понимание становится наиважнейшим фактором образования как такового и что оно, понимание, связывается с постижением, проникновением в смысл, выраженный текстом как индивидуальной интерпретацией с помощью той или иной знаковой системы.

В обучении грамоте, учитывая возраст детей к началу обучения их основам письменной речи, а также исходя из потребности соблюдения принципа доступности, а главное, исходя из того, что предложение является самой оптимальной единицей мышления, стало очевидным, что в качестве стартовой единицы обучения необходимо использовать предложение/фразу. Иными словами, в предлагаемом смысловом методе обучения детей первоначальному чтению и письму исходным целым является предложение, из которого выделяются слова, или, по утверждению И.М. Сеченова, «объекты мысли», слоги, звуко/буквы. Причем все эти языковые единицы одновременно выделяются и из устной, и из письменной речи. В данном случае оба этих вида рассматриваются как знаковые системы, с помощью которых выражаются одна и та же мысль, смысл. Например, первое предложение в подготовленном к изданию «Размышляй-букваре»: «Я люблю вас всех». Из предложения выделяются четыре единицы мысли: «я», «люблю», «вас», «всех». Сами они, являясь целым, в данном случае словом, на предшествующей ступени являются частью более слитного, т.е. смысла, выраженного предложением. Важным условием выделения и понимания частей мысли является потребность выделения предлогов в качестве самостоятельных «объектов мысли», так как они указывают на местоположение предмета в пространстве. Например: «Дерево лежит на земле» (данное предложение как пример приводится И.М. Сеченовым). Это предложение содержит четыре «объекта мысли». Заметим, цель данного этапа обучения состоит в понимании самого смысла, выраженного предложением. Для этого детям необходимо вспомнить «веер значений» каждого слова. Они не просто вспоминают слово, а рассказывают, когда, где они с ним встречались, использовали в своем индивидуальном жизненном опыте. (Замечание важное, в том смысле, что им ничего не навязывается извне.) Учащиеся приводят примеры своего понимания значения слов через воспоминания о встрече с ним в жизненных ситуациях. Особенно часто это происходит, когда им трудно сразу объяснить значение слова, т.е. объяснение происходит через описание самой ситуации, в которую дети были вовлечены. Подчеркнем, слова выделяются из слышимого, произносимого и видимого предложения, т.е. записанного на доске, в тетради учителем. Неважно, знает ли ребенок все буквы, или только три из них, или совсем их не знает, он легко показывает записанные слова, т.е. выделяет их из написанного предложения. Это происходит потому, что в выделении слов из слышимого и одновременно видимого предложения участвуют несколько анализаторов: слуховой, речедвигательный (возможно, первым ввел данный термин Н.И. Жинкин), зрительный. Происходит выделение и соотнесение количества слов, их длины слышимой, произносимой и видимой, если можно так выразиться. В качестве доказательства о возможности выделения и почти мгновенного запоминания неизвестной буквенной символики, при условии понимания кодируемого, приведем следующее. Во-первых, допустим, слова из предложения «Я люблю вас всех» записаны с помощью буквенной символики, не совпадающей с общепринятой. Во-вторых, все слова записаны со строчной буквы, да еще в нарушенном для предложения порядке. Выглядеть это будет так: «эян, убюуб, а, энъй». Вопрос: «Если известно, что за этой шифрованностью скрываются слова: «я, люблю, вас, всех», то возможно ли, соотнеся слышимое и видимое, определить, где какое слово спряталось?» Естественно, ответ не вызывает затруднений. К тому же дети сразу же объясняют свое понимание каждой части мысли-слова. Привлекаются личностное понимание, психическое переживание, личностный опыт встречи со словом, который чаще всего является знаком предмета и единицей мысли. Получается, что за словом как целой единицей мысли сразу же закрепляется орфографическая решетка слова (термин введен Н.И. Жинкиным), причем видимая и слышимая, а также произносимая, а значит, запоминаемая и на уровне речедвижения. Она, в свою очередь, присоединяется к уже имеющейся, орфоэпической решетке. По утверждению ученого, они не взаимозамещаются и не мешают друг другу, переключение и извлечение из памяти нужной решетки происходит автоматически.

Учитель (воспитатель) на этом этапе задает детям 20–30 вопросов. Он не комментирует ответы детей. Задача его, во-первых, — создать условия для извлечения детьми из памяти опыта встречи с тем или иным «объектом мысли» — словом. Во-вторых (это крайне важное условие в обучении) — необходимость создания учебных ситуаций с целью согласования между учениками их понимания значений каждого слова в предложенной мысли. Это объясняется тем, что у каждого из участников занятия на основе личного, имеющегося опыта встречи с тем или иным словом уже закрепилось свое, личностное понимание его значения. Если значение слова, имеющееся у каждого участника, не согласовывать с имеющимися у других и не выбирать из предлагаемого ими же самими «веера значений» именно то значение слова, которое подходит для понимания смысла (в данном случае общего для всех участников), то смысл всего предложения может быть понят противоположно пониманию другого человека или предполагаемому. Таким же образом происходит согласование между учениками их понимания каждого отдельного слова, а также установление отношений, в которых находятся слова, согласование понимания всей мысли. Заметим, это очень важный момент и в понимании смысла, и в развитии мышления вообще.

Следующим этапом в понимании смысла, предложенного детям и выраженного предложением/фразой, является отображение его в детском рисунке. Рисунок в данном случае является не началом обучения изобразительному искусству, а началом обучения письменной речи, предтечей, если можно так выразиться, в овладении детьми буквенной символикой. Факт возникновения и развития письменности из рисуночного письма известен. Кроме того, в период выполнения рисунка, который, повторимся, является в данном случае знаком мысли, ребенок еще раз осмысливает содержание предложения, включает его в собственные мыслительные структуры.

Рисунок также является опорой в озвучивании ребенком своего устного текста. И это является третьим этапом в обучении основам письменной речи. В данном случае, напомним, в качестве примера было предложение: «Я люблю вас всех».

Замечено, отображая рисунком мысль / смысл, ребенок очень быстро, буквально на третьем — пятом занятиях, начинает не просто составлять предложения, отвечать на вопросы, помогая себе раскрывать смысл, он самостоятельно составляет и озвучивает текст, где четко прослеживаются все его признаки и структура. Происходит это не потому, что детей учат составлять текст. Нет. Как раз наоборот, их никто этому не учит. Текст является интерпретацией осмысления смысла, выраженного предложением. Заметим к тому же, рисунок, как показал опыт его использования в таком качестве, является сам по себе возможностью диагностирования не только понимания ребенком смысла, но и возможностью установления его психоэмоционального состояния.

Следует специально остановиться на том, что на каждом занятии детям предлагается для осмысления новое предложение. В разработанном по данному методу «Размышляй-букваре» всего 58 предложений/фраз, рассчитанных на 58 занятий. В основу отбора предложений положена основополагающая, на наш взгляд, в образовании мысль — помочь ребенку познать себя, окружающий мир, установить с этим миром гармоничные отношения. В разделы «О человеке и мире», «Человек и животный мир», «О здоровье и спорте», «О чертах характера, интересах, труде» включены, например, такие темы: «Меня все любят», «В добрый путь!», «Я рисую солнышко!».

В учебно-методический комплект под общим названием «Размышляй-букварь» входят: программа «Учимся думать, правильно читать, грамотно писать», учебник-тетрадь «Размышляй-букварь» (№ 1, 2), сборник упражнений для выработки навыков правильного чтения, грамотного письма, целенаправленного развития мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста «Слоговичок», а также «Методические рекомендации для наставников», которые, в свою очередь, представлены тремя частями в одном издании («Для бабушек, дедушек, мам, пап...», «Для учителей, воспитателей», «Для преподавателей педвузов, педколледжей»).

С буквенной символикой в рамках предлагаемого метода дети знакомятся и овладевают ею на четвертом этапе каждого занятия. На занятиях сохраняется один и тот же алгоритм овладения буквенной символикой. Усложняется степень самостоятельности выполнения заданий детьми. Происходит это следующим образом. Из целого предложения, записанного на доске и в тетради, выделяется слово, слог, слияние, звуко / буква. Специального запоминания букв не требуется, поскольку алгоритм ознакомления сохраняется на каждом занятии. Освоение детьми начертаний букв, их использования, т.е. выбора в применении, происходит также через осмысление, понимание каждого учебного действия. Следует отметить, что дети озвучивают письменную речь самостоятельно, девочки начиная с пятого занятия, мальчики — с десятого. Хотя сама по себе скорость овладения возможностью озвучивания речи не является самоцелью. Главное — это понимание читаемого предложения, текста.

Необходимо остановиться еще на одном вопросе: использование возможностей в достижении грамотного письма еще до освоения детьми правил правописания и осознанного их применения. Заметим, речь не идет о противопоставлении правописания знаниям. Здесь мы говорим об использовании дополнительного резерва в виде целенаправленной выработки у детей орфографического кода речедвижений. Именно развитие указанного кода позволяет сформировать механизм чтения, позволяющий детям изначально избегать ошибок и при письме, и при чтении. Грамотное письмо — достижение в предлагаемом методе. Думается, именно возможность формирования орфографического кода речедвижений при одновременном совершенствовании орфоэпического открывает широкие возможности для целенаправленного развития речевого мышления, базирующегося в том числе на письменной речи. Достигается это следующим образом. С самого начала ознакомления детей с письменной речью, т.е. с первым предложением, даются модели: предложения, выделяемые из него слова, слоги, слияния; звуко/буквы, которые следует еще раз заметить, одновременно соотносятся со словами, написанными с помощью букв. Суть, однако, не в этом. Предлагаются *модели не орфоэпического звучания слова, а орфографического,* что является логичным, так как дети осваивают письменную речь. Следовательно, оказываемая помощь должна быть направлена именно на освоение письменной речи. Устной речью дети и так владеют, поэтому, во-первых, модели слов, слогов, звуко/букв нужны, но не орфоэпически, а орфографически звучащих слов. Во-вторых, именно при обучении этим методом, когда из целого слышимого, видимого, но — главное — понимаемого предложения, идет выделение составных частей и становится возможным применить позиционный принцип чтения, впервые выдвинутый Д.Б. Элькониным. Применение позиционного принципа обучению чтению позволяет также формировать и правильное чтение, и правильное письмо. В-третьих, большое значение в формировании орфографического кода речедвижений имеет применяемый учителями Сибири уже более десяти лет «Слоговичок».

Опыт разработки и поэтапного апробирования метода показывает, что детям такое обучение нравится, он дает возможность развивать мышление, постоянно совершать открытия, пусть даже субъективные.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.

2. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного. М., 1991.

3. *Мамардашвили М.К.* Беседы о мышлении: Сб. науч. ст. / Под ред. В.А. Кругликова. М., 1991.

4. *Сенько Ю.В.* Учитель — ученик: возможность понимания. Барнаул, 2005.

5. *Сеченов И.М.* Психология поведения. М., 1995.

6. *Квач В.В.* Слоговичок: Сб. упражнений для выработки навыков правильного чтения грамотного письма, целенаправленного развития мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Новосибирск, 2005.

7. *Квач В.В.* Развитие орфографического кода речедвижений. О возможностях использования «Слоговичка», «Размышляй-букваря» // Сибирский учитель. 2005. № 6.

Изучаем звук [ц] и буквы Ц, ц

М.С. ПРУДНИКОВА,
пос. Калининский, Мариинский район, Кемеровская область

УРОК ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Цели: познакомить с новым согласным звуком и буквами *Ц, ц*; учить читать слова с новой буквой; продолжать работу по развитию артикуляционного аппарата и фонематического слуха; развивать воображение, память, логическое мышление; уточнять и обогащать словарный запас; воспитывать, уважительное отношение к близким, доброе отношение к животным; интерес и желание читать.

Оборудование: «Русская азбука» В.Г. Горецкого; рисунки цветов: роза, шиповник, анютины глазки, мак; рисунки: бабушка, огурец, заяц, цыплята, блюдце, котик, клубок, очки, тапки, игрушки; конфеты; пособие «Веселые ниточки»; фишки; карточки-схемы построения артикуляционного аппарата.

Ход урока.

I. Речевая зарядка.

Тема: «В гостях у бабушки».

У. Посмотрите на рисунок, у кого мы сегодня в гостях?

У вас есть бабушка?

Расскажите, какая она? Что любит делать?

(Высказывания учащихся.)

У. У бабушки в саду много цветов.

Закройте глаза, представьте их.

1. Упражнение на дыхание. Давайте понюхаем их. Медленный глубокий вдох, задержим дыхание (запомним аромат), долгий полный выдох 3–4 раза. А теперь нюхаем все цветочки, смешиваем ароматы.

Короткие быстрые вдохи и долгий выдох.

У. Какое впечатление осталось?

2. Упражнение на артикуляцию.

У. Давайте рассмотрим цветы, которые мы нюхали. Приготовились.

(У учителя рисунок цветка и схемы построения артикуляционного аппарата при произнесении гласных звуков.)

Анютины глазки.

У. Произнести с удивлением: о-о-о!

Чему вы удивились?

Как называются эти цветы?

Розы.

Произнесите с восхищением: а-а-а!

Почему вы восхитились?

Что это за цветок?

Что вы знаете о розе?

Шиповник.

Произнесите сердито: У-у-у!

Почему вы рассердились?

Что это за цветок?

Что вы знаете о шиповнике?

Мак.

У. Произнесите радостно: и-и-и!

Чему обрадовались?

Что это за цветок?

Когда он отцветет, то останется коробочка с семенами.

Что будет делать с ними бабушка?

(Рисунки цветов выставляются на наборное полотно.)

У. Посмотрите, какие красивые цветы в саду у бабушки. Как вы думаете, нет ли здесь цветка, который «заблудился»?

Какой это цветок? Почему вы так решили?

(Шиповник — это лесное растение.)

У. А остальные цветы? (Садовые.)

3. Упражнение на дикцию.

У. У бабушки есть любимая внучка. Бабушка сделала внучке подарок. Хотите узнать какой? Тогда прочтите.

(На доске цветными мелками изображена скороговорка.)

М ☐ Р ☐ С ☐

У. Что это такое? (Скороговорка.)

(Учимся ее произносить.)

Чтение с четким проговариванием каждого звука.

Игра «Далеко — близко».

(Повторяем скороговорку сначала только губами, затем шепотом, затем в полный голос, опять шепотом и только губами.)

4. Упражнение в выразительном чтении, постановке логического ударения.

У. Проговорим скороговорку так, как будто вы очень обрадовались, что у Маруси есть бусы, а затем как будто опечалились.

Игра «Вопрос — ответ».

(Учитель произносит скороговорку, делая упор на одно из слов, ученики отвечают с ударением на том же слове.)

У. Купила **бабуся** бусы Марусе?

Купила бабуся **бусы** Марусе?

Купила бабуся бусы **Марусе**?

Д. Купила **бабуся** бусы Марусе!

Купила бабуся **бусы** Марусе!

Купила бабуся бусы **Марусе**!

II. Актуализация опорных знаний.

1. Упражнение в скорочтении.

У. Пока мы играли с бусами, ниточка порвалась, и бусинки рассыпались. Вот смотрите, они есть и у вас на столе. (Фишки.) Поможем Марусе собрать бусинки.

Возьмите таблицу со словами, читайте слова. Как только прочтете столбик слов, закройте его фишкой-бусинкой. Кто больше соберет бусинок?

(«Жужжащее» самостоятельное чтение по таблице слов 1–2 мин.)

Проверка.

У. Кто сколько «бусинок» собрал?

Найдите слова в таблице: *телевизор, сказка.*

Какое предложение можно составить с этими словами?

2. Упражнение на развитие фонематического слуха.

У. У бабушки есть еще один любимчик. Хотите узнать, кто это? Тогда посмотрите на рисунки. Он утащил это у бабушки.

(На наборном полотне рисунки.)

КЛУБОК	ОЧКИ	ТАПКИ	ИГРУШКИ	КОНФЕТЫ

Задание: Выделить только первый звук в каждом слове и соединить их.

У. Что получилось? (Дети отвечают на ушко учителю.)

[к] [о] [т] [и] [к] — *котик.*

У. Вот какой котик живет у бабушки.

(Учитель показывает рисунок кота.)

У. Он большой озорник, но бабушка его любит.

Физкультминутка.

III. Формирование представлений о звуке [ц].

1. Выделение звука.

У. У бабушки много интересного. В саду мы рассматривали цветы. Вот на грядке много вкусных, хрустящих огурцов. На столе ягодки лежат на блюдце. А в огороде за капустой притаился заяц.

(Рисунки выставляются на наборное полотно.)

У. Посмотрите на рисунки. Назовите предметы. (Цветы, огурцы, блюдце, заяц.) Какой звук общий в этих словах?

Где его место в слове?

2. Учимся произносить звук [ц].

У. Поучимся произносить звук, посмотрим на соседа, как он произносит звук:

а) губы в улыбке, зубы видны;

б) верхние и нижние зубы совсем близко, но не соединяются;

в) широкий кончик языка упирается в нижние зубы;

г) по середине языка идет сильная короткая воздушная струя.

Потренируйтесь в произношении.

3. Характеристика звука.

У. Расскажите о звуке [ц]. (Согласный, непарный, глухой, твердый.)

4. Упражнения в выделении звука [ц] из потока речи.

У. Немного устали. Положите голову на парту, опустите плечи, закройте глаза. Послушайте рассказ о бабушке и внучке. Запомните все слова, в которых есть новый звук [ц].

Летом на улице ярко светит солнце. В огороде у бабушки растут огурцы, помидоры, капуста, редис. Но вот беда! На капусту напали гусеницы. Бабушка собирает их в банку. А Маруся говорит:

— Сейчас я тебе помогу, бабушка!

Побежала Маруся во двор, а обратно идет и несет корзину.

Что же принесла Маруся в корзине. Как вы думаете?

А в корзине были цыплята. Выпустила их Маруся на грядки. Цыплята стали клевать гусениц.

Бабушка сказала Марусе.

— Ты молодец, Маруся!

Поднимите голову. Повторите, какие слова запомнили со звуком [ц]?

IV. Формирование представления о буквах Ц, ц.

1. Конструирование буквы из цветных ниток.

У. Знаете ли вы букву *ц*?

Соорудите ее из ниток. Встаньте, пройдите и посмотрите, у кого какая получилась буква.

2. Определение места новой буквы в алфавите.

У. Посмотрите на алфавит, назовите соседей буквы *ц*.

А какая бывает буква *ц*?

Для чего нужна большая? А маленькая?

V. Упражнение в чтении текстов с буквами Ц, ц.

1. Чтение слогов, рифмование.

У. Посмотрите на доску. Нужно помогать бабушке. Готовы?

Читаем:

цы — цы — цы — *вот поспели* .....

ца –ца — ца — *захотелось* .....

ец — ец — ец — *мы сорвали* .....

цу — цу — цу — *дети рады* .....

рцы — рцы — рцы — *мы полили* .....

Вы, ребята, ...

2. Упражнение в развитии образного восприятия.

У. А вы знаете, что говорит *котик*?

Он утверждает, что если очень-очень быть внимательным, то можно и у котика найти букву *ц*.

Как вы думаете, где она притаилась?

(Высказывания детей.)

У. Прочтите текст с доски самостоятельно:

Вот какая буква Ц —
С коготками на конце.
Коготок — царапка, —
Как кошачья лапка.

Физкультминутка.

3. Упражнение в чтении.

У. Как вы думаете, кто это там за воротами?

Лошадка предлагает вам прокатиться. А куда? Узнаете, если правильно совершите путешествие глазами по полю букв.

(На доске «решетка».)

У. Начинаем с поля, где сидит мушка.

Ц	О	И
У	С	Н
Л	К	Р

Найдите букву ц. А теперь два шага вправо (и), два шага вниз (р), один шаг влево (к).

Какое слово получилось? (Цирк.)

Кто из вас был в цирке?

Что вам там понравилось?

VI. Работа с учебником «Русская азбука», с. 174, 175.

1. Работа с рисунком на с. 174.

У. Расскажите, что видели дети в цирке?

2. Чтение-разведка, с. 175.

У. Возьмите карандаш. Прочтите текст о цирке. Подчеркните букву *ц* в тех словах, где она есть.

Сколько раз встретилась буква *ц* в тексте?

VII. Подведение итогов урока. Рефлексия.

У. Чем вы занимались на уроке?

Что вам понравилось на уроке?

Как вы работали на уроке?

Как вы думаете, что нужно сделать, чтобы на уроке всем было интересно и уютно?

А мне очень понравилось, как вы работали.

И я готова повторить слова из чистоговорки. Помните? «Вы, ребята, ...» Чуть не сказала «огурцы».

Домашнее задание.

У. Вспомните, что вы видели в цирке. Принесите фотографии, если они есть, и расскажите о своей поездке в цирк. Прочитайте стихотворение о цирке С. Маршака. (См. «Русскую азбуку», с. 176.)

УРОК ПИСЬМА В I КЛАССЕ

Тема: «Строчная буква *ц*».

Цели: учить писать строчную букву *ц*, слоги и слова с буквой *ц*; развивать мелкую мускулатуру пальчиков; способствовать развитию внимания, памяти, речи учащихся; воспитывать аккуратное отношение к работе, усидчивость, желание и интерес к занятиям письмом.

Оборудование: индивидуальные карточки с буквами, баночки с водой; прописи.

Ход урока.

1. Зарядка для пальчиков.

Вот за партами ребята
Раздвинули широко пальцы.
Расшалились, как котята.
Шевелим пальцами.
Парты пальчиками трут,
Словно лапками скребут.
Подушечками пальчиков трем о парту.
Наши пальцы, как котята,
Тоже вздумали играть.
Стучим подушечками пальцев по парте.
Что за ловкие ребята!
Пальцы «борются».
Как же можно их ругать?!

2. Актуализация опорных знаний.

Повторение алфавита.

Игра «Узнай букву».

Игра «Буквы расшалились».

3. «Правила красивого письма».

Инструктаж о положении прописи на парте при письме, об умении правильно держать ручку на письме, о правильной посадке во время письма.

4. Учимся писать букву *ц*.

Беседа по содержанию страницы.

У. Кто сегодня гость урока?

Как ее зовут?

Чем она занимается?

Она любит собирать цветы и плести венки из цветов. А вы знаете, как это делается?

Покажите, какие движения совершают пальцы, когда вы плетете венок?

Рисование узора «Плетем венок».

У. Возьмите ручки и покажите, как вы будете плести венок: вот стебелек одного цветка, вот второй цветок, а теперь «обернем» стебелек и завяжем петлю, чтобы венок не рассыпался. Продолжите дальше сами.

Учимся писать букву ***ц****.*

— Сегодня мы не зря говорили о котике. Вы помните, что у девочки был любимый котик-шалунишка. Послушаем историю про котика и научимся писать букву *ц*.

Сказка про котика.

У девочки жил котик, большой шалунишка. Вот однажды девочка собрала цветы на полянке и стала плести венок. Котик тихо-тихо подкрался к девочке и протянул одну лапку (пишем первый элемент буквы ***ц*** *— наклонная прямая линия с закруглением внизу).*

Нет! Не достать никак цветочка.

Протянул другую лапку (пишем второй элемент буквы — наклонная прямая линия с закруглением внизу).

Совсем немного не дотянулся до цветочка.

Тогда котик выпустил острый коготок (пишем третий элемент буквы — петля).

Хвать за цветок и тянет к себе.

— Вот проказник!

Дети слушают сказку и обводят пальцем букву по карточке. (Буквы изготовлены из бархатной бумаги и наклеены на картон.)

5. Отработка навыка письма буквы *ц*.

У. «Письмо» мокрым пальцем на доске;

«письмо» пальцем на ладошке;

«письмо» пальцем по спине товарища.

6. Работа в Прописи.

Письмо на рабочей строке буквы *ц*.

Физкультминутка.

7. Упражнение в письме слогов, слов с буквой *ц* (отработка соединений).

Звуковой анализ и запись слов.

У. Что означает слово *цех*? Что делают рабочие в цехах?

Обратите внимание на то, как пишется слово *цирк*. А теперь произнесите и послушайте, как звучит слово. Что заметили?

8. Упражнение в письме предложений.

У. Вы любите цирк?

Расскажите, что вам больше всего нравится в цирке.

Чтение и анализ предложения.

Запись предложения.

Проверка написанного.

Физкультминутка.

9. Упражнение в развитии речи.

Чтение и выяснение смысла поговорки.

У. А как еще можно сказать об удачно законченном деле?

Самостоятельная работа.

Списать поговорку. Проверить написанное.

10. Задание на развитие мышления.

Игра «Будь внимательным!».

Учитель называет слово в единственном числе, а ученики — форму множественного числа.

Чтение слов.

У. Что изменилось?

Запись слов.

11. Анализ проделанной работы на уроке и подведение итогов урока.

У. Что нового и интересного узнали на уроке?

Кто помогал нам учиться писать новую букву?

Какие задания показались интересными и почему?

Как вы работали на уроке?

Мне тоже очень понравилось, как вы работали на уроке. Спасибо за сотрудничество.

Из истории обучения грамоте

Духовно-нравственное воспитание в первой русской печатной Азбуке Ивана Федорова

Л.И. МУМРИКОВА,
преподаватель кафедры общей педагогики православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета

Как известно, первые шаги в чтении ученики делали по богослужебным книгам (Часовнику, Псалтири и т.д.) и Священному Писанию. А со второй половины XVI в. дети по букварям и азбукам получали не только знания, но и обязательное в то время духовно-нравственное воспитание.

Первым дошедшим до нас печатным учебником для начального усвоения грамоты была Азбука 1574 г. Ее составитель — ревнитель народного образования и одновременно нравственно-религиозного просвещения диакон Иван Федоров (20-е годы XVI в. — 1583 г.). Несмотря на невысокое положение в церковной иерархии, он «является замечательным церковно-историческим деятелем, проповедником высоких христианских начал в деле религиозного просвещения русского народа, строгим ревнителем православия и русской народности»[3, *70*][1]. Будучи выдающимся мастером печатного дела и высокообразованным просветителем, он поставил перед собой цель — «...духовные семена по вселенной рассевать и всем по порядку раздавать духовную пищу эту» [4, *82*]. Несмотря на тяжелую, полную лишений скитальческую жизнь, первопечатник продолжал начатое дело. Гонимый московскими правителями, он «многократно обходил богатых и благородных мирян, прося от них помощи и кланяясь и припадая к ногам их; и склоняясь до лица земли, омывал ноги их от сердца идущими слезами», как он сам писал [7,

[1] В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использванная литература. — *Ред.*

236], а получил помощь лишь от простых бедняков г. Львова.

Первый печатный учебник — львовская Азбука 1574 г.[1] — состоит из двух частей. Первая отведена изучению алфавита и упражнениям в чтении слогов и целых слов, началам грамматики. Здесь нельзя не обратить внимания на слова для упражнений. Они подбирались тщательно, с явной воспитательной целью. Так, в § 22–48 спрягается 27 слов. Некоторые глаголы относятся к духовной лексике, имеют отношение к нравственности *(крестить, целомудрит)*, ряд слов носит «просветительский» характер (*вразумлять, зреть, истинствовать, любомудрить, мыслить, умудрить* и т.п.).

Вторая часть учебника содержит тексты духовно-нравственного содержания для упражнения в чтении. Прежде всего, это акростихидная азбука (с нее начинается эта часть книги). Данная азбука представляет собой средневековые вирши, каждая последующая строка которой начинается с очередной буквы алфавита:

А. Аз словом сим молюся Богу.
Б. Боже всея твари зиждителю.
В. Видимые и невидимые <...>
Ж. Живот всему миру дах.
З. Зело дивна сотворих.
З. Земля на водах основах.
И. Иже вы сквозе море проведох.
И. И в пустыни вы насытих. <...>

По словам исследователя детской книги Ф. Сетина, Иван Федоров для своей книги заимствовал «акростихидную азбуку из позднего болгарского варианта так называемого сказания Черноризца Храбра «О письменах» [6, *21*]. Здесь составитель Азбуки показывает своему читателю всесильность, справедливость, щедрость, человеколюбие Творца, открывая тем самым идеал человеческого совершенства.

Вторая часть Азбуки также содержит православные молитвы, такие, как «Господи... помилуй нас», «Отче наш», «Символ веры», «Всесвятая Троице», «Богородице Дево», Песнь Богородицы «Величит душа моя», молитва Василия Великого и Манассии, отрывки из притчей Соломона и из Послания апостола Павла («Чада, послушайте своих родителей, ...благо будет вам, и будете долголетны на земле», «Отцы, не раздражайте чад своих, но воспитывайте в наказании, поучении Господнем, страхе Божием, в милости, в благоразумии, в смиренномудрии, в кротости, в долготерпении...»). «Все они касаются норм поведения и вопросов воспитания и обучения, — отмечает В. Столетов, — и являются богатым материалом для чтения» [8].

Два последних раздела Азбуки — обращение к детям и родителям. Это отрывки из притчей Соломона и Апостольских посланий, они подобраны так, что представляют ценные советы в деле воспитания. Начиная беседу с детьми, Иван Федоров обращает внимание на душевную пользу мудрости и знания: «Яже мед понеже есть добрыи и сот медов сладок есть гортани твоему, тако же наука мудрости души твоей», «Идти по пути правому, говорить правду, не сотворить насилия над убогим, не обижать нищих и сирот, уважать и слушаться родителей своих» и др.

В раздел для родителей автор отобрал в основном те поучения, которые призывают к защите униженных и обиженных, к заботе о человеке; здесь он излагает свое кредо в вопросах воспитания детей. Оно перекликается с требованиями, которые предъявлялись к ученикам в братских школах [2, *41*]. Родителям автор Азбуки советует воспитывать своих детей в страхе Божьем, в молитве, в благоразумии, в смиренномудрии, в кротости, для чего даже рекомендует наказывать их: «Аще ты в юности накажеши его, и он упокоит тебе на старость твою» [8]. И далее добавляет слова из Священного Писания: «Отцы, не раздражайте чад своих» (Послание к Колоссянам, гл. 3, ст. 21), защищая и детей от произвола отцов.

Советы умело скомпонованы из отдельных выдержек и фраз из притчей, а также

[1] Львовская Азбука известна в двух сохранившихся экземплярах, которые находятся в библиотеках Великобритании и Гарвардского университета США [7, *11*]. Существует полностью воспроизведенный текст Азбуки 1574 г., изданный к 400-летию выхода первого учебника по обучению грамоте.

из 232, 258 и 273-го зачал апостольских посланий к Ефесянам, Колоссянам и Солунянам.

Иван Федоров, подбирая библейские тексты, «...превращает их в целенаправленную гуманистическую программу первичного школьного образования», — отмечает исследователь древних букварей и азбук Е.Л. Немировский [5, *78*]. Это своеобразная база духовно-нравственного воспитания.

Особо отметим послесловие, в котором Иван Федоров обращается к народу с такими словами: «Возлюбленный честный христианский русский народ» [8]. Ф. Сетин считает, что это первый случай такого обращения к родному народу: «Обычно издатели древних книг обращались в послесловии к царю и патриархам, выражая рабскую преданность и покорность» [6, *21*].

Как видно, в этом первом учебнике для обучения грамоте нет текстов, сочиненных Иваном Федоровым. Можно предполагать, что он взял только такие тексты, которые помогли ему выразить свои чувства и взгляды: «Подбирая материал для чтения, Федоров включил тексты из книг Священного Писания, которые тщательно отобрал по одному принципу: они должны были в какой-то мере выражать мысли автора Азбуки» [2, *41*].

В послесловии к Азбуке Иван Федоров, обращаясь к «христианскому русскому народу греческого закона», говорит, что он сложил эту книгу «ради скорого младенческого научения», здесь же перечисляет источники, из которых брал текст: «Сия еже писах вам не от себе, но от божественных апостол и богоносных святых отцов учения, и преподобного отца нашего Иоанна Дамаскина...», и добавляет, что хотел бы потрудиться и над другими угодными народу книгами [8]. Заметим, что вышеперечисленные источники, послужившие текстами для Азбуки, являются основополагающими и в рамках содержания православной культуры.

Построенный на большом количестве источников духовно-нравственного содержания, «...букварь учит малышей не только грамоте, из его рассказов извлекаются первые уроки нравственности...» (В. Столетов). По мнению Л.Н. Аверьяновой, «...уже первые учебные книги отражали естественные глубинные связи обучения и воспитания» [1, *70*].

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверьянова Л.Н.* «Приложи сердце твое к научению моему, понеже украсит тебе» // Школьная библиотека. 2002. № 7.

2. *Ботвинник М.Б.* У истоков учебной книги. Минск, 1964.

3. *Владимиров Н.* Первопечатник диакон Иван Федоров // Журнал Московской Патриархии. 1984. № 6.

4. *Глухов А.* «Ради научения детского» // Библиотека. 1999. № 9.

5. *Немировский Е.Л.* Начало книгопечатания на Украине. Иван Федоров. М., 1974.

6. *Сетин Ф.* «Ради скораго младеньческаго научения» // Детская литература. 1974. № 3.

7. У истоков русского книгопечатания. М., 1959.

8. *Иван Федоров.* Азбука 1574 г. [Текст Азбуки, изданный к 400-летию]. М., 1974.

Русский язык как учебный предмет в школе

О методике обучения русскому языку

Мировой практикой признано, что родной язык в начальных классах — главный предмет: на изучение языка, как правило, отводится половина учебного времени. «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух... В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения...» — так писал К.Д. Ушинский в статье «Родное слово».

Родной язык — величайший учитель, который учил детей и тогда, когда не было еще ни книг, ни школ. И эта его функция не утрачена и поныне. Через овладение языком: его лексикой, содержащей десятки, сотни тысяч общеупотребительных слов, его фразеологией — меткой, образной, поэтичной, — его богатейшей словообразовательной системой, морфемикой, моделями, его грамматикой, воссоздающей механизмы функционирования языка, образования форм и сочетания их в предложении, — формируется собственная языковая способность человека, происходит становление личности. Безграничное разнообразие синтаксических структур, окрашенных интонациями, позволяет передавать тончайшие оттенки мысли.

Постоянные занятия языком (и языками) обогащают интеллект. Это и выбор наиболее точных лексических средств, и быстрое, безошибочное построение больших и малых предложений, связывание их в ткани текста; соблюдение логических связей и обоснованности речи; это полноценное аудирование и чтение, это мир книг — чтение и перечитывание; это осмысление структуры и механизмов языка; и эстетика языка — выразительность речи, красивое, каллиграфическое письмо, первые опыты литературного творчества... К.Д. Ушинский и его последователи так определяли **цели школьного предмета «родной язык»:**

- воспитание и развитие личности ученика, привитие уважения и любви к родному языку, формирование языкового вкуса, «чутья языка», высокой культуры речи;
- развитие «дара слова» — практическое развитие речи — выражения своей мысли и понимание чужой;

- формирование и отработка (автоматизация через тренинг) языковых умений: *аудирования* — восприятия речи с полным пониманием, *говорения* — выражения своей мысли, *письма* — графической фиксации мысли и, наконец, *чтения*;
- изучение, анализ образцов — всего лучшего, что создано мастерами слова, самим народом (литература, фольклор);
- на основе работы по первым четырем целям — изучение, исследование, осознание языковой системы в ее функционировании; применение языковой системы для овладения нормами литературной речи и ее выразительностью...

Изучение родного языка, которым дети, пришедшие в школу, уже свободно пользуются практически, есть по своему существу исследование образцового материала, а также и собственной речевой деятельности, целью его является теоретическое осмысление языка, а практической задачей — высокая культура речи во всех ее проявлениях.

Компонентом предмета «русский язык» в начальной школе было и остается чтение, которое в последние годы все более приближается и по содержанию, и по целям к предмету «литература».

В процессе чтения художественной литературы усваиваются некоторые литературоведческие термины и понятия: жанры литературных произведений, средства художественного языка, творчество писателя. Чтение образцовых произведений формирует языковой вкус учащихся, создает высококультурную языковую среду.

В обучении технике чтения главные критерии — скорость (беглость) и правильность, безошибочность. Важнейшей целью навыка чтения является его сознательность (осознанность) или полное понимание читаемого, а в устном варианте чтения — его выразительность: интонации, паузы, повышения и понижения голоса, смысловые ударения и пр. Уроки чтения дают материал для обогащения словаря школьника, для развития его речи в пересказах, беседах, в письменных изложениях и сочинениях, в различного рода записях.

Обучение письму всегда было тесно связано с грамматико-орфографическими занятиями: оно требует длительной тренировки, целенаправленных упражнений. Оно имеет и речевой аспект — письменное выражение собственной мысли, или сочинение. Современная школа рассматривает чтение и письмо как средства письменного варианта речевой деятельности.

...Исторически сложился относительно полный филологический цикл предметов в начальной школе, стержнем которого является родной язык. Все более расширяется круг школ, где в начальных классах дети изучают один или даже два неродных языка, что позволяет использовать метод сопоставления языков в области лексики, фонетики, грамматики. Научные основы этого цикла укрепляются за счет привлечения новых достижений: это функциональная и коммуникативная грамматика, теория синтаксиса текста (лингвистика текста), стилистика и культура речи, сравнительная типология языков, фонология, социолингвистика, теория языковой личности. Большая часть этих новых научных направлений находит применение в методике обучения русскому языку, но немало случаев выхода и в практику школьника. Таковы функционально-грамматические подходы, введение фонемного способа проверки орфограмм на основе понятия сильной позиции фонемы в слове, средства внутритекстовых связей, используемые школьниками в сложном синтаксическом целом, стилистическая дифференциация речи в сочинениях учащихся и многие другие.

Всякие попытки нарушить целостность языкового цикла в начальной школе сомнительны. А такие попытки имеют место. Отделяют, например, литературу: как показал опыт, такой отрыв приводит к отставанию навыка чтения, ибо ему не учат. Отделение риторики наносит ущерб в согласовании ее уроков с системой развития речи учащихся. Учителя протестуют против отказа от каллиграфии, приучающей школьников к аккуратности. Вряд ли можно отрицать роль логики в построении высказываний... В развитии методики обучения языку в первую очередь надо опираться на свойства самого преподаваемого предмета, так как от этих свойств зависят и механизмы усвоения, и его место в развитии школьников.

М.Р. Львов

Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2004.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.

Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. М., 1973.

Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М., 1987.

Бакулина Г.А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка // Начальная школа. 2000. № 3.

Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе. М., 1978.

Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1973.

Бондаренко А.А., Каленчук М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Бондаренко А.А. Русский язык для современного ученика // Начальная школа. 2006. № 1.

Голованова М.В., Карашева Н.Б. О некоторых особенностях обучения русскому языку детей-мигрантов // Там же. 2001. № 4.

Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Изв. АПН РСФСР. М., 1956. Т. 78.

Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. М., 1965.

Журова Л.Е. Русский язык (1 класс): Программы четырехлетней нач. школы. Проект «Начальная школа XXI века». М., 2001.

Закожурникова М.Л. Сочинения и изложения в начальных классах. М., 1964.

Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. [Комплект учебников «Школа России». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 9.

Иванов С.В. Русский язык (2–4 классы): Программы четырехлетней нач. школы. Проект «Начальная школа XXI века». М., 2001.

Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии Л., 1977.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. [Комплект учебников «Школа России». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 9.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. М., 1994.

Ладыженская Т.А. и др. Речь. Речь. Речь… М., 1989.

Ломакович С.В., Тимченко Л.И. Русский язык (программа): Сб. программ для нач. общеобразовательной школы. Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М., 2004.

Львов М.Р. Правописание в начальной школе. М., 1998.

Львов М.Р. Культура речи. Школьные проблемы // Начальная школа. 2002. № 1.

Матвеева А.Н. Контрольные работы в начальной школе по русскому языку: Метод. пос. М., 1999.

Методы обучения русскому языку: Хрестоматия / Сост. М.Р. Львов. М., 1996.

Программы начальной школы: Русский язык для 1–4 классов национальных школ РФ / Под ред. Г.Г. Городиловой, А.П. Величука. М., 2006.

Развитие речи учащихся в начальной школе: Хрестоматия / Сост. М.Р. Львов. М., 1965.

Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1992.

Рамзаева Т.Г. Лингвометодические принципы авторских учебников «Русский язык» для современной начальной школы // Начальная школа. 2006. № 5.

Рамзаева Т.Г. Русский язык. [Комплект учебников «Классическая начальная школа». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2006. № 3.

Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности // Там же. 1999. № 7.

Репкин В.В., Восторгова Е.В., Некрасова Т.В. Русский язык (программа): Сб. программ для нач. общеобразовательной школы. Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М., 2004.

Рождественский Н.С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. М., 1961.

Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1961.

Русская риторика: Хрестоматия / Сост. Л.К. Граудина. М., 1996.

Соловейчик М.С. Русский язык (программа): Учеб.-метод. комплект «Гармония» для четырехлетней нач. школы. Смоленск, 2002.

Соловейчик М.С. Русский язык. [Комплект учебников «Гармония. Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 4.

Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984.

Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М., 1981.

Что значит знать язык и владеть им / Под ред. Н.М. Шанского. Л., 1989.

Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика: Сб. ст. М., 1985.

Каким должен быть учебник русского языка нового поколения

Об учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого

Н.М. БЕЛЯНКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент, директор научно-методического центра проблем начального образования Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара

Для того чтобы ответить на вопрос, каким должен быть учебник русского языка для начальных классов, мы должны выявить проблемы, которые он должен помочь разрешить. Даже без специальных исследований любой профессионал — учитель, методист, педагог, — любой интересующийся данным вопросом человек может констатировать, что уровень речевой культуры учащихся и выпускников средней школы вызывает тревогу.

Прежде всего, низка культура устного общения, особенно на бытовом уровне. Дети, чаще мальчики, не владеют в достаточной мере умением пересказать содержание книги, фильма, рассказать об интересном событии, выразить эмоции. Их речь, как правило, бедна, однообразна, засорена модными словечками («как бы», «типа», «короче»), интонирование утрированно-агрессивно. Неразвита орфографическая и особенно пунктуационная грамотность.

Проблема повышения грамотности всегда остро стояла перед российской школой, и ни выпуск многочисленных методических разработок, ни попытки упростить, унифицировать русскую орфографию ее не снимали. В последнее время в связи с общественно-экономическими трудностями, падением у значительной части детей интереса к книге и учебе состояние грамотности учащихся еще более ухудшилось.

Полагаем, что корни этой проблемы, к сожалению, лежат в предшествовавшей системе образования. Были допущены некоторые просчеты в 1970 г. при переходе на трехлетнее начальное обучение, когда в погоне за «интенсификацией», «эффективностью», «опережением» и прочим предавались забвению постулаты К.Д. Ушинского о важности систематического закрепления и повторения знаний для формирования прочных орфографических навыков. В результате дети, закончившие начальную школу, в подавляющем большинстве имели довольно слабую базу для работы над орфографией в среднем звене школы.

Благие намерения руководства страны в 70–80-е годы — дать всей молодежи всеобщее среднее образование — тоже сыграли свою негативную роль в связи с полным отсутствием в то время классов коррекции и слабым развитием вспомогательных школ. В результате учителя были вынуждены натягивать тройки не способным к обучению и вследствие этого не желающим учиться детям, что привело к девальвации оценки знаний и реальному снижению качества обучения в целом.

Как показывают наши исследования, в настоящее время ни одна система, ни один учебник русского языка не дают видимых преимуществ ни в развитии речи, ни в достижении орфографической и пунктуационной грамотности. Это придает особую актуальность вопросу создания, выпуска и пропаганды среди учителей учебника русского языка для начальной школы нового поколения[1].

[1] Конечно, модернизация лингвистического образования сама по себе не обеспечит повышения результатов обучения. Необходима модернизация и литературного образования в начальных классах. Это должно помочь вернуть детям любовь к книге, а чтение обеспечит и развитие орфографической зоркости, и уровень развитости речи за счет увеличения словарного запаса у детей.

Разумеется, не может быть единых учебников русского языка для начальных классов всех типов школ, какими бы совершенными они ни были. Нужны специальные учебники для классических гимназий, в которых преобладает гуманитарное образование, для физико-математических школ и лицеев естественно-научного профиля и специальные учебники для массовой школы. При этом, учитывая широту охвата учащихся, нужно сосредоточить основные усилия на создании учебников для массовой школы. Все типы учебников должны обеспечивать повышение культуры речи и уровня орфографической и пунктуационной грамотности.

Большинству этих требований отвечают учебники русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого, которые успешно прошли апробацию, включены в федеральный перечень учебников системы «Школа России» в качестве параллельных учебникам Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой.

Самый первый учебник из комплекта В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого — учебник для I класса — поражает рациональностью, с которой авторы используют немногое время, оставшееся после изучения «Русской азбуки» до конца учебного года. Начальные параграфы учебника способствуют осознанию учащимися постулата: текст состоит из предложений, предложения — из слов, слова — из слогов, слоги — из звуков, звуки на письме обозначаются буквами. Так реализуется известный принцип природосообразности, который характерен для российской школы при рассмотрении данного вопроса. Остальные параграфы посвящены закреплению знаний, умений и навыков по графике и орфографии, заложенных в «Русской азбуке» В.Г. Горецкого.

Анализ содержания учебника показывает, что материал, с которым знакомятся первоклассники попутно с изучением основных вопросов, значительно расширен по сравнению с аналогичным материалом в учебниках других дидактических систем. Так, например, при изучении темы «Язык и речь» даются представления о видах речи (слушание — говорение, речь про себя, чтение — письмо), а также о письменной и устной формах речи (с. 3–5). При изучении темы «Предложение» дети знакомятся не только с видами предложений по цели высказывания и знаками препинания в конце этих предложений, но и с пунктуацией в диалоге (с. 9, 10), с заглавной буквой в начале стихотворной строки (с. 11). При изучении темы «Слово» ученики получают сведения не только о частях речи, тематических группах слов, но и о лексическом значении слова, его многозначности (с. 19), метафоре (упр. 16, с. 20), синонимах (упр. 18, с. 21), омонимах (упр. 17, с. 20), паронимах (упр. 14, с. 18). Попутно с изучением других разделов даются сведения о заимствованных словах (упр. 10, с. 48), их этимологии (упр. 4, с. 73), омографах (упр. 5, с. 30), выясняется лексическое значение редко употребляемых слов (упр. 8, с. 63). Такое расширение круга лексических понятий, с которыми знакомятся первоклассники, способствует не только пополнению и активизации словарного запаса детей, но и повышению их интереса к изучению родного языка.

