



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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова А. В. Остроумова
С. П. Баранов И. А. Петрова
Г. М. Вальковская А. А. Плешаков
Н. Ф. Виноградова Т. Д. Полозова
В. Г. Горецкий Н. Г. Салмина
Н. П. Иванова Н. Н. Светловская
Н. Б. Истомина С. В. Степанова
Ю. М. Колягин Г. Ф. Суворова
Д. Ф. Кондратьева Л. И. Тикунова
Н. М. Коньшева А. И. Холмыкина
Т. А. Круглова Н. Я. Чутко
М. Р. Львов О. Ю. Шарпова
С. Г. Макеева

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
группы продленного дня,
«Календарь учителя» Т. А. Семейкина
Русский язык, чтение Н. Л. Фетисова
Математика,
изобразительное искусство,
физическая культура М. И. Герасимова
Трудовое воспитание,
«Наши коллеги»,
сельские школы,
критика и библиография Р. П. Моргун
Приложение И. С. Ордынкина

Заведующая редакцией М. В. Абашина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А. А. Бондаренко Т. Г. Рамзаева
М. И. Волошкина В. А. Сластенин
Т. С. Голубева М. С. Соловейчик
В. П. Канакина Г. М. Ставская
Г. Л. Лукашкин Л. П. Стойлова
Т. С. Пиче-оол П. М. Эрдниев

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии

Учредитель

**Министерство образования
Российской Федерации.**

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ
по печати 20 декабря 1990 года.
Свидетельство № 77-3466

Отдел рекламы С. Г. Игнатьев

Оформление,
макет, заставки В. И. Романенко
Д. В. Грабарь

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод
Корректор Н. А. Ростовцева

Адрес редакции: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел.: (095) 924-76-17

Отдел рекламы: тел./факс: (095) 924-74-34
E-mail: mpress@com2com.ru

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

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



*Дорогие друзья журнала
«Начальная школа»!*

Вот и наступил еще один год XXI века. Но как прекрасно, что нашу жизнь наполняют давние и добрые традиции — Светлое Рождество и Старый Новый Год. Праздники напоминают о себе запахом елки, свечей, домашнего пирога, переливами колокольного звона и нежной рождественской музыкой.

А в традициях нашего журнала — продолжать творческие и дружеские отношения с нашими читателями. Мы рады, что вместе с вами встречаем этот знаменательный год — год трехсотлетнего юбилея российской прессы. В январе 2003 года российской прессе действительно исполняется 300 лет. А началось все с Указа Петра I об издании первой русской газеты. Напечатанная типографским способом, она вышла в свет 2 января 1703 г. под названием «Ведомости». Через 25 лет увидел свет первый журнал «Примечания». А еще через 205 лет, продолжая лучшие традиции издателей, родился журнал «Начальная школа». В этом, 2003 году, нашему журналу — 70! Благодарим подписчиков, приславших нам свои поздравления.

Деяния Петра I отмечаются в 2003 году неоднократно. 300-летие Санкт-Петербурга — факт более известный. Юбилей северной столицы не пройдет незамеченным для наших читателей. Статьи петербургских авторов, специальный номер, постоянная рубрика «Петербургский венок» помогут в повседневной работе с учениками.

А наш ближайший общий большой праздник — День рождения замечательного детского поэта Сергея Владимировича Михалкова. Мы встретим его вместе с вами и вашими учениками — светлыми детскими рисунками, разработками уроков и праздников, посвященных творчеству писателя. Обещанные журналом призы будут достойной наградой победителям.

Давайте вместе, друзья, творчески проживем этот полный событиями год!

Светлого вам Рождества и счастливого Нового Года!

ИНФОРМАЦИЯ

Поздравляем участников, финалистов и победителей конкурса «Учитель года России — 2002»	3
Совещание по проблемам профильного обучения	6
Н.М. Белянкова. Встреча в Арзамасе.....	7

КРУГЛЫЙ ГОД

Имена января	9
--------------------	---

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Н.Н. Светловская. Обучение чтению и законы формирования читателя	11
П.Б. Кочетова. Как и почему меняются читательские интересы младших школьников и что с этим делать	19
Т.Г. Рамзаева. Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (I–IV класс) ..	00
Г.А. Бакулина. Использование комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка.....	32
А.В. Емелина. Как знакомить младших школьников с историзмами и архаизмами	38
А.В. Белошная. Развитие математических способностей школьника как методическая проблема	44
Г.А. Верхлина, В.Н. Верхлин. Наши уроки физической культуры	54
Т.Н. Вильде. Иллюстрирование русских народных сказок на уроках тематического рисования	57
М.В. Бывальцева. Иллюстрируем сказки с радостью	59
Ж.В. Вологодина. Упаковки для подарков и сувениров	63
С.М. Лукьянов. Сувенирная елка	65
В.Н. Федотова. Экскурсия в мемориальный музей	66

Здоровьесберегающие подходы к обучению

Ю.Ю. Швейкина. Работа по предупреждению утомляемости глаз на уроках	67
Ф.П. Хакунова. Особенности организации самостоятельной работы учащихся	69
Л.А. Шаповалова. Факультатив «Полезные привычки»	76
С.А. Леднева. Детская одаренность глазами педагогов	80

СЕЛЬСКИЕ И МАЛОКОМПЛЕКТНЫЕ ШКОЛЫ

Н.Е. Скрипова. О реструктуризации сельских школ	84
Е.А. Гогун, Л.В. Савельева. Особенности комплекта наглядных пособий по русскому языку для начальных классов сельской школы	92

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

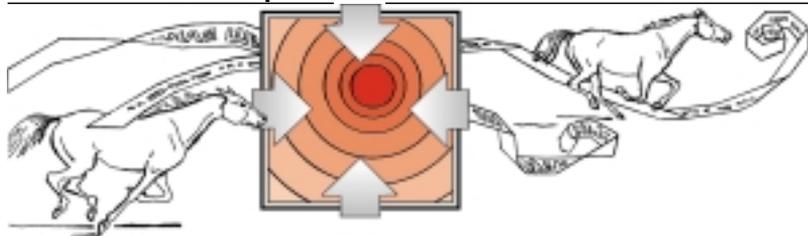
Н.А. Авдошина. Праздник, посвященный творчеству К.И. Чуковского	100
Т.В. Афанасьева. В гостях у Светофора.....	102

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Мартынов. Образование, которое мы можем потерять.....	105
С.В. Фролова. Российские периодические издания для детей: обзор и классификация	108
В.Г. Горецкий. Надежный друг младших школьников.....	114

В МИРЕ ИСКУССТВА СЛОВА

Т.Д. Полозова. Жизненная позиция и эстетика М.А. Шолохова в его ранних рассказах	116
М.П. Бархота. Мотивы толерантности или идея человеколюбия	124
<i>Поздравляем Г.А. Фомичеву.....</i>	127



Учитель – профессия дальнего действия,
Главная на земле.

Р. Рождественский

П о з д р а в л я е м участников, финалистов и победителей конкурса «Учитель года России – 2002»

В октябре 2002 г. в Москве в тринадцатый раз проходил финал Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2002».

Приветствуя участников конкурса, главный редактор «Учительской газеты», сопредседатель Всероссийского оргкомитета конкурса Петр Положевец сказал: «В этом конкурсе не может быть одного победителя. «Хрустальный пеликан» — это награда для всех, кто выбрал учительскую стезю, кто, несмотря на все материальные проблемы, каждый день приходит в класс, потому что знает — будущее России именно в его руках».

Обладателями Малого Хрустального Пеликана — победителями конкурса стали:
Елена Анатольевна Дмитриева — учитель литературы гимназии г. Нижневартовска Ханты-Мансийского автономного округа.

Юлия Сергеевна Мищенко — учитель английского языка гимназии № 35 г. Тольятти Самарской области.

Дмитрий Александрович Тодышев — учитель географии средней школы № 30 г. Абакана Республики Хакасия.

Сергей Борисович Циклов — учитель биологии средней школы № 7 г. Кольчугино Владимирской области.

Игорь Борисович Смирнов — директор и учитель немецкого языка школы № 9 г. Гатчины Ленинградской области. Он же стал обладателем почетного звания «Учитель года России – 2002».

В конкурсе принимали участие 76 преподавателей, из них 7 человек — наши коллеги, учителя начальных классов.

**Наталья Александровна
Евстифеева —**

преподает в средней школе № 152 г. Челябинска. Любимый предмет — естествознание. На этих уроках второклассники учатся, как нужно общаться с природой, а на занятиях кружка «Занимательное природоведение» применяют полученные знания на практике. Вдохновленные своей учительницей, малыши пишут стихи о родной природе Урала. Наталья Александровна собрала и выпустила сборник детской поэзии «Березовые слезы». Н.А. Евстифеева — автор двух методических пособий «Кое-что о птицах Южного Урала» и «Игровые задания по естествознанию в начальной школе».

**Светлана Романовна
Иванова —**

учитель начальных классов Харбалахской средней школы Таттинского улуса Республики Саха-Якутия. У Светланы Романовны непростая задача: обучая и воспитывая якутских детей, интегрировать две культуры — восточную и западную. Как сделать это так, чтобы не навредить ребенку? Свой подход С.Р. Иванова назвала по-якутски — «Уйуу», что означает «целостный процесс — мотивация, совместная деятельность взрослого и ребенка, вовлечение последнего в самостоятельную работу».

Светлана Романовна составила для своих коллег — учителей национальных школ и учащихся несколько пособий: сборник «Математические задачи на основе якутских сюжетов», альбом «Якутская одежда», книгу для внеклассного чтения «Рассказы в картинках».

**Максим Александрович
Константинов —**

учитель начальных классов Ветвеницкой начальной школы Гдовского района Псковской области. Максим — автор компьютерных обучающих программ для начальной школы, знаток информационных технологий и Интернета. Он был одним из тех, кто открывал серию мастер-классов в номинации «Информационные технологии в образовании». Максим Константинов обучал малышей грамоте. Дети разыграли на сцене кукольный спектакль «Про Ивана — крестьянского сына» и во время этого увлекательного действия учились читать слоги, слова и предложения. На этом занятии применялись и мультимедийные технологии. Организовывать представление для Максима — дело привычное: школьный театр, которым он руководит, ставит спектакли для жителей деревни. М.А. Константинов заботится о здоровье своих воспитанников: им разработан специальный комплекс упражнений для снятия физического и психического напряжения; вместе с детьми он собирает лекарственные травы.

Максим Константинов стал победителем в номинации «Информационные технологии».

**Любовь Александровна
Манаенкова —**

учитель начальных классов Шапкинской средней школы Тамбовской области. Этой школе Любовь Александровна верна всю жизнь: в ней она работает уже 24 года. Каждому своему ученику



Л.А. Манаенкова помогает ощутить радость познания нового, вселить веру в доброту окружающего мира.

Светлана Викторовна Писаренко —

учитель начальных классов, заместитель директора по УВР средней школы № 4 г. Ростова-на-Дону. Светлана Викторовна создала целую систему заданий, упражнений, ролевых игр, тренингов, направленных на интеллектуальное развитие младших школьников. Тренинг для развития восприятия и наблюдательности включает игру «Что в свертке?»: ребята приносят на урок предмет необычной формы, завернутый в несколько слов газетной бумаги, а одноклассники должны ощупать сверток и угадать, что там. Ее ученики прекрасно подготовлены к дальнейшей учебе в средних и старших классах, так как уже в начальной школе овладевают основными приемами мыслительной деятельности.

Галина Владимировна Синицына —

преподает в гимназии № 123 г. Барнаула Алтайского края. «Экспериментов бояться не надо, наоборот, только они и приведут нас к правде», — так учит своих воспитанников Галина Синицына. Ее первоклашки, все как один — маленькие исследователи. Но не

подумайте, что Галина Владимировна растит равнодушных «сухарей», для которых чувства — пустые, ненужные эмоции. По ее мнению, «идеальный выпускник» — это тот, кто, понимая свои права, признает права других, умеет приходить к согласию, «кооперироваться» для достижения общих целей, «не теряться» в постоянно меняющемся мире.

Татьяна Владимировна Токарева —

учитель начальных классов средней школы № 4 г. Десногорска Смоленской области. Татьяна Владимировна считает, что только развивающее обучение позволяет учителю воспитать самостоятельную личность, умеющую сотрудничать с другими людьми, выдвигать и обсуждать различные предложения. Ею создан курс «Конструирование», который способствует созданию оптимально развивающей среды обучения. Это факультативный пропедевтический курс геометрии для 1–3-х классов, развивающий мышление и пространственные представления.

Поздравляем наших коллег — участников конкурса «Учитель года — 2002» и приглашаем их поделиться своим опытом на страницах нашего журнала.



Редакция журнала благодарит за предоставленные материалы главного специалиста отдела начального образования Департамента общего среднего образования МО РФ, отличника народного просвещения Т.В. Игнатьеву и Федерацию Интернет Образования (www.fio.ru).



Совещание по проблемам профильного обучения

В издательстве «Просвещение» 18 октября 2002 г. состоялся Общественный совет по проблемам учебников для общеобразовательных учреждений.

В работе Общественного совета приняли участие постоянные члены Совета, представители Министерства образования Российской Федерации, региональных органов управления образованием, руководители государственных органов управления образованием государств-участников СНГ, специалисты ведущих научно-исследовательских институтов, авторы учебников и методических пособий, методический актив и редакционный состав издательства.

Был заслушан и обсужден доклад академика-секретаря РАО А.А. Кузнецова о Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. В ходе обсуждения участники совещания и представители комиссии «Учебник» Совета по сотрудничеству в области образования государств — участников СНГ обсудили целый ряд вопросов.

Развитие профильного обучения на старшей ступени общего образования является естественным звеном модернизации общего образования. Профильное обучение старшеклассников отвечает давно назревшей общественной потребности, соответствует тенденциям развития мировой школы, имеет основательную опору в практике отечественной системы образования.

К 15–16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. Так, по данным социологических опросов, проведенных в 2002 г. Центром социологических исследований Минобразования России, «профессиональное самоопределение тех, кто в дальней-

шем намерен учиться в ПТУ или техникуме (колледже), начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м, а профессиональное самоопределение тех, кто намерен продолжить учебу в вузе, в основном складывается в 9-м классе». При этом примерно 70–75% учащихся в конце 9-го класса уже определились в выборе возможной сферы профессиональной деятельности.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

Большинство старшеклассников считает, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. В этом отношении нынешний уровень и характер полного среднего образования считают приемлемым менее 12% опрошенных учащихся старших классов (данные Всероссийского центра изучения общественного мнения).

Введение профильного обучения требует серьезной подготовительной работы по пересмотру нормативной базы общеобразовательной школы, содержания базового и профильного общего образования, разработке и экспериментальной проверке различных моделей профильного обучения, соответствующего учебного и методического обеспечения, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Однако имеющийся на сегодня концептуальный и в особенности нормативный задел не позволяет приступить к организации такой работы. Проекты основных нормативных документов (Федерального компонента Государственного стандарта общего образо-

вания, Базисного учебного плана, Концепции профильного обучения) вызывают серьезные критические замечания как каждый сам по себе, так и в совокупности. Они недостаточно скоординированы и согласованы, зачастую противоречат один другому.

Применительно к проблематике профильного образования недостаточно разработаны такие вопросы, как организация предпрофильной подготовки учащихся основной школы, соотношение традиционного и профильного образования (в частности, соотношение углубленного и профильного обучения), выбор направлений и моделей профилизации с учетом общественных потребностей, возможностей профессионального образования и рынка труда, принципы отбора и предметная структура базового содержания образования на старшей ступени школы, сочетание профильных и элективных курсов в различных моделях профильной школы, возможности реализации профиля в непрофильной школе, взаимосвязь профильного обучения и ЕГЭ и т.п. Не разработана детальная поэтапная схема создания и экспериментальной проверки основных моделей реализации профильного образования.

Особое беспокойство вызывает получающая все большее распространение практика авральской разработки основных нормативных и рекомендательных документов государственного значения силами узкой группы специалистов и фактического отстранения научных и педагогических организаций и общественности от участия в этой работе.

Содержание профильного обучения и его организация напрямую не затрагивают первую ступень школьного обучения. Но для всех очевидно, что начальная школа – основа всего дальнейшего образования, в том числе и профильного. Вклад начальной школы в решение этой важной проблемы заключается в усилении фундаментальности знаний и прочности умений, которые должны быть сформированы у младших школьников.

Встреча в Арзамасе

22 октября 2002 г. в Арзамасском государственном педагогическом институте им. А.П. Гайдара состоялась встреча студентов и преподавателей факультета начального образования АГПИ, учителей школ г. Арзамаса и Арзамасского района с представителями редакции журнала «Начальная школа». Встречу открыла проректор по учебной работе АГПИ им. А.П. Гайдара Т.Л. Мигунова. Тепло встреченный собравшимися главный редактор журнала В.Г. Горещкий изложил концептуальные основы работы редакции, цели и задачи журнала. Выступившая затем учитель высшей категории, Отличник народного образования К.А. Коршунова в своей яркой эмоциональной речи поблагодарила журнал за то, что он выстоял в эти трудные годы и по-прежнему является добрым другом и наставником учителей, их настольной книгой. В заключение она прочитала свое стихотворение, посвященное журналу.

Зав. кафедрой педагогики начального образования В.Н. Аксоченко проинформировал собравшихся о том, что научно-методический центр проблем начального образования (рук. Н.М. Белянкова) и возглавляемая им кафедра приступили к разработке программы патриотического воспитания младших школьников и внес предложение организовать на страницах журнала дискуссию по этой злободневной проблеме.

Учителя школ г. Арзамаса и Арзамасского района начинали свои выступления с сообщения о том, что они являются давними подписчиками журнала, еще со студенческих лет, и продолжают подписываться на него, но в последние годы в связи с тяжелым материальным положением это приходится делать вскладчину, выписывая один-два экземпляра на всех учителей начальных классов своей школы. В сельских районах, где трудно купить методическую литературу, «Начальная школа» зачастую является чуть ли не единственным помощником учителя в его повседневной работе. Поэтому все выступившие,



высоко оценивая работу редакции, высказали свои предложения по расширению круга тем публикаций журнала.

Учитель высшей категории СОШ № 2 г. Арзамаса Т.М. Ерина, в течение десяти лет работавшая по программе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, отметила, что журнал публикует достаточное количество материала по вопросам развивающего обучения, но посоветовала обратить внимание на проблему преемственности, т.к. во многих случаях возникает разрыв между методикой развивающей системы в начальных классах и традиционным подходом к преподаванию учителей среднего звена, что негативно сказывается на развитии детей и нередко вызывает у учащихся отрицательное отношение к учебе при переходе их в 5-й класс. Это же предложение прозвучало и в выступлении заместителя директора школы № 13 по начальным классам Г.А. Мартяновой.

Учитель Выездновской средней школы К.М. Вилкова поблагодарила журнал за большую помощь в работе с родителями младших школьников и посоветовала публиковать побольше материалов для бесед с родителями на темы нравственного воспитания детей в современных условиях, т.к. в сельских библиотеках на эту тему практически нет дополнительной литературы.

Учителя сельских школ Г.В. Бурова, С.Г. Покровская, И.Г. Шумаева попросили возобновить на страницах журнала рубрику «Планирование уроков в малокомплектной школе», но учесть при этом, что в связи с резким сокращением количества детей в сельских школах, когда в каждом из классов обучается по 2–3 ребенка, в одном комплекте объединяются три, а иногда и все четыре класса, что создает огромные трудности в работе учителя.

Во многих выступлениях прозвучали предложения публиковать на страницах журнала разработки экскурсий, посвященных сезонным изменениям в природе, т.к. в настоящее время эта работа в школах серьезно запущена, методические материалы по коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития, по деятельности методобъе-

динений учителей начальных классов. Зам. директора школы № 1 С.В. Акинина предложила ввести рубрики «Советы психолога» и «Юридическая справка».

В выступлении руководителя научно-методического центра проблем начального образования АГПИ им. А.П. Гайдара Н.М. Белянковой прозвучал призыв к учителям обратить особое внимание на повышение грамотности младших школьников и предложение увеличить количество публикаций на «орфографические» темы в журнале «Начальная школа».

Всего в обсуждении приняли участие 20 учителей начальных классов, заместителей директоров школ и преподавателей факультета начального образования АГПИ им. А.П. Гайдара.

Подводя итоги дискуссии, методист по начальным классам Департамента образования и науки г. Арзамаса Т.И. Башук подчеркнула, что подавляющее большинство учителей города работает по программе «Школа России», поэтому превалирование публикаций методических материалов по данной программе вполне оправдано. В то же время в школах сейчас идет смена поколений учителей и начинающим учителям необходимы рекомендации по оформлению школьной документации, о правилах проведения контрольного сбора и т.д.

В заключение выступили представители редакции журнала. В.Г. Горецкий ответил на вопросы учителей и призвал их провести разъяснительную работу с родителями по организации подписки на материалы для семейного чтения, которые помогут укрепить семейные связи, отвлекут детей от бездумного просмотра телепередач, расширят их кругозор и повысят грамотность. С.В. Степанова рассказала о публикациях в журнале по методике математики, О.Ю. Шарапова – о приложении к журналу «Начальная школа».

Всего на встрече присутствовало 104 учителя школ и работников Департаментов образования и науки г. Арзамаса и Арзамасского района и 25 преподавателей АГПИ им. А.П. Гайдара.

Н.М. Белянкова



Имена января



От редакции.

Всем нам знакомо стихотворение А.С. Пушкина «Что в имени тебе моем?...» А в имени очень много – и его значение, и судьба человека, его носящего. Вспомните своих знакомых – за каждым целый мир. И у каждого — свое имя.

Мы предлагаем вам в рубрике «Круглый год» рассказ об именах, которые издавна давали в тот или иной день каждого месяца. Кроме того, вы найдете здесь материал для чтения: что-то прочтаете сами, а с чем-то можно познакомить и своих воспитанников. Имена авторов этих произведений хранит благодарная память.

1 января – Тимофей (греч. «почитающий Бога»)

Илья (евр. «крепость Господня»)

Пров (лат. «честный»)

2 января – Игнатий (Игнат) (лат. «неведомый»)

Даниил (евр. «Бог мой»)

4 января – Анастасия (греч. «воскрешенная»)

5 января – Феоктист (греч. «Богом созданный»)

6 января – Клавдия (лат. «хромая»)

Евгения (греч. «благородная»)

7 января – Фелицата (лат. «счастье»)

8 января – Константин (лат. «твердый»)

Евфимий (Ефим) (греч. «благодарный»)

9 января – Федор (греч. «дар Божий»)

Стефан (Степан) (греч. «венец»)

10 января – Домна (лат. «госпожа»)

Никандр (Никанор) (греч. «видящий победы»)

11 января – Фаддей (евр. «хвала»)

Маркелл (лат. «воинственный»)

Марк («сухой, увядающий»)

12 января – Анисья (греч. «преуспевающая»)

Макарий (Макар) (греч. «счастливейший, блаженный»)

13 января – Мелания (Маланья) (греч. «черная»)

14 января – Василий (греч. «царский»)

15 января – Серафим (евр. «пламенный»)

Сильвестр (лат. «лесной, дикий»)

16 января – Малахия (евр. «посланник Божий»)

17 января – Филимон (греч. «любимец, любимый»)

Трофим (греч. «кормилец»)

Родион (греч. «розовый»)

Онисим (Анисим) (греч. «полезный»)

Артемий (Артем) (греч. «здоровый»)

Карп (греч. «вестник»)

18 января – Полина (Аполлиния) (греч. «солнечная»)

20 января – Иоанн (Иван) (евр. «милость Божия»)

21 января – Емельян (греч. «приятный в слове»)

Георгий (Юрий) (греч. «земледелец»)

22 января – Филипп (греч. «любящий коней»)

23 января – Павел (лат. «малыш, маленький»)

Макар и Григорий (греч. «бодрствующий»)

24 января – Феодосий (греч. «Богом данный»)

Михаил (евр. «богоподобный»)

25 января – Татьяна (лат. «устроительница, учредительница»)

26 января – Елизар (евр. «Божья помощь»)

27 января – Павел

Прохор (греч. «руководитель»)

Гавриил (греч. «крепость Божия»)

28 января – Сергей (лат. «высокопочтимый»)

Прохла (лат. «далекий»)

Моисей (егип. «от воды взятый»)

Исаак (евр. «смех»)

Вениамин (евр. «сын любимой из жен»)

Нина (возможно от Нин – основательница Ассирийского государства)

31 января – Кирилл (греч. «повелитель, владыка, хозяин»)



Петр Вяземский

Зимняя прогулка

Графине М.Б. Перовской

Ждет тройка у крыльца; порывом
Коней умчит нас быстрый бег.
Смотрите – месячным отливом
Озолотился первый снег.

Кругом серебряные сосны;
Здесь северной Армиды сад:
Роскошно с ветви плодоносной
Висит алмазный виноград;

Вдоль по деревьям арабеском
Змеятся нити хрусталия;
Серебряным, прозрачным блеском
Сияют воздух и земля.

И небо синее над нами –
Звездами утканый шатер,
И в поле искрится звездами
Зимой разостланный ковер.

Он, словно из лебяжьей ткани,
Пушист и светит белизной;
Скользя, как челн волшебный, сани
Несутся с плавной быстротой.

Все так таинственно, так чудно;
Глядишь, не верится глазам.
Вчерашний мир спит беспорядно,
И новый мир открылся нам.

Гордяся зимнею обновой,
Ночь блещет в светозарной тьме;
Есть прелесть в сей красе суровой,
Есть прелесть в молодой зиме,

Есть обаянье, грусть и нега,
Поэзия и чувств обман;
Степь бесконечная и снега
Необозримый океан.

Вот леший – скоморох мохнатый,
Кикимор пляска и игра,
Вдали мерещится палата,
Все из литого серебра.

Русалок рой среброкудрявый,
Проснувшись в сей полночный час,
С деревьев резво и лукаво
Стряхает иней свой на нас.

1868



Об авторе. Вяземский Петр Андреевич (1792–1878) – поэт, журналист, критик. Родился в старинной дворянской семье. Родственник Н.М. Карамзина, в семье которого воспитывался после смерти отца. Получил хорошее образование сначала дома, затем в

Петербурге в иезуитском пансионе и в педагогическом институте, позже брал частные уроки у профессоров Московского университета. Интерес к поэзии и вообще к «слову печатному» проявился у В. рано: «Помнится мне, что еще прежде находил я удовольствие и даже наслаждение в первоначальном чтении по складам. Сочетание азбучных букв в один звук ласкали мой музыкальный слух. <...> рано начал я писать стихи и, здесь можно сказать, совсем неправильно. Первоначальные стихи мои были французские. Видно, что эта способность моя была гласно признаваема и дома. При подарке на новый год карманной книжки отцу с тремя портретами... вызвали меня приложить стихи к этому поднесению... Нечего и говорить, что все это было более или менее безграмотно. Но червяк стихотворства уже шевелился во мне». (Из «Воспоминаний»)

В. служил чиновником в Межевой канцелярии, участвовал в Отечественной войне 1812 г. После разгрома восстания декабристов, «оставил» свои юношеские либеральные взгляды, занимал важные государственные посты (министерство финансов, народного просвещения, цензурный комитет, департамент внешней торговли), был членом Государственного Совета, камергером.

В. – поэт «пушкинской плеяды»; автор широко известных «Записных книжек», друг и соратник А.С. Пушкина.

В поэзии В. зрелый читатель найдет и юношеский романтизм, и трагедию одинокой старости, увидит сильный и трезвый ум незаурядной личности.

Младших школьников можно познакомить с отрывками из стихотворений В. «Тропинка» (1848), «Зимняя прогулка» (1868), «Осень 1874 года» («Из собрания стихотворений «Хандра с проблесками») (1876). Они помогут расширить представления детей об отражении в лирических стихотворениях настроений поэта.

Материал подготовлен

М.В. Головановой, О.Ю. Шараповой



Обучение чтению и законы формирования читателя

Н.Н. СВЕТЛОВСКАЯ,

доктор педагогических наук, профессор

*... Святая наука расслышать друг
друга сквозь ветер на все времена.*

(Б. Окуджава)

Обучение чтению — что это такое? С профессиональной точки зрения ответ однозначен — это массовое обучение и самообучение людей любого возраста индивидуальной творческой деятельности, специально нацеленной на развитие у них стремления и способности, общаясь на языке книги сначала с возможно более широким, а затем с избранным кругом себе подобных и «присваивая» в процессе обучения уже накопленный ими опыт, творить самих себя. А поскольку чтение — деятельность **речевая**, то в ней всегда участвуют **только два** индивидуума: передающий свой опыт **говорящий** и внимающий ему **слушающий**. Эту простую истину надо непременно понять и принять, так как пренебрежение ею (по невниманию, по незнанию или умышленное) чревато для учителя неспособностью кого бы то ни было обучать чтению, а для учеников — равнодушием или явным нежеланием обучаться «читать — мыслить, читать — чувствовать, читать — жить»...

Приведенное определение, точно обозначившее назначение чтения в судьбе каждого человека, принадлежит, как известно, русскому методисту *В.А. Флерову*. Оно «написано и брошено в общее употребление» в нача-

ле XX века, т.е. почти 100 лет назад. В среде специалистов оно воспринимается как «крылатое», образное выражение, но, к сожалению, как свидетельствует практика, смысл этого выражения так и не понят многими в должной для специалистов мере, т.е. не осознан профессионально. Поэтому позволим себе его разъяснить.

Кто это должен научиться и привыкнуть «читать — мыслить, читать — чувствовать, читать — жить»? Тот, кто выбирает собеседника и, читая, прежде всего активно слушает его, чтобы **расслышать** сказанное. Иначе не о чем будет мыслить, нечего чувствовать, а главное, не будет того, чем можно и надо будет жить и чего до сих пор — до этой минуты общения — тебе для жизни не доставало.

Кто должен естественно вызывать у «слушающего» мысли (заставляя его думать!), чувства (возбуждая эмоции и вызывая переживания!), а также желание критически использовать полученный в процессе чтения — общения опыт **в своей** жизни? Только тот, кто **«говорит»** с читающим-слушающим языком книги.

Но в процессе чтения-общения сам «говорящий» всегда отсутствует, хотя именно он-то и выступает как **субъект обучающий**. **Второй субъект** общения — тот, кто, читая, слушает и должен услышать говорящего, может включиться в процесс чтения-общения лишь



в меру того, насколько к моменту чтения-общения он обучен и приучен готовить себя к встрече с тем, кого как бы нет, но с кем предстоит вести диалог: настроиться на беседу; озвучивать речь говорящего, да не как-нибудь, а как можно более адекватно тому, как это могло быть озвучено самим говорящим; вслушиваться и вдумываться в «чужую» речь, запоминать сказанное, чтобы не исказить смысла и **не подменить** этот смысл уже имеющимся у читателя-слушателя к моменту общения с книгой **своим** опытом, а представлять, переживать и критически оценивать применительно ко времени и к себе именно то, что ему говорит книга-собеседник, не упуская ни одной детали сказанного. Только в этом случае тот, кто читает, действительно выступает в процессе чтения-общения тоже как субъект, но **субъект самообучающийся**.

Как видим, чтение-общение для читателя — это всегда процесс, во-первых, **творческий**: читатель вступает в общение с книгой и тогда непременно **творит**, т.е. создает в воображении и собеседника, и тот мир, который создан «говорящим» и куда тот мысленно вводит своего «слушателя» как соучастника событий, мыслей, душевных движений и следующих за этим намерений или поступков. Во-вторых, чтение-общение — процесс для читателя-слушателя **спонтанный**, т.е. самопроизвольный, так как вызван для него не внешними влияниями, а внутренними причинами: ведь, если я не хочу слушать и «расслышать» своего собеседника, никто не заставит меня этого сделать!..

А кто же «запускает» процесс творческого взаимодействия двух субъектов говорящего и слушающего — книги и читателя? Кто задает этому процессу спонтанность? Означенную задачу решает лицо совершенно особое и для процесса чтения как бы постороннее. Это лицо никогда не может и не должно быть включено в процесс чтения-общения, т.е. в спонтанную творческую беседу двух основных субъектов. Но оно организует их встречу, обучает «слушающего» языку, на котором с ним общается «говорящий», и приучает «слу-

шающего», руководствуясь собственным мотивом и целью чтения-общения, вкладывать в этот процесс со своей стороны все имеющиеся у него на данный момент силы и знания и все время контролировать себя: слышу ли, что мне говорят и как говорят, представляю ли себе, о чем идет речь, понимаю ли сказанное и правильно ли понимаю, ясно ли представляю себе, хочу ли слушать и продолжить беседу? И т.д., и т.п.

Из сказанного следует третий вывод: для любого из нас — взрослого или ребенка — **результативность чтения-общения** всегда сугубо **индивидуальна**. Она зависит от наличия у субъекта-слушателя двух качеств: стремления расслышать собеседника-книгу и читательского таланта.

Относительно второго из названных качеств — читательского таланта — в современной науке пока нет единого мнения. Одни специалисты считают, что читательский талант задается природой: он у человека либо есть, либо его нет и никакими упражнениями его нельзя развить. Известно, что такой точки зрения придерживался *В.Г. Белинский*. Другие полагают, что задатки читательского таланта, т.е. способности к творческому чтению-общению есть у каждого обучаемого, поскольку только в общении и формируется сам человек как личность и индивидуальность. Они могут и должны быть развиты средствами обучения и воспитания, хотя уровень восприятия речи собеседника в процессе чтения-общения, конечно же, у каждого читателя свой, а адекватность восприятия «чужой речи» в процессе чтения-общения — действительно явление уникальное. Учителю, который организует процесс обучения детей чтению-общению, т.е. помогает каждому ребенку в меру его индивидуальных задатков и возможностей «учить самого себя учиться читать» (это меткое определение принадлежит *М.С. Шагинян*), надо иметь в виду феномен читательского таланта. Но ориентироваться он должен на формирование у всех детей **стремления** всегда **слушать и слышать собеседника-книгу** в процессе чтения-общения.

ния, так как только это **умение** (и привычка) и даст возможность в конце концов каждому из них найти (выделить из мира книг) круг книг-собеседников для себя, т.е. тех, в ком ты нуждаешься и кого хочешь слушать и слышать, так как их опыт тебе необходим.

Что нужно учителю, чтобы методически правильно влиять на процесс включения книги-собеседника в жизнь младшего школьника и не подменять книгу-собеседника собой, сейчас досконально известно. Прежде всего ему **нужны хорошие и разные книги-собеседники**, доступные детям определенного возраста и уровня подготовки, для обучения детей общению с ними под его (учителя) руководством и наблюдением, причем это должно быть не произвольное множество детских книг, а дидактически выверенная система книг, являющихся обязательными для освоения учебного материала. Читатели журнала знают, что такая система разработана, снабжена методическими пособиями и даже в 1995–1999 гг. в виде «Библиотечки младшего школьника» опубликована как приложение к журналу, но почему-то до сих пор до массовой школы так и не дошла. Почему не дошла? Предположительных ответов может быть много... Несомненно одно: *кому-то*, несмотря на все досужие тревоги за не читающих детей, совсем не нужен творчески развитый и самостоятельно думающий ребенок-гражданин. А вот кому не нужен: учителю, родителям, стране?.. Ведь ни у кого нет и не может быть сомнения в том, что научиться и привыкнуть по собственному побуждению обращаться в мир книг и читать книги, чтобы в меру сил думать над ними и черпать из них недостающий опыт, **без книг**, представленных в системе, нельзя, как невозможно научиться играть на инструменте без инструмента, кататься на коньках без коньков, шить без иглки или шила. И т.д., и т.п.

Далее. Для методически грамотного обучения детей чтению обязательно нужен **учитель, обученный чтению-общению**, знающий детские книги и технологию учебно-воспитательной работы на уроках чтения, ибо

эффективно обучать тому, чего не знаешь и не умеешь делать сам, нельзя. Это аксиома.

Наконец, для методически грамотной организации процесса обучения чтению в массовой школе абсолютно **необходима воля**, т.е. сознательное и действительное (а не мнимое, на словах) стремление упорядочить этот процесс на уровне достижений современной науки о формировании читателя. И сделать это должны лица, облеченные правительственными и административными полномочиями, разумеется, если они заинтересованы в производстве творческого и нравственно-интеллектуального потенциала страны.

А что же дает нам право говорить об обсуждаемом предмете столь недвусмысленно и жестко? Его дает нам полученное в ходе почти 50-летнего исследования знание законов формирования читателя.

Ведь что такое закон? **Закон — это объективно**, т.е. независимо от человека, **существующая необходимая и существенная связь предметов и явлений реального мира** или какой-то его отдельной сферы, области, в данном случае сферы (области) формирования квалифицированного читателя.

О том, как, кем, почему им и почему в данный момент эти связи открываются, т.е. становятся «вдруг» очевидными, хотя они существовали и тогда, когда открыты и очевидны не были, до сих пор почти ничего не известно. Зато история показывает, что открытие закона практически никогда не приносит ученому, которого оно «осенило», ничего, кроме забот, неприятностей, а то и трагических последствий (вспомните *Коперника!*). Но знание законов очень нужно обществу и государству, так как только основываясь на знании необходимых и существенных связей между предметами и явлениями в той или иной области жизни, члены общества могут действовать разумно, предвидя последствия своих действий, и в случае точного использования законов достигают заранее запланированных результатов.

Пока в той или иной области знаний не открыты и не сформулированы законы, регули-





рующие существенные зависимости составляющих ее предметов и явлений, нет и науки, представляющей уровень развития этой области знаний и регулирующей связанную с ней практическую деятельность. Так, до недавнего времени, пока не были открыты, сформулированы и апробированы законы формирования читателя, не было и не могло быть методики обучения чтению как науки, ибо **наука**, как известно, — это исторически сложившаяся и непрерывно развивающаяся на основе общественной практики **система объективно-истинных**, т.е. не зависящих ни от человека, ни от человечества, **знаний**; в нашем случае — о том, какие существенные связи и каких именно предметов и явлений **помогают или мешают** формировать читателя вообще и в условиях современной массовой школы в частности.

К настоящему времени в методике обучения чтению открыты и сформулированы три первых и основных закона: **Закон знания книг**, **Закон деятельностного формирования читательской культуры** и **Закон провоцирования обучением нежелания читать**. Детально и процесс их открытия, и их сущностное описание, и доказательства в пользу их объективного существования, и следующая из них научная теория, которую мы назвали теорией формирования читательской самостоятельности, или теорией формирования типа правильной читательской деятельности, и вытекающие из всего этого современные методические технологии организации учебно-воспитательного процесса на уроках чтения и во внеурочное время, и изменения в традиционно сложившихся для русской школы учебных структурах, обеспечивающих обучаемым правильную читательскую деятельность и читательскую самостоятельность, и этапы обучения ребенка-читателя в современной школе, и многие другие частности и детали неоднократно разъяснены нами в ряде публикаций. Все желающие могут с ними познакомиться (см. список основных публикаций в конце статьи). Поэтому здесь мы ограничимся лишь краткими комментариями, характеризующи-

ми сущность каждого закона и их методическую значимость.

Закон знания книг. Это базовый закон формирования квалифицированного читателя в любом возрасте. Формулируется он так: *«Знание книг всегда и безусловно есть полноценная основа, надежная гарантия и объективный показатель читательской самостоятельности»*. Формулировка этого закона отражает устойчивые существенные связи двух явлений из области формирования читателя (знания книг и читательской самостоятельности) и указывает, что связь эта проявляется без всяких ограничений (везде и всегда!). Другими словами, Закон знания книг утверждает, что, если читатель **знает книги**, то у него обязательно **обнаруживается читательская самостоятельность**. И наоборот, если читатель обнаруживает читательскую самостоятельность, то он непременно знает книги из доступного круга чтения.

Как видим, в формулировке Закона знания книг присутствуют два понятия, которых прежде в методике обучения чтению не было. Первое из них — **знание книг**. Содержание этого понятия отражает сущность соответствующего объективно существующего в сфере читательской деятельности явления. Действительно, одни читатели знают книги из доступного круга чтения, другие их не знают, хотя вроде бы и читали, третьи знают кое-что и кое-как, но это уже не знание книг, потому что содержание понятия «знание книг» в науке о формировании читателя строго определено и зафиксировано. Оно таково: *«Знание книг — это владение системной группировкой возможного для субъекта круга чтения... Внешнее проявление этого качества — способность читателя воспроизводить по памяти или безошибочно находить и оценивать применительно к себе в непосредственном книжном окружении любую его нужную часть или конкретный объект (книгу)»* (подробнее см. пункты 3, 4, 5, 12, 13 основных публикаций).

Точно так же определено и зафиксировано, как это принято в науке, содержание понятия

«читательская самостоятельность». И хотя это понятие утвердилось (так как защищено на уровне ученой степени доктора наук) 30 лет назад, у нас есть основания напомнить читателю его содержание: *«Читательская самостоятельность — это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан».*

Истинность Закона знания книг не нуждается в доказательствах. Это закон-аксиома. Опровержением его истинности могло бы служить только обнаружение фактов, противоречащих сути данного закона в реальной сфере читательской деятельности. Но таких фактов нет ни в истории становления читателей, квалификация которых бесспорна для всех, ни в практике работы с читателями-детьми.

Значимость открытия и формулирования Закона знания книг (при всей его кажущейся «простоте», что и смущает некоторых специалистов) для методики обучения чтению трудно переоценить, так как этот закон сразу задает обучающему конечную решающую цель его работы: читателю (ребенку или взрослому) надо обеспечить знание книг, тогда он захочет и сумеет их читать по собственному выбору с пользой для себя и для общества и на пределе своих возможностей.

Разумеется, этот закон не может, да и не должен давать ищущему ответа на вопрос, как этого добиться. Ответ на данный вопрос — задача теории методики обучения чтению (кстати, там он тоже давно получен!), а Закон знания книг, как и любой закон, лишь фиксирует существенные устойчивые зависимости между явлениями из сферы подготовки квалифицированного читателя и тем самым позволяет специалистам совершенствовать науку формирования читателя путем выдвижения научных гипотез и разработки

научных теорий, базирующихся на объективно действующих законах.

Второй закон — **Закон деятельностного формирования читательской культуры.** Он отражает существенные устойчивые связи, определяющие уровень эффективности организационно-методической сферы обучения чтению при разном соотношении включенных в нее вербальных и деятельностных средств. Формулируется он так: *«Гарантированно основы читательской культуры формируются только путем непосредственной целенаправленной деятельности с книгой и среди книг».* Рамки статьи не позволяют нам детально анализировать этот закон (да это и не нужно: он неоднократно проанализирован нами в ряде специальных работ — см. пункты 3, 4, 5, 12, 13). Подчеркнем только то, что из формулировки данного закона следует **установка обучающего на предметно-деятельностный**, а не вербальный характер формирования основ читательской культуры у учащихся и, как следствие, формирования у них личностного свойства, обозначенного в науке термином «читательская самостоятельность». Но из этого закона никак не следует, что на уроках чтения «по Светловской» надо изучать с детьми книгу как материальный объект. Конечно, книга и мир книг должны быть представлены детям, обучающимся читать, в определенной системе на каждом уроке чтения, но только в качестве объектов, **где материализуется возможный собеседник** или потенциальные **собеседники**, с которыми дети и учатся общаться, используя книгу как **инструмент** для чтения, через **достижение языка книги и «чужой речи»**, обращенных автором произведения и создателями книги к читателю.

И снова — ни того, какой должна быть предложенная детям при обучении чтению система книг, и ни того, с чего надо начинать общение ребенка с книгой и книги с ребенком-читателем, какие читательские действия, в какой последовательности и как надо формировать, этот закон, разумеется, не определяет. Это сделано в опирающейся на





закон теории методики обучения, которую мы, как уже упоминалось, назвали теорией формирования читательской самостоятельности, или теорией формирования типа правильной читательской деятельности (что для нас одно и то же).

Наконец, третий закон — **Закон провоцирования обучением нежелания читать**. Это закон SOS, предупреждающий тех, кто формирует ребенка-читателя, о том, как страшно в процессе учебно-воспитательной работы забыть о действительной цели всей работы с обучаемым и вольно или невольно подменить цель средствами, без которых, конечно же, цели обучения достичь нельзя, но освоение которых приобретает для обучаемого личностный смысл **только** тогда, когда у ребенка сформирован мотив — обязательно достичь цели. Формулируется этот закон так: *«Нежелание читать есть объективное следствие обучения младших школьников отдельным читательским умениям без одновременной установки на пробуждение и формирование у них читательской самостоятельности»*.

К сказанному следует добавить, что, как и всегда, ответы на вопросы о том, что это за установка, как, когда и кем она реализуется в процессе обучения младших школьников чтению, содержатся не в законе, а в теории формирования читательской самостоятельности, которая этот закон учитывает и действия которого нейтрализует с помощью специальных методических средств.

Объективно-истинное существование второго и третьего законов формирования читателя доказано как теоретически — с помощью разработанной нами модели правильной читательской деятельности, так и практически — тридцатилетним опытом внедрения в обучение младших школьников чтению новой методической системы, базирующейся на теории формирования читательской самостоятельности и вытекающих из нее новых современных технологиях работы с учебным материалом на уроках чтения. И, как показывает практика, несмотря на неблагоприятные условия внедрения, а нередко и прямое проти-

водействие ему, никем не зафиксировано ни одного сбой при достижении в рамках теории формирования читательской самостоятельности запланированных в обучении чтению результатов. Вот почему сейчас на вопрос, кому и зачем нужны законы формирования читателя и теория формирования читательской самостоятельности, у нас есть совершенно конкретный и объективный ответ: они нужны прежде всего современному работающему учителю, которого основательно запутали «сыплющиеся на него» руководящие, но нередко немотивированные, лишённые здравого смысла требования и запреты. Чтобы реагировать на них профессионально, оберегая детей от стрессов, возникающих в результате ошибок взрослых, учитель должен знать, к каким объективным истинам обращаться, чтобы противостоять волонтаризму при обучении чтению.

Они нужны и коллегам-ученым. Думаю, нет необходимости доказывать, что без массового внедрения последних достижений науки после создания основных условий для этого внедрения (о них сказано выше) нет и не может быть развития самой науки о формировании читателя, так как даже теоретическое выдвижение новых научных гипотез требует первоначального освоения того, что в науке уже сделано, защищено и, стало быть, закреплено. Однако пока задача «услышать друг друга» в методике обучения чтению только поставлена, но не решена. А иначе как объяснить появляющиеся в профессиональных изданиях публикации, где уважаемые коллеги вместо ведения научных дискуссий, так и кажется, слушают и слышат не собеседника, а самих себя и таким образом дискутируют с самими собой, непроизвольно искажая истину.

Свежий пример нарушения коллегой-читателем своей функции слушателя — статья *И.И. Тихомировой*, помещенная в журнале «Начальная школа плюс до и после». Там, пытаясь анализировать нашу концепцию обучения чтению, кандидат педагогических наук и, несомненно, искушенный читатель Ираида

Ивановна, в качестве исходной позиции для критики, не вслушавшись в то, что говорим мы, произвольно вырвала часть из контекста нашей фразы-рассуждения и назвала эту часть фразы нашим определением чтения. Пресловутая фраза действительно помещена нами на странице 6 §1 книги «Обучение чтению: Практическая методика». Но та ее часть, которая выделена И. И. Тихомировой, хотя и выражает важную для читателя мысль, никак не является определением термина «чтение», а, напротив, разъясняет и детализирует наше понимание чтения как такого процесса, где основную «партию» диалога всегда начинает и ведет книга, а читатель непременно включается в этот диалог с книгой, но только при условии, если он слушал и услышал хотя бы начало диалога. Но начало нашего диалога о процессе чтения с читателями названной выше книги помещено не на странице 6, а на странице 5... Понятно, что без освоения страницы 5, где положено начало наших рассуждений о чтении как весьма сложном процессе, нельзя правильно понять и того, чем завершается это рассуждение на странице 6. Таким образом, научного общения не состоялось... Об этом эпизоде можно было бы умолчать, но ситуация слишком типична: вместо выявленной в дискуссии истины из-за того, что, читая, мы подчас думаем о своем — слушаем, но не слышим собеседника-книгу, читатели журнала «Начальная школа плюс до и после» получили в № 8 за 2002 г. на с. 25–26 ложную информацию, усугубляющую и без того невероятную путаницу, царящую сейчас в методике обучения чтению...

Вообще надо сказать, что в годы «смуты» — в последнее десятилетие, когда не соблюдались ни права на интеллектуальную собственность, ни авторские права, многие **новые термины** из науки о формировании читателя, в частности такие, как «метод чтения-рассматривания», «читательская самостоятельность», «правильная читательская деятельность», «чтение-общение» и др., стали как бы «народными», т.е. утратили для ряда лиц, их употребляющих, четкую научную

содержательность, наполнились интуитивно понимаемым и весьма приблизительно смыслом. А это совсем не безопасно как для дальнейшего развития науки, так и для практики, и в этом отношении положение тоже надо поскорее исправлять опять-таки с целью постижения обществом объективной истины в отношении уровня решения интересующей нас проблемы формирования учащихся-читателей на практике.

Завершая статью, нельзя не сказать еще вот о чем. В нашей статье все время шла речь о сути и законах обучения только одному виду чтения — чтению-общению, или творческому чтению, что для нас, как мы пытались объяснить, одно и то же. Почему же? Ведь хорошо известно, что видов чтения существует несколько... Да потому, что современного ребенка, если мы хотим, чтобы книга вошла в его жизнь и позитивно повлияла на него в плане становления его личности, только и надо обучать чтению-общению. Без специального обучения чтению-общению научиться нельзя. А вот информативному — можно. Без него в грамотном обществе не прожить — жизнь заставит раскодировать и озвучить социально значимые слова, выражения и даже тексты. Посмотрите, как бойко никогда не изучавшие английского языка дети осваивают частные информационные надписи на английском языке!.. Что же касается механического чтения, то ему учить и к нему приучать современных детей — просто грешно, хотя мы без зазрения совести делаем это, перепоручая обучение чтению, например, родителям, а в результате получаем формально грамотных первоклассников, люто ненавидящих и книгу, и чтение... Словом, обучая современных детей чтению или ставя такую задачу перед обществом, надо помнить, что во все времена в России она рассматривалась как задача государственная, как важнейшая задача, во многом определяющая не только настоящее, но и будущее страны, а потому и решение этой задачи в наши дни должно осуществляться только специалистами и на самом высоком уровне достижений науки. Но, чтобы





это стало нормой, общество должно знать и науку о формировании читателей, и ее достижения, которыми можно и нужно своевременно воспользоваться.

Приводим основные публикации, отражающие главные вехи разработки нами проблемы формирования ребенка-читателя в начальной школе и открытия законов формирования читателя:

1. Самостоятельное чтение младших школьников: Теоретико-экспериментальное исследование. — М.: Педагогика, 1980. — 160 с.

2. Решение проблемы метода как аспект совершенствования системы обучения чтению // Глава в монографии: Совершенствование обучения младших школьников. — М.: Педагогика, 1984. — С. 56–74.

3. Основы науки о читателе. — М.: «NB Магистр», 1993. — 180 с.

4. Введение в науку о читателе. — М., 1997. — 158 с.

5. Теория методики обучения чтению. — М., 1998. — 174 с.

6. Из истории обучения читателя в России. — М., 2000. — 238 с.

7. Библиотечка младшего школьника: Книга, здравствуй! (1–4 классы), приложение к журн. «Начальная школа». — М., 1995–1999 гг. (в соавторстве с Т.С. Пиче-оол).

8. Внеклассное чтение в первом классе в период обучения грамоте (системы 1–3 и 1–4), методические рекомендации для работы с «Библиотечкой младшего школьника». — М., 1999. — 228 с. (в соавторстве с Т.С. Пиче-оол).

9. Внеклассное чтение на начальном этапе формирования читательской самостоятельности (I класс, 2-е полугодие — сист. 1–3 и II класс, 1-е полугодие — сист. 1–4). — М., 1999. — 160 с. (в соавторстве с Т.С. Пиче-оол).

10. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение. — М.: Изд. Центр «Академия», 1999. — 248 с. (в соавторстве с Т.С. Пиче-оол).

11. Обучение детей чтению: Практическая методика. — М.: Изд. Центр «Академия», 1999. — 248 с. (в соавторстве с Т.С. Пиче-оол).

12. Методика внеклассного чтения / Серия «Библиотека учителя начальной школы». Изд. 1-е. — М.: Просвещение, 1977. — 207 с.

13. Статьи в профессионально значимых журналах: Советская педагогика. — 1971. — № 2; 1976. — № 1; 1980. — № 2; Начальная школа (всего более 60 статей, начиная с № 7 за 1965 год); особо значимые №№: 1970. — № 3; 1972. — № 6; 1978. — № 1; 1982. — № 4, 5; 1983. — № 10, 11; 1988. — № 8; 1989. — № 7; 1990. — № 5, 9; 1991. — № 2; 1992. — № 3 и др.; Детская литература (всего 23 статьи): 1968. — № 7–12; 1969. — № 1–12; 1970. — № 1–5.

Как и почему меняются читательские интересы младших школьников и что с этим делать

П.Б. КОЧЕТОВА,

учитель средней школы № 1278 Москвы

Характер и закономерности развития читательских интересов различных социальных и возрастных групп читателей, в том числе и младших школьников, о которых пойдет речь в этой статье, наряду с книгоиздателями, библиотекарями, литераторами, методистами изучаем и мы — учителя-практики начальной школы. На это есть как минимум две веские причины. Во-первых, именно мы стоим у истоков формирования квалифицированного читателя, такого человека, который «привык обращаться за ответом «на возникшие в душе вопросы» прежде всего к книгам, кто знает, к каким книгам и за каким ответом можно обратиться, кто умеет найти и освоить нужную книгу с наименьшей затратой времени и максимально высоким для себя на данный момент результатом». А, как известно, любое дело, в том числе и обучение детей чтению, принесет больше плодов, если оно вызывает интерес и понимание у самих учащихся, если книги, предлагаемые им учителем для совместного освоения в классе или самостоятельной работы дома, способны привлечь ребят, разбудить в них желание продолжить общение именно с этим невидимым собеседником, желание во что бы то ни стало научиться слышать и понимать именно его. В таком случае юные читатели будут готовы к неформальному, осознанному и необходимому им самостоятельному чтению-общению. Вот почему так важно знать учителю, какие книги нужны «его детям» и что именно в них может быть интересно и доступно пониманию его учеников, знать и использовать эти знания для подбора материала к урокам, построения беседы о прочитанном. А, во-вторых, моральный долг

учителя — не только учить детей и пробуждать в них ценимые обществом нравственные качества, но и ограждать малышей по возможности от тех переживаний и трудностей, которые детям в силу объективных причин вынести крайне сложно и которые отрицательно влияют на формирование их личности, ломают, ожесточают их души, убивают веру в силу доброго поступка, слова, в высшую справедливость и истину. И нет более точного способа определить характер внутреннего состояния ребенка, чем регулярное, пристальное наблюдение учителя за воспитанниками в процессе их работы над литературным произведением, когда дети непроизвольно перестают «играть» на учителя, оправдывать его ожидания и, выражая свое истинное отношение к литературному герою, автору, описываемой им ситуации, открывают свои реальные, порой неосознанные переживания, мысли, ощущения. Так, мне совместное обсуждение с детьми той или иной книги позволяет лучше понимать моих воспитанников, чем даже профессиональное заключение психолога. И это я постараюсь доказать ниже, но предварительно позвольте напомнить, что наука о читателе вкладывает в понятие «читательские интересы» — ключевое для данной работы — и как оно может быть использовано относительно характеристики младших школьников.

Итак, читательские интересы — это «устойчивая спонтанная потребность человека в избирательном общении с другими людьми — авторами книг — с целью осознания себя и осмысления окружающего мира». Устойчивые читательские интересы формируются у человека постепенно, с приобретением им жизненного





опыта и овладением читательскими навыками, с расширением и углублением читательского кругозора. Для 8–9-летних детей их жизненный и читательский путь едва начинается. Они еще не знают толком ни мира книг, ни собственных возможностей и потребностей. Поэтому относительно младших школьников можно говорить лишь об условных, первоначальных читательских интересах, или читательских предпочтениях, которые, по естественным причинам, еще неоднократно будут претерпевать изменения. Изучение читательских предпочтений младших школьников ведется специалистами с разных точек зрения. Удачность выбора книги определяется, в частности, с позиции широты, т.е. разнообразия привлекающих детей книг и глубины их восприятия, доступной детскому пониманию, чувствованию, сопереживанию. И если спектр литературных произведений, которые, по мнению методистов, могут быть интересны нашим учащимся, у меня в ходе работы с моими второклассниками сомнений не вызывал, то уровень понимания авторской мысли современными детьми на практике часто расходился с теоретическими предположениями. Но теперь обо всем по порядку.

К сегодняшнему дню достаточно глубоко и серьезно изучена специфика всех возрастных групп читателей XX века, в том числе и младших школьников, но опять же XX века. Им, как известно, были наиболее близки познавательные и приключенческие книги о животных, волшебные сказки, загадки, веселые стихи. За два года работы с детьми я убедилась в частичной истинности этих данных, но не в их окончательности. И это вполне естественно, так как наступил новый век, пришли новые дети. Мне, например, не доводилось раньше слышать из компетентных источников о том, что юные читатели способны увлекаться лирической стороной произведения. Да это и противоречило бы их объективным возможностям: ведь «у детей 6–9 лет, — поясняет наука о читателе, — нет ни достаточного жизненного опыта, ни общего языкового развития, ни собственного мировоззрения, чтобы справедливо оценить чужое видение мира». А между тем мои воспитанники

из урока в урок доказывают мне свою способность и желание не только фиксировать, выделять из целостного текста тончайшие оттенки чужих ощущений и эмоций, но и переживать их вместе с автором и его героями. Вот лишь отрывок одного из уроков, который подтвердит вышесказанное.

Незадолго до Дня Космонавтов я предложила своим ученикам для классного чтения художественно-документальную повесть Л. Обуховой о Юрии Гагарине «Как мальчик стал космонавтом». Мне казалось, что прозрачный, четкий, последовательно выстроенный сюжет книги не содержит внутренней подоплеки и не потребует от детей воссоздания каких-либо литературных ассоциаций, поэтому ребята легко справятся с повестью, а неизвестные им фактические данные об интересном и знаменитом человеке сделают для них процесс чтения увлекательным.

Второклассники действительно быстро освоились в новом для них жанре документальной книги и ... сосредоточились на лирической стороне повествования. Заметила я это совершенно случайно при обсуждении ребятами очередной главы под названием «Деревенское лето». В ней автор в очень народном, русском стиле, отражающем состояние человеческой души, описывает раздолье Смоленской земли, родины Юрия Гагарина, вспоминает ее славных героев и предвещает появление на свет еще одного, самого необычного героя, которому предстоит взглянуть на Землю со звездной высоты и который «сегодня беззаботно бежит по зеленому лугу, не ведая своего предназначения, своей судьбы...» Так сказано в повести.

Это значительное по объему лирическое отступление (оно состоит из 19 строк) я планирую «проскочить» быстро, не задерживая на нем внимание детей, потому что вне остросюжетной приключенческой канвы мы с такого уровня размышлениями не сталкивались. Да и в любом случае, не детские они, так думала я. Руководствуясь этими соображениями, я задаю ребятам один-единственный формальный вопрос: «Чем замечательна земля русская, на которой вырос Юрий Гагарин?» Учащиеся начи-

нают поднимать руки и поочередно высказываться. А я еще раз с удивлением и досадой отмечаю, как плохо, оказывается, я знаю своих учеников и их возможности.

Первой говорит Даша — развитая девочка: «Эта земля очень просторная. Обухова хорошо о ней написала — «как яблочко по тарелочке катится взгляд». Словно нет никаких преград взгляду... (немного подумав) и людям тоже. Кругом свобода, бегай, где хочешь».

Эту мысль подхватывает Петя. (Вот уж кого слушать невозможно. Живой, острый ум мальчика постоянно вязнет в трясине корявых, путанных фраз, переходящих в нечленораздельное бормотание, дополняемое отчаянной жестикой. Сегодняшний урок не стал исключением.) «Да, хорошо... Я вот, это... щас подумал и скажу... Блюдечко с яблочком знаете почему? Это же в русских народных сказках так пишут. И земля у нас русская. Про широкий ковер-самолет она писать не стала, потому что он из индийских и восточных сказок...»

Сегодня я даже не пытаюсь корректировать речь Пети. Меня больше интересует ее суть, которая сводится ко вполне грамотному анализу языковых средств выразительности, используемых автором для передачи конкретных образов и собственных впечатлений, их соответствия общему стилю повествования, его духу, колориту. А ведь это всего лишь второй класс! Такому я детей специально не учила. Неужели личный опыт общения с книгами приносит подобные результаты? Это надо будет обдумать отдельно. А пока вернемся к нашему занятию. Дальнейшее обсуждение прочитанного оказывается не менее интересным, чем его начало. Детские мысли все больше настраиваются на философско-лирический лад.

Аргур (деловито): «У меня есть соображение! Тут у вас, Полина Борисовна, в шкафу картинка есть. Помните, вы нам показывали, когда «Приключения зайца» читали (имеется в виду сказка-несказка Э. Шима)? Она нам сегодня очень подойдет. Там описание земли похоже на наше.

Фотография с видом равнинных лугов отыскивается через несколько минут и при-

крепляется к доске. Она действительно очень похожа на то, что описала Л. Обухова. Ребята с энтузиазмом принимают «узнавать» на ней окрестности Клушина: «Смотрите! Это Гжатка». «А по этой дороге отец вез новорожденного Юру из роддома в Гжатске. Он, кстати говоря, должен быть за тем лесом». «А у этого обгрызенного края (картинка вырвана из журнала неровно) будут начинаться первые дома. Где-то рядом должны бегать Юра, Зоя, Бориска, Валентин...»

Лилия. Я даже очень хорошо представляю себе эти места: солнышко ласковое, ветерок теплый, в воздухе, знаете, как на лугах бывает, многие насекомые сразу жужжат. Так и кажется, что маленький Юра тут играет. Удивительно!

Саша. Мне еще тут одна вещь показалась подозрительной. Смотрите: в книжке сказано, что на этой земле остались следы древних битв. Тут раньше жили герои, а теперь, то есть когда Гагарин был маленьким, он там жил. Но мы-то знаем, кем он станет. Видимо, все это не случайно. Хорошая земля отрачивает хороших людей...

Класс хохочет над предательски вырвавшимся у Саши словом *отрацивает*, но Шашину мысль одобряет: действительно, когда на земле такие славные богатыри жили, не следует ее позорить...

Вдруг самый шумный, несобранный, невнимательный ученик класса, Ваня, замирает, пораженный какой-то догадкой. Вид у него в это время наизабавнейший: большущие, слегка косящие глаза широко раскрыты, рот разинут, а пухлые пальчики по-старушечьи прижаты к щекам. Наконец Ваня с тихой радостью и умилением произносит: «В книжке написано, что в этих местах мальчуган учился ходить. Он был обычным мальчиком, он не думал, что станет космонавтом. Может, и о полетах он тогда не думал. А мы-то всё знаем. Смотрим на него и знаем, каким он станет героем. И радуемся за него...»

Даша. Нечего нам радоваться. Я не радуюсь. Мне его уже сейчас жалко. Он же погибнет. На самолете разобьется.





Ваня. И все-таки мы ему завидуем.

Несколько ребят одновременно и очень строго. Что-о-о?!

Ваня (испуганно). Нет-нет! По-хорошему! По-хорошему!

Я (прихожу бедняге на помощь). Наверное, ты хотел сказать, что мы им гордимся и хотим быть на него похожими?

Мальчуган согласно кивает...

На этом спонтанно начавшееся обсуждение небольшого лирического отрывка из повести Л. Обуховой естественным образом затухает. Ребята устали от того эмоционального и уместного напряжения, без которого настоящее чтение-общение (а здесь было именно оно) состояться не могло бы.

Этот небольшой, но весьма показательный фрагмент урока демонстрирует нам целый ряд читательских возможностей моих учеников. Из него видно, как начинает развиваться в детях чувство языка, внимательное отношение к слову, способность различать его эмоционально-смысловые оттенки, на какие сложные, неожиданные даже для меня, читателя достаточно опытного, литературные ассоциации способны второклассники (например, сравнение фразы Л. Обуховой о том, как «катится взгляд по ним (смоленским равнинам), словно яблочко по тарелочке», с символами русских народных сказок мне до Петиного выступления в голову не приходило). В своем стремлении полноценно понять и почувствовать лирическую сторону повествования учащиеся невольно пробуждают в себе отдельные, не свойственные их возрасту читательские умения, а главное, начинают рассуждать о прочитанном с таким искренним удовольствием и интересом, который не часто возникает у младших школьников при освоении ими книг куда более привлекательных и доступных для данного возраста, с точки зрения методистов.

Это ли не веское доказательство того, насколько сильно лирическая сторона повествования способна притягивать современных второклассников.

В чем же причина столь раннего взросления наших детей, не знающих жизни, объек-

тивно не способных на глубокие рассуждения о законах бытия и самоанализ (так, по крайней мере, утверждают психологи и педагоги), но на полном серьезе интересующихся лирико-философскими размышлениями других людей? Может быть, дело в следующем: в мир мыслей, иллюзий, фантазий уходят обычно те люди, кому плохо, одиноко и дискомфортно в мире реальном. Созданные же в собственном воображении образы позволяют пережить им недостижимую в действительности радость, помогают мириться с существующим порядком вещей или дают силы жить дальше, вселяя надежду на лучшее будущее.

К категории таких несчастных людей, которым на свете живется несладко, можно отнести и моих учеников, задавленных страхом перед одиночеством, плохими отметками, неудовольствием взрослых, к тому же еще и лишенных элементарных детских радостей, например, возможности босиком пробежаться по траве, закричать во все горло и не быть тут же одернутыми и наказанными взрослыми или прислушаться к тишине, подумать о себе и о том, что происходит вокруг, и снова припуститьсь со всех ног в даль, которая никогда не кончается каменной стеной многоэтажки.

О таком детстве многие учащиеся моего класса могут только мечтать. И они мечтают!.. Вспомните хотя бы, как долго и настойчиво они воспроизводили в своем воображении окрестности родной деревни Гагарина, с каким наслаждением домысливали оставшиеся за рамками повествования детали. И никто из них не хотел прощаться с этим образом-мечтой, а умная девочка Даша объяснила словами захватившее всех чувство: «Кругом свобода. Бегай, где хочешь». И дети завидовали в этот момент маленькому Юре не потому, что его ждало великое будущее, а потому, что у него было действительно свободное и счастливое детство.

И теперь, отвечая на вопрос, чем второклассников могут привлечь лирические рассуждения недетской сложности, я скажу — мечтой о воле и покое, которые они собой воплощают.

Еще одна трагедия нынешнего подрастающего поколения существенно повлияла на характер читательских интересов моих учеников. О ней я упоминала выше — это страх ребят перед одиночеством, подсознательное чувство вины за неумение оправдывать возложенные на них взрослыми надежды, реализовывать чужие ожидания.

Переживанием внутренней драмы подобного уровня я объясняю многие, порой неожиданные реакции моих воспитанников на то или иное литературное произведение. Проиллюстрирую свою мысль одним лишь примером.

Совсем недавно в классе на уроках чтения учащиеся познакомились с целым рядом книг Г.-Х. Андерсена: веселых и грустных, забавных и поучительных, откровенно насмешливых и строгих. Но настоящее потрясение в детских душах вызвал отрывок из сказки «Соловей». Он о том, как к старому китайскому императору приходит Смерть и приводит за собой воспоминания о добрых и злых делах, которые правитель успел совершить за свою долгую жизнь. Злых дел — уродливых, темных, страшных — оказывается так много, что душа императора приходит в смятение и ужас. Умиравший отчаянно ищет утешения, зовет на помощь слуг, криком пытается заглушить слишком поздно проснувшуюся совесть... Никто не отзывается на призыв больного старика. Всю жизнь он заботился о собственном величии, славе и могуществе, но настоящих друзей-единомышленников, искренне его любящих и жалеющих, так и не собрал вокруг себя... Теперь ему неоткуда ждать утешения и сочувствия... И только маленькая птичка соловей, некогда изгнанная гордым и надменным императором из дворца, неожиданно проявляет к нему истинное милосердие и сострадание. Она отгоняет Смерть от постели больного, снова вселяет мир в его душу. Вот и весь сюжет.

С каким же интересом, волнением, участием следили мои второклассники за разыгрывающейся в императорских покоях драмой. Как эмоционально и интонационно точно (это следствие глубокого понимания и сопереживания) перечитывали они данный отрывок. А главное,

как долго хранили память о нем. Так, через несколько недель после чтения этой и многих других сказок Андерсена, письменно отвечая на вопрос «Что больше всего тебе запомнилось и поразило в произведениях данного писателя?», многие ребята вспоминали именно вышеописанный отрывок из «Соловья». В качестве примера приведу лишь некоторые высказывания учащихся. (Стиль по возможности сохранен.)

Рафаэл (скрытный, малоэмоциональный мальчик. Он редко выступает на уроках чтения, поэтому мне особенно интересно узнать, какие мысли посещают его голову при общении с книгой): «Мы читали сказки Андерсена. Мне особенно запомнился эпизод из сказки «Соловей», когда император заболел и к нему пришла смерть. Соловей спас императора и прогнал смерть на кладбище».

Не сговариваясь, мысль Рафаэла подхватывает **Даша**: «Особенно мне понравился соловей. Хотя император и изгнал его из дворца, соловей спас его, когда он умирал...»

Милосердие, проявленное соловьем по отношению к не умеющему ценить искренние чувства императору, сперва удивляет моих учеников. Они пытаются найти в поступке птицы тайный меркантильный смысл, расчет, но у них ничего не выходит, и ребята проникаются к соловью благоговейным уважением.

Даже **Алена**, девочка рассудительная, не верящая в чудеса и чувственное объяснение происходящего на земле, теряет почву под ногами и поддается общему восторгу. Вот ее сбивчивые, сумбурные рассуждения: «Когда императору прислали механического соловья, он велел изгнать живого из дворца, а механического одарил богатствами. А когда император умирал, маленькая птичка, которую он изгнал, спасла ему жизнь. А могла бы и не делать...»

Читая работы моих учеников такого плана, слушая их устные выступления, я сначала никак не могла понять, отчего вполне естественный с точки зрения общечеловеческой морали поступок соловья так поразил их. Разве мы — учителя, воспитатели, родители — изо дня в день не учим малышей любви к ближнему, милосердию, умению прощать кающегося





и нуждающегося в помощи противника? Разве не подкрепляем свои слова примерами из множества литературных произведений? Разве не заставляем ребят повторять за нами формулировки человеческих законов? Конечно же, мы добросовестно учим детей этому на словах и тем самым подаем им прекрасный пример словоблудия. А на деле только стыдим наших воспитанников, уличаем в неблаговидных поступках, с укором и негодованием вызываем к их совести, с каждой минутой все больше убеждаем себя и их самих в том, что ничего хорошего из этих детей не получится. А вот прощаем их редко. Просто забываем это делать. Одержимые стремлением слепить из малышей что-нибудь «стоящее», мы пронизываем их недовольно-критическим взглядом творца, находя все новые и новые изъяны в своей «работе», а ведь перед нами живые, чуткие, ранимые души. Нам сказка Андерсена напоминает об этом, детям же позволяет надеяться на сочувствие, понимание, прощение со стороны окружающих. Вот почему именно драматическая сцена у смертного одра императора, мастерски описанная датским сказочником, так сильно взволновала и поразила моих учеников.

А вот тема одиночества и беспомощности перед лицом судьбы нашла отклик в детских сердцах совсем по другой причине. Она оказалась созвучна их личному жизненному опыту. Никак иначе мне не удастся объяснить то глубокое понимание сущности страданий умирающего императора, с которым некоторые учащиеся оценивают и воспринимают его. Например, **Петя** пишет по этому поводу следующее: «Мне было жалко императора, когда смерть сидела у него на постели, потому что ему никто в этот момент не помог, не пришел к нему, кроме соловья». Более эмоционально звучит та же мысль болезненно-чувствительная девочка **Лиля**. Вот ее слова: «Мне стало жалко императора, ведь он умирал в одиночестве! Только искусственный соловей лежал на шелковой подушке. Ни один придворный не был рядом! Никто! Некому было

пожалеть императора. А ему было страшно из-за злых дел».

Мои воспитанников нередко посещают размышления такого уровня, но цена их недетской, по меркам XX века, глубины — личный, подчас очень печальный, горький жизненный опыт ребят. Ведь больше и тоньше чувствует тот, кто сам прошел через страдания, кто знает им цену.

Теперь, полагаю, я достаточно подробно и доказательно ответила на первую часть поставленного в заголовке статьи вопроса: как и почему изменились читательские интересы современных второклассников по сравнению с их сверстниками, допустим, середины XX века. Но дать однозначную оценку этим изменениям, определить их место в процессе формирования ребенка-читателя я затрудняюсь. Постараюсь это объяснить.

С одной стороны, если современные дети действительно готовы к более глубокому, чем раньше, философскому осмыслению литературного произведения, то это необходимо учитывать при составлении программ по обучению чтению младших школьников, при подборе учебного материала и т.д., одним словом, начинать сознательное и системное использование естественных (а может быть, все-таки противоестественных?) читательских возможностей сегодняшних учеников, чтобы не сдерживать их развития.

Но, с другой стороны, мы ведь уже знаем, что склонность к лирико-философским размышлениям напрямую связана у детей с психологическим дискомфортом, неустроенностью, усталостью и неуверенностью в себе. Так стоит ли радоваться ранней душевной зрелости наших детей, которая является симптомом, показателем их душевного неблагополучия? Может быть, наоборот, это сигнал всем нам — взрослым — о том, что детям нужна срочная помощь?.. А осознание многих безусловно важных вещей придет к ним со временем, своим чередом, и не стоит форсировать события? Не знаю. Над этим вопросом я только начинаю думать...

Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (I–IV классы)

Т.Г. РАМЗАЕВА,

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена

В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие всё более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Одним из аспектов указанной взаимосвязи является внимательное отношение в школьном обучении к функциям (роли) языка как средству общения, познания окружающего мира, а также саморазвития ученика как личности со своими интересами, потребностями и способностями их осуществлять.

Все большее значение приобретает создание для школьника учебных пособий, учитывающих функции родного языка в обществе. Социальная направленность школьных учебников «Русский язык», в частности, и состоит в том, чтобы сделать для учащихся реальной возможностью не только осознать роль основных единиц языка и речи (слова, предложения, текста), каждой части речи, определенных членов предложения, морфем слова и т.д. в речевом общении, но и сформировать у детей умение пользоваться средствами языка и речи для стилистически и лексически точного, грамматически правильного выражения своих мыслей и чувств, а также верного и осознанного понимания речи других в устной и письменной форме.

Функции языка, как это признано в языкознании, «представляют собой проявление его

сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой» (1)¹.

Сложность содержания языкового образования в школе обусловлена прежде всего полифункциональностью языка как семиотической (знаковой) системы, существующей в обществе. Язык для ученика уже на начальной ступени обучения выступает не только как важнейшее средство общения людей, но и как возможность познания окружающего мира, речевого и умственного развития человека, взаимовлияния людей друг на друга, эстетического и нравственного воспитания. Вместе с тем язык представляет для школьника и средство познания самого себя как социального субъекта (у него возникает потребность понять: «Кто я? Кто рядом со мной? Что я могу? Каким я должен быть, чтобы достигнуть желаемого и быть полезным людям или, наоборот, неуважаемым»).

Согласно авторской лингвометодической концепции для ответа на вопрос «Что является исходным при определении содержания начального языкового образования?» необходимо прежде всего учитывать **совокупность функций языка**, вычлняя при этом ведущие. В качестве ведущих (базовых, первичных) функций языка в лингвистике принято выделять следующие **функции: коммуникативную** (язык — средство общения), **когни-**

¹ Далее в скобках цифрой указывается порядковый номер работы из списка литературы. (Ред. — Н. Ф.)



тивную (язык обеспечивает познание окружающего мира, человека как социального субъекта, самого себя; к когнитивной функции примыкает гносеологическая, иногда называемая экспрессивной), **эмоциональную** (язык — одно из средств выражения чувств и эмоций человека). С первичными функциями языка соотносятся ряд частных функций (1). Поскольку функции языка как важнейшего средства общения людей выражают его сущность, его назначение (роль) в человеческом обществе, следовательно, при определении **содержания** школьного обучения и его методической направленности целесообразно в качестве основополагающего фактора выделять функционально-семантический аспект начального языкового образования.

Кратко остановимся на том, как реализуется данный аспект в содержании и структуре обучения родному языку в I–IV классах общеобразовательной школы. Реализация функционально-семантического принципа в обучении языку и речи по авторским учебникам (2; 3; 4; 5) состоит:

во-первых, в том, что каждая единица языка и речи (слово, предложение, текст), любая лингвистическая категория (часть речи, член предложения, морфема слова) познаются учащимися, исходя из их функции в речевом общении и смыслового содержания.

во-вторых, сам процесс познания языка представляет собой для школьника деятельность, содержанием и структурой которой во взаимосвязи являются речеведческие и лингвистические компоненты, а также обще познавательные и личностно ориентированные, иначе говоря, в содержании и структуре познавательной деятельности младшего школьника в определенной взаимосвязи должны быть представлены и лингвистические, и речеведческие компоненты. Изучение лингвистического материала без выхода в речевую деятельность — это и есть нарушение функционально-семантического подхода;

в-третьих, структурирование языкового материала в школьных учебниках «Русский язык» осуществляется с учетом взаимодейст-

вия в речевом общении всех подсистем языка: лексики, морфемике, грамматики (морфологии и синтаксиса), фонетики и графики, а также орфографии и пунктуации; только целостная система обучения языку и речи обеспечивает развитие школьника как языковой личности;

в-четвертых, языковое образование в комплексе со специально языковыми и речевыми компонентами имеет *личностную ориентацию на воспитание школьника как гражданина своего Отечества*, на развитие его познавательных способностей, гуманного отношения к окружающим и требовательности к самому себе.

Функции слова, предложения и текста как единиц языка и речи представлены во взаимосвязи уже в I классе. Учебник «Русский язык» (2) начинается разделом «Слово. Предложение. Текст», а не разделом «Звуки и буквы», как это практиковалось ранее в учебниках русского языка для I класса. Задача учителя — помочь школьникам на начальном уровне ознакомиться с основными функциями слова, предложения, текста в общении людей: слово **называет**, предложение **сообщает** или **содержит** вопрос текст тоже **сообщает**, только более подробно, чем предложение, а также **описывает** или **убеждает**. Особенности каждой из единиц и их функции в речи первоклассники познают в процессе **выполнения** разнообразных **речевых** упражнений, а также узнают из сведений, которые представляют собой **выводы из наблюдений** над текстами, предложениями или отдельными словами в структуре текста. *Все три единицы речи рассматриваются на основе их взаимодействия в речевом общении.*

Постепенно (от класса к классу) особенности и функции слова, предложения и текста уточняются, углубляются как в лингвистическом, так и в речеведческом аспектах. Прежде всего, конкретизируется для младшего школьника сущность слова как наименования (названия). Они получают ответ на вопрос: «**Что** называет слово?» Слово — это название предметов, явлений, качеств, при-

знаков предметов, действий предметов, признаков действий, количества предметов и т.д. У школьников формируется обобщенное представление о функциях слова в речи. Иначе говоря, учащиеся уточняют для себя, что в языке каждое **самостоятельное** слово что-то обозначает, т.е. имеет свое лексическое значение, о котором можно узнать (в случае необходимости) в толковом словаре, и обладает совокупностью грамматических особенностей. Наступает качественно иной этап в познании своего родного языка: у учащихся создаётся возможность осознания слова как части речи, т.е. как грамматической категории с определёнными признаками и функциями в речевом общении. *Изучение слова осуществляется в определённой лингвистически и методически обоснованной последовательности (точнее — системе) во II–III–IV классах*, которая представлена в авторской «Программе по русскому языку для четырёхлетней начальной школы» (6), в учебниках «Русский язык» 2; 3; 4; 5 и в обобщенном виде в «Справочнике к учебникам «Русский язык» для I–IV классов» (7).

В учебном материале для III–IV классов предусматриваются ознакомительные наблюдения над функциями некоторых из падежей имен существительных (7, с. 48–52). Если ограничиться только правописанием падежных окончаний (т.е. грамматико-орфографической задачей обучения языку), то функции падежей остаются невыясненными, а речевая направленность обучения — нерализованной.

Учебники «Русский язык» содержат материал для первоначального ознакомления школьников III и IV классов со специфической функцией слов каждой изучаемой части речи в речевом общении людей (ролью имен существительных, глаголов, местоимений, наречий, числительных). Реализация функционально-семантического подхода в изучении грамматического материала представляет собой одну из существенных особенностей содержания начального языкового образования. Значимость ее неоднократно ап-

робировалась в авторских школьных учебниках «Русский язык».

Необходимо подчеркнуть, что функции всех трех единиц речи рассматриваются в их взаимосвязи. При этом исходным материалом являются практические упражнения речевой направленности, а не сведения для запоминания. Конкретное решение данной проблемы представлено в авторских учебниках и в пособиях для учителей.

Когнитивная функция языка реализуется в обучении младших школьников с учетом, с одной стороны, их возрастных возможностей, потребности познания окружающего мира и самого себя, а с другой стороны — комплекса **задач обучения родному языку** как средству общения, источнику всестороннего развития школьника, его постоянного роста как личности, познающей и социально растущей.

Содержание обучения родному языку, как известно, носит комплексный характер. Основное (обязательное) ядро составляют систематизированные лингвистические и речеведческие знания, представленные в «Программе» по русскому языку (6). Однако *при рассмотрении когнитивного аспекта обучения родному языку не меньший интерес, чем специальные знания, составляет познавательный материал упражнений учебника «Русский язык», на основе которого младшие школьники расширяют свои представления о своей стране, ее природных богатствах, истории России, культуре народа, жизни людей, их достижениях и т.д.* Таким образом, реализация **когнитивной функции языка** обеспечивается прежде всего познавательной и художественной ценностью текстов, включенных в учебники и обеспечивающих **коммуникативную направленность** изучаемых языковых и речеведческих категорий, а также в целом языка как средства общения. Не меньшую значимость имеют тематическая целостность иллюстративного материала учебников, их направленность.

Уровень когнитивного фактора в языковом образовании младших школьников в зна-





чительной степени определяет тематика текстов в упражнениях учебников, их лексическое богатство и возможности для речевого и общего развития учащихся, социальная значимость, высокая информативность сведений, их целевая направленность и многие другие параметры содержания учебного материала. В общей сложности авторские учебники «Русский язык» для I–IV классов содержат 1489 упражнений; из них примерно 4/5 составляют тексты, содержание которых и художественные особенности представляют интерес для речевого и общего развития школьников².

Лингвистические и речеведческие сведения, орфографические и пунктуационные правила, включенные в учебники, систематизированы в целостном начальном курсе русского языка, а также применительно к каждому классу четырехлетней школы. **Целостный курс по своему содержанию и своей целевой направленности полифункционален.** Он включает в себя как *обобщенные теоретически оформленные сведения и правила*, специально выделенные в учебниках для их применения в письменной или устной речи, так и *мини-сведения в текстах упражнений*. Мини-тексты дополняют и конкретизируют положения, включенные в учебники в виде сведений. Например, в начале учебника для II класса в теме «Речь» предложен учащимся вопрос «Для чего людям нужна речь?» Второклассники получают возможность самостоятельно порассуждать, отвечая на вопрос с опорой на картинки, которые даны в учебнике (упражнение 15), и после этого уточнить свои представления о появлении устной и письменной речи, о развитии языка в процессе развития общества, выполняя упражнения в учебнике, которые содержат краткие сообщения о языке в виде ответа на вопросы:

Для чего нужна речь?

Упражнение 16. Прочитай.

Речь помогает людям понимать друг друга, много знать и дружно жить. С помощью речи лю-

ди сообщают о чём-то друг другу, спрашивают, советуют, помогают.

Упражнение 17.

Люди стали говорить очень давно. Им нужно было добывать пищу, строить жилища. Сообща это делать проще. И люди стали звать друг друга на помощь. Так появилась устная речь.

Как в давние времена передавали вести?

Упражнение 18. Прочитай.

Находясь далеко друг от друга, люди передавали вести звуком трубы, дробью барабана, дымом и огнём костра, цветом.

Расскажи, о чём сообщается в тексте. Подготовься рассказать, как сейчас передают вести?

Какую речь называют устной?

Упражнение 19. Прочитай.

Устная речь — это речь, которую мы произносим, слышим. Это звучащая речь. В старину рот называли устами. Поэтому речь, которую произносят, называют устной.

Расскажи, что ты узнал об устной речи.

Какую речь называют письменной?

Упражнение 20. Прочитай.

Письменная речь — это речь написанная. Для письма люди используют буквы или другие знаки.

Не сразу люди придумали буквы. В древние времена писали рисунками. Сейчас такое письмо можно увидеть на дорожных знаках.

Расскажи, о чём сообщается в тексте. Если можешь, дополни его.

Упражнение 21. Расскажи, когда ты пользуешься устной речью, а когда письменной.

Упражнение 22. Прочитай.

В Древней Руси писали на берёсте — берёзовой коре. Бумаги тогда ещё не было. Буквы царапали на берёсте острой железной палочкой. Она называлась писало.

О чём сообщается в тексте? Расскажи. Подумай: какая речь (устная или письменная) появилась раньше? Почему?

(О берестяных грамотах кратко сообщается в упражнении 264 учебника для IV класса.)

Учитывая возраст учащихся, сведения о языке элементарны, однако на каждом году обучения они постепенно усложняются и со-

² Данный аспект специально в статье не рассматривается.

здают у школьников первоначальную основу представлений о социальном статусе языка как явления, постоянно развивающемся в единстве с развитием общества и необходимым для человека как члену общества³. Например, упражнение 659 (III класс).

Наши язык постоянно пополняется новыми словами. Изобретут люди новую машину и сразу дадут ей название. Появится новая профессия и её как-то назовут. Создадут новую необходимую вещь и ей спешат присвоить имя. Если не назвать новый предмет, то и сказать о нём что-нибудь трудно. Люди не поймут друг друга.

Какова основная мысль текста?

Письменно ответь на вопрос: почему в языке появляются новые слова? Если знаешь, приведи пример новых слов.

Постепенно (от класса к классу) представления учащихся о языке и речи, их роли и назначении в жизни каждого человека и народа, страны в целом усложняются и уточняются.

Функции языка осознаются учащимися не только в процессе специального изучения родного языка, но и в целом всей учебно-познавательной деятельности в школе и вне ее. При этом важно, чтобы речевое развитие школьника имело личностно целевую направленность и осуществлялось во взаимодействии со всеми другими учебными предметами. Вот почему реализация функционально-семантического подхода в обучении младших школьников родному языку приобретает в настоящее время всё большую значимость.

Эмоциональная функция языка, наряду с функциями, указанными выше, заслуживает пристального внимания учителя, учитывая её роль в становлении школьника как личности, владеющего способностью выражать свое отношение к содержанию или адресату речи. Экспрессивные средства языка позволяют говорящему (или пишущему) выразить самого себя: свое душевное состояние, отношение к событиям и явлениям окружающего

мира, поступкам людей, их взаимоотношениям, своим собственным поступкам и т.д. В осуществлении в учебниках «Русский язык» эмоциональной функции языка велика роль художественных текстов, анализа их изобразительно-выразительных средств, позволяющих автору передать свое отношение к тому, что совершается и как это происходит, подводит учащихся к осознанию **роли точного употребления слова, словосочетания или предложения в тексте**. В учебники «Русский язык» автором специально включены тексты с четко выраженной направленностью на воссоздание определённой ситуации, позволяющей учащимся представить себе (осознать) эмоциональное состояние действующих лиц, их отношение к природе, людям, самим себе. Реализация в учебниках эмоциональной функции языкового образования — чрезвычайно актуальный вопрос и при обобщённом рассмотрении в статье его можно только обозначить. Большое значение имеют тематика текстов упражнений, характер заданий, типы вопросов, их направленность на взаимообсуждение в коллективе, **развитие внимания учащихся к изобразительным средствам языка, их роли в речевом общении** и т.п.

Примеры упражнений из авторского учебника «Русский язык».

Упражнение 180 (III класс).

Прочитай. Определи тему и основную мысль текста.

Не смей!

На куче песка малыши лепят куличики, что-то строят из еловых шишек.

Самый задиристый и сильный среди них — лохматый Фёдор. Самая безответная и слабая — маленькая Татьяна.

Но сегодня Татьяна победила Фёдора.

Строил Фёдор город на вершине кучи. Смотрит — бежит по песку паучок. Фёдор поднял ногу и собрался этого паука прихлопнуть.

— Не смей! — вдруг крикнула Татьяна. — Что он тебе сделал?

³ Материал представлен в авторских учебниках.

Фёдор так и замер с поднятой ногой. И паучишке он не тронул. И Татьяну не тронул. Почему?

Может, вправду задумался — что ему сделали те, которые меньше его и слабее? (По Э. Шиму.)

В процессе анализа текста кроме вопросов, включённых в учебник, целесообразными для коллективного обсуждения оказались следующие задания:

— Сравните Татьяну и Фёдора. Но вначале определим для себя: по каким особенностям будем их сравнивать, чтобы можно было понять, какие они и почему Татьяна оказалась сильнее Фёдора. (Обсуждают сообща).

— Как автор передал своё отношение к действующим лицам? (Работа с текстом).

Упражнение 555 (IV класс). Прочитайте текст.

Пора бы нам и свою газету иметь, — не раз говорил Пётр Первый своим приближённым.

И вот Пётр как-то исчез из дворца. Не появлялся до самого вечера. Он вместе с печатным мастером Фёдором Поликарповым отбирал материалы к первой российской газете. Поликарпов читает сообщения об отлитых на сибирских заводах пушках, о найденной в недрах земли медной руде, о бунтах заводских мужиков. Сидит Пётр, слушает. Потом берёт бумагу. На том, что печатать, ставит красный крест. Ненужное откладывает в сторону. Через несколько дней газету напечатали. Назвали её «Ведомости». Газета получилась маленькая, шрифт мелкий, полей нет, бумага серая. Но Пётр доволен: своя, российская, первая! (По С. Алексееву.)

Озаглавьте текст.

Докажите, почему так озаглавили. Что передали в заголовке: тему или основную мысль текста?

Каким автор представил Петра Первого? Используйте для ответа не только факты, о которых сообщается в тексте, но и отношение автора к Петру.

Упражнение 517 (IV класс).

Утро.

Самое лучшее в мире — смотреть, как рождается жизнь!

В небе вспыхнул первый луч солнца. Ночная тьма тихонько прячется в ущелье гор и трещины камней. А вершины гор улыбаются ласковой улыбкой. Волны моря высоко поднимают белые головы, кланяются солнцу.

Доброе солнце смеётся.

Шаловливо покачиваются цветы. Они гордо улыбаются, потягиваясь к солнцу. Его лучи горят в каплях росы. А над ними уже кружатся золотые пчелы и осы.

День пришёл. (По М. Горькому.)

Как автор передал своё радостное восприятие солнечного утра?

Какова роль первого предложения в тексте?

Какие части речи автор употребил в переносном значении и с какой целью?

Упражнение 340 (III класс).

Алёшина яблоня.

Перед самой войной посадил Алёша яблоню. С фронта он не вернулся. Погиб в боях за город Будапешт. А яблоня жила. Каждый год на ней созревали вкусные сладкие плоды. Мать Алёши — Марфа щедро угощала всех яблоками.

Но выдалась лютая зима. Морозы сожгли яблоньку. Долго не решалась Марфа срубить сухое дерево. Однажды весной она попросила соседа спилить яблоню. Он спилил, но на том же месте посадил новую.

Как была обрадована бабушка Марфа, когда увидела молодую яблоньку! (По В. Бочарникову.)

Ответь на вопросы:

1. Почему Марфа долго не решалась срубить засохшую яблоню?

2. Каким ты себе представил соседа бабушки Марфы? Объясни.

3. Почему так радовалась Марфа молодой яблоньке?

Как сказать иначе: Выдалась лютая зима. Морозы сожгли яблоньку?

Сколько частей в тексте? Какова главная мысль каждой части?

Составь план текста (памятка № 7). Напиши изложение по плану.

Фрагменты реализации в начальных классах функционально-семантической направленности обучения русскому (родному) языку рассматривались ранее автором данной статьи в «Методическом письме», опубликованном в журнале «Начальная школа» (1995, № 8, с. 66–71) под названием «О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников» (8). В «Методичес-

ком письме» даны варианты ответов на вопросы: как осуществляется во взаимосвязи процесс формирования языковых знаний и речевых умений, какова роль в речевом общении текста как модели определенного типа речи, каковы функции определенных частей речи, в частности, роль глаголов-антонимов и имён прилагательных-синонимов как текстообразующей основы высказывания. В статье также анализируется система речевых упражнений. Классифицируются они по разным основаниям: по характеру деятельности учащихся, **по специфике речевых единиц**, на материале которых осуществляется развитие речи школьников (лексические, синтаксические, текстовые; упражнения по связной речи), **по форме организации познавательной деятельности** учащихся (индивидуальные, коллективные, групповые).

Есть основания полагать, что проблема функционально-семантической направленности обучения русскому (родному) языку в I–IV классах представляет значительный интерес и является важной как для методической подготовки учителя, так и для начального языкового образования школьника (9; 10).

ЛИТЕРАТУРА

1. Языкознание // БЭС; Научное издание / Большая Российская Энциклопедия. — М., 1998. С. 564–565.

2. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для I класса четырехлетней нач. школы. — М., Дрофа, 2000–2002.

3. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для II класса четырехлетней нач. школы. — М., 1995–2002.

4. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для III класса четырехлетней нач. школы. — 5-е изд., доработанное, — М.: Дрофа, 2000–2002.

5. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для IV класса четырехлетней нач. школы. — 7-е изд., доработанное, — М.: Дрофа, , 2002.

6. Рамзаева Т. Г. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы // Книга для учителя. I класс. — С. 54–96.

7. Рамзаева Т. Г. Русский язык в начальной школе // Справочник к учебникам Т. Г. Рамзаевой для I–IV классов. — М.: Дрофа, 2001–2002.

8. Рамзаева Т. Г. Методическое письмо «О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связанной речи младших школьников» // Начальная школа. — 1995. — № 8. — С. 66–71.

9. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Книга для учителя. I класс // Методический комментарий к учебнику-тетради. Уроки русского языка. — М., Дрофа, 2000.

10. Рамзаева Т. Г. Система обучения русскому языку на речевой основе (методический комментарий к авторскому учебнику «Русский язык» для IV класса). — М.: Дрофа, 2002.





Использование комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка

Г.А. БАКУЛИНА,

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Вятского государственного педагогического университета

Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе предполагает использование нового типа лексико-орфографических упражнений, которые именуются комплексными интеллектуально-лингвистическими. Они направлены на существенное увеличение интеллектуального развития младших школьников, на повышение интереса к русскому языку и как следствие этого — на усиление эффективности его изучения.

Комплексность данных упражнений многоаспектна. Во-первых, она выражается в том, что с их помощью одновременно стимулируется интеллектуальное и лингвистическое развитие учащихся. Во-вторых, формирование каждого из этих двух составных также осуществляется комплексно. Что касается интеллекта школьника, то указанные упражнения интенсифицируют процесс развития целого ряда его качеств (внимания, памяти, мышления, наблюдательности, речи и т.д.). В свою очередь, лингвистические знания, умения, навыки приобретаются учащимися в процессе активной речемыслительной деятельности. При этом во время выполнения каждого учебного задания школьник совершает несколько умственных операций (например, сравнение, группировку, обобщение) и использует различные виды речи: внутреннюю и внешнюю, устную и письменную, монологическую и диалогическую.

Комплексное воздействие на сознание обучаемого в такого рода упражнениях реализуется через специфический набор и необычную компоновку языкового материала, а также через постановку нетрадиционных заданий. В каж-

дом виде упражнений предусмотрен определенный набор (или формируемый комплекс) предназначенных для развития качеств интеллекта. Для обучения русскому языку в начальной школе предусмотрено более пятидесяти формируемых комплексов. Рассмотрим некоторые из них.

Формируемый комплекс 1: устойчивость внимания, смысловая память, аналитико-синтетическое мышление. Пример задания, осуществляемого при изучении темы «Ударные и безударные гласные».

Внимательно прочитайте написанные на доске пары слов и постарайтесь их запомнить (через 1–1,5 мин после предъявления учитель закрывает второе слово каждой пары). Ориентируясь на первое слово каждой пары, напишите по памяти в столбик вторые слова. Подберите к ним проверочные и напишите их. Орфограммы подчеркните.

<i>мост</i>	<i>р...ка</i>
<i>шум</i>	<i>в...да</i>
<i>лес</i>	<i>гр...бы</i>
<i>гвоздь</i>	<i>д...ска</i>

При последующем использовании данного вида упражнений учитель постепенно увеличивает количество пар при неизменном времени их предъявления. В I классе их может быть 4–6; во II — 6–8; в III — 8–12; в IV — 12–15. Такой подход способствует развитию объема внимания и памяти.

В системе комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений важное место занимают те, которые наряду с другими качествами интеллекта направлены на развитие распределения внимания, существенно влия-

ющего на формирование орфографической зоркости.

Формируемый комплекс 2: речь, устойчивость и распределение внимания, оперативная память, аналитико-синтетическое мышление, умение осуществлять операции сравнения, строить рассуждения. Пример задания, выполняемого в рамках темы «Большая буква в именах, отчествах, фамилиях людей».

Внимательно прочитайте слова в левом и правом столбиках. Напишите в строчку слова, которых нет в правом столбике. Найдите среди них лишнее. Ответ обоснуйте.

(М, м) <i>аршак</i>	(П, п) <i>оэт</i>
(П, п) <i>оэт</i>	(М, м) <i>ихаил</i>
(А, а) <i>лексей</i>	(Б, б) <i>орисов</i>
(Р, р) <i>етин</i>	(С, с) <i>ергей</i>
(С, с) <i>емёнов</i>	(И, и) <i>иванов</i>

При проверке большинства упражнений от учащихся требуется полный, развернутый, доказательный ответ. В данном случае он может быть таким: «Я написал слова: *Маршак, Алексей, Ретин, Семёнов*. Их нет в правом столбике. Все слова пишутся с большой буквы. Лишнее слово — *Алексей*. Оно обозначает имя, а остальные — фамилии».

На высоком эмоциональном подъеме выполняются упражнения, в число развиваемых качеств которых входит творческое воображение, языковая интуиция.

Формируемый комплекс 3: речь, устойчивость внимания, творческое воображение, языковая интуиция, аналитико-синтетическое мышление. Пример задания, выполняемого в рамках темы «Род имён существительных».

Внимательно рассмотрите рассыпанные буквы:

- 1) *р о е к к у а н ь*
- 2) *к о о з г о р л о д*
- 3) *м м а е л д и в е н д а ь*

Используя их, отгадайте загадки.

1. *Только этот водоём для него родимый дом.* (Река, окунь.)
2. *Кого куда-то запустили, ущерб огромный допустили?* (Козел, огород.)
3. *Какой кустарник каждый день кому-то посещать не лень?* (Малина, медведь.)

Дайте характеристику полученной группе слов. Найдите в них общее и отличия. Напишите слова, группируя их по родам.

Важной особенностью комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений является их универсальный характер, поскольку они дают возможность закрепить или повторить сразу несколько изученных тем и сформировать ряд умений. Это ярко просматривается в упражнении с **формируемым комплексом 3** (речь, устойчивость и распределение внимания, аналитико-синтетическое мышление, умение осуществлять операции, сравнения, исключения, составлять рассуждение). Пример задания, осуществляемого при изучении темы «Глагол».

Прочитайте слова. Поочередно исключите из них лишние по самостоятельно найденным признакам так, чтобы оставалось только одно слово. Причину исключения каждого слова обоснуйте. Вставьте пропущенные буквы. Объясните их написание.

Разрушаеш..., гл...дят, пом...няеш..., дружба, раси...таеш..., подсч...таеш..., надпишеш..., накормиш...

Образец ответа:

дружба — лишнее слово, так как это имя существительное, а остальные — глаголы;

глядят — лишнее слово, так как это глагол во множественном числе, а остальные — в единственном; в корне пишется проверяемая безударная гласная *я*, проверочное слово *глядя*;

разрушаеш — лишнее слово, так как это глагол настоящего времени, а оставшиеся глаголы — будущего; на конце пишется *ь*, потому что это глагол второго лица, единственного числа. И т.д.

Часто при составлении и проведении рассматриваемого типа упражнений используются различные шифры, коды, схемы. Это дает возможность вместе с другими качествами интеллекта развивать одно из самых слабых составляющих интеллекта младшего школьника — абстрактное мышление.

Для этого используется **формируемый комплекс 4:** речь, абстрактное мышление, устойчивость внимания, оперативная память, ана-





литико-синтетическое мышление. Пример задания, выполняемого во время изучения темы «Три склонения имен существительных».

Прочитайте. Сгруппируйте пары слов в соответствии с шифром. Для этого определите смысловую связь слов внутри каждого шифра. Подберите к ним из левого столбика другие пары слов с такой же смысловой связью. Выбор слов обоснуйте. Определите склонение имен существительных.

Исходный материал

холод — жара 1) *школа — учитель*
лес — степь 2) *озеро — река*
ложь — правда 3) *трусость — храбрость*
лес — тигр
трамвай — автобус
море — корабль
яблоко — вишня
голод — сытость
стакан — вода
дуб — берёза

Шифр

Степень интеллектуальной нагрузки еще более усиливается, если группировка учебного материала осуществляется по отрицаемому признаку.

Формируемый комплекс 5: речь, устойчивость, распределение, объем внимания, оперативная память, аналитико-синтетическое мышление, умение осуществлять группировку. Пример задания, осуществляемого в рамках темы «Местоимения третьего лица».

Прочитайте. Объедините в группы пары слов, в которых:

а) нет местоимений женского и среднего рода и глаголов в прошедшем и будущем времени;

б) нет местоимений мужского и среднего рода и глаголов в прошедшем и будущем времени;

в) нет местоимений мужского и женского рода и глаголов в настоящем и прошедшем времени.

Он оценил, она готовит, оно подъедет, он заземлил, она ужинает, оно объявит, она рисует, он залетел, оно объяснит, оно съёжится, он смешал, она велит, она завтракает, оно объединит, он списал.

Примечание: если задание выполнено правильно, то в каждой группе должно быть одинаковое количество пар слов, содержащих в себе одну и ту же орфограмму.

Усиление интеллектуальной нагрузки и вместе с тем углубленное проникновение в изучаемый на уроке учебный материал обеспечивает самостоятельное формулирование школьниками заданий к упражнениям. Учебный материал в таких упражнениях составляется и оформляется таким образом, чтобы в нем присутствовали ориентиры, позволяющие ученику с учетом содержания подлежащего изучению учебного материала предопределить виды операций предстоящей ему интеллектуально-лингвистической деятельности.

Формируемый комплекс 6: речь, устойчивость и распределение внимания, оперативная память, аналитико-синтетическое мышление, наблюдательность, сообразительность, умение группировать. Пример задания, выполняемого при изучении темы «Изменение имен прилагательных по родам».

Внимательно прочитайте и проанализируйте запись. Сформулируйте к ней свое задание.

- 1) *узкая, сладкая ...*
- 2) *тяжёлое, далёкое ...*
- 3) *местный, грустный ...*

Слова для справок: *весёлая, редкая, поздний, резкая, ловкая, полезное, доблестный, известный, садовое.*

Вариант ответа ученика: «Надо положить каждую цепочку слов по двум признакам одновременно, учитывая род имен прилагательных и имеющуюся в них орфограмму. В первой цепочке надо написать прилагательные женского рода с глухими и звонкими согласными в корне; во второй — имена прилагательные среднего рода с проверяемой безударной гласной в корне; в третьей — имена прилагательные мужского рода с непроизносимой согласной в корне. Для этой работы надо использовать слова для справок».

Особую группу в системе комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений составляют виды, направленные в первую очередь на развитие словесно-логического мышления (и других качеств интеллекта). На их осно-

ве учащиеся постигают характер родо-видовых и видо-родовых отношений, занимаются подбором родственных понятий, нахождением существенных признаков предмета, учатся устанавливать последовательность событий, причинно-следственные связи, поэтому в практической деятельности учащихся появляются новые виды упражнений с новыми комплексами.

Формируемый комплекс 7: речь, устойчивость внимания, логическое мышление, абстрактное мышление, усвоение понятия «вид-род». Пример задания, осуществляемого в рамках темы «Имя существительное».

Соедините между собой пары слов, подходящие по смыслу, используя пример *диван — мебель*. К каждому слову задайте вопрос кто? или что? Составленные пары напишите. Вставьте пропущенные буквы.

<i>лещ</i>	<i>цв...ток</i>
<i>т...релка</i>	<i>птица</i>
<i>с...рока</i>	<i>п...суда</i>
<i>ландыш</i>	<i>рыба</i>

Аналогичным образом составляются и проводятся упражнения, на основе которых учащиеся познают характер родо-видовых отношений. После овладения этой стороной логики вводятся упражнения, помогающие школьникам устанавливать последовательность подчинения понятий со следующим формируемым комплексом.

Формируемый комплекс 8: речь, устойчивость внимания, логическое мышление, абстрактное мышление, умение обобщать, умение устанавливать последовательность подчинения понятий. Пример задания, осуществляемого в процессе изучения темы «Число имен существительных».

Прочитайте. Сравните между собой две пары слов под одним номером. Каждой паре подберите точное название, а затем для двух названий найдите одно общее. Вставьте пропущенные буквы. Укажите род и число имён существительных.

- п...н...дельник, ч...тверг* — ?
- 1) *су... ..ота, в...скресенье* — ?
- куры, индюки* — ?
- 2) *к...н...рейка, с...л...вей* — ?

Новый поворот в развитии логического мышления младших школьников дают упражнения, с помощью которых дети учатся устанавливать последовательность событий. На их основе формируется очередной комплекс.

Формируемый комплекс 9: речь, устойчивость и объем внимания, логическое мышление, аналитико-синтетическое мышление, умение устанавливать последовательность событий, творческое воображение. Пример задания, осуществляемого во время изучения темы «Предложение».

Прочитайте первое и последнее предложения каждой цепочки. Составьте два недостающих предложения, отражающих последовательность событий. Полученные цепочки предложений напишите. Подлежащее и сказуемое подчеркните.

- I. 1. *Поднялся ветер.* 2. _____ . 3. _____ .
4. *Деревья обнажились.*
- II. 1. *Пошли сильные дожди.* 2. _____ .
3. _____ . 4. *Коровы остались без корма.*

Речемыслительная деятельность значительно усиливается, если в упражнении отсутствуют ориентиры (в предыдущем упражнении — это первое и последнее предложения), помогающие построить логическую цепочку. Пример такого задания, выполняемого в процессе изучения темы «Правописание слов с проверяемой и непроверяемой гласной».

Прочитайте. Напишите слова в смысловой закономерности. Ответ обоснуйте. Вставьте пропущенные буквы и объясните их написание.

- 1) *м...л...ко, к...р...ва, тр...ва;*
2) *пр...студа, хол...д, б...лезнь;*
3) *д...ма, стр...итель, к...рп...чи*

Упражнения, на основе которых формируется умение прослеживать причинно-следственные связи, примечательны еще и тем, что обычно составляются на материале, который несет в себе разнообразную познавательную нагрузку. Это дает возможность усиливать межпредметную сторону урока русского языка. В целях регулирования интеллектуальной нагрузки сначала используются упражнения, составленные из отдельных слов, а затем — из предложений.



С удовольствием школьники овладевают спецификой построения простых рассуждений. Сначала они действуют по подобию, а затем — на основе логики. Один из комплексов этой группы — **формируемый комплекс 13**: речь, устойчивость внимания, логическое мышление, оперативная память, умение строить простое рассуждение. Пример задания, выполняемого при изучении темы: «Изменение глаголов по лицам и числам».

Прочитайте рассуждения. Дополните в каждом недостающую часть. Напишите. Укажите время, лицо и число глаголов. Подчеркните орфограммы.

1) *Все планеты Солнечной системы вращаются вокруг Солнца.*

Марс — планета Солнечной системы.

Значит,

2) *Все глаголы обозначают действие предмета.*

... ..

*Значит, глагол **спеши́т** обозначает действие предмета.*

3) *... ..*

*Слово **Москва** — имя собственное.*

*Следовательно, слово **Москва** пишется с большой буквы.*

Рассмотренные виды упражнений соответствуют двум моделям выполнения: модель выполнения на основе антиципации¹ и модель выполнения, не предусматривающая антиципацию.

Модель выполнения на основе антиципации

1. Самостоятельный анализ школьником языкового материала, составляющего содержание упражнения.

2. Самостоятельное выделение учеником условий выполнения упражнения и составление плана предстоящих действий с помощью внутренней речи.

3. Формулирование учащимся вслух составленного им таким образом задания к упражнению с помощью внешней речи.

4. Выполнение учащимся упражнения в соответствии с составленным заданием.

5. Соотношение полученного результата и предварительно составленного задания (см. формируемый комплекс № 6).

Модель выполнения упражнения, не предусматривающая антиципацию

1. Ознакомление учащихся с заданием к упражнению, подготовленным и сформулированным учителем.

2. Поиск учащимся способа выполнения данного учителем задания.

3. Проверка выполнения упражнения с обязательным обоснованием учащимся полученных результатов и способов их достижения в виде самостоятельного рассуждения или умозаключения.

На каждом уроке от 30% до 80% выполняемых учащимися упражнений переводится на модель, предусматривающую антиципацию, таким образом, чтобы постепенно доля упражнений этой модели в учебной деятельности школьников постоянно возрастала. Перевод выполнения упражнений с одной модели (без антиципации) на другую модель (с антиципацией) учитель осуществляет с учетом дидактических задач урока, степени развития учащихся, содержания учебного материала.

Учебный материал в упражнениях, предусматривающих антиципацию, составляется и оформляется таким образом, чтобы в нем присутствовали ориентиры, позволяющие школьнику с учетом содержания подлежащего изучению материала предопределить виды операций предстоящей ему интеллектуально-лингвистической деятельности. Каждое сформулированное детьми задание должно состоять из двух частей: интеллектуальной и языковой.

В качестве факторов, помогающих предопределить вид предстоящих интеллектуальных операций, могут служить: тема урока, специальный подбор и компоновка учебного материала (см. формируемый комплекс 13); шифры (см. формируемый комплекс 4); условные обозначения (см. формируемые комплексы 8, 9); образцы (например, в упражнении с формируе-

¹ Антиципация — (лат. anticipatio) здесь: предвосхищение.





мым комплексом 10 добавить образец: весна — зима) и т.д. Ориентирами, направленными на предопределение лингвистических операций, служат: пропущенные буквы, слова, словосочетания; буквы и слова, заключенные в скобках; освоенные орфограммы.

Если школьники не имеют большого опыта работы с упражнениями, предусматривающими антиципацию, то учитель обращает их внимание на имеющиеся в учебном материале ориентиры. Это осуществляется таким образом: «Внимательно прочитайте материал упражнения. Рассмотрите шифр (условные обозначения, таблицу и т.д.) к нему. Сформулируйте к ним своё задание». При наличии у учащихся определенного опыта слова учителя могут но-

сить менее конкретный характер. Например: «Внимательно прочитайте данную запись. Сформулируйте к ней свое задание». В последнем случае значительно усиливается интеллектуальная нагрузка и глубина анализа детьми языкового материала.

Практический опыт использования комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений показал однозначный результат: возрастающий интерес учащихся к русскому языку, частое проявление у школьников положительных эмоций при их выполнении, обеспечение высокой активности учащихся на уроке, быстрое формирование правильной, логичной, доказательной речи школьников, существенный рост их орфографической грамотности.

Как знакомить младших школьников с историзмами и архаизмами

А.В. ЕМЕЛИНА,
аспирантка МПГУ

Вопрос изучения устаревшей лексики в начальной школе не часто затрагивается на страницах журнала. Анализ изданий показывает, что за минувшие двадцать пять лет были опубликованы лишь две статьи на подобную тему (Панова Л.Б. Устаревшие и новые слова на уроках чтения // Начальная школа. — 1980. — № 10; Федотова И.Н. Жизнь слова // Начальная школа. — 1996. — № 2).

В последние годы появилось множество альтернативных программ и учебников. В программах начального литературного образования стало больше фольклора, классики, что не может не радовать. Однако все эти произведения содержат значительное количество уста-

ревших слов, большинство из которых малопонятно младшему школьнику.

Только одна серия книг традиционного направления («Родная речь» М.В. Головановой, В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой) насчитывает свыше пятисот архаичных лексем. Причем на трудные для понимания слова и выражения дается лишь 145 сносок и толкований, из них 102 — на устаревшие слова.¹

Сейчас, благодаря трудам лексикографов и издателей, в помощь учителю и учащимся выпускается множество справочников, специализированных учебных словарей, однако словаря устаревших слов, адресованного начальной школе, до сих пор нет.

¹ Толкование большинства устаревших слов, встречающихся в учебнике «Родная речь», можно найти в статье Ю.В. Ратомской «Слова архитектурной тематики» (Журн. «Начальная школа», 2002, № 5, с. 117–120), а также в материалах О.А. Абрамовой в приложении к журналу «Начальная школа» «Уроки в начальной школе. Поурочные разработки. II класс» (М., 2002, 2003) (Прим. ред. — Н.Ф.)

Изучение устаревшей лексики не должно быть узким, сугубо информационным. Устаревшие слова отражают наше прошлое, быт, культуру народа, обладают огромным воспитательным потенциалом, и этого нельзя упускать.

В настоящее время работа с устаревшими словами в начальной школе ведется в основном на практическом уровне.

Анкетирование учителей начальных классов школ № 994 Москвы, № 1151 г. Зеленограда, № 7 и № 17 г. Балашова Саратовской области (всего 30 человек) показало, что все участники опроса считают необходимым не только знакомство со значением и ролью устаревших слов, но и с терминами «устаревшее слово», «историзм», «архаизм», что позволит нагляднее продемонстрировать место устаревшей лексики в системе современного русского языка.

Вашему вниманию предлагается конспект урока внеклассного чтения, в котором устаревшая лексика рассматривается не только с позиции ее функций, но и с позиции ее воспитательных возможностей, а также с позиции системности. Урок проводился в IV «Б» классе школы № 1151 г. Зеленограда.

Цели: показать учащимся место устаревших слов в системе современного русского языка; формировать целостное представление о системе на примере языковой модели; вывести определение историзмов и архаизмов, учить детей различать эти группы слов; развивать умение проводить аналогии между словами современными и устаревшими; познакомить младших школьников со словарями устаревших слов, со структурой словарной статьи; учить работать со словарной статьей; нацеливать учащихся на понимание роли устаревших слов в художественном тексте; поддерживать интерес к словам, выходящим и вышедшим из современной языковой системы; воспитывать любовь к старине, к культуре и быту русского народа.

Ход урока

1. Вступительное слово учителя (сообщение темы и целей урока).

Ребята, вы изучали достаточно много фольклорных произведений: былин, сказа-

ний, сказок, а также познакомились с произведениями некоторых писателей и поэтов XIX века. Во многих из них вам часто встречались слова, которые выходят или уже вышли из повседневного употребления. О них мы и будем говорить на сегодняшнем уроке. Вы узнаете о том, какое место занимают эти слова в современном русском языке, на какие группы делятся, познакомитесь со специализированными словарями, в которых такие слова собраны, поучитесь работать со словарной статьей.

2. Изучение нового материала.

Учитель. Совокупность всех слов в языке называется *лексикой*. Вся лексику русского языка можно разделить на два больших пласта. Первый пласт будут составлять слова, которые русский народ — носитель языка — ежедневно использует в речи, в общении. Это лексика современных книг, газет, журналов, кино, ведущих теле- и радиопередач и нас с вами, то есть обычных жителей. Такой пласт лексики называется *активным*. Например, *девочка, дом, красивый, школа, ученик, играть* — это слова активного запаса русского языка.

Попробуйте сами привести примеры таких слов.

Алеша Ш. *День, свет, земля.*

Саша Е. *Черный, дерево, бегать.*

Учитель. Правильно. Второй пласт лексики называется *пассивным*. К нему относятся абсолютно новые, недавно появившиеся в языке слова, а также такие, которые снизили свою употребительность, вышли или выходят из современного русского языка. Некоторые из них нам уже непонятны. Такие слова называются *устаревшими*. Например, *лапти, кафтан, очи, зеница* — это устаревшие слова. Энциклопедия трактует их как «слова современного русского языка, вышедшие из активного употребления, но сохранившиеся в пассивном словаре и в большинстве своем понятные носителям языка» (Белюсова А.С. Устаревшие слова // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филин. — М., 1979. — С. 360).





В процессе объяснения учитель рисует на доске языковую модель.

Устаревшая лексика делится на две большие группы. А вот какие слова к каким группам относятся, мы сейчас и выясним. Приведите примеры устаревших слов.

Дима М. В прошлом было слово *зга*, а теперь слово — *дорога*.

Виталик Ул. В старину на Руси говорили *град*, а сейчас — *город*.

Настя Ф. Раньше государством правил *царь*, а теперь — *президент*.

Алеша Ш. *Палаты, изба.*

Дима Х. *Глашатай, врата.*

Ксюша Б. *Бояре.*

Ваня Ор. *Воевода, стрельцы.*

Артем Г. *Злато.*

Женя Д. *Уста, перст.*

Учитель записывает слова (по мере их названия) на доске в два столбика:

<i>царь</i>	<i>зга</i>
<i>палаты</i>	<i>град</i>
<i>изба</i>	<i>злато</i>
<i>глашатай</i>	<i>уста</i>
<i>бояре</i>	<i>врата</i>
<i>воевода</i>	<i>перст</i>
<i>стрельцы</i>	

Учитель. Посмотрите на первый столбик. Все эти слова записаны в нем не случайно. Подумайте, что их объединяет?

Настя Ф. Все они — устаревшие.

Учитель. Употребляются ли эти слова в нашей обыденной речи?

Сереза Ч. Нет, но их часто можно встретить в исторических произведениях, в стихах.

Учитель. Скажите, существуют ли сейчас все те предметы и явления, которые обозначают эти слова?

Алеша Ш. Нет, не существуют. Единственное, что можно увидеть сейчас, это палаты. Но они превращены в музеи, цари там давно уже не живут.

Учитель. Такие слова называются *историзмами*. Попробуйте сами дать им определение, исходя из сказанного выше.

Оля Ф. Историзмы — устаревшие слова, ушедшие из употребления. Они обозначают такие предметы, которые сейчас уже не существуют.

Учитель. Совершенно верно, историзмы — устаревшие слова, которые вышли из употребления потому, что исчезли те предметы, вещи, явления, которые они обозначали. Их нельзя заменить словами, близкими по смыслу. Запишем в тетрадях определение.

Учитель пишет на доске:

Историзмы — устаревшие слова; обозначают исчезнувшие предметы и явления.

Обратите внимание на второй столбик и подумайте, что общего между словами, находящимися в нем?

Аня З. Те предметы, которые обозначают слова из второго столбика, существуют и сейчас, только мы их теперь так не называем.

Оля Ф. Устаревшие слова, записанные во втором столбике, могут заменяться словами современными.

Учитель. Эта группа слов называется *архаизмами*. Попробуйте сами объяснить, что такое архаизмы?

Оля Ф. Архаизмы — это устаревшие слова. Они обозначают события или явления, которые существуют сейчас, но заменены современными словами, которые часто употребляются.

Учитель. Да, архаизмы — это устаревшие слова, которые называют существующие предметы и явления. В современном русском языке они заменены более актуальными словами, близкими по смыслу. Запишем.

Учитель пишет на доске определение архаизмов:

Архаизмы — устаревшие слова; обозначают существующие предметы и явления. Заменены современными словами.

3. Упражнение на определение историзмов и архаизмов.

Учитель. Теперь выполним небольшое упражнение. На доске записаны устаревшие слова. Попробуйте определить, какие из них являются историзмами, а какие — архаизмами. Рассуждайте вслух.

Запись на доске.

Латы, глава, златой, дворянин, благодарствовать, ланиты, кичка, денница.

Алеша Ш. Латы — это такие башмачки. Башмачки есть и сейчас, значит, слово латы — архаизм.

Дима Х. Алеша неправильно объяснил значение слова. Латы — это старинные доспехи воина. В современное время мы их уже не встретим, то есть это слово — историзм.

Учитель. Молодец, Дима, я поставлю над словом *латы* букву *и*. Она будет сокращенно обозначать слово *историзм*.

В помощь детям учитель может предложить алгоритм определения архаизмов и историзмов и продолжить работу с опорой на этот алгоритм.

Андрей Б. Глава — то же самое, что и слово *голова*, предмет существует сейчас, значит, это архаизм.

Оля Ф. *Златой* — то же, что и *золотой*, признак предмета, распространенный в наше время. Это слово — архаизм.

Дима К. *Дворянин* — так в старину в России называли богатого человека благородного

происхождения. Теперь такого звания нет, значит, это — историзм.

Настя Ф. *Благодарствовать* — значит «благодарить». Это — архаизм.

Учитель. Правильно, Настя. Дальше нам встречается слово *ланиты*. Попробуйте объяснить его лексическое значение.

Дети затрудняются с ответом.

Учитель. Куда нужно обратиться, если не знаешь значение слова?

Настя Б. К словарю.

Учитель. Какими словарями вы пользуетесь дома?

Ксюша Б. Толковым словарем С.И. Ожегова.

Аня З. Толковым словарем «От А до Я».

Учитель. То есть дома вы пользуетесь толковыми словарями. В них помещены разные слова — и современные, и устаревшие.

4. Знакомство со словарями устаревших слов.

Учитель. Я вас хочу познакомить со специализированными словарями, в которых собрана только устаревшая лексика и включены слова редкого употребления.

Учитель демонстрирует словари.

Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. — М.: Просвещение, 1996. — 608 с.

Ткаченко Н.Г. и др. Словарь устаревших слов. По произведениям школьной программы. — М.: Рольф, 1997. — 272 с.

Сомов В.П. Словарь редких и забытых слов. — М.: ООО «Издательство Артель»; ООО «Издательство АСТ», 2001. — 608 с.

Как будем искать слово в словаре?

Дети обсуждают варианты поиска.

Учитель. Сначала посмотрим, как слова расположены в словаре. Если они даны в алфавитном порядке, открываем словарь на нужной букве и ищем слово.

Все слова в словаре помещены в словарную статью. Из чего же она состоит?

(Учитель находит слово *ланиты* по одному словарю, предлагает детям сделать то же самое по другому словарю.)

Самое первое слово в статье выделено жирным шрифтом. На слово обязательно па-





дает ударение. Это заглавное слово. Именно его мы и ищем по алфавиту.

Посмотрите, что стоит после заглавного слова?

Жора Д. Буквы, отрывки слов, окончания.

Учитель. Все это — особые пометы. Они позволяют отнести слово к той или иной части речи, узнать, как это слово будет звучать при изменении.

Что дано после помет?

Даша Н. Объяснение значения слова.

Учитель. Прочитайте значение слова *ланиты*.

(Дети читают это слово.)

Если у слова несколько значений, они нумеруются.

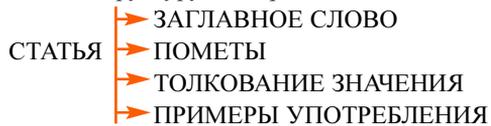
И, наконец, что дано после толкования слова?

Ваня Ор. Примеры употребления этого слова в текстах различных авторов.

Учитель. Прочитайте примеры, данные к слову *ланиты*.

(Дети читают.)

В процессе разбора учитель записывает на доске структуру словарной статьи:



Учитель. Слово *ланиты* — это историзм или архаизм?

Наташа К. Архаизм, так как щеки существуют и сейчас у каждого человека.

5. Закрепление изученного.

Учитель. Найдите и прочитайте значение слова *кичка*.

(Дети читают варианты толкования этого слова в различных словарях.)

Просмотрите примеры его употребления в речи. К историзмам или к архаизмам мы отнесем это слово?

Виталик Ул. К историзмам, поскольку в наше время такой головной убор замужние женщины не носят. Эта вещь больше не существует.

Аналогичная работа проводится со словом *денница*.

Учитель. Теперь немного поговорим о роли устаревших слов. Вспомним, для чего они нуж-

ны. Я прочитаю вам отрывок из «Сказки о царе Берендее...» В.А. Жуковского. Сначала он будет с устаревшими словами, а затем — без них. Пожалуйста и подумайте, как изменился текст.

Первый вариант. «Снарядили как должно В путь Ивана-царевича. Дал ему царь золотые Латы, меч и коня вороного; царица с мощами Крест на шею надела ему; отпели молебн; Нежно потом обнялись, поплакали... с Богом. Поехал В путь Иван — царевич».

Второй вариант. Снарядили как должно в путь Ивана — сына единовластного правителя древнего государства. Дал ему правитель золотые доспехи, защищавшие грудь и спину воина от ударов холодного оружия, само холодное оружие в виде длинного прямого ножа с рукояткой, заточенного с обеих сторон, и коня вороного. Жена правителя с мощами крест на шею надела Ивану; отпели молебн; нежно обнялись, поплакали... с Богом. Поехал в путь Иван — сын единовластного правителя древнего государства.

Учитель. Итак, как же изменился текст?

Кристина С. Отрывок стал более длинным и более современным.

Ваня Ор. С одной стороны стало понятно, а с другой — обыденно, привычно. Потерялась изначальная красота текста.

Дима М. Во втором варианте было много повторений. То, что можно сказать одним словом, заменено целым описанием.

Настя Б. Первый текст слушать интереснее. Я бы сказала, что он более возвышенный.

Учитель. Какую роль здесь играют устаревшие слова?

Оля Ф. Они возвращают нас к старине.

Дима М. Они называют вещи и предметы, которые были раньше.

Учитель. Можно ли устаревшие слова заменять, выкидывать из подобных произведений?

Оля Ф. Нет.

Учитель. Почему?

Дима Х. Меняется смысл, теряется красота текста.

Андрей Б. Я считаю, что заменять можно, но только для себя, если слово не понимаешь, а выкидывать, конечно, нельзя.



Учитель. Я хочу прочитать вам стихотворение А. Маркова, подтверждающее вашу мысль.

Вернитесь

Вернитесь, милые ланиты,
Не заменяют щеки вас!
И око, что на мир открыто,
Не то же самое, что глаз!..

Вернитесь, светлые денницы,
Пред вами я склоню главу!
Весь список, что не мог вместиться
В мои стихи, вернись! — зову ...

Зову. Но, может быть, напрасно —
Они, как смолкнувший напев,
Как звезды, что давно погасли,
Навеки землю обогрели.

Учитель. Какие чувства автора показаны в этом стихотворении?

Даша Н. Грусть, тоска, печаль.

Учитель. Почему поэт тоскует по словам, ушедшим из языка?

Сереза Ч. Потому что многие из них были красивы, звучали торжественно.

Учитель. Почему слово *щеки* не могут полностью заменить слово *ланиты*?

Дима Х. Мне кажется, что ланитами можно назвать не каждые щеки, а только очень красивые, румяные. Например, женские щеки.

Учитель. То есть эти слова различаются оттенками значений. *Щеки* — нейтральное слово, а *ланиты* — высокое, поэтическое.

Как вы понимаете строчку «И око... Не то же самое, что глаз!»?

Настя Ф. Глаза у всех есть. Слово *глаза* — это обычное слово. А слово *очи* — обозначает восхитительные, загадочные глаза.

Учитель. Почему автор преклоняется перед этими словами?

Дима К. Потому что они очень выразительны, ими хочется восхищаться.

Сереза Ч. Он уважает прошлое, преклоняется перед ним.

Учитель. Как вы думаете, нужно ли вернуть устаревшие слова в современную речь? Объясните свою точку зрения.

Дима К. Думаю, что этого делать не нужно, потому что речь изменится, станет по-другому звучать. Людям придется переучиваться. Мы ведь к современному языку привыкли.

Ваня Ор. Было бы интересно вернуть некоторые слова обратно, тогда наша речь станет выразительнее, богаче.

6. Итог урока.

Урок можно закончить беседой по следующим вопросам:

- Что нового вы для себя узнали?
- Какие слова называют устаревшими?
- На какие группы они делятся?
- Какое место они занимают в современном русском языке?
- С какими словарями вы сегодня познакомились?
- Что на сегодняшнем уроке вам показалось наиболее интересным?
- Можно ли в старинных произведениях устаревшие слова заменять современными? Объясните, почему?
- Для чего нужны устаревшие слова?

Алгоритм определения архаизмов и историзмов

1. Найди устаревшее слово в тексте.
2. Определи его лексическое значение. Если определение значения не вызвало затруднений, смотри пункт 4; если вызвало, смотри пункт 3.
3. Обратись к словарю устаревших слов или к толковому словарю:
 - определи, как в словаре располагаются словарные статьи;
 - найди нужную словарную статью;
 - обрати внимание на правильное произношение слова;
 - прочти его толкование;
 - посмотри примеры употребления;
 - если слово многозначное, выбери то значение, которое подходит по контексту;
 - далее смотри пункт 4.
4. Подумай, есть ли предмет (явление), обозначенный этим словом, в современной действительности. Если есть, смотри пункт 5, если нет, смотри пункт 6.
5. Это архаизм.
6. Это историзм.



Развитие математических способностей школьника как методическая проблема

А.В. БЕЛОШИСТАЯ,

профессор, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Мурманского ИГКРО

Проблема развития математических способностей детей — одна из наименее разработанных на сегодня методических проблем обучения математике в начальных классах. Крайняя разнородность взглядов на само понятие *математические способности* обуславливает отсутствие сколько-нибудь концептуально обоснованных методик, что в свою очередь порождает сложности в работе учителей. Возможно, именно поэтому не только среди родителей, но и среди учителей распространено мнение: *математические способности либо даны, либо не даны*. И тут уж ничего не поделаешь.

Безусловно, способности к тому или иному виду деятельности обусловлены индивидуальными различиями психики человека, в основе которых лежат генетические комбинации биологических (нейрофизиологических) компонентов. Однако на сегодня нет доказательств того, что те или иные свойства нервных тканей напрямую влияют на проявление или отсутствие тех или иных способностей. Более того, целенаправленная компенсация неблагоприятных природных задатков может привести к формированию личности, обладающей ярко выраженными способностями, чему в истории немало примеров. Математические способности относятся к группе так называемых *специальных способностей* (как и музыкальные, изобразительные и др.). Для их проявления и дальнейшего развития требуются усвоение определенного запаса знаний и наличие определенных умений, в том числе и умений применять имеющиеся знания в мыслительной деятельности.

Математика является одним из тех предметов, где индивидуальные особенности психики (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) ребенка имеют решающее

значение для его усвоения. За важными характеристиками поведения, за успешностью (или неуспешностью) учебной деятельности часто скрываются те природные динамические особенности, о которых говорилось выше. Нередко они порождают и различия в знаниях — их глубине, прочности, обобщенности. По этим качествам знаний, относящимся (наряду с ценностными ориентациями, убеждениями, навыками) к содержательной стороне психической жизни человека, *обычно судят об одаренности детей*.

Индивидуальность и одаренность — понятия взаимосвязанные. Исследователи, занимающиеся проблемой математических способностей, проблемой формирования и развития математического мышления, при всем различии мнений, отмечают прежде всего *специфические особенности психики математически способного ребенка* (а также профессионального математика), в частности, *гибкость мышления*, т.е. нешаблонность, неординарность, умение варьировать способы решения познавательной проблемы, легкость перехода от одного пути решения к другому, умение выходить за пределы привычного способа деятельности и находить новые способы решения проблемы при измененных условиях. Очевидно, что эти особенности мышления напрямую зависят от особой организованности памяти (свободных и связанных ассоциаций), воображения и восприятия.

Исследователи выделяют такое понятие, как *глубина мышления*, т.е. умение проникать в сущность каждого изучаемого факта и явления, умение видеть их взаимосвязи с другими фактами и явлениями, выявлять специфические, скрытые особенности в изучаемом материале (Колягин Ю.М. Учись решать задачи. — М., 1979), а также *целенаправлен-*



ность мышления, сочетающаяся с широтой, т.е. способностью к формированию обобщенных способов действий, умением охватить проблему целиком, не упуская деталей. Психологический анализ этих категорий показывает, что в их основе должна лежать специально сформированная или природная склонность к структурному подходу к проблеме и предельно высокая устойчивость, концентрация и большой объем внимания.

Таким образом, индивидуально-типологические особенности личности каждого ученика в отдельности, под коими понимается и темперамент, и характер, и задатки, и соматическая организация личности в целом и т.д., оказывают существенное (а может быть, даже определяющее!) влияние на формирование и развитие математического стиля мышления ребенка, который, безусловно, является необходимым условием сохранения природного потенциала (задатков) ребенка в математике и его дальнейшего развития в ярко выраженные математические способности.

Мы можем, безусловно, говорить о возможности формирования «лаконизма» речи и «скрупулезной точности символики», «четкой расчлененности хода аргументации» и «доведенного до предела доминирования логической схемы рассуждения» (Хинчин А.Я. Педагогические статьи. — М., 1963) — это формируемо с методической точки зрения, хотя и не является простой методической задачей. Но вряд ли возможна одинаковая успешность формирования у всех детей гибкости, широты и глубины мышления, формирование той совершенно специфической отвлеченной образности этого процесса, которую А.Н. Колмогоров называл способностью «мыслить такими образами, которые непонятны и невидимы для тех, кто видит лишь голые символы» (Колмогоров А.Н. О профессии математика. — М., 1959).

Опытные учителя-предметники знают, что математические способности — это «товар штучный», и если не заниматься таким ребенком индивидуально (индивидуально, а не в рамках кружка или факультатива), то

способности могут и не развиваться дальше. Именно поэтому мы часто наблюдаем, как первоклассник с выделяющимися способностями к третьему классу «выравнивается», а в пятом и вовсе перестает отличаться от других детей. Что это?

Исследования психологов показывают, что могут быть разные типы возрастного умственного развития:

- «Ранний подъем» (в дошкольном или младшем школьном возрасте) — обусловлен наличием ярких природных способностей и задатков соответствующего типа. В дальнейшем может произойти закрепление и обогащение умственных достоинств, что послужит стартом для становления выдающихся умственных способностей.

При этом факты показывают, что почти все ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками.

Но может произойти и «выравнивание» со сверстниками. Мы полагаем, что такое «выравнивание» во многом обусловлено отсутствием грамотного и методически активного индивидуального подхода к ребенку в ранний период.

- «Замедленный и растянутый подъем», т.е. постепенное накопление интеллекта. Отсутствие ранних достижений в этом случае не означает, что предпосылки больших или выдающихся способностей не выявятся в дальнейшем. Таким возможным «подъемом» является возраст 16–17 лет, когда фактором «интеллектуального взрыва» служит социальная переориентация личности, направляющая ее активность в это русло. Однако такой «подъем» может произойти и в более зрелые годы.

Для учителя начальных классов наиболее актуальной является проблема «раннего подъема», приходящаяся на возраст 6–9 лет. Не секрет, что один такой яркоспособный ребенок в классе, обладающий к тому же сильным типом нервной системы, способен, в буквальном смысле слова, никому из детей и



рта открыть на уроке не дать. И в результате вместо того, чтобы максимально стимулировать и развивать маленького «вундеркинда», учитель вынужден учить его *молчать* (!) и «держат свои гениальные мысли при себе, пока не спросят». Ведь в классе 25 других детей! Такое «притормаживание», если оно идет систематически, и может привести к тому, что через 3–4 года ребенок «выравнивается» со сверстниками. А поскольку математические способности относятся к группе «ранних способностей», то, возможно, именно математически способных детей мы теряем в процессе этого «притормаживания» и «выравнивания».

Психологические исследования показали, что хотя развитие учебных способностей и творческой одаренности у типологически различных детей протекает по-разному, равно высокой степени развития этих способностей могут добиться (достигнуть) дети с противоположными характеристиками нервной системы. В связи с этим учителю, возможно, полезнее ориентироваться не на типологические особенности нервной системы детей, а на некоторые *общие особенности* способных и талантливых детей, которые отмечают большинство исследователей этой проблемы.

Разные авторы выделяют разный «комплект» общих особенностей способных детей в рамках тех видов деятельности, в которых эти способности исследовались (математика, музыка, живопись и т.д.). Мы полагаем, что учителю удобнее опираться на некоторые чисто *процессуальные характеристики деятельности* способных детей, которые, как показывает сопоставление ряда специальных психологических и педагогических исследований по этой теме, оказываются единными для детей *с различными видами способностей и одаренности*. Исследователи отмечают, что большинству способных детей свойственны:

- **Повышенная склонность к умственным действиям и положительный эмоциональный отклик на любую новую умственную нагрузку.** Эти дети не знают, что такое скука — у них всегда

есть занятие. Некоторые психологи вообще трактуют эту черту как *возрастной фактор одаренности*.

- **Постоянная потребность в возобновлении и усложнении умственной нагрузки,** что влечет за собой постоянное повышение уровня достижений. Если этого ребенка не нагружать, то он сам находит себе нагрузку и может сам освоить шахматы, музыкальный инструмент, радиодело и т.д., изучать энциклопедии и справочники, читать специальную литературу и т.д.
- **Стремление к самостоятельному выбору дел и планированию своей деятельности.** Этот ребенок имеет обо всем свое мнение, упорно отстаивает неограниченную инициативу своей деятельности, обладает высокой (почти всегда адекватной при этом) самооценкой и весьма настойчив в самоутверждении в выбранной области.
- **Совершенная саморегуляция.** Этот ребенок способен на полную мобилизацию сил для достижения цели; способен неоднократно возобновлять умственные усилия, стремясь добиться поставленной цели; имеет как бы «изначальную» установку на преодоление любых трудностей, а неудачи его только заставляют с завидным упорством стремиться их одолеть.
- **Повышенная работоспособность.** Длительные интеллектуальные нагрузки не утомляют этого ребенка, наоборот, он чувствует себя хорошо именно в ситуации наличия проблемы, требующей решения. Чисто инстинктивно он умеет использовать все резервы своей психики и своего мозга, мобилизуя и переключая их в нужный момент.

Хорошо видно, что эти *общие процессуальные характеристики деятельности способных детей*, признаваемые психологами статистически значимыми, не присущи однозначно какому-то одному типу нервной системы человека. Поэтому педагогически и мето-

дически *общая тактика и стратегия индивидуального подхода к способному ребенку*, очевидно, должна строиться на таких психологических и дидактических принципах, которые обеспечивают учет указанных выше процессуальных характеристик деятельности этих детей.

С педагогической позиции способный ребенок в наибольшей степени нуждается в *инструктивном стиле отношений с учителем*, требующем большей информативности и обоснованности выдвигаемых требований со стороны учителя. Инструктивный стиль в противоположность императивному стилю, господствующему в начальной школе, предполагает апеллирование к личности ученика, учет его индивидуальных особенностей и ориентацию на них. Такой стиль отношений способствует развитию независимости, инициативности и творческих потенций, что отмечается многими педагогами-исследователями.

Столь же очевидно, что с дидактической точки зрения способные дети нуждаются, как минимум, в обеспечении *оптимального темпа продвижения в содержании и оптимального объема учебной нагрузки*. Причем оптимального для себя, для своих способностей, т.е. более высокого, чем для обычных детей. Если учесть при этом необходимость в *постоянном усложнении умственной нагрузки, настойчивую тягу к саморегуляции своей деятельности и повышенную работоспособность этих детей*, можно с достаточной уверенностью утверждать, что в школе эти дети отнюдь *не являются «благополучными»* учениками, поскольку их учебная деятельность *постоянно проходит не в зоне ближайшего развития (!), а далеко позади этой зоны!* Таким образом, в отношении этих учеников мы (вольно или невольно) *постоянно нарушаем* нами провозглашаемое кредо, *основной принцип развивающего обучения, требующий обучения ребенка с учетом зоны его ближайшего развития*.

Работа со способными детьми в начальных классах сегодня ничуть не менее «больная» проблема, чем работа с неуспевающими.

Ее меньшая «популярность» в специальных педагогических и методических изданиях объясняется ее меньшей «бросаемостью в глаза», так как двоечник — это вечный источник неприятностей для учителя, а то, что Петина пятерка и вполнину не отражает его возможностей, это знает только учитель (и то не всегда), да Петины родители (если занимаются этим вопросом специально). При этом постоянная «недогрузка» способного ребенка (а норма для всех — это недогрузка для способного ребенка) будет способствовать недостаточной стимуляции развития способностей, не только «неиспользованию» потенциала такого ребенка (см. пункты выше), но и возможному угасанию этих способностей как не востребуемых в учебной деятельности (ведущей в этот период жизни ребенка).

Есть и более серьезное и неприятное следствие этого: такому ребенку слишком легко учиться на начальном этапе, в результате у него не формируется в достаточной мере умение преодолевать трудности, не формируется иммунитет к неудачам, чем в большей мере объясняется массовый «обвал» успеваемости таких детей при переходе из начального в среднее звено.

Для того чтобы учитель массовой школы мог успешно справляться с работой со способным ребенком по математике, недостаточно обозначить педагогические и методические аспекты проблемы. Как показала тридцатилетняя практика реализации системы развивающего обучения, для того чтобы эта проблема могла быть решена в условиях обучения в массовой начальной школе, необходимо *конкретное и принципиально новое методическое решение, в полном виде представленное учителю*.