Эти сведения вводятся в ходе наблюдений над функциями, которые выполняют слова в тексте, и сопровождаются авторским комментарием, доступным для понимания первоклассниками, без использования специальной терминологии, иногда в игровой форме. Такая методика работы вполне соответствует возможностям восприятия материала учащимися данного возраста.

Следует признать, что именно лексическая работа является одним из основных достоинств учебника В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого для I класса, обеспечивающего приоритетность развития речи детей. Этому же способствует и другое новшество: в учебнике имеются не только традиционный орфографический словарь, но и другие типы словарей (толковый и орфоэпический, синонимов и антонимов). Приучение детей к пользованию всеми типами словарей на самом начальном этапе обучения русскому языку, безусловно, скажется и на развитии культуры умственного труда учащихся.

Значительно повышен по сравнению с учебниками для I класса других дидактических систем (кроме системы Д.Б. Элько-

нина — В.В. Давыдова) уровень научности при изучении фонетико-графического материала. Транскрипция в школьном ее варианте вводится уже с первого года обучения, что позволяет более эффективно работать над слоговым принципом русской графики при обозначении на письме твердости — мягкости согласных и звука [j] с помощью Й, а также букв Е, Ё, Ю, Я; над безударными гласными и парными согласными. В связи с тем что навык выполнения транскрипции имеет обыкновение быстро утрачиваться, а также в связи с тем, что слабо усвоившие грамоту в букварный период учащиеся могут не различать буквенный и звуковой состав слов, буквы и транскрипционные знаки, работа над транскрипцией слов при изучении указанных выше языковых явлений проводится в учебнике достаточно систематично. Транскрипционные знаки введены и в учебнике Т.Г. Рамзаевой для I класса, но используются они только при объяснении нового материала; систематическая же работа по сопоставлению буквенного и звукового состава слова на основе выполнения транскрипции в ходе работы учащихся над упражнениями не проводится. Успешное изучение транскрипции, начиная с I класса, проводимое в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, доказывает, что при методически правильной постановке обучения работа над транскрипцией первоклассников не превышает их возрастных возможностей, поэтому не следует считать данное новшество излишним переусложнением программного материала.

Особый интерес в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого вызывают упражнения, показывающие смыслоразличительную роль фонем: твердых и мягких согласных *(рад — ряд, воз — вез, шест — шесть, уголки — угольки)*, звонких и глухих согласных как в сильной *(кора — гора, жар — шар)*, так и в слабой *(плот — плод, прут — пруд)* позиции.

Впервые в I классе вводятся и так называемые кинемы, т.е. описание артикуляции звуков. В параграфе «Звуки и буквы» сообщается о работе артикуляционного аппарата при произнесении звуков (упр. 2, с. 33, 34), а в параграфе «Гласные звуки и буквы» детям предлагается рассмотреть картинки и по положению губ определить, какой из гласных звуков произносится (упр. 2, с. 45). Думается, что такое упражнение понравится учащимся, тем более что у первоклассников еще не исчез характерный для дошкольного возраста интерес к строению человеческого тела и работе его различных органов.

Таким образом, руководствуясь принципом концентризма в изучении языкового материала, авторы рассматриваемого учебника помимо изучения основных сведений, подлежащих усвоению в I классе, стремятся пропедевтически ознакомить детей и с теми лингвистическими фактами, которые будут предметом изучения на более высоком уровне в последующих классах.

Подчеркнем, что развитие речи учащихся является приоритетным в данном учебнике. После того как учащиеся получили в двух параграфах начальные сведения о тексте и предложении, в последующих параграфах на этой основе продолжается работа по развитию устной и письменной связной речи. Учащимся предлагаются самые разнообразные задания:

1) составить рассказ, выбрав необходимые слова из предложенного списка (упр. 3, с. 12);

2) составить рассказ по рисунку (упр. 22, с. 59; упр. 22, с. 87; упр. 13, с. 115; упр. 4, 5, с. 12, 13; упр. 9, с. 107; упр. 1, с. 108);

3) составить рассказ или сказку по предложенному началу (упр. 9, с. 32; упр. 12, с. 102; упр. 10, с. 113);

4) подобрать заголовок к тексту (упр. 18, с. 21);

5) определить в тексте главную мысль (упр. 2, с. 23; упр. 20, с. 86);

6) составить текст из «рассыпанных» предложений (упр. 9, с. 75; упр. 12, с. 114) (работа с деформированным текстом) и др.

Учитывая недостаточно сформированный навык письма первоклассников, большинство этих заданий авторы предлагают выполнить устно, а записать одно-два предложения, и только в конце учебника даются задания записать текст, состоящий из нескольких предложений.

Тексты, подобранные авторами для наблюдения над языковыми явлениями, и уп-

ражнения являются, по нашему мнению, образцовыми и продолжают заложенную еще в «Русской азбуке» В.Г. Горецкого тенденцию ознакомления детей с богатством русской национальной культуры. Так, авторы предлагают русские народные сказки («Колобок», «Три медведя», «Иван-царевич и серый волк», «Лиса и журавль»), русские народные песенки и пословицы, стихотворения А. Майкова, А. Фета, А. Плещеева, В. Одоевского, С. Маршака, А. Барто, В. Берестова, Е. Благининой, Б. Заходера, З. Александровой, И. Токмаковой, Е. Серовой. Особо следует отметить использование «лингвистических» стихотворений Я. Козловского и А. Шибаева, помогающих детям осознать такие лингвистические явления, как сущность словесного ударения и омонимии, смыслоразличительную функцию фонем. Прозаические тексты также, с нашей точки зрения, являются образцовыми. Это высказывания К. Ушинского, отрывки из произведений К. Паустовского, Г. Скребицкого.

Задания к текстам составлены так, что позволяют изучать основной материал программы, развивая у детей внимание к слову, языковое чутье, стремление правильно употреблять слова.

Особо следует остановиться на обилии скороговорок, которые помогают учителю формировать у детей орфоэпически правильную речь. Наличие таких упражнений в современных учебниках диктуется анатомо-физиологическими изменениями артикуляционного аппарата первоклассников (сменой зубов), а также все возрастающим, к сожалению, количеством детей, не посещавших логопедические группы детского сада и имеющих вследствие этого нечеткую устную речь, требующую от учителя значительных усилий по ее коррекции.

Усложнение материала учебника проведено с учетом необходимости снятия утомления у первоклассников. Для этого в учебнике предусмотрено достаточно широкое использование дидактических игр (в основном это упражнения на комбинаторику). Есть и более сложные задания, требующие движения, пения: инсценировать сказку «Репка», прочитать по ролям стихотворения К. Чуковского (упр. 6, с. 9) и Б. Заходера (упр. 18, с. 85), сочинить и спеть колыбельную на слова А. Плещеева (упр. 8, с. 70) и др.

Большое внимание уделяется лингвистическому эксперименту, особенно при изучении фонетических явлений, что воспринимается детьми как своего рода игра. В то же время следует отметить более серьезное в сравнении с некоторыми другими авторами отношение к первокласснику. Уважение к труду маленького человека, отсутствие навязчиво повторяющихся персонажей-символов, доступность и серьезность, наглядность и сложность — таков стиль общения авторов учебника с учащимися.

Таким же серьезным и уважительным является отношение авторов учебника к учителю. В методическом пособии, входящем в комплект, указывается: «Методическое пособие создано таким образом, чтобы не только помочь учителю активно использовать свой методический опыт преподавания, но и одновременно открыть возможности для творческого осмысления этого опыта и пополнить его новыми способами и приемами работы по обучению младших школьников языку». Действительно, какова бы ни была индивидуальная методико-педагогическая проблема, которой занимается учитель, учебник В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого дает ему материал для творчества. Если, допустим, учитель интересуется проблемой межпредметной интеграции при обучении младших школьников, он найдет в учебнике тексты о весенних изменениях в природе, растительном и животном мире, бережном отношении к природе. Если учитель интересуется привитием первоклассникам культуры умственного труда, к его услугам словари различных типов, справочные материалы (с. 116–118), условные обозначения в тексте учебника, таблицы и схемы. Если его индивидуальной темой является воспитание толерантности в межличностных отношениях, в учебнике есть тексты, приучающие детей к соблюдению этикета в общении (упр. 11, с. 17; упр. 12, 13, с. 18; упр. 15, с. 83). Для учителя, занимающегося привитием интереса и любви к родному языку, в учебнике имеются исторические справки, занимательные материалы, задания для проведе-

ния лингвистического эксперимента. Таким образом, в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого реализуется одна из лучших традиций российской школы — открытость для любых новаций.

Очень хорошо обеспечена авторами в I классе работа по каллиграфии в рабочих тетрадях путем обводки букв, напечатанных пунктиром. Эта работа продолжается и в рабочих тетрадях для II класса, но в несколько меньшем объеме. Можно надеяться, что с помощью таких средств наконец-то у детей будет формироваться красивый почерк.

Каждый из учебников для II–IV классов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого состоит из трех разделов: «Текст», «Предложение», «Слово». Раздел «Слово», в отличие от такого же раздела в учебниках Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой, содержит, прежде всего, сведения по лексике, а потом уже грамматический и орфографический материал. Во II классе даются понятия о лексическом значении слова, его многозначности, прямом и переносном значении, синонимах и антонимах; в III классе — об омонимах; в IV классе — о фразеологизмах и заимствованных словах. В соответствии с ходом усвоения материала в конце каждого учебника появляются соответствующие типы словариков. В результате дети, заканчивающие начальную школу, знакомятся со всеми основными типами словарей: толковым, орфографическим, орфоэпическим, словарями синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов и иностранных слов. Интенсификация работы со справочной литературой позволяет авторам готовить вполне дееспособных членов информационного общества. Кстати, этому же способствуют и сосредоточенные в конце учебников разнообразные памятки и схемы лингвистического анализа языковых единиц, чем сильны были и учебники Т.Г. Рамзаевой. У Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой также имеются справочные материалы инструктивного характера, но они рассредоточены по учебникам, что затрудняет работу и учителя, и учащихся.

Материал, посвященный определенным лексическим единицам, в учебниках В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого невелик по объему: 6 упражнений (4 страницы учебника) в I классе, 5 параграфов (18 страниц учебника) во II классе, 2 параграфа (10 страниц учебника) в III классе, один параграф (10 страниц учебника) в IV классе. Остальная работа, связанная с закреплением сведений, наблюдениями за употреблением лексических единиц в речи, введением этих единиц в связную речь детей рассредоточена, проводится попутно с изучением иного материала и, следовательно, не создает препятствий для изучения традиционного для начальных классов грамматического и орфографического материала, что привело бы к падению грамотности.

Материал по грамматике и орфографии в учебном комплекте В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого представлен не менее сильно, чем в учебниках Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой: тот же концентризм в подаче материала, та же опора на психологию усвоения грамматико-орфографического аспекта, та же алгоритмизация, те же таблицы и схемы, то же постепенное усложнение материала, но без мелочной регламентации работы учителя и детей. Более того, в учебниках, рабочих тетрадях и сборниках дидактического материала, которые входят в комплект В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого, собрано столько разнообразных и разноуровневых упражнений, что учитель, используя их, может построить урок применительно к уровню своего класса и отдельных его учащихся. Опора на творческий потенциал учителя — вот главное качество комплекта. По мысли авторов учитель в зависимости от конкретных условий (состава класса, степени усвоения детьми предыдущего материала, темпа работы класса в целом и отдельных учащихся и т.д.) может варьировать задания учебника, рабочей тетради и дидактического материала и использовать при этом разнообразные технологии: фронтальные, коллективные, парные, индивидуальные формы работы, методы внутриклассной дифференциации.

Влияние тенденций речевого развития на организацию образовательного процесса

С.В. ЮРТАЕВ,
доктор педагогических наук, доцент, Орский гуманитарно-технологический институт

Поколение моих сверстников удостоено чести приобщения к уже созданному заделу лингвометодической науки. В связи с этим мы с благодарностью вспоминанием тех, кто своим трудом внес значительный вклад в эту интеллектуальную сокровищницу. Научное наследие становится особо востребованным в наши дни.

Согласно «Концепции модернизации российского образования», усилия государства направлены на повышение качества образования. Основным направлением достижения этого названо обновление его содержания. Причем такое содержание должно функционировать в формате личностно-ориентированной, развивающей модели обучения. Одна из таких моделей может быть создана на базе данных, полученных исследовательским путем.

Новым в преподавании русского языка на первой ступени образовательной иерархии является применение **теории речевой деятельности.** С одной стороны, можно заняться внедрением ее постулатов. С другой стороны, есть предпосылки для организации исследования с учетом подхода, сложившегося на базе этой теории. Но как организовать изучение этой деятельности? В лингвометодике Михаилом Ростиславовичем Львовым разработано учение о механизмах речи, апробирован генетический метод познания педагогических реалий.

М.Р. Львов различает докоммуникативный и коммуникативный этапы порождения речи.

На первом этапе работают механизмы мотивации речи, речевого намерения, семантико-грамматического структурирования. Во время действия первого механизма происходит осмысление жизненной ситуации, зарождение мотива, того, ради чего осуществляются речь, ее цели. Действие механизма речевого намерения сопряжено с формированием содержания высказывания. Оно включает в себя обстановочную ориентацию, выбор адресата, мысленный план высказывания, выбор языка. Действие механизма семантико-грамматического структурирования приводит к выбору слов, к установлению порядка слов в предложении, к грамматическому маркированию.

Анализируя коммуникативный этап, М.Р. Львов размышляет о переходе с кода смысловых единиц на код внешней речи.

Предложенная схема подвергается конкретизации. Так, получаемые в исследовании результаты соотносятся с теми условиями, в которых был их автор. Помимо этого план зарождения высказывания можно представить в виде выбора тем высказывания, предметов речи, их именования.

Учение о механизмах речи выступает в виде отвлеченной модели. Эта модель обладает свойством своеобразной матрицы, накладываемой на реальное событие.

Суть же генетического метода состоит в том, что действие механизмов речи рассматривается во времени, например в течение пяти лет.

Цель познания речевой деятельности школьников может заключаться в прослеживании тенденций этого процесса.

Слово **тенденция** означает «направление развития», «устремление».

Оно встречается часто в отчетах социально-экономического развития страны, в результатах социологических опросов. При этом их авторы стремятся донести суть происходящих изменений.

Порой без всяких пояснений оно функционирует в высказываниях ведущих лингвистов, методистов русского языка. Так,

А.А. Реформатский формулирует следующую мысль: «От преобладания той или другой тенденции меняется характер слова в языке» (Введение в языкознание. М., 1967. С. 314). Н.Н. Прокопович пишет: «Одной из причин синтаксического опрощения является отмечаемая в языке тенденция к лапидарности[1], а на этой основе к эллипсу в различных синтаксических конструкциях и построениях» (Вопросы синтаксиса русского языка. М., 1974. С. 93). Н.А. Рыбников отмечает тенденцию «прибегать к сокращению слов» (Язык ребенка. М.; Л., 1926. С. 29). И.М. Соловьев, размышляя о необходимости изучения языка детей школьного возраста, замечает: «В настоящее время мы видим определенную тенденцию наметить действительно научные пути в изучении этой сложной и трудной проблемы» (Литературное творчество и язык детей школьного возраста. М.; Л., 1927. С. 5).

По М.Р. Львову, это слово обозначает направленное стремление. Такого определения придерживается и автор статьи.

В методике обучения русскому языку изучение тенденций позволило познать закономерности возрастных изменений в употреблении языка. В постижении этих закономерностей замечаем общее и различное.

Общее имеет место в получении количественных характеристик. Количественные характеристики обладают цифровым выражением. Цифровое выражение показывает число анализируемого показателя. Это выражение во многих случаях сопровождается процентной иллюстрацией.

Различное наблюдаем в интервале изучения возрастных изменений, в способах получения количественных данных, в применении результатов исследования.

В частности, Н.А. Рыбников изучает процесс становления устной речи детей в период от рождения до восьми лет. Он использует выборку из дневников наблюдений. Эта выборка содержит примеры возраста появления первых слов, предложений. Она позволяет автору показать процентное выражение слов, называющих различные предметы, некоторых частей речи. Исследователь показывает приемы сокращения слов детьми, делает вывод о существовании закономерности минимальной траты сил.

Т.А. Ладыженская исследует изменения в синтаксическом строе устной речи учащихся на протяжении их обучения в V–VII классах. Автор анализирует количественное употребление простых и сложных предложений, обособленных членов предложения, осложненных конструкций. При этом отмечает, что высказывания становятся содержательнее, все большее место занимает описание, проявляется рост используемых учениками слов, словосочетаний, фраз оценочного характера. Вместе с тем присутствуют нарушения согласования и управления. В последующем характеристика сформированности устной речи учащихся позволяет исследователю разработать систему деятельности по ее развитию.

М.Р. Львов обращается к процессам овладения отдельными конкретными элементами грамматического строя письменной речи. Автор, используя выборку из сочинений учащихся III–X классов, прослеживает характер изменений в области синтаксиса, морфологии от года к году. Он подвергает полученные данные математической обработке, фиксирует результаты в таблицах, графиках. Затем, обнаружив тенденцию, анализирует ее особенности: направленность, устойчивость, равномерность, интенсивность. Далее исследователь описывает возрастную периодизацию, размышляет над влиянием школьного курса на употребление грамматических форм, критически рассматривает состояние преподавания грамматики.

Прослеживание тенденций речевой деятельности не может быть полной копией существующих подходов по ряду причин.

Во-первых, их поиск направлен на решение проблемы, появившейся в результате выхода аналитической мысли за пределы предложения. Во-вторых, тенденции различных явлений не обладают строгим временным проявлением. В-третьих, поскольку процесс выбора языка скрыт во многом

[1] *Лапида́рность* — от лапидарный. Лапидарный слог (стиль) — предельно сжатый слог (стиль).

от непосредственного наблюдения, то о протекании этого процесса размышляешь, анализируя уже готовый продукт — текст.

Проведение обозначенной работы состоит в выявлении не только отдельных конкретных элементов грамматического строя речи, но и в определении их значений, места в грамматике, связей в синтаксических конструкциях более обширных, чем предложение, соотнесенности грамматического оформления и речевого замысла.

Назовем обобщенные данные, для чего воспользуемся прогрессивными тенденциями, показывающими увеличение числа единиц употребления, доли исследуемого явления от класса к классу. Заметим, что их устремленная направленность может быть поступательной, впадающей в состояние покоя на некоторое время, со спадами, более или менее интенсивной. Причем за отправную точку примем потенциал речевой деятельности учащихся, переходящих на вторую ступень обучения, т.е. в V класс (см.: Начальная школа. 2006. № 6).

Увеличение количества форм именительного падежа, количества предикативных единиц (простых предложений) свидетельствует о наличии закономерности, заключающейся в увеличении объема текста.

Появление все новых групп предложений (сложных синтаксических целых), самостоятельных отдельных предложений, абзацев показывает, что происходит увеличение количества связей между предложениями, ведущее к усложнению текста.

Вместе с тем возрастает стремление учащихся к оформлению абзаца в группы предложений или в виде самостоятельного отдельного предложения. Это стремление есть стремление к унификации грамматического оформления смыслового содержания.

Сближение количества групп предложений, самостоятельных отдельных предложений с количеством его абзацев позволяет констатировать следующее: в процессе формирования текста происходит постепенное осознание учащимися грамматического оформления речевой интенции. Чем старше школьники, тем выше степень осмысления речевого поведения.

Показатели исследования, которые легли в основу прослеживания тенденций речевой деятельности, могут быть конкретизированы их видами. Виды исследуемых показателей обладают динамикой изменений. Они могут быть прогрессивными, регрессивными, прогрессивно-регрессивными, скачкообразными. Вместе с тем их совокупная динамика развития дает ту картину, что характерна для родового показателя. Отсюда следует: динамика развития родового показателя исследования складывается из динамик развития его видов, каждый из которых имеет свой рисунок развития, порой противоположный или неясный на определенном отрезке времени.

Установление тенденций речевой деятельности позволяет заметить устойчивые признаки, ее недостатки.

Повторяющимися, преходящими в процессе создания повествовательного текста являются следующие признаки речевой деятельности учащихся:

1. Преимущественный рассказ о субъектах действия. Выделение центрального субъекта действия.

2. Включение в повествование дополнительных субъектов действия.

3. Использование сопутствующих предметов речи.

4. Привлечение единичных предметов речи.

5. Выходящее за границы одного предложения распространение форм именительного падежа:

— с общей семантикой: *На балконе пятого этажа играл маленький ребенок. Заигравшись, он пролез между железными прутьями и свалился вниз. Падая с высоты, ребенок задел за бельевые веревки, натянутые на нижних этажах, упал на пышный куст, росший возле дома. После падения мальчик встал и как ни в чем не бывало побежал домой*;

— с различной семантикой: *У женщины по имени Клара была однокомнатная квартира, в которой она не жила. Однажды к ней обратились давние знакомые и попросили сдать эту квартиру*;

— с общей и различной семантикой: *К счастью, спасатели благополучно приземлились на взлетную полосу. Когда они вышли из самолета, они не поверили своим глазам. У самолета была оторвана обшивка* (Ира И.).

6. Установление между предложениями параллельной, цепной, смысловой, смешанной связей.

7. Не выходящее за границы одного предложения распространение повторяющейся или неповторяющейся формы именительного падежа. Порождение самостоятельных отдельных предложений (простых и сложных): *Приехали пожарка, милиция, «скорая помощь»*; *Спрашивали мы у всех, как она загорелась, никто не знает* (Ира И.).

8. Вычленение абзацев, сочетающих в себе сложные синтаксические целые, самостоятельные отдельные предложения, совпадающих со сложным синтаксическим целым, с самостоятельным отдельным предложением, расчленяющих сложное синтаксическое целое.

Проиллюстрируем проявление названных признаков примером сочинения, выделив элементы его текста в абзацы.

Интересная встреча.

Эта встреча случилась летом.

Был солнечный день.

Я и моя сестра пошли на сенокос. Развалившись на зеленой лужайке, мы разговаривали.

Рядом с лугами, где косили траву, находился лес. Вдруг в лесу послышался хруст веток. Мы с Олей насторожились.

Вот из-за деревьев выбегает лось, красивый, величественный, в два метра высотой. На голове большие ветвистые рога.

Лось смотрел на нас своими темными и грустными глазами. Услыхав голоса людей, он повернулся и побежал с горки, оглянувшись последний раз, скрылся за холмом.

Когда мы шли обратно через лес, то слышали хруст веток. Наверное, это тот лось ходил поблизости.

Я никогда не забуду ту встречу, которая произошла со мной в тот июльский день *(Катя М.)*.

Заметим, что девочка не осознает элементы структуры текста, но она эти элементы строит. В ее порождении текст предстает как единственный абзац.

Одним из недостатков речевой деятельности школьников являются логические ошибки. К таковым относятся нарушения законов тождества, исключенного третьего, достаточного основания.

Согласно закону тождества, всякое понятие, суждение тождественны сами себе. Они используются в некотором высказывании в одном из значений.

Закон исключенного третьего предполагает наличие высказывания истинного или ложного в данное время. Оно не может быть истинным и ложным одновременно.

В соответствии с законом достаточного основания всякая мысль обосновывается.

Следовательно, законы логики требуют последовательного выражения мыслей, завершенности логических единств, перехода от одних логических единств к другим, их определенного расположения. Выражением этих требований является правильно построенная группа предложений, т.е. последовательность предложений без разрывов между ними.

В тексте сочинений учащихся разрывы связей между предложениями одной группы заполняются предложениями другой группы или самостоятельными отдельными предложениями. Тем самым происходит взаимопроникание синтаксических конструкций. Наличие этого явления проиллюстрируем примером.

Необычная история.

Один раз, когда мы поехали в деревню, папа взял ружье. А на улице было темно. Мы ехали, и папа увидел лису, а погода была теплая, ветра не было. В этот теплый вечер шел снег. Эта лиса сидела прямо на дороге. Она как будто не видела нас. Потом папа вылез из машины, достал ружье и прицелился, но лиса вдруг побежала по дороге. А потом лиса перепрыгнула через борт снега. Папа стрельнул два раза, но не попал. Мне было жалко, что папа не попал. Он сел в машину и положил ружье рядом с собой. Папа поехал дальше. Вдруг мы увидели еще одну лису, но он не остановился, потому что он уже знал, что не попадет, и мы поехали дальше. Мы приехали в деревню и рассказали этот удивительный случай бабушке *(Андрей И.)*.

Вычленим группы предложений, самостоятельные отдельные предложения, расположим их по абзацам. И вот что получим:

Один раз, когда мы поехали в деревню, папа взял ружье.

А на улице было темно... а погода была теплая, ветра не было. В этот теплый вечер шел снег.

Мы ехали...

и папа увидел лису... Эта лиса стояла прямо на дороге. Она как будто не видела нас.

Потом папа вылез из машины, достал ружье и прицелился.

но лиса вдруг побежала по дороге. А потом лиса перепрыгнула через борт снега.

Папа стрельнул два раза, но не попал... Он сел в машину и положил ружье рядом с собой. Папа поехал дальше.

Мне было жалко, что папа не попал.

Вдруг мы увидели еще одну лису, но он не остановился, потому что он уже знал, что не попадет, и мы поехали дальше. Мы приехали в деревню и рассказали этот удивительный случай бабушке.

Грамматическими причинами появления конструкций с разрывами связей между предложениями являются дистантное расположение форм именительного падежа, их контактное расположение на расстоянии друг от друга.

Выявленные недостатки речевой деятельности позволяют сформулировать теоретические основы методической работы по ее совершенствованию. О таких основах автор статьи уже писал (см.: Принципы и методы развития речи // Начальная школа. 2004. № 9; Типы уроков развития речи // Там же. 2005. № 5). Здесь же скажем еще о подходе к разработке содержания учебной программы такого обучения.

Формирование содержания работы по совершенствованию речевой деятельности школьников возможно путем привлечения ряда решений проблем, встречающихся в психологии, психолингвистике, лингвистике текста, методике обучения русскому языку. Одни такие решения датируются второй половиной XX столетия, другие — имеют длительную историю.

К проблемам, нашедшим решения, отнесем проблему сознательности учения, смыслового восприятия речевого сообщения, структурных элементов, развития связной речи.

Как считает А.Н. Леонтьев, наличие того или иного содержания в поле восприятия школьника не означает, что это содержание является предметом его сознания, что оно осознается им. «Восприятие не всегда связано с собственно сознанием, но воспринимаемое неосознанно при определенных условиях может стать предметом сознания» (Психологические вопросы сознательности учения // Изв. АПН РСФСР. Вып. 7. М.; Л., 1947. С. 10). Сознательно контролируемым может быть такое содержание, относительно которого должно было совершиться целенаправленное действие (См. там же, с. 21.).

«Взаимосвязь знания и действия наиболее полно выражена в проблемной ситуации» (*Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. С. 106).

По И.А. Зимней, овладение высказыванием начинается с вероятностного прогнозирования, осуществляемого в сфере общего смыслового образа, предвосхищающего реальное речевое воздействие, или в форме гипотезы, вызываемой ситуацией общения, контекстом. При выдвижении гипотез работает механизм отклонения или подтверждения предполагаемого.

Выдвинутое предположение подтверждается или отклоняется не сразу, так как обработка речевого сигнала сопровождается механизмом «накопления и укрупнения» поступающей информации.

Накопление и укрупнение информации проявляется в «смысловой группировке». Основой «смысловой группировки» служит подтема, микротема. Последние связывают между собой отдельные мысли (см.: Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. И.А. Зимней. М., 1976. С. 5–34).

Решение проблемы структурных элементов текста мы видим, прежде всего, в установлении признаков сложного синтаксического целого: наличия двух — семи предложений, их смысловой целостности, выраженной лексическими или грамматическими средствами.

Решение проблемы развития связной речи видим в наметившейся тенденции внедрения научных знаний в преподавание.

Первоначально развитие связной речи младших школьников решалось в плане реализации идей Ф.И. Буслаева. В связи с этим в работах видных методистов второй половины XIX столетия — начала XX в. К.Д. Ушинского, И.И. Срезневского, Д.И. Тихомирова, Н.Ф. Бунакова, И.И. Паульсона, Е.И. Тихеевой, К.Б. Бархина и других описывались руководства к практическому

употреблению языка — написанию изложений, сочинений.

Позже в работах М.Л. Закожурниковой, В.А. Кустаревой, Н.С. Рождественского изложения, сочинения заняли равноправное положение. Эти упражнения были приведены в систему, которая учитывала степень самостоятельности учащихся и объем текста для изложения.

Начиная с 70-х годов XX в. система изложений, сочинений обновляется учебным материалом для воспроизведения, разработанным В.И. Яковлевой. Помимо этого выделяются классы сочинений. Например, они различаются по источнику материала, по степени самостоятельности, по типу текста, жанру, стилю, теме (М.Р. Львов).

В 80-е и последующие годы XX столетия для III, IV классов появляются система изложений, сочинений, базирующаяся на их чередовании (Г.С. Щеголева), упражнения в конструировании текста, разработанные с учетом теории актуального членения предложения, теории сложного синтаксического целого (Л.Д. Санина, С.А. Климова).

К этому времени относится появление трудов авторского коллектива под руководством Т.А. Ладыженской: «Речь. Речь. Речь», «Речевые секреты», «Речевые уроки», «Детская риторика», «Школьная риторика». Здесь задействованы данные теории речи, текста, традиционные и специальные упражнения.

Основное отличие содержания методической работы, предлагаемой ниже, от других разработок заключается в соотнесении результатов исследования, полученных в процессе прослеживания тенденций речевой деятельности, с задачами ее совершенствования, в учете данных, имеющихся в науках, смежных с методикой обучения русскому языку, при определении принципов, методов преподавания.

Представим содержание методической работы по совершенствованию речевой деятельности в учебной программе.

II КЛАСС

Речь

Условия порождения речи: наличие потребности, речевых действий. Осмысление желаний, стремлений литературных персонажей по их репликам. Произнесение речи по представлению. Цели речи: выражение мыслей о ком-либо или о чем-либо, сообщения, чувств, призыва; желание установить контакт с собеседником. Осмысление целей речи персонажей литературных произведений.

Как устроен текст

Тема. Предвосхищение тем литературных произведений, учебных разделов, окружающей жизни. Предвосхищение развития тем.

Подтема как часть общей темы.

Смысловая часть, ее формальные признаки: наличие предложений.

Учимся говорить

Выразительная и невыразительная речь. Интонация. Зависимость интонации от внутреннего состояния человека. Пауза. Логическое ударение. Правила расстановки пауз, логических ударений. Темп речи.

План речи. Составление плана речи путем использования иллюстраций к учебному тексту.

Пересказ. Подробный пересказ. Подробный пересказ, близкий к тексту, и подробный пересказ «своими словами» по данному плану.

Рассказ о впечатлениях по данному плану: осмысление цели, темы речи; формулировка подтем, их озаглавливание; работа над смысловыми частями; выразительное произнесение речи; редактирование речи.

Как устроен текст

Микротема. Формулировка, нахождение границ, раскрытие микротем.

Группа предложений. Признаки группы предложений: смысловая целостность в контексте связной речи, наличие двух — семи предложений. Распределение, озаглавливание групп предложений, установление соответствия между заголовками плана и группами предложений.

Предложение. Вычленение предложений из «сплошного текста», подбор к данному предложению, близкого по значению, распространение данного предложения.

Учимся писать

Изложение. Подробное изложение по вопросам учителя, по данному плану.

Сочинения по наблюдениям за сезонными изменениями в природе, на основе

впечатлений по данному плану: формулировка микротем, их озаглавливание; работа над группами предложений, их редактирование.

III КЛАСС

Повторение

Цели речи: выражение мыслей, сообщения, чувств, призыва; желание установить контакт с собеседником. Осмысление целей речи персонажей литературных героев.

Формулировка подтем, нахождение смысловых частей. Подробный пересказ, близкий к тексту, и подробный пересказ «своими словами» по данному плану.

Микротема, группа предложений. Подробное изложение по вопросам учителя, по данному плану сочинения по наблюдениям и впечатлениям по данному плану.

Речь

Адресаты речи: близкий человек, учитель, окружающие люди. Отношение к предмету речи.

Типы речи

Повествование, описание, рассуждение.

Учимся говорить

Подробный пересказ по коллективно составленному плану. Выборочный пересказ по иллюстрации, на определенную тему. Сжатый пересказ с опорой на развернутый и сокращенный планы.

Как устроен текст

Признаки группы предложений: выраженность смысловой целостности лексическими, грамматическими средствами.

Абзац. Объяснение простейших случаев абзацного членения, соотнесение количества групп предложений с количеством предложений, выделенных в абзацы, выделение предложений в абзацы при списывании.

Учимся писать

Подробное изложение по коллективно составленному плану. Выборочное изложение. Сочинение-повествование. Сочинение-описание отдельного предмета.

IV КЛАСС

Повторение

Цели речи. Ее адресаты. Отношение к предмету речи.

Формулировка подтем, нахождение смысловых частей.

Повествование, описание, рассуждение.

Подробный пересказ «своими словами» по коллективно составленному плану, выборочный, сжатый пересказы.

Микротема, группа предложений.

Подробное изложение по коллективно составленному плану. Сочинение-повествование. Сочинение-описание классной комнаты.

Речь

Мимика, жесты.

Средства художественного изображения

Сравнение, метафора, эпитет.

Учимся говорить

Подробный, выборочный, сжатый пересказы по самостоятельно составленному плану.

Как устроен текст

Средства связи предложений: повтор слова, синонимические замещения, местоимение, союз, порядок слов.

Учимся писать

Сжатое изложение. Приемы сокращения текста.

Подробное изложение по самостоятельно составленному плану. Сочинение по воображению. Сочинение-рассуждение о любимом занятии. Сочинение-повествование с элементами описания по картине.

Познание тенденций речевой деятельности дает больше возможностей применения его результатов. Такое познание позволяет пополнить характеристику речевого развития, описание единиц речи, признаков текста, языковой личности, особенностей выражения мыслей, мышления, памяти.

Через постижение «тайн языка» — к текстовой компетенции

О.О. ХАРЧЕНКО,
доцент кафедры русского языка и литературы и методик их преподавания в начальных классах, Смоленский государственный университет

Почти четверть века назад в статье «Обучение школьников структуре текста» известный методист Н.А. Пленкин высказал мысль: «Воспитание у учащихся необходимых для создания текста умений... предполагает вместе с тем и конкретную техническую работу. Этой технической стороне, необходимой для составления текста, в школе учат недостаточно. В большинстве своем ученики составляют текст **эмпирически, без** элементарного **знания теории, стихийно.** Каждый ученик в течение длительного времени и на основе многократных упражнений **интуитивно** отыскивает и **опытным путем** осваивает ведущие закономерности текста» (выделено нами. — *О.Х.*) [2, *32*][1].

Потеряла ли эта мысль свою остроту сегодня? Думается, нет. Если обратиться к ученическим сочинениям, нетрудно обнаружить в них недостатки, на которые еще тридцать лет назад указывали методисты (М.Л. Закожурникова, Л.И. Величко, И.В. Прокопович, Н.С. Рождественский и др.), исследовавшие синтаксис письменной речи младших школьников. Это и непоследовательность изложения, и незаконченность, неполнота выражения мыслей, и трафаретное построение предложений с почти обязательной препозицией подлежащего и постпозицией сказуемого, и неумение обеспечивать связность предложений, входящих в текст, и т.п. Понятно, что все эти несовершенства и есть результат недостаточного внимания к той самой «технической стороне», о которой писал Н.А. Пленкин.

Однако было бы глубоким заблуждением считать, что в современной начальной школе нет подвижек в сторону обучения детей построению текста. По крайней мере, одна часть из утверждения Н.А. Пленкина утратила свою актуальность: сегодня нет ни одного учебника русского языка, в котором бы младшим школьникам не сообщались теоретические сведения о тексте. Круг этих сведений четко очерчен стандартом. Представим их обобщенно. Как правило, вводится определение понятия *текст* с указанием его существенных признаков. При этом делается акцент на: а) существовании группы предложений и б) их смысловой связности — единстве предмета речи (темы), наличии основной мысли и ее развития, однако третий признак текста — структурная связность — часто не представлен. Кроме того, сообщается о разновидностях (типах) текстов: текстах-повествованиях, текстах-описаниях и текстах-рассуждениях; говорится о структурных компонентах любого текста: начале, основной части, концовке, в ряде случаев — об абзаце.

Перечень этих сведений о тексте вполне достаточен для того, чтобы процесс его создания из стихийного превратился в более или менее осознанный: зная существенные признаки текста, ребенок будет стремиться воплотить их в своем высказывании. Но обеспечивают ли одни только знания технику такого воплощения? Очевидно, помимо теории ученик должен владеть такими частными («техническими», по Н.А. Пленкину) умениями, которые позволили бы ему добиться развития мысли, тематического единства и структурной связности предложений, отнесенности создаваемого текста к определенному типу и стилю речи, т.е. всего того, без чего не бывает полноценного текста.

[1] Цифры в квадратных скобках указывают номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*

Следовательно, требуется выстроить речевую работу так, чтобы обеспечить трансформацию знаний о тексте в частные умения, необходимые для его продуцирования, другими словами, нужно обучать **текстовой компетенции.** Это понятие введено в научный обиход лингвистом М.Я. Дымарским, исследующим основы русского текстообразования.

По каким признакам можно определить, сформирована (или не сформирована) у автора связного высказывания текстовая компетенция? Ориентирами могут служить выделенные М.Я. Дымарским ее компоненты: первый, и самый существенный из них, — «...умение адекватно оценивать (анализировать) объем предлагаемой темы, расчленять ее на подтемы, устанавливая их иерархию»; второй заключается во владении арсеналом средств связности; третий предполагает «...владение арсеналом средств жанрово-стилистического воплощения текста» [1, *156–163*].

Допускаем сомнения в целесообразности постановки вопроса о необходимости и возможности формирования основ текстовой компетенции уже в начальном курсе русского языка. Справедливость этих сомнений подкрепляется существующим терминологическим разнообразием (и разнобоем) в обозначении **типов компетенции,** связанных с процессом овладения родным языком, — **лингвистическая, речевая, коммуникативная, языковая.** Действительно, имеет ли понятие **текстовая компетенция** право на существование не только в лингвистике и методике, но и в практике обучения русскому языку? Предоставляют ли учебники для начальной школы возможности для ее становления?

Чтобы ответить на эти вопросы, логично обратиться к учебнику, важнейшей особенностью которого является коммуникативная направленность. Речь идет об учебнике *М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка».* Его ориентированность на целенаправленное речевое развитие детей дает основания предполагать, что процесс формирования умения создавать текст будет построен по-особенному как в организационном, так и в содержательном плане. Для проверки нашего предположения проведем анализ этого учебника по трем направлениям, соответствующим компонентам текстовой компетенции.

1. Умение адекватно оценивать (анализировать) объем предлагаемой темы, расчленять ее на подтемы, устанавливая их иерархию.

Как уже было сказано, любой современный учебник для начальной школы (и «К тайнам нашего языка» не исключение) организует работу над осознанием понятия *текст*, его существенных признаков. На страницах учебника «К тайнам нашего языка» это понятие появляется не вдруг, его введение мотивированно: действительно, как быть, «если одного предложения мало»? Второклассники самостоятельно ищут ответ на этот вопрос, сверяя свои рассуждения с авторскими: *«Часто нам бывает мало высказать мысль в одном предложении. Мы хотим ее продолжить,* ***развить.*** *Делаем это с помощью следующих предложений. Но подойдут не любые. В них должно говориться о том, о чем уже шла речь»* (подчеркнуто нами. — *О.Х.*) [3, *109*]. Как видим, последнее предложение формулирует требование, соблюдение которого и обеспечит тематическое единство входящих в состав текста предложений.

Чтобы подвести маленьких школьников к определению понятий *тема, главная мысль* и облегчить их усвоение, авторы учебника привлекают аналогию с пирамидкой. Текст устроен подобно этой игрушке: в нем, как и в пирамидке, имеется стержень — тема и главная мысль. *«Не решишь, о чем и что хочешь сказать, — не создашь хороший текст, как без стержня не соберешь пирамидку»* [3, *112*]. Выделенные слова — ключевые. Они становятся инструментом, помогающим ребенку проверить себя при создании текста, подборе заголовка: *«...сначала спроси себя:* ***о чем (о ком)*** *говорится,* ***что*** *главное передает автор?»* [3, *116*].

Нельзя обойти вниманием и вот какой аспект. Вводя понятие *текст*, авторы учебника встраивают его в иерархию: *слово — предложение — текст,* чтобы показать детям предназначенность языковых единиц всех уровней для функционирования в тексте. Соответствующее обобщение второклассники делают с известной долей

самостоятельности, заканчивая предложения: *«С **помощью** отдельных **слов** мы можем только **назвать** что-то, **указать** на что-то. Если мы хотим **выразить мысль,** то из слов надо построить... Если же мы решили эту **мысль раскрыть,** то должны создать...»* [3, *118*].

Последовательно проводя мысль о необходимости соблюдать требования к хорошему тексту (понятность темы, ясность главной мысли), авторы считают нужным специально обсудить с второклассниками вопрос о роли первого и последнего предложений в тексте. Выйти на тему их организующей функции помогает выполнение задания на восстановление последовательности предложений в тексте и провокационный вопрос «сквозного героя» Антона: «А разве не все равно, какое предложение сделать первым или последним?» [3, *117*]. Помогает сформулировать ответ сообщение авторов: «**Первое** предложение особое. Оно как бы открывает дверь в текст, помогает читателю войти и познакомиться с *темой*, а часто и с главной мыслью. **Последнее** предложение обычно показывает: **развитие мысли кончилось**» [там же].

В правоте этих слов учеников убеждает выполнение заданий, организующих наблюдения за «работой» первого и последнего предложений в образцовых текстах. А чтобы их значимость для раскрытия темы и главной мысли проявилась наглядно, учащимся предлагаются задания на преобразование предложения в зависимости от того, какую роль и соответственно место в тексте ему отвести. Проиллюстрируем эту разновидность заданий (№ 253, учебник II класса). В отрывке из повести-сказки «Трое из Простоквашино» Э. Успенского пропущено предложение: *Назвали галчонка Хватайкой.* На вопрос: «Как думаешь, где место этого предложения?» второклассники могут ответить по-разному. Если с этого предложения начать текст (а именно так сделал автор), то основная часть будет служить объяснением выбора имени галчонка: *Назвали галчонка Хватайкой. Он все, что увидит, на шкаф тащит. Увидит спички — на шкаф. Увидит ложку — на шкаф. Даже будильник на шкаф перетащил.* Если этим предложением текст закончить, оно станет выводом и потребует перестройки: *Вот и...* (или: *Вот почему...*).

Работа над первым и последним предложениями продолжается в III классе. При их составлении ученикам предлагается помощь — ключевые слова, описание значения, указание функции. Например: «Назови рассказ и закончи его. Можешь выразить в конце свое отношение к хомяку: удивление, восхищение. *Вот так...! Вот какой...! Ну и...!* (задание № 393), «Выбери концовку своего рассказа: *Вот какой (хитрый, умный, смелый, озорной, смешной, забавный...)!* Пусть эта концовка будет главной мыслью твоей истории...» (задание № 405).

Процесс овладения способами выражения главной мысли приобретает логическую завершенность (но не заканчивается!) в ходе работы над разными типами текстов (III класс). Именно на этом этапе вводится понятие предложения *со значением оценки*. Их главное назначение — выражать главную мысль текста или его части. «...Такие предложения можно располагать как в начале текста (или его части), так и в конце. От места предложения зависит его построение» [4, *99*].

Поскольку учебник предоставляет материал для систематической работы в этом направлении, есть основание надеяться, что при создании собственных связных высказываний школьники будут особенно тщательно обдумывать, каким предложением текст начать, а каким — закончить, как сделать их выразительными и яркими.

Традиционно формирование умения определять границы темы, не выходить за ее рамки строится на заданиях, предполагающих работу над заголовком. Они во множестве представлены и в учебнике «К тайнам нашего языка», выполняются школьниками с I по IV класс, но предполагают разную степень самостоятельности детей. Сначала это выбор заголовка из нескольких предложенных; поиск слов, предложений текста, которые можно использовать в качестве заглавия; затем — самостоятельное озаглавливание текста с учетом рекомендаций авторов: *«Озаглавь текст по теме (по главной мысли; по теме или главной мысли)»*. Эти прочно закрепившиеся в практике задания дополняются такими, которые предполага-

ют формирование умения прогнозировать содержание текста по его заголовку: *«Прочитай текст. Но сначала предположи, о чем он может быть, почему слова заголовка взяты в кавычки?»* [6, *20*].

Но не только работа над заголовком содействует становлению умения добиваться единства предмета речи. Оно особенно значимо, если тема (главная мысль) развертывается постепенно. Тогда текст состоит из нескольких частей, каждая из которых должна «работать» на раскрытие единой темы, но высвечивать при этом свой аспект. Чтобы излагать мысли последовательно, по порядку, пишущему (говорящему) нужен план. Такова мотивация введения этого понятия в учебнике «К тайнам нашего языка» для III класса. Учащиеся не только знакомятся с определением понятия, но и узнают, что и как нужно делать, чтобы составить план. Формирование этого умения обеспечивается выполнением заданий на: а) определение количества частей до чтения; б) определение целесообразности деления текста на части; в) поиск слов, подсказывающих название частей; г) соотнесение картинного и словесного плана; д) «наведение порядка» в пунктах плана.