К сожалению, на сегодняшний день практически отсутствуют специальные методические пособия для учителей начальных классов, предназначенные для работы со способными и одаренными детьми на уроках математики. Мы не можем привести ни одного такого пособия или методической разработки, если не считать разнообразных сборников ти-





па «Математической шкатулки». Для работы со способными и одаренными детьми нужны не занимательные задания, это слишком убогая пища для их ума! Нужна *специальная система и специальные «параллельные» к существующим учебные пособия.*

Отсутствие методического обеспечения индивидуальной работы со способным ребенком по математике приводит к тому, что учителя начальной школы этой работой не занимаются совсем (нельзя считать индивидуальной кружковую или факультативную работу, где группа детей решает с учителем занимательные задания, как правило, несистемно подобранные). Можно понять проблемы молодого учителя, у которого не хватает ни времени, ни знаний для подбора и систематизации соответствующих материалов. Но и учитель с опытом не всегда готов к решению такой проблемы.

Другим (и, пожалуй, главным!) сдерживающим фактором является здесь наличие *единого для всего класса учебного пособия.* Работа по единому для всех детей учебному пособию, по единому календарному плану просто не позволяет учителю реализовать *требование индивидуализации темпа обучения способного ребенка,* а единый для всех детей содержательный объем учебника не позволяет реализовать *требование индивидуализации объема учебной нагрузки (не говоря уже о требовании саморегуляции и самостоятельном планировании деятельности).*

Мы полагаем, что создание *специальных методических материалов по математике для работы со способными детьми — это единственно возможный способ реализации принципа индивидуализации обучения в отношении этих детей в условиях обучения целого класса.*

Цель данной работы — предложить учителям и методистам *концепцию* частного решения задачи создания учебных материалов для работы со способными детьми по стабильной программе для начальных классов.

Задача исследования была сформулирована следующим образом: решить проблему ин-

дивидуального подхода к обучению математике способного ребенка *средствами структурного преобразования учебного содержания без изменения этого содержания.* Иными словами, не меняя существенно самого содержания обучения, мы перестраиваем его структуру в соответствии с процессуальными особенностями деятельности способного ребенка.

В качестве способа решения этой методической задачи выбран *способ методически целесообразного выстраивания системы учебных заданий.* Такую методически целесообразную систему учебных заданий учитель обычно старается выстроить, готовясь к уроку. Это те подготовительные и вводные задания и упражнения, которые используются учителем в ходе самого урока на различных этапах подготовки, знакомства и закрепления нового материала. При создании учебных материалов возникла мысль — представить ребенку *всю систему целесообразных заданий в максимально подробном виде в специально разработанном индивидуальном задании.* Речь идет не о карточке с 3–5 примерами или задачей, имеющей целью проверку усвоения материала (как это делается в соответствующих дидактических материалах), а о развернутом *структурированном плане подготовки, знакомства и закрепления нового материала,* представленном ребенку в полном виде. Такая система позволяет способному ребенку после небольшого периода адаптации к новой форме подачи материала работать практически *автономно,* т.е. *в соответствии с приведенными выше процессуальными характеристиками деятельности способных детей.* *Формой воплощения этого методического решения была выбрана система долгосрочных заданий.*

Методика использования системы долгосрочных заданий рассматривалась Е.С. Рабунским при организации работы со старшеклассниками в процессе обучения немецкому языку в школе.

В ряде педагогических исследований рассматривалась возможность создания систем таких заданий по различным предметам для учеников старших классов как по усвоению

нового материала, так и по устранению пробелов знаний. В ходе исследований отмечено, что абсолютное большинство учеников предпочитает и тот, и другой вид работы выполнять в форме «долгосрочных заданий» или «отсроченной работы». Такой вид организации учебной деятельности, традиционно рекомендуемый главным образом для трудоемких творческих работ (сочинений, рефератов и т.д.), оказался наиболее предпочтительным для большинства опрошенных школьников. Оказалось, что такая «отсроченная работа» удовлетворяет школьника больше, чем отдельные уроки и задания, так как *основным критерием удовлетворенности ученика* в любом возрасте выступает *успешность в работе*. Отсутствие резкого временного ограничения (как это бывает на уроке) и возможность свободного многократного возвращения к содержанию работы позволяет справиться с ней гораздо успешнее. Таким образом, задания, рассчитанные на длительную подготовку, можно рассматривать также как средство воспитания *положительного отношения к предмету*.

Многие годы считалось, что все сказанное относится только к ученикам старшего возраста, но не соответствует особенностям учебной деятельности учеников начальных классов. Анализ процессуальных характеристик деятельности способных детей младшего школьного возраста привел нас к противоположной мысли, а опыт моей работы и работы учителей, принявших участие в экспериментальной проверке данной методики, показал высокую эффективность предлагаемой системы при работе со способными детьми.

Первоначально для разработки системы заданий (в дальнейшем будем именовать их *листы* в связи с формой их графического оформления, удобной для работы с ребенком) были отобраны темы, связанные с формированием вычислительных навыков, которые традиционно рассматриваются учителями и методистами как темы, требующие постоянного руководства на этапе знакомства и постоянного контроля на этапе закрепления.

В ходе экспериментальной работы было разработано большое количество листов на печатной основе, объединенных в блоки, охватывающие целую тему. Каждый блок содержит 12–20 листов. Лист представляет собой большую систему заданий (до полусотни заданий), методически и графически организованных таким образом, чтобы по мере их выполнения ученик мог самостоятельно подойти к пониманию *сути и способа* выполнения нового вычислительного приема, а затем закрепить новый способ деятельности. Лист (или система листов, т.е. тематический блок) представляет собой «долгосрочное задание», сроки выполнения которого *индивидуализованы* в соответствии с желанием и возможностями ученика, работающего по этой системе. Такой лист можно предлагать на уроке или вместо домашнего задания в виде задания «с отложенным сроком» исполнения, который учитель либо устанавливает индивидуально, либо позволяет ученику (этот путь более продуктивен) самому установить для себя срок его выполнения (это путь формирования самодисциплины, так как самостоятельное планирование деятельности в связи с самостоятельно определенными целями и сроками — это основа самовоспитания человека).

Тактику работы с листами учитель определяет для ученика индивидуально. На первых порах их можно предлагать ученику в качестве домашнего задания (вместо обычного задания), индивидуально договариваясь о сроках его выполнения (2–4 дня). По мере освоения этой системы, можно перейти к предваряющему или параллельному способу работы, т.е. давать ученику лист *до знакомства с темой* (накануне урока) или на самом уроке для самостоятельного освоения материала.

Внимательное и доброжелательное наблюдение за учеником в процессе деятельности, «договорной стиль» отношений (пусть ребенок сам решит, когда он хочет получить этот лист), возможно даже освобождение от других уроков в этот или следующий день для концентрации внимания на задании, консультативная помощь (на один вопрос всегда мож-





но ответить сразу, проходя мимо ребенка на уроке) — все это поможет учителю в полной мере сделать процесс обучения способного ребенка индивидуализированным без больших затрат времени.

Не следует заставлять детей переписывать задания с листа. Ученик работает карандашом на листе, записывая ответы или дописывая действия. Такая организация обучения вызывает у ребенка *положительные эмоции* — ему нравится работать на печатной основе. Избавленный от необходимости утомительного переписывания ребенок работает с *большой производительностью*. Практика показывает, что хотя листы содержат до полусотни заданий (обычная норма домашнего задания 6–10 примеров), ученик с удовольствием работает с ними. Многие дети просят новый лист каждый день! Иными словами, они перевыполняют рабочую норму урока и домашнего задания в несколько раз, испытывая при этом положительные эмоции и работая по собственному желанию.

В ходе эксперимента такие листы были разработаны по темам: «Устные и письменные вычислительные приемы», «Нумерация», «Величины», «Дроби», «Уравнения».

Охарактеризуем *методические принципы* построения предлагаемой системы.

1. **Принцип соответствия программе по математике для начальных классов.** Содержательно листы привязаны к стабильной (типовой) программе по математике для начальных классов. Таким образом, реализовать концепцию индивидуализации обучения математике способного ребенка в соответствии с процессуальными особенностями его учебной деятельности мы полагаем возможным при работе по любому учебнику, соответствующему типовой программе.

2. **Методически** в каждом листе реализован **принцип дозированности**, т.е. в одном листе вводится только *один прием*, или *одно понятие*, или раскрывается *одна*, но существенная для данного понятия *связь*. Это, с одной стороны, помогает ребенку четко осознать цель работы, а с другой — помогает

учителю легко отслеживать качество усвоения этого приема или понятия.

3. **Структурно** лист представляет собой подробное методическое решение задачи введения или знакомства и закрепления того или иного приема, понятия, связей этого понятия с другими понятиями. Задания подобраны и сгруппированы (т.е. имеет значение и порядок их размещения на листе) таким образом, чтобы ребенок мог «двигаться» по листу самостоятельно, отталкиваясь от уже знакомых ему простейших способов действий, и постепенно осваивать новый способ, который на первых шагах полностью раскрыт в более мелких действиях, являющихся основой данного приема. По мере продвижения по листу, эти мелкие действия постепенно komponуются в более крупные блоки. Это позволяет ученику самому освоить прием в целом, что является логическим завершением *всей методической «конструкции»*. Такая структура листа позволяет в полной мере реализовать *принцип постепенного нарастания уровня сложности на всех этапах*.

4. Такая структура листа позволяет реализовать и **принцип доступности**, причем в гораздо более глубокой степени, чем это удается сегодня сделать при работе только с учебником, так как систематическое использование листов позволяет усваивать материал в удобном для ученика *индивидуальном темпе*, который ребенок может *регулировать самостоятельно*.

5. Система листов (тематический блок) позволяет реализовать **принцип перспективности**, т.е. постепенное включение ученика в деятельность *планирования учебного процесса*. Задания, рассчитанные на длительную (отсроченную) подготовку, требуют перспективного планирования. Умение же организовать свой труд, спланировав его на определенный срок, является важнейшим учебным умением.

6. Система листов по теме позволяет также реализовать **принцип индивидуализации проверки и оценки знаний учащихся**, причем не на основе дифференциации уровня сложности заданий, а на основе единства требований к уровню знаний, умений и навыков. Ин-



дифференцированные сроки и способы выполнения заданий позволяют предъявлять всем детям задания одного уровня сложности, соответствующего программным требованиям к норме. Это не означает, что талантливым детям не надо предъявлять требования более высокого уровня. Листы на определенном этапе позволяют таким детям использовать более насыщенный с интеллектуальной точки зрения материал, который в пропедевтическом плане будет знакомить их со следующими математическими понятиями более высокого уровня сложности.

Приведем примеры. Хотя лист вырванный из контекста (из соответствующей серии), не производит цельного впечатления, но позволяет показать, что мы имеем в виду под «пошаговым структурированием материала». Профессиональный опыт учителя-практика поможет читателям представить всю систему из 12–20 листов (в зависимости от объема темы), а также всю систему разработок тем по годам обучения.

Нумерация многозначных чисел

ЛИСТ 2

Заполни пропуски:

- 1 тыс. = сот. 1 сот. = дес., значит, 1 тыс. = дес.
- 2 тыс. = сот. 1 сот. = дес., значит, 2 тыс. = дес.

В числе 248 содержится 24 дес., сколько десятков в числе:

2 485, 629, 704, 2 030, 315

Подчеркни в этих числах число десятков.

Заполни пропуски нужными числами по порядку:

834 841
 2318 2311
 $(430 + 170) : 100$ $(695 - 600) \cdot 100$
 $(520 + 480) : 1\ 000$ $100 - (67 + 28) + 5$
 $200 - (360 - 240) + 30$
 $600 : (20 - 5) \cdot 6$

Заполни пропуски, чтобы равенства были верными:

34 дес. = ед. 28 сот. = ед.
 4 тыс. = ед.

34 дес. 2 ед. = ед. 28 сот. 5 ед. = ед.
 4 тыс. 1 ед. = ед.

В данных числах подчеркни число сотен:

3 200, 5 846, 2 640, 2 640,
 9 356, 1 111, 1 000.

Запиши все пятизначные числа, которые больше числа 99 997.

сот.	дес.	ед.	сот.	дес.	ед.
тыс.	тыс.	тыс.	тыс.	тыс.	тыс.
<u>6</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>9</u>	<u>2</u>	<u>9</u>
класс тысяч			класс единиц		

Класс тысяч			Класс единиц		
сотни тысяч	десятки тысяч	единицы тысяч	сотни	десятки	единицы

Запиши числа в таблицу, распределив по разрядам:

723, 560, 606, 4 000, 72, 75 099, 603 247, 392 804, 7 425, 32 205.

В данных числах подпиши, что обозначают одинаковые цифры:

7 и 7 000
 ед. ед.
 тыс.
 15 и 15 000, 108 и 108 000,
 60 и 60 000, 123 000 и 231 000.

ЛИСТ 3

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> >= < </div>	6 247 ... 6 742	Добавь цифры
	3 215 ... 5 312	$8\square5 < \square\square4$
	8 005 ... 8 050	$\square\square27 > 12\square\square$
	11 111 ... 100 000	$\square63\square < \square63\square$

В данных числах подчеркни число тысяч: 72534, 8329, 60005, 320503, 629735, 9999, 10000, 11100, 101010.

Замени числа суммой по образцу:

$365\ 200 = 365\ \text{тыс.} + 200$
 $209\ 000 = \quad\quad\quad 73\ 245 =$
 $\quad\quad\quad 11\ 010 =$
 $20\ 000 + 6\ 000$ $800\ 000 + 3\ 000$
 $1\ 000 + 300 + 20 + 8$ $375\ \text{тыс.} - 75\ \text{тыс.}$
 $\quad\quad\quad 300\ \text{тыс.} + 200\ \text{тыс.}$
 $\quad\quad\quad 600\ \text{тыс.} - 400\ \text{тыс.}$

Из числа 315 249 вычти 9 единиц и запиши полученное число . Продолжай вычи-



тать разрядные слагаемые и записывать результаты:

300 000

Реши удобным способом:

$(9\ 000 + 999) + 1$ $(9\ 000 + 1\ 000) - 1$
 $(99\ 000 + 999) + 1$ $(99\ 000 + 1\ 000) - 1$

Запиши числа в таблицу: 356 410, 205 200, 3 060, 306 009, 388 999, 17 600, 84 056, 9 005. Запиши названия разрядов.

Класс тысяч			Класс единиц		

Продолжи ряд, соблюдая закономерность: 3205, 3200, 3195, ..., ..., ..., ... 72420, 72520, 72620, ..., ..., ..., ...

$9\ 009 + 1$ $17\ 350 - 300$ $400\ 000 + 60$
 $7\ 000 - 1$ $17\ 503 - 500$ $400\ 000 + 6$

Дополни столбики, соблюдая закономерность:

1	2	5	70	38
10	20	50	700	380
100	200	500
...
...

ЛИСТ 4

Устные вычисления в пределах 100.

$48 - 30$ $48 - 3$

- | | |
|---|-------|
| 3 | 8 - 3 |
| 5 | 7 - 6 |
| 2 | 9 - 6 |
| 6 | 8 - 4 |
| 4 | 9 - 3 |
- | | |
|---------------------|---------------------|
| $18 - 3 = \square$ | $10 - \square = 5$ |
| $\square - 3 = 7$ | $19 - \square = 13$ |
| $17 - \square = 12$ | $\square - 6 = 4$ |

$40 - 30 = 10$ $50 - 20 = \square$

$70 - 40 = \square$

4. $56 - 20 = \square$ $36 - 10 = \square$

$43 - 30 = \square$

$\begin{array}{l} 43 \\ \swarrow \downarrow \\ 40 \ 3 \end{array}$

$68 - 40 = \square$

$\begin{array}{l} 68 \\ \swarrow \downarrow \\ 60 \ 8 \end{array}$

$97 - 80 = \square$

$\begin{array}{l} 97 \\ \swarrow \downarrow \\ \square \ \square \end{array}$

$78 - 30 = \square$

$\begin{array}{l} 78 \\ \swarrow \downarrow \\ \square \ \square \end{array}$

$54 - 30 = \square$ $67 - 1$ $48 - 3$
 $96 - 20 = \square$ $67 - 2$ $48 - 4$
 $66 - 40 = \square$ $67 - 3$ $48 - 5$
 $27 - 10 = \square$ $67 - 4$ $48 - 6$

5. $56 - 30 \dots 59 - 30$
 $42 + 7 \dots 42 + 8$
 $78 - 5 \dots 78 - 7$
 $26 + 30 \dots 25 + 30$

6. Подчеркни удобный для тебя способ:

а) $(20 + 10) - 6$ б) $(40 + 10) - 2$
 $20 + (10 - 6)$ $40 + (10 - 2)$
 $(20 - 6) + 10$ $(40 - 2) + 10$

в) $(80 + 10) - 7$
 $80 + (10 - 7)$
 $(80 - 7) + 10$

7. $39 - 7$ $19 - 5$ $56 + 4$
 $68 - 10$ $73 - 20$ $56 - 4$
 $37 + 20$ $80 - 1$ $34 + 5$
 $37 - 20$ $80 + 1$ $34 - 5$

Данные листы содержат материал более высокого уровня сложности, чем требуется для усвоения стандартной нормы, однако для выполнения всех заданий достаточно того уровня знаний и умений, которым ученик владеет на данном этапе. Необходимы лишь гибкость и вариативность в их применении, а специальная система их формирования закладывается в листы уже с первых дней I класса.

Иная тактика и стратегия дозирования материалов позволила использовать такие листы в обучении математике детей, казалось бы, абсолютно противоположных по своим типичным характеристикам нервной системы: детей замедленного типа, медленно думающим, но интеллектуально сильных и быстрых, легко схватывающих, но скользящих по поверхности, о которых учитель часто с сожалением говорит: «Способный, но не работает». Как первые, так и вторые являются наи-

более «теряемыми» в учебном процессе начальной школы. Как первым, так и вторым система работы с листами позволяет работать в нужном им темпе, что является одним из важнейших условий успешности в обучении.

Наиболее способным детям такие листы с первых же шагов предлагались на уроке. При этом интересно, что высокий уровень саморегуляции позволял многим из них «не выпасть» при этом из урока, т.е. ребенок умудрялся успеть и там и тут, ничуть не чувствуя себя при этом уставшим. С этими детьми сразу был введен режим «свободного требования», т.е. снято ограничение темпа изучения материала. При этом ребенку раскрывалась и «стратегическая перспектива», вплоть до самой дальней: количество листов на месяц, на четверть, на полугодие и необходимость проверки усвоения в присутствии учителя (количество контрольных срезов), но при этом отсутствие обычных домашних заданий, свобода в выборе посещения и непосещения уроков по пройденным и сданным темам, возможность в освободившееся время заниматься углублением и расширением знаний по предмету с учителем в индивидуальном режиме.

Следует отметить, что не все дети, выбранные вначале как способные, захотели работать в таком режиме. Мы полагаем, что это говорит о достаточно адекватной самооценке этих детей, с одной стороны, а с другой — о том, что не все способные дети чувствуют тягу именно к математике, что совершенно естественно.

Практика показала, что при такой организации обучения уже через два-три месяца в классе выделяется группа учащихся, легко и стремительно уходящая вперед, — это сильные дети, способности которых стимулируются индивидуальным подходом. Однозначно одно — их нельзя «тормозить», но на определенном этапе их следует систематически «догружать» заданиями повышенной сложности.

Мы надеемся, что предлагаемое *методическое решение проблемы обучения способных к математике детей в условиях обучения*

целого класса помогут учителю понять, что проблема работы со способным ребенком — это все та же проблема *индивидуализации обучения в условиях классно-урочной системы и Госстандарта в системе образования.*

Массовая школа, часто игнорируя *индивидуальность ученика*, не дает возможностей для ее развития, для укрепления способностей и творческого потенциала. Как говорят психологи, таланты «произрастают» из индивидуальности личности, а система воспитания «среднего ребенка» (соответствующего стандартным требованиям) фактически ведет к стиранию индивидуальных особенностей. Таким образом, *индивидуальные особенности каждого одаренного ребенка* — это не только *его особенности*, но, возможно, и *источник его одаренности*. А индивидуализация обучения такого ребенка — это не только способ его развития, но и *основа его сохранения в статусе «способный, одаренный»*.

ЛИТЕРАТУРА

- Акимова М.К., Козлова В.П. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М., 1992.
- Верцинская Н.И. Индивидуальная работа с учащимися. — Минск, 1983.
- Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. — М., 1988.
- Дубровина Т.Н., Сильвестру А.И. Учет психофизиологических особенностей шестилетних детей в процессе обучения. — Кишинев, 1986.
- Калмыкова З.И. Темп продвижения — один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. — 1961. — № 2.
- Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968.
- Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.
- Тэкэкс К., Карне М. Одаренные дети. — М., 1991.
- Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.
- Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974.





Наши уроки физической культуры

Г.А. ВЕРХЛИНА,

учитель начальной школы,

В.Н. ВЕРХЛИН,

учитель физической культуры, школа № 415 Москвы

Тридцатилетний опыт работы в начальной школе, заблуждения и ошибки, которые не хотелось бы повторять, педагогические находки — этим хотелось бы поделиться с коллегами.

Вводная часть урока

Многие годы мы решали задачу вводной части урока (включить в работу все функциональные системы организма занимающихся), придерживаясь общепринятой схемы: построение, рапорт, приветствие, строевые упражнения, ходьба, бег, перестроения и т.д. И осуществляли это в жесткой строго регламентированной форме (с определенным количеством повторений, под общий счет учителя).

Но однажды мы заметили, что данная форма проведения вводной части урока вызывает у детей состояние тревоги, неудовлетворенности, снижает интерес к занятию.

Как же нам удалось это выправить?

Прежде всего учащиеся по звонку на урок стали собираться в круг или строиться углом по линиям волейбольной площадки и совсем не обязательно по росту. В этом случае дети строятся быстрее и лучше слышат сообщение о видах двигательной деятельности, с которыми им предстоит ознакомиться или разучить на уроке, и главное, нам, учителям, удобнее их всех видеть.

Во время ходьбы дети по собственному желанию распределяются на группы (до трех) и расходятся по большому, среднему или малому кругам. Сформировавшиеся группы начинают и заканчивают бег по сигналу учителя (перед уроком устанавливаем ориентиры для поворотов на каждом круге — кегли, кубики). Учащиеся, почувствовавшие усталость, без нашего разрешения могут перебежать из большого круга в средний или

малый круг и продолжить бег. И наоборот, учащиеся, ощутившие прилив сил, перебегают из малого или среднего круга в большой.

Эти незначительные, на первый взгляд, демократические «ослабления» с первых минут урока позволяют каждому ребенку заниматься с учетом своего физического состояния на данную минуту. И в то же время все учащиеся выполняют указания учителя по правильному выполнению основ техники бега (движения рук, постановка стопы, чередование дыхания и т.д.).

После бега и восстановления дыхания дети свободно расходятся по спортивному залу или спортивной площадке со своими товарищами на удобные для них места. И вдвоем или втроем, а то и по одному приступают к выполнению знакомых им упражнений (а подчас и показываемых одноклассником, занимающимся в спортивных секциях или же взятых из комплексов упражнений утренней зарядки), соблюдая определенную последовательность.

Дети выполняют по три упражнения: для рук, туловища и ног. Переход от одного упражнения к каждому последующему осуществляется по сигналу учителя. (Учитель поднимает руку вверх. Дети знают правила этого сигнала. 1. Закончить выполнение упражнения. 2. Повернуться лицом к учителю и выслушать его. 3. По команде учителя приступить к выполнению следующего упражнения.)

Сколько же дети проявляют инициативы, творческой активности при выполнении общеразвивающих упражнений! Например, как правило, сгибание и разгибание рук, оказывая сопротивление партнеру, выполняют в парах. А тут смотрим: три девочки, соединив кисти рук, оказывают поочередное сопротивление то одной, то другой, то третьей девочке.

Правда, порой дети выполняют упражнения со значительными ошибками. Вот тут и необходима наша помощь. Подходим к ним и в спокойной форме, не отвлекая внимания остальных учащихся, разъясняем, как следует правильно выполнять упражнения. Затем просим детей при нас несколько раз повторить его. И проблема решена! Да и учитель при такой организации учебной деятельности отнюдь не является безработным. Работы у него, пожалуй, еще больше. Но работает он там, где особенно необходим своим подопечным. И сами подопечные трудятся со значительно большим усердием, сохраняя доверие к себе.

Как известно, общеразвивающие упражнения заканчиваются прыжками. В I классе ученики прыгают на 32 счета, а со II класса на 64. Закончив прыжки, дети самостоятельно переходят на ходьбу на месте.

Предлагаемая форма организации вводной части урока позволяет сократить до минимума всевозможные остановки и задержки и за 7–8 минут провести ее эффективно, подготовив детей к основной части урока.

Основная часть урока

Мы установили: единственной и непосредственной причиной негативного отношения детей к обучению двигательными действиями в основной части урока является фронтальный способ организации, устаревшая, отжившая свой век педагогическая технология.

Поэтому с 1990 г. на наших уроках в основной части стал преобладать круговой способ организации учебного процесса. В круговую форму входят 6–7 видов упражнений.

Задачи, которые мы решаем, это развитие физических способностей у детей (силы, гибкости, ловкости). Обучение основам двигательных действий.

На первом виде дети выполняют упражнения на укрепление мышц рук. На втором — на укрепление мышц ног. На третьем — на укрепление мышц спины. На четвертом — на укрепление мышц живота. На пятом — дети

обучаются метанию мяча в цель, на шестом — прыжкам через скакалку. Девочки вместо упражнения на укрепление мышц рук занимаются с обручем.

На первых двух-трех уроках мы объясняем и показываем детям, как следует правильно выполнять эти упражнения. Из какого исходного положения. Как оказывать помощь или поддержку. На последующих уроках дети занимаются самостоятельно. Каждый выполняет упражнение из удобного для него исходного положения.

Например, при выполнении достаточно «тяжелого упражнения» — отжимание рук в упоре. Ученик с хорошей физической подготовкой выполняет упражнение из исходного положения — упор лежа. Ученик, встречающийся с определенными трудностями, выполняет это упражнение на нескольких уроках из исходного положения — упор о подоконник. Потом на нескольких уроках из исходного положения — упор о спинку стула. Еще через несколько уроков из исходного положения — упор о гимнастическую скамейку. И так постепенно ребенок подойдет к выполнению этого упражнения из исходного положения — упор лежа.

Сколько же радостных мгновений испытывает ученик, который ранее не мог выполнить упражнение из исходного положения — упор лежа!

Занимаясь не менее тяжелым упражнением — «пистолетик» (приседание на одной ноге, другая выпрямлена вперед, руки вперед), ученик с хорошим физическим развитием справляется сразу. А как быть с учеником, которому не удастся выполнять это упражнение? Мы предлагаем ему в спортивном зале и дома выполнять это упражнение несколько уроков с помощью двух рук. Потом рекомендуем некоторое время вставать с помощью одной руки. И в конце концов ученик начинает, может быть еще и не совсем правильно, выполнять данное упражнение, но он уже близок к «чистому» исполнению.

Хотелось бы остановиться на занятии со скакалкой, вызывающем определенные





трудности у мальчиков. Чтобы избежать неудобства, советуем им, допустим, первый месяц прыгать на месте и вращать скакалку сбоку то левой, то правой рукой. Потом предлагаем перепрыгивать вращающуюся скакалку под ногами и т.д. И в результате, если не после I класса, то в конце обучения во II классе мальчики начинают прыгать через вращающуюся скакалку. Конечно же, не 100 или 50 раз, но от 5 до 10 раз без остановки. Они не стесняются прыгать через скакалку во время кратковременного отдыха на перемене в школьном здании и на пришкольном дворе.

И как приятно слышать от учеников и родителей слова благодарности, сказанные ими от души в наш адрес.

Хорошо известно, что метание мяча вызывает определенную сложность у девочек. Чтобы снять у них это стрессовое состояние, мы на линию метания ставим стул. Левую ногу они ставят к левой ножке. Левую руку кладут на спинку стула. Им остается выпрямить правую руку с мячом и произвести бросок. С первых таких бросков мяч летит точно в направлении цели. Девочки так увлекаются метанием, что перестают стесняться своих неловких движений. Да на них никто не смотрит, потому что каждый занят своим делом. С годами они начинают и далеко метать мяч.

В этой части урока дети занимаются группами по 3–5 человек. Они самостоятельно объединяются в группы, исходя из психологической совместимости, не мы их разбиваем на группы, исходя из их физической подготовленности или физического развития. Такой подход позволяет детям в свободной форме подсказать товарищу, например, как следует держать руку во время метания в цель, поставить ноги, обеспечить фиксацию ног во время выполнения упражнения на укрепление мышц живота или спины или оказать по-

мощь товарищу при выполнении упражнения «пистолетик».

В каждой группе дети стремятся соблюдать очередность подхода к виду занятия и не задерживаться, т.е. дать возможность всем успеть за отведенное время позаниматься.

Но дети остаются детьми. Они порой забывают и не следят за выполнением упражнения товарищем. Тогда на помощь приходит учитель. А если в той или иной группе возникает несогласованность между учениками, ссоры, уладить конфликтную ситуацию — это наша задача.

Переход от одного вида занятия к другому осуществляется по сигналу учителя (поднятая рука). По этому сигналу в основной части урока ученики заканчивают выполнение упражнения на виде. Строятся и организованно переходят на следующий вид.

Заключение

Как нам стало приятно смотреть на всех детей, занимающихся на уроке. Не «скребет» на сердце, когда входит на урок учитель этого класса или кто-то из администрации. Мы освободились от стереотипов в организации и проведении урока. Исчезли педагогические штампы: частая подача команд, указаний и т.п.

Появилась педагогика сотрудничества: учитель — ученик, ученик — учитель. Это позволяет активизировать творческое начало у детей, создавать на уроке рабочую и творческую обстановку, повышать их интерес к нашему предмету и самостоятельным физкультурно-оздоровительным занятиям во внеурочное время.

Внедряя новую педагогическую технологию в учебный процесс по физической культуре в начальной школе, мы все-таки «побаиваемся» разного уровня «проверяющих», среди которых некоторые еще сохраняют консервативные подходы к организации и анализу урока.

Иллюстрирование русских народных сказок на уроках тематического рисования

Т.Н. Вильде,

гимназия № 9 г. Электростали

В программе по изобразительному искусству, разработанной коллективом авторов под руководством В.С. Кузина, значительная доля часов в начальной школе отводится тематическому рисованию и, в частности, иллюстрированию русских народных сказок. Сказочная форма наиболее близка миропониманию ребенка и удобна для изучения основ изобразительного искусства, в частности, основ композиции. Каковы же специфические особенности преподавания композиции на данных уроках?

В I классе наиболее целесообразно, по нашему наблюдению, решение образных задач на примере однофигурных композиций на условном фоне по сказкам: «Лисица со скалочкой», «Волк и семеро козлят», «Лиса и заяц» и др.

Первое, чему должны научиться школьники, — это равновесию на листе: чтобы изображение не было слишком мелким и слишком крупным, не упиралось в край, чтобы оно не потерялось в каком-либо из углов, т.е. главному герою должно быть комфортно в условном изобразительном пространстве. Это самые первые уроки композиции. Учитель обязательно должен говорить об этом на уроке и периодически возвращаться к этому вопросу, чтобы закрепить это понятие в памяти учащихся. При формировании понятия *равновесие* словесное объяснение учитель сопровождает иллюстрированием на доске, причем очень важно, чтобы варианты изображения не были заранее нарисованы, а выполнялись в процессе объяснения. Рисование должно быть быстрым и схематичным, выражающим основную мысль учителя.

Задачу равновесия фигуры и фона можно решать параллельно с задачей узнаваемости, т.е. главный герой должен быть узнаваем: ли-

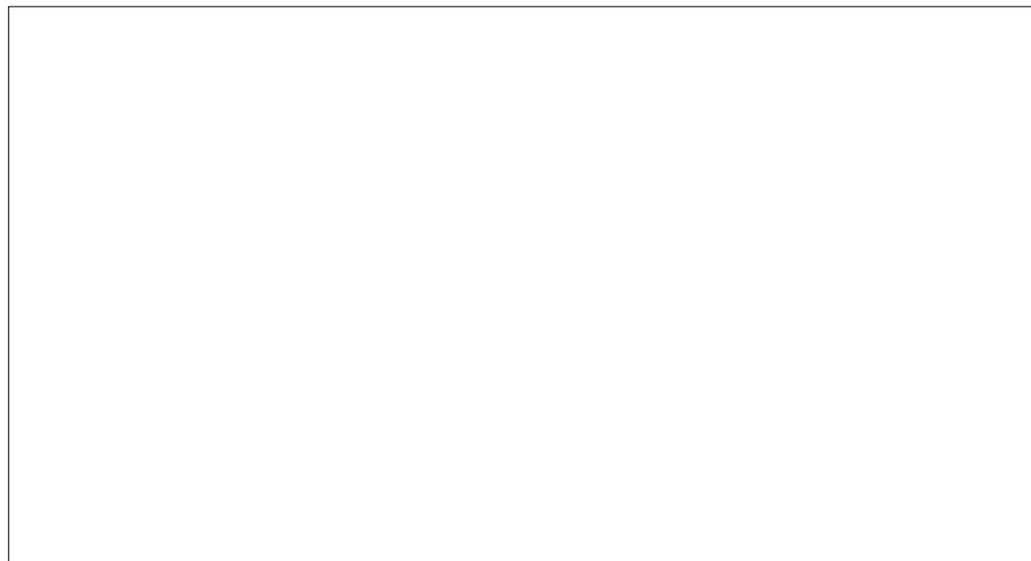
са должна быть лисой, волк — волком, а заяц — зайцем и т.д. На этом вопросе тоже необходимо заострить внимание и помочь учащимся справиться с данной задачей. С помощью наводящих вопросов и ассоциативных сравнений учитель рассматривает с учениками особенности формы, основные пропорции и характерные детали. Для наглядности используется зрительный ряд: фотографии, иллюстрации. Если их нет или набор ограничен, можно прибегнуть к рисованию на доске.

Для лучшего усвоения формы героев неплохо предварительно вылепить фигуры из пластилина на уроках художественного труда. Аналогичный совет дают и авторы программы.

Второе — это знакомство с понятием художественного образа на примере однофигурной композиции.

Для раскрытия образа «хитрой лисы», «злого волка», «храброго петуха» учащиеся знакомятся и овладевают такими композиционными средствами, как линия, движение, цвет, детали. Например: злого волка лучше изобразить «колочей» линией, а хитрую лису — плавной, трусливого зайчишку — сжавшимся, вобравшим голову в плечи, опустившим хвостик, а храброго петуха — широко шагающим, поднявшим голову, грудь — колесом. Прийти к этим кажущимся очевидными решениям учащиеся могут, как правило, только с помощью подсказок учителя: словесных, визуальных и кинестетических. Например: выполнить рисунок на доске плавной, ломаной и колочей линиями; пройти с высоко поднятой головой, грудь вперед или сжавшись, вобрав голову в плечи. Это — отличные подсказки. Учащиеся прекрасно чувствуют, но не осознают перечисленные ком-





позиционные средства. Поэтому учитель, как артист, должен использовать все возможное для того, чтобы учащиеся усвоили теорию и смогли полученные знания воплотить в своей творческой работе.

Для раскрытия образа можно использовать не только характер линии, силуэта, движение героя, но и такие важные композиционные средства, как цвет и детали. Для злого волка могут быть «устрашающие» цвета: красный в контрасте с зеленым, черный, холодный фиолетовый и «злые» детали: пистолет, нож, золотая цепочка и т.д. Для защитника петуха подходят теплые цвета: желтый, желто-зеленый, оранжевый, красный и другие детали: сумочка через плечо (знак хозяйственности) и коса (атрибут крестьянина, хозяина земли).

Таким образом, на литературном материале русских народных сказок уже в I классе учащиеся в состоянии усвоить понятие равновесия, найти гармоничное соотношение фигуры и фона на листе, а также осознать и научиться использовать композиционные средства: линию, цвет, движение, позу, характерные детали.

Во II классе уже можно работать над двухфигурными композициями по сказкам: «Кот и лиса», «Лиса и журавль» и др. К задачам рав-

новесия, узнаваемости, раскрытия образа героев добавляется выделение главного, передача взаимодействия героев и среды и масштабность (соразмерность) изображаемых объектов.

Для улучшения качества детских работ целесообразно заранее пролепить композиции в пластилине. При лепке легче почувствовать форму, пластику фигур, осознать характер взаимодействия героев, решить пропорциональность и масштабность изображения. При работе с пластилином легче решается задача трехмерности. Пластилиновые поделки ближе к реальности и их можно рассматривать как своеобразный «эскиз» будущей композиции. Хотя определение эскиза здесь несколько условно, так как ребенок никогда не смотрит на свою пластилиновую модель в процессе работы над тематическим рисунком. Тем не менее лепка — важный этап в продумывании будущего рисунка.

При работе над рисунком особое внимание уделяется выделению главного с помощью тонового, цветового контраста и характерных деталей.

В III классе можно продолжить работу над двухфигурными композициями, более подробно разобрав варианты: двухфигурная компози-

ция с одним центром — вертикальный формат (первый вариант: две фигуры стоят так близко друг к другу, что образуют единое целое, как правило, на среднем плане; второй вариант: на первом плане как «вход в работу» дается не полностью со спины или в профиль один из героев, в то время как другой находится на среднем плане и является композиционным центром; двухфигурная композиция с двумя центрами — горизонтальный формат (два героя, два центра, даются на некотором расстоянии друг от друга, параллельно краю листа, причем один из них выделяется размером или цветовым и тоновым контрастом и деталями). Все композиционные варианты разбираются учителем в процессе рисования композиционных схем на доске, обращается внимание на возможные средства передачи глубины пространства: загораживание, уменьшение размеров, различное расположение относительно нижней кромки листа. Также можно перейти и к многофигурным композициям, где изображено три и более персонажей: коза с козлята-

ми; дед, бабка, внучка, Жучка ..., три медведя и т.д. Начинать знакомство с многофигурными композициями целесообразнее с фризовой формы построения, обращая внимание на ритм фигур и пространственные промежутки между ними. Если учащиеся удачно справляются со всеми заданиями, то можно уже попробовать построение многофигурных многоплановых композиций.

Но какие бы темы и задачи ни ставил перед учащимися учитель изобразительного искусства, он не должен забывать о главном композиционном законе — законе цельности и о том, что без его помощи — без его эмоций, мыслей, графических и других подсказок, без его оценки, критической и одновременно доброжелательной — учащимся вряд ли удастся справиться с материалом.

Таким образом, иллюстрирование русских народных сказок с элементами моделирования из пластилина можно рассматривать как удобную форму для изучения основ композиции.

Иллюстрируем сказки с радостью

М.В. БЫВАЛЬЦЕВА,

учитель школы № 1173 Москвы

Каждый учитель изобразительного искусства стремится развить у ребенка художественно-образное мышление, воображение и фантазию. Выигрышное, с этой точки зрения, задание — иллюстрирование сказки. Можно выбрать любую сказку, но лучше, если это будет известное произведение, к персонажам которого дети привыкли и считают вполне естественным изобразить их графически. Кроме того, желательно, чтобы данная сказка имела несколько изданий с иллюстрациями разных художников и музыкальные фрагменты, ее сопровождающие. Для достижения наилучшего эффекта следует провести цикл уроков по одному выбранному литературному произведению и последовательно проанализиро-

вать взаимоотношения героев, место действия и обстановку.

Рассмотрим русскую народную сказку «Маша и медведь». Для работы над ней отводим шесть уроков. На первом уроке педагогу следует прочитать сказку вслух с выразительными интонациями, подражанием голосам героев, показом книжных иллюстраций. На этом же уроке дети рисуют игрушечного медведя. В качестве демонстрационного материала они рассматривают различные изображения медведя: фотографии и рисунки с натуры, сказочного персонажа — иллюстрацию из книги, рисунки детей из методического фонда на эту же тему, игрушечного плюшевого мишку.



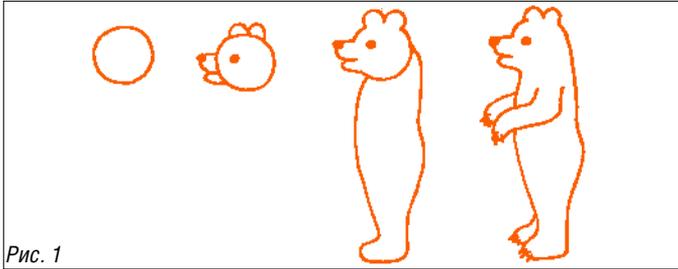


Рис. 1

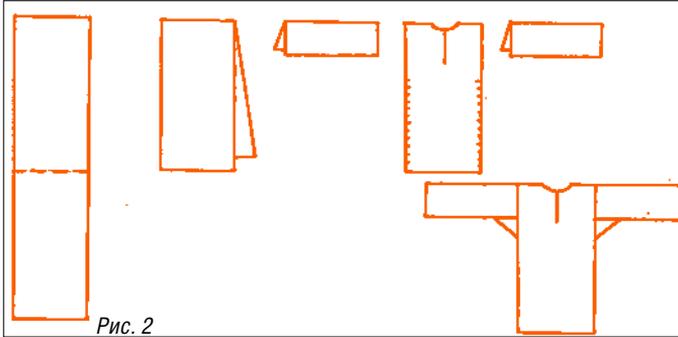


Рис. 2



Рис. 3

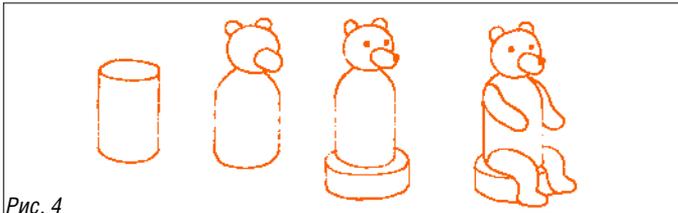


Рис. 4



Рис. 4

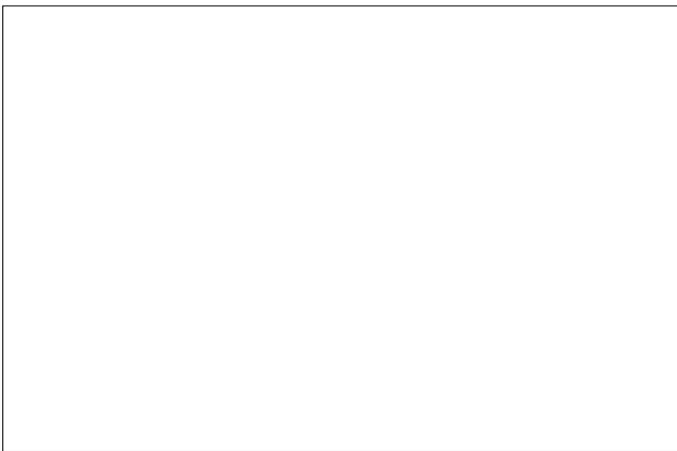
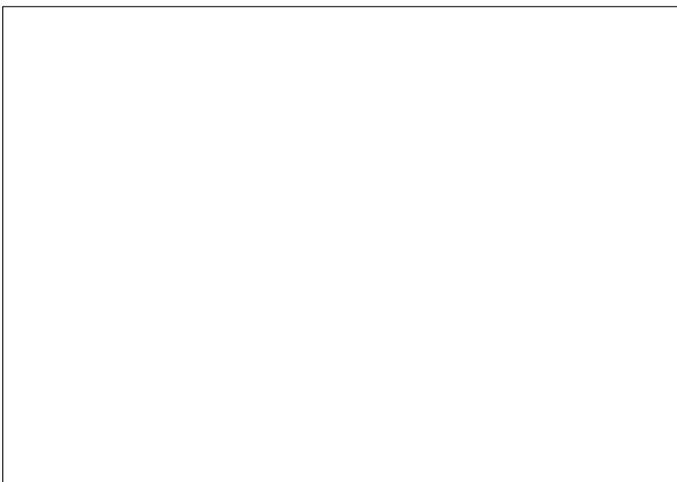
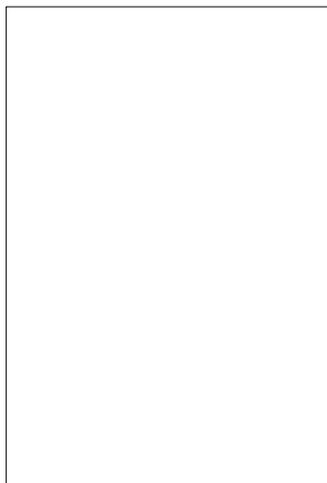
Многие из учеников при всем желании и любви к животным не знают, с чего начать рисунок, как правильно передать характер животного. В таком случае можно провести поэтапную работу параллельно с показом на доске, подчеркнуть, что медведь сказочный, поэтому может ходить на задних лапах, опираться на палку, разговаривать (рис. 1). Педагог контролирует работу детей, подсказывая и направляя их, поощряя словесно, так как многие не верят в свои силы. Важно, чтобы ученик старался и получал удовольствие от своего творчества, не следовал слепо образцу, показанному учителем, а самостоятельно творил, учитывая особенности строения животного, данные ему словесные и графические характеристики. Главное, чтобы персонаж сказки был узнаваемым. Если дома мама воскликнет: «Неужели ты сам нарисовал медведя?», результат урока будет достигнут — ученик поверит в себя. Фон иллюстрации дети изображают самостоятельно, но желательно, чтобы это были деревья — ведь медведь живет в лесу.

На втором уроке рисуем куклу в русском сарафане. Предварительно дети слушали рассказ учителя об особенностях национальной одежды: рубашке, сарафане, лаптях, онучах, платке. Рубашку носили и мужчины и женщины. Шили ее из полотна, которое сгибали пополам, делали вы-

рез для головы и, если у мужской рубашки он был сбоку, ее называли «косовороткой». Рукава прямоугольной формы складывали в длину вдвое и сшивали. Чтобы свободно поднимать руки, у основания рукавов, под мышками, пришивали ромбовидные ластовицы (рис. 2). Сарафан мастерицы свободный и длинный, что давало возможность летом укрываться от солнечных лучей, а зимой в свободной одежде дополнительный слой воздуха согревал. Лапти плели из лыка (внутреннего слоя коры липы). Они были легкие, но довольно быстро изнашивались и надо было плести новые. Ноги обертывали мягкой белой тканью — онучами. Головной убор — платочек, платок, плат — носили и маленькие девочки, и взрослые женщины, и пожилые бабушки.

Работа над рисунком идет параллельно с доской (рис. 3). Но если ученик чувствует себя в состоянии нарисовать куклу в сарафане самостоятельно, следует только приветствовать это желание.

На третьем уроке рисуем дом медведя в окружении лесного пейзажа. Так как медведь большой и грубый, жилище его должно соответствовать хозяину. На этом занятии учитель рассказывает об избе, которая строилась из бревен, скрепленных венец. Сначала складывались стены, а окна и дверь прорубались позже. Можно выполнить работу красками без предвари-





тельного линейного построения большой кистью, проводя горизонтальные линии подобным на палитре цветом дерева, а слева и справа стены нарисовать круглые окончания бревен. Более темным тоном наметить окна и дверь. Кровля соломенная или деревянная прижималась сверху бревном — «охлупнем», концы которого — «коньки» — вырезались в виде коня или птицы. Покрытие кровли шло сверху вниз и заканчивалось дальше стен, чтобы потоки дождя и таявшего снега стекали на землю. Соответственно этому мазки краски должны наноситься сверху вниз. На крыше дети с удовольствием рисуют трубу, из которой идет дым.

На четвертом уроке изображаем внутреннее убранство избы. Учитель рассказывает о функциональном назначении деревянной самодельной мебели, печи, ухвата, кочерги, чугунов, задает детям наводящие вопросы и выслушивает их рассказы о поездках в деревню. Помимо перечисленных предметов можно нарисовать кадушку с ковшом, корзины и туеса с лесными запасами, резные полочки с посудой, окно с вышитыми занавесками, домотканый половик. В качестве демонстрационного материала хорошо представить репродукции с картин художников, изображающие внутреннее убранство избы, соответствующие иллюстрации сказок или уже выполненные рисунки детей на данную тему.

Пятый урок посвящен самостоятельному иллюстрированию сказки. Вначале педагог совместно с детьми восстанавливает хронологическую последовательность событий произведения. Затем дает рекомендации по ведению работы: выбрать сюжет; решить, вертикально или горизонтально расположить лист; наметить основные элементы рисунка,

не нажимая сильно на карандаш; проверить равновесие композиции и начать работу цветом, выделяя темное на светлом, а светлое на темном. Во время урока учитель индивидуально работает с учащимися и, если нужно, помогает советами. В классе звучат музыкальные фрагменты на тему «Музыка в сказках».

Кстати, на других уроках цикла учитель тоже включает музыкальное сопровождение во время самостоятельной работы учащихся.

В конце урока педагог показывает наиболее удачные композиции. Не успевшие закончить рисунок завершают его дома.

И, наконец, последний — **шестой урок** включает в себя работу с объемным материалом — пластилином. Проще всего слепить медведя, сидящего на пне (рис. 4), и за спиной у него прикрепить раскрытый короб с пирожками, рядом расположить елки, кусты, цветы и всю композицию поместить на цветной (лучше зеленый) картон любой формы. При желании наиболее способные и умелые ученики могут слепить еще фигурку девочки и поместить ее рядом с медведем. Но, как показала практика, на это не остается времени. Чтобы дети могли порадовать своим творчеством домашних, их необходимо заранее предупредить о том, чтобы они принесли на это занятие коробку, в которой могли бы доставить свою композицию домой.

После всех проведенных уроков по сказке можно устроить выставку работ учащихся и подготовить небольшую инсценировку, приурочив данное мероприятие к какому-либо празднику или началу каникул. И если каждый ученик примет активное участие в той или иной форме, занятие изобразительным искусством станет настоящей радостью для детей.

Упаковки для подарков и сувениров

Ж.В. ВОЛОГДИНА,

преподаватель трудового обучения и изобразительной деятельности
Великоустюгского педагогического колледжа

В 1998 г. по идее мэра Москвы Ю.М. Лужкова и губернатора Вологодской области В.Е. Позгалева был разработан проект «Великий Устюг — родина Деда Мороза». К воплощению этого проекта подключились преподаватели и студенты Великоустюгского педагогического колледжа. Они помогают создавать

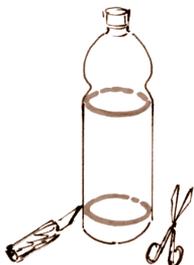
образ Деда Мороза — друга каждого ребенка, советчика, помощника в решении детских проблем.

На своих уроках я начала разрабатывать варианты занятий с детьми «Уроки Деда Мороза». Создана авторская программа и методические рекомендации к ней по прикладному искус-

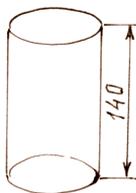
Кубическая коробочка



Наметить маркером линию разреза



Проколоть бутылку резакон, вырезать заготовку ножницами



Для кубической коробочки высота цилиндра — 140 мм



Сплющить заготовку, прогладить ребро



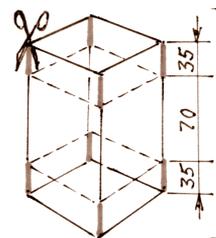
Прогладить второе ребро



Совместить линии сгиба, прогладить ребра



Расправить заготовку



На ребрах наметить маркером длину разрезов. Надрезать ножницами. Отогнуть клапаны.



Выбрать форму клапанов, вырезать



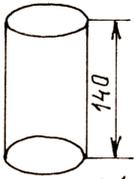
Собрать дно



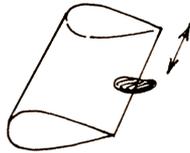
Закрывать коробочку, перевязать лентой. Декорировать самоклеящей лентой.



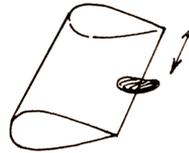
Коробочка с ручками



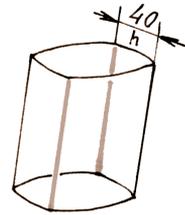
Из пластиковой бутылки вырезать цилиндр



Сплющить заготовку, прогладить ребро



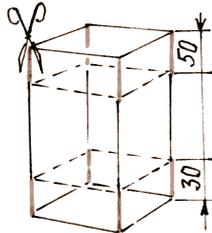
Прогладить второе ребро



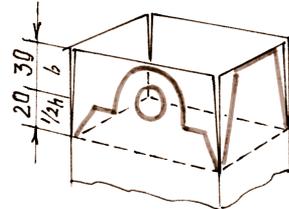
Выбрать размер боковой стороны, разметить маркером. Прогладить еще два ребра



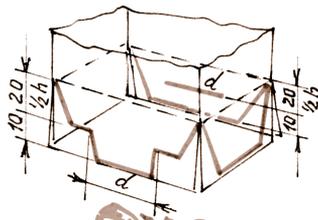
Расправить заготовку



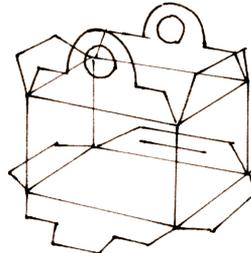
На ребрах разметить длину разрезов. Надрезать ножницами



На клапанах наметить форму и размеры ручек (1/2 размера боковой стороны h + высота ручки по желанию)



Наметить нижние клапаны



Вырезать клапаны



Собрать коробочку

ству народов севера России, древних ремесел Русского Севера. Одна из таких разработок предлагается Вашему вниманию.

Получать подарки любят все. Но еще приятнее их дарить, особенно когда они с любовью сделаны своими руками. Упаковки, красивые коробочки — очень важная часть подарка, замечательный знак внимания. Свои упаковочные коробочки мы выполняем из пластиковых бутылок. Коробочки получаются прозрачные, без лишних швов и соединений.

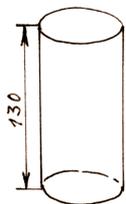
Прежде всего, нужно отточить и удалить наклейки. (Слишком горячая вода деформирует бутылку.) Ножом лучше не пользоваться, он оставляет на поверхности пластика царапины. Бу-

тылки используем цилиндрические, более длинные, простой формы. Разметку выполняем фломастером или маркером. Прежде чем вырезать цилиндр, проткнем щель ножом-резакон, соблюдая меры безопасности. Затем работаем ножницами. Пластик — довольно упругий материал. Ребра можно прогладить деревянной гладилкой или кольцами ножниц. Готовую упаковку с подарком хорошо перевязать лентой, украсить самоклеящейся бумагой или пленкой.

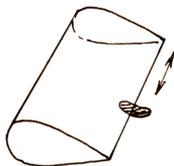
Работа по этой теме позволяет использовать вторичные материалы. По такой же схеме можно выполнить и картонные упаковки, предварительно склеив заготовку в цилиндр.

Конструирование упаковок развивает прост-

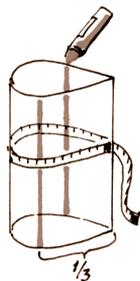
Коробочка-саквояж



Из пластиковой бутылки вырезать цилиндр высотой 130–140 мм



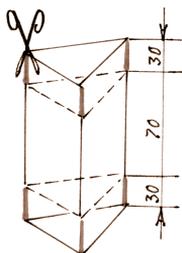
Сплющить заготовку, прогладить ребро



Измерить длину окружности, разделить на три части, маркером обозначить линии деталей



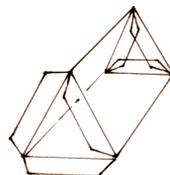
По намеченным линиям прогладить еще два ребра. Расправить заготовку.



На ребрах наметить маркером длину разрезов. Надрезать ножницами. Отогнуть клапаны



Выбрать форму клапанов. Вырезать



Собрать дно



На ребре выполнить два отверстия, вставить ручку-тесьму. Закрыть коробочку. Декорировать самоклеяной лентой. Можно перевязать лентой. Бант разместить на грани коробочки.



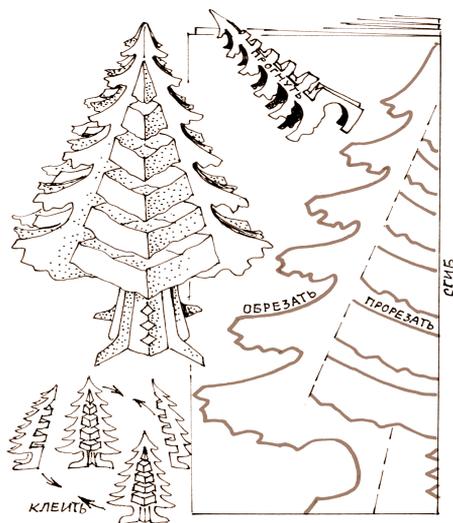
ранственное мышление, уточняет представления о геометрических формах и телах, помогает детям усвоить приемы рациональной работы.

Рекомендуемые нами изделия учащиеся начальных классов могут сделать в кружке или в школе во внеурочное время.

Сувенирная елка

С.М. ЛУКЬЯНОВ,
Кольцовская средняя школа № 5,
Новосибирская обл.

Для изготовления сувенирной елки требуется лист зеленой бумаги или лист ватмана с последующей подцветкой. Размер елки может быть любым, в зависимости от замысла автора. Подобная елка может выполнять самые разные традиционные функции. Это, в какой-то мере, и положительное решение экологического вопроса. Елка получается эффектная, красивая, способная доставить детям радость. К ней можно сделать объемные игрушки из бумаги.





Экскурсия в мемориальный музей

В.Н. ФЕДОТОВА,

учитель средней школы № 51 г. Рязани

Академик И.П. Павлов главными факторами обновления общества считал науку, образование и культуру, опирающиеся на нравственность. Первейшую цель и задачу государства он видел в воспитании «свободной нравственной личности». Вот почему синтез эстетического и нравственного воспитания с образованием, сотрудничество школы с музеем способствует духовному развитию личности.

Директор мемориального музея-усадьбы академика И.П. Павлова Н.А. Загрина пишет: «Павлов — духовная статья России. Его труды, книги — несмотря на их сугубо научное содержание — настоящий клад, где можно найти ответы на все вопросы бытия».

Именно поэтому для учащихся III класса средней школы № 51 г. Рязани совместно с научными сотрудниками мемориального музея-усадьбы была создана программа патриотического воспитания. Главной задачей программы стало воспитание любви к Родине, возрождение духовных традиций на примере жизни и быта семьи Павловых.

Экскурсия по мемориальному дому Павловых — это редкая возможность побывать в атмосфере быта позапрошлого столетия. Работники музея, переводя ребят из одной опрятной комнаты в другую, на доступном уровне рассказывали о быте и особенностях уклада семьи Павловых, о доме, где прошли детство и юность будущего Нобелевского лауреата Ивана Павлова.

Дети с интересом рассматривали обстановку комнат братьев Ивана и Дмитрия, с удивлением узнали, что в восьмилетнем возрасте Иван научился играть в городки, примеряли к себе деревянные биты, рассматривали городошные фигуры. Все это было понятно детям, и они чувствовали себя ровесниками Вани Павлова.

Внимательно слушали ребята рассказ о том, как дети Павловых почитали своих роди-

телей, как помогали им в работе по дому, уходу за садом.

Знакомство с музеем закончилось «чаепитием у Павлова» в столовой музея-усадьбы, во время которого дети узнали об истинно русских чайных традициях.

Ближе к Новому году среди детей был проведен конкурс на лучшее сочинение о посещении музея и конкурс на лучшую елочную игрушку. Итоги двух конкурсов были подведены на рождественской елке, которая прошла в январе 2002 г. в музее. Сначала ребята рассказали всем, кто пришел на праздник, историю рождения Христа. А потом священник Сергей Трубин поведал о традициях празднования Рождества на Руси. Еще ребята узнали о том, как отмечалось Рождество в семье Павловых.

Ну а какой же праздник без веселья и костюмированных представлений? Ребята отгадывали загадки, читали стихи. С участием школьного учителя музыки В.В. Пшеничкина пели колядки, а в конце праздника получили подарки и благословение протоиерея.

Два проведенных посещения показали, что дети прониклись аурой музея-усадьбы. В своих сочинениях они написали о том, что горды тем, что в Рязани жил их знаменитый земляк. «В этот день мы приоткрыли для себя еще одну страничку в книге знаний о нашем родном городе». (Игорь Н.) «Чему я хотел бы научиться у Павлова? Наверное тому, как быть упорным во всех своих делах». (Дима В.)

После первого посещения музея детьми их родители тоже активно включились в программу. Это выразилось в посещении библиотек, подборе и анализе литературы, текстового материала о И.П. Павлове и его семье.

Таким образом, музейная педагогика — один из видов музейной работы — подтвердила свою значимость и востребованность.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ

Работа по предупреждению утомляемости глаз на уроках

Ю.Ю. ШВЕЙКИНА,

г. Усть-Илимск Иркутской области

Наше образовательное учреждение «Начальная школа — детский сад компенсирующего вида» посещают дети с нарушением зрения. С 1999 г. мы работаем в рамках эксперимента над темой «Внедрение модели индивидуальной и дифференцированной помощи детям с нарушением зрения в условиях общеобразовательного учреждения «Начальная школа — детский сад». Главной целью эксперимента является разработка комплексной медицинской и психолого-педагогической помощи слабовидящим детям, направленной на успешное усвоение Государственного стандарта. Индивидуальный и дифференцированный подход основан на анализе уровня развития познавательных возможностей каждого ребенка.

На основе психолого-педагогического мониторинга детей подготовительной группы я выяснила, что у ребятшек замедлено развитие познавательных процессов — восприятия, воображения, наглядно-образного мышления, они быстро устают на уроках, у них ограничен запас знаний и представлений об окружающем мире, недостаточно сформированы операционные компоненты учебно-познавательной деятельности, недоразвита эмоционально-волевая сфера.

С началом обучения в I классе у детей возрастает нагрузка на зрение. Это связано с необходимостью длительного сидения за партой в наклонной позе, работой на близком расстоянии с мелкими объектами при чтении и пись-

ме. Поэтому наряду с учебной деятельностью на уроках я провожу коррекционно-восстановительную работу по предупреждению и сохранению здоровья первоклассников.

В сентябре при изучении тем «Сравнение предметов и групп предметов», «Числа от 1 до 10», «Многоугольники» я устраивала уроки математики на открытом пространстве. Находясь на территории школы, дети искали предметы разных геометрических форм, в частности, многоугольников, упражнялись в счете их сторон и вершин. Счет предметов стал более интересным для детей, так как он сочетался с заданиями, требующими умений самостоятельно сравнивать, выделять предметы и группы предметов из окружающей обстановки.

При изучении темы «Перед, за, между. Первый, второй...» я проводила с детьми игру «Узнай себя». На улице дети строились в шеренгу друг за другом, и я задавала им вопросы: «Кто стоит между Димой и Тоней? Перед Максимом? За Аней?» И т.д.

Изучая нумерацию чисел (и для коррекционной работы), использую на уроках таблицы Шульте. На листах ватмана написаны две таблицы. Это квадраты, разделенные черными линиями на двадцать частей, в каждую из которых в произвольном порядке внесены числа от 1 до 20. Числа написаны зеленым цветом, их высота 10 см. Дети отходят от таблиц на максимальное расстояние. Учитель медленно называет числа: сначала от 1 до 10 —



12	1	14
15	2	16
18	3	20
21	4	24
25	5	27
28	6	30
32	7	35
36	8	40
42	9	45
48	10	49
54	11	56
63	12	64
72	13	81

дети глазами ищут названную цифру, затем от 11 до 15 — считают, прищурив глаза, при счете от 16 до 20 дети широко раскрывают глаза. Далее счет ведется в обратном порядке: от 20 до 10 — закрывают левый глаз, от 10 до 1 — закрывают правый глаз. Преимущество такой физкультурной паузы состоит в том, что она не занимает много времени на уроках, способствует запоминанию цифр и расширению периферического поля зрения.

Для закрепления представлений о геометрических фигурах провожу такую физкультурную паузу. В четырех углах класса висят вырезанные из бумаги разных цветов круг, прямоугольник, квадрат и трапеция. Учитель называет эти фигуры в разном порядке, дети встают, находят их глазами, поворачивая голову или весь корпус туловища, но не сходя с места.

Успешному усвоению детьми таблицы умножения способствует упражнение с использованием числовых пирамид (см. рис.), содержащих двузначные числа, являющиеся результатами табличного умножения, и ряд последовательных чисел, начиная от единицы, расположенный посередине. Упражнение заключается в том, чтобы, фиксируя взгляд на числах среднего ряда, распознавать числа, рас-

положенные в расходящихся рядах. Это упражнение можно проводить задолго до изучения таблицы умножения, чтобы дети непроизвольно запоминали результаты умножения; в дальнейшем им будет легче выучить таблицу.

С этой же целью использую карточки в форме круга (диаметром 15 см) с результатами таблицы умножения, записанными на желтом фоне зеленым, красным и коричневым цветами. Дети становятся от меня на оптимальном расстоянии, я беру одну карточку и быстро вращаю ее по кругу слева направо или сверху вниз. Дети «ловят» глазами число и называют выражение из таблицы умножения, которое ему соответствует. Например, они «поймали» число 56 и называют выражение 8×7 . Эти карточки также способствуют непроизвольному запоминанию задолго до изучения таблицы умножения.

В нашей школе все уроки проводятся в режиме динамических поз по методике В.Ф. Базарного, т.е. дети периодически переводятся учителем из положения сидя в положение свободного стояния. Подробнее хочу остановиться на уроках письма в I классе. Все учителя начальной школы знают, как подробно приходится объяснять детям написание элементов букв, соединений при письме слогов и слов.

Расскажу, как я это делаю. На стр. 15 в тетради к букварю В.В. Репкина, Л.Г. Олисовой дается написание букв *Л л, М м*, соединений *Л л Л, м М м* и четырнадцать соединений букв в слогах. Во время объяснения дети подходят к доске и, держа ручку в вытянутой руке, прописывают в воздухе букву или слог одновременно со мной во время показа на доске. Таким образом, во время одного урока письма дети поднимаются со своих мест более 10 раз, учитывая, что половина детей в это время стоит за конторками. В этом году дети сами под- сказали мне интересную идею — они стали не

просто подходить к доске, а подпрыгивать к ней, как это делают лягушки. Такие движения повышают психическую активность детей на уроке, их учебно-познавательные способности. К концу урока дети не чувствуют усталости, утомляемость заметно снижается.

Чтобы дети лучше запоминали буквы на уроках письма, я задействую не только зрительную, образную, но и кинестетическую память, то есть память тела. Изучаемую букву дети увлеченно «вырисовывают», пуская в дело руки, ноги, голову и туловище, одновременно отдыхая на уроке. Помимо этого, для игры «Угадай букву» можно использовать указку длиной 1 м с укрепленной на конце яркой пластмассовой игрушкой. Встав спиной к детям, учитель указкой «пишет» в воздухе букву, а дети с ручкой в руках повторяют движения за учителем и отгадывают букву.

На уроках обучения грамоте помогает «немой язык». Изучив букву, мы договариваемся с детьми, как по-немому будем ее изображать. Например, буква *О* — открытый рот, *А* — сжатая в кулак правая рука с поднятым вверх большим пальцем, *У* — показываем ухо и т.д. Сначала дети отгадывают буквы, потом слова. Эта работа им очень нравится. Они говорят: «Какая у нас интересная школа, даже по-немо-

му учат читать». А моя цель — поддержание интереса к учебе, снижение утомляемости.

Я описала только часть учебно-коррекционной работы, которую провожу на уроках с детьми, имеющими такие заболевания глаз, как амблиопия, миопия, гиперметропия, косоглазие и др. Но так как с начала обучения у ребенка естественно возрастает нагрузка на зрение, снижается двигательная активность, что в целом отрицательно сказывается на общем состоянии здоровья ребенка, то данный опыт может пригодиться учителям в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? — М.: Просвещение, 1991.
- Демирчоглян Г.Г., Янкулин В.И. Гимнастика для глаз. — М.: Физкультура и спорт, 1987.
- Плаксина Л.И. Математика в детском саду. — М., 1994.
- Базарный В.Ф. Раскрепощение духовно-психических потенциалов ребенка средствами художественно-образных экологически чистых прописей. — Сергиев Посад, 1996.
- Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. — Сергиев Посад, 1995.

Р Е К Л А М А



Особенности организации самостоятельной работы обучаемых

Ф.П. ХАКУНОВА,

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Эффективность самостоятельной работы учащихся прямо зависит от условий, обеспечивающих организацию и планирование, управление и контроль за системой самостоятельных работ, позволяющих в рамках целостного учебно-воспитательного процесса параллельно использовать и методы косвенного руководства учебной деятельностью обучаемых, и методы управления приобретением ими навыков сознательной самоорганизации. Естественно, создание таких условий требует от преподавателя знаний о психолого-педагогической специфике содержания прямых и косвенных методов управления познавательной деятельностью учащихся в ходе выполнения ими самостоятельных работ разного типа и их назначения, умения своевременно и правильно формулировать и трансформировать цели, мотивы, ориентиры и ценностные установки на учебную деятельность. Кроме того, важным является и умение преподавателя реализовывать требование своевременного и последовательного включения самостоятельных работ в процесс усвоения знаний.

Иначе говоря, организуя систему самостоятельных работ учащихся, преподаватель должен уметь обоснованно ответить на следующие вопросы:

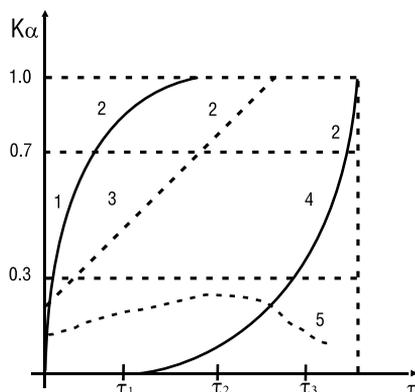
- когда целесообразно вводить самостоятельную работу при изучении любого учебного материала;

- какой конкретный тип самостоятельной работы из всех возможных следует выбрать и задействовать на каждом этапе усвоения знаний.

С учетом теоретических предпосылок на первый вопрос целесообразно отвечать, исходя из результатов исследований, проведенных В.П. Беспалько. Суть их заключается в том,

что выделено два периода формирования индивидуального опыта (знаний, умений и навыков) в зависимости от меры руководящей функции преподавателя в этом процессе.

Первый период — начальная организация индивидуального опыта, что требует непосредственного участия преподавателя в руководстве.



На оси ординат графика показано качество усвоения учебной информации, которое оценивается коэффициентом усвоения $K\alpha = \frac{a}{p}$, где:

α — уровень знаний;

a — число правильно выполненных учащимся существенных операций теста;

p — общее число существенных операций, содержащихся в эталоне.

На оси абсцисс графика показано время формирования знаний различного качества.

По графику видно, что кривая 1 до значения $K\alpha = 0,7$ является наиболее крутой из всех представленных, а время τ_1 — наиболее коротким.

Это означает, что в этом случае формирование знаний проходило в лучших условиях, чем в других случаях (кривые 3 и 4).

На графике кривая 1 изображает процесс формирования знаний, проходящий при личном непосредственном управлении познавательной деятельностью учащихся преподавателем.

Кривые 3, 4 изображают процесс неуправляемой познавательной деятельности, кривая 5 — процесс деградации опыта.

Линии, обозначаемые цифрой 2, во всех случаях (независимо от условий управления) имеют примерно одинаковый угол наклона. Отсюда вывод: при $K\alpha > 0,7$, видимо, заканчивается период формирования начальной организации опыта.

Ориентируясь на эти результаты, предлагать учащимся самостоятельную работу имеет смысл только после достижения ими знания учебного материала, характеризуемого коэффициентом усвоения $K\alpha$ не ниже, чем 0,7, т.е. на последующем (втором) этапе обучения.

При ответе на второй вопрос преподавателю следует иметь в виду иерархическую последовательность процесса усвоения знаний. Иными словами, преподаватель не должен организовывать и проводить самостоятельную работу учащихся, требующую применения знаний высокого уровня, если до этого не были организованы и последовательно проведены на основе того же учебного материала самостоятельные работы более низких уровней. При этом, естественно, самостоятельная работа учащихся на каждом уровне усвоения должна быть определенного типа (адекватной формируемому уровню знаний) — иметь свою частно-дидактическую цель, предопределяющую условия организации познавательной деятельности учащихся и характер косвенных управляющих воздействий со стороны преподавателя.

В этой связи нужно сказать, что в современной дидактике под **самостоятельностью** как важным личностным качеством понимают систему навыков сознательной самоорганизации; в качестве **самостоятельной деятельности** рассматривают деятельность учащегося, которую он совершает без помощи и

указаний преподавателя, руководствуясь только сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения операций и действий; под **самостоятельной работой** понимают вид учебного труда, способствующего наряду с усвоением учебной информации формированию у учащегося самостоятельности, — труда, готовящего к самостоятельной деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа не может эффективно проходить без помощи и указаний извне. Другое дело, что помощь и указания учащемуся предоставляются не непосредственно (лично) преподавателем, а косвенно через специальным образом построенные структуру и содержание учебных заданий.

Готовя самостоятельную работу учащихся, следует иметь в виду, что она, как и любой вид учебного труда, останется нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности учащихся, если преподаватель предварительно не сформулировал четко частно-дидактические цели работы и не подобрал систему познавательных задач, решение которых позволит достичь сформулированных целей. Дело в том, что именно частно-дидактическая цель и познавательные задачи, которые преподаватель формулирует и подбирает для каждого конкретного вида и типа самостоятельной работы, должны создавать предпосылки для регуляции умственной активности учащихся, вовлечения их в планируемую познавательную деятельность, управления ею.

Кроме того, методика организации и проведения самостоятельной работы должна учитывать необходимость постепенного, строго регламентированного и учтенного в единой системе самостоятельных работ изменения их частно-дидактических целей, типов предъявляемых познавательных задач, степени их трудности и сложности. Такие изменения на разных этапах обучения способствуют развитию интеллектуальных возможностей учащихся, их подготовке к непрерывному самообразованию в дальнейшем.





В этой связи отметим значимость научно обоснованной классификации самостоятельных работ, так как без ориентировки на нее невозможно построить эффективную **систему** самостоятельных работ обучающихся. Нужно сказать, что сегодня существуют различные классификации самостоятельных работ. Одни исследователи классифицируют их по целям, другие — по характеру учебных задач, выполняемых обучающимися в ходе самостоятельных работ, третьи берут за основу классификации характер учебной деятельности в процессе решения различных задач, в работах четвертых сделаны попытки создать такую классификацию самостоятельных работ, которая учитывала бы наиболее обобщенные основания.

На наш взгляд, наиболее полно отражает дидактическую сущность и роль самостоятельных работ в учебно-воспитательном процессе классификация, основанием которой являются современные трактовки дидактических целей, сути познавательных задач и специфики учебно-познавательной деятельности. В этой классификации выделено четыре типа самостоятельных работ.

К **первому типу** самостоятельных работ отнесены те, дидактическая цель которых — формирование у обучающихся умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условиях задания (т.е. формирование знаний и деятельности первого уровня). Познавательная деятельность обучающихся при этом должна заключаться в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или повторных действиях с ними.

Дидактическая цель самостоятельных работ **второго типа** заключается в формировании знаний и деятельности, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать типовые задачи (т.е. формирование знаний и деятельности второго уровня). Познавательная деятельность обучающихся в этом случае заключается в четком

воспроизведении или частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее информации. Это предполагает необходимость анализировать данное описание объекта, различные возможные пути выполнения задания, выбирать наиболее правильные из них или последовательно находить логически следующие друг за другом способы решения.

Дидактической целью самостоятельных работ **третьего типа** является формирование у обучающихся знаний и деятельности, лежащих в основе решения нетиповых задач (т.е. формирование знаний и деятельности третьего уровня). Познавательная деятельность обучающихся при выполнении самостоятельных работ третьего типа заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта на базе усвоенного ранее формализованного опыта (опыта действий по известному алгоритму) путем осуществления переноса знаний, умений и навыков. Такая деятельность сводится к поиску, формулированию и реализации способа решения. Это-то и требует выхода за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления заставляет обучающихся варьировать условия задачи и усвоенную ранее информацию, рассматривать их под новым углом зрения.

Дидактическая цель самостоятельных работ **четвертого типа** — создание предпосылок для творческой деятельности (четвертого уровня знаний и деятельности). Познавательная деятельность обучающихся здесь заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении связей и отношений, необходимых для нахождения новых связей и отношений, неизвестных ранее идей и принципов решений, генерирования новой информации. Это требует того, чтобы на каждом этапе работы задумываться над сущностью новых действий, над характером той информации, которую следует создавать.

Знание и учет показанных характерных особенностей самостоятельных работ каждо-

го типа должны лежать в основе своевременного и последовательного включения их в учебный процесс. Если такое включение организуется и с учетом дидактических целей этапов обучения, то тогда можно говорить о том, что самостоятельная работа обучаемых реализуется в качестве органичного элемента целостной системы обучения и воспитания.

Большое значение для повышения эффективности самостоятельных работ учащихся имеет своевременно и правильно сформированная мотивация учебного труда.

Формируя у учащихся мотивы выполнения заданий для самостоятельной работы, нужно учитывать, что, хотя мотивационная сфера учебной деятельности и характеризуется большой совокупностью мотивов, определяющими в этом случае могут выступать три их группы.

К первой группе относят социальные мотивы. Они могут включать показ необходимости осознания учащимися жизненных потребностей в приобретении знаний высокого качества, понимания общественной значимости хорошей подготовки и т.п. Усилить мотивы этой группы преподаватель может путем превращения их из понимаемых в действительные за счет показа прикладного характера усваиваемой учебной информации.

Ко второй группе относят мотивы, направленные на развитие познавательных интересов к учебному предмету и науке, которую он представляет. Усилить эти мотивы преподаватель может, связывая интерес учащихся к содержанию учебного предмета с формированием у них знаний о процессе познания.

К третьей группе мотивов относят реакции учащихся на ряд внешних факторов, организующих учебную деятельность. Для усиления мотивов этой группы преподаватель должен четко проводить мероприятия, необходимые для организации работы учащихся по предлагаемым заданиям (своевременно выдавать задания, консультировать, контролировать, оценивать и т.п.), а также стараться показать учащимся престижность их хорошей работы.

Главное, что следует иметь в виду, организуя самостоятельную работу учащихся по выданным заданиям, — это необходимость предельно научить их методам организации познавательной деятельности, вооружить их методикой составления описаний, объяснений и предписаний — обязательных процедур любого вида индивидуального познания. Для этого преподаватель должен особо выделять учебный материал, представляющий дидактическую ценность для формирования типовых способов действий, логических приемов построения определений, действий «подведения под понятие» по определению и признаку, построению доказательств и т.п., и организовать формирование вышеуказанных умений на учебных занятиях самого разного назначения в рамках такой методики их проведения, которая обеспечивает смещение акцента с передачи готовых знаний на способы действия с ними.

На занятиях, преследующих эту дидактическую цель, должно постоянно фиксироваться внимание учащихся на том, как формируются определения, какие есть способы определения понятий, каким требованиям должна удовлетворять та или иная формулировка, как следует выделять исходные посылки, аргументы, делать выводы, заключения и тому подобное.

Реализация такой методики обучения требует своевременного перехода с информативно-иллюстративного метода обучения на проблемный. Последний позволяет создавать для учащихся определенные затруднения на разных этапах занятий и условия, обеспечивающие успешное преодоление этих затруднений в ходе поисковой деятельности на основе мобилизации и реконструкции ранее сформированных знаний и умений.

Для создания у учащихся ценностных ориентиров и установок, адекватных специфике познавательной деятельности, необходимой для выполнения заданий, в ходе самостоятельной работы, на занятиях наряду с доказательством общеобразовательного значения изучаемого содержания следует показывать его влияние на развитие интеллекта личности и ми-





ровозрения, демонстрировать приемы систематизации знаний, экономного овладения ими, формировать правильную самооценку.

Эти задачи преподаватель должен стараться решать не только на теоретических занятиях, но и в ходе лабораторных и практических работ. Здесь он должен делать акцент на том, что практика (эксперимент) подтверждает истину и проверяет действительность усвоенных знаний и способов построения рассуждений. При такой ориентации лабораторных и практических работ у учащихся будет идти формирование умений проводить основные этапы научного теоретического исследования и эксперимента, оформлять отчеты в соответствии с установленными требованиями. У учащихся с высокими учебными возможностями в процессе таких работ преподаватель может целенаправленно формировать умения входить в атмосферу научного поиска, делового контакта с товарищами, планировать этапы исследования, формировать его цели и задачи, выбирать (а иногда и разрабатывать) целесообразные методики, вести рабочий журнал.

Таким образом, уже в рамках различных учебных занятий (их подготовки и проведения) следует создавать определенные условия, обеспечивающие эффективную самостоятельную работу учащихся.

Планируя самостоятельную работу учащихся, следует иметь в виду необходимость определения ее трудоемкости и уточнения на этой основе ее номенклатуры и объема. Как показал наш анализ, для этого можно пользоваться экспериментально-нормативным методом, многократно проверенным рядом исследователей. Суть его такова.

Используется общепринятая методика сбора информации путем анкетирования и обработки данных о загруженности учащихся по дням недели.

При этом учащиеся сами хронометрируют внеаудиторную самостоятельную работу. Обезличенность анкет и соответствующая разъяснительная работа о целях анкетирования могут позволить добиться определенной объективности получаемых сведений.

При планировании времени на внеаудиторную самостоятельную работу по учебному предмету преподавателю нужно определить удельный вес в процентах каждой темы от общего числа часов аудиторных занятий и лимит времени на самостоятельную работу по каждой теме.

$$A = \frac{(B - B) \times \Gamma}{100}, \text{ где}$$

A — лимит времени на самостоятельную работу по теме;

B — общее число часов учебной работы в неделю;

B — число аудиторных часов в неделю;

Γ — удельный вес темы в процентах от общего числа часов аудиторных занятий.

Трудозатраты на внеаудиторное самостоятельное изучение той или иной темы характеризуются коэффициентом, численно равным отношению времени внеаудиторной самостоятельной работы ко времени планируемых аудиторных занятий по теме. Этот коэффициент рекомендуют использовать для характеристики как фактических трудозатрат, так и планируемых.

Коэффициент планируемых трудозатрат вычисляется по формуле:

$$\alpha_{\text{план.}} = \frac{t_{\text{нл.}}}{t_{\text{з.п.}}}, \text{ где}$$

$t_{\text{нл.}}$ — планируемое (или ожидаемое) время внеаудиторной самостоятельной работы по теме;

$t_{\text{з.п.}}$ — время занятий по расписанию.

Фактический коэффициент трудозатрат на внеаудиторную самостоятельную работу определяется:

$$\alpha_{\text{факт.}} = \frac{t_{\text{ср.}}}{t_{\text{з.п.}}}, \text{ где}$$

$t_{\text{ср.}}$ — среднее время;

$$t_{\text{ср.}} = \frac{i \leq i \cdot n_i \cdot x_i}{n}, \text{ где}$$

n — число учащихся, производивших учет;



x_i — время, затраченное i -ным учащимся;
 n_i — частота повторения времени, затраченного i -ным учащимся;

Экспериментальные данные должны статистически обрабатываться (должны определяться выборочная средняя, средне-квадратичное отклонение, точность оценки, коэффициент вариации, верхняя и нижняя границы доверительного интервала).

Сопоставляя $\alpha_{\text{факт.}}$ и $\alpha_{\text{план.}}$, можно делать вывод как о сложности и трудоемкости изучаемой темы, так и об эффективности занятий по расписанию и требовательности к текущей работе учащихся.

Если $\alpha_{\text{факт.}} > \alpha_{\text{план.}}$, то имеет место либо чрезмерный объем или усложнение учебного материала, либо недостаточная эффективность аудиторных занятий. Если $\alpha_{\text{факт.}} < \alpha_{\text{план.}}$, то можно сделать вывод, что преподаватель не использует успешно отводимого на внеаудиторную самостоятельную работу учащихся время или не предъявляет достаточных требований к текущей работе учащихся.

Среднее время, необходимое для выполнения одной внеаудиторной самостоятельной работы, может определяться как математическое ожидание дискретной случайной величины или как выборочная средняя по формулам математической статистики.

По результатам обработки заполненных анкет можно построить графики распределения времени загрузки заданиями, предназначенными для самостоятельной работы. Наряду с этим можно составить гистограммы плотности распределения времени внеаудиторной самостоятельной работы по теме, которые дадут возможность судить о соответствии методик преподавания способностям и уровню подготовки учащихся данной группы. Гистограммы, составленные по всем темам учебного предмета, дают информацию о распределении времени на внеауди-

торную самостоятельную работу по учебному предмету в целом.

На основе определения трудоемкости всех типов самостоятельных работ по каждой теме учебного предмета можно определить суммарную трудоемкость по всему учебному предмету и сопоставить ее с допустимой нагрузкой учащихся.

Следует подчеркнуть, что если таким образом организуется аудиторная самостоятельная работа, то главное здесь — не превратить ее в продление традиционных учебных аудиторных занятий или в дополнительные занятия с отстающими. В ходе самостоятельной работы должна создаваться деловая, демократичная и доброжелательная обстановка. Учащиеся должны иметь возможность предметного общения друг с другом и с преподавателем.

В завершение отметим, что только так организованная система самостоятельных работ может позволить достаточно эффективно решать проблемы личностного развития учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1977.
2. Белкин Е.Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью в учебном процессе. — Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1982.
3. Белкин Е.Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в вузе. — Орел, 1989.
4. Белкин Е.Л., Ефимов В.Н., Новикова Т.В. Основы организации учебного процесса. — М., 1989.
5. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: ВГУ, 1977.
6. Основы педагогики высшей школы / Под ред. Е.Л. Белкина. Т. 1, 2. — М., 1989.

Факультатив «Полезные привычки»

Из опыта

Л.А. ШАПОВАЛОВА,

средняя школа № 2 г. Колпашево Томской области

Всем хочется видеть детей здоровыми и счастливыми. Но как сделать, чтобы ребенок жил в ладу с самим собой, с окружающим миром, с людьми? Секрет этой гармонии прост: здоровый образ жизни. Он включает в себя и поддержание физического здоровья, и отсутствие вредных привычек, и стремление оказать помощь тем, кто в ней нуждается. Общепризнанным считается тот факт, что именно образ жизни определяет здоровье человека на 50–55%. Не менее очевидно, что изменить его очень трудно. Но и это можно сделать радостью, а не преодолением. Эту проблему я решаю на занятиях факультативного курса *«Полезные привычки»*.

Впервые я узнала о программе «Полезные привычки» на региональном семинаре, который проходил в декабре 2000 г. в Томске. Проводила семинар-тренинг Людмила Сергеевна Колесова, одна из авторов-создателей учебного пособия «Полезные привычки».

Цель программы — овладение учащимися объективными, соответствующими возрасту знаниями о правильном образе жизни, формирование здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения к вредным привычкам (употребление табака, алкоголя). Ведь превентивное обучение особенно важно для детей младшего школьного возраста.

Работа по данной программе интересна и полезна для детей, так как учит младших школьников решать проблемы и принимать решения, сопротивляться давлению сверстников, контролировать свое поведение, преодолевать стресс и тревогу.

Программа содержит четыре раздела: «Положительный образ Я», «Общение», «Принятие решений», «Информация о табаке и алкоголе».

На занятиях я использую разные формы групповой работы: кооперативное обучение, «мозговой штурм», групповую дискуссии, ролевое моделирование, упражнения-энергизаторы. Работая в группах по 4–8 человек, дети взаимодействуют, совместно решают общую задачу. Это способствует формированию коммуникативной, социальной и личностной компетентности, развивает эмоциональную сферу ребенка. Мозговой штурм использую в рамках заданной темы для стимуляции речевой активности детей. Ученики высказывают идеи или мнения без предварительного обсуждения. Ролевое моделирование осуществляется в форме ролевых игр, телевизионных шоу. В игровой деятельности дети под контролем учителя узнают правила социально желательного поведения. Ученики пытаются действовать так, как это бывает в реальной жизни. Упражнения-энергизаторы хороши тем, что предполагают развитие активности разных анализаторов и восстанавливают энергию детей. Дети, получающие удовольствие от игры, чувствуют себя включенными в работу.

Установлению положительной психологической атмосферы способствует отсутствие оценок на занятиях. Не рекомендуется выставлять отметки. В самом деле, нужно ли оценивать в баллах открытость и честность в дискуссии или степень включения ученика в общую работу группы? Важным элементом подобного обучения является оценка уроков самими учениками. Она отражает, вовлечены ли эмоционально ученики в происходящее на уроке, а также то, что они усвоили. Для меня важна такая обратная связь. Я получаю ее, посмотрев оценку, выставленную учениками в рабочих тетрадях. В I–II классах по тому, какого из «пушистик» раскрасят дети, я вижу, насколько им понравился тот или иной урок. В III–IV классах

ученики отвечают на вопросы и заканчивают предложение.

Для каждой возрастной ступени разработаны 8 уроков, разделенных на четыре блока, по два урока в каждом. В каждом классе темы уроков повторяются. Это сделано для того, чтобы по мере развития учеников каждая из тем рассматривалась все более полно, что соответствует возрастающему объему их знаний.

Планирование уроков для I класса

1. Я — неповторимый человек.
2. Культура моей страны и Я.
3. Чувства.
4. О чем говорят чувства?
5. Множество решений.
6. Решения и здоровье.
7. Нужные и ненужные тебе лекарства.
8. Пассивное курение: учусь делать здоровый выбор.

Дети должны знать:

- полезные для здоровья поступки;
- вредные для здоровья поступки;
- знать самого себя и свои возможности;
- шаги принятия решений.

Дети должны уметь:

- критически относиться к употреблению табака, алкоголя;
- избегать неприятных чувств;
- делать здоровый выбор в ситуации пассивного курения.

Планирование уроков для II класса

1. Вкусы и увлечения.
2. Учусь находить новых друзей и интересные занятия.
3. О чем говорят выразительные движения?
4. Учусь понимать людей.
5. Опасные и безопасные ситуации.
6. Учусь принимать решения в опасных ситуациях.
7. Реклама табака и алкоголя.
8. Правда об алкоголе.

Дети должны знать:

- полезные для здоровья занятия;
- выразительные движения;
- шаги принятия решений;
- какие вредные для здоровья вещества содержатся в алкогольных напитках.

Дети должны уметь:

- принимать решения в опасных ситуациях;
- отказать человеку, предлагающему попробовать спиртные напитки;
- находить друзей по интересам.

Планирование уроков для III класса

1. Мой характер.
2. Учусь оценивать сам себя.
3. Учусь взаимодействовать.
4. Учусь настаивать на своем.
5. Я становлюсь увереннее.
6. Когда на меня оказывают давление.
7. Курение (первая часть).
8. Курение (вторая часть).

Дети должны знать:

- черты характера людей;
- причины неуверенности в себе;
- о вредном влиянии курения на здоровье;
- интересные и безопасные способы времяпрепровождения;
- последствия курения.

Дети должны уметь:

- оценивать себя;
- неагрессивно отстаивать свои позиции;
- отказать в ситуации давления;
- самостоятельно принимать решения в ситуации давления.

Планирование уроков для IV класса

1. Самоуважение.
2. Привычки.
3. Дружба (первая часть).
4. Дружба (вторая часть).
5. Учусь сопротивляться давлению.
6. Учусь говорить «нет».
7. И снова алкоголь.
8. Алкоголь в компании.

Дети должны знать:

- качества, достойные уважения;
- привычки, укрепляющие здоровье;
- важные для дружбы качества;
- виды давления;
- формы отказа от табака и алкоголя;
- последствия употребления табака и алкоголя.

Дети должны уметь:

- проявлять дружбу;
- сопротивляться давлению;
- говорить «нет» в опасных ситуациях.





Далее приводим конспект одного из занятий, проведенного в IV классе.

Тема. **Учусь сопротивляться давлению.**

Цель: обсудить понятие «давление», формы и способы сопротивления давлению.

Задачи урока:

- познакомиться с видами давления;
- обсудить способы сопротивления;
- показать ученикам ситуации, в которых отказ — единственный способ ответственного поведения.

Ход урока

1. *Упражнение-энергизатор.*

— Мне хочется с вами поближе познакомиться.

— Я прошу выйти и встать в круг тех, кто умеет играть на музыкальных инструментах.

— Я прошу встать в круг тех, кто любит мечтать.

— Кому снятся приятные сны.

— Кто пришел на занятия с хорошим настроением.

— Вот и состоялось наше знакомство. Думаю, что теперь можно начинать работу. Начнем с игры. Правила игры такие: я задаю вопрос — вы дружно отвечаете одним словом:

- Вы хотели бы просидеть всю жизнь дома, не выходя на улицу?
- У вас есть желание съесть горькое мороженое?
- Вам хотелось бы сейчас услышать обидное слово?
- А хотелось бы своему другу сказать обидное слово?

— А если я буду заставлять вас это делать, как вы поступите?

— А если я буду настаивать, оказывать на вас давление? Просто ли вам будет отказать?

— Да, отказывать действительно трудно, потому что вы еще мало знаете о том, что такое давление, как люди могут давить друг на друга. Но главное — вы еще не знаете, как можно отказать в случае давления.

— Перед вами лестница знаний. Сейчас вы находитесь в самом начале пути по этой лестнице (прикрепляю к доске рисунок, где изображен клоун). Я надеюсь, что к концу урока вы научитесь сопротивляться давлению и подни-

метесь на верхнюю ступеньку нашей лестницы знаний.

2. *Деление учащихся на группы.*

Чтобы урок получился интересным, надо, чтобы класс разбился на группы. Раздаю жетоны с изображением клоуна:

1-й группе — клоун в красной кепке;

2-й группе — клоун в зеленой кепке;

3-й группе — в желтой кепке;

4-й группе — в синей кепке.

Каждой группе необходимо выбрать руководителя (в его одежде должно быть что-то отличительное).

3. *«Мозговой штурм».*

— Давление. У этого слова много значений, например, медицинское, когда говорят о кровяном давлении у человека. Мы будем говорить о давлении в человеческих отношениях. Что это такое?

На доске записана группа слов:

Принуждение

Подарок

Нажм

Сообщение

Угнетение

Сила

— Я считаю, что все эти слова являются синонимами слова *давление*. А вы как думаете?

— Что предлагаете изменить?