Способность осознавать предмет речи, продумывать логику развертывания главной мысли, строить с опорой на нее план, устанавливать соответствие его пунктов частям текста — все это составные части первого компонента текстовой компетенции, становление которого обеспечивается материалами учебника «К тайнам нашего языка».

2. Владение арсеналом средств связности позволяет пишущему обеспечить связность предложений и частей текста. Спектр этих средств в русском языке весьма широк. Это и сочинительные союзы, местоименные и синонимичные замены, неполнота, согласование видовременных форм глагола, тематическое членение предложений и т.п. Будучи универсальными, эти средства связности «работают» в текстах любого назначения и стиля. Вот почему так важно целенаправленно учить младших школьников их более или менее осознанному использованию.

Как решается эта задача в рассматриваемом нами учебнике? В первую очередь через особую организацию работы над предложением. Вслед за лингвистами — представителями коммуникативного направления синтаксиса — авторы рассматривают его и как самостоятельную языковую единицу, и как компонент текста. Такой подход к предложению определяет главную речевую задачу — научить встраивать его в текст, обеспечивая максимальную связность с соседними предложениями (контекстным окружением). Чтобы этого добиться, при построении предложения нужно специально обдумывать порядок слов. Если соблюдать некоторые закономерности словорасположения, выявленные теорией актуального членения предложения, сделать это будет нетрудно. Самая важная из них предписывает: в начале создаваемого предложения помещать то, что известно из предыдущего, ближе к концу — новую информацию. За счет повторения сведений и обеспечивается так называемая коммуникативная преемственность предложений.

Учебник «К тайнам нашего языка» содержит материал, который позволит младшим школьникам овладеть порядком слов как средством обеспечения связности. При этом существенно, что работа ведется только на **практическом уровне,** т.е. без введения понятий и соответствующих терминов. Однако это не исключает возможности дать школьникам адаптированные представления о закономерностях русского словопорядка. Поэтому на страницах учебника IV класса появляется сообщение: «Обычно в спокойной речи слова, в которых повторяется какая-то часть сказанного, ставятся в начало предложения, а **новые сведения помещаются в конец**» [6, *98*].

Возникает вопрос: почему эти важные для создания хорошего текста сведения появляются только в конце IV класса? Какой предварительной работой подготовлено их адекватное восприятие? Ответ таков: начиная со II класса школьники целенаправленно наблюдают, как тот или иной порядок слов влияет на выражаемое предложением значение, как предложения «скрепляются» друг с другом, какие слова из предыдущего предложения подсказывают начало следующего; определяют, **о чем** говорится в начале предложения, **что** — в конце и т.п. Не ме-

нее важно, что на протяжении всего обучения дети имеют возможность экспериментировать с предложением — перестраивать его, размещая слова в соответствии с требованиями контекста, и осуществлять при этом практические, «опредмеченные» действия, которые предписываются такими, например, заданиями: *Покажи стрелкой от предложения к предложению, если мысль продолжается, развивается. Если каждое следующее предложение добавляет что-то новое, поставь после него «+», если нет, ставь «–». Покажи порядок слов цифрами. Подчеркни слово, которое помогает перейти от первого предложения ко второму* и т.п.

Таким образом, и наблюдения, и практические действия школьников, направляемые специальными заданиями учебника, подчинены общей цели: обеспечить усвоение закономерностей порядка слов в «неявной форме» (выражение Н.И. Жинкина). Но ведь этими закономерностями еще нужно научиться пользоваться. Решению этой задачи служат определенные виды упражнений. Будучи ограниченными рамками статьи, из всего их разнообразия рассмотрим только один (хотя внимания заслуживают все) — на составление предложений из «рассыпанных» слов. Этот вид заданий прочно закрепился в школьной практике и включен во все современные учебники русского языка. Почему же заслуживает специального рассмотрения его представленность на страницах учебника «К тайнам нашего языка»? Прежде всего, потому, что в отборе языкового материала для этого типа заданий прослеживается определенная этапность: сначала это слова в нужных грамматических формах, затем к ним добавляются стоящие в начальной форме, наконец, используются только слова, находящиеся в начальной форме. Благодаря этому школьники постепенно, на практике постигают законы грамматической сочетаемости слов разных частей речи.

Но самое главное отличие от привычной организации работы состоит в том, что градация заданий на составление предложений из разрозненных слов предусматривает последовательное осуществление учениками рецептивной, репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности. Так, задания **рецептивного характера** требуют, в частности, вычленить из текста предложение, порядок слов в котором нарушен; выделить (подчеркнуть) слова из конца каждого предыдущего предложения, подсказывающие начальные слова последующего.

Репродуктивные действия выполняются учениками при заполнении пропуска в тексте за счет выбора предложения с порядком слов, который обеспечивает максимальную связность с рядом стоящими; при определении места в тексте для пропущенного предложения с учетом порядка слов, позволяющим добиться связности.

Осуществление **продуктивной** деятельности предусмотрено конструктивными заданиями типа: восстановить начало предложения с опорой на конец предыдущего; заполнить пропуск в тексте предложением, составленным из «рассыпанных» слов; составить из одного набора предложения с разным порядком слов, учитывая при этом коммуникативные задания предшествующих предложений. Возможности для продуктивной деятельности предоставляют и творческие задания, направляя мысль и речевые действия детей с помощью опорных слов, специально подобранных с учетом темо-рематического членения. Высокой степени самостоятельности требует и творческое дополнение авторского текста на основе предварительных наблюдений за спецификой построения входящих в него предложений.

Но как бы по-разному ни были ориентированы разновидности задания на составление предложения из «рассыпанных» слов, все они объединены общностью лингвистических характеристик, которым отвечает языковой материал. Для этих заданий привлечены тексты с выраженной коммуникативной преемственностью предложений, однозначно определяемой типовой и стилевой принадлежностью. Благодаря этому средства связности и выполняемая ими «работа» выявляются школьниками особенно четко.

Представляя, как в учебнике организована работа по овладению арсеналом средств связности, мы сделали акцент только на одном из них — порядке слов. Но бы-

ло бы ошибкой думать, что другие средства обойдены вниманием. Школьники обнаруживают их практическим путем при выполнении задания на восстановление начала предложения с опорой на конец предыдущего, после чего получают разъяснение: «Как видишь, связывать предложения в тексте помогает не только порядок слов. Иногда для связи предложений **повторяют слова или используют** заменяющие их **местоимения**» [6, *100*].

Таким образом, благодаря этим сведениям первоначальные представления школьников о том, как связывать предложения друг с другом, получают завершенность. А опыт их применения, обеспеченный соответствующими видами заданий, закладывает основу для становления второго компонента текстовой компетенции.

3. Умение воплощать определенное стилистическое задание через отбор языковых средств составляет основу третьего компонента текстовой компетенции, значимость которого велика: «Жанровая и стилистическая определенность суть категорически необходимые условия успешной текстовой деятельности, ведь именно в выборе жанра и стиля, как хорошо известно, реализуется прагматическая установка создателя текста. Определенное стилистическое задание играет при создании текста структурообразующую роль. Именно оно определяет не только отбор конкретных языковых средств, но и характер, тип развертывания тем и др.» [1, *162*].

Пишут ли в жизни сочинения? Такой вопрос не раз ставился методистами в связи с обсуждением проблемы совершенствования методики проведения этого речевого упражнения. Все более очевидной становится мысль о необходимости учить младших школьников стилистически определенной речи, а не речи «вообще». Именно поэтому в учебнике «К тайнам нашего языка» обучение созданию высказываний организовано так, чтобы подчинить потребностям детской речевой практики традиционное, зачастую лишенное «привязки» к конкретному жанру, стилю и типу речи, упражнение — сочинение. Какими способами авторы добиваются решения этой задачи? Через знакомство младших школьников с жанрами письменной речи, относимыми к разным стилям. Понятия *стиль* и *жанр* осваиваются ими **практически** (термин *стиль* не вводится, а термин *жанр* появляется только в IV классе).

Жанрово-стилистическая работа начинается уже в I классе. Впервые к мысли о том, что в разных речевых ситуациях мы и действуем по-разному — «как художник слова или как ученый», — ученики подводятся при объяснении «сквозному» герою Антону правил переноса. И на протяжении всего обучения школьники выполняют задания, требующие определить, какой речью — картинной или деловой — необходимо пользоваться в той или иной ситуации. В результате учащиеся приучаются к мысли, что и содержание текста, и его языковое оформление должны соответствовать речевой задаче, решаемой средствами этого стиля. Один из ярких примеров, иллюстрирующих это утверждение, находим в учебнике IV класса (задание № 459):

Прочитай начало текста. Есть ли в нем что-то от сказки? Что? А есть ли научные сведения? Какие?

Что рассказало Семя о своем пробуждении?

«Я набухаю от воды. Кожура моя разрывается, и появляется корень. Он быстро растет и укрепляется в почве» (По О. Поглазовой).

Как думаешь, можно ли на основе этого текста написать деловое сочинение «Как прорастает семя»? А можно создать сказку? Представь себя ученым или сказочником, подготовься и напиши свое сочинение.

Заметим, что термин **сочинение** появляется только в конце IV класса, когда дети составляют «собрание сочинений». На этом этапе они, в частности, узнают, что «в школе принято называть сочинениями то, что создают, **сочиняют,** ученики...» [6, *104*]. А что же до этого момента писали дети? Они создавали высказывания самых различных жанров: *воспоминания, записки, письма и телеграммы, поздравления, кулинарные рецепты, загадки, словесные картины, словесные этюды, инструкции, дневниковые записи, объявления, сказки, объяснительные записки, рассказы.*

Чем определяется последовательность освоения жанров и их отбор? В первую очередь актуальностью для речевой практики детей. Так, например, работа над кулинарным рецептом будет, несомненно, интересна детям. Написание рецепта воспринимается ими не только как создание высказывания делового характера, но и как руководство к реальному действию, которое готовит их к жизни, позволяет почувствовать свою самостоятельность. Кроме того, написание рецепта мотивированно: предлагается всем классом составить кулинарную книгу «Научим друг друга», а рекомендация: «Посоветуйся с мамой, бабушкой и выбери простой рецепт...» может вовлечь всю семью в постижение вместе с ребенком «тайн языка».

Появление того или иного жанра на конкретном этапе обучения обусловлено и течением детской жизни. Это дает возможность школьникам реально применить свои речевые умения, понять, что все, чему они учатся в школе, действительно востребовано в практике общения. Например, вернулись ученики с летних каникул — пишут воспоминания «Однажды летом» (II кл.), создают классный сборник «Вспоминаем о лете» (III кл.), «Летняя встреча» (IV кл.) и т.п. Приближается праздник — составляют поздравления. Готовятся, например, к встрече Нового года, учатся писать инструкции по изготовлению елочных украшений, сувениров, оформлению поздравительных открыток (III кл.). Уходят четвероклассники на зимние каникулы, получают задание: придумать снежный (ледяной) городок, зоопарк и нарисовать его «карандашами или красками, фломастерами, но обязательно еще и словами. Дай своей словесной картине название и приложи иллюстрацию» [5, *135*].

Еще один фактор, определяющий введение конкретного жанра, — изучаемая на данном этапе обучения грамматическая или орфографическая тема. Например, работа над телеграммой помогает первоклассникам в осознании роли слов-помощников. Изъятые, по законам жанра, предлоги привлекают внимание детей к своей функции: быть одним из средств связи слов в предложении. В III классе освоение инструкции органично сочетается с пристальным изучением грамматических характеристик глагола, поскольку слова именно этой части речи направляют действия, предусмотренные инструктивными предписаниями. Через записку «сквозного» героя Антона старшей сестре второклассники знакомятся с «окошками» как способом «ухода» от орфографических ошибок. Приведенные примеры убеждают нас в следующем: переход речевой работы в грамматическую плоскость позволяет добиться привнесения коммуникативной мотивированности в рассмотрение различных вопросов курса, которой и определяется речевая направленность учебника.

Завершая представление особенностей жанрово-стилистической работы, предусмотренной учебником «К тайнам нашего языка», покажем логику процесса овладения тем или иным жанром. Какой бы из них ни осваивали дети, внимание, как правило, акцентируется на следующих ключевых моментах: структурные части, назначение, правила речевого этикета, принятого в каждом жанре. Целевая направленность упражнений: наблюдения над строением образцового текста, его языковым оформлением, вычленение структурных частей, работа с «испорченными» записками, телеграммами, письмами и др. Характер «повреждений» разный — допущены орфографические ошибки, нарушен порядок следования частей, не учтены особенности адресата. Процесс овладения конкретными речевыми умениями, необходимыми для создания высказывания определенного жанра, предполагает постепенное наращивание самостоятельности школьников: от исправления «испорченного» текста к составлению правильного, с использованием предложенных слов-помощников, затем самостоятельное создание собственного.

Таким образом, представляется, что учебник «К тайнам нашего языка» в полной мере обеспечивает становление третьего компонента текстовой компетенции — умения воплощать определенное стилистическое задание.

На наш взгляд, ориентация речевой работы на становление компонентов текстовой компетенции дает возможность про-

явить внимание к «технической стороне» и обеспечить преобразование теоретических знаний о тексте в частные умения, необходимые для его создания.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Дымарский М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). М.: Эдиториал УРСС, 2001.

2. *Пленкин Н.А.* Обучение школьников структуре текста // Актуальные проблемы развития речи учащихся / Под ред. А.П. Еремеевой. М.: Просвещение. С. 32–39.

3. *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.* К тайнам нашего языка: 2 класс: Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы: В 2 ч. Ч. 1. 3-е изд., дораб. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

4. *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.* К тайнам нашего языка: 3 класс: Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы: В 2 ч. Ч. 2. 3-е изд., дораб. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

5. *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.* К тайнам нашего языка: 4 класс: Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы: В 2 ч. Ч. 1. 3-е изд., дораб. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

6. *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.* К тайнам нашего языка: 4 класс: Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы: В 2 ч. Ч. 2. 3-е изд., дораб. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе

Н.В. ЛАДЫЖЕНСКАЯ,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО

Уже прошло более пятнадцати лет, как Т.А. Ладыженской были созданы концепция и программа инновационного школьного предмета *риторика*, задача которого — обучение общению. На основе концепции и программы коллективом автором под руководством Т.А. Ладыженской были созданы учебные пособия для начальной[1] и средней школы, которые получили гриф Министерства образования и науки Российской Федерации.

Таким образом, у школьных учителей появилась возможность преподавать уникальный учебный предмет, способствующий развитию не только коммуникативных, но и общеучебных умений, повышению общей культуры учащихся, формированию у них важных установок нравственного характера. Учителя, которые преподают этот предмет в начальной школе, отмечают хорошие результаты его внедрения в школьную практику: младшие школьники становятся более коммуникабельными, вежливыми, толерантными, способными к сотрудничеству; лучше отвечают на уроках; понимают значение речи в жизни человека и важность уместного (адекватного данной ситуации) речевого поведения.

Предлагаем вашему вниманию урок для III класса на тему «Твои речевые роли», который способствует формированию умений ориентироваться в конкретной ситуации, выбирать адекватные речевые средства для достижения задачи общения. Эта тема изучалась во II классе, в III же классе она повторяется и раскрывается с большей полнотой.

Твои речевые роли

Задачи урока:

— повторить изученное о речевых ролях во II классе; подчеркнуть значение учета

[1] *Ладыженская Т.А. и др.* Детская риторика. (1, 2, 3, 4 кл.): Учеб.-тетради / Под ред. Т.А. Ладыженской. 1, 2 и 3-е перераб. и доп. изд. М., 1992–2006; *Ладыженская Т.А. и др.* Детская риторика: Метод. рекомендации. 1, 2, 3, 4 кл. / Под ред. Т.А. Ладыженской. 1-е и 2-е перераб. и доп. изд. М., 1993–2006.

речевых ролей коммуникантов для успешного общения;

— познакомить школьников с профессиями, где владение речью имеет большое значение;

— формировать установку на осознание важности владения речью в жизни каждого человека.

При проведении урока используется учебная тетрадь для III класса по детской риторике[1]. В тексте (в рамках) приводятся номера заданий из учебной тетради.

Актуализация знаний. Формулирование учащимися темы урока

Учитель (У.). Во втором классе мы говорили о том, что в зависимости от речевых ролей (КТО — КОМУ говорит, пишет) мы по-разному общаемся с людьми. Вспомним, что мы знаем об этом.

Решим риторические задачи.

1. Представьте, что вы просите объяснить решение трудной задачи разных людей:

а) маму;

б) учителя на уроке.

Дети (Д.). В первом случае мы говорим: «Мамочка, задача по математике трудная, объясни ее, пожалуйста»[2].

Во втором случае надо поднять руку и, когда учительница разрешит, попросить: «Нина Ивановна, пожалуйста, объясните задачу».

2. **У.** Вы прощаетесь; я называю с кем, а вы демонстрируете в речи, как вы это делаете:

а) с мамой, когда уходите в школу (Пока, мам, я пошел в школу.);

б) с учителем, когда вы уходите из группы продленного дня. (До свидания, Вера Васильевна, до завтра!)

Почему же, несмотря на то что задачи общения в этих двух случаях одинаковые, вы говорите по-разному?

Д. Речевые роли тех, кто общается, разные. Одно дело — мы говорим с мамой, а другое — с учителем.

У. Итак, тема нашего урока...

Д. Речевые роли.

У. А если мы будем общаться с учителем так, как с родной мамой, будет ли наше общение успешным?

Д. Учитель может обидеться и не выполнить нашу просьбу. Если невежливо попрощаемся с учителем, он может огорчиться, посчитать нас невежливыми. Будет нехорошо.

Работа по учебной тетради

12 Ты, конечно, знаешь, что есть профессии, в которых большую роль играет речь. Например, учитель, корреспондент и т.д. Запиши названия таких профессий на доске объявлений слева. Справа выпиши слова, обозначающие профессии, в которых речь не имеет большого значения.

МУЗЕЮ ТРЕБУЮТСЯ:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
...	...

Подсказка: экономист, садовник, экскурсовод, смотритель, переводчик, искусствовед, охранник, реставратор, кассир, электрик, лектор, консультант, специалист по рекламе.

Д. (возможные ответы):

экскурсовод	экономист
переводчик	садовник
искусствовед	смотритель
лектор	охранник
консультант	реставратор
специалист по рекламе	кассир
	электрик

13 В правой колонке ты записал(а) названия профессий, для которых владение речью не имеет большого значения. Но это не значит, что этим людям не надо уметь общаться. Приведи примеры ситуаций, где это умение необходимо.

Д. Можно представить себе ситуации:

- садовник объясняет директору музея, как он планирует разбить цветник, просит выделить для покупки рассады необходимые средства;

[1] *Ладыженская Т.А. и др.* Детская риторика в рассказах и рисунках: Учеб. тетрадь для 3 класса. 2-е изд., доп. и перераб.: В 2 ч. Ч. 1. М., 2006.

[2] Приводятся возможные варианты ответов; на самом деле правильных ответов может быть много.

- смотритель иногда заменяет экскурсовода, рассказывая посетителям о наиболее интересных экспонатах зала, смене экспозиции;
- реставратор может отвечать на вопросы журналистов, искусствоведов;
- каждому из служащих музея нужно уметь общаться с родными, соседями, друзьями, например, обсудить планы на предстоящий летний отдых, высказать мнение о просмотренной телепередаче, посоветовать, как поступить в трудной ситуации, и т.д.

15 Есть ли среди твоих знакомых люди, работа которых требует свободного владения речью? Расскажи о них.

Д. (возможные ответы):

- Я считаю, что таким человеком является Мария Викторовна. Она очень хорошо объясняет на уроке, умеет всем помочь нарисовать цветы, зверей. А сказки рассказывает, как настоящая сказочница. Она никогда не кричит.
- Мне нравится, как общается с детьми наша медсестра. Она всех называет ласково, по имени — Танюша, Андрюша. Всегда шутит, когда делает уколы. Если заболеешь, всегда поможет, расскажет, какое лекарство и как надо принимать.

Подведение итогов.

У. Итак, на этом уроке мы выяснили, что в жизни мы выступаем в разных речевых ролях. Для того чтобы общение было успешным, надо учитывать, с кем ты говоришь, осознавать свою речевую роль.

Но в любом случае приятно общаться с человеком, который доброжелательно относится к людям, готов им помочь.

Выполним игровое задание. Разыграем ситуации, в которых прохожий — мальчик — помогает людям. Подберем исполнителей для всех персонажей (из стихотворения Г. Граубина). Пусть каждый подумает, что он скажет и сделает.

Хорошее настроение

Шел по улице парнишка
Не спеша,
И тужурка нараспашку,
И душа.
Подарил плаксивой девочке
Цветок —
Залилась веселым смехом,
Как звонок.
До подъезда
Сумку бабкину донес —
Бабка строгая
Растрогалась до слез.
Позабавил двух сердитых
Малышей —
Растянулись рты мальчишек
до ушей.
А мальчишка шел все так же
Не спеша,
И тужурка нараспашку,
И душа...

Саморазвитие и самореализация младших школьников

В.П. НИКИТИНА,
почетный работник общего образования Российской Федерации, учитель начальных классов, школа № 5 с углубленным изучением иностранных языков, г. Петрозаводск

«Концепция модернизации школьного образования» определяет необходимость создания условий для развития личности ребенка, независимо от уровня его исходной подготовленности, для его самореализации, сохранения индивидуальности ребенка и охраны его здоровья.

Разделяя концепцию М. Монтессори, что каждый ребенок от рождения наделен ему одному свойственным потенциалом развития и этот потенциал может развиться только в собственной деятельности ребенка, а путь развития и совершенствования у каждого свой, мы в своей педагогической практике поставили задачи: 1) создать среду, облегчающую школьнику возможность раскрытия собственного потенциала и приспособления к окружающему его вещественному и социальному миру; 2) позволить ему свободно действовать, познавая эту среду, а через нее и окружающий мир. С этой целью были изготовлены: легкие индивидуальные столы; удобные для ребенка младшего школьного возраста низкие стеллажи для хранения дидактических материалов; маленькие коврики для индивидуальной работы, где ребенок получает первое представление о личностном пространстве, о праве человека на автономность; а также приобретен большой ковер для дидактических и рефлексивных кругов.

Образовательная среда для учащихся I–IV класс строилась нами согласно принципам Монтессори-педагогики *(принцип содействия естественному развитию; принцип взаимодействия с «подготовленной средой»; принцип свободы выбора в «подготовленной среде»; принцип индивидуальной активности в учении; принцип предметности в учении)* в соответствии с сенситивными периодами развития ребенка и ее представлениями об этих возрастных этапах. По мнению М. Монтессори, возраст от 6 до 9 лет соответствует «ребенку — исследователю окружающего мира», от 9 до 12 лет — «ребенку-ученому».

С учетом всех вышеназванных принципов было изготовлено дидактическое обеспечение языковой зоны в соответствии с имеющимися рекомендациями Ю. Фаусек, московской Монтессори-школы, коллег из г. Снежинска, которое было пополнено авторскими разработками.

Наряду с лингвистической и математической зоной была оборудована исследовательская лаборатория. Работая в ней, младшие школьники не только обучались навыкам организации и проведения самостоятельных лабораторных исследований, получали знания о химических, физических и других свойствах и процессах окружающего мира, но и применяли, развивали и совершенствовали свои знания и навыки в чтении, русском языке и математике.

Была также оформлена лаборатория естественно-научного цикла.

Как отмечалось выше, в от 6 до 9 лет в качестве основного исследовательского орудия ребенок использует различные приборы, инструменты, механизмы, дидактические материалы. На следующем этапе, от 9 до 12 лет, он активнее обращается к материалам исследований, проведенных кем-либо ранее, т.е. к научным и научно-популярным текстам. Поэтому в классе была создана библиотека, куда вошли энциклопедии, различного рода словари, учебные пособия.

Подготовленная развивающая дидактическая среда предоставляет младшим школьникам выбор материала, места и длительности работы с ним, а также право заниматься какой-либо полезной деятельностью индивидуально, с партнером или учителем. Кабинеты, в которых проходило обучение (малыми группами), оснащены компьюте-

рами, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения.

Была изменена и структура урока. В I классе на уроках на коллективную и самостоятельную работу отводилось примерно одинаковое количество времени — по 50 %. Со II класса время на самостоятельную работу увеличилось до 80–90 %.

Структура урока русского языка

I класс

1. Минутка чистописания, куда входит повторение и закрепление изученного материала, — 5 минут.

2. Самостоятельная работа (словарная работа, выполнение упражнений, работа с дидактическим материалом) — 25–30 минут.

II–IV классы

1. Дидактический круг (это презентация материала, во время которой учитель показывает учащимся рациональный способ работы, дает образец действий с ним и т.д. Дидактический круг поводится с группой учеников. Самообучение под наблюдением предусматривает наличие свободного темпа изучения материала для каждого ребенка, поэтому на дидактический круг выносятся ключевые темы программы. Кроме того, круг развивает и укрепляет положительную мотивацию к учению, создает у каждого ученика ощущение благополучия своей жизни в классе) — 10–15 минут.

2. Самостоятельная работа — 20 минут.

Во время самостоятельной работы на уроке ученики работают с учебником, учебными пособиями или дидактическим материалом, который М. Монтессори называла «материалом для развития»; весь материал построен так, что, как бы за него ни принялся ребенок, он выполнит упражнение правильно, начнет видеть свои ошибки и исправлять их.

Организация самостоятельной работы

Первый этап. В первом полугодии I класса учитель записывает на доске номера заданий для самостоятельной работы для всего класса.

Второй этап. Во втором полугодии I класса учитель на полях в тетрадях записывает страницы и номера заданий индивидуально для каждого ученика, так как темп усвоения знаний школьниками одного и того же возраста различный и зависит от уровня их развития. В этой возрастной группе большое значение имеет освоение детьми планирования своей деятельности и контроля ее с помощью штрих-карт и дневника. Учитель на первых порах помогает планировать работу, а в дальнейшем только консультирует ученика. От индивидуальности и возможностей ребенка зависит объем получаемых им знаний. Перед учителем стоит задача — предоставить возможность получения оптимального объема информации для каждого ученика, усвоения и закрепления полученных им знаний путем систематических, самостоятельных упражнений.

Третий этап. Со II класса учащиеся сами планируют свою деятельность. Помощь оказывается тем, кто еще с этой работой не справляется.

Помогает саморазвитию и самовоспитанию учащихся и особая форма работы в тетради по русскому языку, где дети пишут тремя ручками: зеленым цветом — заглавные буквы, красным — гласные, синим — согласные.

Учитель проверяет тетради простым карандашом: ошибки не исправляет, а вычеркивает или подчеркивает. М. Мотессори считала, что исправление ошибок учителем не приносит желаемой пользы, поскольку ведет к формированию у ребенка комплекса неполноценности и, самое главное, не дает ему возможности научиться замечать их самому. Только опыт и упражнение корректируют ошибку. В IV классе учитель выносит на поля количество ошибок, допущенных в работе, а ученик сам их находит и исправляет, а если затрудняется, то обращается за помощью к более сильному ученику или учителю.

Занятия, проводимые по этой методике, решают три задачи: учебную (усвоение программных знаний, умений и навыков); организационную (установление преемственности между Монтессори-педагогикой и традиционной); психологическую (развитие самоконтроля и умения планировать свою работу).

Как осуществлялся контроль за знаниями и умениями учащихся?

Текущий контроль проводился после изучения каждой темы. Так как каждый ученик усваивал тему в своем темпе, то и сроки контроля были разными для каждого ученика. Для этого учитель вел специальный журнал, в котором отмечалось, сколько часов ученик затратил на изучение каждой темы и цветом итог усвоения темы (красным — 5, зеленым — 4, серым — 3). Плановый контроль — после каждой четверти.

Диагностическая контрольная работа (диагностика обученности по методике П.И. Третьякова, И.Б. Сенновского) проводится два раза в год и позволяет выявить: 1) уровни усвоения знаний (репродуктивный, состоящий в воспроизведении образцов, продуктивный — поиск новых знаний); 2) виды знаний (знание фактов, понятий, терминов, законов и теории); 3) этапы усвоения знаний (заучивание, запоминание, применение в новых и знакомых ситуациях, оценивание). Здесь ученикам предлагается контрольная работа из шести заданий: на узнавание, запоминание, понимание, задание частично — поискового характера, межтемное обобщение, межпредметное обобщение (задание творческого характера). Коэффициент усвоения (КУ) знаний определяется по формуле:

$$КУ = \frac{n\,(1, 2, 3, 4, 5, 6) : n}{N}$$

где n (1, 2, 3, 4, 5, 6) — количество баллов; n — число учащихся, выполнявших работу; N — номер задания.

Анализ диагностических контрольных работ за четыре года обучения показал, что коэффициент усвоения знаний учащимися по русскому языку в экспериментальном классе стабильно высокий (см. табл.).

Результаты диагностики по русскому языку

2000–2004	Средний коэффициент усвоения знаний школьниками			
	I класс	II класс	III класс	IV класс
Русский язык	0,86–0,88	0,78–0,81	0,84–0,78	0,85–0,90

Такие педагогические условия, как создание развивающей дидактической среды, обучение каждого ученика по индивидуальной образовательной траектории, свобода выбора ребенком способа обучения, темпа обучения, выстраивание отношений между учеником и учителем по принципу сотрудничества, признание ученика субъектом обучения, положительно влияют на саморазвитие и самореализацию младших школьников.

ТЕПЕРЬ АРХИВ ЛЮБИМОГО ЖУРНАЛА МОЖНО ПРИОБРЕСТИ В ЭЛЕКТРОННОМ ВИДЕ!

- Удобный интерфейс, быстрый поиск и простой рубрикатор обеспечивают легкий и быстрый доступ к любой статье
- С архивом может работать даже неопытный пользователь ПК
- Не требуется инсталляция на жесткий диск
- Работать с архивом можно на ПК со скромными характеристиками

Архив за 1 год – 600* руб.
Архив за 5 лет – 1000 руб.
Полный архив – 1300 руб.

Тел.: +7 926 39–333–29
E–mail: school@okb–consulting.ru
Web: http://www.openworld.ru/school/

* цены указаны с учётом доставки по России наложенным платежом

Типичные ошибки учащихся начальных классов в работе с синонимами

Е.В. ТАЛАЛАКИНА,
Московский педагогический государственный университет

В программе по русскому языку для начальных классов предусмотрено изучение лексических синонимов, конечной целью которого является обогащение словарного запаса учащихся и обучение грамотному использованию слов-синонимов в собственной речи. Не вызывает сомнений, что умение пользоваться синонимами — навык сложный, и формируется он постепенно, на протяжении длительного времени путем систематического включения в материалы уроков разнообразных, специально подобранных упражнений с лексическими синонимами.

Среди публикаций на тему «Работа с синонимами в начальной школе» широко представлены статьи, содержащие упражнения, которые направлены на формирование у младших школьников понятия синонимии и навыков работы со словами-синонимами. Среди такого рода материалов последнего десятилетия заслуживают внимания работы Г.В. Блохиной [1][1], И.В. Щербашиной [5], М.Н. Кандриной [3]. В русле проблемы нашей статьи интерес представляют приведенные в названных публикациях различные виды упражнений с синонимами. В частности, речь идет о том, что эти авторы считают перспективным такой подход к изучению синонимов, при котором в центре внимания учащихся оказываются различные оттенки в значении синонимов. Отдельно следует заметить, что в этих работах обращается внимание на эмоционально-оценочную окраску синонимов, на сферу их употреблений. Также методисты предлагают упражнения на знакомство с такими функциями синонимов в речи, как взаимное замещение, уточнение, амплификация (интенсификация признаков в синонимическом ряду), стилистическая функция. Здесь же определяется и задача учителя. Она заключается в том, чтобы научить школьников чувствовать органическую потребность в грамотном использовании синонимов в тексте и собственной речи. Предложенные в названных работах виды заданий не вызывают сомнения в их актуальности.

Однако упражнений, включенных в рекомендованный большинством действующих учебных программ по русскому языку учебный материал, оказывается недостаточно для того, чтобы добиться прежде всего адекватного понимания младшими школьниками самого явления синонимии и тем самым предотвратить типичные ошибки детей в использовании слов-синонимов в их собственной речи. Актуальной является не только проблема предотвращения подобных ошибок, но и вопрос о путях их преодоления. Заметим в связи с этим, что вопрос о типичных ошибках при работе с синонимами до сегодняшнего дня не получил необходимой разработки.

Во-первых, нужно сказать, что ни один из действующих учебников по русскому языку для начальной школы не содержит заданий или упражнений на выделение синонимов в ряду языковых явлений. Отсюда следует, что учителю приходится самому искать пути решения возникающих трудностей. Вместе с тем среди разнообразия методических статей по вопросам работы с синонимами на уроках русского языка (нами проанализированы около 20) только две (!), вышедшие в свет в 1976 г., непосредственно касаются проблемы типичных ошибок учащихся при работе с синонимами. Речь идет о работах К.И. Воиновой «Отбор дидактического материала для усвоения понятия лексические синонимы» [2] и Н.С. Смирновой «К изучению

[1] В квадратных скобках указан номер работы из раздела «Список литературы». — *Ред.*

синонимов в 4 классе» [4]. Автор первой статьи рассматривает ошибки учащихся средней школы, автор второй — учащихся IV класса.

Таким образом, можно считать, что сегодня в методической литературе отсутствует освещение этого вопроса применительно к учащимся I–III классов. В то же время методисты призывают изучать синонимы с I класса.

Имея в виду изложенное выше, автор настоящей статьи ставит перед собой следующие задачи: описать типичные ошибки учащихся начальных классов (I–IV) при изучении синонимии; рассмотреть возможные причины их появления и разработать образцы специальных упражнений, направленных на их предотвращение. При этом необходимо наполнить такие образцы языковым материалом, который бы соответствовал уровню знаний учащихся младших школьников.

После обобщения опыта названных выше методических работ мы составили список типичных ошибок, которые были адаптированы к задачам обучения в начальной школе. Проверочные задания были разработаны с использованием языкового материала, который соответствует уровню младших классов.

Учащимся был предложен список из 17 пословиц и крылатых выражений с заданием найти предложения, в которых содержатся синонимы, и подчеркнуть эти синонимы. Правильные ответы включали в себя следующие:

- *Не спеши языком, торопись делом.*
- *Рука победит одного, знания поборют тысячи.*
- *Чего сердце не заметит, того и глаз не увидит.*
- *Без волнения, без заботы не жди радости от работы.*
- *Колотись, бейся, а все надейся.*
- *Приятелей много, а друга нет.*
- *Скупой глядит, как бы другому не дать, а жадный глядит, как бы у другого отнять.*
- *Ложь бывает и спроста, а клевета всегда с умыслом.*

Неправильные ответы учащихся позволили нам сделать следующие выводы о типичных ошибках учащихся при работе с синонимами. Расположим ошибки по степени частотности.

1. Неразличение синонимов и слов, находящихся в родовидовых отношениях (наиболее часто встречающаяся ошибка). Например, в отрывке из басни И.А. Крылова:

> Коль до когтей у них дойдет,
> То, верно, **льву** не быть живому:
> Сильнее **кошки зверя нет!** —

дети выделяют слова *лев, кошка, зверь* в качестве синонимов.

2. Ошибочное причисление к синонимам слов с разным лексическим значением, но тематически близких, относящихся к одной лексико-грамматической категории. Например, синонимами считают:

*уши — глаза (части тела) (Не верь **ушам,** а верь **глазам**);*

*острый — длинный (качества) (**Острый** язык — дарование, **длинный** язык — наказание);*

*сеет — веет (глаголы активного действия) (Осенью семь погод на дворе: **сеет, веет,** крутит, мутит, ревет, сверху льет и снизу метет).*

3. Причисление некоторых однокоренных слов к синонимам.

Ленивому** и **лениться лень.

4. Смешение с синонимами формы одного и того же слова. Например, умел — умей:

***Умел** звать, **умей** и угощать.*

5. В качестве синонимов признаются антонимы (эта ошибка встречается не так часто, но все же заслуживает внимания). Так, например, младшие школьники считают синонимами пару мягко — жестко:

***Мягко** стелет, да **жестко** спать.*

6. Называние синонимами слов, принадлежащих к различным частям речи и объединенных не синонимической, а иной языковой связью. В качестве примера можно привести: словосочетания: *золото блестит (Не все то **золото,** что **блестит**),* слова, обозначающие причину и следствие: *захворал — плачет (Здоров — скачет, **захворал — плачет**).*

Общей причиной приведенных ошибок является недостаточно сформированный навык распознавания фактов синонимии. В

частности, такой признак синонимов, как близость лексического значения, иногда рассматривается младшими школьниками как достаточный для того, чтобы отнести к синонимам слова различных частей речи или слов в одном словосочетании.

Иногда учениками начальной школы ошибочно воспринимается свойство взаимозаменяемости синонимов. Это приводит к тому, что дети причисляют к синонимам слова, связанные лексическими отношениями рода и вида. При этом учащиеся не учитывают, что, например, слово *лев* можно заменить словом *зверь*, но обратная замена невозможна, так как не каждый зверь — лев.

Еще одной причиной названных выше ошибок является перенос общности значения корней слов на общность лексического значения всего слова. В таком случае к синонимам причисляются однокоренные слова. И если действительно среди синонимов нередко встречаются однокоренные слова, например, *обогнать — перегнать, испугать — напугать, болезнь — заболевание,* то все же совпадение значения одной морфемы не является отличительным признаком синонимов.

Наконец, отсутствие навыка в различении степени сходства значений ведет к ошибкам, при которых синонимами признаются тематически близкие слова и даже антонимы. Например, пара *жара — холод* отражают температуру воздуха, однако этот же признак как раз и лежит в основе противопоставления этих слов, что исключает возможность их взаимозамещения. Здесь недостаточно усвоенным является тот факт, что синонимы различаются лишь оттенками значений, в то время как смысловое ядро полностью совпадает, например, *нести — тащить*: нести — перемещать что-либо в руках, тащить — нести, двигать волоком.

Поскольку перечисленные ошибки являются типичными для младших школьников, необходимость вести в начальных классах постоянную работу по отработке устойчивого навыка отграничения синонимии от сходных с нею языковых явлений представляется очевидной. Эта задача может быть выполнена только путем разработки особых упражнений, ориентированных на исправление названных выше ошибок.

Прежде чем перейти к описанию специальных упражнений, необходимо обратить внимание на некоторые методические приемы, которые помогут предотвратить наиболее грубые ошибки учащихся. Речь идет о причислении к синонимам слов различных частей речи. Для предотвращения подобной ошибки при каждом упоминании о явлении синонимии в I и II классах необходимо напоминать учащимся, что слова-синонимы обязательно должны относиться к одной и той же части речи. Также следует обратить внимание детей на то, что в большинстве случаев синонимы обладают свойством взаимозаменяемости, а при различии частей речи невозможность такой замены наиболее очевидна.

Но все же большинство ошибок младших школьников, связанных прежде всего с непониманием самой сути явления синонимии, необходимо исправлять путем сопоставления слов на основе их лексического значения, т.е. характеризуя слова-синонимы, с одной стороны, и лексические единицы, соотносимые в каком-либо другом семантическом отношении, — с другой:

а) родовые и видовые или более широкие и более узкие понятия *(посуда и ложка; куст, цветок, растение)*;

б) тематически близкие слова с различными значениями *(река, ручей, озеро)*, а также объединенные тематически и семантически близкие *(удача, счастье, радость, успех)*;

в) однокоренные слова и формы одного и того же слова *(смелость, смелый, смельчак; смотрела, смотрит)*;

г) антонимы *(бедный — богатый, враг — друг)*.

Предлагаем блок упражнений для III–IV классов, использование которых возможно как по отдельности, т.е. на уроках, посвященных непосредственно лексическим понятиям, так и вместе — на уроке, полностью отведенном задаче формирования навыков и умений, связанных с явлением синонимии и использованием конкретных синонимов в речи школьников.

Упражнение 1.

Комментарий. Упражнение дается в качестве разминки перед более сложными заданиями. Целью является закрепление навыка выде-

лять синоним из готового списка слов. Перед выполнением необходимо провести с детьми беседу, что такое синонимы и чем они отличаются от однокоренных слов, от формы одного и того же слова и слов, объединенных отношениями родовидового характера. Для каждого из названных языковых явлений предусмотрено отдельное задание. При этом в данном упражнении необходимо уделить особое внимание принципу наглядности, который находит отражение в формулировке каждого задания.

I. Синонимы и однокоренные слова.

Задание: Выберите из приведенных слов синонимы. Объясните, почему остальные слова синонимами не являются. Обозначьте в каждом слове корень:

1) *основной, основа, главный, глава, основать, главенствовать;*

2) *похвала, одобрение, одобрить, похвальный;*

3) *думать, дума, мысленно, мыслить, размышлять.*

II. Синонимы и формы одного и того же слова.

Задание: Выделите синонимы. Почему разные формы одного и того же слова не являются синонимами по отношению друг к другу? Прокомментируйте каждую из форм слова, выделив изменяемую его часть:

1) *приглашать, приглашаю, приглашаем, просить, звать;*

2) *отдых, отдыха, передышка, покой, отдыхом, об отдыхе;*

3) *интересный, занимательный, интереснее, забавный.*

III. Синонимы и понятия рода и вида.

Задание: Найдите «лишние» слова, которые не являются синонимами. Объясните свой выбор:

1) *всадник, наездник, человек, верховой, ездок, конный, мужчина;*

2) *собака, пес, животное, кошка;*

3) *учитель, математик, педагог, историк, преподаватель.*

Упражнение 2.

Комментарий. Упражнение дает учащимся возможность самостоятельно выбрать из текста необходимые лексические и грамматические единицы. При этом задания построены в таком порядке, что к тому моменту, как детям предлагается найти синонимы, у них уже накапливается необходимый материал, облегчающий выбор.

Вьюга снежная, пурга,
Напряди нам пряжи;
Взбей пушистые снега,
Словно пух лебяжий.
Вы, проворные ткачи —
Вихри и метели,
Дайте радужной парчи
Для косматых елей.

С. Маршак

Задание:

1. Прочитайте стихотворение. О каком времени года повествует автор? Какие слова на это указывают?

2. Найдите в тексте однокоренные слова. (Снега — снежная, пряжа — напряди, пух — пушистые.)

3. Выпишите все существительные. Найдите среди них синонимы. (Вьюга, пурга, метели.)

Выпишите все прилагательные. Есть ли среди них синонимы? Назовите глаголы. Можно ли найти синонимы в этой группе? Почему?

4. Составьте список слов, относящихся к теме «Зима». Какие из этих слов являются синонимами? Почему остальные таковыми не являются?

Упражнение 3.

Комментарий. Упражнение направлено на закрепление навыка распознавания синонимов на основе признака взаимозаменяемости без изменения смысла. Акцент сделан на лексической работе со значениями синонимов, тематически близких слов, понятиях рода и вида.

Лето в лесу

Стояло жаркое лето *(безоблачное, знойное, чудесное)*. Из лесной чащи выбирался на поляну неуклюжий медведь *(огромный, неповоротливый, добродушный)*. В лесу мы с интересом наблюдали, как быстрая белочка перепрыгивала с одного дерева на другое *(маленькая, проворная, весёлая)*. Вокруг радостно пели птицы *(весело, оживлённо, громко)*.

Задание:

1. Прочитайте текст. О чем в нем говорится? Кто в лесу привлек внимание автора?

2. К подчеркнутым словам подберите синонимы из предложенных в скобках вариантов. Какие слова не подходят? Почему?

3. К каким еще словам из этого текста можно подобрать синонимы? Поменяется ли при замене слов-синонимов смысл текста?

4. Можно ли произвести в тексте следующие замены: *медведь — животное, белочка — зверёк, перепрыгивала — перескакивала, птицы — соловьи, вокруг — везде*? Объясните возможность или невозможность замены в каждом случае.

Упражнение 4.

Комментарий. Задачей упражнения является закрепление навыка разграничения синонимии и других лексико-грамматических явлений языка. В зависимости от числа учащихся класс делится на пять групп или разбивается на пары. Каждой группе учащихся выдается по одной карточке (карточка 1, 2, 3, 4 или 5), причем копия карточки выдается каждому ученику группы. Карточка содержит шесть пословиц, в каждой из которых пример того или иного языкового явления, а именно: синонимы, антонимы, однокоренные слова, формы одного и того же слова, тематически близкие слова. Слова, представляющие вышеназванные явления, подчеркнуты для адаптации уровня сложности задания к начальной школе. Учащимся предлагается устно прокомментировать отношения данных слов друг к другу, предварительно обсудив это между собой. Перед началом данной работы необходимо повторить с детьми, что пред-ставляют собой вышеназванные явления языка. Это можно сделать на примере следующего четверостишия из басни И.А. Крылова:

Бессильному не смейся
И слабого обидеть не моги!
Мстят сильно иногда бессильные враги:
Так слишком на свою ты силу не надейся!

Карточка 1.

Рука победит одного, знания поборют тысячи.

Река — не море, тоска — не горе.

Гость немного гостит, да много видит.

Не бойся врага умного, бойся врага глупого.

Хвались не тем, что можешь сделать, а тем, что уже сделал.

Горячий человек, как кипяток, опасен.

Карточка 2.

В голове ветер ходит, а в кармане пустота бродит.

Каковы родители, таковы и дети.

В мелких словах и большое дело утопить можно.

Любишь кататься — люби и саночки возить.

Курица по зернышку клюет, а сыто живет.

Яблоко от яблони недалеко падает.

Карточка 3.

Колотись, бейся, а все надейся.

Курица — не птица, лодырь — не человек, болтун — не работник.

Береженая копейка рубль бережет.

У короткого ума длинный язык.

Потерял минуту — потеряешь и час.

Под лежачий камень и вода не течет.

Карточка 4.

Чего сердце не заметит, того и глаз не увидит.

Машина любит ласку, уход, чистку и смазку.

Старый друг лучше новых двух.

Курица по зернышку клюет, а сыто живет.

Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.

Дружба дружбой, а служба службой.

Карточка 5.

Не спеши языком, торопись делом.

Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой.

Пуганая ворона и куста боится.

Лучше вода у друга, чем мед у врага.

Звать — зовет, а адреса не дает.

Хорошие речи хорошо и слушать.

Задание:

1. Прочитайте пословицы.

2. Объясните, как относятся друг к другу выделенные слова в каждом предложении. Являются ли они синонимами, антонимами, однокоренными словами, формами одного и того же слова или же тематически близкими словами.

Упражнение 5.

Комментарий. Упражнение является итогом проведенной работы по отграничению синонимии от других языковых явлений. Класс, как и в предыдущем упражнении, в зависимости от количества учащихся можно поделить на две или несколько групп. Каждой группе раздается одинаковый набор карточек, на каждой из которых записана пара слов. Пары включают в себя синонимы, однокоренные слова, слова, объединенные

родовидовыми и причинно-следственными связями, слова из одного словосочетания, антонимы. Детям предлагается рассортировать карточки по группам. При выполнении этого упражнения школьники работают в группах, обсуждая ход работы между собой. Учитель оценивает только результат.

Робкий заяц

Нет более робкого животного, чем заяц. Даже при слабом шуме он пугается и бежит. Только поздно вечером или ночью трусливый зайчишка выходит из своего убежища, а утром прячется в каком-нибудь укромном уголке в лесу. Много врагов у пугливого косого. За ним охотятся и голодный волк, и хищный ястреб, и охотник. Но зайчик, хоть и боязливый зверь, да умный. Зимой он хитро запутывает следы, чтобы обмануть недругов.

Задание:

1. Прочитайте текст. Кто в нем главный герой? Как его можно охарактеризовать? Кто еще упомянут в тексте? Как другие обитатели леса связаны с главным героем?

2. Просмотрите полученные карточки.

животное заяц	заяц зайчишка	пугается бежит	вечером ночью	робкий трусливый
пугается пугливый	животное зверь	убежище бежать	выходит бежит	вечером утром
заяц косой	трусливый боязливый	боязливый пугается	заяц волк	хищный ястреб
охотятся охотник	поздно вечером	хищный хищник	пугается прячется	враг недруг

3. Найдите и отложите карточки с однокоренными словами.

4. Выберите карточки с синонимами.

5. Найдите карточку с антонимами.

6. Какая связь между словами в парах на оставшихся карточках?

Упражнения, приведенные в настоящей статье, могут быть использованы в качестве образцов по предотвращению типичных ошибок при работе с синонимами. Это позволит учителю начальных классов наполнить их собственным содержанием в зависимости от уровня подготовленности класса и потребности в дополнительной работе по этому вопросу. Для этого в помощь учителю можно рекомендовать следующие словари синонимов: «Словарь синонимов русского языка» З.Е. Александровой (8-е изд. М., 1995) и «Словарь синонимов русского языка» (Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1970–1971. Т. 1–2). Существуют также и специализированные словари синонимов, которые непосредственно предназначены для учащихся начальных классов. Среди них нужно особо выделить «Словарик синонимов и антонимов» М.Р. Львова (М., 2000) и «Словарь синонимов для учащихся начальных классов» И.В. Щербашиной (Майкоп, 2001).

В заключение отметим, что работа по предотвращению ошибок учащихся должна вестись на протяжении всего курса изучения родного языка. Таким образом, приведенный в настоящей статье материал может стать дополнением к систематической работе учителя младших классов в области формирования навыков использования синонимов в речи младших школьников. Работа с синонимами в начальной школе, несомненно, продуктивна, так как при планомерном проведении обеспечивает практическую и теоретическую базу для усвоения курса русского языка в средней школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Блохина Г.В.* Работа с синонимами в начальных классах // Начальная школа. 1997. № 12.

2. *Воинова К.И.* Отбор дидактического материала для усвоения понятия «лексические синонимы» // Вопросы активизации учебного процесса на уроках русского языка и литературы в средней школе: Сб. тр. М.: МОПИ, 1976.

3. *Кандрина М.Н.* Виды работы по теме «Синонимы»// Начальная школа. 2006. № 6.

4. *Смирнова Н.С.* К изучению синонимов в 4 классе // Русский язык в школе. 1976. № 5.

5. *Щербашина И.В.* Дидактический материал по синонимии для учащихся начальных классов. Майкоп, 2001.

Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки

Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Е.Е. НИКИТИНА,
учитель начальных классов, г. Чаплыгин, Липецкая область

В последнее десятилетие обучение родному языку в школе существенно изменилось. Все более четкими становятся коммуникативно-речевая направленность языкового образования, реализация речевого и литературного развития младших школьников.

По мнению Т.Г. Рамзаевой, языковое образование — это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности. Под развитием речи применительно к начальной школе понимается овладение учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме. Литературное развитие определяется как процесс, благодаря которому происходит формирование научного мировоззрения, обогащение знаниями об окружающем мире, воспитание таких качеств личности, как любознательность, целеустремленность, трудолюбие.

Все названные подсистемы обучения родному языку (языковое образование, литературное развитие, речевое развитие) взаимосвязаны, особенно на практическом уровне. Одним из связующих компонентов может выступать творческая работа на уроках родного языка. Творческие работы являются сложными и по своей организации, и по возможности прогнозирования результатов, и в связи с необходимостью проведения с младшими школьниками подготовительной к ним работы.

На наш взгляд, в методике обучения творческим работам наиболее продуктивным является интегрированный подход. В чем он заключается? На первом этапе очень важно выбрать вид творческой работы. Таковым является, например, составление рассказа по серии сюжетных картинок, в ходе обучения которому могут быть сформированы заданные умения. Обучение составлению рассказа выстраивается последовательно в системе уроков литературного чтения, русского языка и развития речи. При этом каждый из уроков выполняет свою функцию:

- урок литературного чтения позволяет познакомить младших школьников с развитием сюжетной линии в процессе анализа содержания какого-либо художественного произведения;
- урок русского языка позволяет с учетом полученных детьми знаний о сюжете организовать коллективную творческую работу;
- урок развития речи позволяет детям самостоятельно выполнить творческую работу с использованием знаний о сюжете.

Необходимо выделить ключевые умения, которые формируются у младшего школьника в процессе творческой деятельности. Базой для формирования речевых умений в ходе выполнения этого вида творческой работы стала система читательских и речевых умений (по Т.Г. Рамзаевой). Покажем это в таблице (см. с. 56).

После того как определен вид творческой работы и выделены ключевые умения, необходимо организовать деятельность учащихся на уроках литературного чтения, русского языка и развития речи. Познакомить младших школьников с основными элементами сюжета — экспозицией, завязкой, развитием действия, кульминацией, развязкой, с их функциями в произведении — можно, например, при анализе рас-

Вид творческой работы	Читательское умение, формируемое на уроках чтения	Речевое умение, формируемое на уроках русского языка	Умение, формируемое на уроках развития речи
Рассказ по серии сюжетных картинок	Умение видеть причинно-следственные связи, логику сцепления элементов сюжета в тексте	Умение выстраивать сюжет в процессе составления рассказа по серии сюжетных картинок	Умение выстраивать сюжет собственного речевого замысла в процессе составления рассказа о случае из жизни

сказа Э. Шима «Кому достался белый гриб». Знакомство с сюжетными элементами целесообразно начать с выделения *завязки*, предложив детям найти описание события, которое сделало обязательным развитие всех дальнейших событий. Дети легко находят завязку. (Проползал мимо рогатый слизень и увидел гриб-боровик.) Затем выделяются ключевые моменты в развитии действия; при выделении каждой части текста выясняется ее роль в рассказе. Каждой части рассказа соответствует картинка в учебнике [1][1], что позволяет школьнику проследить развитие действия.

На вопрос учителя, как развивалось действие рассказа, ученики отвечают: «Сначала гриб встретился со слизнем, который хотел его съесть». При этом учитель обращает внимание на первую картинку с изображением этого момента.

Далее учащиеся отмечают, что белка встретила гриб, хотела грибную ножку съесть. Слизень испугался белки, уполз, а белка стала грызть гриб (обращается внимание на следующую картинку). На вопрос учителя, какие события происходили дальше, учащиеся отвечают, что потом внезапно появился медведь, прогнал белку, хотел съесть гриб, чтобы к зиме потолстеть. Медведь хотел уже гриб с корнем вырвать, но ему помешали. На вопрос учителя, что произошло далее, ученики ответили, что медведь испугался и убежал. Учитель обращает их внимание на третью картинку, задает вопросы:

— Что вы видите на картинке? Кого испугался медведь? Как автор пишет об этом? Кому же гриб достанется?

Учитель подводит учащихся к выводу: в рассказе присутствует напряженный момент, предшествующий развязке, — это *кульминация*. Ученики комментируют этот напряженный момент: «Медведь хотел вырвать гриб с корнем, но мальчик успел вовремя».

После кульминации следует *развязка*. Учащиеся находят развязку. Далее учитель предлагает вернуться к началу рассказа. На вопрос, о чем рассказывает автор в *экспозиции*, ученики отвечают, что он знакомит их с героями произведения. Учитель подводит школьников к следующему выводу: экспозиция необходима, чтобы познакомить читателя не только с героями произведения, но и местом и временем действия.

В процессе работы с рассказом Э. Шима «Кому достался белый гриб» у школьников формируется умение видеть причинно-следственные связи в тексте, логику сцепления элементов сюжета. Большую роль играет при этом серия сюжетных картинок, так как она отражает развитие действия рассказа, позволяет учащимся видеть логические этапы, соблюдать последовательность событий, отвечая на вопросы учителя.

Далее, когда у учащихся будет сформировано умение видеть причинно-следственные связи в тексте, логику сцепления элементов сюжета в нем, на уроке русского языка можно предложить детям серию сюжетных картинок, объединенных одной темой. Картинки должны представлять экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку какого-то рассказа. Учащиеся под руководством учителя находят каждую часть будущего рассказа, определяют последовательность сюжетных элементов и составляют устно рассказ с опорой на картинки.

В ходе такой работы у школьников формируется умение выстраивать сюжет

[1] В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*

собственного речевого замысла на основе читательского умения видеть причинно-следственные связи, логику сцепления элементов сюжета в тексте.

На уроке развития речи младшим школьникам можно предложить составить рассказ о случае из жизни. Учащиеся с опорой на сформированные читательские и речевые умения выстраивают сюжет собственного речевого замысла в процессе самостоятельной творческой работы.

Таким образом, интегрированный подход очень удобен для организации творческой работы младших школьников. В системе уроков литературного чтения, русского языка и развития речи у детей постепенно формируется комплекс читательских и речевых умений, необходимых для самостоятельной творческой работы.

Мы рассмотрели интегрированный подход при обучении составлению рассказа по серии сюжетных картинок, но этот подход можно использовать и в методике обучения другим видам творческих работ, таким, как описание картины известного художника, словесное рисование, придумывание загадок.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Родная речь: Учеб. для 3 кл. нач. школы. 2 ч. / Сост. Л.Ф. Климанова и др. М.: Просвещение, 2005.

2. *Рамзаева Т.Г.* Русский язык: Учеб. для 3 кл. нач. школы. М.: Дрофа, 2005.

Групповое взаимодействие — эффективная форма организации учебного процесса

Е.В. РОМАНОВА,
учитель начальных классов, школа № 1927, Москва

Наиболее эффективной формой организации учебного процесса является создание группового взаимодействия, т.е. работа в группах, в парах. Во-первых, на уроке создается определенный эмоциональный настрой, при котором ребенок не боится высказывать свои мысли о чем-то незнакомом, неизвестном. Во-вторых, не секрет, что дети успешнее овладевают малознакомыми действиями и знаниями именно при сотрудничестве со сверстниками. В-третьих, к детям приходит понимание своей значимости: «...мои знания, умения необходимы группе для успешного выполнения задания». При этом у ребенка вырабатываются навыки общения и сотрудничества, что, бесспорно, является залогом дальнейшего успешного обучения. В-четвертых, только сотрудничая в группе, ребенок учится оценивать объективно собственную работу и работу своих сверстников. Особое место в работе я отвожу формированию у детей умения ставить перед собой цель урока, определять, для чего необходимо выполнить то или иное действие. Я работаю по комплекту учебников образовательной системы «Школа 2100» и в качестве примера предлагаю конспект урока русского языка во II классе.

Тема: «Алфавит».

Цели: совершенствовать знания: алфавита, признаков текста, исторических фактов о происхождении фамилий;

формировать умения: писать имена собственные с большой буквы; определять цель урока; контролировать свои учебные действия; сотрудничать с партнерами по классу;

воспитывать: культуру общения, чувство взаимовыручки.

Оборудование: карточки со словами «алфавит», «фамилия», «имя»; по пять карточек с фамилиями и именами детей класса, с названиями улиц микрорайона, с фамилиями детских писателей; на доске записи для чистописания и для упражнения по отработке умения писать большую букву в именах собственных; карточки с ри-

сунками, по которым дети догадываются о содержании текста, и сам текст «Как появились фамилии» (взят из книги «Моя любимая азбука», авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина); эмблемы, на которых нарисованы заглавные и строчные буквы **А** и **Я**, держащиеся за руки; учебник «Русский язык» (II класс), авторы Р.Н. Бунеев и др.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Чистописание.

— С чего мы начинаем урок русского языка? Почему?

Что сегодня будем прописывать?

(На доске заглавные буквы Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н.)

— Назовите их. Как они записаны? (В алфавитном порядке.)

Что же такое алфавит?

Пропишите эти буквы.

Когда используются заглавные буквы?

Какими еще бывают буквы? (Строчными.) Они нам понадобятся для следующей работы.

(На доске строчные буквы а а в и л т ф.)

— Из данных букв составьте слово.

(Учитель выставляет карточку со словом «алфавит».)

— Какое слово обозначает то же, что и алфавит?

В орфографических тетрадях найдите алфавит. Я называю место, где стоит буква, вы ее находите, записываете в тетрадь. Если выполните правильно, то у вас получится слово.

22-я буква, 1-я буква, между Л и Н, перед буквой Й, после К, 10-я буква, последняя буква алфавита.

(Слово «фамилия». Выставляется карточка с этим словом.)

III. Формулирование темы и цели урока.

— Кто из вас назовет тему урока?

Верно, мы сегодня закрепим наши знания об алфавите, вспомним, как пишутся имена и фамилии.

Для чего людям необходимо знать алфавит? Когда знание алфавита может пригодиться?

IV. Упражнение в применении алфавита.

— Попробуем применить наши знания в работе.

Найдите на странице 93 упражнение 147.

(Задание читается и выполняется поэтапно.)

— Какое задание выполняли? (Составляли список.)

Чем пользовались при выполнении задания? (Алфавитом.)

Где же еще может пригодиться знание алфавита? (При составлении списков.)

Попробуйте теперь составить список без моей помощи.

V. Работа в группах.

— Вам надо разделиться на группы (по рядам) и вспомнить правила работы в группе. Затем каждая группа читает задание и определяет, что написано.

1-я группа: составьте список нашего класса (желательно подобрать фамилии, которые начинаются с одинаковых букв, и при проверке задания спросить, почему одна фамилия располагается раньше, чем другая).

2-я группа: составьте указатель улиц нашего микрорайона (проверка проводится так же).

3-я группа: помогите навести порядок в каталоге библиотеки (проверка проводится так же).

Для чего выполняли эту работу, это задание?

VI. Упражнение в написании имен собственных.

— Кто напомнит тему урока?

Теперь сосредоточим наше внимание на фамилиях и именах.

Выпишите имена собственные. Кто нашел первое слово? (Второе?)

Как запишете слово?

(а, А)нтон, (з, З)аяц, (з, З)айцев, (п, П)енек, (п, П)етров, (а, А)ндрей, (в, В)олк, (в, В)олков, (в, В)олодя.

— Для чего вы выполняете это задание? Чему учились?

VII. Работа с текстом.

— А теперь настало время конвертов, которые лежат на ваших столах.

Достаньте карточки и рассмотрите рисунки, изображенные на них.

(На карточках рисунки. На первом нарисованы портреты членов семей: Михайловых, Денисовых, Борисовых. На втором —

дети, по действиям которых даны фамилии: Бегов — бежит, Снегов — лепит снеговика, Шишкин — держит шишку и т.д.)

На обратной стороне карточек написан текст:

«Что такое фамилия? Ученые говорят так: фамилия — общее имя членов одной семьи. Оно передается от одного поколения к другому.

На Руси фамилии появились примерно четыреста лет назад. Первый человек по фамилии Никифоров был сыном Никифора, а Федоров — сыном Федора. Происходили фамилии и от названия места, где жил человек. Таких фамилий много: Москвин, Рязанцев, Сибиряков и др. По фамилиям мы определяем занятия наших далеких предков: Гончаров, Пушкарев, Шапошников, Кузнецов, Плотников.

А что вы знаете о своих фамилиях?»

— Что нарисовано на рисунках?

Почему именно такие рисунки на карточах? Что их объединяет? Что можно составить по рисункам?

О чем будет текст? Из скольких частей он будет состоять? Почему?

О чем будет говориться в первой (второй, третьей) части?

Какое название может быть у текста? Проверим наши предположения.

(Ученики открывают текст.)

Из скольких частей состоит текст? Оправдались наши предположения?

Прочитайте текст.

С чего начинается первый абзац? Прочитайте вопрос. Почему с такого вопроса начинается первая часть?

Задайте вопросы ко второй части.

Когда же на Руси появились фамилии? От какого слова образовалась фамилия Москвин, Рязанцев, Сибиряков? Чем же занимались Гончаров, Пушкарев, Шапошников?

Чем необычна третья часть? (Состоит из вопроса.)

Почему? Над чем надо подумать?

Это и будет вашим домашним заданием: подготовить рассказ о своих фамилиях.

Что для вас было самое интересное или новое в тексте?

Запишите в тетрадь самые важные для вас предложения.

Кто поделится своими записями и прочитает их вслух?

VIII. Итог урока.

— Чему сегодня учились на уроке? Что нового узнали? Для чего же каждому человеку необходимо знать алфавит?

Что задано на дом?

Закончить наш урок я хочу стихотворением:

Буква обычная выросла вдруг,
Стала заметно выше подруг,
Смотрят с почтеньем на букву подруги.
Но почему? За какие заслуги?

Буква расти не сама захотела,
Букве поручено важное дело —
Ставится в слове не зря и не просто
Буква такого высокого роста.

Ставится буква у строчки в начале,
Чтобы начало все замечали.
Имя, фамилия пишутся с нею,
Чтобы заметней им быть и виднее,
Чтобы звучали громко и гордо
Имя твое, имя улицы, города.

Буква большая — совсем не пустяк:
В букве большой уважения знак!

Е. Измайлов

А теперь возьмите эмблему нашего урока и подарите ее тому, кто, на ваш взгляд, сегодня хорошо работал.

Словарик русского языка

О.И. ДМИТРИЕВА,
заведующая кафедрой теории и истории языка, доктор филологических наук, профессор Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

В настоящее время практически ни у кого не вызывает сомнения необходимость освоения главных понятий, относящихся к области словообразования, уже в начальной школе. Анализ производной лексики, наблюдения за процессом образования слов русского языка, особенностями употребления производных слов в речи с учетом их значения и стилистической окраски обостряют внимание учащихся к слову, позволяют глубже разобраться в его лексическом значении, обогащают словарь школьников, способствуют более осознанному усвоению норм орфографии, развитию языкового чутья.

Вместе с тем сведения по словообразованию в учебниках для начальной школы не выстраиваются в целостную систему и имеют скорее фрагментарный характер. Прекрасным подспорьем для учителя в организации работы по изучению основных понятий словообразования при формировании у детей навыков морфемного и словообразовательного анализа может стать вышедший в издательстве «Дрофа» учебный словообразовательный словарик *И.В. Курочкиной и А.П. Сдобновой* «Учусь правильно образовывать слова»[1].

Сохраняя традиции лучших учебных словарей для начальной школы[2], новое учебно-лексикографическое издание ставит целью формирование у учащихся научных знаний о единицах словообразовательной системы языка, о характере отношений между этими единицами, углубление и систематизацию знаний о функционировании производного слова в речевом общении.

Как и всякий учебный словарь для начальной школы, словарик «Учусь правильно образовывать слова» содержит справочную информацию о словообразовательных единицах языка. Однако младших школьников не привлекает самостоятельная работа со словарем исключительно справочного типа, во-первых, в силу психологических особенностей возраста и, во-вторых, в связи с несформированностью необходимых навыков работы со словарями. Поэтому «в словаре начальной школы информация строго научная по содержанию должна сочетаться с заданиями, вопросами, информацией, занимательными по форме. Вот почему словарь для начальной школы должен носить... характер *учебного пособия*»[3].

Новый словообразовательный словарь, как представляется, вполне соответствует тем требованиям к учебным лексикографическим изданиям для начальной школы, которые были точно обозначены М.Р. Львовым: «...это — не справочное пособие, как словари для взрослых, а сборник занимательных заданий, так подобранных и поданных, чтобы будить мысль и воображение детей, их пытливость, подводить их к обобщениям, к моделированию, к «открытию» закономерных связей в языке»[4].

Словарь включает три раздела: «Знакомьтесь: приставка. Образование слов при помощи приставок», «Знакомьтесь: суффикс. Образование слов при помощи суффиксов» и «Семьи слов. Словообразовательные гнезда».

---

[1] *Курочкина И.В., Сдобнова А.П.* Учусь правильно образовывать слова. Словообразовательный словарик / Под ред. О.Б. Сиротининой. М., 2005. 144 с. (Мой первый словарик русского языка).

[2] См., например: *Львов М.Р.* Словарик синонимов и антонимов. М., 1994.

[3] *Сдобнова А.П.* Словообразовательный словарь для начальной школы: принципы организации // Слово в системе школьного и вузовского образования. Саратов, 1998. С. 185.

[4] *Львов М.Р.* Словарик синонимов и антонимов. С. 3.

Словарные статьи первых двух разделов включают заглавное слово, ряд производных слов первой ступени, что позволяет формировать понятие *словообразовательная пара*, способствует осознанию словообразовательной функции суффикса и приставки, пониманию их значения.

Данные разделы могут служить дополнением к изучаемому материалу по темам «Состав слова», «Словообразование», к упражнениям в разных учебниках по русскому языку. Например:

ВАРИТЬ

доварить

заварить

Продолжите образование новых глаголов от слова *варить* при помощи приставок ***на-, от-, пере-, по-, с-.***

Является ли слово *приварить* родственным данным?

ЗУБ

*зуб-**ик*** *зуб-**аст**-ый*

*зуб-**ок*** *зуб-**н**-ой*

*зуб-**чик***

Когда говорят: *зуб на зуб не попадает, заговаривать зубы, знать назубок*? Что значат эти выражения?

Что означают слова с суффиксом ***-аст-*** в сказке «Тараканище» К. Чуковского?

И не стыдно вам?
Не обидно вам?
Вы — **зубастые**,
Вы — **клыкастые**,
А малявочке
Поклонилися,
А козявочке
Покорилися!

Третий раздел «Семьи слов. Словообразовательные гнезда» включает словообразовательные гнезда (семьи родственных слов), представленные довольно полно. Для больших словообразовательных гнезд это неполные парадигмы первой и второй ступени.

В процессе работы со словообразовательным гнездом раскрывается механизм образования одного слова на базе другого, устанавливаются мотивационные отношения между словами. Это позволяет реализовать системный подход при изучении словообразования вообще и при анализе производной лексики в частности. На материале словообразовательного гнезда в начальной школе можно анализировать словообразовательные модели, строить словообразовательные цепочки, проводить лексико-семантическую работу[1].

На первом этапе работы со словообразовательными гнездами формируется понятие *словообразовательная цепь*. Например:

*аппетит-**ик***
АППЕТИТ → *аппетит-**н**-ый* → *аппетитн-**еньк**-ий*
*аппетитн-**о***
*аппетитно-**ость***

Образование слова *аппетитно* можно записать в виде словообразовательной цепи:

аппетит → *аппетит-н-ый* → *аппетитн-о*

Назовите еще две словообразовательные цепи в этом гнезде.

Обратите внимание на правописание слов *а**пп**етит, а**пп**етитный, а**пп**етитно.*

Анализ словообразовательного гнезда позволяет определить место каждого производного слова в системе родственных слов, лучше понять *отношения производности* между словами. Например:

*пауч-ок (чередование **к-ч**)*
*паучи-шк-а (чередование **к-ч**)*
ПАУК → *пауч-ищ-е (чередование **к-ч**)*
*паут-ин-а (чередование **к-т**)* → *паутин-к-а*
паутин-ов-ый
паутин-н-ый

Как вы думаете, куда в данном словообразовательном гнезде следует поместить выделенные однокоренные слова?

Паучонка, паучиха,
Делать сети поучи-ка —
Ведь без маминых забот
Он такого наплетет!

Н. Голь

Многие статьи словаря сопровождаются этимологическими и историческими справками, например, к производящему глаголу *учить: В древности слова **учить** и **наука** имели общую основу **-ук-***; к существитель-

[1] См. об этом: *Мережко Е.Г.* Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах // Начальная школа. 2003. № 10. С. 45–48.

ному *акварель*: *Знаете ли вы, что почти все слова, начинающиеся с буквы «А», пришли в русский язык из других языков? Например:* ***астра, адрес, август, автобус.***

Большинство заданий в словарике способствуют формированию морфемной зоркости. Это упражнения, при выполнении которых требуется образовать или найти в данном контексте слова, соответствующие определенным моделям и схемам, образовать слова с заданным значением суффиксов или приставок, сравнить лексическое значение однокоренных слов, имеющих разные словообразовательные аффиксы. Трудные орфограммы (например, буквы *з-с* на конце приставок, гласные в приставках *пре-* и *при-*, одна и две буквы *н* в суффиксах прилагательных) начинают восприниматься в границах определенной морфемы. Тем самым устраняется одна из причин неверного написания слов — морфемная слепота, т.е. неумение различать значимые элементы слова.

Работа по развитию речи с использованием материалов словарика также имеет систематический и продуманный характер. Составной частью большинства заданий к упражнениям по словообразованию являются творческие задания, предполагающие анализ особенностей употребления производных слов в речи. В систему работы включается анализ устойчивых сочетаний с производными существительными, прилагательными, глаголами, анализ стилистических особенностей и особенностей их употребления в художественной речи, анализ синонимических и антонимических связей. Например, задание к словообразовательному гнезду *утро*:

Какие значения имеются у слова *утренник*?

Что значит выражение *у́тро ве́чера мудрене́е*?

К словообразовательному гнезду *ум*:

Какие из слов в гнезде имеют неодобрительный оттенок?

Как вы думаете, что обозначает словосочетание *разумный человек*?

Назовите синонимы и антонимы слова *умный*.

Лингвистические задания, данные в приложении 1 «Подумай и ответь!», помогают учителю развивать познавательный интерес и логическое мышление учащихся.

Словарь, несомненно, является ценным учебным пособием для обучения словообразованию младших школьников. Он способствует формированию устойчивых навыков словообразовательного и морфемного анализа на этапе начального обучения, усвоению необходимых сведений теоретического характера, изложенных в доступной и увлекательной форме, позволяет систематизировать знания учащихся на этапе перехода от начальной школы к средней.

О методике обучения чтению

Понимание и осознанность — ведущие стороны в овладении детьми навыком чтения. К.Д. Ушинский почти как афоризм сформулировал эту мысль: «Читать — это еще ничего не значит; что́ читать и как понимать прочитанное — вот в чем главное дело». Русский методист Д.И. Тихомиров расширил эту формулу. Он утверждал, что буквально с первых школьных шагов обучения надо «приучать ученика проникать в сущность читаемого, приучать читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием». Литература относится к наиболее сложному, интеллектуальному виду искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер: человек получает тем большее наслаждение художественными образами, чем ярче оказываются представления, возникающие у него в процессе чтения. Характер и полнота восприятия литературного произведения во многом определяются конкретно-чувственным опытом и умением ребенка воссоздать словесные образы, соответствующие авторскому тексту. Литературное творение создается с помощью слова, языка. И образы, населяющие его, не вещественны — их нельзя потрогать, увидеть, услышать и т.д. Они оживают в нашем воображении в ходе чтения, а потом остаются в нашей памяти. Чтобы литературный образ, персонаж обрел определенные очертания, какую-то плоть, необходима сосредоточенность читателя в процессе чтения, его нацеленность на активную работу воссоздающего и творческого воображения, на ассоциативное мышление.

В.Г. Горецкий

Горецкий В.Г. Методические рекомендации по работе с учебной книгой по чтению «Наше русское слово». СПб., 1997.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

Голованова М.В., Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф. Литературное чтение. [Комплект учебников «Школа России». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 9.

Горбушина Л.А. Обучение выразительному чтению младших школьников. М., 1981.

Горецкий В.Г. и др. Уроки литературного чтения по учебникам «Родная речь». Кн. 1–3. М., 1995.

Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М.; Л., 1966.

Джежелей О.В. Литературное чтение. [Комплект «Классическая начальная школа». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2006. № 4.

Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953.

Ефросинина Л.А. О литературном чтении в четырехлетней начальной школе // Начальная школа. 2004. № 1.

Кубасова О.В. Литературное чтение (программа): Учеб.-метод. комплект «Гармония» для четырехлетней нач. школы. Смоленск, 2002.

Кубасова О.В. Литературное чтение. [Комплект учебников «Гармония». Планирование и краткие методические рекомендации] // Начальная школа. 2005. № 4.

Маймин Е.А. Опыт литературного анализа. М., 1972.

Макеева С.Г. Воспитательное чтение в условиях современного образования // Там же. 2000. № 9.

Макеева С.Г. Этноконфессиональный аспект духовно-нравственного воспитания в курсе чтения // Там же. 2002. № 4.

Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.

Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.

Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. М., 1997.

Русская литература для детей / Под ред. Т.Д. Полозовой М., 2000.

Пиче-оол Т.С. Как читать детские книги на уроках чтения // Начальная школа. 2001. № 4.

Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения. М., 1977.

Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение. М., 1999.

Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Начальная школа. 2005. № 2.

Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников // Там же. № 4–6.

Предлагаем вашему вниманию поэтические строки **Виктора Андреевича Кирюшкина** (1929–2002), известного методиста, одного из авторов «Русской азбуки».

СКОРО ЛЕТО

Я — милый, белый,
улыбный ландыш —
Усну в июне…
И. Северянин. Prelude. I

Взгляни-ка, девочка, взгляни-ка! —
В лесу поспела земляника…
И. Северянин. Июневый набросок

Белых ландышей бубенчики
Еще в низинах видишь ты.
Но с летом май уже повенчан —
И ждут нас новые цветы.
Скоро лето! Скоро лето —
Благодатная пора:
Море ультрафиолета
И — жара…
На рассвете встанем рано.
Здравствуй, летний лес:
Земляничные поляны,
Сосны до небес.
Опьянят нас зной полдневный,
Запахи сосны.
И уж ягодой целебной
Кузовки полны.
А на выходе из леса —
Это дивный миг:
Ждет на самом видном месте
Первый боровик!

ИЮНЬ
(отрывок)

Поседели одуванчики.
Посильней лишь ветер дунь —
Облысеют сразу начисто:
Приближается июнь.

Это время благодатное —
Земляничная пора.
Неизвестно что куда-то нас
Так и тянет со двора. <…>

Что такое хорошо и что такое плохо...

Размышления о современном обучении младших школьников чтению

Н.Н. СВЕТЛОВСКАЯ,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ, Московский городской педагогический университет

Итак, Отечество наше, еще недавно лидировавшее среди «читающих» стран, теперь занимает 27-е место из 32 возможных...[1] Это статистический факт... Хорошо это или плохо?.. И да, и нет... Плохо потому, что массовое неумение и нежелание нового поколения читать хорошие книги — это путь в никуда: без личностно осмысленного «присвоения» опыта предшествующих поколений, т.е. без желания и умения думать над тем и переживать то, что было, нельзя эффективно прогнозировать и успешно добиваться того, что должно быть. Не владея ретроспективой, невозможно вовремя даже заметить грозящую беду. Не зная всех существующих средств, нельзя выбрать и усовершенствовать достойное, чтобы беде противостоять. Да и делать это скоро будет некому, ибо, чтобы защищать Родину, ее надо любить, а полюбить ее может лишь тот, кого с детства учили и научили понимать и уважать предков, кто выстрадал право называться потомком.

Плохо?!. Да, плохо!.. Даже очень плохо!.. А хорошо-то что и почему?..

А хорошо то и потому, что такая убийственная констатация фактов — это благо для тех, кто к Отечеству неравнодушен. Хорошо потому, что, может быть, нам всем станет, в конце концов, стыдно — и перед предками, и перед потомками! Ведь Россия — это пока единственная страна в мире, где процесс обучения чтению осмыслен научно и где открыты и сформулированы три первых в мировой науке основных Закона, регулирующие взаимосодействие таких компонентов обучения чтению, как учитель — книга — ученики. Особенно же хорошо будет, если «сильные мира сего» — руководители народным образованием — опамятуются и поймут, что нельзя недооценивать обучение чтению и передоверять это жизненно важное — и для общества в целом, и для каждого ребенка в отдельности — дело тем, кто и сам читать не умеет, и других ничему научить не в состоянии. К тому же этот «сам» нередко и не хочет «ни научиться», ни «научить».

Но, может быть, чтению учить и учиться незачем? Известно ведь, что в грамотном обществе неграмотным остается лишь тот, кому грамота ни к чему, а тот, кому она нужна, и сам читать научится или папа с мамой, бабушка с дедушкой, воспитатель в детском саду научат?.. Обязательно научат! Да только чему?.. Чаще всего — и с этим учителя в больших городах уже вплотную столкнулись — научат стойкому отвращению к книге и к чтению книг при весьма несовершенном умении раскодировать текст...

Спрашивать, хорошо это или плохо, смешно.

Конечно же плохо! И очень, очень плохо, потому что переучивать значительно труднее, чем сразу учить правильно, потому что у хорошего учителя в современной школе нет ни времени, ни условий для переучивания: даже первоклассники сейчас лишь три дня в неделю читать учатся, а четыре оставшихся дня — систематически забывают то, чему их в школе научили. Плохо потому, что рецидивы неправильного обучения чтению будут проявляться у детей очень долго, если не всегда.

[1] Данные 2005 г.

Так, может быть, правы те директора, которые искренне считают и прямо говорят, что в сложившейся ситуации уроки чтения в начальных классах — это пустая трата времени: все равно они никого и ничему не учат, т.е. не дают детям того, чего бы любой ребенок и без них сделать не сумел? Наконец, может, на уроках чтения современного ребенка просто нечему учить?.. Заменили ведь уроки чтения в начальной школе уроками литературы? Правда, ничего хорошего из этой замены не вышло: дети в массе своей как не хотели читать хорошую литературу, так и не хотят, а комиксы, которые они «читают», и малограмотный одолеет: сюжет передан картинками, слова элементарные, да и мало их... Словом, там все понятно и без обучения...

Снова крайность? А вдруг это выход из безвыходного положения и, может быть, не такой уж нелепый и плохой, как кажется на первый взгляд: не будем детей в школе учить читать — исчезнет (и притом, естественно, безвозвратно) сама почва для действия Закона провоцирования обучением нежелания читать, а следовательно, те, у кого есть склонность к литературе и читательский талант, читать все-таки научатся сами и без «насилия» со стороны школы. Те же, у кого таких склонностей и таланта нет, будут читать комиксы и разгадывать кроссворды. Каждому свое!..

Хорошо бы!.. Да вот несчастье: не научившись *как следует читать*, ни один человек в мире еще не стал творческой личностью! Нет, не в литературе!.. А вообще личностью — самобытной, думающей о жизни, стремящейся по своим силам ее созидать. Не забудем, что созидательная деятельность в *любой* области основывается *на всесторонне развитом воображении*, становление которого, в свою очередь, в любой области задается только умением вдумываться в слово и, напрягая все духовные силы, *воссоздавать* скрытые за словом звуки, краски, формы, цвета... коллизии, конфликты и прочие жизненные обстоятельства, зафиксированные нашими мудрыми предками в виде обращенной к нам образной, художественной речи и сохраненные для нас в книгах. Но книги мертвы для тех, кто не умеет их читать. А умение читать — это вовсе не умение раскодировать письменный текст. Умение читать-общаться — это приобретенная в обучении способность внутренним взором «видеть» своего собеседника, слышать его речь, запоминать ее, представлять детально все то, о чем собеседник «говорит» (иначе не возникнут переживания и чувства, испытывая которые собеседник оформлял и доверял свой драгоценный для потомков опыт бумаге), осмыслять то, что передумал и перечувствовал сам читатель, вслушиваясь в «чужую» речь, и делать выводы — для себя, чтобы понимать, что и зачем теперь ты будешь строить, а что и зачем разрушать — как в себе самом, так и в окружающей жизни.

Такому чтению, чтению-общению или творческому чтению, самому — без систематической помощи и руководства со стороны другого человека — квалифицированного читателя и опытного наставника, — как и любой сложной интеллектуально-эмоциональной собственно человеческой деятельности, научиться нельзя. А значит, уроки обучения чтению-общению в начальной школе не просто нужны: они жизненно необходимы и для каждого ребенка (чтобы вовремя начал «искать себя», думать о себе и о жизни), и для Отечества, если оно, обезумев, не решилось разрушить ниспосланный ему в его людях — будущих гражданах — творческий потенциал. Вывод-то однозначен!.. И очень хорошо будет, если мы его наконец осознаем или хотя бы попытаемся осознать, вглядевшись в мировую практику обучения, которая «для нас» — единственный авторитет и где все, чем мы по праву гордились (начиная от пресловутых «методичек», изобретенных в XIX в. русским ученым Д.И. Тихомировым и несправедливо осмеянных у нас же на рубеже XX–XXI в. — в «эпоху всеобщего разрушения»), *«ими» взято на вооружение, а «нами» утрачено*. У нас сейчас осталась только рожденная в XX в. наука о формировании читателя и теория формирования читательской самостоятельности, которых мы пока и сами не оценили (снова сработала истина — «нет пророка в своем

Отечестве»), но зато и другим за бесценок еще не отдали. Не опоздать бы!..

Итак, что же делать? А делать то, что надо: учить всех детей читать творчески!.. Тогда каждый в процессе обучения чтению-общению сначала возьмет, а потом отдаст обществу свое. Теперь, в XXI в., мы умеем это делать. И это хорошо!.. Но не хотим... И это очень плохо!..

Все изложенное выше, как показывают последние публикации и выступления на разного рода конгрессах, совещаниях и конференциях, посвященных проблемам чтения, крайне тревожит не только нас. Вот и статья коллеги И.А. Горшеневой из Самары свидетельствует о том же[1].

Интересная и весьма показательная статья!

Ее автора как специалиста совершенно справедливо угнетает и раздражает то, что она видит на уроках обучения чтению в современной начальной школе, и она с полным основанием ставит вопрос: «...нужно ли вооружать навыками анализа художественного текста (имеется в виду анализ филологический, завершающий подготовку учителя-литератора в вузе. — *Н. С.*) самих учеников, особенно в младшей школе?». Вопрос риторический! Ответ ясен: не надо, а точнее — нельзя, так как у младших школьников для филологического анализа художественного текста нет никакой фактической базы, да и теоретическое мышление у детей шести — девяти лет только еще формируется. Но значит ли это, что младших школьников вообще не надо вооружать никакими навыками анализа художественного текста, даже теми, которые им доступны и без которых чтение-общение невозможно?.. Вопрос тоже риторический!.. Можно ли согласиться с тем, что помощь начинающим читателям со стороны взрослых «...должна заключаться не в том, чтобы вооружать детей навыками анализа художественного текста» — как утверждает И.А. Горшенева, — а «в выборе книги, *которую мы даем* ребенку». Вот и еще одна ошибка с точки зрения современной науки о формировании читателя: «*Мы даем* ребенку». Как это «даем»? Какому ребенку? Разве он у нас один?.. Это с одним, осторожно наблюдая за ним, можно действовать методом проб и ошибок. А в классе их, по крайней мере, 25! Кому же и что «даем»?.. Ведь такой подход и есть почва для включения объективно действующего и отлучающего школу от уроков чтения, а детей еще и от книги вообще Закона провоцирования обучением нежелания читать!.. И никакие, даже самые совершенные критерии отбора книг, тут не помогут. Закон неумолим. Действие его не зависит от нашего желания, и противостоять ему можно тоже только объективно выверенными профессиональными приемами. Это доказано и теорией, и практикой подготовки квалифицированных читателей (см., например, нашу научную статью в журнале «Начальная школа» за 2005 г. № 2).

Наконец, последнее — критерии отбора книг и произведений для уроков чтения. Здесь коллега И.А. Горшенева права: это весьма и весьма уязвимое место современного обучения чтению. И трудно не согласиться с тем, что, во-первых, желательно, чтобы решающим фактором при выборе книг для детей оказывался язык произведения, а во-вторых, что «одним из возможных критериев отбора литературы для детского чтения должен стать учет языкового материала, соответствие его уровню восприятия ребенка». Вот только следующий за этими словами абзац статьи заставляет сердце болезненно встрепенуться, а он таков: «И это (т.е. учет языкового материала и т.д. — *Н. С.*) тем более правомерно, что дети с ранних лет способны на интуитивном уровне воспринимать слово, его смысловые и эмоциональные оттенки. А в младшем школьном возрасте тем более».

А разве не так?!. Да, теоретически конечно же так!.. Но чтобы интуитивно правильно воспринимать слово, надо родиться и жить в нормальной языковой среде, а не в обстановке государственно узаконенной вульгаризации родного языка — от косноязычной фонетики и фальшивой интонации до нелепейших синтаксических структур и возведенной в правило ненор-

[1] См. следующую статью в этом номере: *Горшенева И.А.* Школьник и художественный текст.

мативной лексики! Нельзя же закрывать глаза на то, что (!) демонстрируют детям общественные деятели, не утруждающие себя соблюдением норм русской литературной речи. Нельзя же не видеть, что многие современные дети просто не знают элементарных слов русского языка и что уровни их восприятия речи и собственное речевое действо соперничают с языковыми возможностями Эллочки-людоедки из «Двенадцати стульев» Ильфа и Петрова... И это показывают детские «рассуждения», которые приводит И.А. Горшенева, завершая свою статью. Возьмем хотя бы восприятие третьеклассниками повести Экзюпери «Маленький принц», где Диане, читая перевод, удалось каким-то чудом увидеть, что Экзюпери талантлив, ибо «ни одно слово не было для нее скучным» (что это слова не Экзюпери, а переводчика девочка просто не поняла), а Даша Г. «выразила» в виде плаката так называемую «главную мысль» этой повести: «Надо помогать друг другу, даже если вы незнакомы. Даже если в пустыне»... Ну и зачем они эту повесть читали? Что узнали? О чем задумались?

Предки наши были сильны соборностью, т.е. единением. А сумеем ли, сможем ли мы объединиться, чтобы выполнить свою роль — как следует учить и просвещать с помощью книги детей, которые в свою очередь смогли бы «ограждать нашу Землю от Зла» и «нести людям Правду, Мир и Любовь»? Произнося взятые в кавычки заповеди, наши предки уповали на Господа, молили Его дать им силы для осуществления благого дела! На коленях стояли!.. А как быть нам?.. Давайте подумаем и одумаемся, пока не поздно!..

Школьник и художественный текст

И.А. ГОРШЕНЕВА,
г. Самара

О необходимости интеграции лингвистики и литературоведения говорится давно. Более того, предпринимались и предпринимаются попытки создания единой дисциплины — русской словесности. В педвузах вводятся курсы филологического анализа художественного текста с целью показать студентам глубинные связи этих наук.

Но филологическому анализу мы учим, во-первых, взрослых людей, обладающих уже серьезными знаниями (эти курсы являются логическим завершением изучения языкознания и литературоведения), а во-вторых, будущих учителей, т.е. профессионалов. Им необходимо знать, как, из чего, каким образом строится художественный текст, с которым им предстоит работать. Именно работать, ибо они — профессионалы.

Но нужно ли вооружать навыками анализа художественного текста самих учеников, особенно в младшей школе? А именно это мы сегодня наблюдаем на уроках литературного чтения, и это становится предметом ложной, на наш взгляд, гордости учителей. «Разбирая», например, в III классе сказку «Крошечка-Хаврошечка», дети так углубляются в анализ текста, что добираются до тотема, безуспешно, правда, пытаясь осознать содержание термина. В большинстве школ нового типа (гимназиях, лицеях) уже в начальных классах ученики бойко ответят, чем отличается фабула от сюжета, а хорей от ямба. Но попросите их прочитать что-нибудь наизусть, Пушкина, например? Оказывается, не знают.

Теоретические знания любви к книгам не прививают. Скорее, наоборот, процесс анализа, насаждаемый взрослыми, осложняет процесс общения ребенка с книгой, потому что в любимой им с детства, хорошо знакомой и понятной сказке нужно откры-

вать совершенно непонятные вещи. Попробуйте ответить на вопросы, предлагаемые ученикам III класса в учебнике Н.А. Чураковой «Литературное чтение»:

— С какими древними представлениями связано то, что Хаврошечке необходимо влезть в одно ухо коровы, а вылезти из другого, чтобы немыслимо большая работа была выполнена?

— Почему из косточек коровы вырастает яблонька? Случайно ли, что листья на яблоньке золотые, а веточки серебряные?