— В толковом словаре дано такое определение понятия *давление*. Прочитайте. (На доске плакат: «Давление — это когда тебя заставляют сделать что-то такое, чего ты не хочешь»).

— А кто вас может заставить делать то, чего вы не хотите? (Взрослые, сверстники).

— Вы постоянно общаетесь со взрослыми, со сверстниками, много времени проводите перед телевизором, читаете красочно оформленные журналы, чтобы получить информацию. — А эти СМИ могут заставить вас делать что-то нехорошее? Приведите пример.

4. *Способы давления.*

— Взрослые, сверстники, СМИ по-разному оказывают давление на человека. А какими способами они принуждают людей к плохим делам, вы узнаете из игры.

— Представьте себе, что в классе есть ученик, который не желает петь. Но вы стоворились заставить его петь.

Каждой группе учащихся раздаю карточки с фразами:

Спой! У тебя голос лучше, чем у А. Пугачевой.

Спой! Мне так нравится твоё пение.

Спой! Я подарю тебе игрушку.

Если не споёшь, я не буду с тобой играть.

— Обратите внимание, каким способом заставляют ученика петь и как происходит отказ.

На доске появляется запись:

Способы давления:

Лесть

Угроза

Обещание награды

Авторитет

Дружеское давление

— Трудно ли было ученику отказать?

— Как же все-таки он отказывался?

— Я предлагаю некоторые формы отказа.
(Следующая запись на доске.)

Формы отказа

Нет! (Объяснение причины.)

Нет! (Предложение чего-то другого.)

Нет! Не буду! Не хочу!

Уйти в сторону.

Сделать вид, что не услышал.

5. *Ролевая игра.*

— Вы узнали способы давления и некоторые формы отказа. Будем учиться применять эти знания в конкретных жизненных ситуациях.

Каждая группа получает карточки, в которых описаны ситуации. Ученикам необходимо разыграть сценки, самим придумать формы отказа.

Краткое содержание карточек:

Ученик зовет друга сходить к зубному врачу,

просит велосипед покататься,

просит подарить ему книгу,

просит дать списать домашнее задание.

После выступлений следует выяснить, какие способы давления были оказаны, какие формы отказа были использованы.

Домашнее задание. Продумать, какие еще формы отказа могут быть.

6. *Правила поведения в случае давления*

— Во всех предложенных ситуациях были предложены вежливые формы отказа. Но в жизни мы не всегда бываем так вежливы. Иногда мы бываем грубы и раздражительны. Я предлагаю вам сочинить рассказ.

На доске вывешивается рисунок: один мальчик заставляет другого выпить из бутылки, которую нашел на улице.

— Кто из этих детей мог бы быть главным героем этого рассказа?

— Чем могла бы закончиться эта история?

— Как следует вести себя в случае давления?

7. *Итог.*

— Чему научил вас наш урок?

— А эти знания нужны в жизни? (Эти знания могут быть полезны для здоровья, а порой помогают сохранить человеку жизнь.)

8. *Оценка.*

— Предлагаю нарисовать клоуну такую форму рта, чтобы это выражение лица соответствовало вашему настроению после проведенного занятия.

— А теперь взгляните сюда. Перед вами лестница знаний. Вы были на нижней ступеньке. Но теперь вы знаете способы давления и формы отказа, поэтому вы можете твердо сказать слово «нет», если вас будут принуждать к неправильным поступкам.

— На какой ступеньке вы сейчас себя ощущаете? Прикрепите своего клоуна к соответствующей ступеньке.

Думаю, что наше занятие прошло не зря, и вы не растеряетесь, если окажетесь в трудной ситуации.





Детская одаренность глазами педагогов

С.А. ЛЕДНЕВА,

г. Серпухов Московской области

Современное состояние общества характеризуется повышением внимания к внутреннему миру и уникальным возможностям отдельно взятой личности. В этой связи на первый план выходит проблема выявления и развития внутреннего потенциала личности человека, степени его одаренности, начиная с самого раннего детства.

Традиционно для отечественной школьной практики уровень развития ребенка определяет психолог. С помощью специализированных, надежных тестовых методик он оценивает глубинные слои психики ребенка, часто не доступные визуальному наблюдению. Но непосредственно развитием способностей детей занимается педагог. Именно его взгляду доступны некоторые внешние поведенческие признаки интеллектуальных и творческих способностей детей. Это обстоятельство говорит о том, что педагог также отслеживает изменения, происходящие в психическом развитии детей, с которыми работает.

Мы решили выяснить, насколько объективно педагоги оценивают одаренность того или иного ученика. Также целью нашего исследования явилось изучение того, в какой степени адекватность их оценки зависит от величины педагогического стажа, времени работы с данными детьми и, наконец, от уровня развития собственных интеллектуальных и творческих способностей.

В своей работе мы опирались на представление о детской одаренности как некоем ин-

теллектуальном творческом потенциале, в той или иной степени присутствующем в каждом ребенке. Теоретической и практической базой для нашего исследования стала модель диагностики детской одаренности А.И. Савенкова, а именно: положение о необходимости интегрирования, вплетения диагностики в саму ткань педагогического процесса и об одной из ведущих ролей в ней педагога. С этой целью мы использовали сопоставительный анализ результатов психологического тестирования интеллектуальных, творческих способностей детей 5,5–10 лет и оценивания их педагогами различных специальностей.

Исследование проводилось на базе ГОУ № 1882, 399, 1666, НОУ «Гулливер» Москвы. В нем участвовало 395 детей и 56 педагогов — воспитателей старших и подготовительных групп детского сада, учителей начальной школы, воспитателей ГПД, педагогов-специалистов (преподавателей музыки, хореографии, театра, лепки, изобразительного искусства).

В качестве основных методов эксперимента использовались два комплекта диагностических методик, направленных на изучение интеллектуальных и творческих способностей как детей, так и педагогов¹.

В содержание предлагаемых педагогам шкал входили такие характеристики способностей детей, как продуктивность, гибкость, оригинальность, анализ и синтез мышления, перфекционизм, внимание и память. Каждо-

¹Комплект методик для психологического обследования составили тесты «Матрицы Равена» (цветной и черно-белый вариант), «Краткий тест творческого мышления» (фигурная форма) П. Торранса, тест Бурдона и тест-модификация метода Пьерона-Рузера для изучения объема и концентрации внимания, тест «Пиктограммы».

В комплект методик для педагогического оценивания вошли «Шкала для оценки уровня познавательного развития детей», «Шкала для определения особенностей личного плана развития детей» (модификация опросных листов А.И. Савенкова).

му из них давалось определение и подбирались примеры их проявления у детей. Педагогам предлагалось оценить каждую из предложенных характеристик по пятиуровневой шкале.

Полученные результаты были следующими:

Анализируя степень объективности педагогов в целом, можно сказать, что и интеллектуальные, и творческие способности детей они оценили с небольшой степенью адекватности. Далее мы разделили педагогов по группам: а) воспитатели; б) учителя начальных классов; в) преподаватели предметов художественного цикла.

Группа воспитателей оценила в равной степени неадекватно как интеллектуальные, так и творческие способности детей. Их представление о содержании интеллектуальных и творческих способностей детей было довольно узким и мало дифференцированным, и даже его расширение с помощью выделенных нами критериев привело лишь к потере объективности в их оценивании. Оценка учителей начальных классов была, напротив, достаточно объективна. Педагоги данной группы продемонстрировали близкую к средней степень адекватности при оценивании интеллекта и слабую степень адекватности при оценивании творческих способностей детей. Педагоги-преподаватели художественного цикла предметов были объективны в процессе диагностики ими творческих способностей детей, но неадекватно оценили их интеллектуальные способности.

Насколько объективны были педагоги при оценивании каждой из выделенных нами частных характеристик интеллектуальных и творческих способностей детей?

Наиболее яркой и доступной отслеживанию составляющей творческого мышления явилась для педагогов продуктивность мышления. Данный критерий не связан напрямую с творческим мышлением, поэтому многие исследователи оценивали его как второстепенный. Что касается основных характеристик креативности (таких, как гибкость и оригинальность), то уровень их развития у своих

детей большинство педагогов оценили неадекватно. Это объясняется, на наш взгляд, как определенной неподготовленностью педагогов к их оцениванию, так и просчетами реального воспитательно-образовательного процесса в целом.

Определяя уровень интеллектуальных способностей детей, педагоги проявили большую активность, адекватно оценив внимание и память. Но данные психические процессы во многом являются вспомогательными для аналитико-синтетического мышления. В связи с этим их оценку также нельзя назвать достаточно объективной.

Вероятно, в этом проявляется общая направленность отечественной образовательной системы на расширение объема знаний учащихся. Несмотря на постепенное смещение ее ориентации с уровня обученности на уровень развития ученика, решение развивающих задач многими из педагогов по-прежнему сводится к развитию памяти и внимания учащихся.

Последним в нашем исследовании был вопрос: как влияет на адекватность оценки педагога уровень развития его собственного интеллекта, творческих способностей, а также величина педагогического стажа и времени работы с детьми.

Фактор собственных интеллектуальных способностей педагогов в значительной степени повлиял на их оценку интеллекта детей. Группа педагогов с высоким уровнем развития интеллекта достаточно адекватно оценила у детей такие качества, как анализ и синтез мышления, внимание и память.

Результаты анализа творческих способностей педагога подтверждают мысль о необходимости самого пристального внимания к развитию творческого начала в личности самого педагога. В данном случае наиболее объективными в оценке как интеллекта, так и креативности и их частных характеристик оказались педагоги с уровнем развития творческих способностей выше среднего и средним. Этот фактор оказал значительное влия-





ние на адекватную оценку оригинальности, анализа и синтеза мышления, внимания, памяти и перфекционизма.

Как влиял на адекватность оценки фактор величины педагогического стажа? Наиболее «зоркими» в своей оценке способностей детей оказались педагоги, чей педагогический стаж попадает в интервал от 4 до 10 лет. У этих учителей адекватно диагностируемыми были названы перфекционизм, внимание, память, анализ и синтез мышления.

Педагоги, работающие с детьми второй-третьей год, наиболее адекватно оценили интеллект и креативность детей (а также анализ и синтез мышления, внимание).

В итоге можно сказать, что наиболее значимыми факторами в процессе диагностики детской одаренности педагогами стали уровень интеллектуальных и творческих способностей у самого педагога, а также величина его педагогического стажа. Именно они повлияли на адекватность оценки самого большого количества компонентов интеллектуальных и творческих способностей детей. Давно доказано, что воспитать творческую личность может только педагог, сам имеющий творческую «жилку». В деле образования детей, в подготовке педагогических кадров еще мало внимания уделяется развитию творческого потенциала личности. Некоторым подтверждением этому служит тот факт, что даже среди педагогов, принявших участие в эксперименте, лишь 25% имеют уровень развития своих творческих способностей выше среднего, тогда как высокие интеллектуальные способности отмечаются у 66% учителей.

В заключение мы предлагаем читателям рекомендации по использованию выпускаемых сейчас игровых материалов, развивающих творческие и интеллектуальные способности детей.

Развивающая игра «Аналогии»

(для детей 6–7 лет)

Мышление по аналогии является достаточно сложным типом мышления, доступным детям, начиная от старшего дошкольного возраста. По уме-

нию переносить получаемые знания из одной области в другую учителя оценивают прочность усвоения детьми знаний. Без этого качества трудно представить себе любую творческую деятельность, направленную на создание нового на основе уже имеющихся знаний и умений.

Игровой материал «Аналогии» является эффективным средством развития мышления по аналогии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Он представляет собой набор игровых карт, к каждой из которых необходимо подобрать недостающую карточку-пару. Принцип подбора карточек определяется типом связи двух из трех изображенных на карте предметов, например, если от девочки стрелочка ведет к платью, значит рядом с мальчиком необходимо расположить шорты и т.д.

Данный игровой материал можно использовать в коллективной игре. При этом каждый ребенок получает несколько карт, а маленькие карточки с ответами сосредоточиваются в руках ведущего. Он показывает карточки, а игроки выбирают те из них, которые подходят к изображенным на их картах. Таким образом, с помощью этого игрового материала развиваются не только мышление, но и зрительное внимание.

Комплект геометрических фигур

«Головоломка Пифагора»

(для детей 6–8 лет)

Для того чтобы узнать предмет, маленькому ребенку необходимо предъявить часть естественного, натурального его изображения. А ребенок более старшего возраста способен самостоятельно создавать довольно абстрактную, лишь отдаленно напоминающую по общим или отдельным чертам предметную конструкцию. На основе этой особенности создается большое количество геометрических конструкторов, один из которых мы и представляем вашему вниманию.

Это комплект геометрических фигур, который получается в результате деления одной из них на равные части различной формы. В данном случае — это квадрат. Сущность игры заключается в создании на плоскости силуэтов предметов или животных сначала по образцу, а затем и по замыслу, и по представлению. Целая серия данных конструкторов имеет определенную степень сложности.

Каждая простая игра является ступенькой к более сложной, позволяющей создавать еще более абстрактные изображения.

Игры оказывают развивающее влияние прежде всего на объемно-пространственное мышление, комбинаторные и творческие способности, а также на воссоздающее воображение. Не менее важны усидчивость и навыки планирования деятельности и предвосхищение ее результата, также развивающиеся у ребенка. Конструктор является также прекрасным способом организации совместного досуга ребенка, способным доставить вам и вашему ребенку немало приятных часов.

*Настольная игра «Штурм»
(для детей 6–8 лет)*

Игры с перемещениями фишек по игровому полю — один из классических видов дидактических настольно-печатных игр. Они заслуженно пользуются популярностью как у родителей, так и у детей. Эта увлекательная коллективная игра способна не только заполнить досуг сразу двух детей, но и заполнить ряд обучающих и развивающих задач.

Игра «Штурм» совмещает в себе лучшие элементы шахмат и нардов. Перед участниками — иг-

ровое поле с двумя противоборствующими замками и защищающими их фишками — «солдатами». Задача играющих: переставляя фишки с помощью цифр, выпадающих на кубике, войти в ворота замка противника. Принцип шахмат реализуется в том, что при встрече с фишкой соперника игрок может занять ее место, т.е. сбить ее.

Большие возможности в использовании того количества шагов, которое выпадет на кубике, свобода передвижения по игровому полю стимулируют развитие у ребенка мышления и стратегических навыков (так называемого аппарата предвидения и умения планировать свои действия). Коллективный характер игры заставляет проявлять выдержку, сосредоточенность и внимание.

Но большой элемент случайности, присутствующий в игре в виде бросания кубика, на наш взгляд, многие вышеуказанные достоинства игры сводит на нет. Целесообразней было бы сделать фиксированное количество шагов для каждого игрока, делающего ходы в определенной очередности. Тогда ему действительно приходилось бы просчитывать вперед свои ходы и ходы соперника.



«Начальную школу» ждешь, как праздник. Здесь мы находим все: разработки уроков, образцы карточек, задания для устного счета. А как интересно у нас в школе проходят праздники, разработки которых учителя тоже находят в журнале.

От всей души поздравляем ваш коллектив с 70-летием! Желаем вам здоровья и счастья, творческих успехов. Будьте и впредь друзьями и помощниками учителей.

Спасибо вам за ваш труд!

*Коллектив учителей Отрешковской школы
Курского района Курской области*

Нам — 70!



О реструктуризации сельских школ

Н.Е. СКРИПОВА,

*начальник Управления образования администрации Сосновского района
Челябинской области*

В федерально-региональной программе «Развитие системы образования на селе» (1999 г.) отмечается, что главные задачи, которые сегодня должны решаться в системе образования села — разработка комплексного нормативно-правового, организационно-управленческого, учебно-методического обеспечения развития системы на селе, сельской школы как особого социокультурного явления общественной жизни и органической части единого образовательного пространства отрасли. Все это требует пересмотра сложившихся подходов к кадровому, образовательному, научно-педагогическому обеспечению школ, изменения самих принципов управления образовательными учреждениями. Особенно это актуально в рамках реализации «Концепции модернизации российского образования», Постановления Правительства РФ № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности» (17.12.2001 г.). Эти документы определяют основные направления реструктуризации образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, на период 2002–2010 гг., с целью обеспечения доступности и высокого качества общего образования для граждан, проживающих в сельской местности. Под реструктуризацией сети таких школ понимается оптимизация системы образования, обеспечивающая повышение качества образования за счет эффективного исполь-

зования материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов общеобразовательных учреждений.

Проблемы сельской школы по глубине и многоплановости выходят далеко за пределы села. Они во многом определяют ход развития всего нашего общества.

В современных условиях школа на селе выступает стабилизирующим фактором сельской жизни и отражает все ее социальные и экономические проблемы. Поэтому требуются новые подходы по сохранению и развитию, эффективному использованию базы сельских образовательных учреждений, которые должны обеспечить потребности сельских жителей в образовательных услугах на уровне общегосударственных стандартов. Именно сельская школа определяет выживание села — и демографическое, и экономическое; в сфере культуры школа является центром интеллектуальной жизни села, а зачастую единственным очагом культуры. Из 50 муниципальных образований Челябинской области 19 являются сельскими. 48,9% школ от всех образовательных учреждений общего образования расположены в сельской местности (по России — 69,8%). И еще одна цифра: по нашему региону 42% из всех сельских школ относятся к малокомплектным (по России — 31%). В нашем Сосновском районе начальных образовательных школ — 17, или 45% от всех учреждений образования. В начальных общеобразовательных школах обучается 320 учащихся (0,04%), работает 25

учителей (0,04%). При усиливающейся повсеместно тенденции сокращения в начальных общеобразовательных школах контингента учащихся. Численность сельских школ в районе мы пытаемся сохранить с 1978 г. При этом Администрация района учитывает исторически сложившиеся особенности расселения населения по деревням.

Реструктуризация сети сельских школ — зло, благо или надежда на лучшую жизнь? Этот вопрос волнует сегодня многих. Для кого-то термин «реструктуризация» звучит тревожным набатом. Люди вспоминают судьбу так называемых неперспективных деревень и не без оснований опасаются, что получится как всегда — порушим то, что есть, а ничего нового не получим. Другие, напротив, встречают перемены с надеждой, что удастся создать на селе добротные учебные заведения и наконец-то ликвидировать зияющий разрыв между уровнем подготовки городских и сельских школьников. Проблема сложная, имеющая не только педагогический, но и социально-экономический, политический характер. И решать ее следует осторожно, даже бережно.

Серьезные трудности переживает сельская начальная общеобразовательная школа, специфика которой, особенно преобладание малокомплектности, затрудняет дифференциацию обучения и воспитания учащихся, приводит к сохранению замкнутости, консервации малоэффективных форм и методов обучения. Большое беспокойство вызывают такие факторы, как:

- отсутствие критериев рационального размещения сети сельских школ, включая начальные общеобразовательные школы;
- низкая информационная насыщенность школ на селе;
- недостаточное качество знаний и общее развитие сельских детей, низкий образовательный и культурный уровень сельской семьи;
- отсутствие специальной литературы;
- недостаточность научно-методических рекомендаций по управлению начальной общеобразовательной школой;
- отсутствие разработки форм взаимодействия муниципального органа управления образованием (МОУО) и начальных общеобразо-

вательных школ (НОШ) по вопросу совершенствования управления сельских школ, а также по вопросу контроля за качеством образования со стороны МОУО. Также требуют серьезного рассмотрения вопросы о качестве профессиональной подготовки сельских учителей и их материально-правовом положении.

В настоящее время идет поиск четкой стратегии реструктуризации сети сельских школ, а в нескольких регионах (Карелия, Татарстан, Ярославль и др.) проводится эксперимент, где отработываются различные модели. С учетом Постановления Правительства, № 871, где предлагаются следующие модели реструктуризации.

Первая модель. Малочисленная начальная школа с контингентом обучающихся до 10 человек преобразуется в филиал основной или средней (полной) общеобразовательной школы, расположенной в другом населенном пункте.

Вторая модель. Начальная общеобразовательная школа с контингентом обучающихся от 10 до 100 человек преобразуется в образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Третья модель. На базе действующих начальных образовательных школ при наличии свободных помещений может быть организовано обучение учащихся пятых и sixth классов. Эти классы станут филиалом общеобразовательного учреждения основного или среднего (полного) общего образования, расположенного в другом населенном пункте.

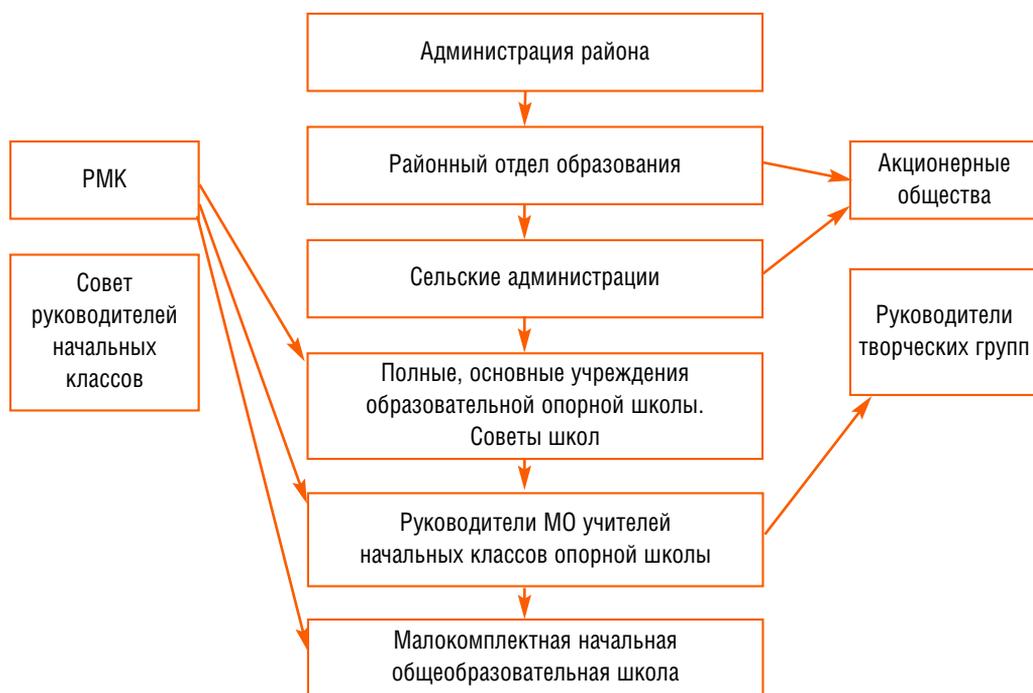
На взгляд практиков-управленцев сельской местности, создание школьных округов, образовательных округов предполагает усиление «ментра», базовой школы (первая модель) и закрытие малочисленных школ. Этот процесс грозит гибелью малым селам, деревням.

Работа по второй модели проводится в течение 5–7 лет; в нашем районе функционирует один учебно-воспитательный комплекс «дошкольное образовательное учреждение — начальная общеобразовательная школа», в остальных деревнях из-за отсутствия детей дошкольного возраста нет детских садов, а вот для основных и полных общеобразовательных школ работа по этой модели очень своевременна.





Традиционная схема управления сельской малокомплектной начальной школой



Третий путь, на наш взгляд, более перспективен, однако во временном отношении более длителен, так как требует переподготовки учителей начальных классов для работы в пятых-шестых классах. На базе действующих начальных общеобразовательных школ при наличии свободных помещений может быть организовано обучение учащихся пятых-шестых классов. Эти классы станут филиалами общеобразовательных учреждений основного или полного образования, расположенного в другом населенном пункте.

В рамках реструктуризации сети сельских школ наиболее щадящим и перспективным направлением, на наш взгляд, является создание учебно-воспитательного комплекса начальных общеобразовательных школ. Главное — изменение подхода к управлению начальной школой.

Результаты социологических исследований, проведенных в Сосновском районе, показали, что вопросы управления и функционирования НОШ весьма актуальны. Так, 91% рес-

пондентов отметили, что существующая система работы НОШ с опорной школой не эффективна, что существенно влияет на качество работы НОШ. 70% респондентов отметили, что отсутствуют единые требования. Это не дает возможности объективно определить уровень качества образования у выпускников начальных школ. 94,3% опрошенных, в число которых входили директора основных (полных) школ, их заместители, руководители методических объединений учителей начальных классов, на вопрос «Отсутствует ли система по управлению НОШ со стороны районного управления образованием (РУО)?» решительно ответили «да».

Анализ работы за несколько прошедших лет показывает, что существуют некоторый опыт и тенденции по управлению начальными общеобразовательными школами в Сосновском, Кунашакском, Красноармейском, Аргаяшском и других районах. При всем разнообразии для большинства районов сложилась примерно та-

кая структура управления, при которой районный отдел образования решает организационно-педагогические вопросы, в основном, через поселковые администрации и через формирование общественного мнения — в Уйском районе главную роль играет райметодкабинет, в Красноармейском, Аргаяшском — отдел образования, где в штате районного методического кабинета введена ставка методиста по начальным классам. Есть опыт по введению штатной единицы куратора малокомплектных школ на правах заместителя директора по учебно-воспитательной работе. В Сосновском районе в течение ряда лет директорам опорных школ осуществлялась доплата за работу с малокомплектной школой из надтарифного фонда школы.

Однако при любой структуре главным координатором деятельности по управлению малокомплектными школами остается районный отдел образования. Именно он должен организовать дело таким образом, чтобы опорная средняя школа не эпизодически работала с малокомплектной, а считала ее своим структурным подразделением.

Проведенное нами в 1995–99 гг. в районе изучение состояния управления начальными общеобразовательными школами позволило выделить наиболее характерные недостатки в его содержании и организации.

При устойчивом снижении финансирования образования (анализ исполнения сметы расходов за 10 лет) постоянно происходит нерациональное распределение финансовых средств. Приоритет отдается «большим» проблемам «крупных» школ, которые систематически забывают о своих «маленьких» школах. Поэтому практически не происходит их финансирование, вследствие чего наблюдаются опережающие темпы ветшания и износа материально-технической базы по сравнению с опорными школами, отсутствие средств на обновление учебно-лабораторного оборудования.

Невозможность оказания квалифицированной методической помощи учителям начальных общеобразовательных школ со стороны опорных школ, школьных и межшкольных методических объединений, так как преподавание в на-

чальной образовательной школе имеет специфику, в частности, составление расписания учебных занятий, организацию самостоятельной работы, обучение одновременно в одном, двух, трехкомплектных классах, которые должны овладеть таким же объемом знаний, умений, навыков, что и учащиеся городских школ.

Низкая социальная защищенность учителей и работников начальных общеобразовательных школ.

Недооценка обществом и структурами власти роли начальной общеобразовательной школы для сохранения маленькой деревни.

Низкий уровень управления начальными общеобразовательными школами и замедленное реагирование начальной общеобразовательной школы из-за удаленности и отсутствия информации на запрос социума и родителей. Формализм в организации данного вида работы и ее низкая эффективность.

Инертность учителей начальных общеобразовательных школ в овладении новым содержанием образования и педагогическими технологиями.

Отсутствие глубокого и систематического изучения состояния образовательного процесса в начальной образовательной школе со стороны опорных школ и РУО.

Неудовлетворительное информационное обеспечение управления начальными образовательными школами.

Отсутствие научности и систематичности в осуществлении управления НОШ.

Недостаточная взаимосвязь и взаимодействие различных структур с НОШ.

На основании анализа проблем, связанных с начальными общеобразовательными школами, в Сосновском районе в 1998 г. на базе Казанцевской малокомплектной начальной школы образовано и зарегистрировано муниципальное образовательное учреждение Сосновская начальная общеобразовательная школа (учебно-воспитательный комплекс начальных общеобразовательных школ — УВК НОШ). В состав Сосновской начальной общеобразовательной школы входят все малокомплектные начальные общеобразовательные школы райо-





на (их 17). Данное образовательное учреждение, учебно-воспитательный комплекс начальных общеобразовательных школ и все образовательные учреждения взаимодействуют с РУО, которое осуществляет управление УВК НОШ, как и любым другим образовательным учреждением.

Это дает возможность органу управления образованием осуществлять ряд функций и обязанностей, которые позволят поступательно продвигаться вперед. Организация новых типов учреждений (исходя из потребностей населения), решение экономических вопросов, проблемы методического обеспечения, внедрение новых форм и методов обучения и воспитания, разработка и утверждение программ развития РУО и образовательных учреждений, проблемы создания технологий мониторинга, осуществление контрольно-диагностических функций, формирование единой системы контроля и измерителей уровней качества образова-

ния — это основные направления деятельности РУО в отношении УВК НОШ. Своевременное и качественное взаимодействие РУО и образовательных учреждений позволяет совершенствовать структуру этого процесса, практически определять и научно обосновывать не только степень значимости взаимодействия как воспитательного фактора повышения качества образования, но и уровень его влияния на основной вид деятельности.

В нашей модели вводится дополнительная подструктура директора, зам. директора, в связи с возникновением новых, ранее несвойственных общеобразовательным школам задач меняются функциональные обязанности участников образовательного процесса.

В данной статье высказывается не только мое личное мнение управленца-практика, но и мнение 25 учителей начальных общеобразовательных школ района.

**Особенности уровней управления
традиционной и опытно-экспериментальной школами**

Уровни управления	Традиционная школа	Муниципальный УВК НОШ
Первый уровень	Районное управление образования Методист по начальному обучению	— Специалисты РУО — Центр психолого-педагогической помощи образовательным учреждениям — Хозяйственно-эксплуатационная группа
Второй уровень	Отсутствует	Директор — главное административное лицо — проводит политику органа управления (учредителя), несет персональную ответственность за организацию УВП. Основными направлениями деятельности директора МУВК НОШ является: организация образовательной работы школы; обеспечение административно-хозяйственной работы; создание режима соблюдения норм и правил техники безопасности в школе. Модернизация первого уровня заключается в следующем: 1. Введение ставки директора со значительным увеличением функциональных обязанностей. 2. Создание научно-методического совета, цель которого заключается в разработке оптимального варианта создания педагогических условий для повышения качества образования младших школьников, повышения квалификации педкадров, развития школы-комплекса. Научно-методический совет организует работу с родителями, принимает родителей (или лиц, их заменяющих) по вопросам организации учебно-воспитательного процесса; участвует в комплектовании школы, принимает меры по сохранению контингента обучающихся; контролирует соблюдение участниками образовательного процесса Устава УВК МКШ. Уровень стратегического управления системой. Разрабатывается система педагогических основ управления комплекса.
Третий уровень	Отсутствует	Зам. директора по учебно-воспитательной работе. Это инновация в оргструктуре управляющей системы школы-комплекса. Функции: — организация учебной, внеклассной и внешкольной работы;





Продолжение

Уровни управления	Традиционная школа	Муниципальный УВК НОШ
		<ul style="list-style-type: none">— методическое руководство учебно-воспитательным процессом;— обеспечение режима соблюдения норм и правил техники безопасности всеми участниками образовательного процесса. <p>Должностные обязанности:</p> <ul style="list-style-type: none">— организация текущего и перспективного планирования;— координация работы учителей, классных руководителей;— отработка педагогических технологий, создание банка педагогических идей;— осуществление контроля за качеством преподавания и качеством знаний;— изучение научно-теоретических и методологических проблем;— осуществление повышения квалификации педагогических кадров;— выработка механизма отслеживания результатов опытно-экспертной работы;— разработка школьного компонента содержания образования;— разработка программ повышения квалификации педкадров;— осуществление педагогического мониторинга;— организация просветительской работы для родителей. <p>Уровень тактического управления системой.</p>
Четвертый уровень	<p>Заведующий НОШ.</p> <p>Ответственность за состояние учебно-воспитательного процесса, материально-технической базы согласно своему административному статусу.</p> <p>Через заведующих школ РУО осуществляет опосредованное руководство состоянием УВП в соответствии с заданными целями, программой, ожидаемыми результатами, добиваясь тем самым так-</p>	<p>Модернизация этого уровня заключается в новом наполнении содержания деятельности заведующего. Препевают изменения и функциональные обязанности, происходит частичная передача должностных обязанностей.</p> <p>«Малое» административное лицо, несущее персональную ответственность за все, что делается в филиале.</p>



	<p>тического воплощения стратегических задач и прогнозов.</p> <p>Должностные обязанности:</p> <ul style="list-style-type: none"> — организует текущее и перспективное планирование; — координирует работу учителей; — организует и координирует разработку необходимой учебно-методической документации; — составляет расписание занятий; — обеспечивает своевременное составление установленной отчетной документации, контролирует правильное и своевременное ведение педагогами классных журналов, другой документации 	<p>Уровень технологического управления.</p>
<p>Пятый уровень</p>	<p>Руководитель МО Учителя, классный руководитель.</p> <p>В основе взаимодействия субъектов этого уровня — специализация разделения функций при их одновременной интеграции.</p> <p>Функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> — обучение и воспитание младших школьников с учетом специфики преподавания в школах с малой наполняемостью; — содействие социализации обучающихся, формирование у них общей культуры; — обеспечение режима соблюдения норм и правил техники безопасности в учебном процессе 	<p>Модернизация этого уровня заключается в новом направлении содержания деятельности руководителя МО.</p> <p>Появляются новые субъекты управления.</p> <p>Уровень оперативного управления</p> <p>Модернизация этого уровня заключается в новом наполнении содержания деятельности названных субъектов, в изменении их функциональных обязанностей.</p>

Особенности комплекта наглядных пособий по русскому языку для начальных классов сельской школы

Е.А. ГОГУН,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики начального обучения русскому языку РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Л.В. САВЕЛЬЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения русскому языку РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

От редакции. Работа над созданием комплекта наглядных пособий по русскому языку для начальных классов сельской школы ведется в рамках программы Министерства образования России «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования». Наименование проекта: «Наглядно-методические материалы «Русский язык» для 1 ступени общего среднего образования (для сельских школ)». Руководитель проекта — Л.В. Савельева, один из авторов предлагаемой вашему вниманию статьи.

Современная трактовка языкового образования школьника, как отмечает Т.Г. Рамзаева (4, с. 5), позволяет рассматривать его, как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности». Языковое образование — многоуровневая система, в качестве одного из компонентов включающая в себя «способы деятельности, обеспечивающие усвоение языка и формирование языковых, речевых и общепознавательных умений» (Там же, с. 6).

Отношение к языковому образованию как к системе основывается на том, что системой считается комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. «Систему характеризует целостность, взаимодействие элементов, связи и отношения, обуславливающие структуру системы» (Ф.Ф. Королев, 7). К таким связям можно отнести зави-

симость всех элементов системы от целей обучения, связи между задачами обучения, одновременно решаемыми в учебном процессе, связи между подсистемами языка, связи между задачами, методами, приемами и результатами обучения.

Одним из приемов обучения является использование наглядности. В настоящее время наукой доказана эффективность использования наглядности при усвоении языка. Теоретически обосновано повышение качества знаний в условиях использования схем и таблиц при изучении фонетики и графики, орфографии и грамматики (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.И. Айдарова, Л.М. Зельманова, П.С. Жедек, М.Т. Баранов, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, В.А. Кустарева, С.И. Львова, Л.И. Дашко, Л.В. Двухжилова, Т.И. Куропаткина).

Целесообразно применять совокупность взаимосвязанных между собой средств обучения. Взаимосвязь между наглядными пособиями может быть материализована в том случае, если они создаются как части единого комплекта.

Задача статьи — характеристика особенностей содержания и структуры комплекта наглядных пособий.

Необходимость создания комплекта наглядных пособий по русскому языку для сельской начальной школы

Одним из средств одновременного развития познавательной деятельности и овладения обобщенными знаниями на уроках

русского языка является графическая наглядность. В таблицах, схемах, условных обозначениях, при использовании цвета и особого шрифта выделяются для анализа, систематизации и обобщения только главные признаки понятий, обозначаются лишь существенные связи. Использование графической наглядности позволяет не только усвоить материал, но и осознать процесс усвоения, так как при моделировании поэтапно изображается система действий, направленных на решение учебной задачи.

Учащиеся начальных классов не вполне владеют общеучебными умениями по применению таблиц, схем, знаков: по нашим наблюдениям (1), десятая часть выпускников начальных школ не может заполнить готовую таблицу, конкретизировать схему; более трети — прочесть таблицу. Неоднократные опросы учителей, анкетирования убеждают в том, что система дополнительных средств наглядности недостаточна. В учебниках, демонстрационных таблицах, справочниках преобладает статичная наглядность, предназначенная для чтения.

Анкетирование городских и сельских учителей позволяет сделать вывод о лучшем оснащении учебного процесса в городских школах. Во многом это объясняется современной экономической ситуацией, снижением роли государственного обеспечения образовательных учреждений, перераспределением источников пополнения наглядности, зависимостью оснащения школ от материального состояния родителей, удаленностью сельских школ от методических центров, сети книжных магазинов. Результаты опроса показывают, что в обеспечении сельских школ наглядностью необходимо возродить хотя бы частичное их обслуживание через специальные государственные учреждения (учебные коллекторы, базы учебной литературы и учебных пособий), увеличить долю государственного финансирования при приобретении школами пособий.

Потребность в дополнительных наглядных пособиях испытывают все опрошенные.

Для сельских школ наиболее желаемыми наглядными пособиями оказались тетради на печатной основе (85%), настенные таблицы и дидактический материал (по 79%). Предпочтение тетради в качестве индивидуального пособия объясняется тем, что она совмещает в себе функции разнообразных пособий. В тетради могут быть размещены и индивидуальные таблицы, и разноуровневые задания, и дополнительные инструктивные предписания для организации самостоятельной работы.

Общим для всех опрошенных является понимание необходимости сочетания динамических и статических, фронтальных и индивидуальных пособий. Следовательно, в комплект целесообразно включить настенные таблицы (статические и динамические) и тетради на печатной основе. Учителя также полагают, что комплект должен сопровождаться методическими рекомендациями.

Потребность в создании комплекта обусловлена и объективными трудностями. К ним учителя относят отсутствие в школах уже изданных наглядных пособий, их высокую стоимость, неудобство хранения и использования, непродуктивные затраты личного времени и личных средств на изготовление наглядности. При невысокой оплате труда необходимость за свой счет и в свое личное время изготавливать пособия воспринимается учителями не как возможность творческого поиска, а как дополнительная изнуряющая нагрузка.

Таким образом, проблема создания современного комплекта наглядных пособий по русскому языку для начальных классов сельской школы актуальна как в теоретическом, так и в практическом плане.

Обоснование содержания и структуры комплекта наглядных пособий

По данным МО РФ на 2000 год, 70% всех школ России составляют сельские школы. Число малокомплектных школ постепенно сокращается. Тем не менее, еще в 1998 г. 70% всех сельских школ составляли малокомплектные. Как считает Г.Ф. Суворова, один из





авторитетнейших исследователей проблем малокомплектной школы, специфика данного учебного заведения, связанная с обучением учащихся двух-трех классов в одном помещении под руководством одного учителя, определяет главную особенность учебного процесса: обязательность такого элемента структуры урока, как *самостоятельная работа учащихся*. Вместе с тем, в сельской школе в связи с малой наполняемостью классов чаще, чем в городской, более благоприятные условия для индивидуализации обучения.

Ситуация с применением наглядности в начальных классах малокомплектной школы представляется достаточно противоречивой. С одной стороны, наглядные средства (в том числе символическая и графическая наглядность) особенно важны в обучении именно младших школьников. С другой стороны, результаты применения наглядности могут быть и отрицательными, так как демонстрация наглядности «в одном из классов неизбежно отвлекает учащихся от учебных занятий, нарушает ход учебного процесса» (8, с. 4). Преодолеть указанное противоречие возможно только в том случае, если комплект наглядных пособий будет создаваться с учетом специфики малокомплектной школы. Тем не менее, комплекты наглядных пособий, специально изданные для сельской малокомплектной школы, нам не встретились.

По нашему мнению, в комплект наглядных пособий целесообразно включить настенные таблицы и тетради на печатной основе. Настенные таблицы являются наглядными пособиями для организации фронтальной работы. Подобная наглядность, как уже отмечалось, необходима и в малокомплектной школе, но может использоваться весьма ограниченно. Особое значение в школе данного типа приобретают индивидуальные пособия. Одним из таких пособий можно считать тетрадь на печатной основе (рабочую тетрадь).

Целесообразность включения **рабочих тетрадей** в комплект наглядности по русскому языку для начальных классов малокомплект-

ной школы объясняется прежде всего полифункциональностью пособий данного жанра. Функции тетрадей на печатной основе, определенные в работах Л.М. Зельмановой (2), О.А. Нильсона (3) и И.Э. Унт (9), при включении этих пособий в комплект становятся функциями комплекта в целом. Функции комплекта определяют его содержание и структуру. По нашему мнению, комплект наглядных пособий для начальных классов малокомплектной школы должен выполнять следующие функции:

- 1) управления самостоятельной учебной деятельностью;
- 2) рационализации труда учителя и учащихся;
- 3) формирования общеучебных умений (таких, как планирование учебных действий, контроль за их выполнением и др.);
- 4) индивидуализации обучения;
- 5) организации совместной познавательной деятельности (парной и групповой), в частности, организации учебного диалога.

Кроме перечисленных, комплекту должны быть присущи и выделенные Г.Ф. Суворовой общие функции наглядности: справочная, инструктивная для организации наблюдений, обобщений, сравнений, контроля (6). При соблюдении определенных методических условий графическая наглядность является эффективным средством осознания учащимися учебной деятельности, направленной на овладение лингвистическими понятиями, т.е. средством обучения и развития.

Выбор тем для демонстрационных таблиц и рабочих тетрадей, способы структурирования информации о языке и способы ее предъявления определялись целями обучения младших школьников русскому языку, общими задачами применения графической наглядности, а также специфическими условиями сельской школы.

В современной ситуации в начальной школе (в том числе и в сельской) используются разнообразные учебники русского языка. Поэтому комплект наглядных пособий ориентирован не на конкретный учебник и даже не

Раздел курса русского языка	Темы комплекта
Фонетика и графика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гласные звуки и буквы 2. Согласные звуки и буквы 3. Обозначение мягкости согласных на письме 4. Буквы Е, Ё, Ю, Я
Состав слова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Состав слова 2. Порядок разбора по составу
Грамматика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изменение частей речи по числам 2. Род частей речи 3. Склонение частей речи 4. Склонение имён существительных 5. Лицо и число местоимений и глаголов 6. Изменение глаголов по временам 7. Части речи 8. План разбора частей речи
Орфография	<ol style="list-style-type: none"> 1. Список орфограмм 2. Орфограммы в корне слова
Синтаксис и пунктуация	<ol style="list-style-type: none"> 1. Порядок разбора предложения 2. Предложение. Словосочетание 3. Знаки препинания

на конкретную программу, а на определенные Государственным стандартом требования к знаниям и умениям младших школьников (10, с. 40–41). Именно благодаря этой особенности содержания как таблиц, так и заданий в рабочих тетрадях комплект можно будет использовать в условиях работы по разным программам и учебникам. В таблице 1 представлены темы комплекта.

В психолого-педагогических исследованиях установлена связь между использованием наглядности в процессе формирования понятий и развитием психических процессов обобщения, абстрагирования, систематизации (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев); определено место знаковой наглядности в формировании обобщенных знаний (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); изучена связь между применением графической наглядности и формированием обобщений на материале грамматики русского языка (Л.И. Айдарова).

Формирование обобщенных языковых умений (фонетико-графических, грамматических, орфографических) можно считать одной из важнейших функций графической наглядности. Именно поэтому для демонстрационных таблиц комплекта отбирались только темы обобщающего характера (например, «Обозначение мягкости согласных на письме», «Орфограммы в корне слова», «Изменение частей речи по числам»). Формулировка названий способствует установлению межпонятийных и внутрипонятийных связей.

Наиболее адекватным для данного содержания можно считать блоковый способ подачи материала. Изучение орфографических и грамматических тем крупным блоком (в сопоставлении) имеет, по нашему мнению, ряд преимуществ по сравнению с последовательным. Прежде всего, появляется возможность добиться более высокого уровня обобщения,





так как подобный подход создает условия для восприятия нового материала уже в систематизированном виде. Укрупнение материала на этапе первого предъявления позволяет более рационально использовать учебное время: сократить продолжительность изучения теории и увеличить тот период, когда формируются умения применять знания на практике. Последнее обстоятельство является особенно актуальным для малокомплектной школы.

Закономерным следствием блокировки учебного материала стало сокращение количества таблиц в комплекте до 19, что в 3 раза меньше по сравнению с количеством таблиц в существующих комплектах. Этот фактор является немаловажным для малокомплектной школы ввиду более ограниченных по сравнению с обычной школой возможностей использования наглядности.

К числу признанных в настоящее время относится положение об изучении частей речи в сопоставлении (Т.Г. Рамзаева, Г.А. Орлова, В.П. Канакина). Сопоставление и противопоставление частей речи как в функциональном, смысловом, так и в формальном отношении возможно только при условии взаимосвязанного изучения лексики, грамматики и словообразования.

Так, при изучении темы «Род частей речи» учащиеся должны выполнить в тетради задания на уточнение лексического значения имени существительного, выявление смысловых и синтаксических связей между членами предложения, употребление имен прилагательных и глаголов с правильными родовыми окончаниями в прошедшем времени. Возможны задания, направленные на уточнение грамматического и лексического значения имени существительного и установление его рода по родовому окончанию имени прилагательного и глагола в форме прошедшего времени. Пример задания:

Прочитай названия русских народных сказок. Вставь пропущенные окончания имён прилагательных. Если не знаешь, каково значение и род имён существительных, справься в словаре.

*Лихо одноглаз ___
Солдатск ___ шинель
Диво дивн ____, чудо чудн ___
Беспамятн ___ зять*

В лингвистической литературе грамматические категории рассматриваются и применительно к каждой части речи в отдельности, и при сопоставлении частей речи (И.П. Мучник, А.И. Моисеев). В методике общепризнано изучение грамматики на синтаксической основе (Н.С. Рождественский, Т.Г. Рамзаева, В.П. Озерская, Г.А. Фомичева). Поэтому правомерным представляется объединение в наглядных пособиях материала по грамматическим категориям (число, род).

Так, например, одна из таблиц по грамматике посвящена категории числа (таблица 2). В данной таблице продемонстрировано изменение имени существительного, имени прилагательного и глагола на материале предложения. Соотнести явление действительности и грамматическую категорию помогает рисунок.

Таблица «Изменение частей речи по числам» может применяться при изучении различных частей речи, состава слова, членов предложения. Цель и объем наблюдений на материале данной таблицы в разных классах могут варьироваться.

Включение в содержание большинства обобщающих таблиц материала, изучаемого в разных классах начальной школы, позволит, во-первых, применять этот наглядный материал на так называемых общих (для двух-трех классов) этапах урока (8, с. 44), во-вторых, обращаться к таблицам многократно при изучении разных тем в разных классах.

Блоковый способ подачи информации создает условия для вариативного применения таблиц. Так, например, к таблице-памятке «Орфограммы в корне слова» (таблица 3) учителя могут обращаться уже на этапе ознакомления с правилами, если данная орфографическая теория, как предлагает Л.В. Савельева, сразу предъявляется крупным блоком (5). Второй (более традиционный) путь предполагает использование подобных таблиц на этапе обобщения в конце изучения темы.