— Есть ли сходство в сказках «Сивка-бурка» и «Крошечка-Хаврошечка»? [1, *17*, *27*][1].

— Найди в сказке подтверждение тому, что древние люди верили в силу слова.

Такими усердными поисками древних представлений о мире мы разрушаем процесс непосредственного восприятия художественного текста ребенком. Теоретическим вмешательством мы уничтожаем, убиваем в ребенке наивного читателя. А только из такого читателя впоследствии вырастают профессионалы-словесники.

Мудрый совет учителю по этому поводу дает К.Б. Бархин: «Не нужно в классе вдаваться в теоретические тонкости (разрядка К.Б. Бархина. — *И.Г.*), уснащать свой комментарий текста обильными историческими примерами. Для учащегося подобные мудрые построения — балласт, мешающий ему непосредственно, целостно воспринимать художественное произведение» [2, *27*].

Привить любовь к чтению может только само чтение. Вот здесь-то и нужна помощь взрослых. Но она должна заключаться не в том, чтобы вооружать детей навыками анализа художественного текста. Помощь должна быть в выборе книги, которую мы даем ребенку. И от того, какую книгу мы перед ним положим, и будет во многом зависеть, станет ребенок читать или нет.

Вопрос, казалось бы, совсем простой: ведь есть утвержденные программы, учебники, хрестоматии. Бери и читай. Но именно этот вопрос оказывается очень важным. Выбор рекомендуемой книги должен быть научно обоснованным, т.е. должен учитывать возрастные особенности ребенка, уровень его физического и психического развития.

Но при анализе программных списков мы зачастую сталкиваемся как раз с отсутствием научной обоснованности, с отсутствием интегративного подхода, когда учитывались бы и лингвистические, и психологические факторы выбора книг.

А чем же руководствовались обычно составители списков литературных произведений для школьников?

В первую очередь в списки включались «идеологически выдержанные» книги, способствующие нравственному воспитанию юного читателя. Во-вторых, в рекомендуемых списках мы обнаружили книги «информативные», расширяющие представления ребенка о мире. Энциклопедический характер литературы для детей — идеал многих писателей (Б.С. Житкова, В.В. Бианки). И конечно же все рекомендуемые книги должны прививать ребенку чувство прекрасного.

Как соответствующие всем этим критериям в списки для обязательного чтения попали и рассказы М.М. Пришвина. Тонкий знаток и большой любитель природы, он все свои произведения посвятил ее описанию. Эти описания лиричны, эмоциональны. Но вот беда, не любят дети Пришвина. Не хотят читать его произведений, не называют в числе любимых писателей, чем вызывают недовольство и даже возмущение взрослых. Вот что пишут методисты в учебнике «Русская литература для детей» под редакцией Т.Д. Полозовой: «Вот типичная беседа с подростками о творчестве М.М. Пришвина. «Что хотелось бы вам сказать об особенностях творчества, если бы вы стали советовать своим друзьям почитать его?» — «Любит природу...», «Пишет о природе...», «Ну, он хорошо знает природу...». «А что бы вы сказали о прочитанной вами «Кладовой солнца»? О чем это произведение?» — «Кладовая солнца»? Это повесть о том, как сироты (сестра и брат) жили без помощи взрослых. Все са-

[1] В скобках указывается порядковый номер книги и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*

ми делали. Однажды они пошли в лес. Заблудились. Страшно было. Но все же набрали много клюквы. Потом подарили все ягоды другим детям». Привычный пересказ фабулы, жизненного материала, но не живое впечатление от художественного шедевра. Не анализ нравственной позиции, эстетического отношения писателя к действительности... Увы, наши подростки и старшеклассники вынесли из детского чтения холодное определение: «Пишет о природе».

И тогда взрослые решают путешествовать по страницам повести с детьми вместе: «Давайте понаблюдаем, как меняются лица Митраши и Насти в зависимости от того, какие леса слышат они, какие картины природы видят. Перечитаем повесть медленно, представим весь путь брата и сестры к ягодным местам. Кому какая из картин ближе, приятнее? Прочитаем еще раз вслух, к примеру, отрывок, вводящий героев произведения, а значит и нас, читателей, в оркестровую музыку леса: «Борина с лесом сосновым и звонким на суходоле открывалась всему.

Но бедные птички и зверушки, как мучились они, стараясь выговорить какое-то общее всем, единое прекрасное слово!» [3, *49, 50*].

Стоп! Давайте не будем читать дальше. Давайте вооружимся советом увидеть и услышать все, что описывается, и остановимся на первом же предложении[1].

Послушаем детей, к которым мы обращались с вопросом: «Что вы представляете себе после прочтения этого предложения?»

«Борина — это вроде бы от слова «бор». Но почему женского рода? С лесом сосновым открылась всему? Не пойму. Почему борина с лесом? Лес с лесом? Что-то не то...»

«Вот эта борина, которая стояла в лесу (!), была на виду».

«Открывалась — это, может, проникнуть туда легко?»

«А что такое «суходол»?»

«Ну, долы — это долы, а суходолы — это сухие долы».

«На суходоле — это местность такая».

После того, когда мы выяснили, наконец, что такое «суходол», возник вопрос, к какому слову в предложении этот суходол относится: то ли к слову «звонкий» — «звонкий (где?) на суходоле», то ли к слову «открывалась» — «открывалась (где?) на суходоле».

Так о каком же эмоциональном впечатлении, о каких образных картинах в сознании детей может идти речь, если им приходится продираться сквозь лексические и грамматические дебри! Какие такие живые ассоциации могут возникнуть у школьников?

И стоит ли удивляться, что трудно им полюбить Пришвина: «Непонятно, о чем пишет...», «Как-то бессвязно слова соединяет...»

Вывод после таких бесед лежит на поверхности: при восприятии художественного текста решающим фактором для детей оказывается язык произведения. Поэтому одним из важнейших критериев отбора литературы для детского чтения должен стать учет языкового материала, соответствие его уровню восприятия ребенка.

И это тем более правомерно, что дети с ранних лет способны на интуитивном уровне воспринимать слово, его смысловые и эмоциональные оттенки. А в младшем школьном возрасте тем более.

Вот что пишет в своем сочинении о Ваньке Жукове третьеклассник Ваня И.: «Только кажется, что Ванькины слова «стала ейной мордой мне в харю тыкать» смешные. На самом деле это так грустно! Ведь они показывают, как тяжело жилось Ваньке. А он жил в такой семье, где эти слова не считались грубыми».

Вот как воспринимают третьеклассники шедевр детской литературы «Маленький принц» А. Сент-Экзюпери:

«Я не люблю читать. Но когда я стала читать «Маленький принц», во мне пробудился какой-то интерес к книгам. Ни одно слово для меня не было скучным. Сразу видно, что Экзюпери талантлив. Я надеюсь, что эту книгу будут читать и читать...» *(Диана Б.)*

[1] Автор рассматривает отрывок вне контекста произведения. — *Ред.*

«Из всех героев мне больше всех понравился Маленький принц. Потому что он был добрым, но настойчивым. Когда Маленький принц смеялся, то казалось, будто звенит колокольчик. Он не понимал взрослых и все время говорил: «Какие же странные эти взрослые!» *(Юля Б.)*

«Мне понравился в этой сказке Король. Потому что он, на мой взгляд, был очень умный, но в то же время и очень смешной» *(Анна Ф.)*.

«Мне кажется, главная мысль, или, проще сказать, мысль автора — это то, что надо помогать друг другу, даже если вы незнакомы. Даже в пустыне» *(Даша Г.)*.

Успех детской книги, на наш взгляд, обусловлен двумя факторами: она должна быть интересной и понятной. Помимо занимательного сюжета возбуждению читательского интереса с формальной стороны способствуют и зачин, и выбор типа речи, и способ повествования.

Но «чтобы правильно воспринимать художественное произведение как информативное и образное целое, доставляющее эстетическое удовольствие, воспитывающее чувства и развивающее мышление, трогающее ум и сердце, надо это произведение просто прежде всего правильно понимать [4, 6].

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: Учеб. для 3 кл. Ч. 1. Самара: Изд. дом «Федоров», 2001.

2. *Бархин К.Б.* Культура слова: Метод. пос. для преподавателей II ступени. М.: Работник просвещения, 1929.

3. Русская литература для детей. Учеб. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Полозовой. М.: Академия, 2000.

4. *Шанский Н.М.* Лингвистический анализ художественного текста. М.: Просвещение, 1990.

Как приобщить детей к чтению

А.М. КУШНИР,
кандидат психологических наук, главный редактор журнала «Народное образование»

В ряду проблем, касающихся функционирования и развития русского языка, одной из самых острых и трудноразрешимых является потеря детьми интереса к чтению. Это комплексная проблема, возникновение которой имеет две базовые причины.

Во-первых, на глазах одного поколения коренным образом меняется информационная культура человечества. Полимодальные мультимедийные формы хранения, представления и восприятия информации вытесняют традиционное чтение. Чтения не становится меньше, оно по-прежнему главная интеллектуальная технология, независимо от того, на чем отображается текст — на экране, на бумаге или в спроецированном виде прямо на сетчатке глаза. Но оно становится другим: нелинейным и некнижным. Текст тоже становится другим: звучащим, движущимся и даже предъявляющимся на подпороговом уровне восприятия.

Стратегия жизни уже в меньшей степени ориентирована на чтение. Жизненный успех стал зависеть не столько от способности читать, сколько от эрудиции, общей культуры, прагматических «компетенций». Юноша, не прочитавший с интересом хотя бы одного романа, но научившийся программировать, в кратчайшие сроки решит проблему удовлетворения своих базовых потребностей.

Ребенок окружен множеством привлекательных вещей. Эти интерактивные — движущиеся, звучащие, реагирующие и провоцирующие — живые и интересные в его представлении предметы и процессы закономерным образом вытесняют книгу из обихода детей в возрасте, сенситивном для врастания в книжную культуру и предопределяющем все интеллектуальные перспективы человека.

Не дети уходят из книжной цивилизации, а книжная цивилизация освобождает

часть пространства для цивилизации экранной.

Вторая базовая причина поставленной проблемы, с нашей точки зрения, кроется в характере психофизиологической модели чтения, которая вырабатывается существующими методами обучения[1]. Точнее сказать, методом, поскольку, как бы рыночно и маркетабельно ни называла себя система обучения, будь то «самая развивающая», или «самая перспективная», или даже «школа XXII века», речь идет о старом, добром, хорошо проверенном аналитико-синтетическом методе.

По нашему мнению, этот метод в массовом обучении дает такую психофизиологическую модель чтения, которая становится для большинства детей препятствием на пути к эффективному чтению.

Самые тяжелые потери — на первых годах обучения. Малоинтересные и короткие тексты, акцент на скорости озвучивания и артикулировании, низкое понимание, неполное эмоциональное и образное восприятие содержания делают урок чтения трудным для учителя и ребенка.

Самый очевидный недостаток данной методики — чрезвычайно длительный период «учебного, подготовительного, тренировочного, переходного и т.п.» чтения. Самый очевидный дефект этой психофизиологической модели — ее несоответствие природным механизмам «считывания» человеком всего окружающего мира (прежде всего низкий темп и психофизическая «бедность» процесса).

Для нас очевидно, что традиционное обучение вытесняет «быстрые» природные механизмы восприятия текста и заменяет их на медленные, искусственные. Последовательно-линейное «воссоздание звукового образа слова по графической модели» и последующее понимание этого воссозданного «звукового образа» похоже на последовательное ощупывание руками крупного малознакомого предмета в темноте в попытке понять, что это. А ведь чтение может быть построено так, как мы ориентируемся в пространстве до всякого специального обучения (мгновенное узнавание даже малознакомого предмета с помощью мимолетного, сверхкороткого, подобно фотовспышке, взгляда на него). Можно строить чтение как процесс мгновенного узнавания и понимания знакомых слов. Именно так читают взрослые. Но совершенно не так учат читать детей.

В результате многолетней работы исследовательского коллектива НИИ школьных технологий создана альтернативная технология начального обучения чтению, при использовании которой моделируется психоинтеллектуальный процесс, отличающийся принципиально от такового при использовании аналитико-синтетического метода. Экспериментальная работа в разных регионах страны в разное время обнаружила следующие параметры ее результативности (в сравнении с показателями в других системах обучения):

— существенно усиливается мотивация чтения. Дети любят читать, популярность урока чтения зачастую выше, чем урока физкультуры (по материалам опросов родителей и учащихся, анализа библиотечных формуляров);

— нагрузка во внеучебное время в рамках предметной области «филология» снижается на 80 % (например, нет домашних заданий по чтению);

— за счет значительного улучшения техники чтения и изменения психофизиологического режима работы зрительного анализатора существенно снижается общая психофизиологическая нагрузка в учебном процессе;

— показатели качества понимания информации при контроле с помощью экспресс-опросов увеличиваются на 50–70 %;

— показатели сохранения информации по результатам отсроченных экспресс-опросов выше в среднем на 31 % и др.;

В Год русского языка редакция журнала «Народное образование», НИИ школьных технологий приглашают всех, кому небезразличны интеллектуальные перспективы миллионов российских школьни-

[1] Публикуя данную статью, редакция журнала отмечает, что не все специалисты по обучению грамоте и чтению разделяют позиции автора.

ков, приступить к реализации проекта «Читающая Россия». Его цель — постараться реализовать «ключевое действие», способное сдвинуть архиважный вопрос приобщения подрастающего поколения к чтению с точки обсуждения и перевести его в плоскость реальной социально-пе-дагогической инженерии. «Ключевое действие», в понимании инициаторов проекта, — это формирование в младшем школьном возрасте психофизиологической модели чтения принципиально нового — природосообразного — типа.

При условии соблюдения технологического регламента авторы проекта гарантируют достижение в любой начальной школе следующих параметров процесса обучения, а также воспитанности и обученности младших школьников:

1. Дети любят читать.

2. Дети читают с полным пониманием на всех этапах обучения.

3. Домашние задания по чтению отменяются, общая учебная нагрузка снижается.

4. За четыре года только на уроках чтения вместо четырех книг типа «Родной речи» прочитывается не менее пятидесяти книг аналогичного объема.

5. Средний темп чтения «про себя» в IV классе составляет не менее 250–300 слов в минуту при хорошем понимании.

6. Темп чтения вслух — не ниже действующих нормативов на всех этапах обучения.

Работа построена на принципах аукциона: в первую очередь внедренческие работы осуществляются в регионах, где созданы лучшие условия для инновационного развития.

Информационную поддержку проекта оказывают журналы «Народное образование», «Школьные технологии», «Сельская школа», «Педагогическая техника».

Использование дифференцированных заданий при обучении первоначальному чтению

Л.С. БУШУЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения, Магнитогорский государственный университет

В настоящее время перед современной школой встает проблема: как учитывать индивидуальный темп продвижения первоклассника при обучении первоначальному чтению, корректировать возникающие трудности, обеспечить поддержку его способностей. Мы видим решение этой проблемы в осуществлении дифференцированного подхода. Необходимость вызывается двумя *причинами*: 1) дети, поступившие в школу, существенно различаются по уровню подготовленности к чтению и письму; 2) дифференцированный подход помогает в осуществлении принципов доступности, систематичности, индивидуального подхода в рамках общеклассной работы.

По нашему мнению, данную задачу можно решить при обучении чтению по учебнику Л.А. Ефросининой «Литературное чтение. Уроки слушания». Цель учебника — научить читать и одновременно с этим развивать интерес к чтению и книге, научить работать с произведением, ориентироваться в тексте и книге. В учебниках есть тексты для детей с разным уровнем подготовки. Таким образом, отбор учебного материала позволяет учителю вести дифференцированное обучение, а учащимся работать на уровне своих возможностей.

Кроме учебника при обучении первоначальному чтению предлагается использо-

вать рабочую тетрадь, содержащую дифференцированные задания.

Отличительной особенностью рабочей тетради являются отраженные в ней технологии моделирования: модели — описания, модели — рассуждения, модели — сравнения. Составленная первоклассником модель является опорой, которая помогает ему понять идейно-художественный смысл произведения, пересказать его, выполнить словесное рисование и создать другие виды творческих работ.

Рабочая тетрадь предназначена для деятельности учащихся на каждом уроке и направлена на развитие всех качеств полноценного навыка чтения, на формирование интереса к чтению. Помимо этого в рабочей тетради имеются дифференцированные задания, развивающие творческое воображение и мышление. Дифференцированные задания имеют разный уровень трудности, для заданий повышенной сложности даны подсказки. Используются следующие условные обозначения:

☝ — задание повышенной сложности;

☺ — подсказка;

❀ — задание на развитие творческого мышления;

☯ — задание на развитие творческого воображения.

Приведем примеры использования рабочей тетради, позволяющей учить детей восприятию литературного произведения, совершенствовать навык чтения и обогащать речь учащихся средствами литературы.

Г. Скребицкий «Мать»

❀ 1. Даны три слова. Первые два находятся в определенной связи. Между третьим и одним из предложенных пяти слов существует такая же связь. Найди четвертое слово.

Школа — портфель, охота — ? (собака, ружье, болото, еж, дорога).

☺ Что берут на охоту?

2. По образцу вставь пропущенные слова.

Лев — львенок

Ёж —

Волк —

Лиса —

3. На карточке ставим зеленую точку и концентрируем взгляд на ней. В это время называем предметы справа, слева, вверху, внизу.

4. Чтение реплики охотника с разной интонацией:

— И молодец, что не тронул. Не стоит с ними и связываться. Идем-ка лучше тетеревов искать.

5. Повтори скороговорку:

Щетина у чушки, чешуя у щучки.

Объясни значение встретившихся слов в скороговорке.

6. «Бегущая лента». Через отверстие в картоне протягивается полоска, где написаны слоги и слова. Надо успеть их прочитать.

❀ 7. Какие буква, слог, слово лишние:

а) а у р о ы

б) ма ра ла ны та

в) ку на ды ти ло

г) река, речка, ручей, ручка, ручеек

☺ Обрати внимание на значение слов.

8. Артикуляционная гимнастика. Произнеси:

гласные — А О У Ы И;

согласные — Б В Н Л Ж С;

сочетания — БО ВА КОМ ТУ ТРА ТВО РОСТ.

9. Читай на одном дыхании как можно дольше: а, б, в, г, д, е...

Е. Пермяк «Пичугин мост»

❀ 1. Прочитай слова, найди лишнее слово: *Родина — родной — родня — родимый — родник.*

☺ Подумай над значением данных слов.

☝ Выдели общую часть.

2. Прочитай предложение:

Попутившколуребяталюбилиразговариватьоподвигах.

Какой подвиг совершил Сема?

3. Найди и прочитай, как менялся Пичугин мост.

4. Прочитай слова так, как они сами просят себя прочитать: тихо, громко, медленно, быстро.

5. К данным словам подбери слова к одинаковым значением.

Быстрый —

Хитрый —

Красивый —

6. Найди слово, расположенное во второй строке, под квадратиком.

	☆	△	□	○
1	Билет	Комната	Космонавт	Квартира
2	Пенал	Инженер	Черный	Горизонт
3	Растение	Деревья	Желать	Пассажир

7. «Бегущая лента». Через отверстие в картоне протягивается полоска, где написаны слоги и слова. Надо успеть их прочитать.

8. «Жужжащее» чтение отрывка текста.

Русская народная сказка «Кот, петух и лиса»

1. В тексте найди слова, подтверждающие, что это сказка.

2. Найди данное предложение в тексте: «Кот услыхал крик и бросился в погоню». Сколько раз в тексте оно встречается?

3. Назови одним словом.

Чиж, грач, сова, ласточка, стриж.

Ножницы, клещи, молоток, пила, грабли.

Шарф, варежки, пальто, кофта.

Лошадь, корова, свинья, овца.

4. Смотря прямо на доску, опиши своего соседа, в чем он одет.

5. Найди и прочитай слова, начинающиеся на букву **п**.

6. Найди слова, которые указывают на то, как читать сказку.

7. Прочитай концовку сказки по памятке: а) представь себе то, о чем читаешь; б) подумай, какое чувство можешь передать при чтении.

8. Артикуляционная гимнастика: кончиком языка проводить по верхней губе сверху вниз. Рот приоткрыт.

Анализ лирического произведения

Система Л.В. Занкова. III класс

Т.Г. СИНИЦЫНА,
учитель начальных классов, школа № 2, с. Миасское, Челябинская область

Тема: С.А. Есенин «С добрым утром».

Цели: познакомить с творчеством С.А. Есенина; учить анализировать лирическое произведение; находить средства художественной выразительности, с помощью которых поэт выражает свои чувства любви к Родине, к природе родного края; учить выразительному чтению лирического произведения; воспитывать любовь к Родине — России, к русской природе.

Оборудование: учебник Н.А. Чураковой «Литературное чтение. 1 часть» (Самара, 2002. С. 81); портрет С.А. Есенина; «бегущая строка» с биографией поэта; сборник стихов; иллюстрации к стихотворению, выполненные учащимися прошлого выпуска.

Памятки.

1. Роды литературы.
2. Жанры лирики.
3. Средства художественной выразительности.
4. План анализа стихотворения.

I. Сообщение темы урока.

Учитель. Ребята, мы открыли новую главу «Такой незнакомый мир». О чем она?

Ученики. О природе: она окружает нас повсюду. Мы наблюдаем за изменениями в природе, за явлениями природы. Но полностью разгадать чудеса, происходящие вокруг нас в природе, не удалось никому. Каждый человек, рассматривая один и тот же цветок, радугу, звезды, луну и т.д., видит по-разному.

Учитель. Почему это происходит?

Ученики. Потому что мы представляем эти предметы в разных ситуациях.

Учитель. Нам помогает фантазия — это чудесная способность: глядя на одинаковое, видеть разное и особенное; глядя на незаметное, обнаруживать замечательное. Сегодня мы познакомимся с одним из произведений Сергея Есенина — волшебника русского пейзажа, удивительно чуткого к земным краскам, звукам и запахам. Откуда это у него?

Ученики *(читают «бегущую строку»)*. Сергей Александрович Есенин родился 3 октября 1895 года в селе Константиново Рязанской губернии.

Учитель. Поэт родился в крестьянской семье. Его мама была безграмотной женщиной. С малолетства Есенин воспитывался у деда по матери, знатока церковных книг. Будущий поэт окончил четырехклассное сельское училище, затем церковно-учительскую школу.

Ученики *(читают)*. В 1912 году Есенин приехал в Москву.

Учитель. Там он работал в типографии, вступил в литературно-музыкальный кружок.

Ученики. Впервые стихи Есенина появились в московских журналах в 1914 году. В 1915 году поэт едет в Петроград, где знакомится с Александром Блоком.

Учитель. А. Блок оценил талант поэта. Восторженно принятый литературной средой тогдашней столицы как посланец русской деревни, русских полей, Есенин быстро приобрел громкую славу.

Ученики *(читают)*. В 1916 году вышел первый сборник его стихов «Радуница», куда и вошло стихотворение «С добрым утром!».

II. Знакомство с произведением С. Есенина «С добрым утром!» (1914).

1. Чтение учителем (наизусть).

Учитель. Понравилось ли вас стихотворение? Чем?

Ученики. С. Есенин очень красиво и загадочно описал раннее утро.

2. Чтение детьми.

Учитель. Прочитайте стихотворение самостоятельно.

К какому роду и жанру относится данное произведение?

Все ли понятно?

Памятки.

Роды литературы:
- эпос
- лирика
- драма

Жанры лирики:
- стихотворение
- лирическая песня
- лирическая поэма

Ученики. Род литературы — лирика, выражены чувства поэта. Лирика пейзажная — описана природа. Жанр лирики — стихотворение, рифмы — «золотые — речные» и т.д.

Непонятные слова записываются на доске:

затон — заводь, залив, входящий в берег (дети обращаются к словарю в конце книги с. 158);

заводь — небольшой залив в реке или озере с замедленным движением (объяснил учитель, пользуясь словарем С. Ожегова);

плетень — забор из лозы (дети объяснили сами);

перламутром — цвет белый с переливом желтого, голубого, розового (учитель показал на примере бус).

3. Анализ стихотворения

- Понравилось ли вам стихотворение? Чем?
- Все ли слова понятны?
- Каким настроением оно проникнуто?
- Какие чувства владели поэтом, когда он писал?
- Изменяется ли поэтическое настроение?
- О ком (или о чем) оно?
- Какие картины рисует поэт? Из каких образов, предметов они складываются?
- При помощи каких художественных средств?
- Какие краски, цвета, запахи, шумы использует поэт?
- Что хотел поэт показать нам этим стихотворением?
- Найдите основную мысль.

4. Чтение стихотворения «цепочкой» по две строки.

Учитель. Каким настроением проникнуто стихотворение? Какие чувства владели поэтом, когда он написал это произведение?

Ученики. Стихотворение проникнуто тихой любовью к родной природе. Настроение у поэта было, наверное, грустное, печальное.

Учитель. Скорее светлой печали. Изменяется ли поэтическое настроение?

Ученики. Настроение не меняется.

Учитель. Докажите, прочитайте выразительно.

Дети читают по четыре строчки тихо, спокойно.

Учитель. О чем это стихотворение? Какую картину рисует поэт? Из каких поэтических образов она складывается?

5. Рассказы детей и выборочное чтение.

Ученики. Мы представили раннее весеннее утро, когда звезды на небе еще не скрылись («Задремали звезды золотые»). Чуть-чуть дует ветерок, от этого вода на реке легко дрожит («Задрожало зеркало затона»). Солнышко только-только встает, его еще не видно, а лучи уже озарили небо и отразились в воде:

Брезжит свет на заводи речные
И румянит сетку небосклона.
А на берегу стоят березки:
Улыбнулись сонные березки,
Растрепали шелковые косы.
Шелестят зеленые сережки
И горят серебряные росы.

Вот забор из лозы — плетень, возле которого растет крапива, на листиках блестят капельки росы:

У плетня заросшая крапива
Обрядилась ярким перламутром.

А ветерок качает и деревья, и траву. Кажется, что он разговаривает:

И, качаясь, шепчет шаловливо:
«С добрым утром!»

Учитель. Прочитайте строчки, которые нравятся вам больше всего.

Дети читают понравившиеся фрагменты.

6. Средства художественной выразительности.

Учитель. Ребята, а при помощи каких средств художественной выразительности автор описал нам эту картину природы?

Памятка.

Средства художественной выразительности:
- эпитеты
- метафоры
- инверсия
- олицетворения
- сравнения
- повторы
- аллитерация
- гипербола

Ученики. Есенин олицетворяет природу:

Задремали звезды.
Задрожало зеркало затона.
Улыбнулись сонные березки.
Растрепали шелковые косы.

...крапива обрядилась ярким перламутром.

Автор «оживляет» природу для того, чтобы мы лучше представили пейзаж, увиденный или представленный им.

Учитель. Олицетворение — одно из любимых средств художественной выразительности Есенина, потому что во всем, что окружало поэта, он видел жизнь: и в пшеничном колосе, и в русской березке... А к каким еще приемам прибегает поэт?

Ученики. Метафора (в форме инверсии) «звезды золотые» (они не из золота, просто золотистого цвета и блестят), чтобы подчеркнуть сказочный блеск:

— «свет... румянит сетку небосклона» (когда солнышко восходит, то небо становится розоватым);

— «шелковые косы» — сравнение с шелком);

— «...горят серебряные росы» (росы блестят от лучей солнца).

Учитель. Метафора — тоже любимый прием в поэзии Сергея Александровича. Краски и цвета, использованные поэтом, переносят нас в сказку. А какой прием помогает автору изобразить реальную красоту?

Ученики. Эпитеты: «заводи речные» в форме инверсии, «зеленые сережки», «заросшая крапива», «с добрым утром».

Учитель. Прочитаем хором это стихотворение. Как будем читать?

Ученики. Спокойно, размеренно, тихо.

Чтение вместе с учителем.

Учитель. Кто услышал, какие звуки использовал автор?

Ученики. Мы слышим, как ветер шелестит листочками на деревьях и шуршит травой.

Шелестят зеленые сережки
И, качаясь, шепчет шаловливо.

Учитель. Какие звуки чаще всего повторяются?

Ученики. [ш], [ч], [л]. Этот прием называется аллитерация. Аллитерация — это повторение в речи одинаковых согласных звуков.

III. Итог.

Учитель. Так что же хотел поэт показать нам этим стихотворением?

Ученики. С. Есенин любил родной край, утро. Он хочет научить нас видеть в обычном необычное, научить замечать красоту природы, любить свою Родину.

Учитель. Вы прочувствовали это произведение? Прочитайте его так, чтобы все полюбили этот уголок природы, свою Родину.

Выразительное чтение стихотворения учащимися.

IV. Домашнее задание: стихотворение на с. 81 выучить наизусть, нарисовать иллюстрации.

Доброта поэтических строк

О. ИВАНОВА,
писатель, педагог, заслуженный деятель искусств Автономной Республики Крым, г. Симферополь

Прочитав однажды вышедшую в 1974 г. в издательстве «Малыш» (Москва) книгу, о которой пойдет речь, я не встречала ее больше никогда, но многие стихотворения из нее я, взрослая, запомнила на всю жизнь и с огромным удовольствием читала их своим детям и ученикам.

Обращаясь к книге Екатерины Георгиевны Каргановой «И громко, и на ушко», хочу еще раз озвучить то, что, как мне кажется, не должно уйти в забвение, и заранее понимаю, что цитировать будет очень трудно: здесь что ни строка — чудесная находка.

В этом небольшом сборничке каждое стихотворение достойно восхищения не только потому, что оно поэтически свежее, но и потому, что каждое наполнено светом любви к маленькому читателю и его миру.

Вот первая часть стихотворения **«Любимая игрушка»:**

Спросите,
Спросите,
Спросите меня,
Какую люблю я игрушку?!
Конечно, медведя,
Конечно, коня,
Конечно, ракету и пушку!
Мне весело очень —
Я в космос лечу,
На дикого зверя
Охочусь,
Я прыгаю,
Мчусь,
И смеюсь,
И кричу —
Мне весело,
Весело очень!

Неужели вам не захотелось запрыгать вместе с мальчишкой — героем стихотворения? Тогда вслушайтесь в прыгающий ритм первой части и сравните с настроением второй:

А вот о другом
Я кричать не хочу
И тихо скажу вам на ушко:
Когда я болею
И очень грущу,
Мне мама приносит... Петрушку.
Я крепко его прижимаю к щеке,
Он смотрит, вовсю улыбаясь,
Звенят бубенцы на его колпачке,
Я слушаю
И... поправляюсь!
Спросите,
Спросите,
Спросите меня,
Какую люблю я игрушку?!
Машину, ракету, ружье и коня.
Но больше всего Петрушку!

Однажды я лежала с температурой за сорок, не в силах дышать, стонать, тем более открыть глаза или поднять голову с подушки. Моя годовалая дочка, слышавшая ранее это стихотворение, взяла в швейной машинке иголку, нитки, мешочек с лоскутами, подошла к моей постели, положила все это

мне на грудь и стала гладить меня по свисающей с кровати, совершенно обессиленной руке, повторяя: «Петушку, Петушку». Я поняла, что должна сшить Петрушку, так как ей, крошке, невыносимо больно смотреть на то, как ее мама болеет. Более того, она свято верит, что Петрушка должен принести мне исцеление.

Красные и черные круги застилали мне зрение, голова, казалось, еще секунда, и лопнет от напряжения. Не знаю, как мне удалось вдеть нитку в иголку? Помню только, как отключалась, уходила в забытье, и это приносило маломальское облегчение. Я сшила Петрушку, чтобы не разрушать ту сказку, которая родилась в смышленой дочуркиной головке. И вот благодаря доброму и светлому стихотворению Е. Карганової я держу Петрушку!

Я крепко его прижимаю к щеке,
Он смотрит, вовсю улыбаясь,
Звенят бубенцы на его колпачке,
Я слушаю
И... поправляюсь!

Через два дня в моей болезни наступило облегчение. Не знаю, помог ли мне Петрушка, но доченьку мою он успокоил сразу в момент своего появления на свет и стал самой любимой ее игрушкой, а потом и талисманом на долгие, долгие годы.

Екатерина Карганова беседует с читателями с огромной светлой любовью. Как же после этого не послушаться ее совета?

Если вы очень упрямы,
Делайте НАОБОРОТ —
Не вам помогают мамы,
А вы помогаете! Вот.
Упрямы вы? Что же, чудесно!
Делайте НАОБОРОТ —
Не вам уступают место,
А вы уступаете. Вот.
Упрямыми вас называют?
Делайте НАОБОРОТ —
Кто-то деревья ломает,
А вы их сажаете. Вот.
Упрямы вы? Что же, бывает!
Делайте НАОБОРОТ —
Драчун малышей обижает,
А вы защищаете. Вот.
Тогда вы увидите сами —
Вас другом любой назовет.
Упрямые, будьте упрямы,
Но только... НАОБОРОТ.

Нередко родители допускают большую ошибку, акцентируя внимание на упрямстве ребенка, рассказывая всем знакомым, как сын или дочь упрямы, чем закрепляют эту черту характера. И уж если это произошло, если малыш знает о своем упрямстве, стихотворение «НАОБОРОТ», построенное на контрасте негативного действия и благородной цели, поможет взрослеющему человеку избавиться от «недуга». В стихотворении поэтесса удачно использует особенности детской речи, что служит читателю основанием для безоговорочного принятия авторской речи. Обычно маленький упрямец так и заканчивает чуть ли каждую свою фразу: «Вот».

В каждом произведении Екатерины Карганової заложены не только развлекательно-познавательные задачи. Поэтесса всегда легко и с улыбкой достигает основной цели — воспитательной.

Воробей

— Воробей, воробей,
Воробей, воробушек!
Подлетай,
Не робей,
Я насыплю зернышек.
А воробышек — скок!
А воробышек — прыг!
— Я с дружком, — чик-чирик! —
Я один не привык!

Через природу автор преподает ребенку один из первых уроков жизни в обществе: «Я один не привык». В этой строчке заложено то, что, наверное, и есть самое главное в жизни, и именно это должен донести ребенку взрослый в процессе воспитания.

Все мы живем рядом с кем-то и ради кого-то, что в общем-то и является одним из важнейших критериев счастья. И очень важно, чтоб с ранних лет человек учился толерантности.

Все воспитывающие моменты в поэзии Е. Карганової — особое, ни с чем не сравнимое очарование, замешанное на интеллигентности, человечности, благородстве. По мнению автора, любое живое существо

может и должно быть понято другими, даже если оно сказочное, даже если все считают его сосредоточием зла, символом ужаса.

Нет никого у Бабы-Яги!
Нет ничего у Бабы-Яги!
Кроме одной костяной ноги,
Только метла и палка.
Нет и подружек,
Нет и друзей,
Нет ни знакомых, ни близких людей.
Разве ее не жалко?!
Бабе-Яге невесело жить —
Всех ненавидеть,
Всех изводить
И никого никогда не любить
Ну хоть чуть-чуть,
Хоть немножко!
Жалко мне очень Бабу-Ягу,
Бабу-Ягу — костяную ногу,
Старую Бабушку Ёжку!

Поэтесса видит основу продолжения мира в красоте добра, поэтому учит детей красоте человеческих отношений, которые во многом зависят от выбираемых для общения слов.

В автобусе

Я сказала: «Извините»,
Мне сказали: «Извиняем»,
Я сказала: «Разрешите»,
Мне сказали: «Разрешаем»,
Я сказала всем: «Спасибо,
Мне сойти у школы надо».
Все чему-то улыбались,
Мне сойти помочь старались
И чему-то были рады...

Очень хочется, чтобы такие стихи жили как можно дольше, чтобы дети воспитывались на них, их знали и выросли носителями и продолжателями общеславянских этических ценностей.

РЕКЛАМА

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ, которые НАУЧАТ ДЕТЕЙ ЛЮБИТЬ читать КНИГИ и писать!

ТВОРЧЕСКИЙ ЦЕНТР СФЕРА
Издательство образовательной книги

Автор: ЛЮБОВЬ АЛЕКСАНДРОВНА ЕФРОСИНИНА — Канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, автор программы «Литературное чтение»

Готовится комплект пособий по литературному чтению для 2 класса

Наш адрес: Москва,
ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3
Телефоны: (495) 656-75-05, 656-72-05,107-5915
E-mail: sfera@cnt.ru **www.tc-sfera.ru**

Эти и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом по адресу: 129626, Москва, а/я 40
В Интернет-магазине: www.tc-sfera.ru

Языковое образование в вузе

О языковой подготовке учителя

Языковое образование школьника как категория лингвометодическая представляет собой процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа — носителя данного языка. При этом стало традицией, характеризуя языковое образование как процесс, выделять цели обучения, содержание, методы обучения, организационные формы, методические условия. Если характеризовать языковое образование как результат учебно-познавательной деятельности, то под ним, по всей вероятности, следует понимать определенный уровень владения языком, который определяется совокупностью показателей и, в частности, готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т.п.) в учебных ситуациях и применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения...

Языковое образование школьника — это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности. Уровень языкового образования — это уровень готовности школьника к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме.

Такое полифункциональное понимание языкового образования, включающего языковой, речевой, личностно-развивающий аспекты, позволяет рассматривать во взаимосвязи языковое образование школьника и воспитание его как языковой личности. Исходным является понимание языковой личности «как совокупности спо-

собностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений...» (*Караулов Ю.Н.* Язык и личность. М., 1989).

Основные структурные компоненты языкового образования школьника: *языковая система* — совокупность знаний о языке в виде понятий, сведений, правил, представленных в учебных программах в определенной научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формируемые на основе знаний языковые умения: фонетические, словообразовательные, грамматические (морфологические, синтаксические), лексико-стилистические и др.; *речевая деятельность* как реализация языка, включающая процессы чтения, письма, слушания, говорения. Практически данный компонент объединяет в себе речеведческие знания и формируемые на их основе речевые умения разной степени сложности, в частности, умения воспринимать и создавать текст (на репродуктивном и продуктивном уровне). В данный компонент входят также орфографические и пунктуационные умения, навыки правильного, сознательного, выразительного и беглого чтения, орфоэпические навыки; *речевые произведения* (микротексты), которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала и представляют собой тексты — образцы определенного типа и стиля речи; *способы деятельности*, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых и общепознавательных умений; культура речевого поведения (культура общения); *культура народа — носителя русского языка* (*социокультура*).

Т.Г. Рамзаева

Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пос. для студ. фак. нач. обучения и учителей нач. классов. СПб., 1998.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. [1-е изд. в 1844 г.]. М., 1992.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. 1999. № 7.

Кустарева В.А., Назарова Л.К., Рождественский Н.С., Светловская Н.Н. Методика русского языка для школьных педагогических училищ. М., 1973.

Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб., 1998.

Караулов Ю.Н. Язык и личность. М., 1989.

Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. М., 1999.

Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. М., 2000.

Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М., 1975.

Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н.С. Рождественского. М., 1965.

Особенности комплектов учебников, рекомендованных общеобразовательным учреждениям, участвующим в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования. [Комплекты «Школа России», «Гармония», «Начальная школа 2100», «Начальная школа XXI века»; учеб.-метод. комплекты систем Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова] // Начальная школа. 2002. № 5.

Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы: 1–4 кл.: В 2 ч. М., 2006.

Редозубов С.П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1963.

Русский язык в начальных классах: Теория и методика / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1997.

Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 6 т. М., 1988–1989.

Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964.

Цукерман Г.А. Кто учит, учится // Начальная школа. 1999. № 7.

Особенности языковой подготовки будущих учителей начальных классов

С.Г. МАКЕЕВА,
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе
И.И. МЕЛЬНИКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Проблема языковой подготовки будущих учителей начальных классов не теряет остроты с течением времени: меняющиеся социальные запросы ведут к переосмыслению целей и содержательно-процессуальных особенностей вузовского языкового образования.

Одним из основных требований Государственного стандарта высшего профессионального образования к выпускникам педагогического вуза является свободное владение русским языком для преподавания школьных дисциплин.

М.Р. Львов предлагает следующее понимание того, «что значит владеть языком». По мнению ученого-методиста, это:

1) владеть мыслью, внутренней речью: без озвучивания и письма;

2) владеть монологом, диалогом, моментально ориентироваться в коммуникативных ситуациях и реагировать на речевое поведение собеседника;

3) владеть голосом, интонациями, выразительностью, вспомогательными средствами (мимикой, жестами и пр.);

4) в совершенстве владеть грамматическими механизмами на уровне построения словосочетаний, предложений и компонентов текста;

5) держать в готовности, с целью самоконтроля, правила произносительного комплекса, формообразования, конструирования и передачи замысла монолога и диалога;

6) переносить все перечисленное на восприятие текста, устного и письменного, уметь оценивать воспринимаемое не однозначно, а в вариантах, предвидя замысел говорящего (пишущего).

Указанные умения и способности, считает М.Р. Львов, «...с помощью теории или без таковой, хорошо или не очень осознаются детьми, подростками и взрослыми в процессе жизни и внедряются в их речевой опыт» [3, *13*][1]. Это внедрение конечно же не обходится без учителя. Язык для него является не только предметом изучения, но и средством обучения. Владение языком составляет главный инструмент деятельности учителя, составную часть его общей и профессиональной культуры. Учителя-словесники и учителя начальных классов являются для своих учеников особенно авторитетными в языковом отношении людьми. По результатам нашего опроса младших школьников Ярославской области в среднем 80 % детей считают речь своего учителя самой правильной. Если в процессе взросления значимость других «эталонов» речи (книг, друзей, родителей, дикторов, словарей и справочников) переосмысливается, то авторитет учителя остается незыблемым.

Однако всегда ли заслужен такой авторитет? Приведем результаты исследований, осуществленных в стенах не только Ярославского педуниверситета, но и других вузов. Около 30 % студентов дневного и заочного отделения имеют недостатки звукопроизношения. Из 36 слов, вынесенных в учебнике Т.Г. Рамзаевой в словарик «Говори правильно», в среднем 7 произносятся с

[1] В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*

ошибками. Интонационное оформление звучащей речи начинающих учителей также оставляет желать лучшего, так как интенсивность звучания завышена, темп убыстрен, ритм неровный, логико-грамматическое интонационное членение высказывания нарушено. В устных и письменных высказываниях часто отсутствует последовательность, нарушается смысловая связь предложений, не соблюдается стиль, имеются грамматические и лексические ошибки всех видов и неуместные речевые клише. При этом в письменных текстах на трех страницах допускаются в среднем 3 речевых недочета, 2 грамматические ошибки и в совокупности 8 орфографических и пунктуационных ошибок.

Такая речь не только не может выступать в качестве «эталона», но и не способна обеспечить решение собственно профессиональных задач. Не случайно 90 % (!) студентов, прошедших педагогическую практику, отмечали наличие пробелов в лингвистических знаниях и трудности речевого характера в общении с детьми: при объяснении учебного материала, при постановке вопросов, при инструктировании учащихся, проведении бесед. Особенно трудными в языковом и коммуникативно-речевом отношении оказываются уроки русского языка, развития речи, литературного чтения. Понятно, что обучение у такого учителя чревато для учащихся издержками образовательного и речевого опыта.

Представленная картина, разумеется, отражает понижение культурно-речевой планки нашего общества и в целом невысокий образовательный уровень подготовки выпускников школ, которые сегодня пополняют студенческую аудиторию. Однако нельзя не принимать во внимание и качество языкового образования, которое получают в вузе будущие учителя начальных классов. Русский язык из дисциплин предметной подготовки по количеству учебных часов по-прежнему занимает ведущие позиции. Но проблема языкового образования этим не решается.

В контексте разработки образовательных стандартов нового поколения поиск решения проблемы качества языкового образования все чаще осуществляется с позиций компетентностного подхода к образованию. Обсуждение идей компетентностного подхода выносится на вузовские научные конференции, включается в повестку заседаний Учебно-методической комиссии по специальности «Педагогика и методика начального образования». Несмотря на то что общепринятого понимания компетентностного подхода к педагогическому образованию пока не достигнуто, обозначились его основные составляющие. Компетентность рассматривается как готовностная характеристика личности к самостоятельному и творческому выполнению социально-профессиональных функций, а компетенция — как функционал в определенной области на основе ее познания и обретения опыта решения задач профессиональной деятельности с учетом возникающих проблем. Такое общее представление нуждается в дополнительной конкретизации относительно определенных образовательных областей. Языковое образование будущих учителей соответственно предполагает формирование у них языковой компетенции, что, в свою очередь, должно послужить становлению таковой у учащихся. Однако и здесь не все так ясно: однозначного понимания пока не достигнуто в самой трактовке понятия «языковая компетенция». Научно-теоретический анализ этого понятия ведет к вычленению все новых его аспектов (лингвистического, коммуникативного, культурологического, а в последнее время — когнитивного, экзистенциального и пр.).

Если с таких позиций оценивать вузовский курс русского языка для учителей начальных классов, то его основное назначение состоит прежде всего в развитии лингвистической компетенции. Развитие последней, в свою очередь, как готовности к решению типовых задач профессиональной деятельности по изучению начального курса русского языка составляет прерогативу лингвометодики. Например, лингвометодический потенциал изучения синтаксиса видится преподавателям Московского городского педуниверситета следующим образом [1, *67*].

I. Лингвометодические основы изучения синтаксиса в начальной школе.

Синтаксическая система русского языка и основные концепции научного синтаксиса. Выбор синтаксической концепции как основы школьного курса русского языка. Объективные трудности и типичные недостатки в постановке синтаксической работы, пути их преодоления. Лингвистические критерии выбора дидактического материала для разбора по членам предложения.

II. Возможные виды работы с предложением и словосочетанием на уроках русского языка: взгляды Т.Г. Рамзаевой, Г.А. Фомичевой, Н.К. Онипенко, О.О. Харченко.

III. Обоснование собственной методической позиции и анализ профессиональной деятельности в связи с проблемой изучения синтаксиса в начальных классах.

Постоянное повышение теоретического уровня начального курса русского языка, равно как и развитие методической науки, требует не только основательности лингвистического образования, но и его корректировки. Так, по мнению Л.С. Сильченковой, «...начальное обучение русскому языку интересно тем, что в нем можно найти иллюстрацию любой из фонологических теорий», и, наоборот, некоторая лингвистическая «непоследовательность в определении принципов графики» ведет к «терминологической путанице» в лингвометодическом понимании слога [5, *46, 47*].

Однако, охватывая важнейшие лингвистические разделы (лексикологию, фонетику, морфемику, морфологию, синтаксис), вузовский курс в рамках стандарта имеет весьма незначительные возможности для развития коммуникативно-речевой, когнитивной компетенций вследствие ограниченных сведений по психолингвистике, речеведению (с выходом в педагогическую риторику), даже с учетом вспомогательного курса по культуре речи. Между тем проводимые нами традиционные анкеты, сочинения для первокурсников («Каким я вижу учителя?») обнаруживают, что в их сознании образ учителя не включает в себя владение языком, последнее связывается в лучшем случае со «знанием орфографических правил», да и сам русский язык не представлен в ценностном сознании.

Мы решили создать условия для расширения представлений студентов о том, что такое знать язык, владеть языком для культурного человека, будущего учителя и через освоение всех компонентов содержания языкового образования (знаний, умений, опыта их творческого применения, эмоционально-ценностного отношения к его обогащению) способствовать развитию профессионально-языковой компетенции будущих педагогов. С учетом интегративной природы этого процесса нами была сделана попытка усилить межпредметные связи в изучении дисциплин общей, предметной и специальной подготовки. Мы разделили образовательный процесс на три взаимосвязанных этапа: начальный (1–3-й семестр), этап профилирования (4–6-й семестр) и основной (7–10-й семестр).

На *начальном этапе* в гуманитарно-культурологическом истолковании раскрываются основы понятия «языковая личность». Стержневым становится курс культуры речи, который во взаимосвязи с лингвистическим и литературным (литературоведческим) образованием позволяет осуществлять комплексный анализ текста. Базовые речевые умения и навыки по созданию и восприятию текста рассматриваются в качестве фундамента профессионально-языковой компетенции. Проводится выявление исходного, общекультурного уровня сформированности речевых умений и навыков, предъявляются требования к устной и письменной речи учителя, повторяются, систематизируются и уточняются знания студентов об основных ортологических и коммуникативно-прагматических нормах современного русского литературного языка, устраняются недостатки устной и письменной речи. Для проведения этой работы наряду с теоретическими курсами используются практикумы (коммуникативно-речевой и орфографический, по выразительному чтению).

На *втором этапе* происходит расширение психолого-педагогического образования, и наряду с продолжением курса русского языка начинается изучение частных методик. Акценты перемещаются с нормативных на профессиональные аспекты языка и речи, что предполагает соблюдение единства требований к речи со стороны преподавателей филологических и психо-

лого-педагогических дисциплин. Принципиальную роль играет и постоянная связь теоретических дисциплин филологического цикла с методикой преподавания русского языка, а методики — с курсами педагогической психологии, дидактики. На междисциплинарной основе разрабатываются спецкурсы, например, «Учебные задачи по русскому языку как средство личностно-языкового развития». Студенты овладевают профессиональной терминологией, осваивают специфику общения с детьми младшего школьного возраста, учатся составлять конспекты уроков и внеурочных мероприятий, пишут курсовые работы и проходят педагогическую практику. Знания о языке и речи в процессе изучения методики русского языка также приобретают профессионально-инструментальную окрашенность: от студентов требуется лингвистическое обоснование методических подходов к изучению программных тем, тщательный анализ дидактического материала для наблюдений за теми или иными языковыми явлениями, самостоятельный подбор языковых примеров для проведения грамматических разборов, быстрая оценка правильности ученических ответов и дидактической ценности детских высказываний, продуманность своего речевого поведения на уроке. До выхода на практику в школу названные умения формируются через деловую игру, просмотр и анализ видеозаписей уроков, составление планов-конспектов уроков и решение методических задач. Приведем пример последних.

1. Для анализа звучащей речи учитель использует предложение «Первоклассники читают звуки». Учащимся нужно определить количество слов в предложении, разделить слова на слоги и в каждом слове найти ударный слог. В связи с чем могут возникнуть затруднения у детей?

2. Почему для деления на слоги не рекомендуется брать слова типа *жизнь, бинокль, тигр*?

3. Чем может быть вызвано, по-вашему, смешение звуков [о]и [у] и появление, в частности, в речи таких слов, как *угурцы, бомага*?

4. Почему при характеристике звуков не рекомендуется говорить: «Звук [ч] всегда мягкий», «Звук [ц] всегда твердый»? [4, *7, 8*].

Третий этап направлен прежде всего на рефлексию полученного педагогического опыта (в том числе и речевого опыта) от учебной и внеучебной работы с младшими школьниками. Исправление допущенных в поурочных конспектах коммуникативно-речевых ошибок осуществляется через уже собственное составление на их основе лингвометодических и риторических задач. Для этого актуализируются знания и умения по культуре речи и стилистике, полученные на предыдущих этапах, в качестве курса по выбору предлагается курс по риторике. Указанный спецкурс способствует и освоению студентами сферы профессионального общения: решению культурно-просветительских, социально-педагогических, организационно-управленческих задач. Оказывается, неумение вести диалог по педагогическим проблемам обнаруживают и начинающие, и уже наделенные опытом педагоги (ведение собеседования как формы аттестации учителей показало неготовность к нему не только самих учителей, но и членов аттестационных комиссий). В свою очередь, спецкурс по функциональной стилистике готовит студентов к написанию в качестве учителей-исследователей курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, а в связи с окончанием вуза и будущим трудоустройством — и к оформлению официально-деловых бумаг, ведению школьной документации.

Анализ устных высказываний и письменных работ наших выпускников показывает, что при таком подходе к языковому образованию студентов количество ошибок и речевых недочетов в их суммарном исчислении снизилось в среднем на 87 %. Речь стала более выразительной, логичной, эффективной. Появилось больше уверенности в общении с детской и взрослой аудиторией, проявилось повышение ответственного отношения к своему речевому поведению, развитие рефлексии:

«Правильнее ставлю ударения, логичнее выстраиваю фразы. Прежде чем что-то сказать, думаю. Также стала внимательнее слушать. До поступления в вуз я грамотно

писала. Может быть, теперь пишу быстрее и могу одновременно слушать и писать. Научилась работать с книгой, с текстами, с конспектами, выбирая нужное...»

«Стало легче облекать мысли в слова. Я заметила, что мой словарный запас вырос. Стала следить за правильным построением предложений. Частое выступление с докладами научило строить текст. Но, думаю, мне нужно еще научиться не теряться, когда задают неожиданные вопросы, быстро реагировать на конкретные ситуации, контролировать свое волнение, избегать паразитических слов-связок».

«Голос мой звучит намного громче и увереннее, я более раскована на уроке. Хотелось бы научиться организовывать учебную деятельность детей, концентрировать их внимание на учебном материале, который излагаю. Еще не совсем комфортно чувствую себя перед родительской аудиторией. Боюсь сказать что-нибудь не то или ответить не так».

«Особенно боялся уроков русского языка: вдруг не замечу ошибку у детей или сам сделаю (в ситуации, когда некогда подумать). Только теперь я понял, почему нужно было в конспектах уроков писать предполагаемые ответы детей — заранее продумываешь материал».

Переход от «специализированной» к «университетской» модели подготовки учителей порождает новые вопросы, вызывающие обеспокоенность: не произойдет ли «снижение качества подготовки учительских кадров»? [2, *5*]. Наш факультет одним из первых в стране начал подготовку бакалавров по направлению «Педагогика» с профилями «Начальное образование» и «Социальная педагогика». Предусматриваемые в учебном плане с первого курса дисциплины по выбору позволяют учесть личностные склонности, интересы будущих педагогов. Появление таких интегрированных по характеру дисциплин, как «Теоретические основы и технология начального языкового образования», «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» (вместо отдельных предметных и методических курсов), объективно способствуют реализации компетентностного подхода к образованию. Но возникает проблема системности, основательности языковой подготовки, так как в целом количество часов на нее сокращается. Задачу обеспечения ее профессионально-прикладной направленности осложняет резкое сокращение в учебном процессе доли педагогической практики. Потребовалась особая продуманность спецкурсов с дополнительным проведением учебных занятий на базе школ, закрепленных в качестве филиала кафедры, чтобы сами студенты почувствовали позитивные изменения в овладении языком. Надежды возлагаются и на годичный специалитет.

На наш взгляд, тот уровень языковой подготовки, который обеспечивает сегодня вуз, следует рассматривать как стартовый. Он должен постоянно повышаться в процессе самостоятельной профессиональной деятельности учителя посредством самообразования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Зиновьева Т.И.* Государственный экзамен по методике обучения русскому языку: Оценочные средства для итоговой аттестации выпускников педагогических колледжей и университета. Вып. 4 / Отв. ред. В.И. Лисова. М., 2006.

2. *Калинникова Н.Г.* Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования на современном этапе // Преподаватель XXI века. 2005. № 4.

3. *Львов М.Р.* Вечная тема, или Попытка объять необъятное // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы. М., 2007.

4. *Макеева С.Г., Лобанова Е.Н.* Методические задачи по обучению грамоте. Ярославль, 2000.

5. *Сильченкова Л.С.* Обучение русской грамоте: традиции и новации. М., 2006.

Обучение русскому языку в чувашской начальной школе и национальном вузе

Е.В. ВАСИЛЬЕВ-БУРЗУЙ,
доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары

Известный педагог, филолог, автор учебников русского языка для чувашской национальной школы ***Татьяна Эммануиловна Хмара-Борщевская,*** столетие которой недавно отмечала педагогическая общественность, хорошо понимала силу слов в обучении и воспитании как школьников, так и студентов.

Имея опыт усвоения неродного языка, она была убеждена, что перестройку преподавания русского языка в чувашской школе надо начинать с начальных классов. Если ученик получил хорошие базовые понятия в начальной школе, то в старших классах у него не будет проблем ни с орфографией, ни с грамматикой.

В основе системы Татьяны Эммануиловны лежало обучение детей самостоятельному построению единиц языка, которые в ходе выполнения продуманной цепи упражнений вошли бы в активную речь. Стержнем ее учебников было неопубликованное тогда учение о структурных схемах словосочетаний, простых предложений, т.е. временной и модальной парадигме предложений. Таким образом, система имела хорошую научную основу. Согласно этой позиции, учебник II класса обеспечивал усвоение основных схем словосочетаний — их понимание, умение строить и использовать эти схемы в речи.

Т.Э. Хмара-Борщевская обратила внимание на то, что в речи чувашских школьников и студентов существуют типичные ошибки (фонетические, грамматические, лексические), объясняемые влиянием чувашского языка. Ее начала волновать проблема развития речемыслительных способностей чувашских детей и молодежи. Т.Э. Хмара-Борщевская досконально изучила чувашский язык. Будучи преподавателем вуза, она руководила экспериментом по обучению русскому языку учащихся начальных классов в Хыркасинской (Чебоксарский район), Калайкасинской (Моргаушский район), Б. Бикшихской (Канашский район) средних школах. Каждую свою научную разработку педагог апробировала среди учителей, студентов, учеников.

Т.Э. Хмара-Борщевскую волновал вопрос: какой учебник по русскому языку наиболее приемлем для чувашской школы? В ее учебниках были использованы произведения малых жанров русского фольклора, тексты русской детской классики, афористические сюжеты, которые воздействовали на ум воспитанников и способствовали развитию их речи.

Сегодня педагоги, методисты находят, что Татьяна Эммануиловна в отборе и подаче таких жанров, как пословица, поговорка, загадка, придерживалась принципов К.Д. Ушинского и И.Я. Яковлева, полагавших, что включать в детское чтение пословицу, поговорку и загадку нужно для того, чтобы доставить уму ребенка полезные упражнения (см.: *Ушинский К.Д.* Избр. произв. Т. 1. М., 1988–1989. С. 94), прививать им наблюдательность, быстрый ум (см.: *Яковлев И.Я.* Букварь для чувашей. Казань, 1876. С. 1). Опираясь на лучшее, что создано методистами прошлого, а также на опыт передовых учителей Чувашии по преподаванию русского языка в чувашской национальной школе, теоретически осмыслив этот богатый практический опыт, она разработала научно обоснованную систему обучения детей и студентов культуре речи, формирования у них языкового чутья, воспитания средствами языка доброты, нравственности, этики, общей культуры человека в целом.

Ее научное наследие — это труды о современном русском языке для студентов вузов и по методике преподавания русского языка в национальных школах: «Очерки методики русского языка в чувашской начальной школе», «Лексико-грамматические таблицы по русскому языку для национальных школ РФ», учебники для II и III классов чувашских школ и методические указания к ним и другие пособия.

В своих трудах Т.Э. Хмара-Борщевская выделяла цель — «научить учиться»: учащиеся должны уметь читать и писать как на родном, так и на русском языке; наблюдать жизнь, думать, выражать свои мысли словами родного и русского языков.

Профессор Г.А. Анисимов отмечает интересные находки Т.Э. Хмара-Борщевской в составленных ею учебниках по русскому языку для чувашской школы. Так, в учебнике для II класса есть поэтические строки, представленные без какой-либо адаптации, отчего они звучат и свежо, и мило:

* * *

Серый котик напроказил:
Он в кастрюлю лапой лазил.
Угостился молоком —
Моет лапу языком.

* * *

У маленькой Оксанки
Новенькие санки.
— Кто ей санки подарил?
— Санки брат ей смастерил.
Все девчонки говорят:
— Ах, какой хороший брат!
Новенькие санки сделал он Оксанке.

Подобные миниатюрные тексты украсили бы и современные учебники русского языка для чувашских детей. Следует подчеркнуть, что методические разработки Т.Э. Хмара-Борщевской имели для своего времени несомненную теоретическую и практическую значимость, а некоторые из них до сих пор не устарели.

Филолог-методист Т.Э. Хмара-Борщевская подчеркивала, что умению наблюдать, сопоставлять, делать выводы необходимо учить школьника уже в начальной школе, а уроки родного и русского языков в начальных классах чувашской школы дают большие возможности для развития образного восприятия и логического мышления детей. Она подвергла критике распространенную в то время в школе практику, когда изучение языков подменяли зубрежкой правил, обязательным запоминанием слов в отрыве от живой родной или русской речи. На уроках русского языка по системе Т.Э. Хмара-Борщевской чувашские дети усваивали потешки, считалки, что, как справедливо считала она, есть самая благоприятная эмоциональная, нравственно-духовная, психолого-педагогическая база для усвоения русского языка. В условиях всеобщей приоритетной ориентации на родные языки Татьяна Эммануиловна говорила: «Родной язык — не вместо русского, родной язык — вместе с русским. Правда, о языках надо знать основательно: двуязычие — естественно, на него и надо делать главную ставку».

К сожалению, проблема национальных школьных учебников для начальных классов состоит в нежелании и неумении их авторов использовать достижения методики национальной школы прежних лет. Еще в 60-е годы XX в. Т.Э. Хмара-Борщевской была разработана система усвоения грамматического строя русского языка учащимися младших классов чувашской школы. Она писала: «Разговорные уроки могут быть достаточно эффективными только в том случае, если они целенаправленны: и характер разговорных упражнений, и их отбор, и отбор словарно-грамматического материала для них должны опираться на научно обоснованную систему, определяющую всю работу над русским языком» (*Хмара-Борщевская Т.Э.* Очерки методики русского языка в чувашской начальной школе. Вып. 2. Чебоксары, 1967. 184 с.; 1968. 140 с.).

Т.Э. Хмара-Борщевская считала, что практическое владение орфографическими нормами может быть достигнуто только в ходе повседневной целенаправленной работы над произношением в течение всего процесса обучения. В ее учебнике почти для каждого урока имеется специально подобранный материал, направленный на произношение парных глухих и звонких согласных, мягкого [с'], слов со стечением согласных, слов с разделительными ъ и ь, слов с

непроизносимыми согласными и т.п. (см.: *Сергеева А.И., Хмара-Борщевская Т.Э.* Русский язык для 3 класса. Чебоксары, 1983. 256 с.; *Хмара-Борщевская Т.Э.* Методические указания к учебнику по русскому языку в начальной школе. Вып. 1, 2. Чебоксары, 1967).

Конечная цель обучения русскому языку — овладение языком как орудием выражения мыслей — может считаться достигнутой, если учащиеся прочно овладевают навыками выражения мысли на русском языке не только в устной, но и письменной форме. Причем к письменной речи предъявляется требование быть орфографически грамотной. Следовательно, обучение орфоэпии и орфографии — это двуединый процесс, в котором компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Т.Э. Хмара-Борщевская не добилась бы поразительных успехов в работе со студентами по изучению русского языка в вузе, если бы не владела в совершенстве искусством слова и не умела увлечь своими идеями и творческими замыслами коллектив преподавателей и студентов — своих единомышленников. У нее была формула: «Усвоение системы языка через обучение речи»; она учила студентов находить слова, обороты, конструкции, наиболее точно и образно передающие мысли, чувства, переживания. Каждую свою лекцию, семинарское или практическое занятие Татьяна Эммануиловна проводила интересно, направляя деятельность студентов в творческое русло с учетом специфики профессиональной деятельности учителя-филолога, требовала от них преодоления трудностей, напряжения мысли и воли. Много ценного и достойного для внедрения в практику находим мы и в методической системе Т.Э. Хмара-Борщевской.

Таковы, на наш взгляд, достоинства основных положений научно-методической, наглядно-практической системы Татьяны Эммануиловны Хмара-Борщевской, заслуживающей самого пристального внимания и широкого распространения в современной практике работы национальных вузов и школ.

Детская ономастика

Т.В. ШМЕЛЕВА,
Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого

Термин *ономастика* в школе почти не звучит, его нет и в «Справочнике по методике преподавания русского языка» М.Р. Львова (М., 1988). А *имя собственное* известно не только каждому учителю, но и ученикам начальных классов. Правда, интересует оно тех и других в одном аспекте — правописания. Необходимо узнавать имя собственное, чтобы писать его с прописной буквы. Между тем имя собственное таит в себе богатейшие возможности и для языкового развития, и для культурного образования школьника. В этом и состоит образовательная ценность науки об именах собственных — ономастики.

Говоря о *детской ономастике*, в первую очередь надо иметь в виду проблему различения ребенком на ранних стадиях формирования лексикона имен собственных и нарицательных. Этот непростой процесс занимает определенное место в языковой биографии ребенка, как это показано в книге С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи» (М., 2000. С. 62, 63). Конечно, приходя в школу, мальчики и девочки уже хорошо понимают эти различия, их не удивляет, что у каждого есть собственное имя, иногда имена совпадают. Они знают имя своего города или деревни, своей улицы, своей собаки. Более того, юные школьники уже не просто знатоки и пользователи имен собственных, они активно их дают и придумывают, например, своим игрушкам, а иногда и приятелям.

Имя собственное часто становится предметом интереса ребенка: не может быть

неинтересным человеку собственное имя, не может быть человеку неинтересно и то, почему именно так называют место, где он живет. Что оно обозначает, имя города или поселка? Откуда взялось? Есть такие или похожие имена у других мест обитания человека? Всегда ли оно было таким? Почему менялось? Все эти вопросы готовы обсуждать младшие школьники и искать на них ответы. А за ответами и надо обращаться к ономастике.

Так, о своем имени третьеклассники, скажем, могут знать не только то, что писать его надо с прописной буквы. Они могут знать, что имя, например, *Роман* связывает его обладателя с Древним Римом; а имена *Андрей* и *Елена* — с Древней Грецией, где первое означало «мужественный», а второе — «светлая». Имя человека связывает его с мировой культурой, историей его семьи и страны. Понятно, что огромность этих сведений (этим занимается особый раздел ономастики — *антропонимика)* маленькому человеку не по силам, но крупицы таких знаний вполне могут быть введены в его культурное сознание, составив основу ономастических представлений, объем которых можно будет расширять в дальнейшем школьном образовании.

Утверждения эти — не плод теоретического умствования. Говорить столь уверенно позволяет опыт подготовки дипломных сочинений с обязательной экспериментальной работой в начальных классах школ г. Великого Новгорода и Новгородской области[1]. Руководство работами «открывает» важные и иногда неожиданные моменты в педагогических стратегиях и методических приемах, с которыми можно подходить к изучению ономастики в начальной школе.

Если учитель понимает важность осмысления ребенком фактов ономастики, он почти всегда найдет время, чтобы напомнить детям об именах собственных, рассказать что-то интересное и побудить к дальнейшим расспросам и поискам.

Хотелось бы показать, что обращение к ономастике может сослужить добрую службу учителю начальной школы, обогатив его общение с учениками культурным содержанием, в первую очередь связанным с восприятием своей среды обитания.

Конечно, очень важно, чтоб под рукой был необходимый дидактический материал. Для новгородских учителей это книга И.Ю. Храбровой «Сборник диктантов для маленьких новгородцев» (Новгород, 2002). Обучая детей правилам использования мягкого знака, можно брать любые слова, а можно — новгородские топонимы, как предлагается в этом пособии: *Ильмень* и *Ловать, Шелонь* и *Сольцы*. Эти слова ребенок слышал много раз, а как они выглядят «письменно», может и не знать. «Разобрав» проблему их написания, можно спросить, как туда добраться из города, послушать рассказы детей, побывавших там летом. Вот уже и основы топонимики родного края.

Изучая правила написания прописных букв, младшие школьники опять встречаются со знакомыми словами и теперь записывают предложения: *Самое большое озеро — Ильмень; Самое глубокое озеро — Валдайское; Самая длинная река — Ловать*.

Когда дело дойдет до правописания ***жи*** и ***ши***, ученики запишут в своих тетрадях: *валдайская вышивка* и озеро *Ужин,* что на Валдае; поселок *Шимск,* что недалеко от *Уторгоши* (деревни и железнодорожной станции). Запоминая, как пишутся ***ча*** и ***ща,*** можно поговорить о *площадях* родного города — *Вокзальной, Софийской, Строителей*; попробовать написать инструкцию для друга «Как найти Софийскую *площадь*». А переходя к правописанию ***чу*** и ***щу***, вспомнить улицу *Щусева* или город *Чудово* и написать диктант: *Я очень люблю*

[1] Привожу список работ, защищенных в 2004–2005 гг.: *Анишина Л.* Культура географического мышления младших школьников в освоении топонимии родного города (2004); *Мозгалева Л.* Исторические представления младших школьников в работе над именами улиц города Великого Новгорода (2004); *Алексеева Е.* Возможности антропонимики в работе над языковой культурой младшего школьника (2005); *Белякова О.* Топонимический словарь семьи и формирование историко-культурных представлений младшего школьника (2005); *Неволина А.* Городская словесность как учебник словесности (на материале Великого Новгорода и Старой Руссы) (2005).

чудеса. Везде их ищу. Однажды в музее я увидела белое чудо. Это вышивка, крестецкая строчка. Я тоже хочу научиться вышивать чудесные узоры. После такого диктанта можно отправиться в музей и посмотреть действительно чудесные произведения крестецких мастериц.

Располагая материалами новгородской топонимии, можно утверждать, что топонимические запасы любого края России дают такую же возможность сделать упражнения в правописании маленькими путешествиями по родному городу и краю.

Итак, ономастика может оказаться помощницей в овладении правописанием: она может окрасить упражнения дымкой путешествий и узнаванием нового в хорошо известном.

Другой путь введения топонимии в культурный багаж младших школьников найден Л. Анишиной и опробован ею в ходе подготовки дипломного сочинения. Изучая топонимы родного города, как выяснилось, можно изучать географию всей планеты. Собрав имена самых разных городских объектов (от улиц до ресторанчиков), она обнаружила, что среди них много имен с географической семантикой. Они дают возможность осмыслить географические понятия типа *континент* или *айсберг;* познакомиться с географией области (улицы *Шимская, Мстинская*); всей страны (улицы *Московская, Большая Петербургская, Псковская;* магазины *«Русь», «Нева», «Балтика», «Пальмира»*) и зарубежья (магазины *«Европейская мода», «Евродекор», «Клондайк»,* кафе *«Азия»*). Внеклассные занятия «Город, в котором мы живем», «Улицы помогают изучать географию», «География страны на городских вывесках» помогли объединить занятия языком и географией, показали учащимся, как много можно знать о мире, если вдумчиво читать вывески в родном городе и уметь найти ответы на возникающие вопросы.

Идею использовать городские топонимы на школьных занятиях (и во внеклассной работе) подхватила А. Неволина, собрав такие имена, в которых «скрывается» словесность — ее отдельные понятия, названия литературных произведений, имена героев, фамилии известных писателей. Обратив внимание школьников на такие вывески, она сумела провести занятия о новгородской былине «Садко» (у нас есть гостиница *«Садко»,* дом быта *«Волхова»,* скульптура *«Садко и Волхова»*), о сказках, герои которых фигурируют на вывесках магазинов: *«Аленушка», «Иванушка», «Емеля»,* ателье *«Золотая рыбка»,* о греческой мифологии (она отражена на вывесках магазинов *«Атлант», «Прометей», «Деметра»,* фирм *«Гелиос»* и *«Геракл»*). Конечно, материал приходилось тщательно отбирать. На занятиях можно поговорить об одном или двух названиях, но дети получили «уроки чтения вывесок», почувствовали, что слово на них не только отличает одно городское заведение от других, но и несет в себе культурный заряд, силу которого ощущает только образованный человек. Главное, чего можно добиться такими занятиями, — создать у школьников ощущение, что словесность живет не только в стенах школы и библиотеки, она наполняет пространство города, и знающему человеку в нем комфортнее.

Сейчас идет работа над темой «Городская топонимия как учебник иностранных языков» (И. Потехина): собраны десятки иноязычных слов на вывесках — парикмахерская *«Куафер»,* молочный завод *«Лактис»* и магазины *«Адепт», «Парадиз», «Престиж», «Вояж»* и др. Обращая внимание школьников на эти названия, учитель показывает, что, живя в русском городе, можно выучить много слов из разных языков. Более того, знать такие слова и знать, где можно справиться об их значении, — это условие культурного существования в родном городе.

Итак, в реальных педагогических экспериментах доказано, что ономастика помогает школьнику и в освоении учебных дисциплин, и в культурном освоении своего родного города, своей страны и времени, в котором он живет.

Но неправильно было бы считать роль топонимики в начальной школе вспомогательной. Важнейшее место в языковой компетенции современного культурного человека занимает **ономастическая** составляющая. Это означает, что культурный человек не может не понимать, какие име-

на относятся к собственным, чем они отличаются от нарицательных, как может меняться граница между ними, что представляет собой его собственное имя, какова специфика русских имен, что стоит за названиями его города, улицы. Основа ономастической составляющей языковой компетенции — стихийная ономастическая рефлексия, которую обнаруживает всякий думающий человек, но придать ей более последовательный вид, соотнести с элементарными научными представлениями может начальная школа.

К формированию каких ономастических представлений школьника может приложить усилия учитель? Как закладывать основы ономастической культуры?

Начинать такую работу стоит с антропонимики, а еще точнее — с имени собственного школьника. Три обязательных составляющих нашего официального наименования — имя, отчество, фамилия — только взрослому кажутся не заслуживающими обсуждения. Дети с интересом узнают, что их имена уходят корнями в библейскую древность, Древнюю Грецию и Древний Рим. Маленькие этимологические и исторические справки превращаются для ребенка в настоящие культурные открытия. Такую работу проводила со своими учениками Е. Алексеева. Второе открытие маленького носителя имени состояло в том, что он узнавал о разных способах выбора имени, о святцах и именинах, об особых отношениях со своим небесным покровителем. Получив задание узнать, почему его так назвали, ребенок обращается к истории своей семьи, узнает о событиях, предшествовавших его рождению, своих предках — дедушках и бабушках, иногда прадедушках и прабабушках. Выслушав в классе маленькие рассказы детей об истории имен, учитель может предложить изложить их письменно и собрать классную книгу «Наши имена».

Все вместе учащиеся определяют самые популярные имена среди мальчиков и девочек. А потом возникает вопрос: какие имена были популярны во времена их родителей? Оказывается, это можно узнать по отчествам — это тоже небольшое открытие для младших школьников. И они с энтузиазмом производят такие подсчеты. Эти (на первый взгляд) игровые нескучные задания полезны и орфографически — дети просматривают списки в журнале и отмечают, например, что мужское отчество пишется без мягкого знака! Предложение образовать отчества своих будущих детей — это и упражнение по орфографии и словообразованию.

Много материала для активизации языкового и лингвистического внимания детей могут дать фамилии. Прежде всего, можно использовать фамилии класса для обсуждения орфографических проблем: ведь фамилии друг друга дети слышат много раз в день, но как они пишутся, не знают часто и в средней школе. Обратиться к ним в орфографическом отношении очень полезно: можно показать, что неправильное написание не позволит найти человека по фамилии. И обязательно надо предупредить, что фамилии не всегда подчиняются правилам орфографии, здесь традиция сильнее правил (так, фамилия нашего экс-президента *Б. Ельцина* оформлена вопреки правилу, согласно которому в суффиксе после *Ц* пишется *Ы*, как в большинстве русских фамилий типа *Курицын, Лисицын*).

Наблюдая за фамилиями, надо отметить легко узнаваемые по фамильным суффиксам *(-ов, -ин, -ский, -ко)* и не содержащие фамильных примет. Это открывает перед младшими школьниками дверь в грамматику русских фамилий, в которой можно находить интересное всю жизнь[1].

Для младших школьников можно воспользоваться упрощенной типологией фамилий: от имени отца *(Николаев, Трушкин)*, от названия профессии *(Кузнецов, Конюхов)* и от разнообразных прозвищ *(Рыбкин, Лопатин, Малинин)*. Каких фа-

[1] Учителю стоит порекомендовать книгу Б. Унбегауна «Русские фамилии» (Пер. с англ. М., 1989, 1995), созданную из «материала» адресной книги «Весь Петербург» за 1910 г. Как столица империи, Петербург привлекал к себе носителей едва ли не всех возможных в государстве фамилий, поэтому в типологии Б. Унбегауна можно найти практически каждую из современных фамилий и получить сведения о ее смысловой отнесенности.

милий больше в классе, школе, дети выясняют с интересом, так же как и узнают о своей фамилии.

Все антропонимические знания школьника могут соединиться в письменной работе четвероклассников «Ономастический автопортрет», которая станет итоговой для изучения ономастики в школе. Кстати сказать, такую работу (на другом уровне, с обязательным знакомством с ономастической литературой, с требованиями к научному тексту) выполняют и студенты-первокурсники в рамках курса «Русский язык и культура речи». Неподдельный интерес первых и беспомощность вторых еще раз подтверждает мысль, что первое знакомство с ономастикой должно состояться у человека в начальной школе.

Другой способ формирования ономастической культуры — предоставить младшему школьнику возможность быть не только слушателем рассказов учителя об ономастике, читателем статей или книг, но и автором ономастического словаря. Этот способ был разработан и опробован в ходе подготовки дипломного сочинения О. Беляковой. Учащимся было предложено создать «Топонимический словарь семьи». Для этого нужно было собрать сведения о названиях, во-первых, своего города, района, улицы, а во-вторых, тех мест, с которыми связана история семьи (где родились мама с папой и бабушка с дедушкой, где учились родители или куда ездят отдыхать, где уже удалось побывать автору словаря). У каждого ребенка набиралось с десяток топонимов, которые он по своему усмотрению располагал и толковал в своем словаре, часто сопровождая рисунками и фотографиями. Интересно отметить, что для словаря были сделаны специальные цветные тетради на уроке труда, все вместе они напоминали собрание сочинений. Чтобы научить детей составлять словарь, автору дипломной работы пришлось изучить историю научного жанра *топонимический словарь,* составить библиографию по этому вопросу, пересмотреть десятки словарей. Главный результат этой работы — открытие детьми своего топонимического пространства, понимание его культурной ценности, а также приобщение к радости исследования и создания словаря. Нам кажется, что таких радостей у младшего школьника не много, и в этом еще одна ценность ономастики.

Итак, ономастика для начальной школы — замечательная возможность, не уходя ни от одной из основных задач обучения и развития ребенка, укрепить его в его стихийной ономастической рефлексии, заложить основы ономастической культуры, без которой представить современного культурного человека невозможно.

Хорошо понимая, что даже если учитель проникнется важностью и педагогической «выгодностью» работы с ономастическим материалом, он вынужден будет делать это, как говорится, на пальцах: у нас мало хороших книг по ономастике — и для учителя, и для школьника. А ведь в круге детского чтения еще в XVIII в. были и «Детская философия, или Нравоучительные разговоры между одною госпожою и ее детьми...» Андрея Болотова (1776–1779); «Геометрия для детей от 8 до 12 лет» Якоби (перевод с немецкого Александра Барсова (1790)[1]); «Детская риторика, или Благоразумный вития» (1787)[2]. Риторика для детей возрождена Т.А. Ладыженской, под ее руководством разработана серия пособий (например: *Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И., Никольская Р.И., Ладыженская Н.В.* Детская риторика: Учеб. тетрадь для первоклассников: В 2 ч. М., 1993).

Опыт нашей работы с младшими школьниками показывает, что есть острая потребность в библиотечке книг под общим названием «Детская ономастика». Здесь должны быть и небольшие популярные очерки по общим вопросам ономастики, и более конкретные — по антропонимике, топонимике, зоонимике, региональной и городской ономастике. Но, может быть, еще важнее, чтобы школьник мог взять в руки небольшой и привлекательно изданный словарик — имен, фамилий, городских топонимов разного типа. За неимением такой литературы студентам приходилось самим изготавли-

[1] См.: Словарь русских писателей XVI века. Вып. 1. А. — И. М., 1988. С. 62, 116.

[2] См.: *Зарифьян И.А.* Теория словесности: 1790–1923 // Риторика. 1995. № 1. С. 144.

вать пособия, но учитель, по нашему мнению, не в силах и не должен брать на себя такие задачи.

Современный уровень развития ономастики (исследовательской и учебной) вполне позволяет поставить и решить названную задачу. Это тем более актуально, что дефицит литературы восполняется получившими распространение «фантастическими» сочинениями, внушающими читателю мысль о «судьбоносности» имени и определении им характера и судьбы человека. Такая ономастическая астрология (не будем называть авторов таких книг, чтобы не создавать им рекламы) распространяется наряду с астрологией и множеством других «суеверных наук», замещая несформировавшиеся культурные представления об ономастике несусветной чепухой.

Итак, слова ***детская ономастика***, вынесенные в название статьи, могут быть терминологическим обозначением; во-первых, части лексикона ребенка и его языкового сознания, которая соотносится с различением нарицательных и собственных имен, а также осмыслением последних; во-вторых, разделом онтолингвистики, изучающей этот феномен детской речи, в том числе и школьников; в-третьих, специальной литературы для детей разного возраста о проблемах ономастики; наконец, разделом школьной методики, предлагающей оптимальные способы введения ономастических знаний в школьную практику.

Именно к последней, как кажется, и относится эта статья, написанная в надежде вызвать отклик и учителей, которые уже сами придумали, как изучать ономастику в начальной школе, и лингвистов, и методистов, которым идея создания ономастической библиотеки для детей покажется стоящей и заслуживающей усилий.

Книга, которая полезна и интересна

И.С. САМОХОТСКАЯ,
профессор Московского педагогического государственного университета

«Литература — человеку растущему». Так названо новое исследование доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО *Т.Д. Полозовой*. Книга издана в конце 2006 г. Московским государственным гуманитарным университетом им. М.А. Шолохова в качестве учебно-методического пособия (объем — более 20 п. л.). Подчеркнем сразу, что этот труд имеет большую теоретическую и практическую значимость.

В первой части книги раскрыт исторический процесс создания литературы, адресованной подрастающему поколению, знание и понимание которого необходимо для повышения профессиональной компетентности преподавателей соответствующего учебного курса в высших и средних учебных заведениях, полезно для становления будущих воспитателей и библиотекарей как грамотных читателей.

В трактовке задач и содержания курса «Литература для детей», его взаимодействия с другими учебными курсами сегодня много неясного. Одни литературно-критические сборники и учебно-методические издания, посвященные литературным произведениям, создаваемым для детей, называются «О литературе для детей», другие — «О детской литературе», хотя в последних не рассматривается детское литературное творчество. Автор исследования утверждает, что именно творчество детей и есть детская литература, подобно детским рисункам.

Может быть, кто-то из читателей спросит: принципиально ли такое разделение в терминах? Да, по мнению Т.Д. Полозовой, это серьезный и давний вопрос. С его трактовкой связаны и критерии оценки произведений, включаемых в детское чтение, и понимание эстетического своеобразия, смысла, стилистики художественного или научно-популярного произведения, созда-

ваемого взрослыми людьми для детей. Неслучайно возникают вопросы: «Зачем писать детские книги?», «Каково их назначение?» и др.

Автор приводит известную мысль В.Г. Белинского: «Детским писателем нельзя сделаться. Им надо родиться!» Перечисляя непременные качества человека, рожденного быть детским писателем, «неистовый Виссарион», чье литературно-критическое наследие сегодня ждет внимательного исследователя, утверждал: он должен иметь пылкое, отзывчивое сердце, глубокий ум, гуманистическую жизненную позицию, нетерпимость к злу, огромное духовное богатство и, конечно, любовь к детям. Любовь и понимание.

Астрид Линдгрен, известная писательница, говорила о двух совершенно разных типах писателей: о тех, кто пишет для взрослых, и о тех, кто пишет для детей; и о том, что есть писатели, которые умеют создавать произведения высокого искусства и для детей, и для взрослых. «...Но их не так много», — подчеркивала она. Приятно отметить, что в рецензируемой книге дана развернутая и аналитично представленная картина круга детского чтения. В него входят произведения, адресованные детям, но созданные взрослыми писателями и поэтами, а также сказки, рассказы, стихи и повести, не создававшиеся специально для детей, но занявшие свое почетное место в их жизни.

Т.Д. Полозова доказывает, что история русской художественной культуры особенно богата авторами, чей талант и мировоззрение предопределяли эстетическую универсальность произведений, их широкую адресность. Это убеждает: высокая отечественная классика гуманистична, истинно человечна, отвечает природным потребностям человека на разных этапах его возрастного развития. В ней — богатство воображения, человеколюбия, возможность самостоятельного открытия истины, неистребимое расположение души к добру, теплая симпатия к каждому жаждущему добра человеку, неисчезающая с годами доверчивость к Детству, вера в его могущество, особые познавательные возможности — во многое из того, что свойственно именно детскому мироощущению, мировидению.

Человекостроительный смысл, духовно-нравственные возможности произведений искусства слова и раскрывает автор рецензируемой книги. Этому же в наибольшей мере подчинены проблематика, вопросы и задания, приведенные в разделе, где рассматриваются практические занятия. Все они направлены на подготовку учителя к творческой работе с его будущими учениками, на воспитание их творческими, увлеченными читателями.

Содержание практических занятий раскрыто так, что они могут быть результативно использованы учителем, работающим в школе. Читателю предлагаются различные формы работы с учащимися, сформулированы вопросы, побуждающие их к собственному литературно-критическому творчеству. Представлены возможные темы для самостоятельного анализа творчества разных по стилистике художников слова. Приведены конспекты возможных бесед. Все эти формы работы предусматривают, что учитель может сам выбрать подход к организации индивидуального и коллективного общения с писателем. Главное — не попасть во власть формализма, упрощения произведений искусства.

Творческий, проблемный подход к анализу всегда живого индивидуального, самобытного творчества любого художника слова убедительно проявлен и во второй части книги: «Испокон века книга растит человека. Актуальные проблемы теории и критики». Здесь с позиций нынешнего времени дан анализ эстетической и социальной ценности фольклора. Представлен материал об А.С. Пушкине, размышления «Правда жизни и эстетика «Донских рассказов» М.А. Шолохова, панорамный обзор «Образ ребенка в литературе о Великой Отечественной войне», где анализируется методология реальной картины «взаимоотношений» детей и войны, взаимозависимость и альтернативность понятий *детство* и *война*.

Интересен параграф «Гайдар в современной критике». Это — живой, убедительный анализ творчества писателя, острый разговор о спекуляциях относительно источников псевдонима, выдвижение новой версии его происхождения. Анализ творче-

ства поэтов Крайнего Севера и Дальнего Востока поможет учителю начальных классов в организации чтения детей, в развитии их интереса к стихам. Названные и неназванные в рецензии параграфы второй части книги увлекают открытостью исследовательской позиции Т.Д. Полозовой, ее убежденностью, личной заинтересованностью в поиске, доказательстве истины и, конечно, профессиональной эрудицией автора.

Сказанное дает основание утверждать, что рассматриваемая книга — актуальное научное издание. Его цементирует взгляд на литературу для детей как на высокое искусство. Т.Д. Полозовой доказательно реализована концепция неделимости эстетики и педагогики, гармонического единства эстетических и воспитательных критериев в отборе и анализе произведений искусства, включаемых в детское чтение. Книга убеждает, что литература для детей — это неотъемлемая часть единого художественно-исторического процесса национальной культуры и одновременно своеобразная субкультура Детства. Включить в этот процесс современных детей — значит помочь им вырасти настоящими людьми, эстетически грамотными и увлеченными читателями.

Под руководством и при активном участии *Тамары Дмитриевны Полозовой* прошел «круглый стол» «Научные и практические аспекты развития и поддержки чтения». Важный и полезный разговор о привитии детям и подросткам любви к книге и развитии их заинтересованности в общении с лучшими произведениями искусства слова проходил в рамках VI Международной научной конференции «Русское литературоведение на современном этапе» на базе Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова (20–22 марта 2007 г.) Обсуждались национальная программа поддержки и развития чтения *(Т.Д. Полозова)*, роль чтения в развитии личности *(Н.Н. Сметанникова)*, система библиотечных программ в поддержку чтения и воспитания творческого читателя *(Е.В. Куликова, М.В. Белоколенко, Н.С. Егорова)*, активизация интереса к чтению художественной и научной литературы у посетителей музея, в частности, дома-музея М.Ю. Лермонтова в Москве *(В.Б. Ленцова)* и др.

Информация

Регионализация содержания общего начального образования

В Поморском государственном университете им. М.В. Ломоносова (ПГУ) на факультете педагогики начального образования и социальной педагогики в ноябре 2006 г. прошел семинар для учителей начальных классов «Регионализация содержания общего начального образования на материале Русского Севера»[1].

В семинаре приняли участие учителя начальных классов гг. Архангельска, Северодвинска, Онеги, Коряжмы, Каргополя, Верхне-Томского, Пинежского, Котласского, Холмогорского, Приморского районов Архангельской области. Программа семинара предусматривала тематические циклы как теоретических, так и практических интерактивных занятий в различных образовательных и культурных учреждениях Архангельска, а также обмен имеющимся педагогическим опытом по проблеме регионализации содержания общего начального образования.

- Регионализация общего начального образования в процессе преподавания учебных предметов «русский язык» и «литературное чтение».

О технологии работы над словом в региональных текстах (лингвистический ас-

[1] Проект 06-06-48680 г/С; руководитель — доктор педагогических наук, профессор *И.Р. Луговская*.

пект) рассказала канд. пед. наук, доц., заведующая кафедрой педагогики и психологии Архангельского областного института повышения педагогической квалификации работников образования *И.П. Панфилова*. Интерес учителей вызвали приведенные в выступлении примеры методических приемов организации работы на уроках литературного чтения в начальных классах по сборнику «Морянка», составленному *И.Ф. Поляковой* совместно с преподавателями и учителями г. Северодвинска. О малоизвестных фактах биографии Федора Абрамова говорила учитель начальных классов *Т.М. Колобова*. Региональный компонент литературного образования младших школьников Архангельской области был рассмотрен старшим преподавателем кафедры методик начального обучения *Е.А. Додь*.

Заведующая кафедрой детской литературы РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), докт. пед. наук, проф. *М.П. Вошина* провела для участников семинара педагогическую мастерскую по проблеме обучения младших школьников анализу лирических стихотворений.

- Литературное краеведение

С экспозицией Архангельского литературного музея гостей познакомил директор, известный в Архангельске журналист и поэт *Б.М. Егоров*. Особой атмосферой отличалась встреча с северной поэтессой *Г.П. Сычевой,* пишущей для детей. Участники семинара посетили областную школу народных ремесел (директор *В.Н. Бурчевский*), где познакомились с системой работы по сохранению традиционных для Русского Севера народных ремесел. В мастерской лоскутного шитья педагогами школы был проведен мастер-класс «Сундучок для Параскевы», в процессе которого, «собирая приданое», учителя осваивали техники изготовления сувениров из ткани.

- Теоретико-методологические основы регионализации содержания общего начального образования

Участники семинара прослушали и обсудили несколько сообщений: «Мировые тенденции регионализации содержания образования» (докт. пед. наук, проф. кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики, проректор ПГУ *И.Р. Луговская*); «Совершенствование профессиональной компетентности учителя современной начальной школы» (анализ данных, полученных в процессе опроса учителей начальной школы Архангельской области) (канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики *Л.В. Вохминова*); «Аксиология семьи и детства в поморской народной педагогике» (канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики *С.С. Щекина*); «Развитие регионального самосознания младших школьников» (канд. психол. наук, доц., заведующая кафедрой педагогики начального образования и социальной педагогики *И.С. Маракушина*).