Таблица 2

Изменение частей речи по числам

Число	Части речи			Рисунок
	Глагол	Имя прилагательное	Имя существительное	
Единственное	Плачет Что делает?	грустная Какая?	сосулька	
Множественное	Плачут Что делают?	грустные Какие?	сосульки	

Таблица 3

Орфограммы в корне слова

	Какие слова нужно проверять?	Какие слова являются проверочными?
1	С безударными гласными в корне дожд [́] и	С ударными гласными в корне дожд ^ь , дожд ^и
2	С парными по зв./гл. согласными на конце слова дожд ^ь или в середине слова перед парным по зв./гл. согласным указка	После согл. стоит гласный или непарн. звонкий согл. [Л, М, Н, Р] дожд ^и , дожд ^{лив} ый указ ^{оч} ка
3	С непроизносимыми согласными в корне груст ^н ый	Все согласные произносятся груст ^ь , груст ^{ит} ь
Какие способы проверки орфограмм в корне существуют?		
1	Изменение слова	дожд ^и — дожд ^ь дожд ^ь — дожд ^и
2	Подбор однокоренного слова	дожд ^и — дожд ^{ик} дожд ^ь — дожд ^{лив} ый груст ^н ый — груст ^{ит} ь

Для формирования осознанности орфографических действий, овладения сначала в развернутой, а затем в свернутой форме алгоритмами применения орфографических правил в комплект включена таблица со списком орфограмм и образцами их графического обозначения. Индивидуальные пособия будут содержать алгоритмы, памятки, образцы рассуждений.

При отборе содержания и определении формы его предъявления мы опирались и на теорию личностно-ориентированного обучения. Раскрывая основные положения этой теории, И.С. Якиманская указывает, что необходимо учитывать субъектный опыт ученика: «Каждое задание, предлагаемое учителем, должно иметь (там, где это возможно) словесное, графическое, предметно-иллюстратив-



ное решение. Ученик вправе выбрать какое-либо одно и может рассчитывать на успех, что будет усиливать его учебную мотивацию» (11, с. 43). Поэтому каждая тема в тетради на печатной основе содержит задания, предъявленные в вербальной и графической форме. Данные задания направлены на одновременное усвоение содержания учебного материала и освоение графической (табличной) формы, в которой этот материал представлен. Это, во-первых, задания на заполнение пропусков в таблице; во-вторых, задания на ориентацию в таблице. При их выполнении учащиеся должны читать название таблицы и названия граф, соотносить информацию в строчках и столбиках (по горизонтали и вертикали), отвечать на вопросы, способствующие осмыслению содержания таблицы.

Почти каждую тему завершает задание, в котором основная информация представлена уже не в графической, а в вербальной форме: в виде связного высказывания с пропущенными элементами. После заполнения пропусков в высказывании учащиеся получают реальную возможность выбирать удобную для них форму предъявления учебного материала.

Так, при изучении категории рода учащимся предлагаются задания по размещению в таблице частей речи соответственно их роду, запись выводов о правилах написания родовых окончаний в виде схемы, предложений с пропусками, и, наконец, полных выводов в виде деформированных текстов.

Для организации учебного диалога, как уже отмечалось, в рабочие тетради включены задания, специально предназначенные для выполнения в паре или группе учащихся. В условиях малокомплектной школы особенно важно, чтобы школьники могли без непосредственного участия учителя демонстрировать друг другу образцы применения теории в практической деятельности. Данные задания нужны и для того, чтобы обеспечить компенсацию возможностей учащихся на разных этапах деятельности: *ориентировочном* (обнаружение языковых явлений), *исполнительском* (графическое комментирование орфо-

грамм, заполнение таблицы и т.д.) и *контрольном* (взаимная проверка). Работа в паре или группе создаёт благоприятные условия для развития устной речи учащихся, взаимодействия знаниями и способами деятельности. Так, например, при изучении темы «Звуки и буквы» для выполнения в паре предлагается следующее задание:

Сравните слова [рыс'] — [р'ис]. Сколько разных звуков в этих словах? Обведите номер правильного ответа.

- 1) 2 (первый и второй);
- 2) 2 (первый и третий);
- 3) 3 (все звуки).

По нашему мнению, подобные наблюдения над произношением слов со сходными звуками и их сопоставление учащимся легче осуществить, работая в паре. По усмотрению учителя не только задания со специальным значком, но и другие задания могут предлагаться для работы в паре или группе.

В структуре тетради предусмотрены и задания повышенного уровня сложности для учащихся, имеющих высокий уровень подготовки и проявляющих интерес к углублённому изучению русского языка, что позволит дифференцировать работу на уроке. Например, при изучении фонетики и графики учащимся предлагается проанализировать сложный языковой материал. В задании включены двусложные слова, в которых буквы *e* (*ё*) и *o* обозначают ударные и безударные звуки. Пример задания:

Прочитай слова вслух. Обозначь ударение. Соедини линией звук со словом, в котором он слышится.

Пенёк		сосед
Орех	[э]	снежок
Венок		словарь
Стена	[о]	обед
Стебель		весло

В каких словах нет этих звуков? Проверь себя: **звуки [о] и [э] в словах встречаются только под ударением.**

Предъявление наглядных пособий учащимся начальных классов должно сопровождаться словом учителя, организующим позна-

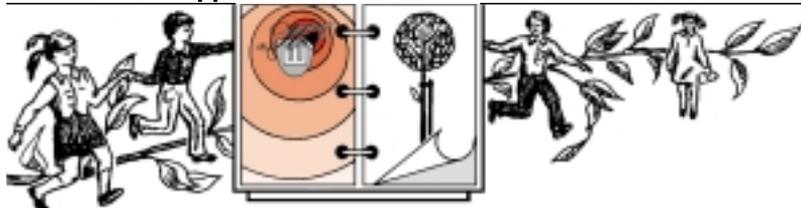
вательную деятельность. В условиях сельской школы эту функцию может выполнять индивидуальное пособие (рабочая тетрадь). Это возможно в том случае, если структура и формулировка заданий тетради организуют и направляют самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями. Так, при работе над числом частей речи учащимся предлагается последовательно выполнить ряд действий: заполнить пропуски в таблице (изменить языковой материал по образцу, по вопросам и по названиям граф), выделить окончания в словах разных частей речи, сделать вывод, соединив части готового высказывания. Таким образом, в тетрадях моделируется проблемная ситуация, ставится познавательная задача, подсказывается путь наблюдений, частично формулируется вывод.

Следует отметить, что концепция содержания и структуры комплекта будет уточняться в процессе его экспериментальной проверки. В числе первоочередных вопросов, которые требуют изучения, можно назвать вопрос об оптимальном соотношении на уроке времени, выделяемого на работу с учебником и дополнительными пособиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогун Е.А. Уровни сформированности умения применять графическую наглядность в процессе усвоения грамматических знаний (VI класс начальной школы) // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе. — СПб., 1998.
2. Зельманова Л.М. Анализ существующих пособий на печатной основе и требования к вновь создаваемым и модернизируемым. — М., 1969.
3. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. — Таллин: Валгус, 1976.
4. Рамзаева Т.Г. Языковое образование и его реализация в программе по русскому языку (II–IV классы одиннадцатилетней школы) // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. — СПб.: Специальная литература, 1996.
5. Савельева Л.В. Методика формирования обобщенных орфографических знаний и умений младших школьников в условиях индивидуализации и дифференциации обучения // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. — СПб.: Специальная литература, 1996.
6. Средства обучения в начальной школе. / Под ред. Г.Ф. Суворовой. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1990.
7. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов // Советская педагогика. — 1971. — № 1.
8. Суворова Г.Ф. Организация учебных занятий в сельской малокомплектной школе. — М., 1995.
9. Унт И.Э. Функции рабочей тетради для учащихся в комплексе учебной литературы / Советская педагогика и школа, XVII. — Тарту: ТГУ, 1985.
10. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. — М., 1998.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000.





Праздник, посвященный творчеству К.И. Чуковского

Н.А. АВДОШИНА,

д. Екатериновка, Спасский район Республики Татарстан

Цели: знакомство детей I–II класса с творчеством К.И. Чуковского; формирование навыков выразительного чтения; привитие любви к книгам.

Дети делятся на две команды. Заранее дается домашнее задание: 1) выучить отрывок из любого произведения поэта; 2) проинсценировать сказки «Муха-цокотуха» и «Федорино горе».

Праздник начинается вводной беседой учителя о творчестве К. Чуковского. Далее преподаватель говорит:

— Сегодня мы проводим КВН, посвященный творчеству Корнея Ивановича Чуковского.

Выходит Бармалей.

Бармалей.

Всем — привет! Привет! Привет!

Мой вопрос, а ваш ответ!

Заждались меня вы? (Все хором. — Нет!)

— Мы знакомы с вами? (Нет!)

— Познакомимся тогда? (Да!)

— Я любимец всех детей — добрый доктор ... (Все. — Бармалей!) Молодцы, узнали меня. Начинаем наш КВН.

1-й конкурс «Чудо-дерево». На Чудо-дереве висят макеты книг-сказок К.И. Чуковского. На обложках этих книг названия частично стерлись, остались только первые буквы. Попробуйте отгадать все названия:

Ай...

Барм...

Кро...

Мой...

Пут...

Тара...

Теле...

2-й конкурс «Федорино море». В названиях стихотворений К.И. Чуковского кто-то перепутал одну букву. Как правильно прочитать названия этих стихотворений?

Гадость.

Кармалей.

Козауси и Мауси.

Крашеное солнце.

Кутаница.

Мокдодыр.

Муза-цокотуха.

Пил на свете человек.

Ужики смеются.

Федорино море.

Худо-дерево.

3-й конкурс «Ехали медведи...» Вспомните стихи Чуковского и ответьте на вопросы:

1. Как-то раз ехали медведи на велосипеде. А за ними львы, волки, зайчики, раки и комарики. А кто еще?

2. Волки, раки, крокодилы, слоны, быки, носороги, обезьяны испугались таракана. А кто его проглотил?

3. Однажды курочки закрякали, кошки захрюкали, уточки заквакали, свинки замяукали. А что сделали воробышек и медведь?

4. От мальчика убежали, улетели, ускакали: простыня, свечка, книжка, утюги, сапоги, пироги, кочерга, кушак, брюки, чулки и башмаки. А что еще?

5. В Таврическом саду мальчик повстречал Крокодила и Кокосу. Кого он еще встретил?

6. В гости к Муже пришли букашки, блошки, козявочки, жуки — червяки, кузнечики, светлячок, сороконожки, клоп, мотыльки, бабочки, муравьи. А кто еще пришел?

7. Сражались паук и комар. Кто победил?

8. Какое отчество было у Федоры?

9. Доброму доктору помогли добраться до Африки волки и орлы. Кто еще помог ему?

10. Таня и Ваня убежали в Африку. К кому они попали в плен?

4-й конкурс — конкурс чтецов стихотворений Чуковского.

5-й конкурс. Из отдельных строк, написанных на полосках бумаги, соберите стихотворение Чуковского и прочтите его.

6-й конкурс. Инсценирование сказок «Муха-цокотуха» (1-я команда) и «Федорино горе» (2-я команда).

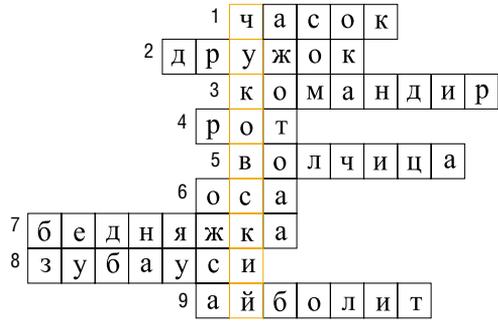
7-й конкурс. Аукцион: назовите как можно больше зверей, птиц и насекомых из произведений Чуковского.

8-й конкурс. Кроссворд. В выделенных клетках по вертикали должна получиться фамилия детского поэта (Чуковский).

По горизонтали:

1. До болота идти далеко,
До болота идти нелегко.
«Вот камень лежит у дороги,
Присядем и вытянем ноги.
И на камень лягушки кладут узелок:
«Хорошо бы у камня прилечь на ...!»

2. И сейчас же брюки, брюки
Так и прыгнули мне в руки.
А за ними — пирожок:



«Ну-ка съешь меня, ...!»

3. «Я — Великий Умывальник,
Знаменитый Мойодыр.
Умывальников Начальник
И мочалок ...!»

4. А за ним и бутерброд:
Подбежал и прямо в ...!

5. Я к Таврическому саду,
Перепрыгнул чрез ограду,
А она за мною мчит
И кусает, как ...

6. Тут и мыло подскочило
И вцепилось в волоса,
И юлило, и мылило,
И кусало, как...

7. И сказала скалка:
«Мне Федору жалко».
И сказала чашка:
«Ах, она ...!»

8. У Котауси злые глазауси
И злые-презлые ...!

9. И корь, и дифтерит у них,
И оспа, и бронхит у них,
И голова болит у них,
И горлышко болит.
Они лежат и бредят:
«Ну что же он не едет,
Ну что же он не едет,
Доктор ...?»

Подведение итогов. Награждение победителей.



В гостях у Светофора

Комплексное занятие по правилам дорожного движения и по физкультуре для учащихся I–II классов

Т.В. АФАНАСЬЕВА,

воспитатель средней школы № 361 Москвы

Цели: закрепить названия дорожных знаков, вспомнить, как правильно переходить дорогу, развивать у детей память и мышление (во время игр и чтения стихов), быстроту и ловкость, воспитывать коллективизм, умение сопереживать.

Оборудование: дорожные знаки, мячи, машинки, обручи, дощечки, листы бумаги, шнур, костюмы для Светофора и Незнайки.

На празднике присутствует представитель ГИБДД.

Ход занятия

Дети собрались у дверей класса.

Ведущий. Ребята! Сегодня у нас с вами будет не совсем обычное занятие. Оно посвящено правилам дорожного движения. Но сначала нам надо попасть в городок под названием «Школа дорожного движения».

Вдруг из-за угла выбегает Незнайка. Он подходит к ребятам.

Незнайка.

Попаив в большой и шумный город,
Я потерялся, я пропал...
Не зная знаков светофора,
Чуть под машину не попал!
Кругом машины и трамваи,
То вдруг автобус на пути...
Признаться честно — я не знаю,
Где мне дорогу перейти?
Ребята! Вы мне помогите!
И, если можно, расскажите,
Дорогу как переходить,
Чтоб под трамвай не угодить!

1-й ученик. Незнайка, не переживай, оставайся с нами!

2-й ученик. Мы тебе поможем!

Ведущий. Сейчас все дети отправятся туда, где можно познакомиться со знаками и правилами дорожного движения и даже участвовать в эстафетах.

Дети и Незнайка входят в класс. В углу висят знаки дорожного движения и макет светофора.

Ведущий. Ребята! Что вы видите? (Дорожные знаки и светофор.)

Незнайка. Подумаешь... знаки... Зачем они мне нужны, они не живые. А вы мне обещали помочь!

3-й ученик. Азбуку дорожную знать каждому положено!

4-й ученик. И знаки знать обязан всякий.

Ведущий. Назовите эти знаки!

Дети называют знакомые знаки: подземный, наземный и надземный пешеходные переходы.

Ведущий. Ребята! А для чего необходимо знать правила дорожного движения? (Чтобы правильно переходить дорогу.) А как вы думаете, кого называют «Волшебник — постовой»? (Милиционера.)

— Нет, не угадали! Отгадайте загадку:

Я глазами моргаю
Неустанно день и ночь.
Я машинам помогаю
И тебе могу помочь!

Незнайка не знает отгадку, дети ему подсказывают. Появляется Светофор.

Светофор. Стыдно, Незнайка, не знать про меня загадку.

Ведущий. А кто из вас знает, чем нам может помочь настоящий светофор? Ведь он ни говорить, ни ходить не умеет.

1-й ученик. У него есть три глаза: красный, желтый, зеленый.

2-й ученик. С помощью глаз он нам дает сигналы, чтобы мы двигались или стояли.

Светофор. Незнайка! А ты случайно не знаешь, что означают три цвета у меня?

Незнайка. Нет!

Ведущий. Ребята! Давайте подскажем Незнайке.

Дети читают стихотворение:

Красный свет нам говорит:
— Стой! Опасно! Путь закрыт!
Желтый свет — предупрежденье:
Жди сигнала для движенья.
Зеленый свет открыл дорогу:
Переходить ребята могут.

Ведущий предлагает детям разделиться на две группы, чтобы посоревноваться: на команду мальчиков и команду девочек. Дети участвуют в эстафетах.

«Собери светофор»

На стульях около доски лежат корпус светофора и три круга: желтый, зеленый и красный. В команде четыре человека. Каждому члену команды необходимо добежать до стула и прикрепить к доске по одной детали: 1-й прикрепляет корпус, 2-й — красный круг, 3-й — желтый круг, 4-й — зеленый круг.

После того, как ребенок прикрепит деталь к доске, он возвращается на свое место. Только затем бежит следующий. Побеждает тот, кто правильно и быстро сложит светофор.

Игра «Красный, желтый, зеленый»

Светофор показывает три цветных круга: красный, желтый, зеленый. Дети, слушая стихотворение, выполняют определенные движения. Кто ошибся, тот садится.

Светофор.

Внимание! Глядит в упор
На нас трехглазый светофор.

Зеленый, желтый, красный глаз —
Он каждому дает указ!

На красный свет все хлопают,
На желтый — стоят молча,
На зеленый — бегут на месте.

Тем, кто ошибся, мы говорим:
«Есть сигналы светофора!
Подчиняйся им без спора!»

Эстафета «Машины и пешеходы»

В каждой команде по шесть человек. Около доски для каждой команды стоит стул. Каждый член команды должен пробежать вокруг стула и вернуться на свое место. Эстафета начинается с красного сигнала светофора. Дальше дети по цепочке пробегают свою дистанцию.

1-й, 3-й, 5-й человек везут за веревочку машинку,

2-й, 4-й, 6-й человек держат в руках куклу. Побеждает тот, кто быстрее закончит эстафету.

Эстафета «Пешеходный переход»

Ведущий выносит знак «Пешеходный переход».

Светофор.

Только я для пешехода —
Знак на месте перехода.
В голубом иду квадрате —
Переходоуказатель!

Члены команды (4–6 чел.) по очереди проходят дистанцию: пролезают через обруч — это подземный переход.

Затем на одной ноге надо перепрыгнуть через начерченные мелом полосы — это наземный переход.

И, наконец, пробегают по гимнастической скамье — это надземный переход, назад все возвращаются обычным бегом.

Незнайка неожиданно берет мяч и начинает играть в него, находясь посередине класса.

Светофор. Незнайка, нельзя играть в мяч на проезжей части!

Незнайка (*удивленно*). А где же можно? Светофор.

На проезжей части, дети,
Не играйте в игры эти.





Бегать можно без оглядки
Во дворе и на площадке!

Эстафета «Перейди улицу»

Ведущий. Отгадайте загадку:

Полосатая лошадка,
Ее зеброю зовут.
Но не та, что в зоопарке,
По ней люди все идут.

(Пешеходный переход.)

В каждой команде в руках у начинающего эстафету по две дощечки. По команде ребенок кладет одну дощечку на пол и становится на нее одной ногой. Кладет вторую дощечку перед собой и становится на нее второй ногой. Дощечку, которая осталась позади, надо взять и вновь положить перед собой, чтобы поставить на нее ногу, с которой начал двигаться. Таким образом надо добраться до классной доски, а обратно вернуться обычным бегом.

Эстафета «Кто быстрее?»

Ведущий. Ребята, а всегда ли вы, переходя дорогу, смотрите по сторонам? (Да.) Молодцы, правильно делаете!

Светофор.

Прежде чем на дорогу шагнуть,
Всегда осмотритесь: не опасен ли путь?
Налево сначала ты посмотри,
Направо потом, в середине пути.

В каждой команде по четыре человека. У начинающих в руках по две тряпочки. Дети становятся на них ногами и начинают передвигаться,

как на лыжах, соблюдая правило: посмотри по сторонам! Добравшись до доски, они так же возвращаются обратно.

Представитель ГИБДД. Молодцы! С эстафетами вы справились, а вот как усвоили правила дорожного движения — я хочу проверить. Я буду задавать вам вопросы, а вы, если так поступаете, говорите: «Это я, это я, это все мои друзья!» Приготовились?

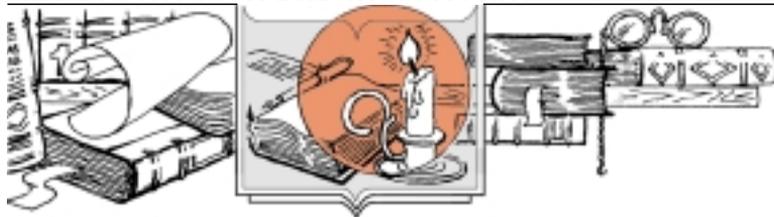
Кто из вас идет вперед
Только там, где переход?
Знает кто, что красный свет
Означает — хода нет?
Кто из вас в трамвае тесном
Уступает взрослым место?
Кто из вас, идя домой,
Держит путь по мостовой?
Кто из вас летит так скоро,
Что не видит светофора?

— Молодцы! И с этим заданием вы отлично справились. А это означает, что экзамены по элементарным правилам дорожного движения вы сдали на «5». Можно приступить к награждению победителей!

Победители и участники получают разные призы: календарики и книжки о правилах дорожного движения. Все остальные участники получают книжки с правилами дорожного движения.

Незнайка благодарит ребят за то, что познакомили его с дорожными знаками и самыми простыми правилами при переходе через улицу.

На прощание все поют веселую песню.



Образование, которое мы можем потерять...

И. МАРТЫНОВ,

проректор Могилевского государственного университета, кандидат физико-математических наук

Система образования переживает не лучшие времена. Это, конечно, не новость. Определенную долю надежды в завтрашнем дне внушает нынешняя позиция высшего руководства страны. Верится, что озвученные меры по преодолению проблем образования и воспитания подрастающего поколения не останутся простыми декларациями. Надеемся, что окажутся востребованными и осмысленными вековые исторические традиции и богатейший национальный опыт, без учета которых невозможно движение вперед.

Существенную роль в ознакомлении с опытом построения национальной русской школы окажет фундаментальная монография Ю.М. Колягина «Русская школа и математическое образование» (М.: Просвещение, 2001).

Автор взял на себя труд проанализировать развитие системы образования, культуры и общественной жизни России на протяжении последних трех столетий, изучил за указанный период планы разных учебных заведений (особенно подробно начальной школы), все изданные учебники математики для всех типов школ по подготовке учителей для начальной школы и преподавателей математики.

Общий вывод такой (приведем в сокращении и пересказе): реформы Петра I прервали поступательное движение России и раскололи общество на две части с различными культурными архетипами и несхожими идеалами жизни. Следствием этого раскола общества

явилось противопоставление двух идеалов: примата материального над духовным и примата духовного над материальным.

Борьба этих двух тенденций (ориентация на Запад и ориентация на Православную Русь) продолжается и до настоящего времени (в науке, образовании, политике, экономике) (с. 4).

Следует особо подчеркнуть вывод, к которому подводит читателя автор: и западники, и славянофилы XVIII и XIX веков были горячими патриотами России и, если случалось, — мужественно клали голову на «плаху» или шли в Сибирь, но и там старались принести пользу России.

Далее автор продолжает вывод из исторического прошлого: «Когда основные условия системы образования диктовались государством, система образования становилась более жесткой, консервативной и стабильной, а система воспитания — национально-патриотической (со всеми положительными и отрицательными сторонами), когда основные условия диктовала «общественность» (или государство находилось под ее давлением), система образования становилась гибкой, либеральной, нестабильной (также со всеми положительными и отрицательными сторонами).

В идеале отечественная российская система образования должна быть относительно стабильной, достаточно консервативной и избирательно гибкой» (с. 4).



«...Регионализация образования ведет к разрушению единого образовательного пространства, а значит, делению России на удельные княжества. Элитаризация образования (в любой «упаковке» — *И.М.*) возвращает нас к образованию сословному, порочность которого уже давно доказана отечественной историей» (с. 9).

В погоне за разнообразием образовательных учреждений, за открытием гимназий, лицеев, школ с углубленным преподаванием предметов мы стали терять самую обычную, особенно сельскую школу, самого обычного, не отмеченного особыми способностями ребенка. И не финансы здесь виноваты. Из школы уходит дух гуманизма, человеколюбия, солидарности.

Многие страны (Япония, Сингапур, Южная Корея и др.) стремятся повышать интеллектуальный уровень всего населения. Эти страны предпринимают усилия по введению всеобщего высшего образования в отличие от России, которая, к сожалению, ограничилась фактически неполным средним.

Ряд государств (Америка, Германия и др.) планируют привлечь наиболее способных специалистов из других стран. Для России такой путь заказан. Более того, отток научной молодежи за рубеж в ближайшие годы не прекратится, а поэтому тащить Россию к процветанию придется ученику средних способностей из обычной — без уклонов — школы, которая должна вернуть свои прежние позиции. С чего следует начинать? Как отмечает Ю.М. Колягин, ситуация современной школы имеет много общего с кризисной ситуацией школы начала 30-х годов. Тогда постановлением ЦК ВКП (б) от 6 сентября 1931 г. был положен конец «великим» экспериментам, творимым над отечественной школой. В этом постановлении:

— «отмечались недостаточный объем общеобразовательных знаний выпускников школ и неудовлетворительная подготовка учащихся к высшей школе;

— осуждались теория «отмирания школы», метод проектов, были подвергнуты резкой критике научно-педагогические основы

школьного обучения, увлечения педагогическими теориями Западной Европы и Америки;

— указывалось на грубейшее извращение идей политехнической школы при отрыве политехнизма от прочного усвоения основ наук, и, прежде всего, физики, химии, их преподавание предполагалось вести по тщательно разработанным программам, по строго установленному расписанию» (с. 161).

В последовавших постановлениях математика была восстановлена как самостоятельный предмет, имеющий большое общеобразовательное и практическое значение, были возвращены в школу дореволюционные учебники математики А.П. Киселева; отменен существовавший порядок издания учебников самостоятельно каждой областью, краем, автономной республикой РСФСР.

Опыт функционирования отечественной школы, как убедительно доказал Ю.М. Колягин, показывает, что ее лучшие достижения напрямую связаны с родным языком и математикой, когда эти дисциплины становились главными предметами учебного плана и их преподавание базировалось на национальной почве. К примеру, «для начальной школы накануне революции программа по арифметике по существу охватывала все вопросы курса, которые изучаются в первых-шестых классах современной школы. Программа по геометрии существенно выходила за рамки геометрической части программы по математике первых шести лет обучения в современной школе» (с. 125). Не менее основательной была подготовка по родному языку и литературе. Этим дисциплинам отводилась большая часть учебного времени.

Ни увеличение сроков обучения, ни введение всевозможных стандартов в обучении не могут восполнить уменьшение часов на родную литературу и математику.

Читатель найдет много интереснейшей информации о документах, реализация которых позволила решить многие поставленные реформой задачи: «Свидетельством тому является превращение СССР в могучую индустриальную державу, и победа в Великой Отечествен-

ной войне, и запуск первого искусственного спутника Земли, и полет Ю.А. Гагарина в космос, и многое, многое другое» (с. 166), а также подробный анализ всевозможных реформ, нововведений, которые привели нынешнюю школу к тому, что «даже большинство современных наших элитных школ значительно уступает массовой школе прошлого по качеству образования». И вновь внедряются западные образцы школьного образования. Автор отмечает «горькую особенность, свойственную нашей педагогике», связанную с использованием зарубежного опыта: «как правило, нами заимствуется то, от чего Запад отказывается, признавая непригодным (или ограниченно пригодным)» (с. 173).

Ю.М. Колягин самокритично оценивает и свою роль, когда «большинство отечественных математиков — педагогов и методистов (в том числе и автор данной книги — *И.М.*) заразились этим новым «поветрием» с Запада («бурбакизмом», когда начиная с первого класса школьная математика излагалась теоретико-множественным языком, который удобен для математиков-ученых — *И.М.*)» (с. 192).

Рецензируемая книга рассматривает много проблем, каждая из которых могла бы составить отдельную монографию. В последующих изданиях книги, на наш субъективный взгляд, следует уделить больше внимания следующим вопросам.

1. По мнению автора, состояние образования и грамотности в допетровской России до сих пор является одним из наиболее спорных вопросов в истории русской культуры и просвещения. Но такое утверждение не соответствует действительности. Образ славян как полчища северных дикарей, одетых в звериные шкуры и сметающих все на своем пути, культивировался Западом и поддерживался отечественными западниками.

Анализ же специалистами большого количества обнаруженных в Новгороде, Смоленске, Рязани, Витебске, Мстиславле и др. городах берестяных грамот (сейчас коллекция посланий на бересте насчитывает свыше 1000 единиц, половина из них относится к домонгольскому периоду) позволяет сделать вывод

о высоком уровне грамотности и большой духовности средневекового человека (в том числе и женщин), наличии специальных школ для обучения детей. Об этом же свидетельствуют уцелевшие каменные памятники архитектуры и живописи. Следует также иметь в виду, что славяне на протяжении столетий жили в деревянных городах и их письменные источники культуры гибли в огне многочисленных войн и пожаров. Высокий уровень духовной жизни славян стремились разрушить многочисленные завоеватели.

2. Успехи реформы образования 30-х годов прошлого столетия стали возможны благодаря плодотворной деятельности наркома просвещения А.С. Бубнова, все восемь лет пребывания которого на посту наркома просвещения (1929–1937) были временем решения задач огромной исторической значимости. В то время в ведении НКП находились система высшего и среднего образования, охрана исторических памятников и музейное дело, книгоиздательство и библиотеки, театры и кинематография, клубы и парки культуры и отдыха, объединения творческой интеллигенции и культурные международные связи. В каждое из многочисленных направлений деятельности А.С. Бубнов вносил не только организующее начало, но и конкретный конструктивный вклад.

В своей деятельности А.С. Бубнову приходилось неоднократно выступать против различных «руководящих» решений и авторитетных мнений. Он решительно воспротивился проводившейся при участии ОГПУ и партийных органов чистке библиотек. Ему мы обязаны сохранением большого количества редких книг. Только в Московской области было спасено более 60 тысяч особо ценных книг из бывших помещичьих усадеб и частных коллекций.

Неоценима его заслуга в спасении от разрушения многих церквей и исторических памятников. Человек огромных организаторских способностей и работоспособности, А.С. Бубнов успевал вникать во все дела. Скрупулезно и глубоко работал он над созданием учебни-





ков истории: при подготовке учебника по истории средних веков проштудировал около 300 учебников и хрестоматий по истории, вышедших в России после 1865 г., а к проекту учебника по истории древнего мира сделал более 250 замечаний и предложений.

А.С. Бубнов подключил к участию в делах НКП не только известных деятелей науки и культуры, но и представителей трудовых коллективов, широкой общественности. В сфере народного образования он привлек большие внебюджетные средства. Только за 1931 год по РСФСР сумма внебюджетных ассигнований выросла на 98,6%.

А.С. Бубнов был человеком своего времени, человеком системы, но выразителем лучшего в ней, о чем свидетельствуют его дела и поступки; он заслуженно должен занять почетное место в истории российского педагогического образования.

3. История Царскосельского лицея прочно ассоциируется с именем А.С. Пушкина. Вызывает естественное удивление, что все выпускники-однокурсники Пушкина ярко проявили себя в правом и неправом деле. А.А. Дельвиг и А.С. Пушкин — поэты, Н.А. Корф —

известный государственный чиновник, А.М. Горчаков — дипломат, канцлер, выведший Россию из изоляции после поражения в Крымской войне, К.К. Данзас — боевой офицер, Ф.Ф. Матюшкин — славный мореплаватель. Что ни выпускник, то — личность.

Такое созвездие личностей стало возможным благодаря тому, что воспитание и образование лицеистов выступало в неразрывной связи и лицеистам давали фундаментальное общее образование, в том числе и по математике, а специализация, профессиональная подготовка были оставлены на потом. Со смертью первого директора лицея В.Ф. Малиновского, отставкой идеолога лицея М.М. Сперанского система обучения была изменена. Лицеистов стали готовить к занятию чиновничьих должностей. Это не коснулось пушкинского набора. Результаты такой перестройки общеизвестны.

И последнее. Рецензируемая монография настолько необычна, многогранна, что каждый, кто с ней ознакомится, найдет много интересного и полезного. Хочется надеяться, что новое издание книги появится большим тиражом и с ней смогут ознакомиться не только учителя, но и руководители системы образования.

Российские периодические издания для детей: обзор и классификация

С.В. ФРОЛОВА,

учитель прогимназии № 45, Москва

Период детства — непрерывное становление человека, развитие личности. Этот многосложный процесс определяется словом «социализация». Следовательно, «социализация» — это главное назначение детской прессы. Концепция детской прессы представляет собой следующее: транслируя максимум публицистической, беллетристической научной информации всех сфер общественного бытия, адаптируя их к возрастным особенностям читателей в разные периоды

детства, обеспечивая соответствующие формы мышления и восприятия, содействовать развитию и становлению личности, социализации юных граждан.

Сколько всего периодических изданий печатается в современной России? В каталоге РОСПЕЧАТИ мы найдем 45 журналов, 10 газет, один альманах.

Что же представляют собой современные детские журналы и газеты? Как им удается реализовывать свои функции?

Для газеты наибольший интерес представляет «ее повседневное вмешательство в движение и возможность быть непосредственным рупором этого движения, отражением текущей истории во всей ее полноте, непрерывное живое взаимодействие между народом и ежедневной печатью». (М.В. Попова «Современные советские детские журналы как тип издания». М., 1992. С. 18.)

На наш взгляд, это требование выполняет одна из немногих газет — «Пионерская правда», созданная в марте 1925 г. и имеющая на сегодняшний день несколько приложений: «Привет, девочки и мальчишки», «Юная Москва», «Светлячок», «Олимпионик». Такая форма работы «газета в газете» позволяет «охватить» детей разного возраста: «Светлячок» — для самых маленьких, «Привет, девочки и мальчишки» — для ребят четвертых-шестых классов, кроме того, каждое приложение имеет свое направление: юмористическое — «Привет, девочки и мальчишки» (комиксы, анекдоты, веселые рассказы); спортивное — «Олимпионик», выходящий под девизом: «Быстрее, выше, сильнее»; художественно-эстетическое — «Юная Москва» (статьи, очерки о юных дарованиях, людях искусства, рассказы, стихи, песни). Во всех приложениях, а также в самой газете, можно найти занимательный материал, различные советы, отдел почты, который никогда не остается пустым. Основное издание всегда остается в центре событий. Самые актуальные материалы авторы газеты помещают на первых страницах.

Сравнивая сегодняшние номера «Пионерской правды» с теми, что получали юные читатели несколько лет назад, надо заметить, что в лучшую сторону изменилась как содержательная, так и композиционно-графическая ее модель. Несмотря на название, политика «ушла» со страниц газеты, предоставив место искусству, спорту, технике и другим темам, более близким и знакомым детям.

Что же касается остальных газет («Абракадабра», «Детская веселая газета», «Поле

чудес для детей», «Незнайка», «Жили-были»), то их содержание мало чем отличается друг от друга. Как правило, это собрание веселых стихов, рассказов, головоломок, различных конкурсов, кроссвордов, ребусов, комиксов, анекдотов.

Конечно, газеты этого направления сложно назвать «рупором текущей истории», но они имеют право на существование в силу того, что игра, юмор и сатира неотделимы от детей. Они испытывают огромную потребность в смехе, рождаясь с прирожденной органичной веселостью. И не стоит забывать, что любое воздействие на детей возможно лишь через чувственно-эмоциональную сферу. Трудно переоценить значение игры для детей младшего школьного возраста, несмотря на то, что ведущим типом деятельности становится учеба. «За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития... В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем» (Л.С. Выготский «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» // Вопросы психологии. 1966. № 6.)

Журналы в современном информационном поле представляют большой массив, имеют возможность панорамного взгляда на социальную ситуацию, комплексного подхода к ее анализу. Это важно, ибо человек в бытовании своем является обычно носителем сразу целого ряда «ролей»: сын, внук, школьник, пассажир и т.д.

Журнал дает максимум информации из разных областей знаний. Середина девяностых годов прошлого столетия — период появления наибольшего количества детских периодических изданий, причем рост выпуска детской периодики продолжается (1999 г. — 33 журнала, 2002 г. — 45 журналов). Такие журналы, как «Юный натуралист», «Мурзилка», «Веселые картинки», «Колобок», «Два жирафа», по праву можно назвать «аксакалами» в детской периодике. Рождение «Свирилы», «Муравейника», «Фили», «Детского чте-





ния для сердца и разума» произошло сравнительно недавно, но они уже несколько лет поддерживают этот марафон и имеют своих читателей. Третья группа журналов — новинки: «Розовый слон», «Ералаш», «Принцесса», «Булатова Поляна». Удается ли им продержаться на этой сложной дистанции — покажет время.

Главная форма общения и деятельности ребенка семи лет, как уже отмечалось, — сюжетно-ролевая игра. Поэтому на страницах журналов живут и действуют веселые человечки, игрушки, герои детских мультфильмов, реальные и вымышленные животные. Каждый из журналов имеет своего героя. Дети воспринимают их как реальность — пишут им письма, обращаясь с просьбами и спрашивая советов. Это журналы «Мурзилка», «Играем с Барби», «Винни-Пух», «Миша», «Микки-Маус», «Филя» и др.

Информацию дети получают не пассивно. Везде инструкции к побуждению действий: «Найди...», «Определи...», «Соедини...», «Расположи...», «Выбери...» и т.д.

В каждом из названных журналов много юмора, так как ни в каком другом возрасте шутка не имеет такой воспитательной силы. Выдумка, занимательность позволяют вести разговор на очень важные темы. Во многих журналах этому направлению отведены целые отделы: клуб «Шутки у Мишутки»; в «Свирели» — «Отдыхаем». Ряд журналов (см. классификацию) полностью придерживаются этого направления.

Младшие школьники — «почемучки», но их не удовлетворяет любой ответ, так как у современного ребенка достаточно развито представление об окружающем мире и объяснение взрослого он воспринимает весьма критично. Следовательно, задача журналов — углубить знания детей, причем сделать это надо в увлекательной форме. На наш взгляд, с этим удачно справляются такие журналы, как «Миша» — рубрики «Как? Зачем? Почему?», «Узнавай и удивляйся»; «Свирель» — «Загадка», «Филя» — «Наше путешествие», «Юный «Клуб Почемучек», «Ока-

зывается». Журнал «Отчего и почему?» полностью придерживается этого направления: посвящен ответам детям на их вопросы.

Но дети младшего школьного возраста быстро устают, нуждаются в смене занятий. Здесь эффективны эмоционально-образные формы освоения мира, поэтому каждой новой странице — новое задание, новая игра, стихотворение, рассказ и т.д.

Издания для детей шести-семи лет по содержанию, внешней и внутренней форме — игра. Для этого используется весь журнал. «Мурзилка», «Миша» печатают изображение кукол и одежду к ним. В «Веселых картинках» — выкройки поделок.

Журналы для детей девяти-десяти лет «Играем с Барби», «Куча-мала», «Клепа», «Вероника», «Стригунок», «Веселые уроки», «Принцесса», «Фокус-покус», «Икс — пилот-мастер», «Мастерилка» дают описание игр на свежем воздухе, советы юным фокусникам, выкройки и рекомендации по изготовлению костюмов на карнавал, рецепты блюд, причесок. Во всех журналах есть материал для «лингвистических игр».

В классических детских журналах («Мурзилка», «Веселые картинки») логика построения номера традиционная. На первых страницах журналов — материал, посвященный различным датам. Из года в год праздничные номера одинаковы: яркая картинка на обложке, история праздника. Затем — стихи, проблемные статьи, рассказы, рисунки, стихи, юмористические страницы, фотоснимки, рубрика типа «Сделай сам».

Часть журналов придерживаются своей собственной логики построения. В зависимости от направления и возраста «датный» материал может помещаться в середине номера, а иногда вообще не найти отражения на страницах издания.

Ни один из детских журналов не обходится без «почтового отделения», везде есть рубрики, где публикуется основная часть читательской корреспонденции.

Во всех журналах и газетах присутствуют публицистика и беллетристика.

Специфика публицистики в детских изданиях обуславливается возрастной периодизацией, психологией восприятия детьми текстов и образов. У нее есть даже свое определение — «художественная публицистика».

Из беллетристики в периодических изданиях печатаются стихи, рассказы, юморески, повести, т.е. малые литературные жанры, их объем составляет практически половину объема изданий. Детская периодика не обходится без произведений русских, советских, зарубежных классиков.

Жанровое обеспечение изданий нельзя назвать особенным, можно лишь сделать поправку о частоте обращений к той или иной форме: стихи, загадки, скороговорки, рассказы, сказки всех жанров. Из журнальных жанров — заметки, зарисовки, более редкие — детективы, повести с продолжением из журнала в журнал, очерки о людях и природе, а также чаще других встречаются заметки, репортажи, интервью. Реже можно увидеть статью, рецензию, фельетон.

Из журнала в журнал кочуют юморески с расхожими сюжетами, «бородатые» анекдоты, выдержки из школьных сочинений, частушки, комиксы.

Остается добавить, что для детской прессы «все жанры хороши, кроме скучного». Все жанровые формы претерпевают психологическую обработку адаптации текстов с учетом особенностей восприятия информации юной аудиторией (уменьшение объема, острая фабула, динамичное развитие событий, живой образный язык, яркие метафоры).

Внимание детей неустойчиво (прямо пропорционально возрасту); чтобы привлечь его к сюжету, к отдельному материалу и удерживать во время прочтения, осмысления, нужны достаточно сильные раздражители. Это цвет, иллюстрирование, верстка, контраст, ритм элементов композиции, наличие дополнительных стимулов (вклеек, вкладышей, призов, поделок). Все детские журналы многоцветны и многокрасочны. Яркие цветные пятна привлекают внимание, снимают напряжение зрительных нервов, являются приемом ценностного

ориентирования: актуальнее материал — ярче спектр. Нередко авторы журналов, стараясь привлечь маленьких читателей к публикуемому материалу, забывают о гигиенических требованиях. В журнале «АБВГД» текст печатается синим цветом, в журнале «Свирель» фон, на котором печатается текст, не всегда белого цвета. Такие же нарушения можно встретить в журнале «Мурзилка».

Высота шрифта часто нарушается в комиксах в таких изданиях, как «Свирель», «Филя».

Количество фотографий меняется в зависимости от возраста и направления журнала.

Для детей шести-семи лет в журналах занимательного характера количество фотографий минимальное. Для этой же возрастной группы, но в изданиях природоведческого направления, количество фотографий увеличивается («Филя», «Свирелька»).

Периодика, адресованная детям девяти-десяти лет, содержит значительно больше фотоматериала («Юный натуралист», «Клепа»). Текст носит научно-популярный характер, требующий непосредственного взгляда на жизненный фактический материал, что и обеспечивают фотографии.

В таких журналах, как «Играем с Барби», «Винни-Пух», место фотографий заняли диапозитивы.

Иллюстративный материал часто имеет нестандартную форму — круг, эллипс, ломаная линия; нетрадиционную верстку — распространено асимметрическое расположение иллюстраций и текстов.

Динамика, ритм журнала достигается традиционными приемами — чередованием крупных и мелких композиционных элементов, размерами шрифта, текстов и заголовков. Во многих изданиях преобладает нестандартное расположение заголовков и рубрик: вертикальное, наклонное, диагональное, кубиками и т.д.

Ориентирование в журналах сводится к оглавлению типа: «Читай в июне», «В номере», «Содержание», «Читай в номере». Многие журналы («Миша», «Филя») обходятся без ориентирования.





В большинстве журналов не выделен композиционно библиографический отдел.

В детской прессе не может быть тематических ограничений. Поэтому наравне с традиционными темами — природа, люди, искусство, история и т.д., появились новые, внесенные жизнью статьи: о рыночной экономике в журнале «Клепа», уроки безопасности в журнале «Мурзилка».

Существуют несколько типологических свойств изданий: альманахи, журналы, газеты, но, на наш взгляд, детских альманахов и газет должно быть гораздо больше, а направление газет разнообразнее.

Одно из доказательств того, что детская периодика связана с жизнью общества, — появление нового направления в ней — технического, а именно, выпуск журнала «Компьютерные игры для детей».

Заслуживает внимания внешний вид журналов, технология оформления страниц.

Внешний вид газет требует работы художников, исключение составляет газета «Пионерская правда».

К сожалению, современные периодические журналы не учитывают социальное происхождение, возрастные категории детей: слишком велик охват читателей в рамках одного издания — от шести до двенадцати лет, от трех до восьми лет, от семи до четырнадцати лет. В этом случае сложно учитывать психологические, познавательные интересы детей разного возраста. Мало принимается во внимание пол детей, хотя надо отметить, что в последнее время появилось несколько новых журналов для девочек (для мальчиков такого разнообразия нет).

Предлагаем вам классификацию современных периодических изданий за 2002 г.

Классификация по направлениям ЖУРНАЛЫ

О природе и экологии

- «Свирель»
- «Свирелька»
- «Филя»
- «Винни-Пух»

«Юный натуралист»

«Муравейник»

«Тошка и компания»

Литературно-художественные

«Мурзилка»

«Новая игрушка»

«Детское чтение для сердца и разума»

«Светлячок»

«АБВГД»

«Колобок и два жирафа»

«Автобус»

«По-клеп»

«Булатова Поляна — детский журнал сказок»

Религиозные

«Божий мир»

«С нами Бог»

Звуковой, литературно-художественный

«Колобок и два жирафа»

Для девочек

«Принцесса»

Для мальчиков

«Икс-пилот-мастер»

Юмористические

«Веселые картинки»

«Ералаш»

Познавательные-развивающие

«Абазурчик»

«Розовый слон»

«Сканики»

«Незнайка плюс»

«Нафаня»

«Детский журнал головоломок»

«Мастерилка»

«Отчего и почему»

«Миша»

«Веселые уроки»

«Поиграем в сказку»

«Том и Джерри»

«Дисней для малышей»

«Микки Маус»

«Колокольчик»

«Сюрприз»

Спортивные

«Веселые медвежата»

Технические



«Компьютерные игры для детей»

ГАЗЕТЫ

Юмористические

«Детская юмористическая газета»

Литературно-художественные

«Поле чудес для детей»

«Незнайка»

«Детская газета»

«Детская энциклопедия АиФ»

«Абракадабра»

Художественно-публицистические

«Детские головоломки. Веселая тетрадь»

«Пионерская правда»

«Клепа» (*альманах*)

Классификация по возрастной категории

ЖУРНАЛЫ / АЛЬМАНАХИ

от 6 до 8 лет

«Веселые медвежата»

«Свирелька»

«Филя»

«Винни-Пух»

«Колобок и два жирафа»

«Тошка и компания»

«Веселые картинки»

«Дисней для малышей»

«Том и Джерри»

«Колокольчик»

«Микки-Маус»

От 9 до 10 лет

«АБВГД»

«Новая игрушечка»

«Веселые уроки»

«Поиграем в сказку»

«Веселый затейник»

«Играем с Барби»

«Булатова Поляна — детский журнал сказок»

«Принцесса»

«Мастерилка»

«Розовый слон»

От 8 до 11 лет

«Муравейник»

«Куча-мала»

«Абажурчик»

«Свирель»

«Детское чтение для сердца и разума»

«Божий мир»

«Незнайка плюс»

«Фокус-покус»

«Нафаня»

До 12 лет

«Мурзилка»

«Клепа»

«Сибирячок»

«Автобус»

«Икс-пилот-мастер»

«С нами Бог»

«Ералаш»

«Детский журнал головоломок»

«Отчего и почему»

«Сканики»

«Компьютерные игры для детей»

«Детская энциклопедия АиФ»

ГАЗЕТЫ

От 7 до 10 лет

«Жили-были»

«Детская юмористическая газета»

«Детская веселая газета»

«Детская газета»

«Незнайка»

От 9 до 12 лет

«Поле чудес для детей»

«Абракадабра»

«Пионерская правда»

«Детские головоломки. Веселая тетрадь»

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.