- Регионализация общего начального образования в процессе преподавания предметов естественно-математического цикла

О содержании регионального компонента при изучении курса «Окружающий мир» говорила канд. пед. наук, проф. кафедры зоологии *М.Н. Колбасенко.* Возможности реализации принципа краеведения при обучении младших школьников математике раскрыла в своем выступлении старший преподаватель кафедры методик начального обучения *Л.А. Низовцева.* Очень эмоциональным и запоминающимся был рассказ старшего научного сотрудника музея деревянного зодчества и народного искусства «Малые Корелы» *В.Т. Мочаловой* о культурно-образовательных программах для учащихся начальных классов. В рамках этой темы полезным для участников семинара оказалось посещение Архангельского областного краеведческого музея, где они познакомились с сотрудниками отдела музейной педагогики и содержанием разработанных ими трехгодичного курса по изучению истории родного города «Градоведение», ретроспективного цикла занятий «Когда заговорили вещи...», интер-активного занятия «Мы выбираем президента!», этнографического цикла «Народный календарь».

- История, культура и быт поморов

Экскурсия в уникальном музее деревянного зодчества и народного искусства «Малые Корелы», проведенная старшим научным сотрудником музея В.Т. Мочаловой, и

занятие *А.В. Трониной* «Как рубашка в поле выросла» способствовали не только пополнению знаний по этнографии, но и обогащению участников семинара приемами организации интерактивных занятий с младшими школьниками.

- Регионализация общего начального образования в процессе преподавания изобразительного искусства

В музее изобразительных искусств Государственного музейного объединения «Художественная культура Русского Севера» были показаны открытые занятия художественной студии «Пчелка», в которой под руководством профессиональных художников к изобразительному искусству приобщаются дети трех — шести лет. Разные приемы работы с младшими школьниками показал в ходе занятий «История древнерусского искусства (северная православная икона)» и «Русское изобразительное искусство XVIII–XIX вв.» сотрудник музея *С.В. Неверович*.

В последний день семинара состоялся «круглый стол», где его участники смогли обменяться впечатлениями и рассказать о собственном опыте по регионализации обучения. Эмоциональными, яркими, запоминающимися стали выступления учителя начальных классов школы № 2 г. Северодвинска *Н.Н. Пугиной* (об опыте работы по хрестоматии для чтения «Морянка»), учителя начальных классов школы № 45 г. Архангельска *Л.Ф. Коткиной* (изучение младшими школьниками истории и культуры родного края в процессе внеклассной работы), учителя начальных классов из деревни Ёркино Пинежского района Архангельской области *Е.И. Русановой* (создание младшими школьниками летописи родной деревни).

Подводя итоги, участники семинара отметили актуальность и своевременность его проведения в условиях ослабления интереса к народному искусству и народной культуре, истории и быту своего народа у большой части современной молодежи. Также было отмечено, что в настоящее время различными образовательными и культурными учреждениями Архангельска и области накоплен значительный опыт работы в указанном направлении, но их усилия оказываются малоэффективными в силу разобщенности.

В ходе обсуждения были высказаны предложения: 1) объединить усилия различных образовательных и культурных учреждений с целью создания единого культурно-образовательного пространства для младших школьников по изучению родного края, разработки культурно-образовательных программ и обеспечения их реализации; 2) организовать на базе факультета педагогики начального образования и социальной педагогики ПГУ центра регионализации начального общего образования.

М.А. ЦЫВАРЕВА,
старший преподаватель кафедры методик начального обучения,
Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Конференция в Санкт-Петербурге: проблемы начального языкового образования

14–15 марта 2007 г. в Институте детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ) прошла Всероссийская научно-практическая конференция *«Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя I–IV классов современной школы»*. Это мероприятие в Год русского языка, приуроченное в том числе и к 50-летию подготовки учителя начальных классов с высшим образованием, организовала кафедра начального языкового образования.

Участники конференции из разных регионов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Архангельска, Уссурийска, Череповца, Пскова, Белгорода, Мурманска, Великого Новгорода, Калуги, Биробиджана, Шуи — обсудили проблемы формирования лингвистической и коммуникативной компетенций школьников, рассмотрели лингвокультурологические аспекты языкового образования в школе и вузе и компетентностный подход к лингвометодической подготовке учителя современной начальной школы. К началу конференции был выпущен сборник научных статей.

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор РГПУ *Т.Г. Рамзаева* в своем выступлении констатировала, что начальное *языковое образование* становится *развивающим* при условии полифункциональной интеграции в учебно-познавательной деятельности учащихся речеведческого, лингвистического, литературного, социального, интеллектуально-творческого, нравственно-эстетического компонентов. По мнению Т.Г. Рамзаевой, языковое образование – категория более емкая, чем обучение русскому языку, но они тесно взаимодействуют между собой. Для развивающего языкового образования характерно осознавание учащимися функций изучаемых явлений и категорий, кроме того, обучение языку оказывается развивающим только при условии *коммуникативной* направленности содержания учебников «Русский язык», системы заданий и всего методического аппарата учебных книг. Обучение родному языку на речевой основе рассматривается известным ученым как реализация функционально-семантического принципа обучения родному языку и речи. Т.Г. Рамзаева подробно остановилась на сущности этого принципа, ответила на вопросы о преемственности курсов русского языка между начальной и средней школой, о новых, переработанных ею учебниках и рабочих тетрадях и подчеркнула, что еще многие аспекты реализации развивающего начального образования требуют разработки.

Вопрос формирования у школьников лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций в школе с русским и родным (нерусским) языком обучения был в центре большинства выступлений и статей участников конференции: *С.Ю. Буланова* «Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников» (Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова), *И.А. Шкляр* «Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку в ходе пропедевтических наблюдений над признаками наречий (Уссурийский государственный педагогический университет), *Т.В. Степанова* «Текстовая компетенция младшего школьника: проблемы оценки» (Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого), *А.В. Рыбакова* «Коммуникативно-деятельностный подход к обучению и его реализация в учебнике русского языка для школ с родным (нерусским) языком обучения» (Чувашский республиканский институт образования) и др.

О проблеме составления учебных словарей для детей младшего школьного возраста говорила *Н.П. Пикалова* (РГПУ), рассматривая вопрос о реализации принципа градуальности. Вслед за известными русскими лексикографами исследователь отметила, что учебный словарь может быть эффективным орудием обучения языку только в том случае, если он соответствует этапу обучения, на

котором в данный момент находятся учащиеся. В сообщении Н.П. Пикаловой был представлен подробный анализ существующих на данный момент толковых словарей для начальной школы, охарактеризован их методический аппарат.

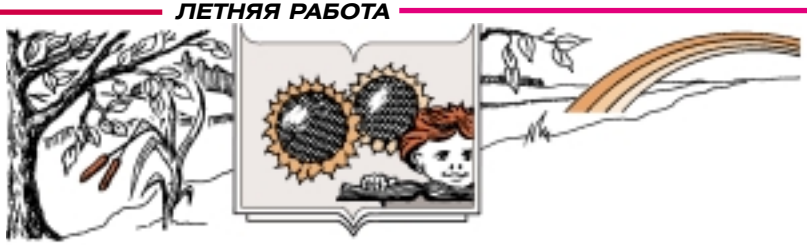
Е.А. Гогун (РГПУ) на примере сочетания традиционной и компьютерной графической наглядности показала, каким образом преимущества каждого из этих видов могут дополнять и обогащать друг друга в процессе изучения грамматики в начальной школе.

О потенциале овладения младшими школьниками орфографией и профессиональной готовности учителей к его реализации в обучении говорила в своем выступлении *Л.В. Савельева* (РГПУ). Недостаточная профессиональная готовность учителей к объективной оценке потенциала овладения младшими школьниками орфографией и созданию условий для полного раскрытия и роста этого потенциала в обучении связана с тем, что необходимые профессиональные знания и умения не входят в содержание профессиональной подготовки учителей начальных классов, следовательно, актуальной задачей является разработка специальных программ подготовки и повышения квалификации учителей начальной школы.

Вопросы профессиональной подготовки учителя, в частности текстоориентированный подход к составлению конспекта урока русского языка, — тема доклада *Г.С. Щеголевой* (РГПУ). Преподавателем и методистом на основе анализа реальных конспектов уроков были выделены трудности, которые возникают у студентов и учителей при разработке урока и его оформлении в виде конспекта; приведены критерии оценки конспекта урока с точки зрения заявленного подхода.

Проблеме восприятия текстов детской литературы младшими школьниками, в частности хронологически отмеченной лексики (на примере лексики советской эпохи в рассказах В.Ю. Драгунского), было посвящено сообщение *Е.С. Дудко* (Некрасовский педагогический колледж № 1, Санкт-Петербург). Результаты опросов и анкетирования школьников позволили автору сделать вывод о необходимости на уроках литературного чтения учебного лингвокультурного комментария, цель которого — формирование у учащихся представления о культурно-историческом моменте развития общества, описываемого в художественном тексте. По мнению Е.С. Дудко, важно, чтобы такое представление было сформировано до процесса чтения, а не в ходе или после него. Это утверждение послужило началом разговора не только о месте комментария на уроке, но и его объеме, а также взаимосвязи (и отборе) содержания разных предметов начального обучения. Эта тема была продолжена *К.Б. Жигалевой* (Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова) в сообщении о воспитании поликультурной личности.

О возможном содержании предшкольного образования (в том числе и языкового), формах его организации, подготовке квалифицированных специалистов для этого на основе уже имеющегося опыта рассказала в своем выступлении *Л.А. Никитина* (Барнаульский государственный педагогический университет). Участники конференции также познакомились с пособиями, предназначенными для дошкольников.



День рождения Корнея Ивановича Чуковского (1882–1969)

Предлагаем вашему вниманию одно из последних стихотворений К.И. Чуковского.

Муха в баню прилетела,
Попариться захотела.

Таракан дрова рубил,
Мухе баню затопил.

А мохнатая пчела
Ей мочалку принесла.

Муха мылась,
Муха мылась,
Муха парилася,
Да свалилась,
Покатилась
И ударилася.

Ребро вывихнула,
Плечо вывернула.

«Эй, мураша-муравей,
Позови-ка лекарей!»
Кузнечики приходили,
Муху каплями поили.

Стала муха, как была,
Хороша и весела.

И помчалася опять
Вдоль по улице летать.

1969

Именины Мухи-Цокотухи

Спектакль по мотивам сказки К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха»

Е.В. СТАРОСТИНА,
учитель начальных классов, школа № 840, Москва

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

Муха-Цокотуха.
Тараканы.
Букашки.
Блошки.
Пчела.
Бабочка.
Паук.
Комарик
Жук.

Реквизит.

Костюмы для всех героев.

Стол с самоваром и сладостями.

Подарки для Мухи-Цокотухи: чашки, сапожки, бочонок с медом, букет.

Сабля для Комара, палочка для Жука.

Веревка, загадки, мешок с вещами.

Муха-Цокотуха хлопочет вокруг стола, на котором стоит самовар. В вазах — варенье, пе-

ченье, шоколад, пастила, мармелад, ватрушки, халва. Стоит стакан с молоком.

Муха-Цокотуха.
Я сегодня в юбилей
Позвала к себе друзей.
Пусть приходят вечерком,
Всех побалую чайком.
Приготовлю угощенье —
Будет пир на загляденье!

Ведущий.
Стали гости собираться,
К Мухе на чаек слетаться.

Стук в дверь. Входят Тараканы.

1-й Таракан.
Мы – поэты-Тараканы —
Встали утром очень рано,
Чтобы первыми поздравить,
Муху на весь мир прославить.

2-й Таракан.
Вы сегодня так прекрасны,
Глазоньки, как солнце, ясны,
Крылышки огнем горят,
Ослепительный наряд!...

Муха-Цокотуха *(перебивая Тараканов)*.
Вас готова вечно слушать,
Но прошу сластей откушать.
(Рассаживает гостей.)
Вот, пожалуйста, варенье,
Несколько сортов печенья.

Стук в дверь. Входят Букашки.

Букашки.
Мы – подруженьки-Букашки —
Дарим вам вот эти чашки.
Сядете пить чай из чашек –
Сразу вспомните Букашек.

Муха-Цокотуха.
Ваш подарок по душе,
Но пора к столу уже.
(Помогает гостям сесть.)
Наливайте чай цветочный,
Также есть коктейль молочный.

Гости пьют чай. Стук в дверь. Входят Блошки.

Блошки.
Мы – две маленькие Блошки —
Принесли для вас сапожки.
Даже в очень лютый холод
Не замерзнут ваши ножки.

Муха-Цокотуха.
Вам спасибо за заботу,
А теперь пора к народу.
(Провожает гостей к столу.)
Угощайтесь шоколадом,
Пастилой и мармеладом.

В дверях появляется Пчела.

Муха-Цокотуха.
Здравствуй, тетушка Пчела,
Я тебя давно ждала.

Пчела.
Извини, что опоздала,
Я подарок собирала.
Облетела сто цветков,
И подарок мой готов.
Принимай душистый мед,
Он от хвори всех спасет.

Муха-Цокотуха.
Вас прошу к столу садиться,
Угощеньем насладиться.
(Оглядывает гостей.)
Но кого-то не хватает...
Где же Бабочка летает?
Неужели не зайдет,
С нами чаю не попьет?

В дверях появляется Бабочка.

Бабочка.
Здравствуй, милая подруга!
Я примчалась прямо с луга.
Принесла тебе букет
И от мотыльков привет.
Но мой подарок не только
цветочный...
Специально для Мухи — танец
восточный.

Ученица IV класса исполняет танец. В заключительной части танца появляется Паук. Он хватает Муху-Цокотуху и связывает ее веревкой.

Муха-Цокотуха.
Ой-ой-ой!

Гости.
Что с тобой?
(Прячутся под стол.)

Муха-Цокотуха.
Кто же так меня схватил?
Погибаю, нет уж сил!

Паук.
Это я тебя держу.
А зачем? Сейчас скажу.

Коль загадки разгадаешь,
Сразу и освобожу.

Букашки *(обращаются к детям)*.
Давайте поможем Мухе, ребятки,
Отгадаем все паучьи загадки.

Паук.
Я загадок сочинять не умею,
Это загадки Чуковского Корнея.

Был белый дом,
Чудесный дом,
И что-то застучало в нем.
И он разбился, и оттуда
Живое выбежало чудо —
Такое теплое, такое
Пушистое и золотое.
(Яйцо и цыпленок)

Ах, не трогайте меня:
Обожгу и без огня.
(Крапива)

Мудрец в нем видел мудреца,
Глупец — глупца, баран — барана,
Овцу в нем видела овца
И обезьяну — обезьяна.
Но вот подвели к нему Федю Баратова,
И Федя неряху увидел лохматого.
(Зеркало)

Какие умные ребятки.
А теперь поиграем в прятки.
В мешок я спрятал подсказки,
А вы угадайте, из какой они сказки.

Достает из мешка предметы.

1. Термометр. («Айболит»)
2. Блюдце. («Федорино горе»)
3. Мыло. («Мойдодыр»)
4. Телефон. («Телефон»)

Блошки.
Освободи нашу подружку,
А мы дадим тебе ватрушку.

Паук.
Не люблю я ваших ватрушек,
На завтрак я съел бы десяток мушек.

Пчела.
Кто же сможет нам помочь
Отогнать злодея прочь?

Появляется Комарик с саблей.

Комарик.
Кто здесь Муху обижает,
Принимать гостей мешает?
Я ее освобожу,
А злодея накажу!

Звучит мелодия «Танец с саблями» А. Хачатуряна. Комарик борется с Пауком, связывает его.

Муха-Цокотуха.
Вы мой спаситель, мой герой.
Вы выиграли неравный бой.
Прошу вас к нашему столу.
Рекомендую всем халву.

Паук.
Ох, я бедный Паучок,
Как болит теперь бочок.
Я немного пошутил,
А Комар меня скрутил.
Я прошу у вас прощенья.
(Нюхает воздух.)
Ах, как пахнет угощенье.

Муха-Цокотуха.
Зла на вас держать не буду
И обиду позабуду,
К паучатам отпущу
И ватрушкой угощу.

Муха-Цокотуха развязывает Паука и угощает его ватрушкой. Паук уходит. Стук в дверь.

Муха-Цокотуха.
Кто-то в дверь опять стучит?

Появляется старый Жук с палочкой.

Это старый Жук спешит.

Жук *(обращается к гостям)*.
Почему вы все сидите?
Разомнитесь, попляшите.
Я в сторонке посижу,
На детишек погляжу.

Жук садится в сторонке на стул. Дети танцуют под песню Ан. Спадавеккиа «Добрый жук» из кинофильма «Золушка».

Муха-Цокотуха.
Вы сегодня так старались
И меня спасти пытались.
Я вас всех благодарю
И всем книги подарю.
С удовольствием читайте
И наш праздник вспоминайте!

Муха-Цокотуха раздает детям книги.

Исследовательская деятельность в условиях летнего лагеря

А.А. ЧУПРОВА,
учитель начальных классов, Цилемская школа, Усть-Цилемский район, Республика Коми

Экологическое образование сегодня — проблема актуальная. Современная экологическая этика ищет решение проблем человечества в душе человека. Уважение к жизни, к природе — вот принцип этой этики. Осторожно перешагнуть трудолюбивого муравьишку на лесной тропинке, не беспокоить подвижного жучка на зеркальной глади воды, любоваться первоцветом, не срывая его, — всему этому нужно учить с малых лет. Учить любить, оберегать, разумно использовать природу.

Но вместе с тем необходимо учить познавать и изучать природу. Большую роль в экологическом образовании и воспитании младших школьников играет практическая исследовательская работа в природных условиях. Наша школа расположена в зоне Крайнего Севера. Климатические условия местности не позволяют реализовать практическую часть учебной программы на уроках в полной мере. Программа летнего оздоровительного спортивно-экологического лагеря с дневным пребыванием «Экология души, тела и природы» позволяет продолжить исследовательскую работу в неформальной обстановке, занимательной форме, играх на природе.

Теоретические знания, полученные учениками на уроках, способствуют экологически грамотному, безопасному для природы и собственного здоровья поведению, а также являются базой для самостоятельной оценки происходящих в природе процессов и явлений, для наблюдений, умения обобщить результаты.

Практическая направленность, исследовательская деятельность в условиях летнего лагеря способствовали воспитанию инициативы, интереса к изучению экологического состояния своей местности, экологических проблем родного края, развитию экологической культуры.

Исследовательской деятельностью в летнем лагере дети занимались практически ежедневно. В режиме работы был выделен час исследований, во время которого они имели возможность для регулярных наблюдений, исследований. Все виды учебных исследований реализовались в ходе *игры «Нас в любое время года учит мудрости природа»*.

Отряд из тридцати человек был разбит на группы по шесть человек по желанию. Чтобы дети смогли выбрать тему, им были предложены заранее заготовленные карточки с названиями тем исследований. Посовещавшись в группах, в качестве объекта исследования дети выбрали следующие темы: «Раннецветущие растения», «Жизнь водоема», «Древесные растения», «Как предсказывают погоду народные приметы», «С кем дружит ель». Объекты исследования находились недалеко от лагеря.

Каждая из пяти групп проводила исследования на местности, фиксировала результаты наблюдения, подбирала в библиотеке необходимую дополнительную литературу, анализировала и обобщала собранный материал. Группы действовали по разработанному плану. В конце смены каждая группа представила результаты исследования на конференции, на которой дети сделали краткое сообщение о проделанной работе, предложили загадки, занимательные вопросы, кроссворды, ответили на вопросы аудитории.

Организуя работу в летнем лагере, педагоги не забывали, что исследование должно быть посильным, интересным и полезным для детей.

Вот как была организована работа одной из групп, которая выбрала тему «Древесные растения». Педагог объяснил юным исследователям, что их задача зак-

лючается в подготовке сообщения о древесных растениях Усть-Цилемского района Республики Коми. Но для того чтобы сделать такое сообщение, надо собрать всю доступную информацию по интересующей теме и обработать ее. Как это можно сделать? В ходе дискуссии пришли к выводу, что сначала нужно подумать, что они знают по теме исследования. Дети записали названия деревьев и кустарников, которые они знали. Затем решили спросить у взрослых, получить информацию из книг, понаблюдать за древесными растениями на территории школьного сада и ближайшего леса.

Совместно с педагогом определили цель исследования — выяснить, какие древесные растения растут в нашей местности.

Задачи были таковы: собрать материал о древесных растениях, растущих на территории Усть-Цилемского района; с помощью атласа-определителя А.А. Плешакова «От земли до неба» научиться определять деревья и кустарники нашей местности, собрать загадки и вопросы по данной теме.

В ходе исследования дети узнали, что на территории Усть-Цилемского района растут следующие хвойные и лиственные деревья и кустарники: ель, сосна, лиственница, можжевельник, береза, осина, рябина, ольха, черемуха, ива, смородина, малина, жимолость, шиповник. Дети наблюдали, как появились листья на лиственных древесных растениях, как зазеленела лиственница, как цвели раннецветущие деревья, как прекрасна сосна в период цветения. Сколько было восторгов, открытий! Дети научились узнавать деревья.

Учащиеся подбирали стихи, загадки занимательные вопросы, описания деревьев и кустарников, записывали их лечебные свойства, собирали гербарий, учились работать с атласом-определителем.

Группа отчитывалась о проделанной работе, когда в лагере проходил день леса. После завтрака в аудитории, где было развешано много плакатов с изображением древесных растений, основное сообщение сделал капитан группы. Остальные читали стихи, загадывали загадки, проводили викторину. Затем вся группа отправилась в школьный сад и на ближайшую опушку леса, где были проведены различные игры.

Опыт показал, что дети с удовольствием и большим интересом участвуют в такой исследовательской работе, естественно, на доступном для них уровне.

Сообщение группы по теме «Древесные растения».

В Усть-Цилемском районе Республики Коми растут хвойные и лиственные деревья и кустарники.

Ель — известное хвойное дерево с высоким прямым стволом, у которого колючие короткие хвоинки расположены на веточке поодиночке. Шишки у ели вытянутые.

Сосна — светолюбивое хвойное дерево, у которой длинные хвоинки расположены парами. Шишки у сосны короткие, более округлые, чем у ели.

Лиственница — ценное хвойное дерево, которое отличается от других деревьев мягкой, опадающей на зиму хвоей. Осенью ее хвоя желтеет, и дерево становится особенно красивым.

Можжевельник — хвойный кустарник. Растет в лесах. Его ветви покрыты колючими иголками. На некоторых кустах можно увидеть синеватые шарики, похожие на ягоды. В них — семена можжевельника.

Береза — лиственное дерево с белой корой, которое знают все. Других деревьев с такой корой в России нет.

Осина примечательна тем, что ее округлые листья при каждом легком дуновении ветра дрожат. Весной на осине можно увидеть длинные пушистые сережки. Кора у осины зеленоватая.

На берегу реки очень часто можно встретить иву. Вы ее узнаете по длинным узким листьям, свисающим с тонких ветвей. Известно много видов ив. Ива ломкая — довольно крупное дерево. Верба (ива остролистая) — кустарник с красноватыми ветками. Многим известны ее сизые «барашки», появляющиеся рано весной. Так верба цветет. Ива козья, в отличие от большинства других ив, селится на лесных опушках. Обычно это деревце, но бывает и кустарник.

Ольха растет по берегам водоемов, болотам, сыроватым лесам. Это дерево легко узнать по небольшим темным шишечкам на ветках (в них созревают семена). Встречаются ольха черная и

Древесные растения	
хвойные	**лиственные**
ель	береза
сосна	осина
лиственница	рябина
можжевельник	черемуха
	смородина
	ива
	малина
	жимолость
	ольха
	шиповник

Схема 1

Древесные растения	
Деревья	**Кустарники**
ель	можжевельник
сосна	смородина
лиственница	малина
береза	жимолость
осина	шиповник
рябина	рябина
черемуха	черемуха
ива	ива
ольха	ольха

Схема 2

ольха серая. У первого вида ствол почти черный, у второго — серый. Лист черной ольхи с выемкой на вершине. У серой ольхи лист имеет острый кончик.

Черемуха бывает и кустарником, и деревом. Она замечательна своими белыми душистыми цветами, собранными в густые кисти. В наших краях черемуха цветет в июне. Черные плоды черемухи съедобны.

Рябина хоть и известна всем, но имеет свои секреты. Каждый ее лист, словно перо, составлен из многих (от девяти до двадцати одного) небольших листочков. Плоды рябины вовсе не ягоды, а маленькие-маленькие яблочки, собранные в увесистые грозди.

В ходе выступления на наборном полотне появилась схема 1.

Затем учащиеся попытались заполнить схему 2. Многие были удивлены, что некоторые древесные растения могут быть и деревом, и кустарником.

После этого была проведена викторина «Знаешь ли ты растения родного края?».

Обучение детей началам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, дополнительное образование, внеклассную работу, защиту проектов и рефератов, поисковую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении.

Исследовательскую деятельность мы продолжили на уроках окружающего мира и на занятиях кружка «Юный исследователь».

Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности детей и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат.

И пусть дети не сделают новых открытий, но они повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения. Субъективная новизна ученического исследования не умаляет его значения для формирования активной жизненной позиции.

Коллективные формы работы во внеурочное время

Т.Ф. ТИМОФЕЕВА,
учитель начальных классов, школа № 3, г. Ядрин, Чувашская Республика

Уже несколько лет во внеурочной работе я использую коллективные формы обучения. Сначала это совместная работа детей в малых группах (4–5 человек), затем в больших (9–10 человек), а потом работа всего класса (20–25 человек).

Ученики объединяются в малые группы и после чтения первых пяти заданий распределяют их между собой. Каждый говорит, какое из этих заданий, по его мнению, нужно выполнить первым, вторым и т.д., кому доверить самое первое задание. После распределения обязанностей дети договариваются, когда они встречаются, кому передают второе задание, кому — третье и т.д.

Через неделю малая группа обсуждает первые пять заданий. Дети высказывают свое мнение, а после выработки общего ответа все задания или выполняются письменно (по желанию группы), или составляется схема-проект, или готовятся рисунки, или же пишется сочинение. Учащиеся могут предложить и свою форму выполнения заданий. После этого группа снова встречается, и ее участники делят вопросы с 6-го по 10-й между собой.

В конце недели сбор группы и обсуждение проходят в доме у другого ребенка.

Когда вся работа выполнена, дети собираются в больших группах и составляют проект всех десяти заданий. После этого выбирается капитан, который будет представлять эту совместную проектную, исследовательско-поисковую и творческую деятельность.

Затем школьники собираются всем классом и обсуждают выполнение заданий каждой большой группы. Оцениваются проекты-схемы, сочинения, рисунки и т.д.

Такую работу можно провести уже во II классе в течение одного месяца (лучше в конце года).

А на летние каникулы каждому ребенку вручается письмо. Дети уже знают, как выполнять задания из письма, с кем обсуждать вопросы и ответы, как составить проект.

В этой работе не обойтись и без помощи родителей, с которыми предварительно необходимо провести беседу о целях работы, ее воспитательных и обучающих возможностях.

Предлагаю коллегам примерный текст письма для учащихся, который выдается на летние каникулы.

Дорогие ребята!

Вам предстоит продемонстрировать умение работать при решении общей задачи. Эта задача — необычная: ее нельзя отнести к какому-нибудь определенному предмету, для ее решения вам потребуются знания из большинства школьных предметов.

Продемонстрируйте друг другу умение говорить четко, правильно излагая свою мысль, не прерывайте собеседника, услышьте, что он хочет сказать.

Надеюсь, вам понравятся эти задачи и вы с интересом будете ее решать.

1) Сходите в библиотеку и вежливо попросите произведения В.В. Маяковского, которые предназначены для таких детей, как ты. Найдите и прочитайте стихотворения. В каком из них говорится о тучке? Понравилось? Кем была четвертая тучка?

2) Попросите у библиотекаря рассказ (книгу) об этом животном. Расскажите, где он живет, чем питается, какую помощь оказывает людям и т.д.

Начните новую тетрадь и запишите все ответы на вопросы. Обсудите в группе, какое же это животное?

3) Знаете, это животное однажды попало в сказочное царство. Там были кругом слова, слова, слова. Но ни одно слово это животное не смогло написать правильно. Помогите ему, откройте орфографический словарь и правильно запишите все эти слова.

(А, о)втобус, вмест(е, и), в(о, а)круг, ябл(о, а)к(о, а), чу(в)ство, ч(и, е)тверг, ч(е, о)рный, ул(и, е)ца, уж(и, е)н, в(о, а)сток, г(е, и)рой, г(о, а)рох, д(о, а)рога, ж(о, е)лтый, трол(л)ейбус, тра(м, н)вай, тракт(о, а)р, т(о, а)пор, с(а, о)лома, с(е, и)рень, сем(и,е)р, р(и, е)сунок, р(а, о)стение, р(а, о)кета, за(в, ф)тр(а, о)к, з(и, е)мляника, к(о, а)ртина, к(а, о)ртофель, кв(а, о)ртира, к(о, а)л(л)екти(в, ф), к(о, а)л(л)екция, комп(ь)ютер.

Ту букву, которую бы вы тоже не смогли записать без словаря, напишите зеленой ручкой и запомните слово. Завтра, вместе с мамой и сказочным животным, который вас сопровождает, напишите эти слова под диктовку мамы. Вы не допустили ошибки? Если вы допустили ошибки, завтра еще раз напишите эти слова, а сегодня еще раз прочитайте их и запомните.

Надеюсь, вы сегодня не допустили ошибки в этих словах.

Проверьте у друзей своей группы, могут ли они правильно записать эти же слова. Как они написали, у них нет ошибок?

4) Вы знаете, в этом сказочном царстве были не только трудные слова, но и трудные примеры, да еще и с ошибками.

Попробуйте, исправьте их!

5 × 4 = 30	45 : 5 = 8	49 : 7 = 6
6 × 8 = 15	30 : 6 = 4	42 : 6 = 6
7 × 3 = 14	70 : 7 = 9	54 : 9 = 5
8 × 4 = 30	24 : 6 = 3	35 : 7 = 4
5 × 7 = 34	32 : 8 = 2	63 : 7 = 8
9 × 6 = 53	72 : 9 = 6	25 : 5 = 4
7 : 7 = 48	54 : 6 = 8	30 : 5 = 4
8 · 5 = 41	48 : 8 = 7	56 : 8 = 6
8 × 9 = 70	56 : 7 = 9	18 : 6 = 2

Правильно ли вы решили примеры? Обсудите в своей группе.

5) В III классе мы на уроках литературного чтения встретимся с произведениями Юрия Иосифовича Коваля. Постарайтесь найти его произведения «Листья», «Фарфоровые колокольчики», «Последний лист». Прочитайте их.

В одном из этих произведений автор пишет, что есть единственное дерево, из листьев которого составляют букеты. Что это за дерево? Выпишите несколько предложений об этом дереве. Нарисуйте в этой же тетради это дерево. С любовью рисуйте! Творите! Спасибо!

6) Вы теперь знаете, это дерево растет и в нашей местности. Еще в нашей местности есть множество разных деревьев, кустарников и травянистых растений. Напишите о них сочинение-исследование.

Сходите к другу и прочитайте ему свое сочинение. Ему понравилось? Прочитайте теперь его сочинение.

7) Ну а теперь займемся математикой. Спросите у мамы, есть ли дома задачник. Если нет, купите его, пожалуйста. Задачник — это пособие, где много разных задач. Решите несколько разных задач — сколько захотите сами. Задачи должны быть разными: на умножение, деление, сложение и вычитание. Сначала запишите решение этих задач со схемами в черновике, сходите к другу и вместе с ним проверьте, а потом обсудите решение в группе.

8) Молодцы вы все! Много задач решили и обсудили. Теперь прочитайте несколько произведений Евгения Андреевича Пермяка. В одном из них говорится о добром, великодушном, настоящем дереве, которое было молчаливо и задумчиво, а остальные деревья были болтливы. Займитесь поиском этого дерева. Что это за дерево? Какую радость приносит оно вам? Напишите об этом дереве! Нарисуйте! Красочно! Красиво! Вложите все свое творчество и воображение.

9) А вы знаете, это дерево очень любит детей. Оно приносит нам радость и подарки. Так вот, хотя это праздничное время еще не наступило, вы заслужили подарки. Попросите очень вежливо у родителей подарки: книги, которые вы приметили в книжном магазине, и фрукты. И — немного сладостей! Ведь вы их тоже любите.

Теперь вы встречаетесь со своими друзьями 25 июля. Всё подробно расскажите друг другу! Нарисуйте, начертите проект на большом листе ватмана.

Не огорчайтесь! Вам обязательно помогут родители! Я очень вас люблю. Скоро встретимся.

Ваша учительница

Чудо-пуговка

О.Г. ЖУКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Санкт-Петербург

На Руси традиционно уважают людей, обладающих «рукодельными» умениями. Однако в век компьютерных технологий все чаще звучат оды компьютеризации обучающего процесса, а все реже — слова о пользе различных рукодельных занятий для младших школьников. Посадив шестилетку за компьютер, мы стимулируем его реакции и, возможно, сообразительность (что пока нигде не доказано), но при этом учителя дружно жалуются на недоразвитость мелкой мускулатуры рук (без чего «не идет» обучение письму), недостатки развития координации (отчего страдает двигательная саморегуляция), внимания, умений регулировать свою деятельность и вообще желания заниматься какой-то продуктивной деятельностью, связанной с работой руками. Ведь в компьютерной игре достаточно указать на нужный предмет, и он будет дан герою игры, с которым ассоциирует себя ребенок. Ребенок растет «кнопочником», не способным пришить пуговицу, а тем более создать что-либо эстетически привлекательное собственными руками.

Конечно, в школе проводятся уроки труда, но все чаще рукотворная деятельность на них заменяется беседами о прекрасном, анализом картинок, фотографий и рисунков, сделанных профессионалами. Безусловно, это полезно, но, к сожалению, никак не сказывается на развитии ручной умелости детей. За то небольшое время, которое остается на таком уроке после знакомства с результатами чужого творческого труда, учитель успевает сделать с детьми лишь самую примитивную поделку, не только эстетически малопривлекательную (даже для самого ребенка), но и ни для чего в дальнейшем не годную. И что самое печальное (мы не раз это наблюдали) — выходя после таких уроков из класса, ребенок, небрежно скомкав, выбрасывает эту поделку в корзину для мусора уже в классе. Какое же отношение сформируется у него и к процессу (собственной рукотворной деятельности), и к ее результату? Мы полагаем, что ответ очевиден.

Однако нельзя полностью винить в этом учителя, поскольку такова сегодняшняя направленность курса ручного труда в начальной школе, который теперь и трудом-то не называется. Более того, очевидно, что сегодня учитель — это практически единственный человек в окружении ребенка, который пытается организовать хоть в какой-то мере его рукотворную деятельность. Мы полагаем, что многое зависит от недостаточной методической разработанности и дидактической обеспеченности процесса рукотворной деятельности младшего школьника. Традиционные виды лепки, конструирования, работа с бумагой и тканью уже настолько привычны, что неинтересны как учителям, так и школьникам. Конструирование из природных материалов, значащееся в программах по ручному труду, требует большого количества не всегда доступных материалов, традиционное вышивание или плетение трудно выполнить ребенку младшего школьного возраста. Между тем организовать рукотворную деятельность младших школьников можно не только на уроках, но и вне школы, на каникулах, в отпуске. Опыт показывает, что дети с удовольствием занимаются этой полезной во всех отношениях деятельностью, если соблюдаются некоторые методические условия ее организации, которые мы охарактеризуем далее.

Для выполнения поделок ученики не должны выполнять трудоемких действий, использовать дорогие или труднодоступные материалы. Практически всю работу **ребенок выполняет сам** при минимальной помощи и поддержке учителя (или любого взрослого). Однако полученный при этом результат **должен быть всегда эстетически и эмоционально привлекательным для ребенка.**

В основе нашего методического подхода лежит идея, что ребенок должен не только видеть и ценить результат своего труда, но и **создавать нечто свое, новое.** При этом взрослый должен помнить, что ребенку шести-семи лет непросто заниматься трудовой деятельностью, в частности, доводить начатое дело до конца. Это означает, что **методически процесс работы должен быть настолько хорошо подготовлен, чтобы у ученика не возникало технических проблем с изготовлением изделия.** Итак, мы выделили четыре условия организации рукотворной деятельности младших школьников.

Опыт показывает, что, создавая красивые вещи своими руками, видя результаты своей работы, дети испытывают внутреннее удовлетворение, в них просыпаются творческие способности и возникает желание жить по законам красоты.

Основой каждой поделки, описанной в данной статье, является несложное силуэтное изображение предмета, выполненное из различных материалов (ткани, бумаги), части которого скреплены и украшены различными по величине, цвету и способу скрепления пуговицами: на ножке, с двумя или четырьмя отверстиями. Пуговицы с четырьмя отверстиями можно пришивать разными способами.

Приступая к изготовлению поделки, ребенок под руководством взрослого проводит исследовательскую работу: рассматривает предложенный образец: выстраивает план действий; подбирает материал (бумагу, ткань, пуговицы по размеру и цвету, ножницы, нитки и т.д.); реализует задуманное; сверяет результат с образцом или вносит собственные изменения и дополнения.

Для работы понадобятся: цветные лоскутки, пуговицы, иголки, нитки, ножницы, карандаш и калька для перерисовывания выкроек деталей изделия, клей ПВА для наклеивания готовых изделий на картон.

Для организации и облегчения работы мы снабдили каждую поделку инструкционной картой (для учителя) и выкройкой. С их помощью ребенок легко придет к намеченной цели с минимальной помощью взрослого. Основная задача учителя — помочь ребенку соблюдать предложенные этапы по изготовлению выбранной поделки.

Инструкционная карта к поделке «Яблоня»

1. Переведите выкройку деталей яблони на плотную бумагу. Увеличьте ее, чтобы поделка соответствовала формату альбомного листа.

2. Предложите ребенку самостоятельно обвести силуэты деталей яблони по выкройкам и вырезать их, а при желании обработать петельчатым швом «через край» или обвязать крючком.

3. Предложите ребенку выбрать пуговицы, которые, с одной стороны, подходят по форме, величине и цвету ткани, а с другой — делают поделку похожей на яблоню (красные, желтые, зеленые, круглые и «на ножке», имитирующие плоды яблони).

4. Разложите вместе с ребенком пуговицы на силуэте кроны яблони и отметьте на ткани места их расположения мелом или фломастером.

5. Помогите ребенку вдеть в иголку нитку подходящего цвета, сделать на конце узелок, а затем пришить пуговицы к силуэту кроны яблони понравившимся способом.

6. Предложите ребенку выбрать цветной картон (фон) и пришить или приклеить к ней сначала крону яблони, затем ее ствол и травку клеем ПВА (разглаживая силуэт тряпочкой от центра к краям).

7. Обратите внимание ребенка на рамочку, придающую работе завершенность. Помогите подобрать цветную бумагу, вырезать зубчики и приклеить рамку к картону.

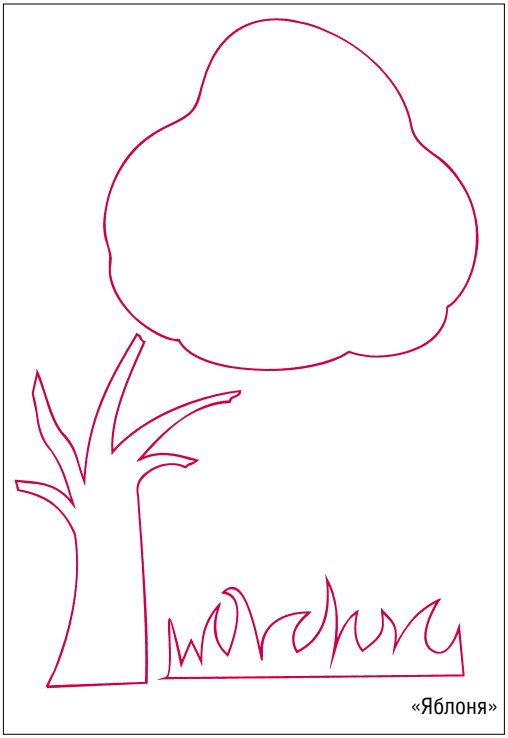
8. Помогите ребенку поиграть с поделкой, т.е. придумать, где выросла яблоня, какие на ней яблоки (волшебные), кто придет за ними и т.п., сопровождая игру соответствующим диалогом с игрушкой, или разыграйте сценки из сказок «Гуси-лебеди», «Про молодильные яблоки» и др.

Инструкционная карта к поделке «Гусеница»

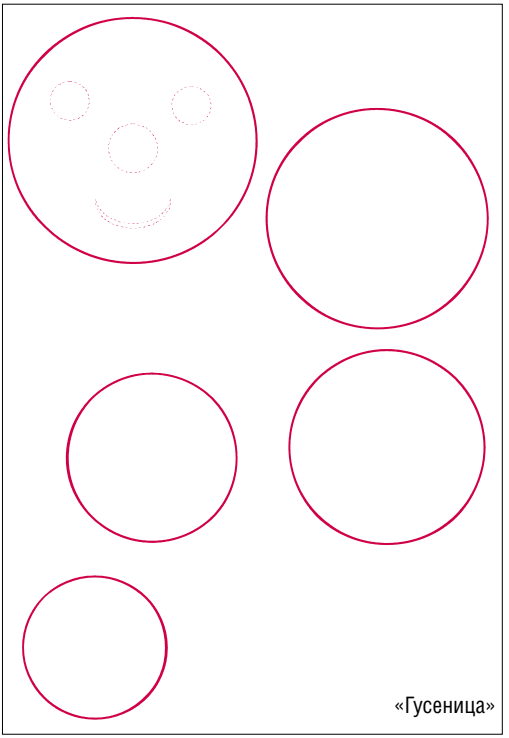
1. Переведите выкройку деталей гусеницы на плотную бумагу. Увеличьте ее, чтобы поделка соответствовала формату альбомного листа.

2. Предложите ребенку самостоятельно обвести силуэты деталей для изготовления гусеницы по выкройкам и вырезать их, а

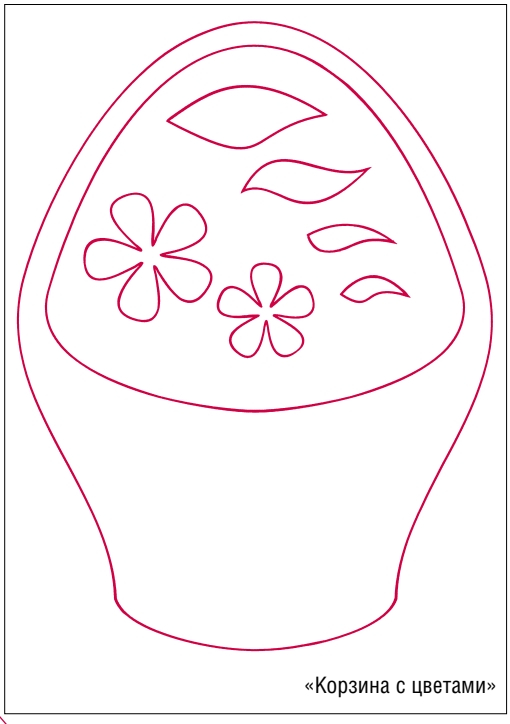
Образцы деталей к поделкам



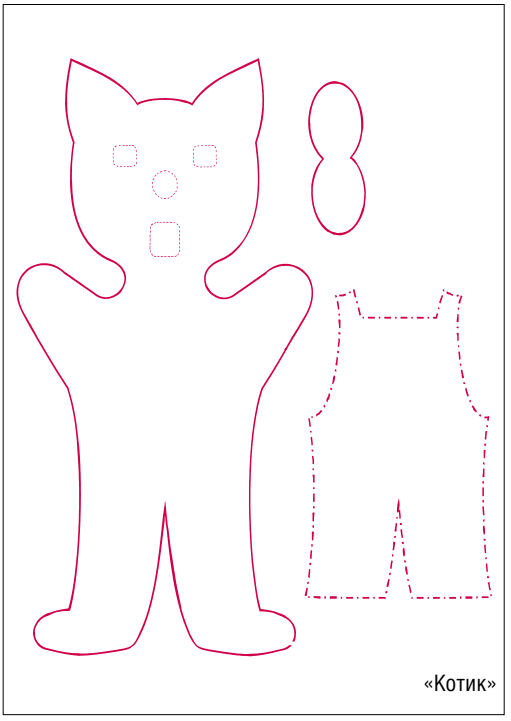
«Яблоня»



«Гусеница»



«Корзина с цветами»



«Котик»

при желании обработать петельчатым швом «через край» или обвязать крючком. Нос, усики и мех можно потом вырезать из ткани и приклеить к силуэту или нарисовать фломастером.

3. Вместе с ребенком разложите силуэты кружков по уменьшению размера и выберите пуговицы для их скрепления, подходящие по форме, величине и цвету ткани.

4. Помогите ребенку разложить пуговицы на силуэте гусеницы и отметить на ткани места их расположения мелом или фломастером. Обратите внимание ребенка на то, что пришитая пуговица скрепляет детали гусеницы.

5. Помогите ребенку вдеть в иголку нитку подходящего цвета, сделать на конце узелок, а затем пришить пуговицы, скрепляющие детали гусеницы.

6. Предложите ребенку выбрать цветной картон (фон) и пришить или приклеить к нему силуэт гусеницы клеем ПВА (разглаживая силуэт тряпочкой от центра к краям). Сделайте вместе с ребенком детали гусеницы (нос, усы, рот и мех) и приклейте их к силуэту гусеницы.

7. Обратите внимание ребенка на рамочку, придающую работе завершенность. Помогите подобрать цветную бумагу, вырезать зубчики и приклеить рамку к картону.

8. Помогите ребенку придумать игру с поделкой (где живет гусеница, как ее зовут, что она любит). Сопровождайте игру соответствующим диалогом с использованием любой ранее сделанной игрушки.

Инструкционная карта к поделке «Корзина с цветами»

1. Переведите выкройку деталей корзины с цветами на плотную бумагу. Увеличьте ее, чтобы поделка соответствовала формату альбомного листа.