2. Детские периодические издания.

3. Каталог Роспечати. 2002 г.

4. Попова М.В. Современные советские журналы как тип изданий. — М., 1992. С. 18.



Надежный друг младших школьников

Журнал «Мурзилка» хорошо знаком детям младшего школьного возраста и их родителям. Он издается с мая 1924 года.

Основой журнала является художественная литература, которая, как известно, выполняет главную задачу — воспитать в ребенке лучшие нравственные качества — доброту, честность, правдивость, отзывчивость.

Этим требованиям отвечают произведения как классиков, так и современных детских писателей, публикуемых в журнале. Они могут быть использованы для внеклассного чтения.

Журнал «Мурзилка» тесно связан со школой, ее жизнью, интересами, со всеми изменениями, которые там проходят, и очень живо на них откликается. Именно поэтому он может быть интересен и взрослым — учителям, воспитателям детских садов, библиотекарям, родителям. В журнале содержатся разнообразные материалы: одни помогают готовить ребенка к школе, другие расширяют рамки школьной программы.

Расширению лингвистических представлений читателей служат рубрики «Прогулки со словами» и «Поиграем в слова». Выполняя заказы редакции, писатели И. Токмакова, Л. Яхнин, А. Смирнов, М. Дружинина и др. создают такие художественные произведения (сказки, стихи, скороговорки), которые способствуют овладению русским языком, культурой речи, учат нормам правописания. В этих рубриках содержатся занимательные вопросы, задания, конкурсы, что особенно привлекает читателей и побуждает их к активной деятельности.

Рубрика «Веселая математика» способствует развитию логического мышления и пространственного воображения читателей. В занимательной, а часто и в стихотворной форме даются непростые задачи, задания, чертежи, которые привлекают внимание читателей, их старших братьев, сестер и родителей. Нередко такие задания, как свидетельствуют письма, выполняются всей семьей.

Проблемам окружающей среды, воспитанию экологической культуры посвящена рубрика «Зеленый мир». Ее материалы (рассказы, очерки, стихи) помогают формировать гуманное отношение читателей «Мурзилки» к окружающей природе, воспитывать чувство бережного отношения ко всему живому. Это и рассказы о временах года, и рассказы о растениях, животных и насекомых, которых можно встретить на лугу, в лесу и на речке, и рассказы о самих школьниках, которые ведут экологическую работу. Эти публикации также сопровождаются разнообразными заданиями, конкурсами, ребусами, загадками.

Больше десяти лет ведется в журнале рубрика «Галерея искусств Мурзилки». Она знакомит детей с особенностями творчества выдающихся художников, репродукциями картин, являющихся шедеврами отечественной и мировой живописи. Комментарии искусствоведов помогают формировать эстетические взгляды читателей. «Галерея» особенно ценна для тех ребят, которые живут в небольших городах и селах, где нет музеев и выставок художников. Они собирают репродукции в альбомы или делают выставки — школьные и домашние.

В рубрике «Путешествия и открытия» рассказывается о великих географических открытиях, о выдающихся путешественниках далекого прошлого и нашего времени.

В рубриках ОБЖ, «Поговорим по душам», «Мурзилкины советы», «Уроки этикета» постоянно освещаются вопросы правового воспитания, психологии, этики, культуры общения, рассказывается о правилах поведения в экстремальных ситуациях.

Недавно в журнале появилась новая рубрика, посвященная спорту, — «Физкультура!». В ней можно прочитать о выдающихся спортсменах, об олимпийских играх, советы, как стать сильным и достичь успехов в спорте; в ней также много занимательных вопросов, загадок, конкурсов.

Большое внимание журнал уделяет вопросам трудового обучения детей и конструирования. В каждом номере дается несколько интересных конструкций, которые можно использовать и дома, и в школе. Это развивает пространственное мышление читателей и навыки самостоятельной работы.

Внутри журнала есть вкладки, клапаны, на которых располагаются самоделки, развивающие игры, кроссворды, задания. Вкладки можно вырезать, конструировать; собирать в отдельные книжечки кроссворды, советы Мурзилки, репродукции картин. Это не разрушает журнал и очень нравится детям.

С сентября 2002 г. журнал видоизменился: каждый номер имеет отдельные приложения и запечатан в целлофановый пакет. Приложения разные: самоделки, наклейки, выкройки, постеры и др.

Журнал «Мурзилка» уже много лет полезен и интересен ученикам и учителям начальных классов, воспитателям детских дошкольных учреждений.

В.Г. Горецкий

На журнал «Мурзилка» можно подписаться с любого номера в любом почтовом отделении связи. Индекс в каталоге РОСПЕЧАТИ — **70553**.





Жизненная позиция и эстетика М.А. Шолохова в его ранних рассказах

Т.Д. ПОЛОЗОВА,

профессор, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
заслуженный деятель культуры РФ

От редакции. В соответствии с решением Комиссии по культуре ЮНЕСКО столетие лауреата Нобелевской премии Михаила Александровича Шолохова рассматривается как событие международное. В нашей стране 5 сентября 2002 г. принято специальное Постановление правительства, посвященное подготовке к столетию М.А. Шолохова. В нем определены основные конкретные задачи подготовки и проведения юбилея.

Для нас с вами, уважаемые читатели, подготовка к юбилею великого писателя является прежде всего активизацией педагогической работы, приобщающей наших учащихся к заинтересованному чтению произведений юбиляра. Мы ждем ваших предложений и материалов. Заранее благодарим вас и начинаем наши публикации статьей Т.Д. Полозовой о ранних рассказах писателя.

Предмет эстетики, как известно, подвижен. Изменчив в зависимости от исторически движущейся общественной практики. Эстетика открыта для включения в ее предмет новых проблем, связанных с информационными, коммуникационными процессами в современном мире, с организацией предметно-пространственной среды, с обострениями и глобализацией конфликтных ситуаций во взаимоотношениях человека, общества и природы, с расширением диапазона семиотики... В данной работе мы обращаемся к традиционному, первоначальному предмету эстети-

ки как науки об освоении действительности через искусство.

Обращение к ранним рассказам М.А. Шолохова интересно потому, что они отчетливо являются своеобразием и гениальностью автора — своей народностью, сострадательностью, абсолютной искренностью и объективной художественной правдой. В них очевидна четкая жизненная, эстетическая позиция писателя — не хроникера событий конкретного исторического времени, а истинного художника, гениальности которого свойственны честь, достоинство, сыновья гражданственность, преданность идеалам гуманизма, добродетельности.

В 1965 г. в своей Нобелевской речи, говоря о назначении художественного творчества, русский Гомер XX века раскрыл его обобщенное толкование, подчеркнув, что писатель призван говорить правду: «... подчас суровую, но всегда мужественную, укреплять в человеческих сердцах веру в будущее, в свою силу, способную построить это будущее... Искусство обладает могучей силой воздействия на ум и сердце человека... Думаю, что художником имеет право называться тот, кто направляет эту силу на созидание прекрасного в душах людей, на благо человечества». Именно такая нравственно и духовно созидательная эстетика характерна и для рассказов 20-х годов.

То было время эпохальных событий. Время, когда в жестокой борьбе являл себя всему миру

новый образ жизни, а значит и новый образ взаимоотношений людей. Главным было, способствуя рождению нового, не потерять, не похоронить вечное — традиционный смысл жизни как созидания, что возможно только при сохранении человеческого в самом человеке: в его чувствах, мироощущении, в его природной предназначенности взращивать, строить, а не разрушать. Именно таков пафос «Донских рассказов»: «Чужая кровь», «Лазоревая степь», «Нахаленок», «Семейный человек», «Жеребенок», «Шибалково семя». Эти и другие рассказы М. А. Шолохова уже в то горячее время открыли каждому читающему непобедимую силу веры и любви. Такую веру, силу такой любви, какой был переполнен сам юный писатель, что подтверждается теперь и публикацией его писем к такой же юной и прекрасной, любящей и любимой жене. («Слово», 2002, № 2, с. 15–25.)

Советуем познакомиться с ними. Письма «просятся», чтобы их читать и перечитывать: так притягательны они чувством непостижимой всепобеждающей любви. Светлой, жизнеутворяющей. Любви всепоглощающей и придающей силы жить интенсивно и счастливо, напористо и победно, преодолевать все «мытарства» быта и организации практических дел. Любящий и любимый молодой Михаил Шолохов в письмах выступает как всемогущий сказочный русский богатырь. Кажется, он владеет некой волшебной силой, которая обнадеживает человека абсолютной верой в самого себя и, одновременно, ответственностью, прежде всего, за других.

Нельзя не согласиться с главным редактором журнала «Слово» В.А. Ларионовым, лауреатом Шолоховской премии: «Каждый, кто прочитает восторженные откровения юношески влюбленного молодого человека, поймет одну простую и ясную истину: они написаны, конечно, языком любви, но чувством и мудростью молодого Пушкина, Достоевского, Толстого. Они написаны гением молодого Шолохова (1924–1926 годы). Они — продолжение его

«Донских рассказов» и прообраз его Аксиньи, Натальи, Григория. В них блистательная откровенность, чуткая обнаженность жизненной правды, художественной мастерovitости, которые явят нам первого, непревзойденного писателя XX века. И, зная все о себе с юношеского возраста, зная выстраданную гениальность «Тихого Дона», он до глубокой старости, более чем полвека, сносил клевету литературных и политических недоброжелателей и интриганов, которые до сих пор так и не могут уняться. А ведь давно пора!..

...Гений явился нам в «Донских рассказах», о которых столь увлеченно и страстно он пишет в Вешенскую, и в этих юношеских письмах шекспировского постижения влюбленности, очарованности и верности русских Ромео и Джульетты. Велика мировая литература, но теперь без русской ей никак не обойтись, Шолохов и Шекспир через века стоят рядом»¹. Лучшее не скажешь: «...Нас влечет любовь, неистово жадная любовь к жизни»².

В этом тонком и одновременно романтическом заключении А.В. Ларионов выводит жизненную и эстетическую позицию раннего М.А. Шолохова в русло философского анализа психологической природы славянской нации в духе концепции Ивана Александровича Ильина: главное в русском человеке именно Любовь и Вера в их взаимодополняющем единстве. В этом — плюсы и минусы, сила и слабость. Последнее проявляется в недостаточном уважении к прагматизму, холодному расчету. Таков пафос всей русской художественной классики XIX и XX веков.

Цитируемый автор прав и в том, что «давно пора бы» изменить пластику безнадежной клеветы всем, кто долгие годы занимался антишолоховщиной, спекулировал своими выступлениями, наводил «тьму на плетень». Однако и в 2002 г., 9 Мая (!) «Русское радио» предоставило «свой голос» небезызвестному Бенедикту Сарнову именно для лжи. Он заявил, что «в годы советской власти в русской литературе были,

¹ Ларионов Арсений. Чем жив человек? // Слово. — 2002. — № 2. — С. 2.

² Там же.



нельзя не признать это, значительные, крупные произведения...; в их числе и роман «Тихий Дон», который, однако, к Шолохову не имеет никакого отношения». Передаю мысль точно. Сама слушала это высказывание, хотя порядок в цитируемом, возможно, был другим: возмущенная очередной клеветой и беспардонностью, не сразу записала речь нового «шолоховеда».

Очевидно, и в начале XXI века поиск истины в шолоховедении продолжает быть не только актуальным, но и методологически знаковым. В эстетике, философии творчества гения русской и мировой литературы принципиально значимо проявление правдивости, гражданственности, раскрытие тенденциозной направленности уже имеющихся исследований. Важно и обращение к раннему творчеству М.А. Шолохова, потому что даже в фундаментальных изданиях, адресованных старшеклассникам, а следовательно, и учителю, популяризируется вулгарный предвзятый подход в оценке «Донских рассказов». Достаточно посмотреть учебное пособие для учащихся XI класса общеобразовательных учреждений «Русская литература XX века. Очерки, портреты, эссе». Книга издана «Просвещением», под редакцией члена-корреспондента Российской академии наук, директора ИМЛИ им. А.М. Горького Ф.Ф. Кузнецова, в 1996 г. Ее тираж — 70 000 экземпляров. В этом весомом издании есть раздел «Тихий Дон» Михаила Шолохова — эпическое самопознание истории, народа, личности». Его автор, В. Чалмаев, упоенно пытается доказать эстетическую несостоятельность рассказов и таким образом вольно или невольно снова создает систему сомнительных вопросов по поводу всего творчества М.А. Шолохова.

В. Чалмаев — популярный автор: его публикует журнал «Литература в школе», другие периодические издания. Пишет он не только о М.А. Шолохове, но и о А.И. Солженицыне. Сказанное им закономерно воспринимается как отправная позиция и для школьников, и для студентов — издания авторитетного «Просвещения», естественно, среди них тоже популярны. Подобная оценка «Донских рассказов», следовательно, становится широко распространен-

ной и как бы заведомо правильной, что, как убеждает практика, сказывается и на отношении учителей начальной школы к ранним произведениям М.А. Шолохова. Известно, что отдельные из них включены в круг чтения учащихся именно этого, первого звена общеобразовательной школы.

В 1998 г. издательство «Современный писатель» выпустило яркую, острую по мысли и форме монографию Н.М. Федя «Парадокс гения. Жизнь и сочинения Шолохова». Труд талантливого ученого содержит убедительно, документально аргументированную концепцию об эстетической целостности всего творчества художника. Но монография по понятным экономическим причинам выпущена небольшим тиражом. Учащимся, учителям и студентам она почти не доступна. Концепцию Н.М. Федя разделяет В.В. Петелин. Об этом можно судить по его монографии «Жизнь Шолохова. Трагедия русского гения». Книга увидела свет в 2002 г. в издательстве «Центрполиграф». По причине малого тиража и дорогой цены книга тоже не попадет в поле зрения учителя. А между тем именно в школе не только целесообразно, но и в целях воспитания — педагогически необходимо приобщать человека к классической литературе, и следовательно, важно пробуждать интерес к М.А. Шолохову. Уже в начальной школе особенно важен эстетический взгляд на рассказы М.А. Шолохова, но не примитивно идеологизированная позиция, изложенная в названном ранее учебном издании «Русская литература XX века. Очерки, портреты, эссе».

М.А. Шолохов уже и в ранних рассказах писал жгучие картины жизни как их непосредственный участник. Он сам был частицей народа. Его взгляд, его боль, его муки, его любовь и отчаяние — все это было органично писателю. Предопределенная потребность самой природы человека сохранить жизнь — главная сила в рассказе «Чужая кровь». Это же свойственно чувствам, жизненной, художнической позиции его автора.

Авторское «Я», его чувство, состояние, настроение не привнесены со стороны, а выявлены из того, чем живет каждый герой — из мотивации конкретного душевного состояния и

поступка каждого персонажа. Чувствуешь, читая, что смысл, логику душевных движений стариков, потерявших сына и воскресивших его, повторил бы и сам автор, окажись он на их месте. Такая персонификация художника с героями рассказа была бы невозможна, если бы создатель произведения был лишь наблюдателем и аналитиком ситуации со стороны по заданию. Шолохов жил в той ситуации, в той же исторической атмосфере, что и его герои. Он остро, лично значимо ощущал необходимость «создать в душах людей» те чувства, которые помогают им находить в себе силы противостоять злу и смерти. Таков закон традиционной народной этики и эстетики. В ней находил М.А. Шолохов основы своей личной нравственно-эстетической концепции художественного творчества, свой подход к сложным, противоречивым явлениям реальной жизни.

В названной выше монографии Н.М. Федя творческий путь, жизнь классика представлены в контексте глубоко и ярко раскрытой истории не только литературного процесса, но и шире — в контексте истории культуры, борьбы идеологических направлений, школ, групп и группировок. Научная эрудиция Н.М. Федя безгранична. Хотелось бы пожелать каждому, кому дорого имя Михаила Александровича Шолохова, прочитать эту книгу — праздник интеллекта. Здесь же привожу следующую цитату о литературе 20-х годов: «Постепенно намечался перелом в художественном методе литературы. Первые значительные изменения происходят после «Сорок первого» Бориса Лавренева, романа Александра Серафимовича «Железный поток» и рассказов Михаила Шолохова («Чужая кровь» и «Лазоревая степь»). Они не только отражают сложные противоречия своего времени, но как бы разрывают круг личной вины каждого за царящее вокруг насилие и произвол и рассматривают человека в широком плане: в связях с обществом, в мечтах о мирном труде, в интимных рамках, горестях, т.е. в тех формах бытия, которые формируют сознание и определяют дейст-

вия личности. Они проникнуты жизнеутверждением, полны напряженных исканий. Человеку, показывают они, осточертела вся эта затянувшаяся кровавая игра в «революционную романтику», и он потянулся к мечте, к станку, к книге...

...Сущность этого перелома заключалась, прежде всего, в отказе от идеологии разоружения и переходе на путь показа созидательной деятельности человека в новых социально-экономических условиях. Повысился, далее, интерес к человеческой личности. Писатели создают образы, полные творческой энергии, широких возможностей и внутренней значимости»³.

В короткое время юный гений заявил о себе как яркая индивидуальность, имеющая свой подход к различным явлениям жизни, свой взгляд на функции и смысл искусства, свою эстетическую концепцию. Его поэтика была иной, чем у «пролетарских писателей». Посетив несколько занятий в группе «Молодая гвардия», которыми руководили В. Шкловский и О. Брик, М. Шолохов иронично рассказывал: «На Покровку темными ночами сзывал нас Брик. Кружок беллетристов плескался в произведениях: своих, горячих, и чужих, от которых несет классикой. Языки у всех звенели во рту, как в колокольце. Разбор... Расчленение... Собиране «убиенных воинов»... Сюжет... Прием письма... Уздечка на читателя...» (С. 35). Во вступлении к рассказу «Лазоревая степь» автор четко изложил свой взгляд на понимание правды в искусстве и на его задачи. Сказанное тогда весьма значимо сегодня для оценки эстетики самого юного писателя и для понимания его отношения к «литературным учителям».

Вот небольшая, но, полагаю, весьма интересная цитата. «В Москве, на Воздвиженке, в Пролеткульте на литературном вечере МАППа, можно совершенно неожиданно узнать о том, что степной ковыль (и не просто ковыль, «седой ковыль») имеет свой особый запах. Помимо того, можно услышать о том, как в степях донских и кубанских умирала, захлебываясь напыщенными словами, красные бойцы.

³ Федь Н.М. Парадокс гения. Жизнь и сочинения Шолохова. М.: Современный писатель, 1998. С. 26. Далее все ссылки на эту книгу отмечены номером цитируемой страницы.



Какой-нибудь не нюхавший пороха писатель очень трогательно рассказывает о гражданской войне, красноармейцах, — непременно «братишках», о пахучем седом ковыле, а потрясенная аудитория — преимущественно девушки из школ второй ступени — щедро вознаграждает их восторженными аплодисментами.

На самом деле ковыль — поганая белобрысая трава. Вредная трава, без всякого запаха. По ней не гоняют гурты овец потому, что овцы гибнут от ковыльных остьев, попадающих под кожу. Поросшие подорожником и лебедой окопы (их можно видеть на прогоне за каждой станицей), молчаливые свидетели недавних боев, могли бы порассказать о том, как безобразно просто умирали в них люди. Но в окопах, разрушенных непогодью и временем, с утра валяются станичные свиньи, иногда присядут возле сытые гуси, шагающие с пашни домой, а ночью, когда ущербленный месяц низенько гуляет над степью, в окопы, которые поглубже и поуютней, парни из станицы водят девок.

Лежа ведут не мудрые разговоры, чья-нибудь рука нащупывает в траве черствый предмет — ржавую не расстрелянную обойму. Позеленевшие патроны цепко приросли друг к другу, острокосые пули таят в себе не высказанную угрозу, но двое в окопе не спрашивают себя, почему в свое время не расстрелял эту обойму хозяин окопа, не думают о том, какой он был губернии, и была ли у него мать. Покуривая, парень говорит, что с Гришки Дуняха высудила алименты, что Прохора опять прихватили с самогонкой, что Ванюра телка слопал, а страховку получил!..

Ну, может ли после этого ковыль иметь какой-либо запах?..» (С. 36).

Позднее характеристику занятий у В. Шкловского, О. Брика Михаил Александрович дополнит: «...мне «лекции» О. Брика, на кои я присутствовал три или четыре раза, дали столько же, сколько дает чтение поваренной книги, скажем, архитектору». Стоило бы иметь это в виду, говоря сегодня об ученичестве Шолохова у формалистов в объединении «Молодая гвардия».

Между тем В. Чалмаев в названном уже издании «подпекает» автору книги «Стремя Тихо-

го Дона. (Загадка романа)», старательно пытается подтвердить мысль о том, что «Донские рассказы» и «Тихий Дон» слишком различны по методологии и стилю. В.А. Чалмаеву очень хочется отождествить творческую концепцию М.А. Шолохова — автора сборников «Донские рассказы» (1926) и «Лазоревая степь» (1926) — с пафосом стихов А. Веселого, М. Светлова, М. Голодного, состоявших в литературной группе «Молодая гвардия». Однако, во-первых, исследователю следовало бы объективно проанализировать стихи этих и других поэтов из названной группы, увидеть их неодинаковость. А главное, видимо, не стрелять из устаревшего нагана в «Донские рассказы», анализируя «Тихий Дон».

Творческую авторскую предысторию романа, конечно, полезно знать. Но историю объективную. Для этого нужны не давно выдуманные лживые лозунги о том, что сострадание автора рассказов к своим героям «как будто скованно жесткой присягой...». Нужен открытый конкретный анализ авторской позиции, выраженной в рассказах. Автор очерка о романе в популярном издании «Просвещения» идет от заданной схемы. Подчиняет ей свой вывод вопреки эмоциональной направленности оцениваемого художественного явления, вопреки поэтике рассказа, даже когда обращается к такому удивительному произведению, как «Жеребенок». Здесь Шолохов верен традиционному народному началу — человеку больно, невозможно убить дитя, даже если это «ребенок» не человека. Больно, почти всегда непосильно даже заядлому охотнику. Есть инстинктивное сопротивление в нормальном человеке — не убивать то, что являет собой начало новой жизни, что еще беспомощно, не оказывает сопротивления и абсолютно доверчиво.

...Вспомним рассказ. Жеребенок не может отстать от матери и попадает вместе с ней в Дон, обстреливаемый с двух сторон: с одной — красные, с другой белые: «Жеребенок ржал все реже, глуше и тоньше был короткий режущий крик. И крик этот до холодного ужаса был похож на крик ребенка. Нечипоренко, бросив кобылу, легко поплыл к левому берегу». В этот момент прекращается стрельба с обоих бере-

гов. Это — кульминация, голос природной Истины. Но! Когда Трофим «волоком вытянул на песок ослизлое тельце жеребенка, всхлипывая, блевал зеленой водой, шарил по песку рукавами... В лесу гудели голоса переплывших эскадронцев, где-то за косяку дребезжали орудийные выстрелы. Рыжая кобыла стояла возле Трофима, отряхавшись и облизывая жеребенка. С обвислого хвоста ее падала, втыкаясь в песок, радужная струйка...». Вот в этот именно момент и убил белый офицер старика Трофима прямой наводкой в его сердце...

Бой продолжался, сражающиеся не были настроены на перемирие: «На правом берегу офицер в изорванной парусиновой рубахе равнодушно двинул затвором карабина, выбрасывая дымящуюся гильзу, а на песке, в двух шагах от жеребенка корчился Трофим, и жесткие посиневшие губы, пять лет не целовавшие детей, улыбались и пенились кровью».

Так заканчивается рассказ. Очевидны боль и героя, и автора. Но очевидно и то, что писатель верен правде, логике происходящего. Офицер убил своего врага. Став спасителем жеребенка, Трофим не перестал быть красноармейцем... Однако для концепции рассказа главным является факт прекращения взаимоубийства в момент, когда под обстрелом оказалось беззащитное существо, абсолютно доверчивое к человеку, независимо от его «политической позиции». Писатель поэтизирует этот факт, напоминает противоборствующим, что они — люди. Губы умирающего Трофима улыбались. А «небо, лес, песок — все ярко зеленое, призрачное...». Красота — вечное, то, к чему и должен стремиться человек. Он призван способствовать пробуждению, потребности добра. Даже при большой предвзятости трудно не почувствовать здесь сострадание писателя, как и в рассказах «Чужая кровь», «Лазоревая степь», «Семейный человек», «Батрак»...

Названные и другие произведения 20-х годов пронизаны душевным соучастием автора, его болью при содеянном — объективно неизбежном — зле. Диву даешься, как гениально

это сотворено в коротких произведениях. Они являют то, что Лев Толстой считал смыслом и назначением искусства — «заражать» читателя чувствами, которые уже пережил, перестрадал сам писатель (Смотри трактат Л.Н. Толстого «Что такое искусство?»).

Именно это и покорило А.С. Серафимовича, прочитавшего в свое время рассказы М.А. Шолохова. Характерно, что отнюдь не сентиментальный человек прибегнул в их оценке к образу степного цветка: «Как степной цветок, живым пятном встают рассказы т. Шолохова... Разный язык, тот цветной язык, которым говорит казачество». Опровергая эту и все другие положительные оценки, которые сближают стиль «Донских рассказов» и романа «Тихий Дон», В. Чалмаев шаржирует факты истории: «Молодому писателю было явно уготовано место в группе революционных, шумно-«пролетарских» писателей, бесчувственно писавших о «романтике расстрелов», о взрыве старого быта, о счастье идти вперед «сквозь револьверный лай»... «...Сострадание было областью невозможного, опасного, заранее осмеянного»⁴.

Сострадание не может рассматриваться как область «невозможного», потому что состраданием — сочувствием, соучастием, сопереживанием, соболезнованием — жив человек. Даже самый закостенелый эгоист. Даже для преступника сострадание не является сферой невозможного. Другое дело — насколько способен каждый из людей испытывать это созидательное, живительное чувство; насколько пробуждено и развито оно; в какой мере сильны у каждого из нас другие чувства, противостоящие состраданию, противоборствующие с ним. Сострадание — индивидуальная сфера духовной и душевной жизни. Проявление его индивидуально. В определенных ситуациях оно может быть опасным и для того, кто проявляет это ценное чувство, и для того, кому оно адресовано. Сострадание — «моральный закон во мне». Соучастливость к другому человеку — норма православия. Она была закреплена и в моральном кодексе строителей коммунизма. Неприемле-

⁴ Русская литература XX века. Очерки, портреты, эссе. Часть II. — М.: Просвещение, 1996. С. 190.



мость сострадания — идеология фашизма. Отвратительно и безнравственно приписывать невозможность сострадания классику русской литературы. Герои большинства рассказов М.А. Шолохова — личности, испытывающие великую силу закона сострадания, сущностного для каждого из людей. Автор всегда — и в ранних рассказах, и позднее в романах был во власти этого главного человеческого чувства.

Трагичен, страшен сюжет рассказа «Лазоревая степь». Сострадание деда Захара свободным внукам стимулировало бешеное буйство, злобу, человеконенавистничество барина. Может быть, не пробудись в нем патологическая ненависть к гордой непокорности Семена и Аникея, не состоялась бы такая невообразимо жестокая казнь: расстрел раздетых догола людей, к одному из которых была привязана его жена; приказ растоптать лошадьми Аникея.... Все до абсурдности бесчеловечно, но логически, объективно предопределено.

Рассказ напоминает трагедии, драмы абсурда Эжена Ионеско. Они в наше время, увы, возносятся в ранг «актуального искусства». Но следует иметь в виду: в концепции Э. Ионеско убийственная и убивающая другого сила, склонность ко злу — органична человеку, он — ее раб. Эта мысль свойственна в наше время многим. В творческой же концепции М.А. Шолохова человеку органично именно сочувствие, внутренняя предрасположенность к соучастию. В рассказе «Лазоревая степь» автор разоблачает бесчеловечность старого и молодого барина. Их патологический садизм имеет не природно-человеческие корни. Он античеловечен не только по отношению к другим, но к ним самим, носителям этой клинической античеловечности: старый получал удовольствие от предсмертных хрипов мучимых лошадей; молодой с улыбкой распоряжается усилить муки не покорившихся ему убиваемых им людей. Беспредельная жестокость молодого барина и его отца, представленная автором как античеловеческое свойство, вызывает чувство абсолютного отторжения. Это — аномалия, убивающая в человеке его природную сущность, выводящая его за пределы естественной окружающей среды и собственного бытия.

... В начале рассказа нарисована почти идиллическая картина. Автор мирно, тихо беседует с дедом Захаром на берегу Дона: «Рядом с чешуйчатой грядой туч бродит коричневый коршун... В ложине, возле высыхающей музги, овцы жмутся в тесные кучи... У плотины здоровенный ягночище, упираясь задними ногами, сосет грязно-желтую овцу. Изредка поддает ногой в материну вымя; овца стонет, горбится, припуская молоко, и, мне кажется, выражение глаз у нее страдальческое». Тяжко «на облысевшем от солнечного жара бугре...». Но овца — мать, подвластно инстинкту, «горбясь», однако, припускает молоко ягннку... Дед Захар вычищает свою старую шерстяную рубаху. Он стар. Но глаза — «голубые и юные, взгляд из-под седых бровей — проворен и колюч». Многое видели эти глаза. Многое испытал дед Захар. Но вот миролюбивость сохранил в себе безмерную. Пойманную вошь он отпускает бурча: «Уползай, тварь! Жить, небось, хочешь? А? То то оно... Ишь ты, насосалась... помещица...».

Он и своему смертельно опасному барину готов все простить, лишь бы не казнил Семку и Аникея. Что это? Страх за свою жизнь? Нет. Это — готовность к любому испытанию ради жизни для других. Одно лишь воспоминание о пережитом вызывает смертельный ужас: «Дед Захар задышал порывисто и часто; на минутку лицо его сморщилось и побелело; страшным усилием задушив короткое, старческое рыдание, он вытер ладонью сухие губы, отвернулся. В стороне за музгой коршун, косо распластав крылья, ударился в траву и приподнял над землей белогрудого стрепета. Перья упали снежными лохмотьями, блеск их на траве был нестерпимо резок и колюч». Эта параллель, конечно, не случайна. Смертельно несовместимы злая сила хищника и слабого стрепета. Его коршун растерзал. Аналогичное произойдет и с взбунтовавшимися внуками деда Захара.

Аналогичное, но не идентичное. Смерть белого стрепета от коршуна — в логике природы. Смерть Семена, его жены, искалеченность Аникея — вне логики и смысла человеческих взаимоотношений. В жизни людей немало противоречий. Писатель показывает, утверждает объек-

тивную обусловленность социальных нравственных пороков, но психологически оправдывает неприятие внуками безропотного самоубийства, которым спасает жизнь дед Захар.

«... Колеса пушки попали на ноги Аникою... Захрустели они, как ржаной сухарь на зубах, измялись в тоненькие трощинки... Думал, помрет Аникой от смертной боли, а он хоть бы крикнул, хоть бы стон уронил... Лежит, голову плотно прижал, землю с дороги пригоршнями в рот пихает... Землю жует и смотрит на пана, глазом не сморгнет, а глаза ясные, светлые, как небушко...». Нет, это не поэтизация мучения. Это утверждение бессмертной силы духа, чести человека, в котором живет свой «моральный закон». Поэтому над ним и «небушко» светлое. Без ног остался Аникой, «ходит он теперь на руках, туловищу по земле тягает. С виду — веселый...» — приближает свой рассказ к завершению дед Захар.

И вот главное: «Весной трактор нашей коммуны землю пахал за казачьей гранью, а он увязался, поехал туда. Я овец пас неподалеку. Гляжу, полозит мой Аникой по пахоте. Думаю, что он будет делать? И вижу: оглянулся Аникой кругом, видит, людей вблизи нету, так он припал к земле лицом, глыбу, лемешами отвернутую, обнял, к себе жмет, руками гладит, целует... Двадцать пятый год ему, а землю сроду не придется пахать... Вот он и тоскует...». Далее следует мирная и умиротворяющая картина природы: «По дороге, на заботливо расшитом полотнище пыли, виднелись следы: один волчий, шаг в шаг, редкий и разлапистый, другой — косыми полосами кромсавший дорогу — след тополевого трактора...»

... Волчий свернул в сторону, в яры, залохматевшие зеленой непролазью бурьяна и терновника, а на дороге остался один след, пахнувший керосиновой гарью, размеренный и грузный».

В этой немного грустной интонации, в фактах, составляющих последнюю картину рассказа, собрались в единую полифонию и драматическое, и лирическое начала. Лазоревую степь трактор наполнил керосиновой гарью. Но шаг мирной машины «размеренный», плодотворный. Символичен «волчий след» — свернул в «зеленую непролазь». Но главное — всепобеж-

дающая любовь к земле: безногий Аникой, верный своему человеческому призванию землепашца, тайно ласкает вспаханную землю. Тоскует по своему делу, живет духом, чувством верности своему человеческому назначению. Какое богатство чувств человека, не сломленного дикой злобой пана. Какая светлая сила в этом не сломленном человеке без ног... А в ранее названном учебном пособии для учащихся сказано: «Михаил Шолохов, как и многие другие молодые поэты, прозаики 20-х годов, был не просто дезориентирован. Он часто не знал, к каким ценностям обратиться, чтобы спасти человеческое в человеке...» (С. 200). «Михаил Шолохов не знал...» Может быть, цитируемый автор «не знает» рассказов М.А. Шолохова?..

М.А. Шолохову уже на первом этапе творчества была чужда эстетизация пути в новый мир через жестокость. Но было свойственно и оценочно-аналитическое отношение к объективной реальности. Поэтому, видимо, одна из характерных особенностей «Донских рассказов» в том, что их герои поступают исходя из личной оценки конкретной ситуации, в которую ставит человека жизнь. Абстрактная схема трактовки добра и зла не может быть продуктивной в анализе и оценке «живого» произведения искусства слова.

Плохо или хорошо то, что отец большого семейства убил родного сына? «Злодейство это», — ответит каждый. А как оценить поступок казака Микишары из рассказа «Семейный человек», который стал убийцей сына своего, сохраняя своих меньших семерых детей? (Рассказ «Семейный человек».) Никому он в жизни зла не причинял. Трудился, потом женился. Девятерых нарожала жена. А после девятого померла. Остался один с оравой голодных ртов. Пришли красные, вслед за ними белые... И вот жизнь поставила перед выбором: или убивать старшего или оставить сиротами семерых младших... Страшный выбор, но неизбежный... Мучительное решение Микишара обязан принять сам. Наверное, проще было бы самому умереть. Но не может он этого сделать, потому что чувство ответственности за детей малых превышает: «Примиты, Ванюшка, за меня мученский венец. У те-





бя — жена с дитем, а у меня их семеро по лавкам. Ежели б пустил я тебя — меня б убили казачки, дети б по миру пошли христарадничать...

Немного он полежал и помер, а руку мою в руке держит... Снял я с него шинель и ботинки, накрыл ему лицо утиркой и пошел назад в деревню... Вот ты и рассуди нас, добрый человек!». Вот и должны, видимо, мы, читатели, с учетом той микишаровской ситуации «рассудить»... Не ради себя лично стал сыноубийцей трудолюбивый «семейный человек»? Нет, не ради себя, ради малых детей. Изменил он долгу отца? Каким будет наш ответ на этот вопрос? Писатель не упрощает ситуацию, не навязывает вывод. Но, видимо, не напрасно дважды в рассказ о себе несчастного многодетного мужчины включен упрек его дочери: «Гребостно мне с вами, батя, за одним столом исть». Молча принимает отец упрек дочери. Молча, упорно несет свой крест. Но несет. Здесь — реализм, художественно выраженная жизненная правда. Истинна и страшна. Писатель побуждает осмыслить, как беспощадно бескомпромиссна может быть, была, бывает жизнь. Писатель размышляет с болью, будто он — внутренний психологический эксперт Микишары, его внутреннее «Я», но не судья. Здесь — борьба между объективной безвыходной ситуацией и личной ответственностью. Борьба, в которой не просто найти ви-

новатого, но думать надо, как и в рассказе «Лазоревая степь». Шолохов обращается к идее о силе инстинкта самосохранения — одной из главных в системе народной нравственности и эстетики. Вспомним еще раз — и красные, и белые прекратили взаимоуничтожение, когда Дон пытался переплыть жеребенок — «ребенок» лошади. Поэтизация гуманизма, выраженная в особой, не только инстинктивной, готовности человека защитить ребенка — одна из главных в системе ценностных художественных ориентаций гениального М.А. Шолохова. В этом одно из удивительных свойств всех его произведений, чем и объясняется концептуальная целостность творческого наследия великого русского художника слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларионов А.В. Чем жив человек? // Слово. — 2002, № 2. — С. 1–2.
2. Петелин В. Жизнь Шолохова. Трагедия русского гения. М.: Центрполиграф, 2002. 894 с. — (Бессмертные имена).
3. Русская литература XX века. Ч. II. — М.: Просвещение, 1996.
4. Федь Н.М. Парадокс гения. — М.: Современный писатель, 1998. 405 с.
5. Шолохов М.А. Собр. соч.: В 8 т. Т. 7. М.: Правда, 1975. 622 с.

Мотивы толерантности или идея человеколюбия

М.П. БАРХОТА,

доцент кафедры педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета

*«... самое главное — не ранить сердце ребенка»
Михаил Шолохов «Судьба человека»*

Среди самых новомодных терминов особое место занимает толерантность. Ей придается чуть ли не судьбоносное значение для будущего человечества. «Декларация принципов толерантности» утверждена Генеральной конференцией ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г. «Так давайте

учиться толерантности в школах и других сообществах, дома и на работе, а самое главное — постигать ее суть умом и сердцем», — призывает Генеральный директор (1987–1999 гг.) ЮНЕСКО Федерико Майор (см. Обращение в кн.: Бетти Э. Ризрдон. Толерантность — дорога к миру. — Л.: Бонфи, 2001. С. 3).

«В последнее время мы всё чаще слышим загадочное слово «толерантность». Прямой

перевод как «терпимость» не полностью отражает современный объем данного понятия» (см. Социально-педагогическая интеграция в России. Первые шаги / Центр лечебной педагогики, — М.: Теревинф, 2001. С. 3). Важнейшей целью воспитания толерантности признано утверждение ценности человеческого достоинства и неприкосновенности личности каждого. На наш взгляд, реализация принципов толерантности возможна только при торжестве вечной идеи человеколюбия.

Толерантность и человеколюбие, разумеется, не альтернативны, однако, по нашему мнению, эти понятия соотносятся друг с другом как частное с общим, и великая идея человеколюбия держит мир в ходе бурной истории человечества, возвышаясь над всеми гуманными тенденциями, вытекающими именно из этой идеи.

Лет двадцать назад американский ученый Джон Гудлер пришел к выводу: «В учебной программе почти нет ничего такого, явно или неявно выраженного, что могло бы помочь воспитать человеколюбие. Как мало в школе предусмотрено таких уроков, которые учили бы школьников сопереживать друг другу и, заставляя с большей заинтересованностью и сочувствием относиться к людям, приобщали бы их к восприятию человечества в целом и особенно таких необходимых для его существования качеств, как надежда, мужество и человеколюбие». (Цит. по сборнику статей под ред. Д. Дилла «Что должны знать учителя» / Пер. с англ. Е.Н. Егоровой под ред. Н.Н. Михайлова. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 265.)

Рискнем порекомендовать м-ру Гудлеру обратиться к русской и советской литературе. Пусть и американские старшеклассники и студенты читают, например, книги М.А. Шолохова. Этот добрый совет вполне оправдан. Во всяком случае, еще в 1934 г., когда Михаил Александрович посетил Швецию, Данию, Англию и Францию, советского писателя называли «русским Диккенсом». Казалось бы, ассоциации у европейского читателя могли возникнуть скорее с Шекспиром — по трагизму человеческих судеб, порою яростности

чувств, с Гомером и Львом Толстым — по эпичности воссозданных исторических переломных событий. Но нельзя не почувствовать в произведениях Михаила Шолохова, даже там, где он с мучительной болью переживает гибель своих героев в событиях столь жестоких, которых не знала прежде история человечества, всепобеждающую любовь к людям. И эта мощная стихия человеколюбия впитывала в себя мотивы толерантности в те времена, когда это понятие еще не входило в научный обиход.

Вот, например, характерный фрагмент из рассказа 1925 г. «Круговерть». Вдовый Игнат идет с отцом под конвоем. «Подолы в ранах гнойных. В одном белье, покоробленном от крови. На другие сутки вечером — хутор родной. Сарай для военнопленных, как паучье гнездо паутиной, опутан колючей проволокой. По ту сторону Игнат и Пахомыч, с лицами чугуными, опухшими; с улицы сынишка Игнатов в картузе отцовском и старуха Пахомычева». (Михаил Шолохов. Рассказы. — М.: Советская Россия, 1984).

«Сынишку Игнат на руки взял; часовой как будто не видит, отвернулся. Пальцами прыгающими из камыша мельницу мастерит сыну Игнат.

— Папаня, а чего у тебя кровь на голове?

— Это я ушибся, сынок.

— А начто тебе вон энтот дядя ружьем вдарил, как ты из сарая выходил?

— Чудак ты какой!.. Он нарочно вдарил, шутейно...

Молчит. Камышовые белки под ногтями у Игната перезванивают.

— Пойдем домой, папаня? Ты мне мельницу дома сделаешь.

— Ты с бабуней иди, сынушка... — Губы у Игната жалко дрогнули, покривились. — А я потом приду...

Ходит Игнат по двору, будто волк на привязи, ногу, прикладом перебитую, волочит и тельце маленькое, щуплое к груди жмет, жмет, жмет.

— Папанька, начто у тебя глаза мокрые?

Молчит Игнат». (С. 118).





Любовь к человеку пробивается и сквозь строки шолоховского рассказа «Наука ненависти», написанного в лютую военную пору 1942 года. Задумчиво глядя на залитую ярким солнцем просеку, лейтенант Герасимов говорил:

«... И воевать научились по-настоящему, и ненавидеть, и любить... именно эти два чувства, воплощенные в действие, и приведут к нам победу». (С. 276).

Обратимся к финалу великого произведения Шолохова «Судьба человека», созданного в 1956 г.

«Мальчик подбежал к отцу, пристроился справа и, держась за полу отцовского ватника, засеменил рядом с широко шагавшим мужчиной.

Два осиротевших человека, две песчинки, заброшенные в чужие края военным ураганом невиданной силы... Что-то ждет их впереди? И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек несгибаемой воли, выдюжит, и около отцовского плеча вырастет тот,

который, повзрослев, сможет все вытерпеть, все преодолеть на своем пути, если к этому позовет его Родина.

С тяжелой грустью смотрел я им вслед... Может быть, все и обошлось бы благополучно при нашем расставанье, но Ванюшка, отойдя несколько шагов и заплетая куцыми ножками, повернулся на ходу ко мне лицом, помахал розовой ручонкой. И вдруг словно мягкая, но когтистая лапа сжала сердце, и я поспешно отвернулся. Нет, не только во сне плачут пожилые, поседевшие за годы войны мужчины. Плачут они и наяву. Тут главное — уметь вовремя отвернуться. Тут самое главное — не ранить сердце ребенка, чтобы он не увидел, как бежит по твоей щеке жгучая и скупая мужская слеза»... (С. 301).

Эти драгоценные шолоховские слова любви к человеку, высказанные в середине прошлого века, благодарно воспринимаются как завет на все времена.

Поздравляем с юбилеем!

Доктор педагогических наук, профессор **Галина Алексеевна Фомичева** — известный ученый-методист, научные труды которого высоко оценены научно-педагогической общественностью страны и широко используются в научной и учебной деятельности вузов и школ.

Закончив Йошкар-Олинское педучилище и поработав в течение двух лет в сельской школе, Г.А. Фомичева в 1956 г. с отличием окончила Марийский педагогический институт по специальности русский язык и литература и была оставлена в институте ассистентом кафедры русского языка. После окончания в 1964 г. очной аспирантуры НИИ ОПО АПН РСФСР и успешной защиты кандидатской диссертации Галина Алексеевна была направлена на работу Ученым секретарем в Президиум АПН РСФСР. С 1975 г. Галина Алексеевна возглавляет работу коллектива научных сотрудников по усовершенствованию программ обучения русскому языку для начальной и средней школы. Ею опубликованы такие фундаментальные работы, как «Изучение словосочетаний в 8-летней школе», «Методика синтаксиса в начальных классах», «Методика развития речи детей дошкольного возраста», «Работа над словосочетанием и предложением в начальной школе».

В 1983–85 годах Г.А. Фомичева руководит научно-организационной работой по обучению детей родному языку в четырехлетней начальной школе. Под ее руководством и при ее авторском участии созданы программы по родному (русскому) языку, учебные материалы, экспериментальные и пробные учебники для начальных классов школ РСФСР.

Итогом многолетних исследований явилась докторская диссертация Г.А. Фомичевой «Формирование синтаксического строя речи младших школьников» (1985 г.), открывшая новое направление в методической науке.

С 1985 г. Г.А. Фомичева — заместитель директора по науке НИИ национальных школ



МП РСФСР. Умелый организатор научных исследований, она приняла активное участие в разработке концепции новых программ и учебников по русскому языку в национальной школе РСФСР.

Галина Алексеевна Фомичева — признанный руководитель научной школы и воспитатель кадров высшей квалификации. Под ее научным руководством защищено около 40 кандидатских и докторских диссертаций в области методики русского языка. Ученики Г.А. Фомичевой работают в научных учреждениях Украины, Белоруссии, Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, Республики Башкортостан и др.

С 1992 г. Г.А. Фомичева — профессор кафедры методики русского языка и литературы Московского областного педагогического университета, ныне МПУ, заместитель председателя Диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций. Курс





лекций, который читает Галина Алексеевна, вызывает большой интерес у студентов, так как позволяет осознать системные свойства методики (целей обучения, содержания, методов и приемов работы, средств обучения и организационных форм), понять функционально-системный подход, способный обеспечить развитие всех видов речевой деятельности школьников, использовать этнопедагогические данные. Высокая научная квалификация, доброжелательное отношение к сотрудникам и студентам создали Галине Алексеевне Фомичевой заслуженный авторитет. Она академик двух академий: Государственной классической академии им. Маймонида и Академии педагогических и социальных наук.

Галина Алексеевна — давний автор журнала, являвшийся активным членом его редколлегии на протяжении долгих лет. Сотрудники редакции знают Галину Алексеевну уже много лет как человека мудрого, энергичного, обладающего великолепным чувством юмора и неиссякаемым молодым задором, вселяющим оптимизм во всех, кто ее окружает.

Поздравляем Вас, дорогая Галина Алексеевна, с юбилеем. Примите от нас пожелания здоровья и благополучия, успехов в творческом общении с коллегами и учениками.

*Московский педагогический университет
Редакция и редколлегия журнала
«Начальная школа»*