2. Предложите ученику самостоятельно обвести силуэт для изготовления корзины с цветами по выкройке и вырезать его, а при желании обвязать крючком или обработать края петельчатым швом. Листья вырезаются произвольно.

3. Выберите вместе с ребенком пуговицы, подходящие по форме, величине и цвету ткани цветов, скрепите цветы с помощью пришитой пуговицы (или пришейте пуговицу в центр цветка, если он одинарный).

4. Предложите ребенку выбрать цветной картон (фон) и приклеить к нему силуэт корзины клеем ПВА (разглаживая силуэт тряпочкой от центра к краям).

5. Помогите ребенку создать композицию корзины с цветами: разложить цветы; отметить места их расположения мелом или фломастером; приклеить их на отмеченные места. Листья приклеивают на композицию в произвольном порядке.

6. Обратите внимание ребенка на рамочку, придающую работе завершенность. Помогите подобрать цветную бумагу, вырезать зубчики и приклеить рамку к картону.

7. Помогите ребенку придумать игру с поделкой (чья это корзина, кто ее приготовил, кому подарит и т.п.). Сопровождайте игру соответствующим диалогом, используя любые игрушки.

Инструкционная карта к поделке «Котик»

1. Переведите выкройку деталей котика на плотную бумагу и увеличьте ее, чтобы поделка соответствовала формату альбомного листа.

2. Предложите самостоятельно обвести силуэты деталей котика по выкройкам, вырезать их и обработать петельчатым швом «через край» или обвязать крючком.

3. Попросите ребенка склеить силуэты кота и штанишек, приклеить белую мордочку, выбрать пуговицы, подходящие по форме, величине и цвету поделки.

4. Разложите вместе с ребенком пуговицы на силуэте котика и отметьте на ткани места их расположения мелом или фломастером.

5. Помогите ребенку вдеть в иголку нитку подходящего цвета, сделать на конце узелок, а затем пришить пуговицы к силуэту котика любым способом.

6. Помогите ребенку сделать котику усы: проденьте иглу с ниткой с правой стороны мордочки, оставив кончик в 5–6 см, и вытяните иглу с левой стороны мордочки. Обрежьте нить, оставив 5–6 см. Повторите операцию 2–3 раза. Используйте нить № 10 или леску.

7. Предложите ребенку выбрать цветной картон (фон) и приклеить к нему силуэт

котика клеем ПВА (разглаживая силуэт тряпочкой от центра к краям).

8. Обратите внимание ребенка на рамочку, придающую работе завершенность. Помогите ему подобрать цветную бумагу, вырезать зубчики и приклеить рамку к картону.

9. Помогите ребенку придумать игру с поделкой (как зовут котика, что он любит, кто его друзья и т.п.). Сопровождайте игру соответствующим диалогом, используя любые игрушки. Можно разыграть сценки из историй про кота Леопольда.

Большие прыгалки

Спортивная программа для девочек

А.В. ПРЕДИГЕР,
методист детско-юношеского клуба физической подготовки, г. Сенгилей, Ульяновская область

В спортивной программе «Большие прыгалки» принимают участие четыре команды. Программа состоит из двух частей. Для ее проведения необходим инвентарь: секундомер, свисток, четыре длинных скакалки, четыре скакалки с мешочком на конце, четыре гимнастических скакалки, четыре поворотных флажка (для финальной эстафеты), мел.

Первая часть состоит из 10 конкурсов. В ней участники команд зарабатывают баллы для второй, финальной, части. Каждый конкурс оценивается по четырехбалльной системе. Первое место — 4 балла, второе — 3 балла, третье — 2 балла и четвертое — 1 балл.

Во второй части положение первых участников команд на старте зависит от количества баллов, заработанных командой в конкурсах первой части (т.е. чем больше баллов команда заработает в первой части, тем ближе к финишу окажется первый участник команды в финальной части).

Каждый балл равен 50 см дистанции.

Протяженность пути для каждого участника команды, без учета набранных баллов, 50 м с поворотной отметкой на 25-м метре.

Во второй части программы принимают участие команды из пяти человек, которые соревнуются по принципу линейной эстафеты.

Команды представляют в судейскую коллегию заявку-протокол, где указано, кто в каком конкурсе участвует.

Критерии отметок предварительных конкурсов.

1-й конкурс. Прыжки через скакалку.

З а д а н и е: выполнить большее количество прыжков через скакалку.

У с л о в и е: задание начинается и заканчивается по звуковому сигналу судьи (свисток, хлопок, гонг, удар в барабан, звук горна и др.)[1].

Время: 60 секунд[2].

2-й конкурс. Прыжки через скакалку с промежуточным подскоком.

З а д а н и е: выполнить большее количество прыжков через скакалку, делая на каждый оборот скакалки два подскока.

3-й конкурс. Прыжки через скакалку на левой ноге.

З а д а н и е: выполнить большее количество прыжков, прыгая только на левой ноге.

4-й конкурс. Прыжки через скакалку на правой ноге.

З а д а н и е: выполнить большее количество прыжков через скакалку, прыгая только на правой ноге.

5-й конкурс. Прыжки через скакалку с ноги на ногу.

З а д а н и е: выполнить большее количе-

[1] Такое же условие для конкурсов 2–8.

[2] Такая же продолжительность для конкурсов 2–9.

Заявка-протокол на участие в спортивной программе «Большие прыгалки»
от _____

№	Название конкурса	Фамилия и имя участниц	Количество участниц	Продолжительность конкурса	Баллы
1	Прыжки через скакалку		1	60 секунд	
2	Прыжки через скакалку с промежуточным подскоком		1	60 секунд	
3	Прыжки через скакалку на левой ноге		1	60 секунд	
4	Прыжки через скакалку на правой ноге		1	60 секунд	
5	Прыжки через скакалку с ноги на ногу		1	60 секунд	
6	Прыжки с вращением скакалки назад		1	60 секунд	
7	Комбинированные прыжки через скакалку		1	60 секунд	
8	Прыжки через скакалку стоя в парах		1	60 секунд	
9	Прыжки через длинную скакалку		3	60 секунд	
10	Прыжки через вращающуюся скакалку		5	60 секунд	
11	Финальная эстафета		5	До касания одного из игроков скакалки	

Медицинский работник _____ ( )
Учитель _____ класса _____ ( )

ство прыжков через скакалку, делая на каждый оборот скакалки по одному прыжку, поочередно меняя ноги. Один оборот скакалки — прыжок на левой ноге, следующий оборот — прыжок на правой ноге и т.д.

6-й конкурс. Прыжки с вращением скакалки назад.

Задание: выполнить большое количество прыжков через скакалку, вращая ее назад.

7-й конкурс. Комбинированные прыжки через скакалку.

Задание: выполнить большее количество прыжков через скакалку. При каждом втором обороте скакалки руки скрещиваются.

8-й конкурс. Прыжки через скакалку в парах плечом к плечу.

Задание: выполнить большее количество прыжков через скакалку вдвоем, стоя плечом к плечу и вращая скакалку свободными руками.

9-й конкурс. Прыжки через длинную скакалку.

Задание: два участника вращают длинную скакалку. Третий должен выполнить большее количество прыжков через нее.

Условие: темп вращения скакалки определяют сами участники конкурса. Задание начинается и заканчивается по сигналу судьи.

10-й конкурс. Прыжки через вращающуюся параллельно земле скакалку.

Подготовка: четыре участника конкурса встают в круг, а пятый со специальной[1] скакалкой — в середине круга. Игрок, находящийся в центре круга, вращает ска-

[1] Для данного конкурса требуется скакалка с мешочком, наполненным песком или горохом.

калку так, чтобы мешочек во время вращения находился над землей не выше 20 см.

Задание: участники подпрыгивают в тот момент, когда мешочек находится около их ног.

Условие: конкурс начинается по звуковому сигналу судьи, а заканчивается, как только один из участников заденет скакалку ногами или прекратит вращение скакалки.

Победители: победителем является команда, которая дольше других выполняла задание.

Во время проведения предварительных конкурсов возможно музыкальное сопровождение.

Финальная эстафета

Все участники команды, кроме первых номеров, выстраиваются в колонну по одному за линией старта.

Первые номера с гимнастической скакалкой в руках занимают отведенные для них места согласно сумме набранных командами баллов.

По сигналу судьи первые участники, прыгая через скакалку, продвигаются к поворотной отметке, обегают ее и возвращаются к своей команде. Передав скакалку вторым номерам, встают в конец колонны.

Вторые и последующие номера, выполняя прыжки через скакалку, также обегают поворотную отметку и возвращаются к своей команде.

Побеждает команда, последний участник которой первым пересечет финишную линию.

Итог финальной эстафеты является итогом всей спортивной программы «Большие прыгалки».

После завершения состязаний судейская коллегия вручает команде-победительнице и командам-участницам призы и дипломы соответствующих степеней.

Папа, мама, я — спортивная семья

В.В. ЕРМОЛЕНКО,
учитель начальных классов, Ирининская гимназия, г. Гомель, Республика Беларусь

В спортивный зал (или на поле) под звуки марша входят две команды — «Орлята» и «Касатки». В составе каждой команды папа (капитан), мама, сын (дочь) с друзьями (всего девять человек).

Ведущий. Здравствуйте, уважаемые гости! Сегодня мы встречаемся в спортивном зале. Справа — команда «Орлята», слева — команда «Касатки».

Орлята.

Если хочешь быть умелым,
Ловким, быстрым, сильным, смелым,
Научись любить скакалку,
Мячик, обручи и палку!

Касатки.

Никогда не унывай!
Дух и тело закаляй!
Вот здоровья в чем секрет!
Мы вам шлем физкульт-ПРИВЕТ!

Ведущий представляет судейскую команду. Участники соревнований занимают исходную позицию: выстраиваются в две колонны перед линией старта (папа-капитан впереди, а мама в конце колонны).

Ведущий. По традиции при открытии Олимпийских игр зажигается священный огонь, который передается от одного спортсмена к другому, пока факел с огнем достигнет олимпийской чаши. И мы начнем соревнования с передачи олимпийского огня.

Передача олимпийского огня

Капитанам вручаются красные флажки. По команде «Марш!» капитаны бегут вперед, обегают финишные стойки и, вернувшись к линии старта, передают флажок следующему игроку своей команды, а сами становятся в конце колонны. Второй игрок, обежав стойку, передает флажок третьему и т.д. По окончании эстафеты капитан (который снова оказывается впереди колонны) поднимает флажок вверх, остальные игро-

ки разводят руки в стороны (это положение финиширования).

Извилистая «дорожка»

Болельщики (по три человека от каждой команды) становятся в шеренгу и держат обручи напротив команд, образовав два «забора». По команде «Марш!» первые игроки с мячом в руках проходят «дорожку», не пропуская ни одной дыры в «заборе», обегают последний обруч, на обратном пути опять проходят «дорожку» и передают мяч следующему игроку и т.д.

Палка под ногами

Капитан подбегает к стойке, за которой лежит гимнастическая палка, берет ее и возвращается с ней к команде. Вдвоем со следующим игроком они проносят палку под ногами игроков (члены команды подпрыгивают). Капитан остается в конце колонны, а другой игрок, держа в руках палку, бежит к стойке, обегает ее, возвращается к команде и вместе со следующим игроком проделывает то же самое. Эстафета заканчивается, когда последний игрок отдаст капитану палку и тот поднимет ее вверх.

Пауза для отдыха.

Болельщики исполняют песню «На утренней зарядке».

Лентяи поросятки
Не делали зарядки
И стали неуклюжи,
Не вылезут из лужи
Никак, никак,
Никак, никак.
Теперь самим досадно,
Что бегают нескладно,
Что стали так неловки,
Что прыгать нет сноровки.
Хрю-хрю, хрю-хрю,
А мы-то все, ребятки,
На утренней зарядке
Все делаем, как нужно,
Шагаем в ногу дружно
Вот так, вот так,
Вот так, вот так.

Между ног

Игроки стоят ноги врозь, скамейка между ногами. У капитанов по два мяча. По команде «Внимание!» капитаны кладут мячи на пол у переднего конца скамейки. По команде «Марш!» каждый капитан берет один мяч и передает его по скамейке между ног второму игроку, затем так же передает второй мяч. Игроки перекатывают мячи по скамейке, стараясь, чтобы они не выкатились из «тоннеля». Последний игрок берет оба мяча в руки, бежит вперед и занимает место капитана. В это время все игроки подвигаются назад на одно место. Перекатывание мячей по скамейке повторяется и т.д. Как только капитан снова займет свое место впереди, он кладет мячи на пол, команда принимает положение финиширования.

Будь ловким

Участвуют только дети.

Команды сидят на скамейке. Перед каждой командой устанавливается по три препятствия (дуга, скамейка, обруч). По команде «Марш!» первые игроки с эстафетными палочками в руках бегут 3 м к первому препятствию, перепрыгивают его, проползают по скамейке, пролезают в обруч, бегут до стойки 3 м и обегают ее. На обратном пути преодолевают те же препятствия в обратной последовательности, на линии старта передают палочку следующему игроку и садятся на конце скамейки. Остальные повторяют те же действия.

Комбинированный

Все сидят на скамейке. У капитанов по футбольному мячу, у первых мальчиков — по баскетбольному, у первых девочек — скакалки. По команде «Марш!» капитаны выполняют футбольное ведение мяча до стойки. У стойки берут мяч в руки, обегают ее и возвращаются назад с мячом в руках. Мальчики выполняют баскетбольное ведение мяча, девочки прыгают через скакалку до стойки, мамы тоже. Участник, закончивший движение, садится в конце скамейки. После возвращения игрока капитан поднимает мяч вверх, а команда принимает положение финиширования.

Пауза для отдыха.

Болельщики исполняют песню (на мелодию «Песенки про кузнечика» В. Шаинского).

Спортсмены спозаранку
Выходят на зарядку.

Держись, мой друг, смелее,
Ты скоро — чемпион.

Припев.
Представьте себе, представьте себе,
Что друг наш чемпион. *(2 раза)*

«На старт!» — звучит команда.
Дружок, быстрее надо.
Я верю: ты сильнее,
Ты скоро — чемпион.

Припев.

Я мысленно с тобою,
Но так дано судьбою:
Ты сильный — я слабее.
И вот ты — чемпион.

Припев.

В «тоннеле» с мячами

Перед каждой командой устанавливается «тоннель» из трех гимнастических обручей. В руках капитанов по одному мячу. По команде «Внимание!» игроки становятся у линии старта. По команде «Марш!» бегут до первого обруча, проходят по «тоннелю», добегают до стойки, обегают ее и возвращаются к линии старта, минуя обручи. Мячи передают следующим игрокам, а сами садятся в конце. Следующие повторяют то же упражнение. Последний игрок передает мяч капитану. Капитан, положив мяч у переднего края скамейки, вместе с командой принимает положение финиширования.

Переправа

В руках у капитанов обручи. По команде «Внимание!» капитан (папа) надевает обруч на себя и следующего игрока (обруч надевается сверху и держится на линии пояса). По команде «Марш!» первая пара, придерживая обруч на заданном уровне, бежит вперед, обегает стойку. Игрок остается за стойкой, а папа бежит за следующим игроком. И так до тех пор, пока все участники будут построены на противоположном конце зала.

Каждая пара начинает бег только тогда, когда наденет на себя обруч.

Поезда

Участвуют папы и мальчики.

На расстоянии 10 м от линии старта стоят стойки. По команде «Внимание!» папа («тепловоз») прицепляет к себе первый «вагон» (первый мальчик держит папу за пояс) и становится на линии старта. По команде «Марш!» «тепловоз» с «вагончиком» бегают вокруг стойки, затем вокруг скамейки и, подбежав к линии старта, прицепляют к себе второй «вагончик» и т.д. Как только «тепловоз» в полном составе прибудет от стойки, все участники садятся на скамейку, принимают положение финиширования. Если в пути в момент движения произойдет расцепка «вагонов», участники должны остановиться и, сделав сцепление, продолжить движение.

Дружные ребята

У капитанов в руках пакеты с наборами букв (в первом для слова — «Дружные», во втором для слова — «ребята!»). По команде «Марш!» капитаны бегут к лежащим на полу обручам в центре зала, высыпают буквы из пакетов. Капитан команды «Орлята» отыскивает букву «Д», а капитан команды «Касатки» — букву «р» и бегом возвращаются к командам. На линии старта они передают первую букву следующему игроку, а сами садятся на скамейку. Второй игрок с буквой бежит к доске у противоположной стены, прикрепляет букву, на обратном пути отыскивает вторую букву слова, передает ее следующему игроку и т.д. Последний участник, который ставит знак восклицания, на обратном пути забирает свой пакет и передает маме, а сам садится сзади. Папа и мама поднимают руки вверх, а дети разводят их в стороны.

Главный судья объявляет итоги соревнований. Команды строятся в колонны, идут навстречу друг другу, пожимая руки, затем выстраиваются в одну шеренгу лицом к зрителям и хором декламируют:

Мы соперники на поле,
После матча мы друзья!
Мы — спортсмены,
Мы — спортсмены,
Дружная семья.

Победители награждаются «медалями», занявшие второе место получают поощрительные призы.

Праздник здоровья

Г.Г. НУРУЛЛИНА,
учитель начальных классов, школа № 6, г. Нижнекамск

Праздник может быть проведен или как спектакль (действие происходит на сцене, дети сидят в зале), или как «путешествие» команд по территории летнего лагеря с остановками на разных «станциях».

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

Ведущие.
Мойдодыр.
Вредные Бактерии.
Витамин А.
Витамин В.
Витамин С.
Полезная Бактерия.
Дети.
Грязнуля.
Ягода-ведьма.
Вожатый.
Земляничка.
Красная Шапочка.
Волк.
Бабушка.
Мальчик-Крепыш.
Спортсмен.
Боровик.
Ромашка.
Травяная ведьма.
Девочка.
Мальчик.

Мойдодыр.
Все Чуковского читали
И меня давно узнали.
Я — великий Умывальник,
Знаменитый Мойдодыр,
Умывальников начальник
И мочалок командир.
(*Поворачивается к другим ведущим.*)
Со мной хорошие,
Надежные помощники:
Старый друг проверенный —
Полезная Бактерия.
Она и просто, и легко
Превращает молоко
В простоквашу и кефир.

Бактерия *(протягивает Мойдодыру стакан кефира)*. Поправляйся, Мойдодыр!

Мойдодыр пьет кефир, благодарит Бактерию.

Мойдодыр.
Познакомьтесь — витамины,
А вот этот — С и В *(обнимает витамины)*.

Ведущие *(вместе)*.
Нынче к доброй медицине
Мы покажем путь тебе.

Витамин А. Чтобы были вы красивы...

Витамин В. Чтобы не были плаксивы...

Витамин С.
Чтоб в руках любое дело
Дружно спорилось, горело!

Полезная Бактерия.
Чтобы громче пелись песни,
Жить чтоб было интересней!

Все вместе. Нужно сильным стать, здоровым.

Мойдодыр *(обращаясь к детям)*.
Эти истины не новы.
Только покажите мне
Путь к загадочной стране,
Где живет здоровье ваше.
Все ли знают?

Дети *(хором)*. Да.

Полезная Бактерия.
Но дорога непроста:
Из-за каждого куста
Может недруг появиться.
Вам придется с ним сразиться.
Потому перед дорогой
Разомнитесь-ка немного!

Мойдодыр. Мы посмотрим на ребят и выберем лучшую команду.

Дети делают зарядку. Ведущий вручает лучшей команде (или отдельным игрокам) карточку с количеством баллов.

Такие карточки команды будут получать в течение всего путешествия. В заключение

праздника победитель будет определен по сумме баллов.

Мойдодыр.
Посмотрите на ребят!
Не сутулясь все сидят.
Все умыты, все опрятны,
Ложки держат аккуратно.
Витамин С.
Быстро, дружно все съедают,
Корки на пол не бросают,
Чай на стол не проливают,
Потому что твердо знают:
Ведущие *(по очереди)*.
Кто ест красиво, глядит счастливо...
Когда я ем, я глух и нем...
Не красен дом пирогами, красен
едоками...
Кто быстро ест, тот хорошо работает...

Станция Чистюлькино

На пороге беседки стоит Мойдодыр. Вокруг него развешаны плакаты на санитарно-просветительскую тему, выполненные детьми. На беседке лозунг: «Чистота — залог здоровья».

Мойдодыр.
На нашей станции живу
Уже который год.
Откровенно вам скажу:
Славный вы народ!
Никогда у вас ребята
Не едят немытых ягод,
Чистят зубы, моют уши.
Грязнуля *(вылезает из беседки, берет за рукав одного из слушателей и таинственно шепчет)*.
Лучше ты меня послушай.
Я живу и бед не знаю,
Мыло в глаза не попадает,
Щетка десны не дерет,
Губка мокрая не трет.
Огурцы, морковь не мою.
Хочешь, друг, пойдем со мною.
(Тянет одного из мальчиков в беседку.)
Мойдодыр *(хватает мальчика за руку и тянет к себе)*.
Не ходи ты с ней, не пробуй!
Загрызут тебя микробы,
Разорвут тебя на части!
Не видать грязнулям счастья!
(*Вырывает мальчика из рук Грязнули.)*

Выскакивают Вредные Бактерии и, не найдя другой добычи, набрасываются на Грязнулю.

Мойдодыр.
Что ж, поможем ей, друзья?
Ведь бросать в беде нельзя!

Грязнуля плачет и протягивает к детям руки.

(Продолжает.)
Нам тебя, Грязнуля, жалко.
Дарим мыло и мочалку.

Грязнуля берет подарки, поворачивается спиной к ребятам, лицом к Вредным Бактериям, которые, увидев мыло, в ужасе разбегаются. Грязнуля быстро снимает страшную, грязную маску и парик. Поворачивается лицом к участникам праздника.

Грязнуля *(глядя в зеркало)*.
Я себя давно забыла.
А теперь лицо умыла,
Да и стала вспоминать.
(Оглядывает свой наряд.)
Платье, что ли, постирать?
Мойдодыр.
Постирай его скорее.
Может, к вечеру успеешь
К нам на праздник в школе нашей.
Ведущий. До свидания! Едем дальше!

Станция Ягодная

На лавочке сидит Ягода-ведьма и держит корзинку. Она протягивает ее детям.

Ягода-ведьма.
Как же я вам рада!
Слаще шоколада
И вкусней, чем ананас,
Эти ягоды для вас!

Выскакивает Земляничка, отнимает у нее корзинку.

Земляничка.
Не сошла ли ты с ума?
У тебя здесь бузина!
Да еще и белладонна!
Гибель ты несешь в ладонях!
Убери свою корзинку!
(Возвращает ее Ягоде-ведьме.)
Посмотрите на картинку.

Эти ягоды, друзья,
Собирать в лесу нельзя!
В каждой яд опасный есть.
Если их случайно съесть,
Можно сильно отравиться.
И придется вам лечиться.

Земляничка показывает рисунки белладонны, бузины, ландыша. Спрашивает, какие еще ребята знают несъедобные ягоды.

Растяпино

Участников праздника встречает Красная Шапочка. У нее за спиной Бабушка бинтует Волку голеностопный сустав.

Красная Шапочка.
Все, как было в старой книжке.
Повстречался мне Волчишка.
Он про Бабушку проведал,
Нас решил перехитрить...
А пришлось его лечить.

Волк воет.

Хоть и злой, а жаль беднягу!
Побежал он по оврагам,
Там за корень зацепился,
Поскользнулся, повалился.
И теперь он инвалид!

Волк.
У меня нога болит!
Я раскаиваюсь горько. *(Плачет.)*
Забинтуй меня!
Обещаю: никогда
Я не сделаю вреда.
Есть я бабушек не буду,
И скажу я всем и всюду:
Коль собрался ты идти,
Будь внимателен в пути!

Бабушка берет тампон и йод (жидкость, окрашенную под цвет йода). Хочет смазать Волку царапину на лапе. Он отдергивает ее.

Убери скорее йод!
Так болячка заживет!

Бабушка.
Как не стыдно! Трус Волчишка!
Все девчонки и мальчишки
Знают с ранних детских лет:
Там микробам хода нет,
Где, как стражник у ворот,
Их встречает грозный йод.
Чуть пощиплет — не беда!
Заживет-то навсегда!
(*Мажет Волку лапу.*)

Красная Шапочка. Что ж, в порядке все? Пойдем?

Волк встает и с воплем хватается за другую ногу.

Может, это перелом?

Бабушка.
Это нам в больнице скажут.
Шины мы пока привяжем,
Чтобы кости укрепить
И в дороге не сместить.

Бабушка приглашает детей поучиться накладывать шины при вывихе или переломе ноги. Берет две плоские дощечки и привязывает к голени выше коленного и ниже голеностопного сустава с наружной и внутренней сторон ноги.

Волк тихо встает.

До чего же ты крикливый
И какой нетерпеливый!
Чтобы помощь оказать,
Рот придется завязать.
(Завязывает рот Волку косынкой. Обращается к детям).
Ну, теперь, друзья, идите,
Только под ноги глядите!

Станция Крепышкино

На траве спиной друг к другу сидят два мальчика. Один чихает, другой кашляет. Рядом стоит Мальчик-Крепыш.

Мальчик-Крепыш.
Говорил я им зимой:
Закалялись бы со мной!
Утром бег и душ бодрящий,
Как для взрослых, настоящий!
На ночь — окна открывать,
Свежим воздухом дышать,
Ноги мыть водой холодной,
И тогда микроб голодный
Вас вовек не одолеет...
Не послушались, болеют.

Дети *(вместе)*.
Поздно поняли мы, братцы,
Как полезно закаляться.
Кончим кашлять и чихать,
Станем душ мы принимать

Из водицы ледяной.
Мальчик-Крепыш.
Помогите, ой-ой-ой!
Крепким стать нельзя мгновенно.
Закаляйтесь постепенно.

Обращается к командам с просьбой ответить, при какой температуре воды нужно начинать закаливание.

Дети *(хором)*. 32 градуса. Температуру снижают на один градус в неделю.

Мальчик-Крепыш запевает песню «Закаляйся, если хочешь быть здоров...».

Станция Зарядкино

Спортсмен.
Со здоровьем дружен спорт.
Стадион, бассейны, корт,
Зал, каток. Везде вам рады.
За старание в награду
Будут кубки и рекорды,
Станут мышцы ваши тверды.
Только помните — спортсмены
Каждый день свой непременно
Начинают с физзарядки.
Не играйте с дремой в прятки,
Быстро сбросьте одеяло,
Встали — сна как не бывало.

Делает с детьми шуточный комплекс упражнений.

Станция Грибная

На станции сидит Боровик и отгоняет прутиком шныряющих вокруг поганок. Поганки пытаются утащить у него таблицу с нарисованными на ней ядовитыми грибами.

Боровик.
Эй, ребята, подходите,
Хорошенько посмотрите!
В белых точечках убор
Надевает мухомор.
А поганка — бахрому —
Вдруг понравится кому!
Это вот опенок ложный.
Отравиться ими можно.

Поганки схватили таблицу. Боровик обращается к залу.

Как же мне прогнать поганок,
Этих шустрых хулиганок?
Помогите мне, друзья!
Ведущий.
Слушай, средство знаю я.
(Обращается к залу.)
Назовите-ка, друзья,
Имена грибов съедобных.

По мере того как дети называют съедобные грибы, поганки прячутся.

Боровик.
Много знаете грибов!
Победили всех врагов!
А теперь прошу сказать,
Как их надо собирать?

Дети отвечают, что грибы нужно осторожно срезать ножом, чтобы не повредить грибницу, тогда на месте срезанных вырастут новые.

До свиданья, в добрый час,
Жду в лесу под елкой вас.
(Снимает шляпу и машет.)

Станция Лекарственная

Ромашка *(сидит с букетом лекарственных растений)*.
Много трав растет полезных
На земле страны родной.
Могут справиться с болезнью
Мята, пижма, зверобой.
Травяная ведьма.
Я хочу тебе, дружок,
Дать в букет еще цветок.
(Протягивает пучок дурмана.)
Ромашка.
Разгадала твой обман!
Посмотрите, вот дурман,
Ядовитая трава —
Разболится голова
От подарка твоего.
Забирай назад его!

Травяная ведьма убегает. Ромашка показывает таблицу с ядовитыми растениями.

Ох уж эта Травяная ведьма! Так и норовит сделать гадость. То корешок ядовитый подсунет, то траву несъедобную. Посмотрите, ребята, на эту таблицу. Не рвите и не ешьте эти растения.

Снова появляется Травяная ведьма.

Травяная ведьма.
Я одумалась, ребята,
Лучше вместе в лес пойдем.
Соберем шалфей и мяту,
Нежных ландышей нарвем.
Дома их поставим в вазу...

Ромашка.
Поняла я, братцы, сразу
Хитрый замысел ее.
(Загораживает ребят от ведьмы.)
Нет, с тобой мы не пойдем!

Травяная ведьма грозит Ромашке и убегает.

Мы растенья эти знаем,
Бережем и охраняем
От таких лихих, как эта,
Собирательниц букетов.
В книгу Красную они
Уж давно занесены.
Мы их рвем не на потеху,
Отнесем мы их в аптеку.
Из даров лесного царства
Люди делают лекарства.

А кто знает, что такое Красная книга природы? Это книга, в которую заносят редкие виды растений и животных. Представителей природы, занесенных в эту книгу, нужно охранять.

Станция Солнечная

На лавочке сидят Витамины А, В и С. У них за спиной лежит мальчик в плавках. Спина у мальчика красная. От него идет «дым».

Витамин А. Я почуял — будто дым?
Витамин В. Братцы, вроде мы горим!
Витамин С.
Нет ли в спальной где пожара?
Иль на кухне что «сбежало»?
(Оглядываются по сторонам и видят мальчика.)
Витамин А.
Эй, скорей сюда бегите!
Где у нас огнетушитель?
(Показывает на мальчика.)
Вот, ребята, посмотрите!
Пять часов сегодня Витя
Возле речки загорал.
Будто как вареный стал.
Солнце Вите кожу съело.
Что теперь мы будем делать?
Как мы мальчика спасем?

Витамины В и С *(хором)*. В изолятор отнесем!

Витамины В и С уносят мальчика на носилках.

Витамин А. Кто знает, как оказать первую помощь при перегреве?

Дети. Отнести пострадавшего в тень, положить на лоб влажную холодную косынку, дать прохладной воды, осторожно протереть кожу одеколоном и смазать кремом.

После того как команды прошли все станции, они собираются на сцене. Здесь же ведущие. Костюмы у всех прежние, только Грязнуля сияет чистотой. Ее никто не узнает. Ведущие спрашивают друг у друга, указывая на нее: «Кто это?» — и пожимают плечами. Последними на сцене появляется Мойдодыр. Все замолкают.

Мойдодыр.
Мы про здоровье вам с утра
Сегодня говорили.
Расстаться нам пришла пора.
(Собирается уходить.)

Витамин С.
Нет, погоди-ка, Мойдодыр!
Меня гнетет забота:
Есть у меня шестерка слуг,
Проворных, удалых,
И все, что вижу я вокруг,
Все знаю я от них.

Появляется маленькая Девочка.

Ей служат сотни тысяч слуг,
И всем покоя нет.
Она гоняет, как собак,
В ненастье, дождь и тьму
Пять тысяч «где», семь тысяч «как»,
Сто тысяч «почему».

Девочка.
Что едят пингвины летом?
Где ночует Дед Мороз?
Как достать на день карету?
Почему вы не матрос?
Сколько девочек на свете?
Сколько гор и сколько рек?

А еще вы мне ответьте,
Как устроен человек?

Витамин А *(рисует человечка кистью на большом планшете)*.

Точка, точка, запятая,
Минус, рожица кривая,
Палка, палка, огуречик,
Вот и вышел человечек.

Девочка.

Ест ли он морковку с грядки?
Как он делает зарядку?
Где он спит, во что играет?
Книжки он про что читает?
Как зовут его друзей?
Где, зачем, когда? Скорей!

Ведущие *(обращаются к зрителям)*.

Может, есть у вас шпаргалка?
Мы попали в переплет!
Посмотри, им нас не жалко,
И ответа каждый ждет.

Витамин А.

Человек на свет родился,
Встал на ножки и пошел.

Грязнуля.

С ветром, солнцем подружился,
Чтоб дышалось хорошо.
(Рисует румянец человечку.)

Витамин В.

Приучал себя к порядку:
Рано утром он вставал.

Грязнуля.

Бодро делал он зарядку,
Душ холодный принимал.
(Рисует солнце над головой человечка.)

Полезная Бактерия.

Он к зубным врачам, представьте,
Не боясь совсем, пришел.

Грязнуля.

Он ведь чистил зубы пастой,
Чистил зубы порошком.
(Рисует человечку улыбку.)

Ромашка. За обедом черный хлеб и кашу ел.

Грязнуля.

Вовсе не был привередой,
Не худел и не толстел.
(Рисует человеку курточку.)

Витамин С.

Спать ложился в 8.30,
Очень быстро засыпал.

Грязнуля.

С интересом шел учиться
И пятерки получал.
(Рисует человечку аккуратную челочку и пятерку.)

Спортсмен.

Каждый день он прыгал, бегал,
Много плавал, в мяч играл.

Грязнуля.

Набирал для жизни силы,
И не ныл, и не хворал.

Из-за планшета выходит маленький мальчик, похожий на человечка на картинке. На груди его написано: «Здоровье». Грязнуля берет мальчика за руку, поднимает и ставит его на первое место пьедестала почета.

Мойдодыр *(Грязнуле)*. Да кто ты, не пойму я!

Грязнуля.

Я бывшая Грязнуля.
Мне стало нынче ясно,
Что чистой быть прекрасно!

Полезная Бактерия *(Мойдодыру)*.

Смотри, она отмылась
И как переменилась!

Мойдодыр.

Что ж, бывшую Грязнулю
Мы будем звать Чистюлей.
И поручаем ей
Назвать сегодня лучших
И вручить призы.

Чистюля вручает призы победителям.

Министерство связи РФ
"Роспечать"

АБОНЕМЕНТ на газету / журнал _____ (индекс издания)

Журнал
"Начальная школа" Количество комплектов _____

на **2007** год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ _____ место _____ лит-тер _____ на газету / журнал _____ (индекс издания)

Журнал
(наименование издания)
"Начальная школа"

Стоимость: подписки _____ руб. ____ коп.; переадресовки _____ руб. ____ коп. Количество комплектов _____

на **2007** год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)

Внимание! Продолжается подписка на II полугодие 2007 г.

Оформить подписку на журнал «Начальная школа» и его Приложение можно по каталогам **агентств «Роспечать»** и **«Почта России»**. Редакция рекомендует при наличии выбора подписываться по каталогу «Роспечать», так как это будет для вас дешевле.

Журнал «Начальная школа»

Полугодовая подписка (шесть номеров журнала)*. Индексы:
«Роспечать» — **73273** «Почта России» — **16823**

Журнал «Начальная школа» с вкладкой «ПРАКТИКА»

Полугодовая подписка: шесть номеров журнала + *три методических пособия* (в августе, октябре и декабре). Индексы:
«Роспечать» — **48573** «Почта России» — **99445**

Приложение «Контроль в начальной школе. IV класс. 1-я и 2-я четверти»

Полугодовая подписка: четыре сборника, по два на каждую четверть + в подарок две полноцветные двусторонние демонстрационные таблицы. Индексы:
«Роспечать» — **80378** «Почта России» — **99446**

Подписка на журнал для стран СНГ осуществляется по **каталогу «Роспечать»**. Индекс — **80255**.

* *Можно оформить подписку с любого месяца.*

СКОРО В ШКОЛУ!

Издательство «ЮВЕНТА» представляет пособия, которые помогут педагогам и родителям оценить степень готовности ребенка к школе, своевременно выявить области, в которых он испытывает затруднения, и оказать ему необходимую помощь.

«Готов ли ребенок к обучению в первом классе?»
Определение психологической готовности (Белова Т.В., Солнцева В.А.)..... 35 р.

«Диагностика готовности к чтению и письму детей 6 – 7 лет»
(Е.В. Колесникова)..... 30 р.

«Готов ли ваш ребенок к школе? Тесты» (Е.В. Колесникова) ..... 30 р.

«Подготовлен ли ребенок к школе по математике?» (К.В. Шевелев)..... 33 р.

«Комплексное обследование дошкольника 3 – 6 лет» (Т.А. Ткаченко)..... 40 р.

«Советы родителям будущих первоклассников»
(Т.Л. Мишакина, С.А. Гладкова) ..... 30 р.

НОВИНКА

«Мой край: природа, история, культура»
Рабочая тетрадь по краеведению (З.А. Клепинина, Е.В. Клепинина)

Рабочая тетрадь может быть использована при реализации программ по краеведению, окружающему миру, географии, биологии, начиная с 3 класса, в работе краеведческих кружков в школах и во внешкольных учреждениях. Цена 77 руб.

«Тайны окружающего мира. 500 загадочных фактов из жизни растений, животных и не только…» (З.А. Клепинина)

Книга предлагает читателям материал, дополнительный к тому, который имеется в программах и учебниках по окружающему миру. Энциклопедия поможет учащимся значительно расширить свой кругозор, даст немало практических советов, будет способствовать развитию мышления, творческих способностей, исследовательских навыков.

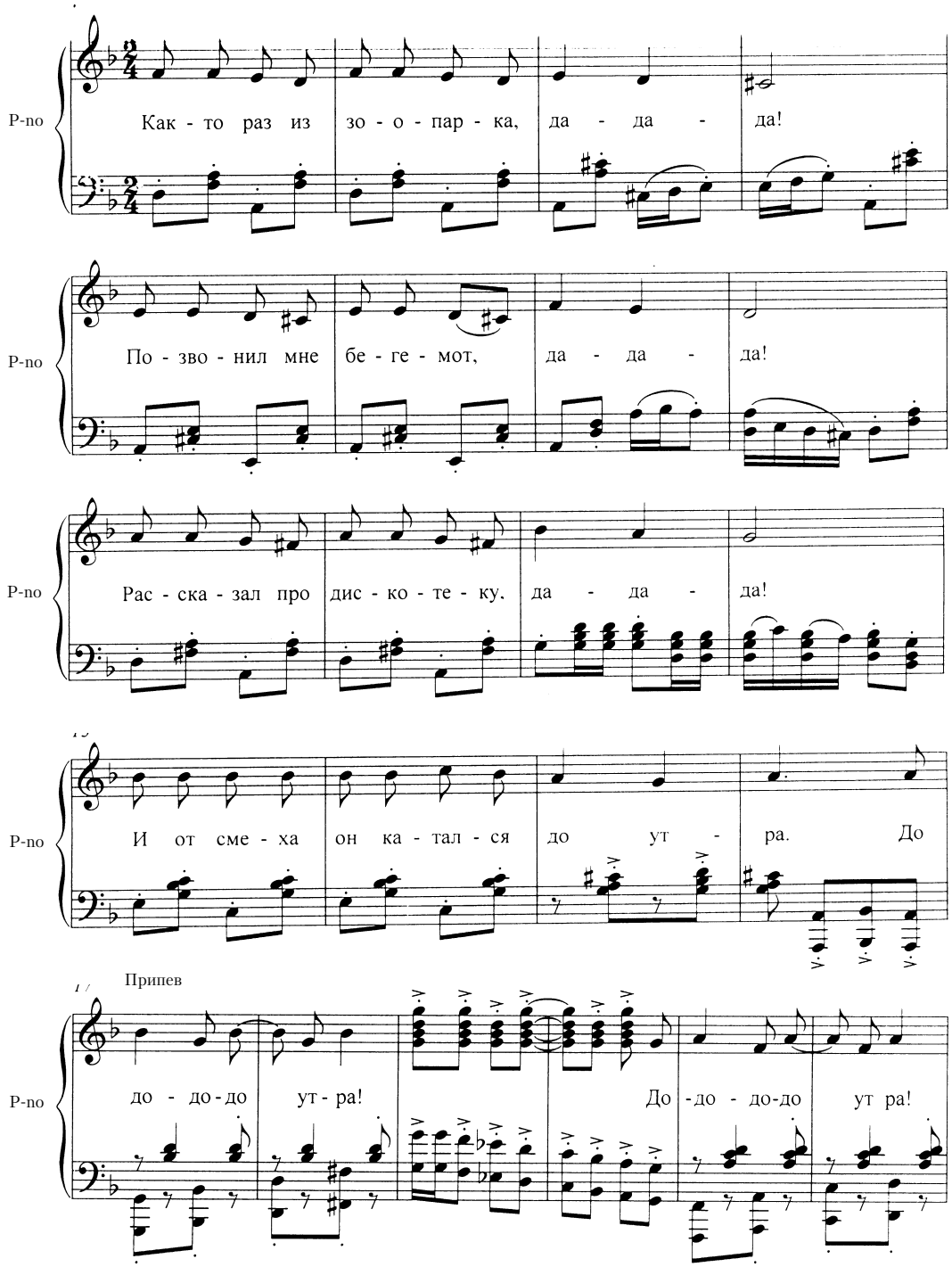
Цена 100 руб.

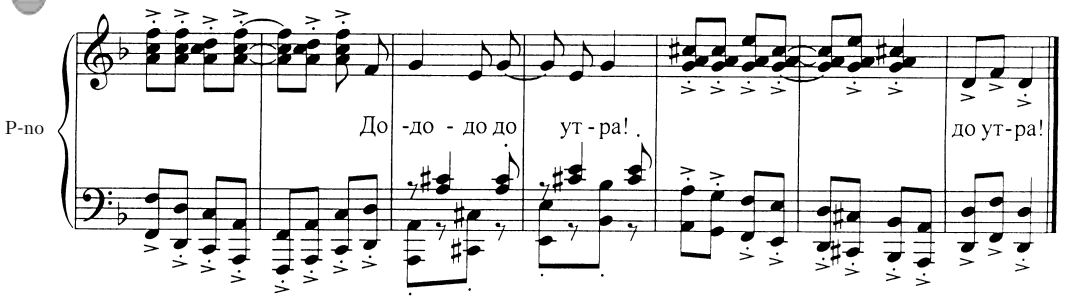
ИЗДАТЕЛЬСТВО ЮВЕНТА

Магазин издательства: Москва, ул. 1905 года, д. 10А
Телефон магазина: (495) 253-93-23 (с 10 до 19, выходные – воскресенье, понедельник)
Почтовый адрес: 125284 Москва, а/я 42, с пометкой «Ювента-НШ»
Телефон (495) 796-92-93, факс (495) 796-92-99
E-mail: booksale@si.ru Адрес в Интернете: www.books.si.ru
Книги по почте высылаются только после оплаты счета из издательства (с учетом доставки). Наложенным платежом книги не высылаются.

ДИСКОТЕКА В ЗООПАРКЕ ДО УТРА

Сл. и муз. П. Ермолаева





2. Рассказал по телефону, да, да, да!
Про диджея петуха, да, да, да!
Что проводит дискотеку, да, да, да!
В зоопарке «кукареку» до утра!

Припев.

3. Вспомнил он и про павлина, да, да, да!
Про красотку кенгуру, да, да, да!
Индюка, медведя, лося, да, да, да!
Как они там вместе пляшут до утра!

Припев.

4. Вот такую вот историю, да, да, да!
Рассказал мне бегемот, да, да, да!
И теперь все подражают, да, да, да!
«Кукареку», «кукареку» — до утра!

Припев.

В следующем номере:

● Педагогические кадры России:
Барнаульский государственный педагогический университет и Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Изготовление оригинал-макета, компьютерная верстка — ООО «Медиа-Пресс». Журнал издается при участии ООО «МЕГА-ЦЕНТР», 121069, Б. Молчановка, 24.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных диапозитивов в ОАО «Молодая гвардия». 127994, г. Москва, ул. Сущевская, 21.

Сдано в набор 10.03.07. Подписано в печать 10.04.07. Формат 70×100 1/16. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Тираж экз. Заказ №

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ФЕДОРОВ

ПРЕДСТАВЛЯЕТ

Учебно-методический комплект по системе общего развития Л.В. Занкова для начальной школы и для 5-6 классов

- отвечает концепции модернизации образования, цель которой - создание развивающей модели школы;

- соответствует государственному стандарту начального и общего образования;

- нацелен на достижение общего развития каждого ребенка, полно и системно реализует дидактику академика Л.В. Занкова;

- разработан на основе межпредметной и внутрипредметной интеграции и представляет детям общую, целостную картину мира;

- предусматривает вариативность учебников по предметным линиям;

- обеспечивает преемственность между начальным и средним звеном.

Учеников из занковского класса легко распознать в общей массе школьников. Их отличает особый огонек любопытства в глазах, на лицах читается безграничный интерес к познанию всего, что есть вокруг... Урок – это ряд постоянно сменяющих друг друга диалогов: учитель - ученик, ученик - ученик. Важно мнение каждого. Учитель в двух ролях: как бы сторонний наблюдатель, "подкидывающий" спорные вопросы и создающий неоднозначные ситуации, и мудрый наставник, направляющий движение мысли ученика в нужную сторону, не ограничивая это движение строгими рамками. Ответы и вопросы учеников определяются не стандартными клише, а желанием, которое должно накопиться в ученике и выплескиваться то бурным фонтаном, то тонкой струйкой. И учителю нужно суметь услышать, распознать и выделить "золотые рыбки" творческой индивидуальности.

Т.В. Герасимова,
учитель Ермишинской средней школы
Рязанской области.

Курсы, консультации, выездные семинары для учителей, работающих по системе Л.В. Занкова:

Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова
125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а, АПКиППРО, комн. 309.
Тел. (495) 452-49-00, доб. 2130,
e-mail: fnmczankov@apkro.ru

Приобретение учебно-методической литературы по системе Л.В. Занкова:

Издательский дом "Федоров"
443099, г. Самара, а/я 116.
Тел.: (846) 310-24-50, 310-24-70,
e-mail: idf@fedoroff.ru, uchlit@rambler.ru
www.zankov.ru